

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Psychologické charakteristiky edukačního prostředí  
dospívajících

Psychological characteristics of adolescents'  
educational environment

**autorka:** Jana Lidická

Praha 2009

**vedoucí práce:** Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Doc. PhDr. Iloně Gillernové CSc., za její trpělivé a podnětné vedení, její cenné rady, laskavost a podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu psaní této diplomové práce.

Poděkování patří také mým blízkým za jejich trpělivost a podporu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a spolupráci.

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně a výhradně s využitím citovaných zdrojů, které uvádím v seznamu literatury. Veškerou zahraniční literaturu jsem překládala samostatně a její citace jsou uváděny mými vlastními formulacemi.“

V Praze dne 10. prosince 2009

.....  
Jana Lidická

## Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se věnuje psychologické charakteristice edukačního prostředí dospívajících. Za edukační prostředí považujeme v rámci této práce především prostředí rodiny a školy, které jsou považovány za nejvýznamnější socializační činitele a ve kterých dospívající tráví většinu svého času.

Teoretická část práce charakterizuje období dospívání, jeho bio-psycho-sociální přeměny a specifika ve vztahu k rodině a škole. Dále se věnuje problematice edukačních a socializačních procesů a edukačního prostředí, s důrazem na specifika prostředí rodiny a prostředí školy, utvářeného především v interakci učitele s žáky. V závěrečné kapitole teoretické části jsou mapována rozličná pojetí posuzování stylů edukačního působení a výsledky předchozích výzkumů, zabývajících se danou tematikou.

Empirická část práce si klade za cíl zmapovat subjektivní vnímání edukačního prostředí rodiny a školy ve vzorku současné generace dospívajících. K tomuto účelu bylo použito subjektivní hodnocení edukačního prostředí rodiny a prostředí utvářeného třídním učitelem na vzorku žáků 6. třídy základní školy až 1. ročníku střední školy. V první kapitole empirické části analyzujeme kvantitativní data, která jsou porovnávána s výsledky předchozích výzkumů. Pokračování empirické části se pak věnuje hlubší analýze edukačního působení vybraných učitelů, na které jsme získali hodnocení od více tříd, a jeho porovnání s edukačním působením rodiny. V poslední kapitole empirické části provádíme kazuistickou analýzu edukačního prostředí vybraných jedinců.

Práce mapuje mimo subjektivního vnímání edukačního prostředí především také preferované způsoby edukačního působení, přání a očekávání dospívajících ve vztahu k oběma prostředím. Výsledky naznačují, že přístup, který vnímá a oceňuje určitý jedinec, nemusí být stejně vnímán a hodnocen druhým. Stejně tak přístupy, které mohou být teoreticky posuzovány jako nepříznivé, nejsou vždy negativně hodnoceny jedinci, kteří v takovém prostředí fungují a jsou na jeho zákonitosti zvyklí.

**Klíčová slova:** dospívání, rodina, škola, edukační prostředí, výchova, socializace, důležití dospělí

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the psychological characteristics of the educational environment of adolescents. Within the frame of this work we consider the educational environment to be mainly the environment of school and family. This environment is considered to be the most important socialization agent and environment where youngsters spend most of their time during the teenage years.

The theoretical part of the paper characterizes the period of adolescence, its bio-psycho-social transformation and its specifics in relation to the family and school environment. Further, we deal with the issue of educational and socialization processes and educational environment, with the emphasis on the specifics of the family and school environments. The school educational environment is created through the interaction between the teacher and the students. In the final chapter of the theoretical part we survey the diverse conceptions of assessing styles of educational action and results of previous research dealing with the same topic.

The empirical part of the work aims to map the subjective perception of the educational environment of family and school in a sample of the current generation of adolescents. For this purpose we used subjective evaluation of the family educational environment and the environment created by the class master. The sample for the study consists of pupils of the 6th school grade to the 1st grade of high school. In the first chapter of the empirical section we analyze the quantitative data, which are compared with the results of the previous research. The next part of the chapter is then devoted to deeper analysis of educational influence of selected teachers, for whom we obtained assessment from more classes, and its comparison with the approaches of parents. In the last chapter of the empirical part we provide a casuistic analysis of the educational environment of selected individuals.

In addition to mapping the subjective perceptions of the educational environment the work particularly surveys the preferred styles of educational action, desires and expectations of adolescents in relation to both environments. The results suggest that the approach that may be perceived and appreciated by one individual may not be well perceived and appreciated by others. Similarly, approaches which can theoretically be considered as negative are not always negatively evaluated by individuals who live in such environment and are used to its regularity.

**Key words:** adolescence, family, school, educational environment, education, socialization, significant adults

# Obsah

<b>I. ČÁST TEORETICKÁ .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Charakteristika období dospívání.....</b>	<b>10</b>
2.1 Bio-psycho-sociální proměny dospívání.....	11
2.1.1 Vývoj emočního prožívání.....	12
2.1.2 Kognitivní změny.....	13
2.2 Sociální vztahy v dospívání .....	14
2.2.1 Vztahy s vrstevníky.....	14
2.2.2 Dospívání a rodina .....	15
2.2.3 Dospívání a škola.....	19
<b>3. Edukační prostředí .....</b>	<b>21</b>
3.1 Vymezení pojmů .....	21
3.1.1 Výchova a vzdělávání .....	22
3.2 Edukační a socializační procesy.....	24
3.2.1 Socializace .....	24
3.2.2 Důležití dospělí .....	26
3.3 Edukační prostředí rodiny .....	28
3.3.1 Funkce rodiny .....	28
3.3.2 Socializační a edukační působení rodiny .....	29
3.4 Edukační prostředí školy.....	31
3.4.1 Funkce školy .....	31
3.4.2 Socializační a edukační působení školy.....	31
3.4.3 Role učitele .....	33
3.4.4 Psychosociální klima školní třídy .....	34
3.5 Interakce edukačního prostředí rodiny a školy .....	36
<b>4. Edukační styly .....</b>	<b>39</b>
4.1 Pojetí výchovných stylů .....	41
4.1.1 Typologie K. Lewina .....	41
4.1.2 Dimenzionální pojetí způsobů výchovy J. Čápa.....	42

4.1.3 Jiné přístupy .....	45
4.2 Edukační styly rodičů.....	46
4.2.1 Rodičovské styly D. Baumrindové .....	47
4.2.2 Analyticko – syntetický model způsobu výchovy v rodině .....	49
4.2.3 Porovnání pojetí J. Čápa a D. Baumrindové.....	50
4.2.4 Jiné přístupy .....	52
4.2.5 Výzkumy rodičovských stylů.....	53
4.3 Edukační styly učitele .....	57
4.3.1 Bipolární škála přístupu učitele.....	58
4.3.2 Interakční styl učitele .....	58
4.3.3 Styly učitele J. Čápa.....	60
4.3.4 Edukační styly učitele I. Gillernové.....	60
4.3.5 Výzkumy edukačních stylů učitele .....	61
<b>II. ČÁST EMPIRICKÁ .....</b>	<b>64</b>
<b>5. Výzkumný projekt .....</b>	<b>64</b>
5.1 Cíl výzkumného projektu .....	64
5.2 Metody .....	64
5.2.1 Dotazník o rodičích a dětech.....	65
5.2.2 Dotazník o žácích a učitelích .....	68
5.2.3 Administrace a vyhodnocení.....	70
5.3 Soubor respondentů.....	72
5.3.1 Charakteristika učitelů .....	74
5.4 Sběr dat .....	75
<b>6. Analýza kvantitativních dat.....</b>	<b>76</b>
6.1 Dotazník o rodičích a dětech.....	76
6.1.1 Hodnocení způsobu výchovy v rodině.....	76
6.1.2 Výběr preferovaných přístupů .....	79
6.1.3 Výběr nesplněných přání .....	81
6.2 Dotazník o žácích a učitelích .....	82
6.2.1 Hodnocení edukačního stylu učitele .....	82

6.2.2	Výběr preferovaných a odmítaných přístupů učitele .....	85
6.2.3	Hodnocení učitelů pomocí známek.....	87
<b>7.</b>	<b>Analýza interakce prostředí rodiny a školy .....</b>	<b>89</b>
7.1	Porovnání výsledků hodnocení edukačního přístupu rodičů a učitelů.....	89
7.1.1	Porovnání emočního vztahu a edukačního řízení rodičů a učitelů.....	89
7.1.2	Sloučení edukačních stylů.....	90
7.1.3	Porovnání edukačních stylů rodičů a učitelů .....	91
7.2	Porovnání preferovaných edukačních přístupů.....	93
7.3	Analýza hodnocení ve vztahu k jednomu učiteli .....	96
7.3.1	Analýza hodnocení souboru učitele 1 .....	97
7.3.2	Analýza hodnocení souboru učitele 2 .....	98
7.3.3	Analýza hodnocení souboru učitele 3 .....	99
<b>8.</b>	<b>Kazuistická analýza edukačního prostředí vybraných jedinců.....</b>	<b>101</b>
8.1	Kazuistika 1: JV - dívka, 11 let.....	101
8.2	Kazuistika 2: JT - chlapec, 11 let.....	104
8.3	Kazuistika 3: MV - chlapec, 15 let.....	107
8.4	Kazuistika 4: MG - dívka, 12 let.....	110
8.5	Kazuistika 5: PV - chlapec, 15 let.....	112
8.6	Kazuistika 6: EK - dívka, 16 let.....	115
<b>9.</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>118</b>
<b>10.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>123</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>125</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>132</b>



# I. ČÁST TEORETICKÁ

## 1. Úvod

V dnešní době, kdy se prodlužuje doba profesní přípravy a posouvá se čas odchodu z domova a osamostatnění od rodiny, tráví mladiství převážnou část prvních dvou desetiletí života v prostředí rodiny a školy. Tyto instituce jsou považovány za základní socializační činitele a jejich vliv na vývoj a utváření osobnosti dětí a dospívajících bývá považován za stěžejní. Dnešní mladá generace dospívá také v době zvýšené orientace na profesní kariéru, změn fungování tradiční rodiny, liberalizace společnosti, poklesu autority rodičů a učitelů a nárůstu problémového chování a patologických jevů mezi mládeží.

Jak vnímají prostředí, ve kterém vyrůstají, sami dospívající? Jak na ně jejich blízké prostředí a lidé v něm působí? Jaká jsou jejich očekávání a ideální představy jejich výchovy a vzdělávání? Tyto otázky si klade uvedená práce, která se zaměřuje na rodinné a školní prostředí, snaží se postihnout jejich psychologické charakteristiky a klade si otázku, do jaké míry jsou tyto charakteristiky shodné či rozdílné právě v prostředí rodiny a školy. Zmíněná prostředí nahlížíme ze subjektivního pohledu dospívajících, a pokoušíme se tak hlouběji porozumět jejich vnímání edukačního prostředí a očekávání, která v této souvislosti mají.

Zaměřujeme se na období dospívání, které je klíčovým obdobím socializace jedince a jeho přeměny ve zralou dospělou osobnost. Období dospívání je pro nás zajímavé především také z toho důvodu, že jedinci v tomto věku jsou již schopni své edukační prostředí reflektovat a utvářet si na něj svůj vlastní názor. To, co považují za správné a ideální jejich rodiče, učitelé i jiní dospělí, nemusí být z pohledu dospívajících hodnoceno stejně. Subjektivní vnímání edukačního prostředí, jeho hodnocení, očekávání a preference proto považujeme za klíčové informace, ze kterých by mělo edukační působení a jeho případné úpravy vycházet.

V první části předkládané práce se teoreticky věnujeme problematice období dospívání a jeho specifikům ve vztahu k prostředí školy a rodiny. V následných kapitolách pak rozebíráme specifika edukačních prostředí a různorodé edukační styly, stejně jako předchozí výzkumy, které se touto problematikou zabývaly. V empirické části práce mapujeme subjektivní vnímání edukačního prostředí rodiny a školy ve vzorku současné generace dospívajících.

## 2. Charakteristika období dospívání

Období dospívání je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. P. Hartl a H. Hartlová definují dospívání jako: „*období ontogenetického vývoje, ve kterém vrcholí proces sexuálního, emocionálního a sociálního zrání*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 120). Podle M. Vágnerové dochází v průběhu dospívání ke komplexní proměně osobnosti (Vágnerová, 2005). I. Gillernová označuje dospívání za velmi dynamické, svébytné vývojové období, během kterého se modifikují různé projevy osobnosti a její fungování v interpersonálních vztazích (Gillernová, 2008).

Nástup tohoto období i jeho konec se individuálně liší. J. Langmaier a D. Krejčířová vymezují fázi dospívání v našich podmínkách na období od 11-12 let přibližně do 20-22 let (Langmaier, Krejčířová, 2006). P. Macek a M. Vágnerová shodně uvádějí, že období dospívání časově vyplňuje druhé desetiletí života a datují je tedy přibližně od 10 do 20 let (Macek, 2003; Vágnerová, 2005). Tuzemská literatura často dělí dospívání na období pubescence a adolescence (Langmaier, Krejčířová, 2006). V anglosaské literatuře označuje většinou pojem adolescence celé období dospívání, zatímco pojem pubescence se vztahuje k tělesným proměnám této fáze. Mnozí autoři proto i v našem prostředí hovoří o celém období jako o adolescenci, kterou dále dělí na časnou, střední a pozdní (Macek, 2003; Vágnerová, 2005).

Období časně adolescence, označované též jako prepuberta, které charakterizuje přechod od dětství k dospívání, začíná prvními náznaky pohlavního dospívání a trvá přibližně od 10-11 do 13 let. Tato fáze se vyznačuje mírnějšími biologickými a psychologickými znaky následujícího období. Střední adolescence neboli pubescence či puberta, je biologicky vymezena nástupem menarche u dívek nebo první noční polucí u chlapců a končí dosažením reprodukční schopnosti, tedy přibližně od 13-14 do 15-16 let. Během této doby se dítě mění na biologicky zralého dospělého (Atkinson et al., 2003; Čáp, 2001b; Langmaier, Krejčířová, 2006; Macek, 2003; Vágnerová, 2005). Jedná se nejen o období pohlavního dospívání, ale také pronikavých změn ve vývoji osobnosti a nového začleňování jedince do společnosti, které dle J. Čápa přináší značné problémy v rodinné i školní výchově (Čáp, 2001b). Primárním úkolem této fáze je naučit se zvládat biologické a kognitivní změny a jejich dopad na chování, nálady a sociální vztahy (Zarrett, Eccles, 2006). P. Macek hovoří o tomto životním úseku jako o období hledání vlastní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti (Macek, 2003). Po střední adolescenci nastupuje relativně klidnější období pozdní adolescence, kdy se dokončuje tělesný růst, jedinec dosahuje plně reprodukční zralosti,

osamostatňuje se od rodiny, dokončuje svou profesní přípravu a začleňuje se do širší společnosti (Čáp, 2001b; Langmaier, Krejčířová, 2006; Macek, 2003; Vágnerová, 2005).

## 2.1 Bio-psycho-sociální proměny dospívání

V dospívání probíhají kromě pohlavního dozrávání a hormonálních změn i další biologické přeměny, jako růst postavy a změna proporcí těla. Kromě výrazných biologických změn dochází v tomto období i ke změnám osobnostním a sociálním. Značný vliv na psychiku jedince mají nejen neurohumorální změny probíhající v organismu. Psychické změny jsou především úzce spojeny s osobními a sociálními důsledky tělesných změn a jejich časovým průběhem (Atkinson et al., 2003; Langmaier, Krejčířová, 2006; Simmons, Burgerson, 1988). Přestože jsou mnohé změny primárně podmíněny biologicky, nesmíme opomenout psychické, sociální, ekonomické a kulturní faktory, s nimiž jsou biologické změny ve vzájemné interakci. Výraznou úlohu má také výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších subjektivně významných osob (Langmaier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005). Mezi faktory, které predikují vliv dospívání na psychosociální vývoj a sociální vztahy jedince, především patří konkrétní průběh a stádium dospívání, načasování a tempo pubertálních změn a širší kontext, ve kterém se dospívání jedince odehrává (Collins, Steinberg, 2006).

Podle P. Macka je „*velmi důležitou charakteristikou vývoje v adolescenci vysoká intraindividuální variabilita*“ (Macek, 2003, s. 42). Shodně uvádí například É. Tartar-Goddetová, že neexistuje jeden typický profil adolescenta ani formy dospívání (Tartar-Goddet, 2001). V současné době se biologické dospívání vyznačuje trendem tzv. sekulární akcelerace, který označuje zrychlování růstu, váhy a pohlavního dospívání v posledních sto letech. Tato skutečnost je mimo jiné dána faktory jako socio-ekonomický status, výživa či zdravotní péče. Trend sekulární akcelerace se v rozvinutých zemích prokazuje znatelněji u dívek (Macek, 2003). Dle J. Langmaiera a D. Krejčířové nemusí psychické změny charakteristické pro období dospívání zákonitě následovat až po objevení známek biologického vývoje. Někteří mladiství mohou projevovat vyspělé abstraktní myšlení a kritický přístup k druhým, aniž by vykazovali změny pohlavního zrání. Naopak jedinci vykazující zjevné známky pubertálního biologického zrání nemusí zákonitě ihned dosahovat také emočních, intelektuálních a sociálních změn (Langmaier, Krejčířová, 2006).

J. Langmaier a D. Krejčířová chápou zvláštnosti psychiky dospívajícího jako více či méně nepodařené úsilí o přizpůsobení na biologické, psychické a sociální podmínky (Langmaier, Krejčířová, 2006). M. Vágnerová hovoří o dospívání jako o „*období hledání*“

*a přehodnocování, ve kterém má jedinec za úkol zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“ ( Vágnerová, 2005, s. 321). É. Tartar-Goddetová upozorňuje, že dospívající jedinec si musí zvykat na nové tělo, a tak jeho fyzická stránka zaujímá v životě adolescenta důležité místo a stává se významným komunikačním nástrojem a filtrem pro poměřování reality (Tartar-Goddet, 2001).*

V pojetí E. H. Eriksona je základním vývojovým úkolem období dospívání hledání vlastní identity. Toto období přechází z období charakterizovaného konfliktem snaživosti proti pocitům méněcennosti, které se pojí se začátkem školní docházky a během kterého dle Eriksona mělo dítě získat dobrý počáteční vztah ke světu dovedností a nástrojů. V období dospívání se podle autora díky fyzickým proměnám stávají opětovně problematické všechny skutečnosti, na které si dítě dříve zvyklo (Erikson, 1996). *„Rostoucí a vyvíjející se mladí lidé, kteří se musejí vyrovnávat s touto vnitřní fyziologickou revolucí i se zřejmými úkoly dospělých, jež na ně čekají, dělají si nyní především starost o to, jak se jeví v očích ostatních ve srovnání s tím, co sami o sobě cítí“ (Erikson, 1996, s. 14).*

### **2.1.1 Vývoj emočního prožívání**

V rámci vývoje v průběhu dospívání dochází ke změně způsobu myšlení i emočního prožívání. Dospívající bývají přecitlivělí, emocionálně labilní, náladoví, vztahovační, snadno unavení a podráždění. Jejich emoční reakce bývají ve srovnání s dřívějšími projevy nápadnější a méně přiměřené ve vztahu k podnětu. Citové prožitky bývají spíše krátkodobé a proměnlivé, ale mohou být velice intenzivní (Atkinson et al., 2003; Čáp, 2001b; Langmaier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005). Postupně se ale začínají citové prožitky diferencovat, narůstá druhů a odstínů emocí, přibývá vyšších citů. Adolescence je, z pohledu emocionálního vývoje, dlouhé období rozdělené do několika etap. Zatímco v časně adolescenci převažuje emoční labilita a negativní rozlady, střední a pozdní adolescence se vyznačuje odezníváním náladovosti, přibýváním silných prožitků a jejich diferenciací (Macek, 2003).

S celkovou emoční nevyrovnaností dospívajících souvisí také výkyvy v sebehodnocení. Podle P. Macka má reflexe vlastních pubertálních změn a jejich časný nástup větší negativní vliv na sebehodnocení dívek než chlapců (Macek, 2003). Zranitelnost sebeúcty dospívajících a celková nejistota se projevuje v přecitlivělosti na projevy druhých a jejich vztahovačnosti (Vágnerová, 2005). Podráždění dospívajícího může mnohdy plynout z hledání uspokojivého obrazu sebe samého, neboť zažívá rozpor mezi tím, čím by rád byl a čím ve skutečnosti je.

Tento nesoulad plyne z vnitřně nezpracovaných proměn fyzického vzhledu a jeho psychického i sociálního světa (Tartar-Goddet, 2001). Z. Matějček vidí projevy nedůtklivosti, podrážděnosti a přecitlivělosti dospívajících jako projev zvýšené úzkosti, proti které zatím nebyly vybudovány obranné způsoby. Mladiství se musí naučit dívat sami na sebe s mírně ironickým odstupem, snášet vtipy na svůj účet a naučit se prohrávat (Matějček, 1986).

### **2.1.2 Kognitivní změny**

Dospívající jsou již schopni uvažovat abstraktně, vývoj myšlení v této době dosahuje stádia formálních operací. Rozvíjí se také schopnost metakognice, která mladistvým umožňuje lepší náhled na vlastní schopnosti a podporuje celkovou tendenci k introspektivním úvahám. Rozvinutí intelektu spolu s narůstající zkušeností v sociálních vztazích a komunikaci umožňuje rozvoj dalších aspektů osobnosti.

Dospívající mají možnost více kontrolovat své myšlenkové pochody, strategie učení a řešení problémů. Facilituje se tak mimo jiné vývoj identity a morálního usuzování. Dospívající jsou schopni více posuzovat své vlastní možnosti a schopnosti, a také hlouběji porozumět svému sociálnímu a kulturnímu okolí. Pubescent, na rozdíl od dítěte, dokáže pochopit odlišné názory a motivy druhých lidí, dovede uvažovat systematictěji (Čáp, 2001b; Vágnerová, 2005; Zarett, Eccles, 2006). Rozvoj schopnosti myšlení souvisí dle P. Macka také s prohloubeným sebeuvědoměním a objevením „síly vlastního rozumu“. Adolescenti tak často dospívají k přesvědčení, že cokoliv lze vyřešit, budou-li lidé o věcech skutečně přemýšlet, což může polarizovat jejich vztah k sobě i druhým (Macek, 2003).

Typická kritičnost dospívajících propojuje úroveň kognitivního rozvoje spolu se sociálními a emocionálními vlivy tohoto období (Gillernová, 2008). Z. Matějček upozorňuje, že dospělí bývají zvýšenou kritičností dospívajících dětí zaskočení a často se domnívají, že se dítě „zkazilo“ pod vlivem vrstevníků. Autor v těchto projevech ale vidí zákonitý projev vývojového pokroku (Matějček, 1986). Podle M. Vágnerové bývají dospívající také zvýšeně radikální. Radikalismus je chápán jako jejich obrana proti nejasnosti a mnohoznačnosti jejich vnímání a prožívání. Mají tendenci reagovat zkratkovitými generalizacemi. Na svých názorech trvají a nejsou ochotni připustit, že by nemusely být správné (Vágnerová, 2005).

## **2.2 Sociální vztahy v dospívání**

Období dospívání a jeho proměny znamenají vyšší emoční zátěž nejen pro dospívající, ale i jejich okolí (Čáp, 2001b; Macek, 2002). Četné změny adolescentního období sebou nutně nesou i změny v sociálních vztazích dospívajícího. Jako hlavní zdroje podpory v této době vystupují především rodina, vrstevnická skupina a škola zastupovaná učitelem (Gecková, Pudelský, Van Dijk, 2001). Kvalita vztahů s těmito významnými jedinci úzce souvisí s vývojem identity adolescenta (Macek, 2002). Podívejme se proto nyní blíže na proměny vztahu dospívajících k významným osobám v jejich sociálním okolí.

### **2.2.1 Vztahy s vrstevníky**

V průběhu přechodu z dětství do dospívání nastávají výrazné změny v sociálních vztazích mladistvých. Děti tráví stále více času se svými přáteli a dalšími vrstevníky bez dohledu rodičů, a to nejen ve škole ale i mimo ni. Členství ve skupině vrstevníků a budování kamarádských vazeb se stává významnou charakteristikou tohoto období. Čas trávený s vrstevníky většinou předčí množství času tráveného se členy rodiny, přestože důležitost vztahů s nejbližšími příbuznými tímto neklesá. Dospívající začínají být zvýšeně orientováni na přijetí a popularitu mezi vrstevníky, stejně jako narůstá jejich ovlivnitelnost vrstevnickou skupinou (Fuligni et al., 2001; Krejčová, 2009; Macek, 2002).

Dle P. Macka posiluje popularita mezi vrstevníky a konformita s vrstevnickou skupinou pocity vlastní významnosti a autonomie dospívajícího, zatímco vysoká míra konformity ve vztahu k rodičům těmto pocitům většinou brání. Vztah s vrstevníky bývá posilován sdílením stejných životních zkušeností, problémů a nejistot, ať již vědomých či nevědomých (Macek, 2002, 2003). N. Zarrettová a J. S. Ecclesová ale upozorňují, že orientace na aktivity s vrstevníky většinou výrazně předčí zájem o školu a v případě vysoké konformity s vrstevnickou skupinou může vést k nárůstu problémového chování (Zarrett, Eccles, 2006).

Silná orientace na vrstevnickou skupinu podle A. J. Fuligni a spolupracovníků vrcholí během prvních pěti let dospívání a postupně ubývá, jak dospívající opětovně přehodnocují své vztahy k rodičům a vytváří si dospělý pocit autonomie. Autoři upozorňují, že pokud dospívající nevěří, že si ve svém vztahu s rodiči mohou dovolit projevy vlastní autonomie s pochopením, stanou se více závislí na vztazích s vrstevníky (Fuligni et al., 2001). K větší závislosti na vrstevnické skupině tak vede jak nadměrně restriktivní a kontrolující přístup rodičů, tak kompletní nedostatek rodičovské kontroly a podpory (Fuligni et al., 2001; Macek, 2003).

„Vrstevnícká skupina má specifickou a často nezastupitelnou roli při získávání pocitu vlastní autonomie“ (Macek, 2003, s. 58). Její význam je nenahraditelný při jakémkoli vztahu s rodiči. Poskytuje cvičný prostor pro hledání a upevňování nových forem a způsobů chování. Vrstevníci dospívajícímu pomáhají zakotvit se v procesu četných biologických a psychosociálních změn, stejně jako mohou suplovat rodičovskou podporu v období emancipace od rodiny. Vrstevnícká skupina poskytuje pro dospívajícího přijatelnější normy a stává se vzorem standardů chování a rozhodování. Členství ve vrstevnícké skupině dospívajícím také dodává určitý sociální status (Gillernová, 2008; Macek, 2002, 2003).

Přátelství, která vznikají v období adolescence, se již zakládají na více dospělých hodnotách. Dospívající hledají u svých přátel především komunikační partnery, se kterými mohou sdílet své radosti a smutky, své zážitky a hovořit o svých zájmech. Kamarádské vazby vzniklé v mladším a středním školním období většinou nemají trvalejší charakter, zatímco přátelství navazovaná v období dospívání mohou přetrvat po celý život (Matějček, 1986).

### **2.2.2 Dospívání a rodina**

„Změny spojené s dospíváním vedou ke ztrátě starých jistot a posilují potřebu orientace v nové situaci a nové stabilizace“ (Vágnerová, 2005, s. 324). Potřebu jistoty dříve naplňovala rodina. V dospívání se rozvíjí nové sociální vztahy a nové kompetence, které míru závislosti na rodině snižují. Sociální kontakty se začínají lišit od těch v dětství. Vztahy v rodině zůstávají stále výrazné, ale podíl času, který dospívající jedinci tráví mimo rodinu, narůstá a extrafamiliární vztahy začínají přebírat funkce, které byly v dětství výsadní rolí rodiny (Collins, Steinberg, 2006). Oproti tomu empirické studie prokazují, že rodiče zůstávají pro dospívající stále nejdůležitějším zdrojem sociální opory, ke kterému se obrací v případě emočních či vztahových problémů (Gecková, Pudelský, Tuinstra, 2000). S potřebou jistoty úzce souvisí také potřeba citové akceptace, která ale mění svůj charakter. V době dospívání se mění spíše v obecnou potřebu výkonu a sociální akceptace, které zajišťují dospívajícímu pocit přijatelné pozice ve společnosti. Tato pozice ale již není apriorně dána, nýbrž si ji dospívající musí zasloužit, což opět snižuje jeho pocity jistoty (Vágnerová, 2005).

I. Gillernová vidí postupnou emancipaci od rodiny jako jeden ze znaků dospívání (Gillernová, 2008). P. Macek považuje za dominující charakteristiku vztahu dospívajících k jejich rodičům snahu o zrovnoprávnění vlastní pozice (Macek, 2002). Podle W. A. Collinse a L. Steinberga lze předpokládat, že kvality a funkce vztahů mezi rodiči a dětmi budou ze své podstaty v čase stabilní, ale specifické formy a způsoby interakce mezi rodiči a rostoucími dětmi se v průběhu času mění (Collins, Steinberg, 2006). „Rodina a rodiče v životě

*dospívajících rozhodně neztrácejí na významu, ale pozměňuje se podoba a kvalita jejich vzájemných vztahů ve prospěch posílení osobní autonomie a akceptace sebe sama ve smyslu potvrzení vlastní identity“ (Gillernová, 2008, s. 11).*

W. A. Collins a B. Laursen upozorňují, že děti, které mají vřelé vztahy s rodiči v průběhu předpubertálního období, zůstávají blízcí a více v kontaktu se svými rodiči i v průběhu dospívání, přestože množství a frekvence pozitivní interakce může být snížena (Collins, Laursen, 2004). Většina adolescentů stále označuje matku a otce jako nejdůležitější osoby (Gecková, Pudelský, Tuinstra, 2000). G. N. Holmbeck s kolegy považuje za cíl rodičovství v období dospívání, vytvořit z dítěte nezávislého a autonomního jedince (Holmbeck, Paikoff, Brooks-Gunn, 1995).

### **Vnímání vztahů a potřeba autonomie**

Přestože vnímání vztahů zůstává obecně vřelé, dospívající i jejich rodiče zaznamenávají snížený výskyt projevů pozitivních emocí a nárůst projevů negativních emocí v porovnání s období předcházejícím dospívání. Dospívající navíc projevují emocionální vazby ke svým rodičům slabě a často utajeně skrze takové projevy chování, jako přátelské škádlení a nepatrné projevy zájmu. Dříve obvyklé projevy intimity, jako mazlení a společné hry, ubývají, zatímco přibývají konverzace, během kterých jsou vzájemně vyjadřovány názory a pocity (Collins, Laursen, 2004; Collins, Steinberg, 2006). Dospívající mnohdy vyjadřují přání, aby byli jejich rodiče jiní a méně je omezovali. Pole J. Langmaiera a D. Krejčířové ale mnohdy sami prozrazují svým chováním vnímání potřeby vedení a kontroly (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Časné pokusy dospívajících o dokázání své autonomie často rychle vyvolají konflikt mezi rodiči a teenagery (Collins, Steinberg, 2006). Podle J. Langmaiera a D. Krejčířové *„vznikají konflikty většinou kolem specifických pravidel, zákazů a příkazů, které dospívající pokládají za neodůvodněné a příliš omezující“* (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 153). É. Tartar-Goddetová uvádí, že dospívající se snaží vzdálit od svých rodičů, ale současně si přejí být s nimi ve styku. Vstupují do konfliktů, aby se s nimi dostali do kontaktu. Tento způsob volí jako pokus o zvládnutí komunikace s dospělými, ze které mají strach. Podle autorky dospívající manipulují, aby s nimi nemohlo být manipulováno (Tartar-Goddet, 2001).

Podle M. Vágnerové *„mají rodiče na dospívající čím dál větší požadavky, jsou přesvědčeni, že je jejich potomek dost velký, aby mohl mít více povinností a nést zodpovědnost za jejich splnění. Stále ale nejsou příliš ochotni přiznat pubescentovi více práv a větší samostatnost, vyžadují poslušnost a nechtějí brát v úvahu jeho názory. Dospívající se novým*



*požadavkům brání, považují je za nespravedlivé.*“ (Vágnerová, 2005, s. 350) Z pohledu G. N. Holmbecka a spolupracovníků by ideální rodičovství v tomto období mělo být stále méně dominováno rodičovskou autoritou a silou (Holmbeck, Paikoff, Brooks-Gunn, 1995). Lepšího pocitu vlastní identity dosahují jedinci, kteří pocházejí z rodin, kde mají možnost vyjadřovat a vytvářet si své názory v podpůrném prostředí (Grotevant, Cooper, 1998). Jak postupně ubývá přímého kontaktu mezi rodiči a dětmi, měla by se rodičovská kontrola stávat více vzdálenou a do značné míry přejít do podoby internalizované normy, projevující se sebekontrolou adolescenta (Macobby, 1984).

W. A. Collins a L. Steinberg upozorňují, že v porovnání s konflikty mezi dospívajícími a jejich vrstevníky zahrnují konflikty s rodiči více negativně nabitě emoce (Collins, Steinberg, 2006). J. G. Smetanová oproti tomu uvádí, že emocionální klima vztahu, spíše než konflikt jako takový, rozlišuje mezi adaptivním a maladaptivním sporem rodičů a dospívajících (Smetana, 1995). Podle P. Macka nemusí být konflikt mezi rodiči a adolescenty negativní, mají-li dospívající pocit, že je na ně brán ohled a mohou vyjadřovat své názory. V opačném případě prožívají konflikty v rodině více negativně dívky, zatímco chlapeci jsou více citliví na pozitivní atmosféru, která podněcuje vědomí jejich vlastní efektivnosti (Macek, 2003).

### **Jak dospívající vnímají své rodiče**

Dospívající bývají ke svým rodičům často kritičtí, díky zralejším rozumovým schopnostem si více uvědomují rozdíly mezi různými přístupy a začínají zpochybňovat autoritu rodičů, pokud si myslí, že není legitimní (Smetana, 1995; Vágnerová, 2005). É. Tartar-Goddetová se domnívá, že dospívající projevují vůči svým rodičům výhrady a kritiku, neboť je přestali vidět idealizovaně, jsou zklamaní a zlobí se na ně, že neodpovídají té dokonalé představě, kterou si vytvořili v dětství (Tartar-Goddet, 2001). Podle J. Langmaiera a D. Krejčířové si za normálních okolností dospívající udržují pozitivní vztahy k rodičům, ač je jakkoliv kritizují (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Dospívající dokážou u svých rodičů ocenit vlastnosti, které pro ně stále slouží jako zdroj jistoty a bezpečí. Mezi tyto vlastnosti patří především upřímnost, spolehlivost a jednoznačnost. Negativně naopak hodnotí nejednoznačné, malicherné a podrážděné chování svých rodičů (Vágnerová, 2005, Matějček, 1986). Podle Z. Matějčka zaujímá přední místo v hodnotovém žebříku mladistvých „statečnost“, a to především ve smyslu věrnosti zásadám a odolávání nepřízni osudu. Dospívající si cení, když dospělý dokáže přiznat svou chybu a jsou velice citliví na situace, kdy se někdo snaží zamaskovat svou nevědomost, nebo se nad ně povyšuje (Matějček, 1986). M. Vágnerová také upozorňuje na fakt, že mladiství nemají

rádi nadměrné narušování své osobní intimity a vymáhání důvěrnosti. „*Teenageři o potřebách svých rodičů příliš neuvažují, a pokud o nich vědí, neberou je vážně*“ (Vágnerová, 2005, s. 359). Jsou egocentričtí a zabývají se jen tím, co se týká jejich osoby, nebo co je pro ně zajímavé (Vágnerová, 2005). W. A. Collins a L. Steinberg upozorňují, že dospívající, jejichž rodiče jsou příliš dotěrní nebo ochranářští mohou mít například problémy s osamostatněním od rodiny, což může vést k pocitům deprese, úzkosti a snížené sociální kompetence (Collins, Steinberg, 2006).

Vztah dospívajících k matkám a otcům bývá odlišný. Podle M. Vágnerové mívají dcery i synové zpočátku více konfliktů s matkami, pravděpodobně z toho důvodu, že jsou s nimi v četnějším kontaktu, zatímco otcové si obvykle udržují odstup a jednají méně emotivně (Vágnerová, 2005). H. D. Grotevant a C. R. Cooperová zaznamenávají více formální komunikace dospívajících s otci oproti otevřené komunikaci s matkami, sourozenci a přáteli (Grotevant, Cooper, 1998). M. Vágnerová uvádí, že „*vztah k matce bývá v období dospívání obecně charakteristický především odmítáním nadměrného pečovatelsví, hlídání a dávání rad*“ (Vágnerová, 2005, s. 354). A. Gecková a kolektiv k tomu naopak dodávají, že matka zůstává pro většinu mladistvých v období dospívání nejvýznamnější osobou a zdrojem sociální opory. Jako vůbec nejdůležitější osobu ji ve slovenském výzkumu z roku 1998 (n=2616, 1370 chlapců, 1246 děvčat) označilo 79,9% adolescentních chlapců a 76,6% děvčat. Otce jako nejdůležitější osobu označilo 50,5% chlapců a 31,3% děvčat (Gecková, Pudelský, Tuinstra, 2000).

### **Přístup rodičů**

J. Langmaier a D. Krejčířová označují období dospívání v našem sociálním prostředí jako mnohdy náročné a konfliktní. Přízpůsobení výchovného přístupu specifickým tohoto období spolu s reflektováním rychlých společenských změn nepovažují za nikterak snadné. „*Dospívající potřebuje pevné a důsledné vedení, ale odlišné od vedení dítěte*“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 165). P. Macek navíc upozorňuje na fakt, že období dospívání většinou časově koresponduje s obdobím krize středního věku rodičů, což míru náročnosti této životní fáze pro rodinu ještě zvyšuje (Macek, 2002).

Podle G. N. Holmbecka a spolupracovníků je nezbytné, aby byli rodiče schopni zaujmout náhled na život adolescenta a četné změny, kterými prochází, očekávat z toho plynoucí stres a pomoci mu překážky tohoto životního období překonat. Toto období podle autorů vyžaduje od rodičů neustálou flexibilitu a proměnlivost jejich přístupu. Autoři uvádějí, že adolescenti se projevují nejprůzračněji, když jejich rodiče: udávají jasné standardy

pro chování dítěte; uplatňují pravidla, která nejsou příliš nátlaková, a sankce, které nejsou příliš trestající; jsou důslední; vysvětlují své důvody k restrikcím; umožňují diskusi ohledně pravidel; zajímají se o dítě a jeho trávení volného času; zajišťují vřelé, vnímavé a soudržné rodinné prostředí; poskytují dospívajícímu informace a podporu k rozvoji potřebných schopností a dovedností; podporují vlastní názory dospívajícího (Holmbeck, Paikoff, Brooks-Gunn, 1995).

Mladiství potřebují dostatek volnosti pro své vlastní rozhodování, což vyžaduje ze strany rodičů také značnou míru trpělivosti a tolerance (Čáp, 2001b). Autoritu rodičů snižuje, snaží-li se zasahovat do záležitostí, ve kterých jejich místo zastoupila přirozená autorita kamarádů (Matějček, 1986). *„Pokud rodiče projevují mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, pokud se k dospívajícímu nechovají jako k malému dítěti, usnadňují mu přijímání odpovědnosti a osamostatňování“* (Čáp, 2001b, s. 232).

### 2.2.3 Dospívání a škola

Paralelně jako v rodině začínají být dospívající stále kritičtější ke školním normám i požadavkům učitelů. Vztah k učiteli se v období dospívání mění. Pedagog ztrácí své výsadní postavení, žáci začínají více hodnotit jeho chování i profesní kompetence. M. Vágnerová uvádí, že *„starší školák už není ochoten akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky, bez ohledu na jejich obsah“* (Vágnerová, 2005, s. 365). Tento odklon od bezpodmínečného přijímání autority učitele je podmíněn především zralejším způsobem uvažování dospívajících a narůstající potřebou pocitu nezávislosti. Dospívající již neakceptuje institucionálně přidělenou autoritu, dokáže rozlišovat autoritu přirozenou a dokáže si vážit učitele jako člověka (Vágnerová, 2005).

Dle É. Tartar-Goddetové dospívající zkoušejí v dnešní době autoritu učitelů častěji než dříve. Podle autorky dospívající zkoušejí, jak jsou učitelé schopni zvládat nastražené situace, aniž by se nechali vyvést z rovnováhy. Uznání autority učitele tak vychází ze vztahu, ve kterém dospělý ob stojí různorodým zkouškám. Adolescenti odmítají učitele, kteří zdůrazňují svou moc a formální autoritu, naopak oceňují učitele, kteří mají pro žáky pochopení a jsou ochotni vyslechnout jejich názory (Tartar-Goddet, 2001). M. Vágnerová shrnuje vlastnosti učitelů, které dospívajícím imponují, do několika bodů: *„stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní kompetence“* (Vágnerová, 2005, s. 366).

J. S. Ecclesová se domnívá, že prostředí školy by mělo reflektovat vývojové změny v průběhu dospívání a v souladu s nimi se flexibilně měnit, aby mohlo zajišťovat potřebný

sociální kontext, který bude nadále pomáhat udržovat zájmy a postoje studentů v průběhu dospívání. Pokud se škola vývojovým změnám v průběhu dospívání nepřizpůsobí, bude se dospívající z prostředí školy postupně oddalovat, a to jak mentálně, tak i fyzicky (Eccles, 2004). Vnímají-li dospívající silnou vazbu k prostředí školy, projevuje se u nich méně problémového chování a dosahují vyšší školní úspěšnosti. Silná vazba na školu, která je charakterizována pocitem blízkosti k prostředí školy a jejím zaměstnancům, stejně jako vnímání dostatečné péče ze strany školy, prokazuje pozitivní vztah také s lepším zdravotním stavem v průběhu dospívání (Bonny et al., 2000).

L. Krejčová vidí potřebu přizpůsobení především ve vztahu k roli učitele. „*Od učitele se očekává, že se přizpůsobí aktuálnímu vývoji studentů v tom smyslu, že ho do určité míry svými požadavky a způsobem práce se studenty předběhne a bude tak posilovat potenciál jejich dalšího rozvoje*“ (Krejčová, 2009, s. 54). Podle J. S. Ecclesové mají učitelé vliv na pozitivní vývoj dospívajících ve školním prostředí, vystavují-li je přiměřeně náročným úkolům v optimistickém prostředí, které poskytuje emocionální i praktickou podporu a posiluje vlastní iniciativu a autonomii. Očekávají-li učitelé od studentů úspěch, ti jejich očekávání vnímají, jsou více motivováni, zažívají větší pocit sebeúcty a učební kompetentnosti, cítí se se školou a učitelem více spojeni a odolávají problémovému chování. Cítí-li se učitelé sebevědomě, mohou skrze komunikování svých pozitivních přesvědčení zvyšovat sebedůvěru dospívajících studentů ve vztahu ke školním požadavkům a tím je opět motivovat k větší snaze, stejně jako navodit pozitivní vztah k učiteli a škole jako instituci. Na druhou stranu učitelé, kteří svým profesním schopnostem málo důvěřují, mohou u studentů posilovat pocity nekompetentnosti, z toho plynoucí negativní emoce, a vyvolávat tak reakce naučené bezmocnosti (Eccles, 2004).

Dospívající mají větší potřebu projevit své názory, být respektováni a považováni za rovnocenné partnery. Vzhledem k těmto potřebám mají tendenci s učiteli polemizovat a odmítavě reagovat na jejich požadavky. Negativismus a odmítání považuje M. Vágnerová za způsob obrany mladistvých, kteří ještě nejsou schopni reagovat zralejším způsobem (Vágnerová, 2005). Podle L. Krejčové nemůže být negativní hodnocení učitelů ze strany studentů bráno automaticky jako obecné odmítání dospělých autorit. Dospívající dovedou ocenit a přijímat dospělou autoritu, jsou-li v jejich vzájemném vztahu akceptovány specifika dospívajícího a poskytuje-li dospělý dostatek podnětů pro další rozvoj mladistvého (Krejčová, 2009).

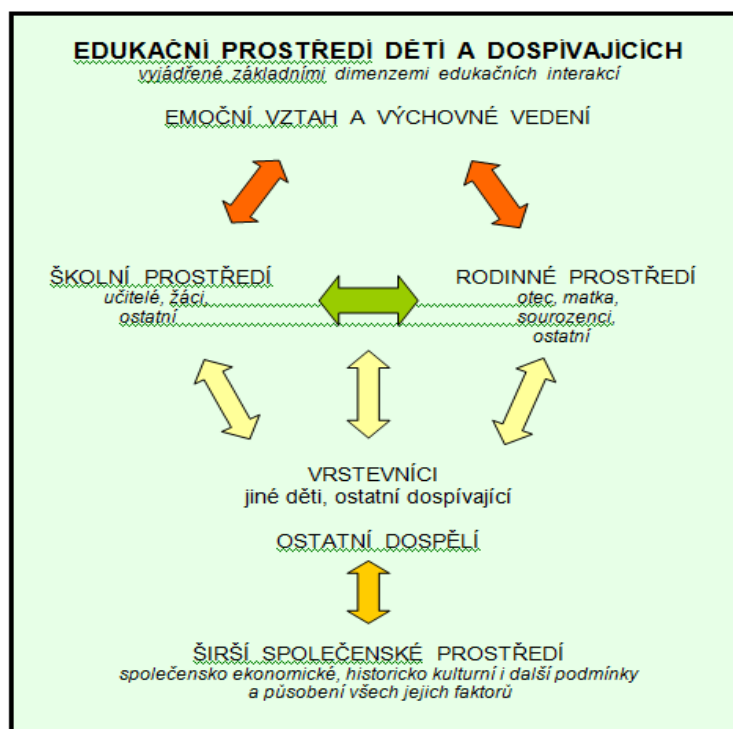
### 3. Edukační prostředí

#### 3.1 Vymezení pojmů

Edukační prostředí je chápáno v moderní pedagogice jako souhrn vnějších i vnitřních podmínek edukačních procesů. Prostředí jako takové definuje dle N. Sillamyho „*podmínky působící na člověka, které určují zčásti jeho chování*“ (Sillamy, 2001, s.162). Širší význam edukačního prostředí tak zahrnuje souhrn vnějších podmínek sociálních, ekonomických, demografických, etnických aj., které mohou ovlivňovat edukační procesy. Mezi vnitřní podmínky se pak řadí faktory fyzikální a psychosociální, trvalejší i krátkodobé vztahy a vlivy (Průcha, 2002).

Samotný termín „edukace“ chápeme jako souhrnné označení tradičního pojmu „výchova a vzdělávání“ (Petráčková, Kraus et al., 2001). Český ekvivalent anglického „education“, který může být přeložen jako výchova stejně jako vzdělávání, nám tak umožňuje neoddělovat složky „výchovy“ a „vzdělávání“, které považujeme ve shodě s J. Průchou za v reálném procesu neoddělitelné (Průcha, 2002).

V našem pojetí tedy chápeme edukační prostředí v jeho užším pojetí jako soubor psychosociálních vlivů a vztahů, které vstupují do edukačních procesů. Toto pojetí edukačního prostředí se dle J. Průchy rozvíjí přibližně od 70. let (Průcha, 2002). I. Gillernová ve shodě s tímto pojetím uvádí, že „*sociální a edukační svět dětí a dospívajících je v obecné rovině determinován širším společenským prostředím*“ (Gillernová, 2009, s.81). Jako proměnné vstupující do sociálního a edukačního světa dospívajících uvádí autorka školní a rodinné prostředí, spolu s emočním vztahem a výchovným vedením těchto prostředí, dále vrstevníky, ostatní dospělé a širší společenské prostředí zahrnující společensko-ekonomické, historicko-kulturní i další faktory (Gillernová, 2008).



Obrázek 3.1 - Schéma proměnných edukačního světa dospívajících (Gillernová, 2008, s. 230)

### 3.1.1 Výchova a vzdělávání

Pojmy výchova a vzdělávání se používají v pedagogické teorii převážně souběžně. „Na jedné straně se obecně přijímá, že výchova a vzdělávání jsou úzce propojené jevy, na druhé straně se rozeznává, že vzdělávání představuje něco specifického, co se nekryje s pojmem výchova“ (Průcha, 2000, s. 15).

Pojem vzdělávání je podle J. Průchy v pedagogickém pojetí chápán jako proces organizovaného osvojování poznatků, dovedností a postojů, který je převážně realizován prostřednictvím výuky ve škole (Průcha, 2000). Hartlovi definují vzdělávání jako „učení zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 687). I. Gillernová označuje vzdělávání jako součást celoživotního procesu člověka, při kterém se začleňuje do společnosti a společenských vztahů. Proces vzdělávání souvisí podle autorky se společenskou prestiží jedince, má základní význam pro jeho sociální status. Tento proces se nejintenzivněji odehrává v období dětství a dospívání (Gillernová, 2008).

V běžné řeči je mnohdy termín vzdělávání zaměňován s pojmem vyučování, který značí proces předávání informací na jedné straně, stejně jako proces získávání vědomostí a dovedností dětmi a mladistvými na straně druhé. Tyto procesy je většinou spojovány s prostředím školy a rolí žáka a učitele (Čáp, 1993; Hartl, Hartlová, 2000). I ve výuce jde

ale o více než předávání informací. Součástí výuky je nejen poznání a učení, ale také sociální komunikace, volní úsilí, konflikty a rozmanité emoce (Čáp, 1993).

Výchova bývá podle J. Čápa běžně chápána jako „*záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež*“ (Čáp, 2001c, s. 247). Toto působení směřuje k určitému cíli a používá určitých výchovných prostředků a metod (Čáp, 1996). Hartlův psychologický slovník definuje výchovu jako „*záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny či kultury*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 680). J. Průcha definuje výchovu obecně jako činnost, skrze kterou je ve společnosti zajišťováno předávání „duchovního majetku“ dalším generacím. Jako duchovní majetek jsou v tomto pojetí chápány vzorce a normy chování, komunikační rituály, hygienické návyky a další. Toto zprostředkování zvyklostí společnosti se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí, a výchova je proto v tomto smyslu jednou z hlavních složek procesu socializace (Průcha, 2000).

Dle J. Čápa se „*o výchově mluví nejčastěji tam, kde žijí děti ve styku s dospělými, kteří se snaží ovlivňovat jejich vývoj*“ (Čáp, 1993, s. 313). Nemusí tak probíhat jen v rodině, škole či jiných výchovných institucích, ale například ve sportovním oddíle nebo skrze média. Výchova v jakémkoli prostředí nemusí vždy sledovat přesně vymezený cíl. Nejedná se také o jednosměrné působení dospělých na děti, ale o vzájemné interaktivní ovlivňování a to jak chování, tak nálad, názorů i dalších postupů ve výchově. Výchova úzce souvisí se socializací a nelze ji ze širšího životního kontextu oddělit (Čáp, 1993, 1996, 2001c).

Výchova nejčastěji probíhá formou vzájemného působení skrze komunikaci vychovávajícího s vychovávaným. Nejedná se jen o jednosměrný přenos, neboť vychovávání působí i na samotného vychovatele (Čáp, 1996). Ve výchově má značnou úlohu slovní sdělení. Slova zajišťují informační stránku působení, ale neodmyslitelná je stránka emoční, která působí na mladistvé skrze neverbální projevy vychovatelů (Čáp, 2001c). I. Gillernová označuje sociální a emocionální složku vývoje, potažmo výchovy, za jednu z podmínek úspěšného vrůstání do interpersonálních a společenských vztahů (Gillernová, 2008). Podle J. Čápa „*se v moderní době v souhlasu s demokratizací společnosti prosazuje humanistický přístup k dítěti, porozumění, kladný emoční vztah, úcta k osobnosti. Výchova se chápe jako vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných, jako zvláštní případ sociální komunikace a interakce.*“ (Čáp, 1993, s. 313)

## 3.2 Edukační a socializační procesy

J. Průcha uvádí, že pojem edukace je zkráceným vyjádřením pojmu edukační procesy, které definuje jako „*všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace*“ (Průcha, 2002, s. 65). Tyto procesy probíhají vždy ve specifickém edukačním prostředí, které je dáno jak prostředím fyzikálním, tak zúčastněnými subjekty a vztahy mezi nimi. Podle účastníků edukačních procesů a vnějšího prostředí lze rozlišovat různé druhy edukačního prostředí. Můžeme hovořit o edukačním prostředí rodinném, školním, vojenském, sportovním, profesním, náboženském, aj. (Průcha, 2000, 2002).

Různá prostředí působící na jedince nefungují odděleně, nýbrž spolupůsobí ve vzájemné interakci. Podle J. Čápa ovlivňuje širší prostředí (lokalita, doba, kultura, ekonomická situace, atd.) užší edukační prostředí (rodinu, školu i skupinu vrstevníků), skrze něž působí na dítě, ale zároveň toto užší prostředí ovlivňuje působení vnějšího prostředí tím, že jeho vlivy filtruje, vybírá některé z informací a podmínek a zprostředkovává je jedinci (Čáp, 1996).

### 3.2.1 Socializace

Výchova a vzdělávání těsně souvisí s procesem socializace lidského jedince (Gillernová, 2008). Socializace se obvykle definuje jako: proces začleňování jedince do společnosti; vývoj osobnosti v sociálním prostředí; rozvíjení dítěte jako společenské bytosti; utváření osobnosti jedince pro život ve společnosti působením sociálních vlivů (např. Čáp, 2001a; Dunovský, 1999; Helus, 1997, 2007; Macek, 2003). Během tohoto procesu jedinec přijímá za své určité zásady lidských forem chování, osvojuje si jazyk, hodnoty, názory, postoje, poznatky společnosti a kultury (Čáp, 2001a; Helus, 1997). Děje se tak prostřednictvím začleňování člověka do mezilidských vztahů, zapojováním do společných činností a integrováním do společensko-kulturních poměrů (Helus, 2007).

V průběhu socializace se formuje nejen chování jedince. Socializační proces působí na určité oblasti psychiky, má vliv jak na poznávací procesy a emoce jedince, tak na celou osobnost a její vlastnosti (Čáp, 1996; Helus, 2007). Dle J. Čápa pojem socializace zdůrazňuje, že ve vývoji osobnosti dochází k osvojení schopnosti jedince žít mezi lidmi, pohybovat se v sociálních skupinách, vnímat a respektovat potřeby druhých, komunikovat a spolupracovat s nimi, přizpůsobovat se normám a požadavkům společnosti (Čáp, 1996).

Socializace probíhá od raného dětství a pokračuje jako celoživotní proces, ve kterém probíhá vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností. Dítě se postupně vymaňuje ze závislosti na svém sociálním prostředí, osamostatňuje se, rozvíjí své



schopnosti a dovednosti, navazuje nové vztahy a vstupuje do různých sociálních skupin. Nejedná se o jednosměrný vliv společnosti očekávající pasivní přizpůsobování dítěte. Socializace v sobě zahrnuje také proces individualizace. Jedná se o tvořivý děj formování jedinečné osobnosti, na kterém se jedinec sám podílí aktivním působením na své okolní prostředí a formováním vlastního obrazu o sobě i okolí (Čáp, 2001a; Dunovský, 1999; Langmaier, Krejčířová, 2006).

Socializace probíhá záměrným i bezděčným působením v různých prostředích. Mezi socializační činitele se řadí osoby a instituce, které na jedince socializačně působí. Jako primární socializační skupiny bývají označovány rodina, škola a vrstevnická skupina. (Dunovský, Kovařík, 1999; Langmaier, Krejčířová, 2006). Někteří autoři hovoří o primární socializaci, která se odehrává v průběhu dětství v rodině, a sekundární socializaci, která zahrnuje ostatní procesy začleňování jedince do společnosti. Specifikem primární socializace je pak především působení silných citových vazeb (Havlík, Kořa, 2002).

Všichni autoři se v každém případě shodnou na faktu, že nejdůležitější a nezastupitelný význam v procesu socializace dítěte má právě rodina (např. Dunovský, Kovařík, 1999; Havlík, Kořa, 2002; Langmaier, Krejčířová, 2006; Maccoby, 1984). Zde dítě nachází uspokojení základních biologických a emocionálních potřeb, které jsou pro průběh dalšího začleňování do společnosti rozhodující. Rodina je prvotním prostředníkem mezi dítětem a společností (Čáp, 2001a; Gillernová, 2008; Helus, 1997). Socializace dále probíhá v prostředí školy, kamarádských a přátelských skupinách, zájmových oddílech, na pracovišti, v nejrůznějších organizacích a institucích. Značný vliv na socializaci jedince mají v dnešní době také prostředky masové komunikace (Maccoby, 1984; Helus, 2007).

Dle J. Langmaiera a D. Krejčířové zahrnuje socializační proces tři stěžejní vývojové aspekty: vývoj sociální reaktivity - tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů; vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací - vývoj norem postupně utvářených na základě příkazů a zákazů; osvojení sociálních rolí - osvojení vzorců chování a postojů, které jsou od jedince společností očekávány (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Mezi tzv. socializační mechanismy se řadí procesy sociálního učení, tedy forem učení, díky kterým si jedinec ve styku s druhými osvojuje principy života ve společnosti (více např. Čáp, 2001a). K tomuto vzájemnému styku s druhými dochází během tzv. sociální interakce – vzájemného působení jednoho člověka na druhého. Součástí této interakce je sociální komunikace – výměna informace mezi lidmi a sociální percepce - poznávání druhých lidí, jejich emočního stavu, motivů a postojů vztahujících se k probíhající interakci a komunikaci (více např. Výrost, Slaměník, 1997).

### 3.2.2 Důležití dospělí

Vzdělávací a výchovné, tedy edukační působení na děti a dospívající přichází jak ze strany institucí (především rodina a škola), tak i jednotlivců (Gillernová, 2009). Podle I. Gillernové není možné, aby adekvátně proběhly procesy socializace a individualizace jedince a dítě se stalo členem společnosti bez působení dospělého. Děti potřebují dospělé jak v dětství, tak v průběhu dospívání. Autorka upozorňuje, že ne každý dospělý hraje v životě mladistvých stejnou roli. Liší se jak ve svém vztahu k dítěti, tak ve svém významu pro jeho výchovu a vzdělávání (Gillernová, 2008).

Dospělé osoby, které mají významnou pozitivní roli pro vývoj dětí a dospívajících, bývají označovány jako významní či důležití dospělí (significant adults) (Gillernová 2006; Rishel, Sales, Koeske, 2005). J. Galbo uvádí, že nejvýznamnější dospělí v životě dětí a dospívajících byli, jsou a pravděpodobně stále budou jejich rodiče. Autor nicméně dodává, že rodiče nejsou zdaleka jediní významní dospělí, které dospívající ve svém životě identifikují, a v některých případech ani jako důležití označování nejsou. Podle autora bývají mnohdy jako zvláště důležití dospělí označováni učitelé (Galbo, 1989). J. Galbo a D. M. Demetruliasová zahrnují do skupiny „nerodičovských“ významných dospělých širší příbuzné (prarodiče, strýce, tety) i nepřibuzné dospělé z prostředí školy a bližšího sociálního okolí. Podle studií, které hodnotí výskyt a vliv signifikantních dospělých v životě dospívajících, vnímají sami mladiství „nerodičovské“ dospělé jako významné součásti svého života (Galbo, Demetrulias, 1996).

C. Rishel a kolektiv dodávají, že mladiství nejen vnímají vliv „nerodičovských“ dospělých na svůj život jako významný, ale pozitivní vztahy s těmito významnými dospělými fungují také jako protektivní faktory před problémovým chováním dospívajících. Autoři dále uvádějí, že přestože by bylo možné předpokládat, že nejvýrazněji budou život dětí a dospívajících ovlivňovat vztahy s příbuznými, studie naopak ukazují, že jsou to především nepřibuzní důležití dospělí, jako kluboví vedoucí, trenéři, učitelé či faráři, kteří svým vztahem signifikantně ovlivňují chování mladistvých (Rishel, Sales, Koeske, 2005).

I. Gillernová se ve svém pojetí konceptu důležitého dospělého inspiroje teorií „zóny nejbližšího vývoje“ L. S. Vygotského. „Zóna nejbližšího vývoje“ vyjadřuje potencionální rozmezí, ve kterém může být pomocí dospělého posunuta aktuální úroveň výkonu dítěte, tedy rozdíl mezi aktuální a potenciální vývojovou úrovní. Dospělý v tomto pojetí pomáhá dítěti snadněji dosáhnout nové vývojové etapy. Posun ve schopnostech dítěte se podle L. S. Vygotského uskutečňuje skrze společnou činnost dítěte s dospělým, kterého napodobuje (Vygotskij, 1976, 2004). *„Dítě je schopno v kolektivní činnosti, pod vedením dospělých*

*dokázat s pomocí nápodoby mnohem více a přitom s porozuměním a samostatně“ (Vygotskij, 1976, s. 313). Z pohledu I. Gillernové tak Vygotského koncept „podtrhuje a konkretizuje úlohu důležitého dospělého pro vývoj jedince“ (Gillernová, 2009, s. 87). Všichni dospělí nemají pro děti a dospívající stejný význam. „Důležitou úlohu v procesech interiorizace v koncepci L. S. Vygotského hrají dospělí, kteří v různých činnostech a za pomoci řeči podporují zprostředkování sociální a psychologické úrovně ve vývoji psychických funkcí“ (Gillernová, 2009, s. 84). Podle autorky je koncept dobře aplikovatelný mimo jiné i pro rozvoj sociálních dovedností, potažmo pro sociální a emocionální vývoj dětí a dospívajících (Gillernová, 2009).*

I. Gillernová řadí mezi důležité dospělé především rodiče a učitele, jež vystupují ve světě dětí a dospívajících jako zástupci společenských institucí, a kteří vytvářejí specifické prostředí významně se podílející na vývoji a socializaci jedince. Autorka ale současně upozorňuje, že koncept důležitého dospělého je flexibilní a mezi důležité dospělé se nemusí řadit pouze rodič a učitel. Edukační procesy neprobíhají jednosměrně, mají výrazně interaktivní charakter, a účastníci těchto procesů se tak ovlivňují vzájemně. Děti a dospívající si mohou své důležité dospělé, kteří jsou z hlediska jejich individuálního vývoje významní, vybírat (Gillernová, 2006, 2008). *„Koncept důležité dospělé osoby počítá s tím, že význam takového dospělého je pro rozvoj dítěte výjimečný, protože vstupuje do důležitých socializačních procesů, podílí se na rozvoji kognitivních, motivačních, emočních, volních i sociálních charakteristik a rysů osobnosti“ (Gillernová, 2008, s. 227). Důležití dospělí se mohou v průběhu dospívání měnit, aniž by ti původní ztratili na významu, což je možné charakterizovat například na procesu emancipace od rodiny (Gillernová, 2008).*

Podle J. Galbo mají významnou příležitost stát se důležitým dospělým v životě dospívajících právě učitelé. Mnoho učitelů si podle autora tuto profesi také volí právě z toho důvodu, aby mohli vývoj dospívajících pozitivně ovlivňovat. Primárním předpokladem vzniku signifikantního vztahu je, aby dospívající vnímal učitele jako důležitého a svým způsobem speciálního. Přítomnost či absence důležitého dospělého v rámci školního prostředí může mít podle autora rozhodující dopad na vnímání hodnoty školy jak pro dospívajícího, tak pro učitele (Galbo, 1989).

### 3.3 Edukační prostředí rodiny

Rodina je první skupinou, do které jedinec ve svém životě patří, je primární skupinou, která ovlivňuje jeho vývoj a má podstatný vliv na formování psychiky jedince. „*Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu, bezpečí při všech událostech, útočiště, k němuž se může uchýlit v situacích ohrožení a bolesti*“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 153). „*Bez péče rodiny by dítě nemohlo žít a vyvíjet se*“ (Čáp, 1993, s. 271). Prostředí rodiny je charakteristické také intenzitou a dlouhodobostí svého působení na děti i dospělé (Gillernová, 2008).

#### 3.3.1 Funkce rodiny

J. Dunovský a J. Kovařík řadí mezi základní funkce rodiny funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a socializačně výchovnou (Dunovský, Kovařík, 1999). Obdobně dělí funkce rodiny R. Havlík a J. Kořa na biologicko-reprodukční, emocionální a vytvářející domov, ekonomickou, socializační a výchovnou. Za nejzásadnější funkci pak autoři považují funkci emocionální, zatímco největší změnu pozorují ve funkci vzdělávací, kterou čím dál tím více přebírá škola a mimoškolní zařízení (Havlík, Kořa, 2002).

Z. Helus řadí mezi funkce rodiny: uspokojení základních potřeb dítěte v raných stádiích života; uspokojení potřeby organické přináležitosti (potřeba domova a mezilidských vztahů); poskytnutí prostoru pro aktivní projev a seberealizaci; uvedení do vztahu k věcem; určení prvotního prožitku pohlavní identity; poskytnutí bezprostředních vzorů, modelů a příkladů; rozvoj a upevňování odpovědnosti, ohleduplnosti a úcty; otevírání možností vstupu do mezigeneračních vztahů; navození představy okolního světa a společnosti jako celku; poskytnutí útočiště v běžných i náročných životních situacích (Helus, 2007).

Podle I. Gillernové je „*současná rodina u nás důležitým místem naplňování socializačních a edukačních procesů, uspokojování citových potřeb dospělých a dětí, místem konsumu a rekreace, útočištěm před veřejným světem*“ (Gillernová, 2008, s. 24). J. Čáp označuje za základní funkce rodiny zajištění reprodukce člověka, zajištění ochrany a pomoci pro své členy, kontrolu chování a dodržování společenských norem, zdroj citových vazeb. Rodina funguje také jako ekonomická jednotka zajišťující svým členům obživu. V rodině získáváme své základní životní zkušenosti, uspokojení základních potřeb i jejich první frustraci. J. Čáp upozorňuje, že rodina také vyvolává náročné životní situace a může být zdrojem četných konfliktů a problémů (Čáp, 1996).

### 3.3.2 Socializační a edukační působení rodiny

*„Zkušenosti z rodiny podstatně ovlivňují další účast dítěte v jiných sociálních skupinách – zda bude umět dobře navazovat styk s druhými, zařadit se do skupiny, zvládat konflikty, zda bude oblíbené, nebo neoblíbené; spolupracující, nebo nespolehlivé a agresivní; dominantní, či submisivní apod.“* (Čáp, 2001c, s. 275). Skrze rodinu si osvojujeme požadavky a normy společnosti, jejichž interiorizace je podporována pomocí odměn a trestů, získáváme první modely k napodobování, učíme se základní sociální interakci a osvojujeme si první sociální role. Dochází k formování osobnosti dítěte a jeho socializaci (Čáp, 1993, 1996; Fontana, 2003).

Podle I. Gillernové *„lze za efektivní prostředek přímého i zprostředkovaného edukačního působení rodičů na děti považovat společné činnosti rodičů a dětí“* (Gillernová, 2009, s.91). Společná činnost je prostorem pro uskutečňování sociální komunikace a interakce, probíhá při ní sociální učení a vytváří prostor pro uspokojení sociálních potřeb jedince (Čáp, 2001c). Podle J. Čápa podporuje společná činnost dítěte s jeho významnými druhými v příznivém emočním klimatu aktivitu dítěte, jeho motivaci a psychofyziologický stav, pomáhá formovat jeho zájmy, sociální dovednosti, svědomitost i sebehodnocení (Čáp, 1996). *„Společná realizace různých druhů i forem činnosti podporuje a přispívá k příznivému emočnímu klimatu v rodině, k prohlubování vzájemné interakce, k porozumění a adekvátnímu poznávání schopností, dovedností, přání, zájmů i cílů dětí i rodičů“* (Gillernová, 2009, s. 91). I. Gillernová zároveň uvádí, že *„pozorujeme-li jakékoli chování dospělých a dětí, vždy si lze odděleně všimnout emočních projevů jejich vzájemných vztahů, stejně jako toho, jaké prvky výchovného řízení obsahují“* (Gillernová, 2006, s. 191).

Prostředí rodiny lze rozdělit na užší rodinu, která zahrnuje rodiče a děti, a širší rodinu, která zahrnuje příbuzné druhého a třetího stupně (prarodiče, tety, strýce, bratrance, sestřenice a další) (Fontana, 2003). Do života dítěte v rodině a jeho výchovy se promítají i podmínky a vlivy z širšího prostředí, jako jsou vlivy kulturní, politické či ekonomické. Svou roli hrají také hodnotové orientace, názory či způsoby výchovy rodičů, které mohou být i ve vzájemném konfliktu. Rodinné prostředí, jeho emocionální klima a způsoby výchovy ovlivňuje v neposlední řadě dítě samotné, jeho osobnostní vlastnosti a dosavadní zkušenosti, jeho chování obecně a vztah k rodičům a sourozencům (Čáp, 1993).

Z. Matějček a Z. Dytrych uvádějí, že *„spory o výchovu a později hodnocení dítěte a jeho vlastností jsou takřka denním atributem života rodiny“* (Matějček, Dytrych, 2002, s. 13). Autoři dále upozorňují, že *„jedna z nejproblematičtějších věcí ve vztahu k dětem je okolnost, že rodiče, ať si to více či méně uvědomují, používají dítě v období, kdy jsou mezi*

*nimi konflikty, často jako hromosvod, v podstatě jako oběť, na kterou svalují viny, které mu nepatří“* (Matějček, Dytrych, 2002, s. 13). V případě výchovných problémů dítěte je pak velice obtížné připustit, že příčinou problémů může být výchova v atmosféře konfliktů a rozporů, která dítěti neumožnila vytvořit přijatelný žebříček hodnot (Matějček, Dytrych, 2002).

I. Gillernová upozorňuje, že *„dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice“* (Gillernová, 2004, s. 75). Přestože vztahy dospělých a dětí mají výrazně interaktivní charakter a dítě je tedy aktivním aktérem veškerých edukačních procesů, jsou to dospělí, kteří udávají směr a ovlivňují rozvoj dítěte. Emocionální vztah mezi rodiči a dětmi, ale i dětmi a jinými dospělými se odvíjí od míry empatie, akceptace, projevů porozumění a souvisí s množstvím a způsobem předkládání požadavků a jejich kontrolou (Gillernová, 2004, 2006). E. E. Macobby upozorňuje, že přístup rodičů k dítěti také výrazně ovlivňuje kvalita vztahu mezi rodiči (Macobby, 1984).

M. Joyce aplikuje na vztah rodičů a dětí racionálně-emoční přístup, který vychází z hypotézy, že rodiče vytvářejí nejdůležitější podmínky prostředí, ve kterém dítě žije, skrze svůj rodičovský styl. Neučí dítě pouze vzorce chování, ale přispívají k interakci rodič-dítě především svými emocemi, které reagují s vrozenou tendencí dítěte myslet a jednat iracionálně a sebestředně. Podle M. Joyce mohou být skrze přístup rodičů tyto tendence buď modifikovány, nebo zpevněny (Joyce, 1994).

Rodina má tendenci stabilizovat určité obvyklé vzory interakce a objevuje se určitá časová kontinuita rodinných vlivů na osobnostní rysy dětí (Macobby, 1984). Funkční rodina s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a s trvalou láskyplnou péčí podporuje rozvíjení emočních charakterových aspektů osobnosti dítěte i jeho schopností. Dysfunkční rodina, ve které se dítěti nedostává kladného a trvalého emočního vztahu, popřípadě rodina zanedbávající či život dítěte mimo rodinu, ztěžuje, až narušuje vývoj a formování osobnosti dítěte (Čáp, 1996). Neúplné rodiny vykazují problematictější podmínky pro uspokojování potřeb dětí (Gillernová, 2008).

Rodina si podle M. Vágnerové udržuje své výlučné postavení i v době dospívání. V tomto období ale dochází k proměně vzájemných vztahů mezi jejími členy. Dospívající jsou schopni nést více zodpovědnosti, ale vyžadují více práv a samostatnosti (Vágnerová, 2005) (podrobněji viz. kapitola 2).

### **3.4 Edukační prostředí školy**

Škola je institucí zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním mladistvých. Je prostředím, kde probíhají socializační a edukační procesy, jenž úzce souvisí s rozvojem každého jedince (Gillernová, 2003, 2008). Děti od vstupu do školy až po dokončení své školní docházky, většinou ke konci období dospívání, stráví v prostředí školy více času než na jakémkoli jiném místě mimo domov (Eccles, 2004). Základním úkolem školy je předávat poznatky a dovednosti, a skrze usměrňování výchovně-vzdělávacího působení se tak podílet na socializaci jedince (Gillernová, 1998). Škola klade na dítě mnoho nároků, požaduje, aby se učilo, převzalo nové role a řídilo se společenskými požadavky a normami (Čáp, 1996).

#### **3.4.1 Funkce školy**

R. Havlík a J. Kořa definují jako základní funkce školy funkci: výchovnou, vzdělávací, kvalifikační, integrační a selektivní. Jako podstatu výchovné funkce vidí autoři převod kulturních vzorců z generace na generaci. Škola tak plní významnou součást socializačního procesu a napomáhá formovat osobnostní vlastnosti projevující se v chování jedinců. V rámci vzdělávací funkce školy autoři zdůrazňují nutnost nejen předávání vědomostí, ale také dovedností, jak je používat. Selektivní funkce školy se pak projevuje ve stratifikování společnosti podle typu a úrovně vzdělání. Kvalifikační funkce se vztahuje k rozvoji schopností a dovedností pro určitou profesi. Významný podíl na socializačním působení školy má její integrační funkce, která z pohledu autorů spočívá v utváření postojů a dovedností pro sociální interakci a komunikaci v rámci školy i širším sociálním prostředím. V určitých případech plní škola také funkci ochrannou a resocializační (Havlík, Kořa, 2002).

J. Prokop řadí mezi funkce školy, které plynou z postavení školy mezi rodinou a společností, funkci personalizační, kvalifikační, socializační a integrační. Personalizační funkce se vztahuje k zaměření na jedince a formování jeho individuální osobnosti, kvalifikační k orientaci na výkon a profesní přípravě. Integrační funkce školy umožňuje jedinci připravit se na různorodé stránky života včetně politického, ekonomického a právního uspořádání. Socializační funkce se zaměřuje na záměrné i nezáměrné působení školy na začlenění jedince do společnosti a jejích vztahů (Prokop, 1996).

#### **3.4.2 Socializační a edukační působení školy**

Specifikum socializačního působení školy je mimo jiné v jejím dlouhodobém, systematickém a cílevědomém, profesně podpořeném působení. I ve školním prostředí působí ale také mnohé nezáměrné socializační stimuly (Gillernová, 2008). „Školu lze nahlížet jako

*složitou sít' vztahů a procesů, do kterých vstupují zejména učitelé, žáci a jejich rodiče, a tak porozumět sociálnímu světu školy dává možnost pro optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu“* (Gillernová, 2003, s. 97). Učitelé a spolužáci se pro dítě ve škole stávají významnými druhými (Čáp, 1996).

Studie vlivu školního prostředí ukazují, že ty samé faktory, které ovlivňují pozitivní změny v chování dospívajících v rodině, jsou důležité i ve škole. Studenti ve škole lépe prospívají a jsou do školního prostředí více vtaženi, navštěvují-li školy, které jsou jak vnímavé k jejich potřebám, tak náročné na požadavky a jejich kontrolu. Školní prospěch a adaptace na školní prostředí se vzájemně ovlivňují. Školní prostředí, ve kterém jsou podporující a pozitivní vztahy mezi studenty a učiteli, kteří zároveň kladou požadavky, pozdvihuje pocit pohody dospívajících i jejich prospěch. Studenti i učitelé jsou více spokojeni ve třídě, která kombinuje přiměřené množství struktury s velkým podílem zapojení studentů a vysokou podporou ze strany učitelů (Collins, Steinberg, 2006). W.A Collins a L. Steinberg podtrhují, že důraz na určitý standard chování, školní práce, motivace studentů, práce s emocemi a vlastními názory vede k méně problémům, lepší docházce, nižšímu poměru špatného chování, více loajálním přátelstvím a vyššímu skóre ve výkonových testech (Collins, Steinberg, 2006).

J. Čáp uvádí, že škola může působit, obdobně jako rodina, silně na rozvoj vědomostí a dovedností i rozličných vlastností osobnosti. Může se ale také stát zdrojem trápení, frustrací, strachu, nudy či odporu. Je nejen institucí zprostředkující působení makroprostředí na jedince, předávající dítěti společenské poznatky a normy, ale zároveň místem setkávání člověka s člověkem, učitele s žáky, je prostředím pro sociální interakci a komunikaci a vznik mezilidských vztahů. Klima školy tak ovlivňuje postoj dítěte ke škole i její vliv na jeho vývoj (Čáp, 1996).

*„Sociální vztahy ve škole představují základ edukačních procesů“* (Gillernová, 2008, s. 150). V sociálním světě školy a jeho vlivu na rozvoj jedince zaujímá významné místo především učitel a vrstevnická skupina (Gillernová, 2003). Vztah mezi učitelem a jeho žáky je považován za jednu z klíčových podmínek úspěchu edukačního působení školy (Šafářová, Ježek, Mareš, 2004). *„Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých.“* (Čáp, 2001, s. 264c). Učitel má školou, jako společenskou institucí, přiřpanou roli vedoucího, který žáky vede, organizuje a řídí jejich činnost. Působí na žáky svým záměrným výchovným působením, ale i celou svou osobností, svými temperamentově-charakterovými vlastnostmi, svým vztahem, celkovým projevem, způsobem komunikace a záměrné i nezáměrné interakce (Čáp, 2001c; Gillernová, 1998). Zvláště významnou



postavou z řad učitelů je pro žáky jejich třídní učitel. Ten je v prostředí školy pro děti nejbližším dospělým a měl by mít největší náhled na výchovné, vzdělávací i osobní problémy konkrétních žáků. Třídní učitel také zprostředkovává formální komunikaci mezi žáky a školou (Šafářová, Ježek, Mareš, 2004).

### 3.4.3 Role učitele

*„Od učitele se očekává, že bude žáky nejen vzdělávat, tj. zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého oboru, ale i vychovávat, tj. rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti a charakter“* (Čáp, 2001c, s. 264). Žádný žák navíc není jen pasivním příjemcem socializačního a výchovného působení, je schopen mezi působícími vlivy volit a ovlivňovat je (Gillernová, 1998). *„Úroveň vztahů ve škole klade na učitele mnoho nároků a požadavků vyplývajících např. z toho, že učitel pracuje se žáky odlišného pohlaví, různého věku a příslušných vývojových charakteristik, různorodých temperamentových i charakterových vlastností, schopností atd.“* (Gillernová, 2003, s. 99). Podle I. Gillernové *„úspěch učitele, efektivita jeho vzdělávací činnosti, podstatnou měrou závisí na tom, jak se mu podaří navázat vztah se žáky a jak s nimi komunikuje“* (Gillernová, 1998, s. 274). Vztah a interakce učitele a žáků je děj stále otevřený, jeho účastníci se vyvíjejí a získávají nové zkušenosti (Gillernová, 1998).

Učitel ve škole není jen učitelem, ale také obyčejným člověkem a tyto dvě osoby nelze oddělovat. Každé vyučování, každou interakci s žáky, to jak učitel na žáky působí, vždy ovlivňuje učitelova nálada, jeho osobní starosti, jeho neučitelský život. D. Fontana v této souvislosti dodává, že *„by si učitelé měli uvědomovat své měnící nálady“* (Fontana, 2003, s. 221). Děti bývají nejednoznačným a nesoudržným chováním dospělých zmateny a ohroženy a mnohdy na ně negativně reagují. Příznivé emoční klima s adekvátními způsoby vyučování naopak podporuje učební a jiné činnosti žáků, rozvíjí jejich motivaci, schopnosti, emoční a charakterové aspekty osobnosti. Opačný přístup narušuje vývoj a může mít negativní dopad na formování osobnosti (Čáp, 1996).

I. Gillernová uvádí, že *„proces rozvoje jedince se realizuje souborem společných činností nejenom v rodinném prostředí, ale také ve škole“* (Gillernová, 2009, s. 92). Ve společných činnostech učitelů a jejich žáků se podle autorky efektivně odehrávají všechny formy sociálního učení (Gillernová, 1998). Vykonávání společných činností vytváří prostor pro lepší pochopení druhého, porozumění jeho potřebám a motivům a tím usnadňuje adekvátní reagování. Vykonávání společné činnosti samo o sobě nehraje takovou roli jako emoční klima, ve kterém se odehrává. *„Společná činnost v kladném emočním klimatu*

*podporuje učení a příznivý vývoj osobnosti. Společná činnost v záporném emočním klimatu ztěžuje, až narušuje příznivý vývoj osobnosti.*“ (Gillernová, 1998, s. 287) Kvalita a atmosféra společných činností značně ovlivňuje profesní spokojenost učitele a školní úspěšnost žáka (Gillernová, 1998).

J. S. Ecclesová porovnává prostředí základních škol a víceletých gymnázií a rozdíly v přístupu učitelů na těchto školách. Uvádí, že víceletá gymnázia (přeneseně dle amerického pojetí „nižší střední škola“) bývají větší a méně osobní než klasické základní školy a učitelé v tomto prostředí zaujmají o svých studentech jiná přesvědčení než učitelé na škole základní, i když vyučují studenty stejného věku. Tito učitelé svým studentům s menší pravděpodobností důvěřují a mají tendenci klást větší důraz na disciplínu, která vytváří neshodu mezi tím, co studenti tohoto věku vyžadují (více nezávislosti) a co se jim ze strany vyučujících dostává (více kontroly) (Eccles, 2004). Tato zjištění jsou dle W. A. Collinse a L. Steinberga ve shodě se závěry jiných studií, které došly k závěru, že dospívající, kteří navštěvují více osobní a méně diverzifikované školy, prospívají lépe než ti ve více rigidních a anonymních školách (Collins, Steinberg, 2006).

#### **3.4.4 Psychosociální klima školní třídy**

V souvislosti s prostředím školy mnozí autoři hovoří o sociálním nebo psychosociálním klimatu školní třídy. Z. Helus považuje za psychosociální klima odraz dějů probíhajících mezi žáky a učitelem (Helus, 2007). J. Mareš a J. Křivohlavý rozlišují sociální klima od prostředí, které považují za nejobecnější termín týkající se nejen sociálně-psychologických aspektů. Termín sociální klima se podle autorů vztahuje k jevům charakterizujícím danou třídu, jejichž tvůrci jsou jednotliví žáci, skupinky žáků, či celá třída společně a učitelé v dané třídě vyučující (Mareš, Křivohlavý, 1995; Mareš, 2001). Zaměření na klima školní třídy vychází z předpokladu, že učení a chování žáků je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Pojem klima třídy podle J. Mareše obsahově zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování na děje probíhající ve třídě. Časově tento termín vyjadřuje jevy typické pro danou třídu a její učitele v dlouhodobém měřítku. Autor odlišuje termín klima od termínu atmosféra, který vztahuje ke krátkodobým a proměnlivým dějům v dané skupině (Mareš, 2001).

V. R. Ruus s kolektivem vidí tvorbu příznivého klimatu, které podporuje přijetí výukových úkolů a vývoj konstruktivních vyrovnávacích strategií, jako jednu ze základních odpovědností školy. Toto klima je dle autorů determinováno postoji učitelů ke studentům a vztahy student-učitel, které se manifestují skrze každodenní komunikaci (Ruus et al., 2007).

Někteří autoři hovoří o klimatu třídy či školy pouze v souvislosti interakce mezi žáky a z ní plynoucí atmosféry. Školní klima je podle B. Preble a L. Taylor to, co se děje, když nikdo z dospělých není na blízku (Preble, Taylor, 2008). V pojetí této práce vnímáme psychosociální klima školy, souhlasně s Helusem, za atmosféru soužití žáků s učitelem (Helus, 2007).

Učitel sám není a nemůže být tvůrcem tohoto klimatu, které vzniká z jeho vzájemné interakce s celou třídou, jednotlivými žáky, ale i žáky mezi sebou. Na kvalitu třídního klimatu má učitel výraznější vliv v nižších ročnících. Jak se třída stává pro učitele vyrovnanějším partnerem a vzájemně na sebe působí, vytvářejí psychosociální klima společně. Psychosociální klima třídy je také zprostředkovaně ovlivňováno klimatem pedagogického sboru a školy celkově (Mareš, Křivohlavý, 1995). Z. Helus označuje klima třídy za významného činitele ovlivňujícího spokojenost žáků ve třídě, učební prospěch i rozpoložení učitele (Helus, 2007).

Ch. Kyriacou zdůrazňuje možnost vlivu učitele na klima třídy, které může výrazně ovlivňovat motivaci a postoje žáků. Z hlediska vzdělávacího procesu považuje za optimální třídní klima charakterizované cílevědomostí, orientací na úlohy, uvolněnou atmosférou, vřelostí, podporou a smyslem pro pořádek. Autor klade důraz na cílevědomost a orientaci na úkol, které z jeho pohledu vytvářejí prostředí, ve kterém žáci uznávají autoritu učitele ve smyslu práva na organizaci a řízení činnosti žáků. Autor upozorňuje, že „*učení je citlivě vysoce riziková činnost a selhání je často velice bolestivé*“ (Kyriacou, 1996, s. 80). Pro vytvoření kladného klimatu s kladným očekáváním je třeba nabízet podporu, povzbuzení a realistické příležitosti k dosažení úspěchu (Kyriacou, 1996).

Uvolněná, vřelá a podporující atmosféra do značné míry vyplývá ze vztahů mezi žáky a učitelem a ze způsobu učitelova působení (Kyriacou, 1996). Umíněné a drzé chování žáka mnohdy nemusí být projevem jeho osobnostních vlastností, ale odezvou na učitelův styl chování (Mareš, Křivohlavý, 1995). Vřelé prostředí vidí Ch. Kyriacou jako takové, kde žáci cítí zájem ze strany učitele, snahu pomáhat, povzbuzovat a poskytovat oporu (Kyriacou, 1996).

### 3.5 Interakce edukačního prostředí rodiny a školy

Hovoříme-li o socializační a výchovné funkci rodiny a školy, nelze opominout jejich vzájemný vztah, který má na výsledný dopad edukačního působení na mladistvého také svůj vliv. Škola převzala část vzdělávací a výchovné úlohy rodiny. Dnešní děti a dospívající tráví v prostředí školy značnou část svého času, a škola se tak stává součástí životního stylu rodiny. Podle potřeb školy (rozvrh hodin, prázdniny, rozvržení zkoušek a testů) se do velké míry řídí čas rodin a škola se se svými požadavky odráží také v hodnotovém žebříčku rodiny školáka. Školní úspěch či problémy se stávají jedním z předních rodinných témat na několik dlouhých let (Havlík, Kořa, 2002).

Podle R. Havlíka a J. Koři se funkce rodiny a školy doplňují především ve svém socializačním působení, ale mohou se také dostat do vzájemného střetu, liší-li se výrazně jejich hodnotové systémy (Havlík, Kořa, 2002). U. Bronfenbrenner vidí nesoulad socializačního působení rodiny a školy v oddálení školního prostředí od intimního prostředí rodiny. Školy jsou velké a neosobní a rodiče se s učiteli v dnešní době jen málo znají (Bronfenbrenner, 1979). Působení školy a rodiny se může dostávat také do konfliktů s působením dalších socializačních činitelů, jako například vrstevnické skupiny či médií (Havlík, Kořa, 2002).

Základní rozdíl mezi školním a rodinným prostředím je jednak v počtu účastníků interakcí a také v uspořádání vztahů. V rodině dítě většinou přichází do styku s menším počtem dospělých (rodiče, prarodiče, tety a strýcové) než ve školním prostředí, kde se mimo velkého množství pedagogů vyskytují i další pracovníci, kteří mohou vstupovat do výchovného procesu mimo výuku. V rodinném prostředí bývá dítě v interakci s dospělými samo nebo jen s několika sourozenci, zatímco ve škole je součástí školní třídy, potažmo početné skupiny žáků celé školy. Vztahy s vrstevníky ve škole jsou částečně formálně přiděleny zařazením do školní třídy. Vrstevnické vztahy v rodině jsou specifické tím, že se jedná o vztahy sourozenecké. Vztahy v rodině jsou specifické svou primárností a spontánností, zatímco vztahy ve škole jsou institucionalizované. Primární vazba k učiteli je dána formálně (Gillernová, 2009).

I. Gillernová upozorňuje na rozdíly mezi záměrným i nezáměrným působením rodičů a učitelů. Za jeden z nejvýraznějších rozdílů považuje skutečnost, že zatímco působení rodičů je charakterizované primárně intimitou a emocionalitou, vliv učitele se pojí s výkonem profese. K výkonu učitelské profese jsou třeba různorodé profesní kompetence (odborné, didaktické, diagnostické, sociální), které by měli pedagogové získat během vysokoškolského studia. Učitele lze tedy v určitém smyslu označit za institucionálně

připraveného profesionála, zatímco rodič je laikem, který jedná na základě svých zkušeností, instinktů a „selského“ rozumu. Učitelé mají výhodu, že pracují s vrstevnickou skupinou, která dětem poskytuje přirozené prostředí pro srovnávání, různé formy sociálního učení a zároveň poskytuje větší možnosti stimulace. Učitel může navíc využít svých profesních dovedností. Na druhou stranu ale učitel nemůže mít k dítěti tak intenzivní citový vztah (Gillernová, 2003, 2008, 2009).

„Význam rodiny není z hlediska vzdělávání omezen pouze na to, že poskytuje dítěti domácí prostředí, v němž se cítí chráněno“ (Fontana 2003, s. 40). Podle I. Gillernové je pro dítě optimální, odpovídají-li hodnoty preferované rodinou více méně požadavkům společnosti, zastupované školou. Zájem rodičů o dění ve škole a školní úspěšnost dítěte má pozitivní souvislost s jeho školní úspěšností (Gillernová, 2008). Projevy tohoto zájmu vidí D. Fontana mimo jiné v tom, že rodiče nabízejí dítěti pomoc při domácí přípravě. Tím dávají dítěti najevo, jaký má pro ně školní prospěch i ono samo význam (Fontana, 2003). Podle J. Čápa působí rodina svými socio-kulturními charakteristikami na motivaci dítěte, na průběh a výsledky jeho učení i volnočasové činnosti a formování psychických vlastností. Rodiče stimulují děti svým kladným postojem ke vzdělání, kultuře a různorodým zájmovým činnostem (Čáp, 1996). Nedostatek podporujících rodinných vztahů pak může být spojen s horší školní přizpůsobivostí. A. J. Fuligni se spolupracovníky uvádí, že dospívající, kteří probírají své problémy více s přáteli než rodiči, prospívají ve škole hůře a častěji propadají více problémovému chování. Rozdíl v problémovém chování se nicméně podle autorů v průběhu času nezhoršuje a rozdíl ve školní úspěšnosti se během pokročilých školních let vyrovnává (Fuligni et al., 2001).

D. L. DuBois s kolegy označují za faktory rodinného prostředí, které podporují školní úspěšnost, relativně vysoký stupeň organizace a pravidel, což zahrnuje například určení pravidelného času a podmínek pro školní přípravu. Rodinná pravidla mohou podle autorů také snižovat stres z neustálých změn v mimoškolním prostředí a tím přispívat k dobrému prospívání ve škole. S pozitivními školními výsledky se pojí interakce rodičů a dětí, které se vyznačují silným a podporujícím vztahem. D. L. DuBois a kolektiv uvádějí, že poměr pozitivního a negativního rozměru vztahu dospívajícího s rodiči, stejně jako stupeň sociální podpory ze strany členů rodiny tak, jak ji dospívající vnímá, je signifikantním prediktorem školní úspěšnosti. Silné vazby s rodiči podporují školní úspěch mimo jiné i nepřímo jako prevence proti chování, které může být v úzké souvislosti se školními problémy (např. záškoláctví) (DuBois, Eitel, Felner, 1994). J. Čáp označuje za úspěšnější žáky z prostředí charakterizovaného kladným až extrémně kladným emočním vztahem s řízením bez krajních

forem požadavků i volnosti. Problémy s prospěchem mají naopak děti z rodin se záporným emočním vztahem rodičů k dítěti a extrémními formami řízení (Čáp, 1996).

N. Darlingová a L. Steinberg hodnotí vliv jednotlivých rodičovských přístupů dle Baumrindové (viz kapitola 4.2.1) na školní úspěšnost a adaptaci dospívajících. Přestože většina rodičů podle autorů doufá, že jejich dítě bude ve škole úspěšné, rodiče se mohou lišit jak v relativní důležitosti, kterou dosažení školní a sociální úspěšnosti připisují, tak v konkrétních cílech, ke kterým své děti směřují, i v cestách, kterými se snaží dětem k tomuto úspěchu pomoci. Studie autorů prokazují, že efektivita angažovanosti rodičů ve školní přípravě je větší v případě autoritativních rodičů. Tuto úspěšnost mimo jiné připisují skutečnosti, že zapojení autoritativních rodičů do školních aktivit může druhotně posilovat efekt jejich angažovanosti skrze komunikování jejich hodnot ve vztahu ke škole. Zájem autoritářských rodičů může naopak zvyšovat odpor dospívajících k jejich radám a manipulaci a tím oslabovat dopad jinak pozitivní pomoci (Darling, Steinberg, 1993).

J. Čáp upozorňuje na skutečnost, že v současné době prochází instituce rodiny značnými změnami a rodina přestává plnit některé své tradiční funkce (Čáp, 1993). „*Vzrůstá péče školy a mimoškolních zařízení o výchovu dětí, také volný čas (zejména mládeže) se do značné míry realizuje mimo rodinu*“ (Čáp, 1993, s. 272). Vztah s učiteli může v některých případech také významně kompenzovat nedostatečně funkční vztahy v rámci rodiny (Zarrett, Eccles, 2006). A. Vališová v této souvislosti upozorňuje, že přestože učitelé a škola jako instituce mohou celkově rozvíjet u dětí a dospívajících hodně pozitivního, nemohou v žádném případě nahrazovat rodinu (Vališová, 2004). Učitel by měl přesto rozumět mocnému vlivu rodinného prostředí, které nemůže příliš ovlivnit, ale podporou dítěte ve škole a chápáním jeho potřeb mu může usnadnit vyrovnání se s domácími problémy (Fontana, 2003).

## 4. Edukační styly

Výchova a vzdělávání zahrnují množství činností, vzájemného působení, různých metod, prostředků a postupů. K usnadnění orientace v těchto jevech, možnosti výzkumu a aplikace poznatků do poradenské praxe, vytvářejí výzkumníci kategorie odlišných přístupů, které bývají označovány jako výchovné či edukační styly, způsoby a modely výchovy či styly vedení. V americké literatuře se v této souvislosti objevují termíny rodičovské chování či postoje, v německé literatuře se užívá spíše obecnějšího označení styl výchovy (Čáp, 1996).

W. C. Howard uvádí, že vedení druhých v různém smyslu a jeho styly jsou předmětem debat a zkoumání od dob, kdy lidé žijí a pracují ve skupinách. Vedení lidí označuje za proces komunikace, verbální i neverbální, která zahrnuje podporování, razení, motivování, koučování a řízení druhých (Howard, 2003). L. J. Hummelová zdůrazňuje, že znát svůj osobní styl vedení, jeho silné i slabé stránky a způsoby vyrovnávání se s odlišnými přístupy, jsou klíčové dovednosti pro úspěšné vedení druhých v jakékoli oblasti (Hummell, 2008).

Termíny „způsob výchovy“ a „výchovný styl“ považuje J. Čáp za ekvivalentní (Čáp, 2001d). Termínem „způsob výchovy“ označuje J. Čáp *„celkové výchovné působení na dítě nebo mladistvého“* (Čáp, Boschek, 1994, s. 7), *„celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem“* (Čáp, 1996, s. 135). Koncept výchovného stylu usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení, jeho prostředků, postupů a jejich efektivitu, čímž napomáhá orientaci ve spleťtí síti edukačních jevů (Gillernová, 2008).

N. Darlingová a L. Steinberg definují rodičovský styl, který můžeme přeneseně považovat za výchovný styl obecně, jako konstelaci přístupů k dítěti, které jsou dítěti komunikovány, a které dohromady vytváří emocionální klima, ve kterém se projevuje výchovné chování. Toto chování zahrnuje jak specifické, na cíl zaměřené jednání, skrze které vychovatel vykonává své povinnosti, tak necílené chování jako gesta, změny v hlase a spontánní projevy emocí. Autoři považují rodičovský styl za inkluzívní konstrukt (Darling, Steinberg, 1993).

*„Každý vychovatel se vyznačuje určitým způsobem výchovy, který je pro něho relativně stabilní, zároveň však dochází do určité míry k jeho změnám v ontogenezi a také ve vztahu k různým dětem“* (Čáp, 1993, s. 338). Čáp považuje způsob výchovy za konstrukt vyjadřující podstatné aspekty výchovy, které ovlivňují volbu dílčích výchovných prostředků a metod, jejich množství i kvalitu. Skrze tuto volbu a aplikaci zvolených prostředků se pak výchovný styl projevuje (Čáp, 1993). Podle D. Baumrindové kategorizují rodičovské, potažmo výchovné, modely specifické vztahy dospělý-dítě v daném časovém rámci. Relativní stabilita

těchto modelů je pak důsledkem kontinuity osobnostních vlastností dítěte, hodnotového systému, osobnosti a očekávání rodičů a dalších vychovatelů (Baumrind, 2005).

„Způsob výchovy má širší pedagogické, společensko-historické a filozofické souvislosti.“ (Čáp, 2001d, s. 309). Rodiče, učitelé a další vychovatelé jsou ovlivněni společenskými normami, hodnotovým žebříčkem nejbližšího okolí, zkušenostmi ze své vlastní výchovy a vzájemně se ovlivňují v interakci s dalšími vychovateli i jinými dospělými. V průběhu svého výchovného působení sami u sebe dlouhodobě rozvíjejí představy, názory, postoje a systém hodnot (Howard, 2003).

Výchovný styl výrazně ovlivňuje činnosti dětí, jejich psychický stav i nejrůznější složky osobnosti (Čáp, 1993). Zahrnuje nejen ustálené postupy a strategie jednání ve výchově, ale také hodnoty, názory na výchovu, způsob komunikace a interakce, vnímání této interakce a jedince samotného. Především výchovný styl vyjadřuje vzájemné emoční vztahy a celkové emoční klima prostředí. Nesmíme samozřejmě opomenout ani základnu jakéhokoli vedení, potažmo jakékoli interakce, kterou tvoří osobnostní charakteristiky jejích aktérů a situační proměnné (Howard, 2003).

J. Čáp dělí podmínky, na kterých způsob výchovy jak rodině, tak škole závisí, do následujících kategorií: vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými, vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte, širší socio-kulturní podmínky. Podle autora je způsob výchovy částečně ovlivněn také hereditou, neboť souvisí mimo jiné s temperamentovými rysy osobnosti vychovatele, které jsou závislé na dědičnosti. Způsob výchovy je také značně ovlivňován zkušenostmi z vlastní výchovy, kterou vychovatelé mnohdy nevědomě napodobují a považují ji za samozřejmý přístup (Čáp, 1996, 2001d). I. Gillernová v souvislosti s rodičovským stylem upozorňuje, že „každý z partnerů si přináší do manželství i rodičovství model chování nějakým způsobem podpořen či iniciovaný rodiči, který se promítá do nynějšího partnerského vztahu a do edukačních vztahů rodičovských“ (Gillernová, 2008, s. 25).

J. Čáp považuje za elementární výchovné prostředky kladení požadavků (příkazů, zákazů, pravidel chování) a kontrolu jejich plnění. Pokud dospělí plnění požadavků nekontrolují, dítě je přestává brát vážně a takováto výchova vede k podobným výsledkům jako výchova se slabým řízením bez požadavků. Velkou měrou záleží také na celkovém emočním a nonverbálním projevu, který kladení požadavků a jejich kontrolu doprovází (Čáp, 2001d). J. Čáp upozorňuje, že „stejný výchovný prostředek či postup je někdy účinný, jindy neúčinný, někdy dokonce vede k pravému opaku. Závisí to na vychovávajícím,



na vychovávaném, na jejich vzájemném vztahu, na okamžité situaci, na mnoha podmínkách, které jsou mnohdy nejasné.“ (Čáp, 1996, s. 135) I. Gillernová uvádí, že „ne každé výchovné působení je příznivé pro každé určité dítě, ať už uvažujeme o edukačních aktivitách otce, matky či učitelů“ (Gillernová, 2009, s. 83).

A. Vališová reflektuje nárůst myšlenky volnosti ve výchově, která se v pedagogické praxi projevuje zaváděním reformních pedagogických směrů. Autorka uvádí, že „v některých krajních pohledech je autorita spatřována jako něco, co již do výchovy nepatří, protože podkopává přirozenou lidskou potřebu seberegulace a sebeurčení, vlastně ji vůbec nepřipouští. Výchovná praxe však opakovaně ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.“ (Vališová, 2004, s.40). Tuto myšlenku podtrhuje upozorněním na trend narůstajícího protispolečenského chování a patologických jevů (Vališová, 2004).

J. U. Rogge upozorňuje na skutečnost, že děti se „každodenně setkávají s rozdílnými představami o výchově“ (Rogge, 2005, s. 62). Každý z vychovatelů, rodičů, prarodičů, učitelů realizují své představy o výchově, a co je možné v jednom prostředí, není možné v jiném. Děti se učí rozeznávat různé výchovné přístupy, srovnávají je a postupně poznávají, který jim více vyhovuje. Učí se také, že vztah s každým dospělým je jiný a i oni se na jeho tvorbě podílejí (Rogge, 2005). A. Vališová uvádí, že „otázka vhodné formy výchovy, především v souvislosti se střetáváním protikladných pojetí autoritativní a antiautoritativní výchovy, je pokládána stále znovu a má i dnes v souvislosti s demokratickými snahami velký význam“ (Vališová, 2004, s. 37).

## **4.1 Pojetí výchovných stylů**

### **4.1.1 Typologie K. Lewina**

Za tradiční typologii výchovných stylů můžeme označit Lewinovo dělení na autoritativní, liberální a demokratické vedení. Autoritativní vychovatel, někdy označovaný též jako autokratický nebo dominantní, používá mnoho příkazů, určuje pravidla a úkoly, hodně kontroluje a neplnění požadavků trestá. Autoritativní vůdce má pro potřeby druhých málo pochopení a vytváří jen málo prostoru pro samostatnou iniciativu. Liberální vychovatel vykazuje slabé vedení, dává prostor pro vlastní rozhodování a aktivitu, klade málo požadavků a nekontroluje jejich plnění. Liberální vůdce nevyvíjí příliš vlastní iniciativy, pokud o ni není žádán. Demokratický vychovatel, někdy označovaný jako sociálně integrační, podporuje iniciativu druhých, pravidla vytváří ve společné dohodě s vychovávanými, dává méně příkazů

a snaží se jít spíše příkladem. Demokratický vůdce poskytuje pokud možno objektivní pochvalu i kritiku (Čáp, 1993; Lewin, Lippitt, White, 1946).

Výzkumy K. Lewina a spolupracovníků prokázaly těsný vztah stylu výchovy s chováním a prožíváním dětí. Autoritativní přístup vyvolává v dětech větší tenzi a agresivitu, ale zároveň je nemotivuje k samostatné činnosti bez přítomné kontroly vedoucího. Demokratický přístup evokuje k více spontánní, přátelské a rovnocenné interakci jak mezi žáky vzájemně, tak mezi žáky a vedoucími. V případech liberálního vedení zaznamenali autoři četný výskyt agresivních projevů, které vysvětlují jako možný důsledek osobnostních charakteristik probandů ve skupině, nebo „zvlčení“ pod slabým vedením. Bylo také zjištěno, že jeden dospělý dokáže užívat různých způsobů vedení, a tak tento styl není plně závislý na osobnosti vedoucího (Čáp, 1996; Lewin, Lippitt, White, 1946).

Podle Čápa *„hodnotí děti nejlépe postup sociálně integrační. Dávají dále většinou přednost slabému řízení před autokratickým, přitom však projevují nespokojenost se slabým řízením v tom smyslu, že nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti.“* (Čáp, 1993, s. 332) *„Sociálně integrační způsob vedení má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd.“* (Čáp, 1993, s. 333)

#### **4.1.2 Dimenzionální pojetí způsobů výchovy J. Čápa**

Na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze probíhaly výzkumy způsobů výchovy od druhé poloviny 60. let. Přístup J. Čápa s kolektivem navazuje na Lewinovo typologické pojetí a výzkumy manželů Tauschových (více např. Čáp, Boschek, 1994; Čáp, 1996). Inspirací pro pražské výzkumy byly také dimenzionální modely způsobů výchovy v rodině, které se pokoušely popisovat styly výchovy skrze kombinace bipolárních dimenzí. Tyto modely byly inspirovány některými modely popisu osobnosti (např. H. J. Eysencka). S dimenzí lásky proti odporu a dimenzí autonomie versus kontroly pracoval například E. S. Schaefer (Schaefer, 1959). Jako nedostatek tohoto modelu bývá označován předpoklad jednoduchosti každé dimenze (Čáp, 1993).

Ve svém pojetí začali pražští autoři postupně pracovat s kombinacemi čtyř komponentů výchovy. Projevy vychovatelů ve vztahu k dítěti uspořádali do skupin komponent kladné, záporné, požadavků a volnosti. Jedná se o dvojice protikladných komponent, které dále zobecňují do komplexních charakteristik emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení (Čáp, 1996).

### Emoční vztah

„*Emoční vztah k dítěti lze považovat za významný fenomén edukačních vztahů a procesů*“ (Gillernová, 2004, s. 84). Kladný postoj rodičů umožňuje dětem identifikaci s nimi a vytvoření kladného vztahu k rodičům i lidem a společenským normám vůbec (Čáp, 1993). Při kladném emočním vztahu s významnými druhými přejímá dítě jejich požadavky a normy, interiorizuje je, a reguluje tak následně své chování bez vnější kontroly (Čáp, 1996).

Přijetí dětí ze strany dospělých a kladný emoční vztah má svůj biologický základ. Projevy a prožívání tohoto vztahu, stejně jako jeho intenzita, však nejsou shodné u všech lidí. „*Mnoho rodičů a učitelů má rádo děti, ale nedovedou to adekvátně projevit, děti je vnímají jako chladné, bez potřebného citu, vztahy se narušují a vývoj dětí se komplikuje.*“ (Čáp, 2001c, s. 264)

Emoce jsou v sociální interakci důležitým podnětem, který ovlivňuje další účastníky této interakce. Vyžadují nějakou reakci a je většinou obtížné je ignorovat (Slaměník, 2004). I. Gillernová označuje emoční vztah za „*nezpochybnitelně příznivou podmínku pro rozvoj dítěte v rodinném i školním prostředí*“ (Gillernová, 2007, s. 218). Podle J. Čápa se „*kladný emoční vztah k dítěti projevuje zejména následujícími znaky komunikace: oční kontakt, laskavý pohled a tón řeči, naslouchání, parafrázování slovních sdělení, spoluprožívání emocí, kladné hodnocení dítěte, klima pohody při společných činnostech*“ (Čáp, 2001d, s. 310). I. Gillernová uvádí, že „*kladný vztah se projevuje a vytváří ve vzájemné komunikaci, kde si děti s dospělými povídají jako rovný s rovným, dospělý dítěti naslouchá, společně si hrají nebo vykonávají jinou společnou činnost, smějí se a vzájemně si pomáhají.*“ Podle J. Čápa snižuje kladné emoční klima, stálé, klidné a čitelné prostředí množství problémových situací vyžadujících potrestání dětí. „*V našich současných podmínkách to znamená děti spíše chválit, povzbuzovat a projevovat jim kladné emoce než hledat příležitost k jejich hojnému trestání.*“ (Čáp, 2001c, s. 257)

„*V interpersonálních vztazích je emocím připisována neobyčejně důležitá role v psychické regulaci chování*“ (Slaměník, 2004, s. 134). Zdůrazňování kladného emočního vztahu neznamena podceňování výchovného řízení, kladení požadavků a jejich plnění. Kladný emoční vztah neznamena sentimentalitu, rozmazlování nebo slabé řízení. Je spojen s úctou k osobnosti, důvěrou a s možnostmi dalšího rozvíjení osobnosti, které se s požadavky a jejich kontrolou pojí (Čáp, 2001d). Podle J. Čápa „*vytváří kladný emoční vztah dospělého k dítěti příznivé podmínky pro přijetí přímého výchovného řízení*“ (Čáp, 1993, s. 320). I. Gillernová uvádí, že „*kladný emoční vztah může být trvalou charakteristikou vztahu dospělých a dětí, ačkoli jeho projevy se budou pozměňovat*“ (Gillernová, 2008, s.53). Kladný

vztah mezi rodiči a dětmi podle autorky „unese“ náročné proměny dospívání a kladný vztah mezi žáky a jejich učitelem může obdobně usnadňovat náročné situace ve škole (Gillernová, 2008).

### Řízení

„*Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte vytvářejí základní formy výchovného řízení v rodině*“ (Gillernová, 2007, s. 206). Podle A. Vališové „*je každá výchova do jisté míry autoritativní tím, že napomáhá zařazovat nového člena do dospělé společnosti, učí ho respektovat pravidla, která jsou v zájmu jeho vlastního rozvoje i fungování sociální skupiny*“ (Vališová, 2004, s. 37). Součástí řízení je i vytyčení hranic, které dětem a dospívajícím vymezují, co mohou a nemohou. Pomáhají jim v orientaci v každodenních situacích, poskytují přehled, záchytný bod a povzbuzují je k samostatné aktivitě (Rogge, 2005).

„*Výchovné požadavky jsou specifikací požadavků společnosti na dítě*“ (Čáp, 1993, s. 314). Jejich přítomnost ve výchově je nezbytná pro zdravý rozvoj osobnosti. „*Požadavky, které odpovídají jedincovým přítomným předpokladům, případně je mírně překračují, rozvíjejí osobnost a její příslušné vlastnosti*“ (Čáp, 1996, s. 100). Podle J. Čápa je kladení nepřiměřeně vysokých požadavků opakující se chybou ve výchově dětí a mladistvých, která vychází z mylného předpokladu, že dítě dokáže přemýšlet a jednat zralým způsobem jako dospělý. Opačným extrémem je pak liberální výchova s nedostatkem požadavků, což může vést k labilitě až neurotizaci dítěte, stejně jako požadavky nepřiměřeně vysoké (Čáp, 2001c). Při nízké míře požadavků nebo jejich úplné absenci se osobnost rozvíjí jen slabě nebo vůbec, při střední míře požadavků a jejich postupném zvyšování se rozvíjí příznivě, při míře požadavků výrazně převyšující možnosti dítěte se narušuje jeho psychofyzilogický stav (Čáp, 1996).

Vyžadování požadavků bývá doprovázeno hrozbou trestu, při jejich nesplnění, případně pozitivně posilováno odměnami, při jejich plnění. Badatelé se dnes povětšinou shodují v tom, že efektivnější bývá výchova založená na odměnách (Čáp, 1993). J. Čáp uvádí, že „*při adekvátním způsobu výchovy je nezbytnost trestat minimální*“ (Čáp, 1993, s. 315). Podstatný vliv má nejen množství kladených požadavků, ale také způsob a forma jejich vyjadřování. Záleží jak na slovním vyjádření, tak doprovodných nonverbálních projevech (Čáp, 1993).

### 4.1.3 Jiné přístupy

#### Teorie životního cyklu

Teorie vedení postavená na teorii životního cyklu (podle Blanchard, Hersey, 1990) je postavena na vývoji vztahu mezi úrovní zralosti, potřebou zavádění struktury a ohleduplnosti. Zavádění struktury se v tomto pojetí vztahuje k potřebě přesného definování vztahu mezi vedoucím či vychovatelem a skupinou, přesného určování rolí, pravidel, způsobů komunikace a provádění činností. Dimenze ohleduplnosti (consideration) se vztahuje na míru osobního vztahu mezi vedoucím a skupinou ve smyslu socio-emocionální podpory, charakterizované přátelským vztahem, vzájemnou důvěrou a respektem pro individuální názory. Přístup této teorie se snaží v praxi vybavit vedoucí a vychovatele pochopením pro vztah mezi efektivním stylem vedení a zralostí členů vedené či vychovávané skupiny.

Teorie životního cyklu může být aplikována i na vztah rodičů či učitelů k dítěti. Malé dítě nejprve pro vše potřebuje jasnou strukturu, neboť samo nedokáže kontrolovat své prostředí. Přestože je nezbytné, aby mu rodiče projevovali lásku, takovéto emocionální projevy autoři odlišují od dimenze „ohleduplného chování“, kterou charakterizuje především vzájemná důvěra, socio-emocionální podpora a schopnost převzít odpovědnost. Pro rané dětství je tedy v rámci teorie životního cyklu vhodný přístup charakterizovaný vysokou strukturou a nízkou ohleduplností.

Když dítě začne chodit do školy, je stále třeba, aby mu okolní prostředí, tedy dospělí v něm, poskytovali jasnou strukturu. Dítě stále není dostatečně zralé, aby samo neslo mnoho odpovědnosti. S postupem toho, jak dospívá, je ale třeba zvyšovat ohleduplné chování, poskytovat více volnosti, důvěry a respektu. V tuto chvíli se dá dle teorie životního cyklu model výchovného přístupu charakterizovat jako vysoký na strukturu i „ohleduplnost“. Autoři v této souvislosti upozorňují, že poskytuje-li rodič příliš mnoho „ohleduplnosti“ dříve než je dítě dostatečně zralé, je toto chování často chybně vnímáno jako shovívavost či slabost.

Dospívající postupně přechází na střední školu, vyhledává a přijímá více odpovědnosti za své chování. V tuto chvíli by měli rodiče postupně poskytovat méně struktury a více socio-emocionální podpory. Tato skutečnost ale neznamená, že život dítěte bude obsahovat méně struktury. Struktura se stává do jisté míry internalizovanou a není již potřeba poskytovat externě ze strany rodičů. S příchodem dospělosti pak klesá i potřeba socio-emocionální podpory a vazeb ze strany rodičů a vztah by měl přejít do podoby nízké struktury i socio-emocionální podpory.

Teorie životního cyklu nabízí základní styly pro různé úrovně zralosti. Pro vyrovnání se s různými nahodilými situacemi, které nastávají z důvodů změn v průběhu času, je nezbytné

flexibilně měnit styl napříč všemi čtyřmi kvadranty, aby byl vychovatel schopen dobře se vyrovnat s individuální událostí (Blanchard, Hersey, 1990).

### Kognitivistická koncepce

S přístupem navazujícím na kognitivistické koncepce morálního vývoje (J. Piaget, L. Kohlberg, R. L. Selman), přišel P. G. Heymans. V jeho pojetí se styly výchovy liší podle míry uplatňování neindividuálních hledisek a přímého přikazování řešení konfliktů (více např. Čáp, 1996).

## **4.2 Edukační styly rodičů**

N. Darlingová a L. Steinberg uvádějí, že koncept rodičovského stylu byl původně vyvinut jako heuristický nástroj k popisu rodičovského zázemí. Počáteční kvalitativní a později kvantitativní snahy o hodnocení rodičovských stylů se podle autorů zaměřovaly na tři základní komponenty: emocionální vztah mezi rodičem a dítětem, rodičovské chování, rodičovské postupy a hodnotový systém rodičů (Darling, Steinberg, 1993). Podle D. Baumrindové se koncept rodičovského stylu ukázal jako silný prediktor kompetentnosti dětí a efektu pozorovatelného rodičovského chování (Baumrind, 2005).

*„Způsob výchovy v rodině silně působí na prožívání a chování dítěte, na vývoj nejrůznějších aspektů jeho osobnosti. Ovlivňuje jeho motivaci a emoce, sebehodnocení, úzkost, stabilitu-labilitu, podněcování či tlumení jeho kreativity, samostatnosti, psychosociální zralosti, sociální komunikace, charakteru.“* (Čáp, Boschek, 1994, s. 15) Dle I. Gillernové je *„způsob výchovy v rodině součástí životního stylu rodiny, je jeho relativně stabilní charakteristikou a souvisí s řadou spolupůsobících momentů“* (Gillernová, 2004, s. 77). N. Darlingová a L. Steinberg označují výchovný styl rodičů za charakteristiku, která vypovídá o celkovém emočním klimatu a o vztahu rodič dítě, což naznačují proměnné autonomie, harmonie a konfliktů (Darling, Steinberg, 1993).

J. Čáp uvádí, že *„kladný emoční vztah rodičů k dítěti je spjat zejména s inteligentností a kulturností rodičů, s jejich přívětivostí a extroverzí. Silné řízení je spjato zejména s emoční labilitou rodičů a s nedostatkem přívětivosti.“* (Čáp, 2001d, s. 314) *„Způsob výchovy v rodině bývá značně stabilní, přece však se mění podle měnící se situace rodiny: mění se ekonomické a bytové podmínky rodiny, zralost rodičů, jejich vzájemné vztahy aj, což vše se může projevit v chování k dítěti“* (Čáp, 1996, s. 169).

### 4.2.1 Rodičovské styly D. Baumrindové

Jeden z klíčových přístupů, který hluboce ovlivnil další pohled na rodičovské výchovné styly, zavedla v šedesátých letech D. Baumrindová (1966). Její model je zakotven v důrazu na hodnotový systém rodičů a orientuje se na procesy chování i emocí. Klíčovým elementem rodičovské role je pro D. Baumrindovou socializování dítěte pro vyhovění nezbytným požadavkům okolí při současném zajišťování pocitu jeho osobní integrity (Baumrind, 1966; Darling, Steinberg, 1993). D. Baumrindová rozlišuje tři kvalitativně odlišné rodičovské styly, které jsou označovány jako shovívavý, autoritářský a autoritativní styl<sup>1</sup> (Baumrind, 1966).

Shovívaví rodiče jsou přijímající, respektují touhy svých dětí, netrestají je a dovolují jim regulovat své vlastní aktivity. Kladou jen velice málo nároků na chování dětí, dávají jim hodně volnosti, aby se mohly chovat, jak si přejí, málo je kontrolují, konzultují s nimi svá rozhodnutí a vysvětlují jim důvody pro rodinná pravidla. Shovívaví rodiče se dětem prezentují jako zdroj, který je možno využívat, nikoli jako ideál, který je třeba napodobovat (Baumrind, 1966; Collins, Steinberg, 2006).

Autoritářští rodiče kladou velký důraz na poslušnost a podrobení se a mají tendenci upřednostňovat více trestající, absolutistické a silové výchovné metody. Snaží se formovat, kontrolovat a hodnotit chování a postoje svých dětí. Jejich emocionální projevy a zájem jsou nízké. Nepodporují diskusi a nemají tendenci povzbuzovat nezávislé chování dítěte. Věří, že dítě má akceptovat jejich rozhodnutí (Baumrind, 1966; Collins, Steinberg, 2006; Darling, Steinberg, 1993).

Autoritativní rodiče jsou přísní, ale vřelí. Akceptují osobnost dospívajícího a pokoušejí se usměrňovat jeho aktivitu v rozumovém, na problém orientovaném stylu. Podporují diskusi a argumentují s dětmi o pravidlech. V rámci dohodnutých pravidel uplatňují silnou kontrolu, ale neomezují dítě přespřílišnými restrikcemi, vnímají individuální zájmy a specifika dítěte (Baumrind, 1966; Collins, Steinberg, 2006).

V pozdějších studiích byla identifikována čtvrtá kategorie lhostejných rodičů, kteří nejsou vůči svým dětem ani vnímaví ani nároční a kontrolující (Baumrind, 1971). Podle W. A. Collinse a L. Steinberga minimalizují takoví rodiče množství času a energie, které musí věnovat interakci s jejich dětmi (Collins, Steinberg, 2006). Na toto pojetí navazují

---

<sup>1</sup> Někteří autoři překládají styly dle D. Baumrindové jako autoritářský styl, styl opřený o autoritu (autoritativní) a povolující styl (shovívavý) (Helus, 2007).

s tzv. modelem čtyř stylů výchovy E. E. Maccoby a J. A. Martin (více např. Gillernová, 2008).

Během svých dalších výzkumů pracovala D. Baumrindová s faktorovou analýzou chování rodičů, ze které vzešly dva ortogonální faktory, vřelost (*responsiveness*) a náročnost (*demandingness*) (Baumrind, 1996). *Responsiveness* odkazuje na rozsah, ve kterém rodiče rozvíjejí individualitu a asertivitu dítěte skrze svou podporu, svolnost a vyladěnost na žádosti dětí, což zahrnuje vstřícnost, podporu autonomie a rozumovou komunikaci. *Demandingness* odkazuje na nároky, které rodiče na děti kladou a snaží se je integrovat do společnosti skrze regulaci chování, přímé konfrontace, požadavky na dospělé chování a monitorování jejich aktivit. Shovívaví rodiče jsou pak v tomto pojetí vřelí a nenároční, autoritativní jsou vřelí i nároční, autoritářští jsou nároční a málo vřelí a lhostejní rodiče jsou nenároční i málo vřelí (Baumrind, 1996; Holmbeck, Paikoff, Brooks-Gunn, 1995).

Autorka připouští, že rodiče, kteří užívají různé styly, mohou být stejně nároční či vřelí a milující. Upozorňuje ale, že proměnné představující faktor náročnosti mají přínosnější efekt, jsou-li zakotveny do konfigurace, která zahrnuje silnou kontrolu chování a monitorování aktivit v kombinaci s vřelostí a podporou autonomie, tedy autoritativní přístup. Obdobně vysoká vřelost působí na děti pozitivně, je-li spojena s vysokou náročností v autoritativní konfiguraci, nikoli s nízkou náročností shovívavého stylu. V porovnání s autoritativními rodiči jsou autoritářští a shovívaví rodiče podobní ve své relativní lhostejnosti, neefektivitě komunikačních dovedností a méně zralých požadavků (Baumrind, 1971, 1996, 2005).

Dle N. Darlingové a L. Steinberga se autoritativní styl ukázal jako vhodný přístup k dětem a dospívajícím, který podporuje rozvoj jejich instrumentálních kompetencí, které vyvažují společenské a individuální potřeby a povinnosti. Upozorňují současně na skutečnost, že vliv autoritativního přístupu, stejně jako dalších rodičovských stylů, se liší na základě sociálního prostředí, ve kterém je rodina zakotvena (Darling, Steinberg, 1993). G. N. Holmbeck s kolegy uvádějí, že jedinci z autoritativního prostředí vykazují vyšší kompetentnost, sebeúctu, úroveň morálního vývoje a subjektivní pocit nezávislosti. Dospívající z autoritativního prostředí skórují vysoko na škále poslušnosti, ale nízko na škále sebedůvěry. Jedinci ze shovívavého prostředí se pak jeví jako sebevědomí, ale zaznamenává se u nich vyšší míra školních problémů a zneužívání návykových látek (Holmbeck, Paikoff, Brooks-Gunn, 1995).

C. C. Lewisová se zajímala o to, proč silná externí kontrola, jakou užívají autoritativní rodiče, může děti přimět k internalizaci hodnot. Dle jejího pohledu to není aspekt náročnosti autoritativních rodičů, který pomáhá dětem rozvíjet nezávislé a autonomní vnímání vlastního



já a současné přizpůsobování se normám, ale spíše vzájemná komunikace a možnost diskuze nad pravidly je dle autorky charakteristikou, která činí autoritativní přístup úspěšným (Lewis, 1981). Shodně vysvětluje J. G. Smetanová spojitost mezi autoritativním rodičovstvím a pozitivním vlivem na adolescenty (vyšší kompetentnost, autonomie a sebeúcta) možností diskuse o opodstatněnosti pravidel a respektování vlastní autonomie dospívajících (Smetana, 1995).

D. Baumrindová ve své longitudinální studii dále rozdělila své 4 vzory rodičovství na 8, podle míry nevyváženosti poměru náročnosti a vřelosti. Autorka také při dělení typů pracovala s proměnnou intruzivnosti. Vymezila tak kategorii *direktivních-autoritářských* a *direktivních-neautoritářských* rodičů, z nichž druzí jsou ke své vysoké náročnosti středně vřelí a málo intruzivní, zatímco direktivní-autoritářští se vyznačují vysokou náročností, slabou emocionalitou a vysokou intruzivitou. Liberální rodiče byli také rozděleni podle míry nerovnováhy. Oba typy se vyznačují vysokou vřelostí, ale vysoce nevyrovnaný liberální typ, označovaný jako *permisivní*, se projevuje nízkou mírou náročnosti, zatímco tzv. středně nevyrovnaný shovívavý typ, označovaný jako *demokratický*, kombinuje vřelost se střední mírou náročnosti. Dva lhostejné typy, oba s nízkými požadavky i citlivostí, byly identifikovány jako: nepřátelský a intruzivní, označovaný *odmítající*, a druhý jako *zanedbávající*. Jako *dostatečně dobří* byli označeni rodiče středně nároční a středně vřelí. *Autoritativní* rodiče jsou pak vysoce nároční i vysoce vřelí a málo intruzivní (Baumrind, 2005).

#### **4.2.2 Analyticko – syntetický model způsobu výchovy v rodině**

Skrze model pracující s navzájem se nevyklučujícími čtyřmi komponentami výchovy a jejich kombinacemi došla skupina autorů okolo J. Čápa k analyticko-syntetickému modelu způsobů výchovy v rodině, označovanému jako model devíti polí (viz. příloha č. 1) (Čáp, Boschek, 1994; Čáp, 1996). V tomto modelu rozlišují autoři dvě dvojice protikladných komponentů výchovy: kladné a záporné, požadavků a volnosti. Ty se v jednotlivých způsobech výchovy rozlišně kombinují a vytvářejí tak zobecněnou komplexní charakteristiku emočního vztahu a výchovného řízení. Způsoby výchovy se pak liší podle kvantity i kvality zastoupení jednotlivých komponent (Čáp, Boschek, 1994).

K zjišťování způsobu výchovy vytvořili J. Čáp a P. Boschek (1994) standardizovaný *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (více viz kapitola 5.2). Za optimální model výchovy považuje J. Čáp výchovu charakterizovanou kombinací kladného emočního vztahu se střední mírou řízení. Takovýto přístup rodičů se podle J. Čápa pojí se svědomitostí, dobrým

sebeovládáním a stabilitou. Obdobné výsledky v poněkud menší míře dosahuje výchova charakterizovaná extrémně kladným emočním vztahem v kombinaci se slabým řízením. Tento výsledek autor vysvětluje silnou identifikací dětí s jejich rodiči (Čáp, 2001d).

Jako pesimální způsob výchovy naopak J. Čáp označuje výchovu charakterizovanou rozporným řízením a záporným emočním vztahem, kde jeden z rodičů vykazuje silné řízení v kombinaci se záporným vztahem, tedy omezování až zavrhování dítěte, které je v kontrastu s liberálním přístupem druhého rodiče. „*Tím vzniká pro dítě nepřehledná, chaotická, frustrující situace*“ (Čáp, Boschek, 1994, s. 28). U jedinců z takovýchto rodin zjišťuje autor slabší svědomitost a sebeovládání, výraznou emoční labilitu a sklon k dominanci. Podobné vlastnosti pak projevují také děti z rodin charakterizovaných lhostejným přístupem, tedy záporným emočním vztahem v kombinaci se slabým řízením. Podrobné charakteristiky výchovy jednotlivých modelů uvádí J. Čáp a P. Boschek (1994, s.24-35).

#### **4.2.3 Porovnání pojetí J. Čápa a D. Baumrindové**

Domníváme se, že přestože autoři používají odlišná východiska a jinou terminologii, v závěru dochází k témuž. Dva ortogonální faktory chování rodičů podle D. Baumrindové (1996), které jsme označili jako faktor vřelosti a náročnosti, by mohly být chápány paralelně jako Čápy dimenze emočního vztahu a řízení. D. Baumrindová také postupně rozšířila počet svých stylů na celkových osm, což poukazuje na shodný závěr obou autorů v tom směru, že rodičovské přístupy jsou natolik různorodé a zahrnují tolik charakteristik, že nižší počet stylů je může vystihovat jen velice omezeně.

Pokusíme-li se zakomponovat osm stylů Baumrindové do Čápyho modelu devíti polí, zjistíme, že D. Baumrindová mnohem více pracuje s variantami střední míry vřelosti i náročnosti. Kombinace užívající střední míru dimenze vztahu a řízení nalezneme v Čápyho modelu dvanácti polí, který ve vývoji modelu devíti polí předcházela (Čáp, 1996). Pojímáme-li faktor vřelosti za ekvivalentní s dimenzí vztahu a faktor náročnosti za ekvivalentní s dimenzí řízení, můžeme pak všech osm stylů snadno do tohoto modelu zakomponovat. Pole, které D. Baumrindové pojetí nezahrnuje, je pole číslo 7, charakterizované slabým řízením v kombinaci se středním emočním vztahem (nízká náročnost a střední vřelost) a všechny pole charakterizovaná rozporným přístupem (viz. tabulka 4.1).

Model 12 polí		Řízení			
		Silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah k dítěti	záporný	1 <i>direktivních- autoritářských</i>	2 <i>odmítající</i>	3 <i>zanedbávající</i>	4
	střední	5 <i>direktivních- neautoritářských</i>	6 <i>dostatečně dobří</i>	7	8
	kladný	9 <i>autoritativní</i>	10 <i>demokratický</i>	11 <i>permisivní</i>	12

Tabulka 4.1 – Zahrnutí 8 stylů dle D. Baumrindové do modelu dvanácti polí způsobu výchovy (Čáp, 1993, s. 336)

J. Čáp ve svém modelu hovoří o výchovném přístupu v rodině jako celku, zatímco D. Baumrindová o porovnání stylu matky a otce nehovoří. Vzhledem ke skutečnosti, že pole číslo 3 z modelu devíti polí, charakterizované rozporným řízením a záporným vztahem, zaznamenává v našich podmínkách nejvyšších četností (Čáp, Boschek, 1993; Gillernová, 2008), považujeme zařazení rozporných charakteristik při posuzování výchovného prostředí za nezbytné. Není tomu tak navíc pouze v případě rozporu mezi přístupem matky a otce, ale i v případě jednoho vychovatele. Nečitelné řízení se vzájemně si odporujícím množstvím volnosti a požadavků zaznamenali autoři u výrazného množství rodičů (např. Gillernová, 2008).

J. Čáp považuje za optimální model výchovy kombinaci kladného vztahu se střední mírou řízení (Čáp, 2001d). Tento styl bychom mohli v klasické Lewinově typologii srovnat s demokratickým přístupem. V pojetí D. Baumrindové bychom jej přirovnali k autoritativnímu stylu, a v pojetí 8 stylů pak se stylem demokratickým. Za pesimální způsob výchovy označuje J. Čáp právě zmiňovaný model číslo 3, charakterizovaný rozporným přístupem, o kterém D. Baumrindová nehovoří.

N. Darlingová a L. Steinberg (1993) ve své úvaze o širším rodičovském vlivu, než jaký vystihuje původní pojetí rodičovských stylů dle D. Baumrindové, uvádějí, že například dva autoritativní rodiče mohou vyjadřovat podobné úrovně vřelosti a náročnosti, ale mohou tyto vlastnosti projevovat různými způsoby. Vřelost a náročnost navíc není ani stejně manifestována napříč rodičovskými styly. Náročnost projevovaná autoritativním rodičem se liší od té projevované autoritářským vychovatelem, který dovoluje méně recipacity a diskuse s dítětem (Darling, Steinberg, 1993). Dalo by se tedy usuzovat, že pojetí výchovného stylu, které kombinuje jak míru kladného a záporného emočního vztahu, tak kombinaci komponent požadavků a volnosti, vystihuje přístup rodičů komplexněji.

N. Darlingová a L. Steinberg zavádějí do koncepce rodičovských stylů pojem rodičovské postupy. Podle autorů musíme pro porozumění procesům, skrze které rodičovský styl ovlivňuje vývoj dítěte, oddělit tři různé aspekty rodičovství: cíle, ke kterým má socializace dítěte směřovat; rodičovské postupy užívané k pomoci dítěti dosáhnout těchto cílů; a rodičovský styl charakterizující emocionální klima, ve kterém se socializace odehrává. Rodičovské postupy autoři definují jako konkrétní postupy směřující k určitému socializačnímu cíli, které se odehrávají v kontextu určitého rodičovského stylu. Rodičovský styl v tomto pojetí slouží jako prostředník ke změně otevřenosti dítěte k socializaci. Tohoto cíle je dosahováno skrze nepřímé procesy mimo volní úsilí, ve kterých se styl rodičů primárně projevuje. Rodiče vyznačující se stejným stylem se podle autorů mohou zásadně lišit v druhu užívaných výchovných postupů a naopak rodiče zastávající odlišný styl mohou užívat stejné postupy. Tyto postupy ale mohou vést v kontextu různých stylů k odlišným výsledkům (Darling, Steinberg, 1993).

Přeložíme-li si výklad N. Darlingové a L. Steinberga do naší terminologie dimenze vztahu a řízení, mohli bychom rodičovský styl v jejich pojetí označit za emoční vztah rodičů, a rodičovské postupy pak za způsob řízení. Tato úvaha nás opět dovádí k závěru, že hodnocení výchovného přístupu rodičů skrze kombinaci komponent má potenciál k jeho přesnější charakteristice.

#### **4.2.4 Jiné přístupy**

##### *Psychodynamický přístup*

Výzkumníci, kteří nahlízejí socializaci z psychodynamického hlediska se zaměřují na emocionální vztah mezi rodičem a dítětem a jeho vliv na psychosexuální, psychosociální a osobnostní vývoj dítěte (Darling, Steinberg, 1993). Klíčovým tématem tohoto pojetí je přijetí sexuální role a identifikace dítěte s rodiči, z ní plynoucí akceptace rodičovských hodnot a pocity viny z jejich porušování (Maccoby, 1984). Výzkumy vycházející z této teorie probíhaly převážně v 50. a 60. letech a zaměřovaly se na aspekty rodičovství, které rozvíjejí či brání proces identifikace (více např. Maccoby, 1984).

##### *Racionálně-emoční přístup*

Racionálně-emoční přístup k hodnocení rodičovských stylů se zaměřuje na důležitost emocionálního stavu rodiče v situaci interakce s dítětem. P. A. Hauck definuje jako tzv. racionální rodičovství přístup „laskavého a zásadového“ rodiče (kind and firm approach). Dimenze laskavosti a zásadovosti jsou přitom považovány za základní dimenze rodičovství,

kteře se vyznačují přístupem, ve kterém rodiče smýšlí o svém dítěti pozitivně, vedou s ním časté debaty o jeho chování, vymezují mu hranice a tím dítěti pomáhají vytvářet si toleranci vůči nevyhnutelným životním frustracím (Hauck, 1967 podle Joyce, 1994; Kordáčová, 2003). Další rodičovské přístupy, které P. A. Hauck označuje jako „laskavý a slabý“, „nelaskavý a slabý“ a „nelaskavý a zásadový“, mají dle racionálně-emoční teorie negativní účinky (Hauck, 1967 podle Joyce, 1994). Vlídni ale nezásadoví až měkcí rodiče jsou na jednu stranu milující, ale zároveň příliš shovívaví, a tak pravděpodobně vychovávají rozmazlené, slabé a emočně nezralé děti. Nevlídni rodiče bez pevných zásad jsou v chování vůči svým dětem chladní, kritičtí a nekonzistentní, což může způsobovat, že dítě se jim pokaždé jeví jako chybující. Nedostatek vlídnosti při zásadové výchově vede k pocitům nejistoty, viny a k submisivnímu chování dítěte, zároveň ale pomáhá utvářet odpovědnost a sebe-disciplinovanost. (Joyce, 1994; Kordáčová, 2003).

#### *Teoretický model manželů Tauschových*

Přístup manželů Tauschových navazuje na Rogersovskou koncepci osobnosti. Ve svém modelu rozlišují čtyři dimenze podporujících mezilidský vztah (úcta a vřelost, empatie, kongruence, podpora) a v kombinaci s dimenzí řízení (více např. Čáp, 1996).

#### *Marburský dvoukomponentový model*

Dvoukomponentový model rodičovského zpevnování vznikl na popud požadavků teoretického zakotvení výzkumů rodinné výchovy. Autoři vyšli z teorie učení a dvojici pozitivního a negativního zpevnování pojímají za základní jev pro rozlišování způsobů výchovy. Rozlišují tak dvě základní dimenze výchovy v rodině: a) přísnou a trestající, b) podporující a chválící (více např. Čáp, 1996).

### **4.2.5 Výzkumy rodičovských stylů**

Větší pozornost zkoumání rodinné výchovy začala být věnována přibližně v šedesátých a sedmdesátých letech, kdy také proběhla mezinárodní symposia k tomuto tématu. Za důležitý mezník ve vývoji této tematiky bývá považováno symposium v Trevíru v roce 1976, na kterém bylo poukázáno na význam výzkumů rodinné výchovy pro praxi (Čáp, 1996). V šedesátých letech proběhl za iniciativy Národního institutu pro psychické zdraví na kalifornské univerzitě (USA) výzkum rodičovských přístupů D. Baumrindové (1966), ze kterého vzešla jedna z nejznámějších typologií rodičovských stylů, které jsme se již věnovali výše. V Německu se výzkumům výchovy v rodině věnovali manželé Tauschovi,

K. H. Stapf a kolektiv, v Nizozemí pak například P. G. Heymans (více např. Čáp, 1996). V anglosaských oblastech se pracovalo s výzkumy tzv. rodičovských postojů, které bývají řazeny do dimenzí kladného a záporného postoje, kontrolujícího postoje a případně dimenze důslednosti a nedůslednosti (více např. Čáp, 1996). Tyto obecné postoje přibližují podle J. Čápa „anglosaský přístup k přístupu vyjádřenému termínem styl či styly výchovy, tedy přístupu vycházejícímu z tradic evropského kontinentu, zejména z tradic střední Evropy“ (Čáp, 1996, s. 140) .

### **Výzkumy inspirované rodičovskými styly D. Baumrindové**

D. Baumrindová ve své longitudinální studii porovnávala adolescenty s rodiči vykazujícími osm rozlišných stylů. Mladiství s autoritativními rodiči se jeví jako nejvíce kompetentní a nejlépe přizpůsobiví, jedinci se středně nevyrovnanými rodiči v poměru náročnosti a vřelosti, tedy demokratickými a neautoritářskými-direktivními rodiči, byli téměř stejně kompetentní a dobře přizpůsobiví. Ve srovnání s dospívajícími jak z autoritativních tak demokratických rodin, byli ti z direktivních domovů, jak autoritářských tak neautoritářských, méně individualizovaní a studijně schopní, ale byli dobře socializovaní. Děti z rodin neautoritářských-direktivních rodičů byly méně stresovány, v menší míře prožívaly pocity nespokojenosti a byly více kompetentní než děti z rodin autoritářských-direktivních rodičů (Baumrind, 2005).

J. G. Smetanová porovnávala pohled rodičů na jejich vlastní výchovný přístup (rodičovské styly dle D. Baumrindové) s hodnocením jejich dospívajících dětí. Autorka došla k závěru, že dospívající vidí své rodiče jako více liberální či více autoritářské než se jejich matky a otcové hodnotí sami. Otcové hodnotí sami sebe jako více autoritářské než matky, zatímco matky se více než otcové hodnotí jako autoritativní. Pouze 24% dospívajících se se svými matkami shodlo v hodnocení jejich rodičovského stylu, zatímco s otci se v jejich hodnocení shodlo 32% dospívajících. Oba rodiče zauímají stejný styl v 40% rodin. Hodnocení matek a otců ze strany dospívajících se signifikantně neliší. Pohlaví dospívajících nemá vliv ani na jejich vlastní hodnocení, ani na hodnocení jejich rodičů (Smetana, 1995). Autorka dále sledovala vnímání rodinných konfliktů v souvislosti s rodičovským stylem. Podle posouzení adolescentů vznikají častější konflikty při autoritářském přístupu rodičů, zatímco rodiče hodnotí jako prostředí pro větší množství konfliktů přístup autoritativní. Výsledky podle autorky poukazují na skutečnost, že posuzování legitimitnosti rodičovské autority, která je častou příčinou konfliktu dospívajících s rodiči, se liší jako funkce rodičovského stylu (Smetana, 1995).

B. M. Johnson, S. Shulman a W. A. Collins ve své studii kombinovali různé rodičovské přístupy otce a matky: dva kongruentní (autoritativní kongruentní – oba rodiče jsou přijímající, umožňují autonomii s určitou mírou disciplíny; liberální kongruentní – oba rodiče jsou přijímající, umožňují autonomii, ale nedbají na disciplínu) a dva nekongruentní (jeden z rodičů autoritativní a druhý zavrhuje, který neposkytuje autonomii a vysoce kontroluje). Závěry ukázaly, že dospívající vnímají inkongruenci více než preadolescenti, současně u nich bylo zaznamenáno menší procento vnímaného autoritativního kongruentního prostředí. Adolescenti pocházející z nekongruentního domácího prostředí vykazovali větší potíže se schopností přizpůsobování než jedinci z kongruentního rodinného prostředí. Vnímání nekongruentního přístupu rodičů bylo spojeno s nižší sebeúctou, horším školním prospěchem a školní adaptací v porovnání s dětmi z kongruentního prostředí (Johnson, Shulman, Collins, 1991).

### **Výzkumy užívající modely výchovy J. Čápa**

Výzkumy prováděné na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze od druhé poloviny 60. let (souhrnně Čáp, 1996; Čáp, 2001d) došly postupně k užívání modelu 9ti polí k vyjádření způsobů výchovy v rodině (viz. výše) a vytvoření *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp, Boschek, 1994). Ve standardizačním souboru (n=1568, n-chlapci=664, n-dívky=904) byla nejvíce zastoupena forma rodinné výchovy charakterizovaná polem 3, které kombinuje rozporné řízení se záporným emočním vztahem (27% chlapců, 26% dívek). Tento způsob výchovy autoři označují jako pesimální. Vysoce zastoupený byl také způsob výchovy charakterizovaný polem 1, které kombinuje silné a střední řízení se záporným vztahem (18% chlapců, 21% dívek). Forma výchovy charakterizovaná polem 5, která kombinuje střední řízení a kladný či extrémně kladný vztah, a kterou autoři označují jako optimální formu výchovy, pak zaznamenala třetí nejvyšší četnost v rámci standardizačního souboru (13% chlapců, 22% dívek) (Čáp, Boschek, 1994; Čáp, 2001d). Sami mladiství označují jako nejpriznivější výchovu kombinující kladný či extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se střední formou řízení, tedy přístup vyznačující se vzájemným porozuměním a přátelskými vztahy (Čáp, Boschek, 1994; Čáp, 1996).

Na výzkumy katedry psychologie FF UK navazuje I. Gillernová, která realizovala v letech 2000-2002 výzkum způsobu výchovy v rodině na souboru 2178 chlapců a dívek ve věku od 11 do 18 let (Gillernová, 2008). Výsledky se shodují s těmi získanými J. Čápem a P. Boschem (1994) v nejvyšší zastoupení způsobu rodinné výchovy ve 3. poli (záporný emoční vztah a rozporné řízení), do kterého spadá 29,3% respondentů. Druhým nejvíce

zastoupeným modelem tohoto vzorku je výchovné řízení charakterizované kladným emočním vztahem a slabým řízením (model 6) s 17,3% respondenty. Vysoce zastoupeny jsou následně modely 2 (záporný vztah a slabé řízení) se 13,8% respondentů a model 8 (extrémně kladný vztah a slabé řízení) se 12,9% respondenty, což naznačuje posun k modelům charakterizovaným slabým způsobem řízení, které v celém souboru jasně převažuje (45,3%) (pro porovnání se standardizačním souborem více Gillernová, 2008, s. 108-112). Slabé řízení se pak nejčastěji pojí s kladným a extrémně kladným vztahem (65%), zatímco se středním a záporným emočním vztahem se asociuje především řízení rozporné. Z výzkumů dále vyplynulo, že kladná komponenta vztahu matky i otce s věkem dětí ubývá. Výchovné požadavky matek na děti obou pohlaví jsou vcelku vyrovnané, zatímco otcové kladou o něco méně požadavků na dcery a více na syny. Chlapcům se dostává více volnosti ze strany obou rodičů (Gillernová, 2008).

I. Gillernová se dále zabývala způsobem výchovy v rodině jako proměnnou determinující společné činnosti dětí a rodičů. Dochází k závěrům, že kladný emoční vztah souvisí s intenzivnější společnou realizací sportovních a relaxačně poznávacích aktivit, především pak s vyšší mírou společného cestování dospívajících s rodiči. Silné a střední výchovné vedení se signifikantně pojí se vzdělávacími, kulturními a umělecko-estetickými zájmy a pracovními činnostmi. Slabé a rozporné řízení se naopak díky své vysoké míře volnosti pojí s intenzivnější realizací relaxačních aktivit (Gillernová, 2008, 2009).

S dotazníkem o způsobu výchovy v rodině a modelem devíti polí pracovala ve své diplomové práci například I. Wedlichová. Ve svém výzkumu pracovala se vzorkem 324 studentů (180 dívek, 144 chlapců) ve věku 15-19let. Nejčastěji zastoupeným výchovným stylem ve vzorku byl taktéž přístup charakterizovaný polem 3 (26%), a dále pak polem 6 a 8 (obě 16%). V hodnocení dívek převládal záporný nebo záporně-kladný vztah (58%), zatímco chlapci častěji hodnotili emoční vztah v rodině jako kladný nebo extrémně kladný (59%). U chlapců i dívek shodně převažovalo hodnocení slabého či rozporného řízení v rodině (87% chlapců, 78% dívek). Autorka mimo jiné zjistila statisticky významnou pozitivní závislost mezi způsobem výchovy v rodině a oblíbeností žáka ve třídě. Z dalšího šetření pak vyplynula statisticky významná závislost oblíbenosti žáka a celkového emočního vztahu rodičů k danému dítěti. Výsledky také podpořily názor, že na příznivé přijetí žáka v třídním kolektivu pozitivně působí silné či střední výchovné řízení v rodině, přičemž emoční vztah rodičů se ukázal jako větší prediktor oblíbenosti (Wedlichová, 1997).



## **Jiné výzkumy**

L. Lacinová a R. Michalčáková v rámci mezinárodní longitudinální studie ELSPAC (Evropská longitudinální studie těhotenství a dětství) prováděly polostrukturované rozhovory s dětmi ve věku 11 let. V šetření se autorky zaměřovaly na volný čas dítěte, vztah s vrstevnickou skupinou, rodinu dítěte, víru a školní prostředí. Šetření bylo realizováno v letech 2002-2003 na vzorku 435 chlapců a 417 dívek (n=852). Z našeho pohledu jsou zajímavé následující závěry šetření: Nejvíce dětí uvedlo, že tráví nejvíce času s kamarády (35%), poté s matkou (32%) a sourozenci (27%). S oběma rodiči tráví většinu svého času 11% dětí. Na otázku, s kým si nejraději povídají, uvádí většina dětí matku (32%), pak sourozence (22%) a 17% dětí si rádo povídá se všemi členy rodiny stejně. Tématem hovoru bývají převážně zážitky uplynulého dne (55%), dále pak zájmy dětí, obecná témata, vzpomínky, plánování budoucnosti či vysvětlování nových skutečností. O svých kamarádech si s blízkými převážně povídá 11% dětí. Výchova a řešení konfliktů bylo uváděno jako nejčastější téma v 5% případech. S žádostí o pomoc či radu se 57% dětí obrací nejčastěji na matku, 28% na oba rodiče a 10% na otce. Mezi dalšími byli uváděni prarodiče a sourozenci. Se svými trápeními se nejvíce dětí obrací na matku (66%). Na oba rodiče se obrací 14% dětí a na otce 4%. 6% dětí uvedlo, že se s trápením nikomu nesvěřují. Na kamarády by se obrátila 4% jedenáctiletých dětí tohoto vzorku. Děti majoritně uváděly, že jsou spokojené s tím, jak to u nich doma chodí (88%). V možnostech, co by chtěly doma změnit, děti převážně uváděly přání po větším či lepším bydlení, vlastním pokoji nebo domácím zvířátkem. 6% dětí si přálo, aby rodina byla více spolu (Lacinová, Michalčáková, 2004).

### **4.3 Edukační styly učitele**

Podle J. Čápa závisí „postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.“ (Čáp, 1993, s. 326) Studie učitelových stylů jsou výrazně méně rozšířené než studie stylů v rodině. Příčinou této skutečnosti může být složitost školního prostředí s velkým množstvím účastníků interakce a možných vlivů intervenujících do konkrétního edukačního působení, jeho efektu a subjektivního vnímání samotnými aktéry. Mnohé práce se věnují studiím zefektivnění pedagogického působení, ale vnímání tohoto působení a jeho efektivitu hodnotí zřídka.

L. J. Hummellová sumarizuje rady specialistů na styly vedení pro pedagogické pracovníky. Zdůrazňuje, že je třeba vědět, kdy mluvit a kdy naslouchat; je třeba ptát se na správné otázky; zodpovídat kladené otázky odpovědně; pokud pedagog nemůže odpovědně odpovědět, je lepší odpověď odložit; je třeba být připraven na různorodé situace; pedagog by se měl zajímat o zájmy a potřeby studentů; nebrat si komentáře osobně; mít vždy na mysli že to, co dělá, je v nejlepším zájmu studentů; neztrácet smysl pro humor; nemísit profesionální pozici s osobním životem (Hummell, 2008).

#### **4.3.1 Bipolární škála přístupu učitele**

M. J. Sexton a K. D. Switzerová hodnotí učitelské přístupy na bipolární škále značící autoritářský přístup na jedné straně a přístup rozvíjející studenta na straně druhé. Autoři přitom uvádějí, že přestože je autoritářský styl hodnocen jako nemoderní, jsou situace, kdy dobrý supervizor tento styl použije, i když ve většině ostatních situací používá přístup opačný. Upozorňují, že neexistuje kategoricky „správný“ styl a moderní pedagog by měl vědět, který styl je vhodný pro kterou situaci a měl by být schopen používat styly napříč celou škálu (Sexton, Switzer, 1997).

#### **4.3.2 Interakční styl učitele**

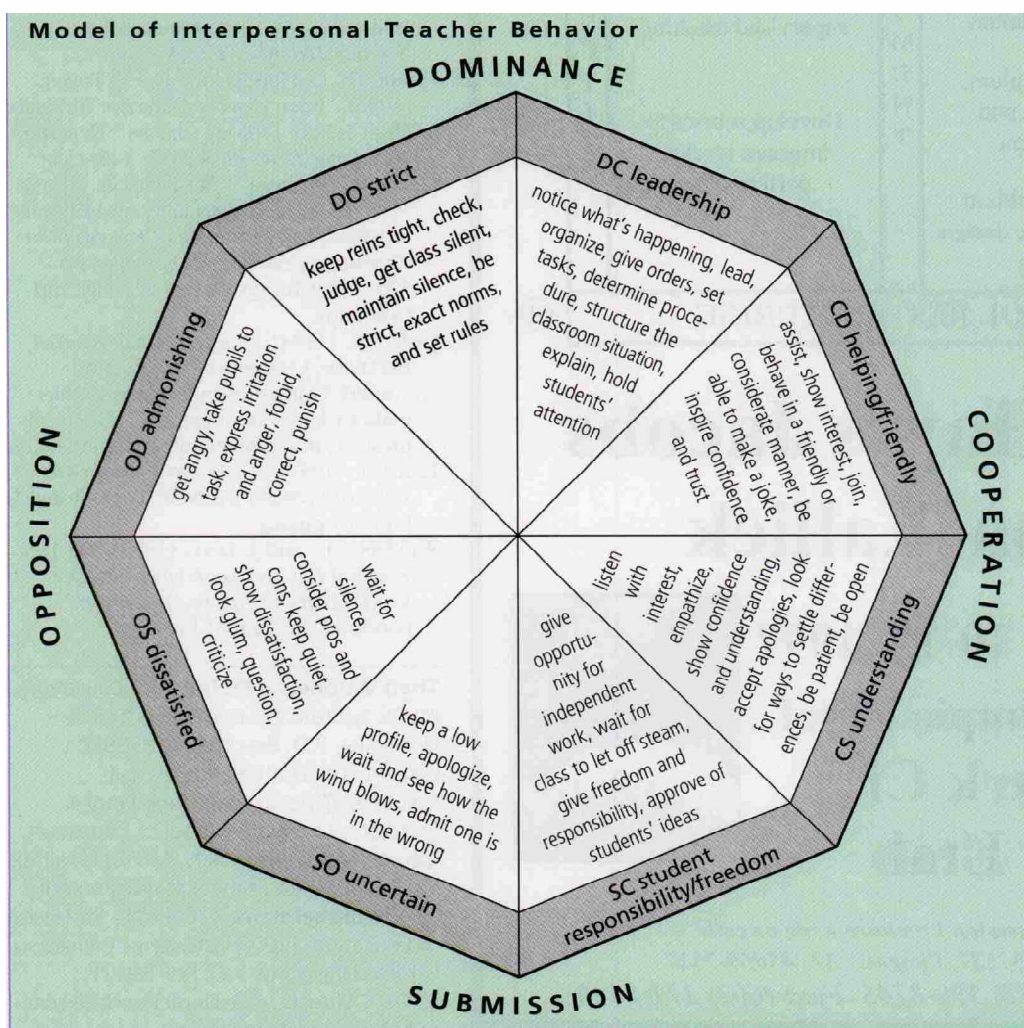
Výzkumníci na univerzitě v Utrechtu (Nizozemí) se inspirovali Learyho modelem pro posuzování interpersonálního chování (viz Leary, 1978) a vytvořili dimenzionální pojetí interakčních stylů učitele (Wubbels, Levy, 1993). Interakční styl je pojímán jako relativně trvalá charakteristika, projevující se skrze opakované a pravidelné prvky a vlastnosti jeho interakce (Gavora, 2005).

Podle Learyho teorie se interakce a komunikace jedinců projevuje skrze dimenze dominance/submise a kooperace/opozice. Někdy mohou být užívány označení jako dimenze vřelosti a moci, nebo autority a náklonnosti. Tyto dimenze lze umístit na konce dvou vzájemně kolmých škál a vytvořit tak čtyřpolní model interakce: dominance-kooperace, submise-kooperace, dominance-opozice, submise-opozice. Tento model autoři dále rozdělili podle převažující míry škály dominance-submise, označovanou jako dimenze vlivu, nebo kooperace-opozice, označovanou jako dimenze náklonnosti, čímž vznikl osmidimenzionální model, ve kterém může být charakterizována interakce jedince (viz. obr. 4.1) (Brok et al., 2002; Leary, 1978).

Autoři vytvořili *Dotazník pro hodnocení interakce učitele* (Questionnaire on Teacher Interaction – QIT), prostřednictvím kterého hodnotí míru, ve které učitel naplňuje každou

z dimenzí interakčního chování. Tyto charakteristiky chování jsou označeny jako: vedení – organizace, pomoc – přátelství, pochopení, vedení k zodpovědnosti a autonomii, nejistota, nespokojenost, kárání, přísnost. Na základě výzkumů pak autoři definovali 8 typů interakčních stylů učitele: direktivní, autoritativní, tolerantní autoritativní, tolerantní, nejistý tolerantní, nejistý agresivní, represivní, vysilující. Autoritativní, tolerantní a autoritativní tolerantní jsou styly, u kterých studenti hodnotí své učitele vysoko na dimenzi náklonnosti. V případě ostatních pěti stylů vnímají studenti méně náklonnosti, přičemž nejnižše se na této škále umísťuje styl dominantní. Nejvíce dominantní ze všech osmi stylů je přístup represivní, nejméně vlivný je styl tolerantní (více viz Brok et al., 2002; Gavora, 2005; Wubbels, Levy, 1993; Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997)

Autoři upozorňují, že je dobré, aby měl učitel rozvinutý svůj styl interakce ve všech 8 charakteristikách chování, neboť mohou nastat situace, kdy je vhodné použít jiný než svůj obvyklý přístup (Brok et al., 2002)



Obrázek 4.1 – Model interpersonálního chování učitele (Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997, s. 85)

### 4.3.3 Styly učitele J. Čápa

J. Čáp rozlišuje pět základních stylů učitelova výchovného působení podle poznatků manželů Tauschových. Tyto styly které vysvětluje skrze kombinaci dimenze emočního vztahu a výchovného řízení. Autokratický styl se vyznačuje záporným vztahem v kombinaci se silným řízením, takový učitel dává mnoho příkazů a zákazů, nedává prostor pro vlastní iniciativu žáků, zajímá se o výkon a kázeň, individuální možnosti a potřeby zohledňuje jen minimálně. Liberální styl značí záporný vztah a slabé řízení, označuje se též jako styl s nezájmem o dítě. Liberální učitel klade málo požadavků a nekontroluje jejich plnění, působí lhostejným, někdy až nejistým dojmem. Směsici, případně střídání mezi předchozími dvěma přístupy, označuje autor za rozporný autokraticko-liberální styl, ve kterém se pojí záporný vztah s rozporným řízením. Jako laskavý liberální styl označuje přístup vyznačující se kladným emočním vztahem a slabým řízením. Takový učitel projevuje sympatie a porozumění, klade málo požadavků a příliš nekontroluje jejich plnění. Pátý, integrační styl učitelova přístupu pojí kladný vztah a střední až silné řízení. Učitel praktikující tento styl je otevřený, nad žáky se nepovyšuje, hovoří s nimi i o mimoškolních záležitostech, projevuje jim důvěru, podporuje samostatnost a vlastní iniciativu žáků. Klade přiměřeně požadavků a kontroluje jejich plnění laskavou formou, jde spíše příkladem a nabízí možnosti místo striktních příkladů (Čáp, 1996, 2001d).

### 4.3.4 Edukační styly učitele I. Gillernové

Gillernová se ve snaze porozumět interakci učitele a žáka inspiruje komponentovým a dimenzionálním modelem pro posuzování interakce dospělých a dětí. Autorka využila Čápův přístup kombinující dimenzi vztahu, která sdružuje kladnou a zápornou komponentu, a dimenzi řízení, kombinující komponentu požadavků a volnosti, jako základní východisko pro výzkum edukačních interakcí učitelů a žáků a konstrukci dotazníku „Žák o učiteli“. V tomto dotazníku žáci subjektivně reflektují vztah a edukační působení konkrétního učitele (Gillernová, 2006, 2007, 2008) (více viz kapitola 5.2).

Autorka ve svém pojetí odlišuje dimenzi vztahu od pojetí vztahu v rodinné výchově. Vztah mezi rodiči a dětmi, který se vyznačuje svou intimitou a jedinečností, považuje za specifický, a proto ponechává přívlastek „emoční“ pro označení tohoto vztahu. Vztah ve školním prostředí, které, ač zaměřené na výkon, by mělo být také charakterizováno vzájemným porozuměním, akceptací a empatií, označuje jako vztah edukační. Tento vztah pak paralelně jako emoční vztah v rodině rozlišuje do podoby kladného, středního, ambivalentního nebo záporného vztahu, které pro potřeby charakteristiky školního prostředí

slučuje do dvou dimenzí edukačního vztahu: kladný a střední vztah oproti zápornému a rozpornému edukačnímu vztahu. Autorka také upozorňuje, že obdobně jako ve školním prostředí, může být stejný projev vztahu učitele pro určitého žáka přijatelný, zatímco jiný žák jej může vnímat jako problematický (Gillernová, 2008).

V dimenzi edukačního řízení autorka podle převažujících charakteristik komponent požadavků a volnosti rozlišuje řízení silné, střední, slabé a rozporné. Kombinací edukačních charakteristik interakce učitele a žáka, které jsou popsány skrze dimenzi edukačního vztahu a edukačního řízení, autorka zkonstruovala model edukačních stylů učitele (příloha č. 2). V tomto modelu je zastoupeno 6 edukačních stylů, tři pro kladný vztah, tři pro záporný a ostatní vztahy, z pohledu dimenze řízení pak dva styly v kombinaci s každým typem vztahu pro kategorie silné a střední řízení, rozporné řízení a řízení slabé (více Gillernová, 2008).

#### **4.3.5 Výzkumy edukačních stylů učitele**

Výzkumy školního prostředí se převážně zabývají osobností učitele a nevhodnějšími předpoklady pro tuto profesi (Čáp, 1993). Ve čtyřicátých letech minulého století zjišťoval P. A. Witty z vyprávění žáků o učitelích, jaké učitele žáci nejvíce oceňují. Z jeho závěrů vychází, že žákům se nejvíce líbí učitelé s demokratickým přístupem, porozuměním pro jednotlivce i jejich problémy, trpělivostí, spravedlností, smyslem pro humor, učitelé charakterní, důslední, přizpůsobiví, upřednostňující pochvalu před trestem, kteří prokazují vysokou profesní odbornost i široké zájmy mimo školu a přívětivé chování (podle Čáp, 1993).

České výzkumy atmosféry školy z let 1995 a 1998 potvrzují klíčovou roli vztahu učitele a žáků. Výsledky poukázaly na horší hodnocení školního prostředí ze strany starších žáků a studentů, a to především v ohledu demokratičnosti a podpory ze strany učitelů. Negativně byla často hodnocena schopnost učitelů naslouchat kritice. Studie také prokázaly pozitivní vztah mezi vnímanou podporou učitelů a prosociálním chováním žáků (Mareš, Ježek, 2002; Macek, 2003).

Holandští autoři, posuzující chování učitele skrze Learyho pojetí interpersonálního chování, vytvořili profil ideálního učitele, ve kterém čerpali z popisů představy ideálního kantora, jak žáků z pohledu, tak učitelů. Z této analýzy vzešlo, že ideální učitel by měl být silný vůdce, který je ale přátelský, má porozumění pro druhé, je méně kritický, je sebejistý a spokojený. Ideální učitel poskytuje žákům více volnosti a autonomie. Obecně se dá vyjádřit ideální učitel jako dominantní a současně vysoce vřelý. Důležitým zjištěním této studie byla také skutečnost, že žáci a učitelé se na představě ideálu v převážné míře shodnou (Wubbels, Levy, 1993; Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997; Brok et al., 2002).

Jiní nizozemští autoři posuzovali představu ideálního učitele porovnáváním písemných esejí na téma „Dobrý učitel“, které psalo 198 žáků a studentů ve věku 7-16 let a 17 učitelů. Ze závěrů analýzy vyplynulo, že mladší žáci popisují dobré učitele primárně jako schopné vyučující zaměřující se na předávání znalostí a dovedností, zatímco starší studenti zdůrazňují v hodnocení dobrých učitelů vztahové aspekty. Učitelé hodnotili jako primární charakteristiku dobrého pedagoga vytvoření osobních vztahů k jeho studentům. Rozdíl mezi hodnocením žáků a učitelů se snižuje s věkem (Beishuizen et al., 2001).

V rámci longitudinálního šetření projektu ELSPAC prováděli autoři M. Šafářová, S. Ježek a J. Mareš výzkum názorů jedenáctiletých dětí na školu. Ze strukturovaných rozhovorů s 200 dětmi vzešly mimo jiné následující závěry: na třídní učitelce děti nejvíce oceňují, že je hodná, milá a sympatická (28%), že je něco naučí (9%), že je přiměřeně přísná (8%), že má smysl pro humor (8%), že je spravedlivá a upřímná (5%). 8% dotazovaných žáků by na své třídní učitelce neocenilo nic. 15% dětí se naopak nelíbí přísnost třídní učitelky, 13% negativně hodnotí její rozčilování a křičení a 6% nespravedlnost. 30% dětí ze souboru nenalezlo na své třídní učitelce nic negativního. Na otázku, proč se ve škole snaží, děti volily argumenty jako známky (14%), učím se jen, co mě baví a co musím (12%), dostat se na školu (10%), udělat radost rodičům (8%), mít dobrou práci (7%), znalosti, dovednosti (4%). Celkově autoři došli ke zjištění, že slovo „škola“ vyvolává v dětech převážně asociace s vyučováním (Šafářová, Ježek, Mareš, 2004).

P. Majerová se ve své diplomové práci věnovala interakci učitele a žáka na základní škole. Ve svém šetření mimo jiné zjišťovala představu ideálního učitele. Podle hodnocení žáků výzkumného souboru vychází jako charakteristiky ideálního učitele především trpělivost, smích a legrace zajímavé a strukturované vyučování, tolerantnost a inovace výuky (Majerová, 2008).

### **Výzkumy inspirované edukačními styly učitele I. Gillernové**

I. Gillernová vyšla z komponentového a dimenzionálního modelu pro posuzování interakce dospělých a použila je jako východisko pro výzkum edukačních interakcí učitelů a žáků. Autorka vytvořila dotazník *Žák o učiteli* (viz kap. 5.2), ve kterém žáci subjektivně posuzují edukační působení konkrétního učitele ve vztahu k sobě samému (Gillernová, 2007, 2008). V roce 2005 vyplnilo dotazník 1803 žáků a studentů převážně ve věku 13-19 let. Z výsledků výzkumu mimo jiné vyplynulo, že dívky a mladší respondenti reflektují vztah učitelů jako příznivější. Statisticky významný byl také vztah mezi edukačním vztahem učitele a vyučovaným předmětem. Nejvíce pozitivní vztah mají dle hodnocení žáků učitelé výchov

(tělesná, hudební, výtvarná výchova) a matematicko-fyzikálních předmětů. Negativně pak byli z tohoto pohledu hodnoceni učitelé jazyků. Nejsilnější řízení žáci vnímají ze strany vyučujících matematicko-fyzikálního zaměření, zatímco nejvíce slabé řízení vykazují učitelé přírodovědného zaměření (Gillernová, 2008).

Jako nejvíce zastoupený edukační styl učitele se ukázal styl č. 1 charakterizovaný kladným vztahem a silným řízením, jako druhý byl nejčastěji zastoupen styl 6 charakterizovaný slabým řízením a záporným, středním či rozporným vztahem. Toto rozložení může podle autorky odrážet rozdělení na oblíbené (styl 1) a neoblíbené (styl 6) učitele (více Gillernová, 2007, 2008). Autorka uvádí, že přestože výsledky výzkumů rodiny poukazují na převahu slabého výchovného řízení, v prostředí školy se jeví jako neoptimálnější a žáky nejlépe hodnocený laskavý přístup s přiměřenou mírou požadavků a jejich důslednou kontrolou (Gillernová, 2007).

Charakterizováním edukačního vztahu žáků a učitelů se ve své práci věnovala například také L. Krejčová z katedry psychologie FF UK. V jejím vzorku (n=460) převládalo hodnocení stylu učitele charakteristické kladným edukačním vztahem a vysokou mírou požadavků. Z autorčiných závěrů dále vyplynulo, že s přibývajícím délkou studia studenti hodnotili edukační vztah více záporně a stoupal též skóre komponenty volnosti. Ve výpovědích o představě ideálního učitele se ukázala jako nejvýraznější kombinace kladného edukačního vztahu a vysokých požadavků. Z porovnání hodnocení žáky se sebehodnocením učitele vyplynulo, že učitelé hodnotí svůj vztah ke studentům pozitivněji, než jej vnímají sami studenti. Statisticky významný rozdíl mezi hodnocením žáků a učitelů nebyl zjištěn pouze v komponentě volnosti, přestože i zde se oboje hodnocení liší. Žáci vnímají více volnosti, než kolik se domnívají sami jejich učitelé, že ji poskytují (Krejčová, 2009).

## II. ČÁST EMPIRICKÁ

### 5. Výzkumný projekt

#### 5.1 Cíl výzkumného projektu

V předchozích kapitolách jsme opakovaně zdůrazňovali důležitost rodinného a školního prostředí pro bezproblémový a úspěšný vývoj dětí a dospívajících. Podtrhovali jsme sílu vlivu aktérů těchto prostředí a jejich možnost působit na vývoj mladistvých. Rodiče a učitelé ale neovlivňují edukační prostředí svých dětí a žáků sami. Na jeho utváření se podílejí samotní dospívající, a to především ve vzájemné interakci se svými vychovateli a významnými dospělými. Jak dospívající tuto interakci a z ní vycházející edukační prostředí subjektivně vnímá, má pak rozhodující vliv na dopad edukačního působení.

**Cílem této práce je proto zmapovat subjektivní vnímání edukačního prostředí rodiny a školy ve vzorku současné generace dospívajících.**

Práce navazuje na předchozí výzkumy prováděné na katedře psychologie FF UK (například Čáp, Gillernová a další). Aktuální výzkumný projekt si klade za cíl rozšířit poznatky předchozích výzkumů o srovnání zmíněných dvou edukačních prostředí u totožné skupiny respondentů. Škola a rodina nemohou působit na děti zcela odděleně. Tyto instituce se ve svém působení překrývají, někdy střídají či nahrazují, a také ovlivňují. Klademe si proto za úkol odhalit možné vzájemné působení těchto prostředí a ovlivňování vnímání edukačního působení jeho subjekty, v našem případě dospívajícími žáky. Pro tento účel je cílem práce pokusit se také zmapovat očekávání a preference dospívajících, neboť co my jako aktéři edukačního působení považujeme za ideální a vhodné, nemusí být stejně vnímáno samotnými dospívajícími. Působení jednoho edukačního prostředí může mít také vliv na vnímání prostředí druhého a očekávání jeho ideální konstelace.

#### 5.2 Metody

Vzhledem k zamýšlenému cíli tohoto výzkumu, který si klade za úkol porovnat školní edukační prostředí respondentů s výchovně-vzdělávacím prostředím jejich rodiny, bylo třeba vytvořit dvě oddělené metody. Dotazník mapující rodinné prostředí, vytvářené v interakci dětí s rodiči, byl označen jako *Dotazník o rodičích a dětech* (příloha č. 3). Dotazník zaměřující se na zmapování edukačního prostředí vytvářeného v prostředí školy v interakci učitelů s žáky byl pracovně nazván *Dotazník o žácích a učitelích* (příloha č. 4).



### 5.2.1 Dotazník o rodičích a dětech

Dotazník pro zjišťování edukačního prostředí rodiny obsahuje 5 úkolů. Jako základ pro celou metodu byl použit *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* J. Čápa a P. Boschka (Čáp, Boschek, 1994). Dotazník vychází z modelu devíti polí způsobu výchovy v rodině, který pracuje s kombinací dvojic protikladných komponentů výchovy, které se vzájemně kvantitativně i kvalitativně kombinují. Syntéza kladného a záporného komponentu vyjadřuje emoční vztah rodiče k dítěti, syntéza komponent požadavků a volnosti charakterizuje výchovné řízení rodiče. Jednotlivé komponenty i jejich syntéza jsou zjišťovány zvlášť pro matku a zvlášť pro otce. Jako součást dotazníku *O rodičích a dětech* bylo použito všech 40 položek dotazníku *Pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (10 položek pro každou komponentu), které tvoří první úkol našeho dotazníku (Čáp, Boschek, 1994). Byla upravena instrukce úkolu a všechny otázky byly převedeny do přítomného času. Způsob administrace i vyhodnocení byl zachován.

Ve druhém úkolu dotazníku měli respondenti za úkol zodpovědět otázku, jakými jsou oni sami synem nebo dcerou. Instrukce úkolu je pokusit se vyjádřit, jak se domnívají, že by je asi charakterizovali rodiče, jak reflektují sami sebe v rodinné interakci.

*Jaký jsi ty sám/sama syn/dcera? Zkus napsat, jak Tě asi vidí Tvoji rodiče, co si o Tobě myslí, jak by Tě charakterizovali?*

Tento úkol byl inspirován obdobným úkolem dotazníku *Žák o učiteli* (Gillernová, 2008), který byl použit pro zjišťování edukačního přístupu učitelů.

Třetí a čtvrtý úkol se zaměřuje na zjišťování kvalitativních charakteristik rodinného prostředí žáků, jejich přání a představy, vztahující se k emocionálnímu a výchovnému prostředí rodiny. Ve třetím úkolu byla k tomuto účelu zvolena metoda nedokončených vět, ve které jsme se částečně inspirovali nedokončenými větami z Projektivního interview V. Michala a kolektivu (Michal, Smékal, Ličko, 1974). Žáci měli za úkol doplnit dle svých zkušeností z domova následující věty:

- 1) *U nás doma .....*
- 2) *Máma mi často říká .....*
- 3) *Táta mi často říká .....*
- 4) *Nejvíce se smějeme .....*
- 5) *Máma mě pochválí .....*
- 6) *Táta mě pochválí .....*

- 7) *Když se mi něco podaří .....*
- 8) *Když mi něco nejde .....*
- 9) *Když mám ve škole starosti .....*
- 10) *S mámou se nejčastěji zabývám .....*
- 11) *S tátou se nejčastěji zabývám .....*
- 12) *Doma je to nejlepší .....*

Ve čtvrtém úkolu respondenti vybírali z přání, která měli jako malé děti, nebo stále mají, a tato přání zůstala nesplněna, nebo byla splněna jen částečně. Přání byla volena na základě obecné představy toho, co dětem v rodině schází v případě extrémních způsobů výchovy, tedy v případě výchovy záporné, s nezájmem o dítě nebo naopak velice přísné. Další inspirací pro volbu přání byly předchozí výzkumy zaměřující se na analýzu společných činností dospělých a dětí (např. Gillernová, 2009). Úkol obsahoval celkem 12 přání, ze kterých mohli žáci vybrat libovolný počet.

- a) *Aby se mnou rodiče trávili více času.*
- b) *Aby toho po mně rodiče tolik nechtěli.*
- c) *Abych nemusel dělat domácí povinnosti.*
- d) *Abych mohl trávit více času s kamarády.*
- e) *Aby mě rodiče pochválili, když se mi něco podaří.*
- f) *Aby mi šlo lépe učení.*
- g) *Abychom s rodiči častěji cestovali.*
- h) *Abychom doma dodržovali nějaká pravidla.*
- i) *Aby se to u nás doma nikdy nezměnilo.*
- j) *Aby si rodiče přestali myslet, že musím být ve škole mezi nejlepšími.*
- k) *Aby mě rodiče méně trestali.*
- l) *Jiné přání ...*

Ve dvanáctém přání měli respondenti možnost doplnit jiné, své individuální přání. Mezi přání byla zahrnuta také položka zaměřující se na touhu zlepšení školního úspěchu, která měla v tomto případě zmírnit možné nepříjemné napětí plynoucí z opakovaných otázek cílených na rodiče a přání změny jejich chování. Úkol nesplněných přání byl do jisté míry inspirován rigorózní prací H. Tomkové (Tomková, 2002).

Posledním úkolem dotazníku byla volba preferovaných způsobů výchovy. K tomuto účelu jsme sestavili krátké charakteristiky devíti rodin reprezentujících 9 modelů výchovy J. Čápa (Čáp, 1996, 2001d, viz příloha č. 1). Každá charakteristika vyjadřuje jak emocionální vztah rodičů k dětem, tak intenzitu výchovného řízení, a to skrze informace o množství společně tráveného času, společné práci a zábavě, zájmu o děti a jejich kamarády, požadavků

na plnění povinností a dodržování pravidel, pochval, kritiky, trestů a společného smíchu. Respondenti byli v instrukci úkolu požádáni, aby si příběhy přečetli a zvolili dvě rodiny, které se jim nejvíce líbí. Tuto metodu bychom mohli podle M. Svobody označit za kumulativní posuzovací škálu typu „hádej kdo“, ve které respondenti vybírají z nabízených popisů chování (Svoboda, 1999).

**Charakteristika modelu 1:** Rodiče Hynka a Soni vyžadují, aby děti plnily své povinnosti a dodržovaly stanovená pravidla. Za neuposlechnutí následuje trest. Rodiče je často kritizují a říkají, jak by měly věci dělat jinak. Příliš se nezajímají o to, co dělají. Mnoho času společnou zábavou netráví.

**Charakteristika modelu 2:** Rodiče Patrika a Marie na dodržování pravidel příliš netráví, děti si často mohou dělat, co chtějí, rodiče s nimi příliš času netráví a moc si společně nepovídají. Rodiče neznají jejich kamarády.

**Charakteristika modelu 3:** Rodiče Alexe a Táni často děti kritizují a říkají jim, co dělají špatně. Málo jim důvěřují. Někdy je nechají dělat, co chtějí, jindy vyžadují plnění povinností a zakazují jim zábavu.

**Charakteristika modelu 4:** Rodiče Matěje a Emy vyžadují, aby děti plnily své povinnosti a vždy dodržovaly dohodnutá pravidla. Zároveň je pochválí, když se jim něco povede, zajímají se o to, co dělají, tráví spolu čas, pracují i hrají si společně, často se smějí. Rodiče znají jejich kamarády.

**Charakteristika modelu 5:** Rodiče Kamila a Milady vyžadují, aby děti plnily společně dohodnuté povinnosti a dodržovaly společná pravidla. Zároveň dokážou přimhouřit oko, vedou své děti, aby se ze svých chyb poučily. Chválí je, když se jim něco povede, zajímají se o to, co dělají, tráví spolu čas a často se smějí.

**Charakteristika modelu 6:** Rodiče Alana a Vandy neurčují mnoho pravidel, nechávají děti, ať se sami rozhodují. Zajímají se o ně, tráví společně čas, pracují i hrají si společně, smějí se.

**Charakteristika modelu 7:** Jeden z rodičů Viktora a Jiřiny vždy vyžaduje dodržování pravidel a plnění povinností, druhý rodič jim většinou všechno dovolí a odpustí. Oba rodiče se o děti hodně zajímají, pochválí je, když se jim něco podaří, často s nimi tráví čas, pracují, hrají a smějí se společně.

**Charakteristika modelu 8:** Rodiče Radka a Liany většinou na dětech nevyžadují dodržování pravidel, nechávají rozhodování na nich. Tráví společně s dětmi hodně času, pochválí je, když se jim něco podaří, zajímají se o ně, znají jejich kamarády, pracují, hrají a smějí se společně.

**Charakteristika modelu 9:** Jeden z rodičů Edy a Míly se o ně hodně zajímá, tráví s nimi čas, chválí je, když se jim něco povede, hraje si s nimi a zná jejich kamarády. Druhý rodič je často kritizuje za neúspěch, netráví s nimi moc času a málo se zajímá o to, co dělají.

Charakteristiky byly uvedeny v náhodném pořadí tak, aby pořadí nerespektovalo očíslování výchovných způsobů v modelu devíti polí. Přiřazení jednotlivých charakteristik v dotazníku k modelům výchovy zobrazuje příloha č. 5.

### **5.2.2 Dotazník o žácích a učitelích**

Jako základ dotazníku mapujícího edukační prostředí školy, tedy prostředí vytvářené v interakci učitelů a žáků, jsme použili dotazník *Žák o učiteli* (ŽoU), vytvořený na katedře psychologie FF UK I. Gillernovou a kolektivem (Gillernová, 2008). Dotazník ŽoU je zatím nestandardizovanou metodou. Východiskem dotazníku je rovněž komponentové a dimenzionální pojetí vztahů mezi dospělými a dětmi. Dimenze vztahu je charakterizována v projevech kladné a záporné komponenty, dimenze výchovného řízení zahrnuje komponentu požadavků a volnosti.

První úkol našeho dotazníku *O žácích a učitelích* je totožný s prvním úkolem dotazníku *ŽoU*. Úkol tvoří 60 tvrzení charakterizujících interakci učitele a žáka (15 tvrzení pro každou komponentu), které mají žáci za úkol hodnotit na čtyřbodové škále podle svých zkušeností s vybraným učitelem. V originální verzi dotazníku jsou tvrzení vyjádřena vždy v mužském rodě. V našem použití jsme položky přeformulovali také pro rod ženský, a vytvořili tak dvě paralelní verze dotazníku pro učitele muže a ženy učitelky. Přeformulována byla také instrukce úkolu, ve které oproti dotazníku *ŽoU* není žák vyzván, aby si vybral konkrétního učitele, nýbrž je mu učitel, kterého má posoudit, zadán.

Druhý a třetí úkol dotazníku *O žácích a učitelích* byly rovněž převzaty z dotazníku *ŽoU*. Úkoly jsou směřovány k hlubšímu poznání kvality interakce mezi žákem a posuzovaným učitelem a tím k prohloubení kvalitativní analýzy edukačního prostředí tvořeného tímto vztahem. Ve druhém úkolu má žák za úkol udělit učiteli známky na vysvědčení za jeho chování k žákům, úsměvy a legraci s žáky, laskavost a pomoc při obtížích žáků, přípravu na vyučovací hodinu, vedení a organizaci vyučovací hodiny, zajímavost vyučování a spravedlivý přístup k hodnocení žáků. Jedná se o zobecněnou reflexi žáka ve vztahu k popisovanému chování učitele (Gillernová, 2008).

V navazujícím, třetím úkolu je žák vyzván, aby se zamyslel nad tím, jak sám k interakci s učitelem přispívá. Stejně jako ve druhém úkolu *Dotazníku o rodičích a dětech* je požádán, aby se pokusil napsat, jak by ho pravděpodobně charakterizoval posuzovaný učitel či učitelka.

*Jaký jsi Ty sám žák/žákyně? Jak Tě asi vidí, co si o Tobě myslí učitelka, jejíž chování jsi popisoval/a? Napiš několik takových charakteristik.*

Poslední, čtvrtý úkol dotazníku *O žácích a učitelích* je paralelou pátého úkolu dotazníku *O rodičích a dětech*. Respondenti měli za úkol volit z nabídnutých charakteristik učitelek jednu, která jim přišla nejvíce sympatická, do jejíž třídy by chtěli chodit, a jednu, která jim byla nejméně sympatická, a domnívali se, že by se jim v její třídě nelíbilo. Šest krátkých charakteristik reprezentuje šest edukačních stylů z modelu edukačních stylů učitele I. Gillernové (2008, viz příloha č. 2).

**Styl 1:** *Paní učitelka C je trpělivá, často se s žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl, stále vymýšlí něco nového, snaží se žáky zaujmout. Hodnotí přísně ale spravedlivě podle známých pravidel. Žáci si v jejích hodinách nedovolí vyrušovat, ale nebojí se zeptat, když něčemu nerozumí.*

**Styl 2:** *Paní učitelka E často zkouší, známkuje přísně a špatné chování trestá. Nesplnění úkolu nepromíjí. V jejích hodinách se většinou pilně pracuje, stále vymýšlí pro žáky nové úkoly. O problémy žáků se většinou nezajímá, často nemá s žáky trpělivost, připomíná jejich chyby a neúspěchy, na žáky občas křičí.*

**Styl 3:** *Paní učitelka A je trpělivá, často se s žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její hodiny nemají vždy jasnou strukturu a cíl, žáci někdy nerozumí, co mají dělat, někdy se nudí a jindy nestíhají plnit zadané úkoly. Paní učitelka známkuje občas mírně, jindy přísně, občas je možné ji přemluvit, aby prominula nesplněný úkol, nebo odložila písemku.*

**Styl 4:** *Paní učitelka B nemá většinou s žáky trpělivost. O jejich problémy se většinou nezajímá, připomíná jejich chyby a neúspěchy, někdy na žáky křičí nebo je zesměšňuje. Její hodiny nemají vždy jasnou strukturu a cíl, žáci někdy nerozumí, co mají dělat, někdy se nudí a jindy nestíhají plnit zadané úkoly. Paní učitelka známkuje občas mírně, jindy přísně, občas je možné ji přemluvit, aby prominula nesplněný úkol, nebo odložila písemku.*

**Styl 5:** *Paní učitelka F je trpělivá, často se na žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její vyučovací hodiny nemají jasnou strukturu a cíl, v jejích hodinách se žáci často nudí. Většinou známkuje dosti mírně, spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu, vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.*

**Styl 6:** *Paní učitelka D nemá většinou s žáky trpělivost. O jejich problémy se většinou nezajímá, připomíná jejich chyby a neúspěchy, někdy na žáky křičí nebo*

*je zesměšňuje. Její vyučovací hodiny nemají jasnou strukturu a cíl, v jejich hodinách se žáci často nudí. Většinou známkuje dosti mírně, spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu, vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.*

Úkol byl zaměřen na zjišťování preferovaných edukačních stylů učitele žáky. Tato část dotazníku je pouze v ženské verzi. Domníváme se, že pohlaví učitele z modelových charakteristik nemusí nutně korespondovat s pohlavím hodnoceného učitele, a proto jsme se rozhodli uvádět charakteristiky vždy ve stejném rodě. Ženský rod byl zvolen z důvodu převažujícího množství žen v řadách pedagogů. Charakteristiky byly uvedeny v náhodném pořadí tak, aby pořadí nerespektovalo očíslování jednotlivých stylů v modelu. Přiřazení jednotlivých charakteristik v dotazníku k modelům edukačních stylů zobrazuje příloha č.6.

Poslední úkol byl při administraci dotazníků pro hodnocení „ne-třídních“ učitelů z dotazníku vypuštěn, aby nedocházelo k opakovanému sběru stejných dat.

### **5.2.3 Administrace a vyhodnocení**

Oba použité dotazníky obsahovaly v úvodu otázky dotazující se na základní identifikační údaje, mezi které jsme zařadili: iniciály jména, datum narození, pohlaví, datum vyplnění, školu a třídu. Iniciály jména jsme zvolili jako identifikační údaj k párování dotazníků jednoho respondenta. Žáci byli o této skutečnosti v úvodu administrace informováni a byla jim nabídnuta možnost použít fiktivní iniciály v případě, že by považovali uvedení iniciál jména jako narušení své anonymity. Podmínkou tohoto údaje bylo především použití stejného označení pro všechny dotazníky vyplněné jedním respondentem. Druhým údajem, který sloužil k upřesnění identifikace v případě shodných iniciál, bylo datum narození, které jsme z tohoto důvodu zvolili místo otázky věku.

#### ***Způsob vyhodnocení dotazníku O rodičích a dětech***

Způsob skórování i vyhodnocení položek prvního úkolu dotazníku byl zachován podle instrukcí příručky originální verze dotazníku *Pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp, Boschek, 1994). Respondenti měli za úkol hodnotit každý výrok, jak platí dle jejich subjektivního názoru, zvlášť pro otce a pro matku, na stupnici ano – zčásti – ne. Odpovědi pak byly skórovány dle klíče: ano – 3 body, zčásti – 2 body, ne – 1 bod. Pro vyhodnocení byl vytvořen nový záznamový list společný pro vyhodnocení obou základních dotazníků (příloha č. 7). Emoční vztah a výchovné řízení jednotlivých rodičů bylo určeno porovnáním hrubých skórování s tabulkami pro vyhodnocení emočního vztahu a výchovného řízení pro jednotlivého rodiče dle J. Čápa a P. Boschka (1994, s. 21-22, viz příloha č. 8). Emoční

vztah a výchovné řízení v rodině jako celku bylo obdobně určeno dle tabulek pro vyhodnocení uvedených v příručce k testu (Čáp, Boschek, 1994, s. 22-23, viz příloha č. 8). Zjištěné edukační charakteristiky byly následně zaneseny do tabulky modelu devíti polí způsobu výchovy v rodině, ze které jsme vyvodili model výchovy příslušné rodiny. Zpracovaná kvantifikovatelná data z 1., 4. a 5. úkolu dotazníku sloužila k vypracování analýzy kapitol 6 a 7. Kvalitativní údaje z dalších úkolů byly použity k vypracování kazuistik v kapitole 8.

Respondenti byli instruováni, aby nezbytně nevyplňovali charakteristiky toho rodiče, s kterým nežijí, ani se dlouhodobě nestýkají. Opakem tomu bylo v případech střídavé výchovy, nebo dlouhodobého soužití s nevlastním rodičem, který je pak pro účely naší práce, stejně jako u J. Čápa (Čáp, Boschek, 1994), považován za otce či matku bez ohledu na genetickou skutečnost.

### ***Způsob vyhodnocení dotazníku O žácích a učitelích***

Způsob skórování a vyhodnocení položek prvního úkolu dotazníku *O žácích a učitelích* byl zachován dle originální verze dotazníku *ŽoU* (Gillernová, 2008). Respondenti měli za úkol hodnotit jednotlivá tvrzení na čtyřbodové škále podle toho, zda se s daným projevem chování u posuzovaného učitele setkávají: rozhodně ano – zčásti ano - spíše ne – jistě ne. K vyhodnocení dotazníku jsme použili vlastní záznamový list společný pro vyhodnocení obou základních dotazníků (příloha č. 7). Odpovědi jsme skórovali dle originální verze dotazníku podle klíče: rozhodně ano – 4 body, zčásti ano – 3 body, spíše ne – 2 body, jistě ne – 1 bod. Podle tabulek dotazníku *ŽoU* (Gillernová, 2008, s. 217, viz příloha č. 9) jsme hrubé skóry převedli kombinací jednotlivých komponent na kategoriální proměnné vymezující dimenzi edukačního vztahu (kombinace kladné a záporné komponenty) a dimenzi edukačního řízení (kombinace komponent požadavků a volnosti). Kombinací těchto kategorií edukačních charakteristik jsme z tabulky (Gillernová, 2008, s. 218, viz příloha č. 9) odvodili edukační styl posuzovaného učitele. Zpracovaná kvantifikovatelná data z 1., 2. a 4. úkolu dotazníku sloužila k vypracování analýzy kapitol 6 a 7. Kvalitativní údaje z třetího úkolu byly použity k vypracování kazuistik v kapitole 8.

### 5.3 Soubor respondentů

Základní soubor respondentů pro realizovaný výzkum tvořilo celkem 81 žáků a studentů od 6. třídy základní školy po 1. ročník střední školy. Sběr dat byl realizován na dvou školách, jejichž výběr byl podmíněn osobním kontaktem autorky s vedením školy. Respondenti z 6. až 9. třídy byli žáky základní školy z Prahy 6. Respondenti z řad 1. ročníku střední školy byli studenty všeobecného gymnázia a technického lycea soukromé střední školy v Kladně.

Všichni respondenti základního souboru vyplnili 2 základní dotazníky: *Dotazník o rodičích a dětech* a *Dotazník o žácích a učitelích*, ve kterém hodnotili své třídní učitele. 32 respondentů z řad žáků 6. - 8. třídy vyplnilo mimo základních dvou dotazníků ještě dva upravené dotazníky pro „ne-třídní“ učitele, ze kterých byl vynechán poslední úkol pro posuzování preferovaného a odmítaného stylu. Pro tři vyučující jsme tak získali hodnocení od žáků tří tříd, z jejich kmenové třídy, kde jsou třídními učiteli a dvou tříd vedlejších ročníků, kde pravidelně vyučují. Zastoupení jednotlivých ročníků v základním vzorku a ve vzorku pro rozšířený výzkum popisuje tabulka 5.1.

Školní stupeň	Počet respondentů	
	Základní soubor	Rozšířený výzkum
<i>6. třída</i>	14	10
<i>7. třída</i>	16	12
<i>8. třída</i>	16	10
<i>9. třída</i>	17	0
<i>1. ročník</i>	18	0

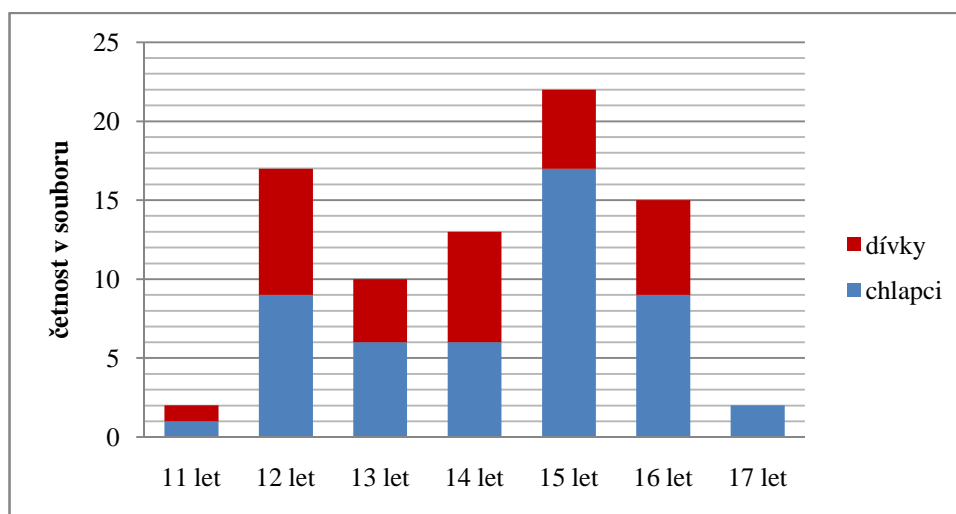
Tabulka 5.1 – zastoupení jednotlivých ročníků v souboru

V základním souboru bylo zastoupeno 50 chlapců a 31 dívek. Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo od 11 do 17 let. Největší počet respondentů byl ve věku 15 let, průměrný věk všech respondentů výzkumu činil 14,12. Rozložení základního souboru podle věku a pohlaví zobrazuje tabulka 5.2 s grafem 5.1.



Věk	Základní soubor		
	celkem	chlapci	dívky
<b>11 let</b>	2	1	1
<b>12 let</b>	17	9	8
<b>13 let</b>	10	6	4
<b>14 let</b>	13	6	7
<b>15 let</b>	22	17	5
<b>16 let</b>	15	9	6
<b>17 let</b>	2	2	0
<b>celkem</b>	81	50	31

Tabulka 5.2 – Rozložení souboru podle věku a pohlaví



Graf 5.1 - Rozložení souboru podle věku a pohlaví

Dva doplňkové dotazníky, hodnotící „ne-třídní“ učitele, vyplnilo celkem 32 jedinců, z toho 16 chlapců a 16 dívek. Této části šetření se zúčastnili výhradně žáci 6. - 8. třídy ve věku 11 až 15 let. K hlubší analýze hodnocení vyučujících, pro které jsme skrze rozšiřující šetření získali hodnocení vždy od tří tříd, kde vyučují, jsme propojovali data získaná jak v prvním, tak druhém šetření, tedy dotazník hodnotící daného učitele jako třídního a 2 dotazníky, kde byl hodnocen jako řadový učitel jinou třídou. Celkový vzorek respondentů, jejichž dotazníky byly zahrnuty do této analýzy, byl tedy širší než zmíněný vzorek žáků, kteří vyplnili všechny 4 dotazníky. Počet respondentů se rozšiřuje o žáky, kteří se účastnili hodnocení jednoho z učitelů jako třídního, ale nebyli přítomni při administraci dotazníků na zbývajících dva učitele. Charakteristiky souborů pro hodnocení vybraných učitelů uvádíme v kapitole 7.3.

Nepřímo jsme zjistili také typ rodinného soužití respondentů. Tato skutečnost ale nebyla v dotazníku přímo dotazována. Respondenti byli instruováni, aby nevyplňovali údaje pro rodiče, s kterým nežijí, a který se ani dlouhodobě nepodílí na jejich výchově. V případě

střídavé výchovy zaznamenáváme styl výchovy obou rodičů. Údaje o střídavé výchově jsme dále nezjišťovali. Analýzu dopadu výchovných přístupů střídavé výchovy považujeme za vhodný námět výzkumu, ale neklademe si za cíl zjišťovat je v rámci této práce. Stejně přistupujeme i k případům soužití s jedním nebiologickým rodičem. Jestliže nevlastní rodič žije s respondentem v jedné domácnosti a dlouhodobě se podílí na jeho výchově, považujeme ho nebo ji pro účely této práce za otce či matku bez ohledu na genetické spříznění. V jednom případě jsme byli žákem informováni, že žije ve společné domácnosti s prarodiči a vlastní rodiče vídá jen velice zřídka. Pro účely této práce pracujeme s jeho údaji vyplněnými o prarodičích, jako kdyby se jednalo o rodiče, neboť se domníváme, že prarodiče v tomto případě vytváří rodinné edukační prostředí.

Soužití	Četnost
<i>s oběma rodiči</i>	68
<i>jen s matkou</i>	10
<i>jen s otcem</i>	2
<i>s prarodiči</i>	1

Tabulka 5.3 – Zastoupení různých typů rodinného soužití ve vzorku

### 5.3.1 Charakteristika učitelů

V rámci našeho šetření bylo do hodnocení zahrnuto celkem šest učitelů, z nichž čtyři vyučují na škole základní a dva na škole střední. Dva z učitelů jsou muži, čtyři ženy. Stručné charakteristiky učitelů uvádíme v následujícím přehledu:

Třídní 6.A – žena, 40 let, vyučuje matematiku, fyziku a informační-výpočetní techniku, aprobace matematika - fyzika

Třídní 7.A – žena, 35 let, vyučuje český jazyk, rodinnou a občanskou výchovu, aprobace český jazyk – občanská výchova

Třídní 8.A – žena, 32 let, vyučuje přírodopis, dějepis, občanskou výchovu, aprobace přírodověda - dějepis

Třídní 9.A – muž, 40 let, vyučuje zeměpis, tělesnou výchovu, dějepis, občanskou výchovu, aprobace zeměpis – tělesná výchova

Třídní 1.A – žena, 26 let, vyučuje český jazyk, základy společenských věd, výtvarnou výchovu, aprobace český jazyk – základy společenských věd

Třídní 1.B – muž, 30 let, vyučuje anglický jazyk, zeměpis, tělesnou výchovu, aprobace tělesná výchova – zeměpis

## 5.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal v dubnu a květnu 2009 během vyučování v jednotlivých třídách. Během jedné vyučovací hodiny byly skupinově administrovány základní dva dotazníky, *Dotazník o rodičích a dětech* a *Dotazník o žácích a učitelích*. Ve třídách, které se účastnily pouze základního šetření, proběhlo jen jedno setkání. Ve třídách, které byly zapojeny do širšího šetření, proběhla dvě setkání vždy o délce jedné vyučovací hodiny. Během prvního setkání byly administrovány základní dva dotazníky, během druhého pak rozšiřující dotazníky pro hodnocení učitelů. Setkání proběhla s týdenním rozestupem. Žákům, kteří se zúčastnili pouze druhého setkání, byly administrovány základní dva dotazníky.

Sběru dat ve třídách byla po celou dobu autorka osobně přítomna. Žádnému z administračních setkání nebyl přítomen nikdo z učitelů. V úvodu hodiny proběhlo krátké představení výzkumu, informace o anonymitě, diskrétnosti a instrukce k vyplnění dotazníků. Poté byly respondentům rozdány oba dotazníky, které mohli vyplňovat v libovolném pořadí. Autorka zodpovídala případné dotazy, které se většinou zaměřovaly na objasnění významu některých slov (např. nedochvilný, inovuje). Během vyplňování dat jsme nezaznamenali výraznější obtíže. U některých jedinců byla zřejmá únava a pokles motivace v průběhu vyplňování, v některých případech bylo žáky třeba žádat o dokončení nebo je upozorňovat na vynechanou část dotazníku. Souhrnně ale můžeme konstatovat, že respondenti vyplňovali dotazníky ochotně a dle pozorování většinou také svědomitě. Obě školy zahrnuté do výzkumu disponují informovaným souhlasem rodičů pro sběr dat tohoto typu.

Celkem jsme od 81 respondentů získali 226 dotazníků, 162 základních a 64 rozšiřujících. Všechny 4 dotazníky vyplnilo 32 respondentů, zatímco zbývajících 49 respondentů vyplnilo pouze 2 základní dotazníky. Soubor základních dotazníků tak čítá 81 vyplněných *Dotazníků o rodičích a dětech* a 81 *Dotazníků o žácích a učitelích* vyplněného vždy na třídního učitele příslušné třídy. V rozšiřujících dotaznících jsme získali hodnocení od 32 respondentů, z nichž každý vyplnil 2 dotazníky pro „ne-třídní“ učitele, celkem jsme tedy získali 64 hodnocení pro učitele, kteří nejsou třídními učiteli respondentů, kteří je posuzovali. Celkem jsme tedy včetně hodnocení vlastní třídy, kde mají třídnictví, na vybrané učitele získali 34-38 hodnocení.

## 6. Analýza kvantitativních dat

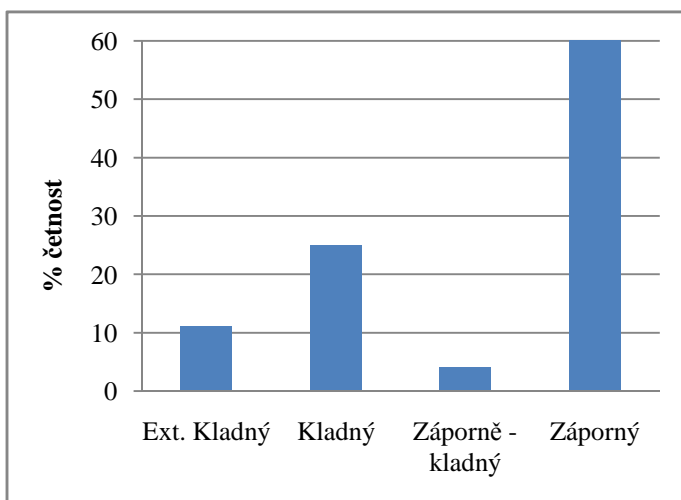
### 6.1 Dotazník o rodičích a dětech

#### 6.1.1 Hodnocení způsobu výchovy v rodině

Z analýzy výsledků základního souboru (n=81) vyplývá, že v dimenzi emočního vztahu v rodině jako celku převažuje vztah záporný, který je zastoupen v 60% případů. Kladný vztah vykazuje 25% rodin. Četnosti zastoupení jednotlivých typů emočního vztahu v rodině jako celku v našem vzorku zobrazuje tabulka 6.1 a graf 6.1.

<i>Emoční vztah</i>	<i>četnost</i>	<i>% četnost</i>
<i>Extrémně kladný</i>	9	11
<i>Kladný</i>	20	25
<i>Záporně - kladný</i>	3	4
<i>Záporný</i>	49	60

Tabulka 6.1 – emoční vztah v rodině

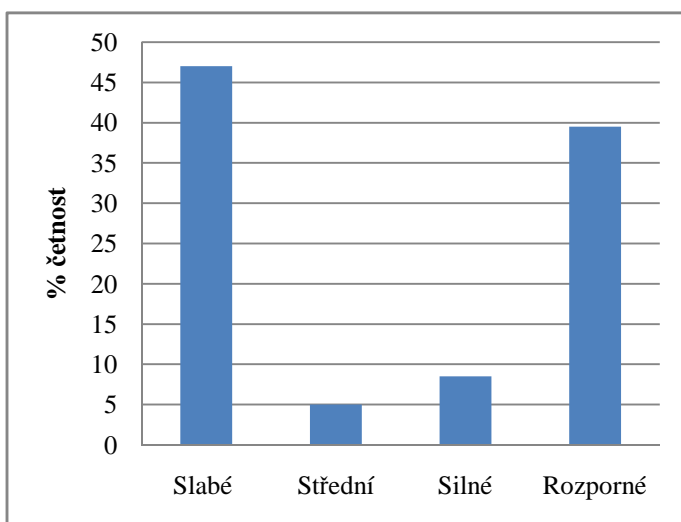


Graf 6.1 - % četnost rozložení emočního vztahu v rodině

V našem vzorku převažuje slabé výchovné řízení v rodině jako celku se zastoupením 47%. Ve 39,5% posuzovaných rodin bylo zaznamenáno řízení rozporné. Silné řízení naopak z pohledu dětí vykazuje pouze 8,5% rodin.

<i>Řízení</i>	<i>četnost</i>	<i>% četnost</i>
<i>Slabé</i>	38	47
<i>Střední</i>	4	5
<i>Silné</i>	7	8,5
<i>Rozporné</i>	32	39,5

Tabulka 6.2 – výchovné řízení v rodině

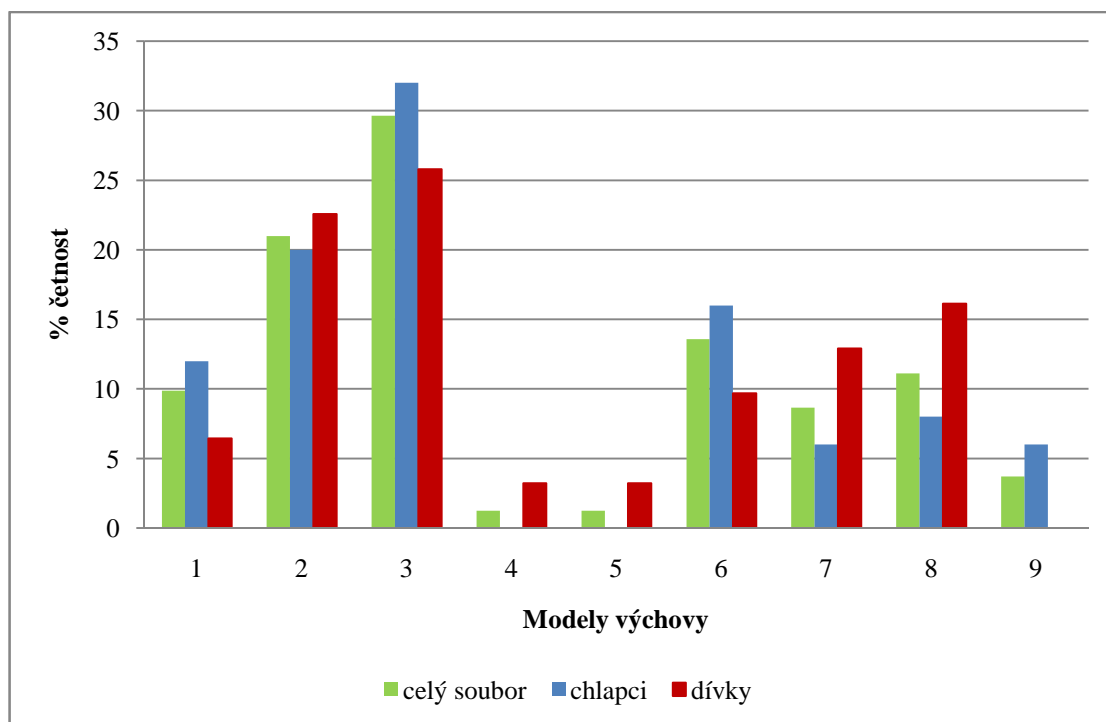


Graf 6.2 - % četnost rozložení výchovného řízení v rodině

Tabulka 6.3 a graf 6.3 zobrazují zastoupení jednotlivých modelů výchovy podle J. Čápa v rámci celého souboru a v rámci jednotlivých pohlaví.

Modely výchovy	Celý soubor		Chlapci		Dívky	
	četnost	% četnost	četnost	% četnost	četnost	% četnost
1	8	10	6	12	2	6
2	17	21	10	20	7	23
3	24	30	16	32	8	26
4	1	1	0	0	1	3
5	1	1	0	0	1	3
6	11	14	8	16	3	10
7	7	9	3	6	4	13
8	9	11	4	8	5	16
9	3	4	3	6	0	0

Tabulka 6.3 – Zastoupení 9 modelů výchovy



Graf 6.3 - % četnost rozložení 9 modelů výchovy v rámci celého souboru a skupiny chlapců a dívek odděleně

Pro obě pohlaví je nejčastějším modelem výchovy model číslo 3, charakterizovaný rozporným řízením a záporným emočním vztahem, druhou nejčastěji zastoupenou formou výchovy v našem vzorku je model 2, značící záporný vztah a slabé řízení. U dívek převažují modely 7 a 8, tedy kladný či extrémně kladný vztah v kombinaci s rozporným řízením a extrémně kladný vztah se slabým řízením. Větší zastoupení rodin chlapců je naopak u modelu 1, výchovy charakterizované silným řízením a záporným vztahem, a modelu 6,

zastupující kombinaci kladného emočního vztahu a slabého řízení. U dívek není zastoupena forma modelu 9 – emočně rozporná výchova. Kombinace kladného až extrémně kladného emočního vztahu se střední či silnou formou řízení (model 4 a 5) byla v našem souboru zastoupena pouze jednou dívčí rodinou v každém poli.

V porovnání se standardizačním souborem (Čáp, Boschek, 1994) je v našem souboru zřejmý nízký výskyt modelů výchovy zastoupených v právě zmiňovaných polích 4 a 5. Výsledky současného výzkumu dosahují shodně se standardizačním šetřením vysokých četností výchovy charakterizované polem 3, rozporné řízení a záporný vztah. Oproti standardizačnímu souboru jsme zaznamenali ústup modelu 1 (záporný vztah a silné či střední řízení) s přesunem četností k modelu 2 (záporný vztah a slabé řízení). V souboru dívek pak zaznamenáváme nárůst modelů kombinujících kladný vztah a slabé či rozporné řízení (modely 6,7,8). Graf porovnávající %četnosti zastoupení jednotlivých modelů ve standardizačním a našem souboru viz příloha č. 10.

Při porovnání průměrů jednotlivých komponent, zvláště pro chlapce a dívky, jsme nezaznamenali výrazné odchylky v trendech hodnocení jednotlivých komponent na základě pohlaví. Dívky vykazují mírně vyšší hodnoty kladné komponenty ze strany matky, zatímco kladná komponenta vztahu otce se mezi chlapci a dívkami neliší. Všechny ostatní hodnoty vycházejí mírně vyšší v hodnocení chlapců. Průměrné hodnoty jednotlivých komponent zvláště pro dívky a chlapce, spolu s porovnáním průměrných hodnot standardizačního souboru (Čáp, Boschek, 1994) zobrazuje tabulka 6.4

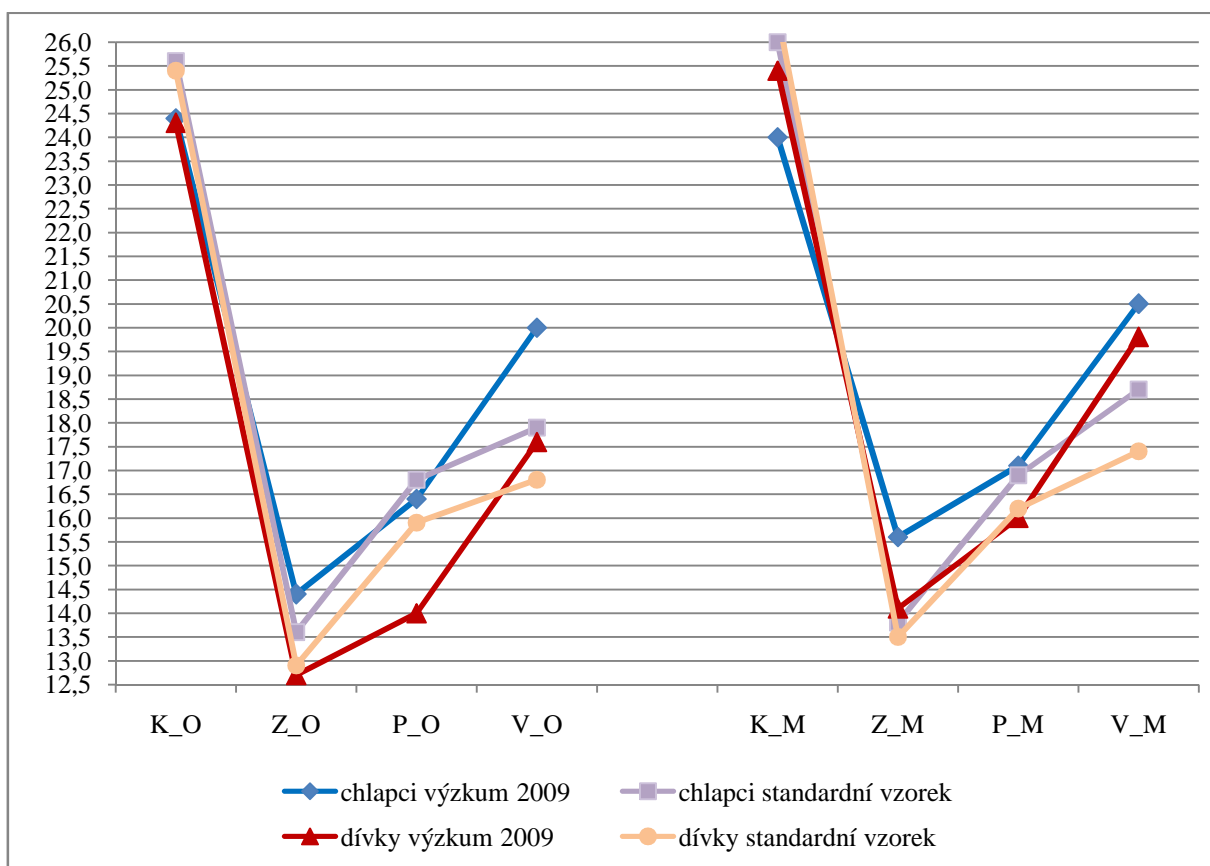
Průměrné hodnoty vzorku	Chlapci		Dívky	
	Výzkum 2009	Standardizační soubor	Výzkum 2009	Standardizační soubor
<i>K_O</i>	24,4	25,6	24,3	25,4
<i>Z_O</i>	14,4	13,6	12,7	12,9
<i>P_O</i>	16,4	16,8	14	15,9
<i>V_O</i>	20	17,9	17,6	16,8
<i>K_M</i>	24	26	25,4	26,6
<i>Z_M</i>	15,6	13,8	14,1	13,5
<i>P_M</i>	17,1	16,9	16	16,2
<i>V_M</i>	20,5	18,7	19,8	17,4

Tabulka 6.4 – Průměrné hodnoty jednotlivých komponent

V porovnání se standardizačním souborem zaznamenáváme mírný pokles hodnot kladné komponenty oproti mírnému nárůstu komponenty záporné. Oba trendy jsou nejvýraznější

u matek chlapců. U obou pohlaví zaznamenáváme vyšší hodnoty komponenty volnosti oproti standardizačnímu souboru. Průměrná hodnota komponenty požadavků v našem souboru klesá, mimo případ matek chlapců. Největší pokles této komponenty naopak zaznamenáváme u otců dívek. Při utváření závěrů je třeba vést stále v patrnosti velikost našeho vzorku (n=81), která umožňuje polarizaci průměrných hodnot při výskytu jen malého počtu jedinců s extrémními hodnotami.

Graf 6.4 zobrazuje profil průměrných hodnot všech komponent našeho i standardizačního souboru, zvláště pro otce a matku. Lomení profilu v oblasti komponent požadavků naznačuje ústup této komponenty ve prospěch komponenty volnosti. Tento trend je více patrný u průměrných hodnot otců. U obou rodičů zaznamenáváme nárůst hodnot záporné komponenty ve vztahu k chlapcům.



Graf 6.4 – profil průměrných hodnot všech komponent - porovnání se standardizačním vzorkem

### 6.1.2 Výběr preferovaných přístupů

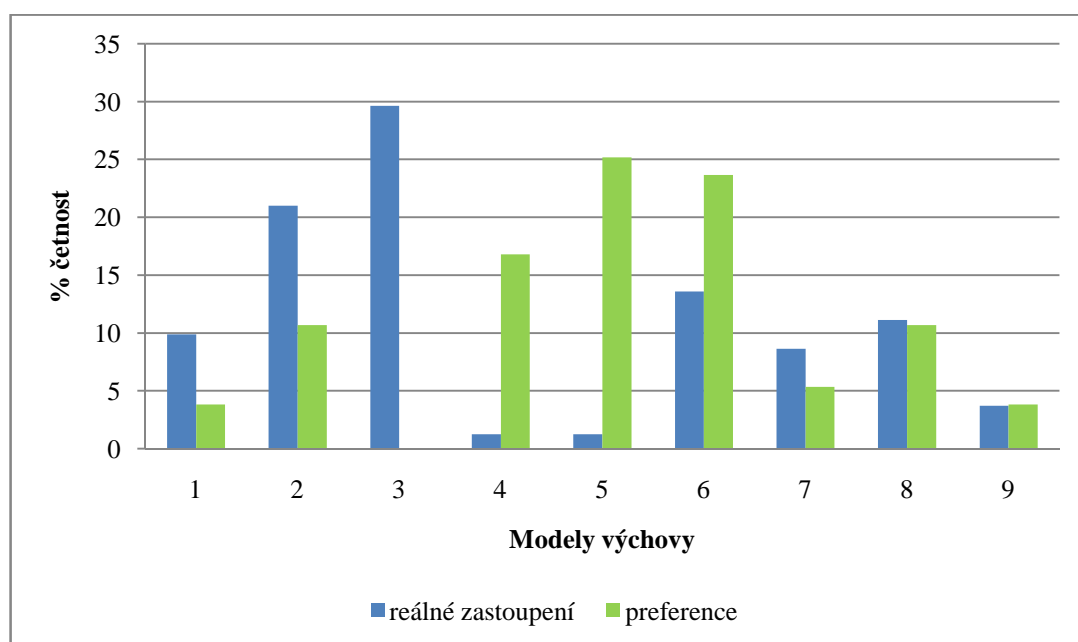
Z preferovaných modelů výchovy, vybíraných na základě charakteristik reprezentujících jednotlivá pole Čáпова modelu, vychází jako nejžádanější charakteristiky modelů 5 a 6, tedy výchova charakterizovaná kladným až extrémně kladným vztahem

a středním řízením (model 5, 25%) a výchova vykazující kladný vztah a slabé řízení (model 6, 24%). Jako nejméně sympatická přišla respondentům charakteristika modelu 3, tedy charakteristika výchovy s rozporným řízením a záporným vztahem, kterou nezvolil nikdo z účastníků výzkumu. Nízkou četnost voleb jsme zaznamenali také u rozporného emočního vztahu (model 9, 4%), silného řízení v kombinaci se záporným vztahem (model 1, 4%) a výchovy s rozporným řízením a kladným vztahem (model 7, 5%).

Respondenti měli možnost volit 1 nebo 2 charakteristiky. V případě, že jedinec překročil zadání a zvolil více variant, zaznamenali jsme všechny jeho volby, abychom nuceným výběrem nezkrusovali dané preference. Graf 6.5 a tabulka 6.5 zobrazují procentuální četnosti zjištěného reálného zastoupení výchovných modelů ve vzorku, v porovnání s procentuální četností upřednostňovaných charakteristik modelů.

<i>Modely výchovy</i>	<i>Reálné zastoupení</i>		<i>Preference</i>	
	<i>četnost</i>	<i>% četnost</i>	<i>četnost</i>	<i>% četnost</i>
<i>1</i>	8	10	5	4
<i>2</i>	17	21	14	11
<i>3</i>	24	30	0	0
<i>4</i>	1	1	22	17
<i>5</i>	1	1	33	25
<i>6</i>	11	14	31	24
<i>7</i>	7	9	7	5
<i>8</i>	9	11	14	11
<i>9</i>	3	4	5	4

Tabulka 6.5 – Zastoupení reálných a preferovaných modelů výchovy

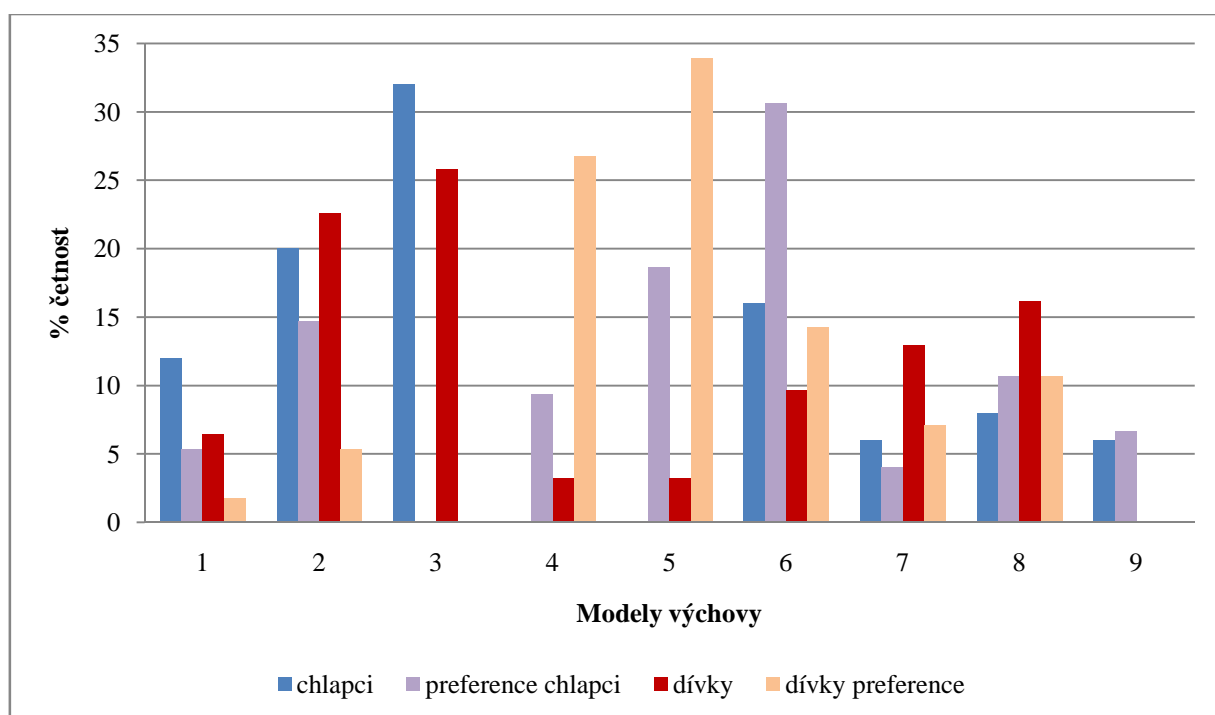


Graf 6.5 – Zastoupení reálných a preferovaných modelů výchovy



Nejvýraznější kontrast můžeme sledovat u modelu 3, který byl nejčastějším způsobem výchovy v rodině v našem vzorku a zároveň je nejméně žádanou charakteristikou. Výrazně menší preference oproti reálnému výskytu ve vzorku zaznamenáváme také u modelu 1 (záporný vztah a silné řízení) a modelu 2 (záporný vztah a slabé řízení). Jako výrazně preferované se oproti tomu jeví modely charakterizované kladným emočním vztahem, a to jak se slabým (model 6) tak i středním (model 5) i silným řízením (model 4). Zajímavé je také shodné procentuální zastoupení modelu 2 (záporný vztah a slabé řízení) a modelu 8 (extrémně kladný vztah a slabé řízení) – oba 11%.

Graf 6.6 zobrazuje porovnání preferencí a reálného zastoupení modelů výchovy podle pohlaví. Dívky preferují více přísnou a laskavou výchovu (model 4, 27%), nebo středně přísnou a laskavou výchovu (model 5, 34% nejvyšší četnost). Chlapci také preferují středně přísnou výchovu s kladným vztahem (model 5, 19%), ale výrazně více se přiklánějí k formám výchovy se slabým řízením, a to jak s kladným vztahem (model 6, 31%, nejvyšší četnost), tak se záporným (model 2, 15%).



Graf 6.6 – Zastoupení reálných a preferovaných modelů výchovy podle pohlaví

### 6.1.3 Výběr nesplněných přání

Z nabízených nesplněných přání bylo nejčastěji voleno přání snazšího učení, které pro naše potřeby nepovažujeme za významné, neboť bylo do seznamu přidáno jako přání doplňkové, odpoutávající pozornost od zaměření na chování rodičů. Druhým nejčastěji

voleným přáním byl požadavek moci trávit více času s kamarády (13%), dále pak častěji s rodiči cestovat (10%), a aby rodiče neočekávali velký školní výkon (10%). Jako nejméně žádané se ukázalo přání o dodržování domácích pravidel (3%).

<b>Přání</b>	<b>četnost</b>	<b>% četnost</b>
<i>a - víc společného času</i>	12	5
<i>b - méně požadavků</i>	20	8
<i>c - méně povinností</i>	22	9
<i>d - čas s kamarády</i>	32	13
<i>e - pochvala</i>	11	4
<i>f - lépe učení</i>	45	18
<i>g - častěji cestovat</i>	24	10
<i>h - dodržovat pravidla</i>	8	3
<i>i - nikdy nezměnilo</i>	18	7
<i>j - neočekávat výkon ve škole</i>	25	10
<i>k - méně trestů</i>	10	4
<i>l - jiné</i>	20	8

Tabulka 6.6 – Volba nesplněných přání

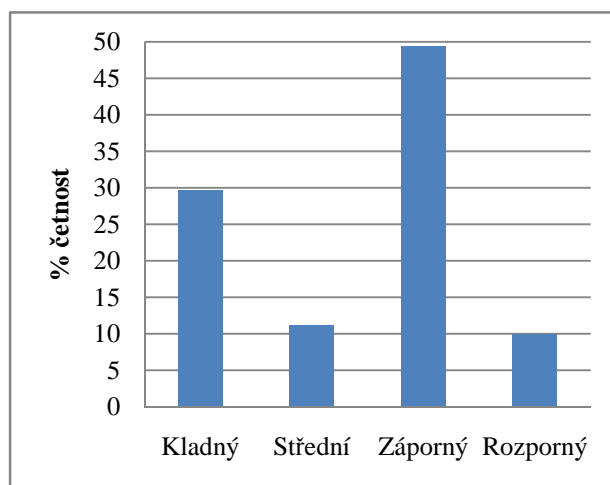
## 6.2 Dotazník o žácích a učitelích

### 6.2.1 Hodnocení edukačního stylu učitele

Z analýzy výsledků prvního úkolu dotazníku o učitelích vyplývá převaha záporného vztahu třídních učitelů hodnocených žáky základního souboru (n=81). Záporný vztah učitele je zastoupen v 49% případů, kladný vztah učitele k žákům vzešel z 30% hodnocení, v 11% poukazuje výsledek na vztah střední, a jako rozporný označilo vztah 10% hodnocení.

<b>Edukační vztah</b>	<b>četnost</b>	<b>% četnost</b>
<i>Kladný</i>	24	30
<i>Střední</i>	9	11
<i>Záporný</i>	40	49
<i>Rozporný</i>	8	10

Tabulka 6.7 – Edukační vztah třídních učitelů

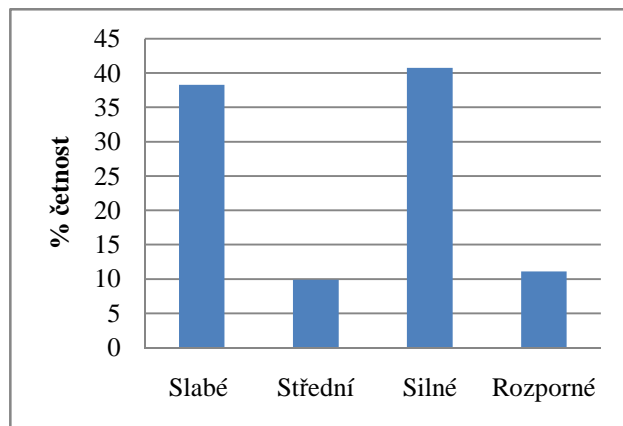


Graf 6.7 – Edukační vztah třídních učitelů

Rozdělení četností výchovného řízení třídních učitelů zastoupených v našem vzorku výrazně nerozlišuje mezi slabým a silným řízením. Slabé edukační řízení třídního učitele zaznamenáváme v hodnocení 38% respondentů a silné řízení 41% hodnocení. Střední formu řízení vykazují učitelé z pohledu 10% žáků a rozporné řízení zaznamenáváme v 11% případů.

<b>Edukační řízení</b>	<b>četnost</b>	<b>% četnost</b>
<i>Slabé</i>	31	38
<i>Střední</i>	8	10
<i>Silné</i>	33	41
<i>Rozporné</i>	9	11

Tabulka 6.8 – Edukační řízení třídních učitelů

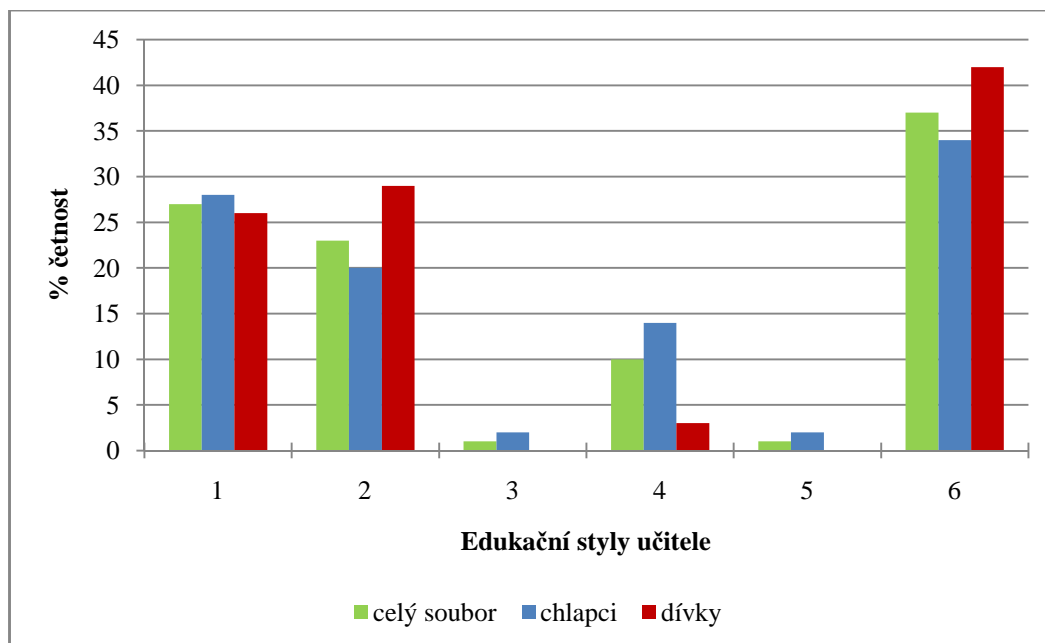


Graf 6.8 – Edukační řízení třídních učitelů

Tabulka 6.9 a graf 6.9 zobrazují zastoupení 6 edukačních stylů učitele podle I. Gillernové v rámci celého souboru a odděleně podle jednotlivých pohlaví.

<b>Třídní učitelé</b>	<b>Celý soubor</b>		<b>Chlapci</b>		<b>Dívky</b>	
	<b>četnost</b>	<b>% četnost</b>	<b>četnost</b>	<b>% četnost</b>	<b>četnost</b>	<b>% četnost</b>
<b>1</b>	22	27	14	28	8	26
<b>2</b>	19	23	10	20	9	29
<b>3</b>	1	1	1	2	0	0
<b>4</b>	8	10	7	14	1	3
<b>5</b>	1	1	1	2	0	0
<b>6</b>	30	37	17	34	13	42

Tabulka 6.9 – Zastoupení edukačních stylů třídních učitelů



Graf 6.9 – Zastoupení edukačních stylů třídních učitelů

Nejčastěji zastoupeným edukačním stylem učitele je styl číslo 6, charakterizovaný slabým řízením a záporným emočním vztahem, který na svých třídách ohodnotilo 37% všech respondentů. Druhý nejčastěji hodnocený styl je přístup charakterizovaný kladným vztahem a silným řízením (styl 1), který vzešel z 27% všech hodnocení. Nejméně zastoupeny jsou modely 3 a 5, charakterizované kladným vztahem spolu s rozporným nebo slabým řízením. Chlapci častěji hodnotí řízení učitelů jako rozporné, dívky pak převažují v případě hodnocení slabého a silného řízení.

Tabulka 6.10 zobrazuje porovnání procentuálních četností zastoupení jednotlivých stylů v našem souboru s výsledky výzkumu z roku 2005 pro respondenty ze základních škol a gymnázií (Gillernová, 2008).

<i>Edukační styl</i>	<i>2009</i>	<i>2005 ZŠ</i>	<i>2005 GY</i>
<b>1</b>	27	35	34
<b>2</b>	23	7	10
<b>3</b>	1	10	11
<b>4</b>	10	12	8
<b>5</b>	1	4	8
<b>6</b>	37	32	29

Tabulka 6.10 – % četnosti edukačních stylů ve výzkumu 2009 a 2005

Oproti výsledkům z roku 2005 zaznamenáváme v našem souboru pokles stylu číslo 1, charakterizovaného kladným vztahem a silným řízením. Zaznamenáváme naopak výrazný

nárůst u stylu 2, charakteristického pro záporný či jiné vztahy v kombinaci se silným řízením, a poté u stylu 6, charakterizujícího slabé řízení se záporným vztahem. V rámci našeho souboru jsme zaznamenali také pokles ostatních stylů vyznačujících se kladným vztahem (styl 3 a 5), což může být zapříčiněno malou velikostí našeho souboru, a tedy nízkým počtem hodnocených učitelů.

Tabulka 6.11 zobrazuje průměrné hodnoty jednotlivých komponent podle pohlaví respondentů. Chlapci projevují tendenci hodnotit přístup svých třídních učitelů jako více kladný s větší mírou požadavků. V porovnání s hodnocením učitelů základních škol ve výzkumu z roku 2005 zaznamenáváme nárůst průměrných hodnot všech komponent (Gillernová, 2008).

Průměrné hodnoty vzorku	Chlapci	Dívky	2005 ZŠ
<i>K_Tu</i>	46,83	42,1	31,9
<i>Z_Tu</i>	32,48	33,23	21,5
<i>P_Tu</i>	45,1	41,52	37,5
<i>V_Tu</i>	31,7	30,32	21,7

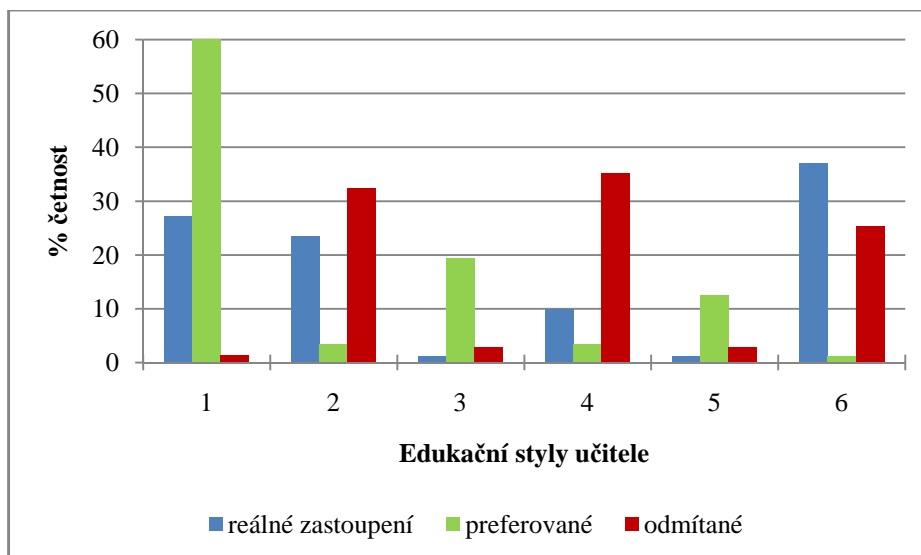
Tabulka 6.11 – průměrné hodnoty jednotlivých komponent

### 6.2.3 Výběr preferovaných a odmítaných přístupů učitele

Nejvíce preferovanou charakteristikou je mezi žáky našeho vzorku charakteristika edukačního stylu číslo 1, charakterizovaným podle I. Gillernové kladným vztahem a silným nebo středním řízením, který zahrnul 60% všech voleb (Gillernová, 2008). Tabulka 6.12 a graf 6.10 zobrazují rozložení četností reálně zastoupených stylů oproti stylům preferovaným a odmítaným. Z grafu 6.10 je zřejmá tendence respondentů preferovat styly charakterizované kladným vztahem (styly 1, 3, 5), a to s převahou v kombinaci se silným řízením, a odmítat styly se záporným edukačním vztahem bez preference řízení (styly 2, 4, 6).

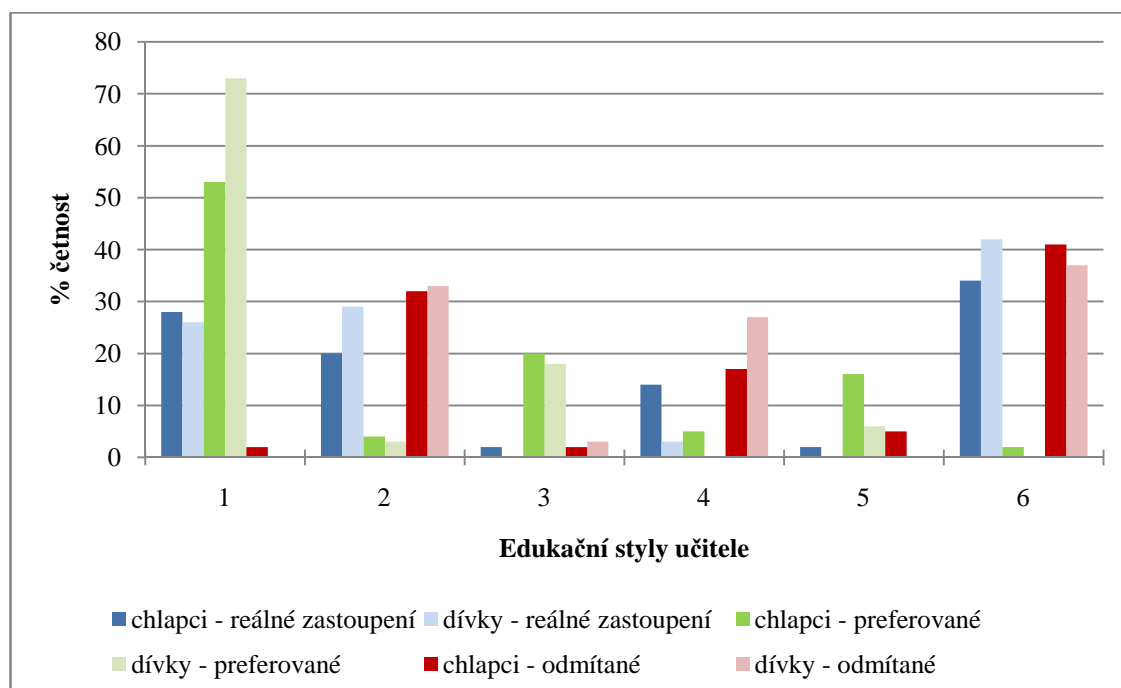
Edukační styly	reálné		preferované		odmítané	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
<i>1</i>	22	27	53	60	1	1
<i>2</i>	19	23	3	3	23	32
<i>3</i>	1	1	17	19	2	3
<i>4</i>	8	10	3	3	25	35
<i>5</i>	1	1	11	13	2	3
<i>6</i>	30	37	1	1	18	25

Tabulka 6.12 – zastoupení reálných, preferovaných a odmítaných edukačních stylů



Graf 6.10 – Zastoupení reálných, preferovaných a odmítaných edukačních stylů

Graf 6.11 zobrazuje reálné, preferované a odmítané styly pro chlapce a dívky odděleně. V hodnocení dívek výrazně převažuje preference prvního stylu, který vyjadřuje kladný vztah v kombinaci se silným řízením. Dívky současně hodnotí styl učitelů častěji jako přístup charakterizovaný záporným vztahem, a to jak v kombinaci se silným (styl 2), tak slabým řízením (styl 6). Chlapci více vnímají ze strany učitelů přístup značící záporný vztah a rozporné řízení, více než dívky pak preferují kladný přístup se slabým řízením. Obě pohlaví souhlasně odmítají styly charakterizované záporným vztahem (styl 2, 4, 6), přičemž dívky o něco více než chlapci odmítají záporný přístup v kombinaci s rozporným řízením, přestože chlapci tuto variantu edukačního stylu hodnotí u svých učitelů častěji.



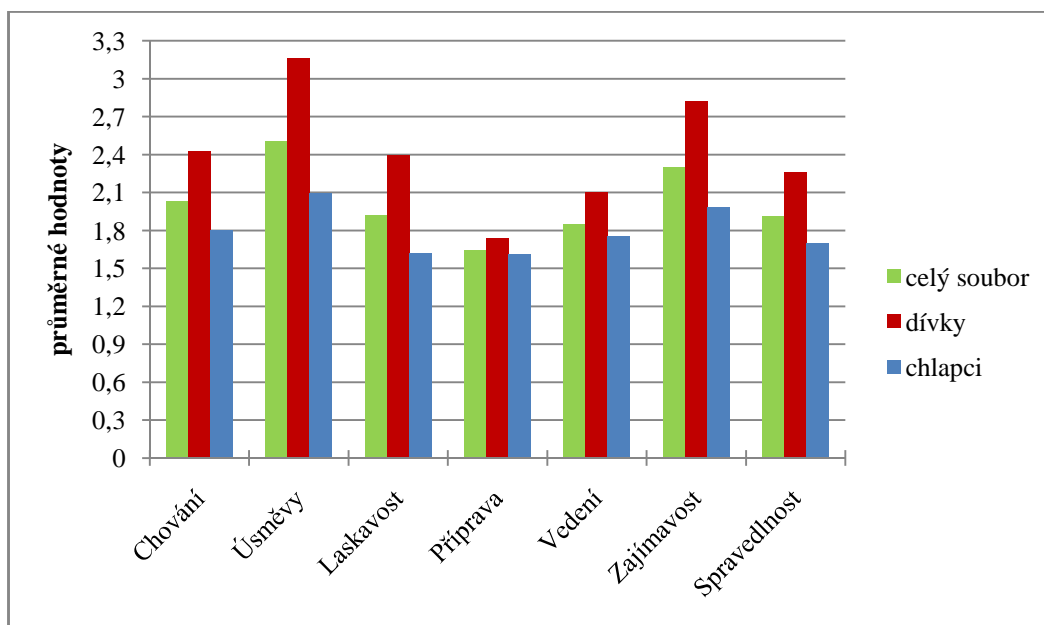
Graf 6.11 – Zastoupení reálných, preferovaných a odmítaných edukačních stylů

## 6.2.2 Hodnocení učitelů pomocí známek

V hodnocení učitelů pomocí známek na vysvědčení za určité projevy chování žáci průměrně udělují nejlepší známky za přípravu hodin, dále pak jejich organizaci, laskavost a pomoc ze strany učitelů a spravedlivé hodnocení. Nejhůře je naopak hodnocen smích a legrace s žáky a zajímavost výuky. Celkově žáci hodnotí své učitele průměrnou známkou 2. Respondenti volí tedy převážně známky lepšího průměru. Nižší známky se objevují méně často. Dívky jsou v hodnocení celkově kritičtější. Výrazně kritičtější jsou v případě hodnocení úsměvů a legrace ze strany učitele a zajímavosti hodin. Tento výsledek může být ovlivněn skutečností, že většina hodnocených pedagogů jsou ženy.

Průměrné známky	Celý soubor	Dívky	Chlapci
<i>Chování k žákům</i>	2,0	2,4	1,8
<i>Úsměvy a legrace</i>	2,5	3,2	2,1
<i>Laskavost a pomoc</i>	1,9	2,4	1,6
<i>Příprava hodin</i>	1,6	1,7	1,6
<i>Vedení a organizace</i>	1,9	2,1	1,8
<i>Zajímavost výuky</i>	2,3	2,8	2,0
<i>Spravedlivost hodnocení</i>	1,9	2,3	1,7

Tabulka 6.13 – průměrné známky udělené třídním učitelům



Graf 6.12 – průměrné známky udělené třídním učitelům

Korelujeme-li průměrné hodnoty přidělených známek s hrubými skóry jednotlivých komponent, vychází nám vysoká negativní korelace s kladnou komponentou a komponentou požadavků. Jsou-li tedy učitelé hodnoceni vysoko v těchto komponentách, získávají nižší,

tedy lepší průměrnou známku. Naopak vyšší kladný koeficient zaznamenává korelace průměru známek s komponentou zápornou. Čím zápornější přístup tedy žák ze strany učitele vnímá, tím negativněji jej také hodnotí. Nejnižší korelaci vykazuje spojitost mezi přidělovanými známkami a mírou vnímané volnosti.

<b>Komponenta</b>	<b>Koeficient korelace</b>
<i>Kladná</i>	-0,87
<i>Záporná</i>	0,67
<i>Požadavků</i>	-0,83
<i>Volnosti</i>	0,34

Tabulka 6.14 – korelace průměrů známek s HS jednotlivých komponent



## 7. Analýza interakce prostředí rodiny a školy

### 7.1 Porovnání výsledků hodnocení edukačního přístupu rodičů a učitelů

#### 7.1.1 Porovnání emočního vztahu a edukačního řízení rodičů a učitelů

Srovnání vnímaného emocionálního prostředí upozorňuje na skutečnost, že dospívající našeho souboru vnímají převážně záporný vztah jak ze strany rodičů, tak učitelů. Z křížového porovnání hodnoceného emočního vztahu rodičů a učitelů nevyplývá zřejmá závislost vlivu vnímaného vztahu v rodině na hodnocení vztahu učitele či naopak. Vysoká četnost shody hodnocení záporného vztahu rodičů a učitelů je v souvislosti s celkovou četností hodnocení záporného vztahu. Porovnání vztahu učitele s emočním vztahem otce a matky odděleně nepřineslo výrazně odlišné výsledky.

Emoční vztah		Rodina				Celkem
		Extrémně kladný	Kladný	záporný	záporně-kladný	
Učitel	kladný	5	5	12	2	<b>24</b>
	střední	1	4	4	0	<b>9</b>
	záporný	3	9	28	0	<b>40</b>
	rozporný	0	2	5	1	<b>8</b>
Celkem		<b>9</b>	<b>20</b>	<b>49</b>	<b>3</b>	<b>81</b>

Tabulka 7.1 - Hodnocení emočního vztahu v rodině oproti vztahu třídního učitele

Porovnání vnímaného edukačního řízení ze strany rodičů a učitelů poukazuje na v podstatě shodné zastoupení silného a slabého řízení ve škole, zatímco v rodině převažuje vnímání slabého či rozporného řízení. Při porovnání matky a otce odděleně vyplývá vyšší míra slabého řízení ze strany otce a rozporného ze strany matky. V obou případech ale oba rodiče dosahují vyšších četností než učitel, jak v případě slabého, tak rozporného přístupu.

Edukační řízení		Rodina				Celkem
		silné	střední	slabé	rozporné	
Učitel	silné	3	2	15	13	<b>33</b>
	střední	1	0	5	2	<b>8</b>
	slabé	3	1	14	13	<b>31</b>
	rozporné	0	1	4	4	<b>9</b>
Celkem		<b>7</b>	<b>4</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>81</b>

Tabulka 7.2 - Hodnocení edukačního řízení rodičů a učitelů

### 7.1.2 Sloučení edukačních stylů

Za účelem porovnání edukačního přístupu rodičů a učitelů, který mimo jiné hodnotíme skrze modely výchovy rodičů dle J. Čápa (Čáp, Boschek, 1994) a edukační styly učitele dle I. Gillernové (2008), jsme se rozhodli sloučit 9 modelů výchovy v rodině do 6 stylů, vyjádřitelných v pojetí edukačních stylů podle I. Gillernové.

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Záporný a ostatní vztahy
Silné a střední řízení	<b>1</b>	<b>2</b>
Rozporné řízení	<b>3</b>	<b>4</b>
Slabé řízení	<b>5</b>	<b>6</b>

Tabulka 7.3 – Model edukačních stylů učitele (Gillernová, 2008)

Sloučíme-li kladný vztah s extrémně kladným vztahem do kategorie kladný a záporný vztah se záporně-kladným vztahem do kategorie záporný a ostatní vztahy, můžeme již snadno vyjádřit 9 modelů výchovy podle J. Čápa v 6 kategoriích stylů podle I. Gillernové. Styl 1, charakterizovaný kladným vztahem a silným či středním řízením, je v modelu devíti polí vyjádřen poli 4 a 5. Styl 2, značící silné či střední řízení v kombinaci se záporným vztahem, je ekvivalentní s Čáповým modelem 1. Edukační styl 3 se shoduje s modelem 7, který obdobně vyjadřuje kombinaci rozporného řízení a kladného vztahu, stejně jako model 3 je ekvivalentní se stylem 4 ve vyjádření rozporného řízení a záporného vztahu. Slabé řízení v kombinaci se záporným vztahem vyjadřuje v Čáповě modelu pole 2 a v modelu Gillernové styl 6. Styl 5, vyjadřující kladný vztah v kombinaci se slabým řízením, je pak sloučením pole 6 a 8. Deváté pole Čáповa modelu, které vyjadřuje záporně-kladný vztah napříč všemi způsoby řízení, můžeme zařadit do kategorie „ostatní vztahy“, a přiřadit jej tak v konkrétních případech podle způsobu řízení k jednotlivým stylům se záporným vztahem. Takto jsme dosáhli rozdělení rodinných způsobů výchovy do 6 kategorií, které můžeme snadno kvantifikovatelně porovnat s hodnocenými styly učitelů.

MODEL DEVÍTI POLÍ Sloučení na 6 edukačních stylů			ŘÍZENÍ			
			Silné	Střední	Slabé	Rozporné
EMOČNÍ VZTAH	Záporný	Záporný a ostatní vztahy	1 = 2		2 = 6	3 = 4
	Záporně – kladný		9 ... přidělit ke stylům 2-4-6 dle řízení			
	Kladný	Kladný vztah	4	5	6	= 5
	Extrémně kladný		= 1		8	

Tabulka 7.4 – Model devíti polí (Čáp, Boschek, 1994) – sloučení polí na 6 edukačních stylů

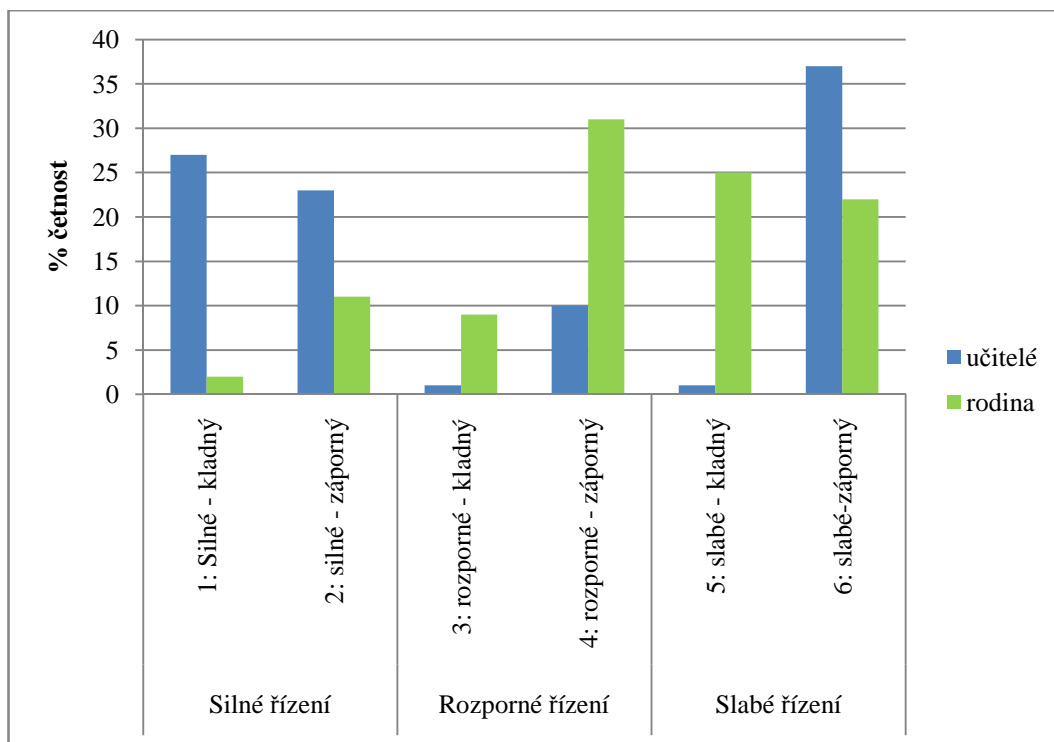
### 7.1.3 Porovnání edukačních stylů rodičů a učitelů

Porovnáme-li četnosti zastoupení jednotlivých edukačních stylů rodičů a třídních učitelů, je patrná převaha stylů charakterizovaných silným vedením ze strany učitele, stejně jako stylu slabého vedení v kombinaci se záporným vztahem. V rodině oproti tomu převažuje rozporné řízení v kombinaci se záporným vztahem a oba styly charakterizované slabým vedením. Převaha rozporného přístupu může být zapříčiněna kombinací přístupu dvou rodičů, která může přinášet rozpor, zatímco rozpor v řízení učitele je vždy zapříčiněn jen rozporem v míře požadavků a volnosti ze strany jeho osoby.

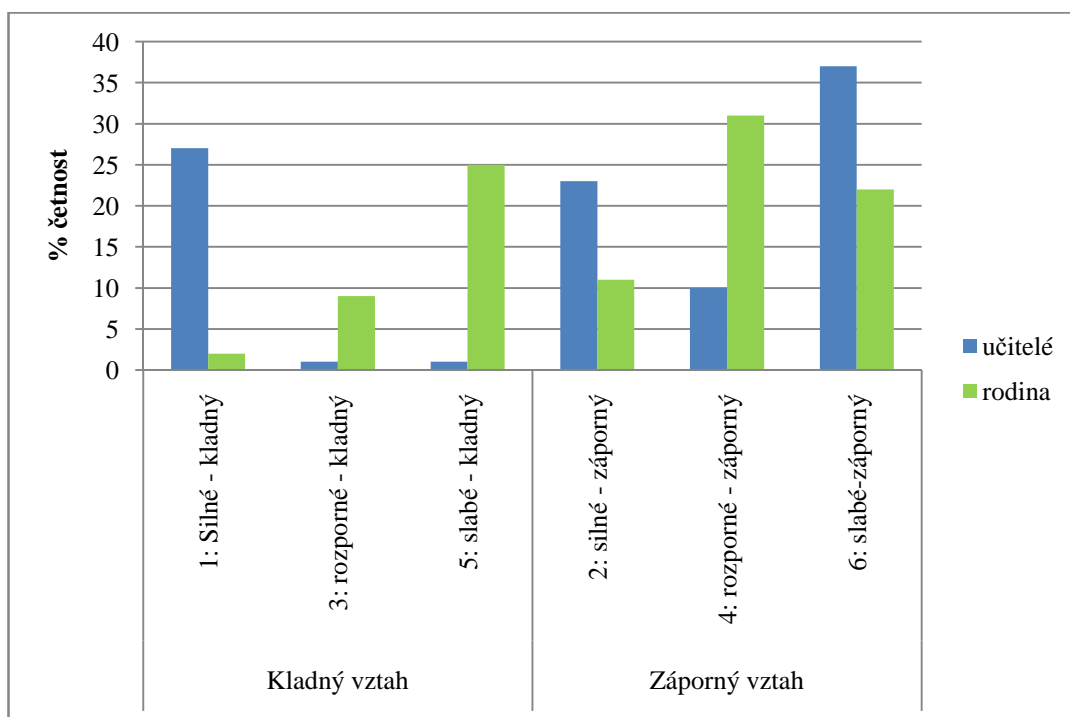
Edukační styly	Učitelé		Rodina	
	četnost	% četnost	četnost	% četnost
<i>1: Silné - kladný</i>	22	27	2	2
<i>2: silné - záporný</i>	19	23	9	11
<i>3: rozporné - kladný</i>	1	1	7	9
<i>4: rozporné - záporný</i>	8	10	25	31
<i>5: slabé - kladný</i>	1	1	20	25
<i>6: slabé-záporný</i>	30	37	18	22

Tabulka 7.5 – Porovnání edukačních stylů rodičů a třídních učitelů

Grafické znázornění porovnání edukačních stylů rodičů a třídních učitelů, řazených podle způsobu řízení, poukazuje na převahu slabého či rozporného řízení v rodině. Řazení podle druhu vztahu zdůrazňuje dominanci záporného vztahu jak v prostředí rodiny, tak v edukačním prostředí utvářeném třídním učitelem.



Graf 7.1 – Rozložení edukačních stylů rodičů a třídních učitelů dle způsobu řízení



Graf 7.2 - Rozložení edukačních stylů rodičů a třídních učitelů a rodin dle druhu vztahu

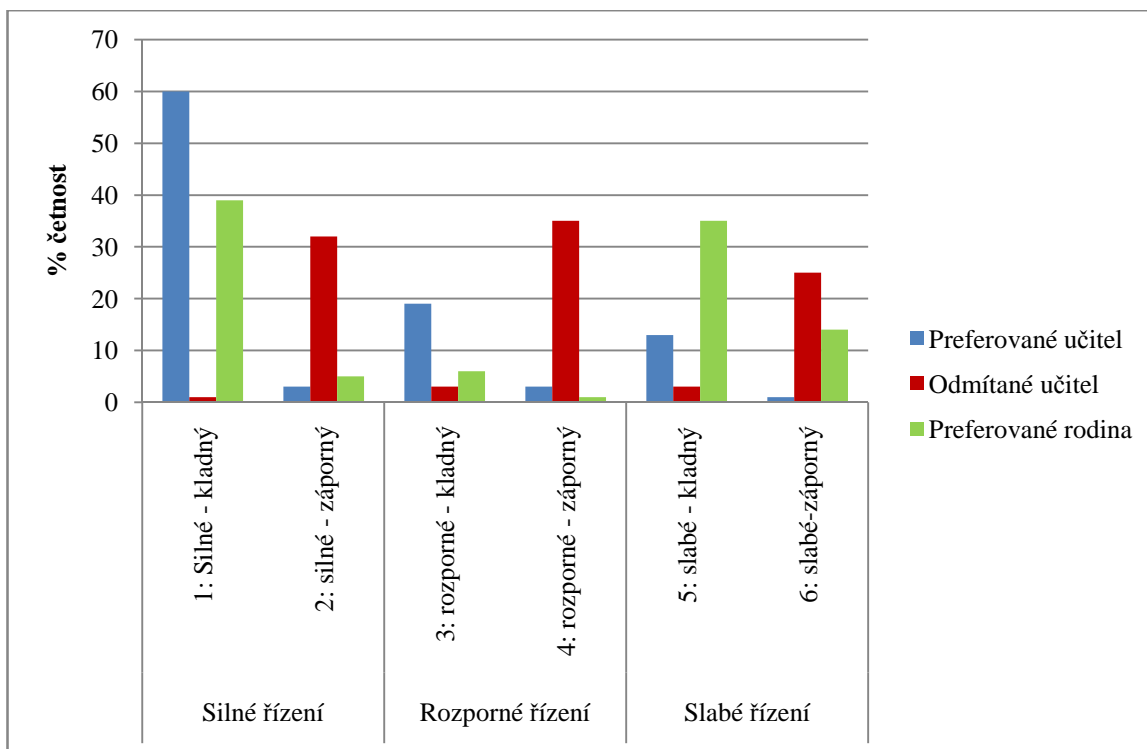
## 7.2 Porovnání preferovaných edukačních přístupů

Porovnáme-li preference edukačních stylů rodičů a učitelů z pohledu dospívajících, v obou případech dominuje preference edukačního stylu 1, reprezentujícího kladný vztah a silné řízení. Ze strany učitele pak žáci odmítají všechny styly vyznačující se záporným vztahem, zatímco v rodině preferují slabé řízení v kombinaci s kladným i záporným vztahem. Z etických důvodů se nemůžeme dospívajících ptát na odmítanou formu rodičovského stylu, ale vzhledem k nízké volbě stylu charakterizujícího rozporné řízení v kombinaci se záporným vztahem můžeme předpokládat, že tento edukační styl, u kterého zaznamenáváme nejvíce antipatií v případě učitele, by byl pravděpodobně nejvíce odmítaným stylem i v případě rodiny.

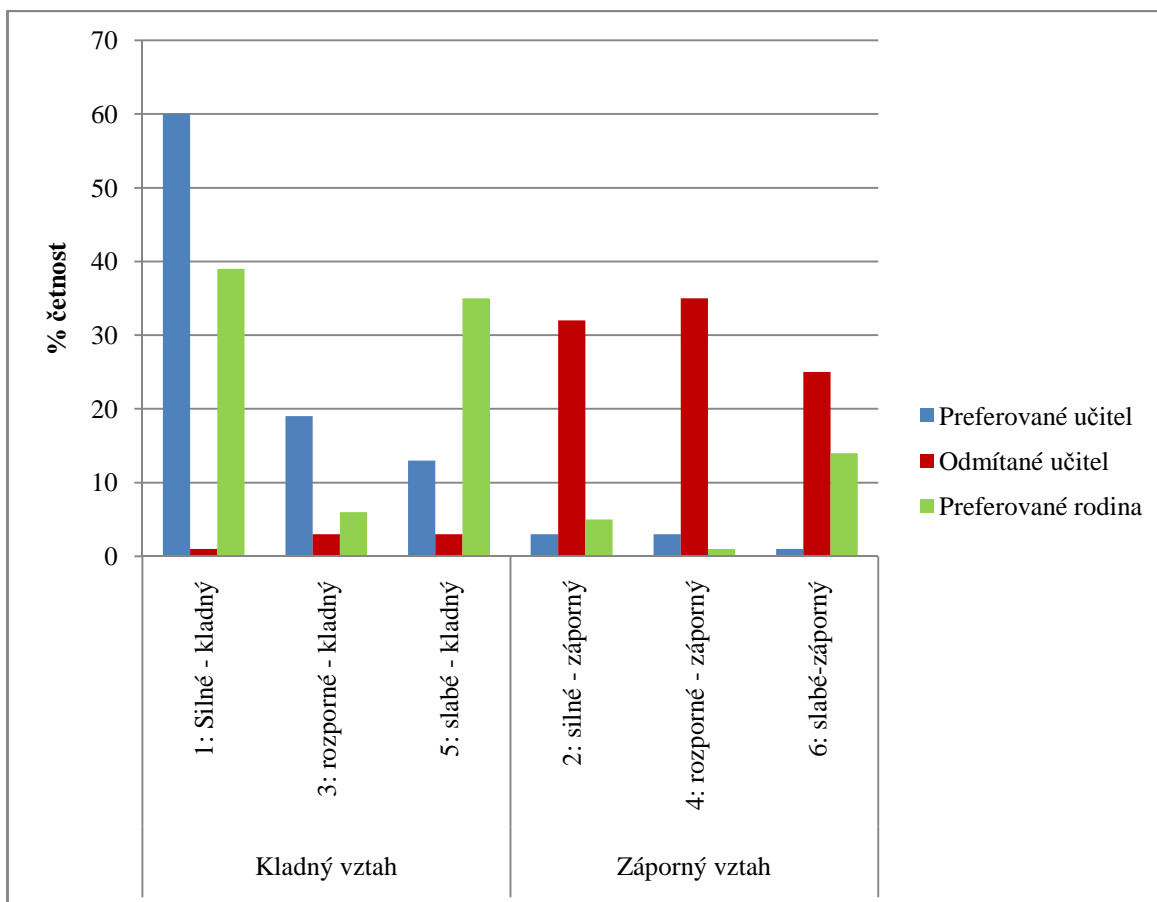
Edukační styly	preferované učitel		odmítané učitel		preferované rodina	
	četnost	% četnost	četnost	% četnost	četnost	% četnost
<i>1: Silné - kladný</i>	53	60	1	1	43	39
<i>2: silné - záporný</i>	3	3	23	32	6	5
<i>3: rozporné - kladný</i>	17	19	2	3	7	6
<i>4: rozporné - záporný</i>	3	3	25	35	1	1
<i>5: slabé - kladný</i>	11	13	2	3	39	35
<i>6: slabé-záporný</i>	1	1	18	25	15	14

Tabulka 7.6 – Přehled preferovaných edukačních stylů učitelů a rodičů

Zobrazíme-li uvedené preference graficky v pořadí podle formy řízení, vyplývá z grafu 7.3 zřejmá dominance preference učitelského stylu se silným řízením, zatímco v rodině dospívající preferují více liberální přístup. Grafické znázornění preferencí podle formy vztahu (graf 7.4) podtrhuje preferenci kladného a odmítání záporného vztahu učitelů. V případě rodiny také dominuje preference kladného vztahu, ale v kombinaci se slabým řízením respondenti volí v 14% také přístup záporný, který v případě učitele jasně odmítají.

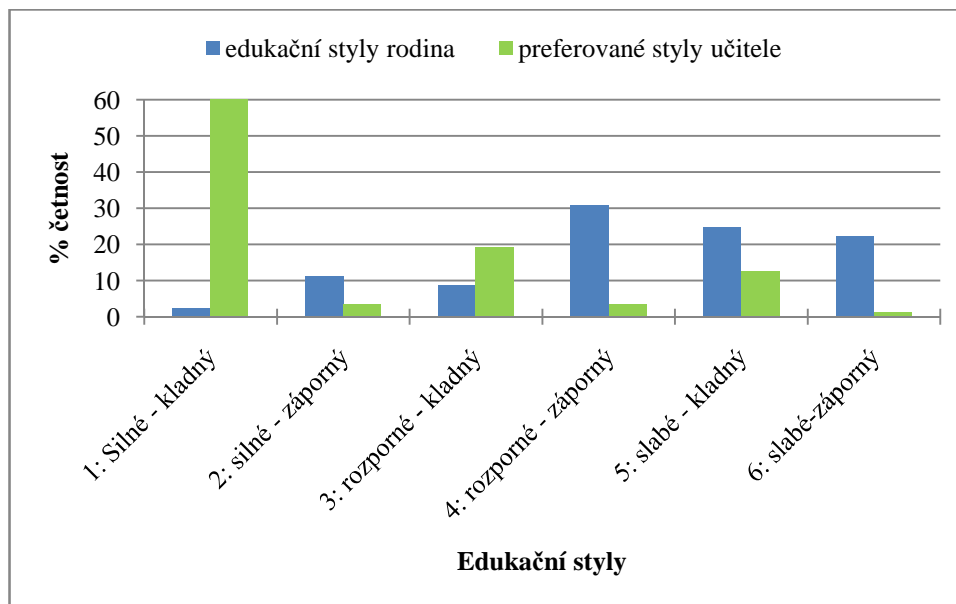


Graf 7.3 - Přehled preferovaných edukačních stylů pro učitele a rodiče řazených podle formy řízení



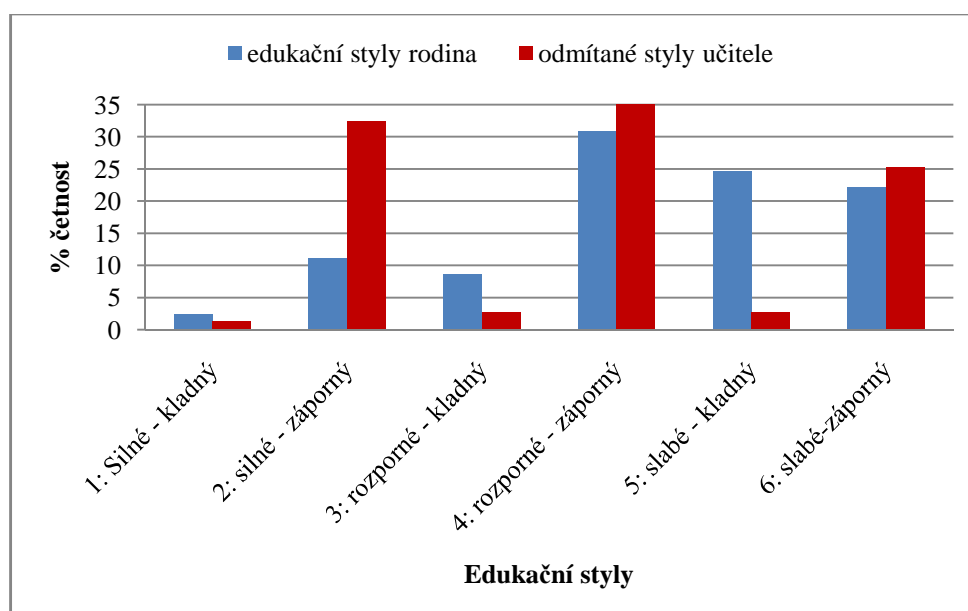
Graf 7.4 - Přehled preferovaných edukačních stylů pro učitele a rodiče řazených podle druhu vztahu

Z porovnání reálných stylů v rodině (graf 7.5) a preferovaných stylů učitele vyplývá jasná preference kladného přístupu se silným řízením, kterého se dospívajícím v prostředí rodiny nedostává.



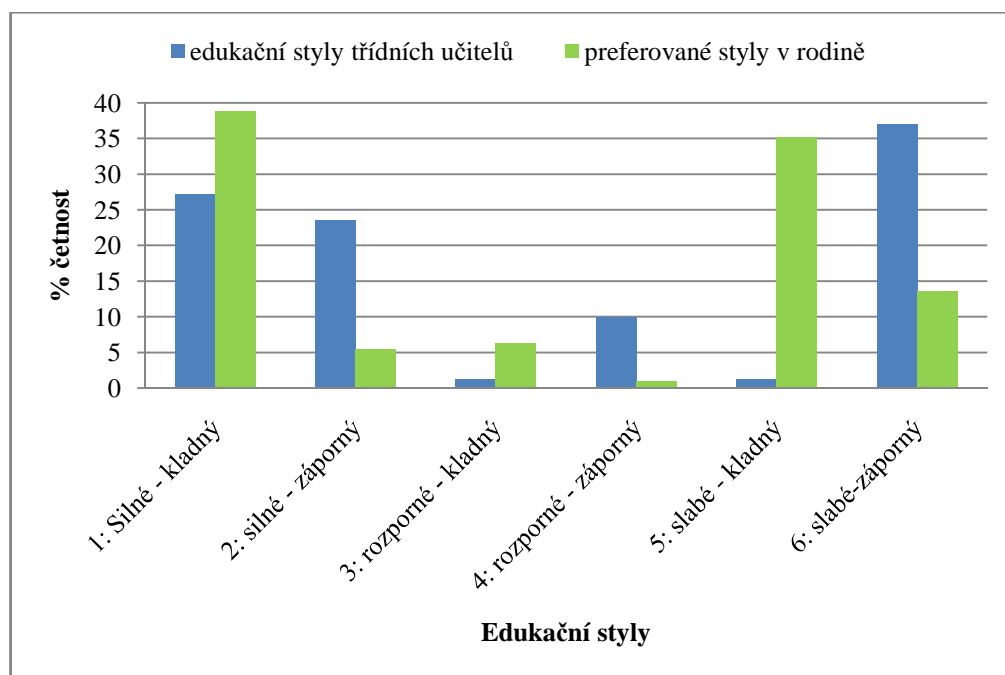
Graf 7.5 – Reálné edukační styly v rodině versus preferované styly učitele

Porovnání reálně zastoupených edukačních stylů v rodině s odmítanými edukačními styly učitele poukazuje na výrazné odmítání nejčastěji zastoupeného rodinného stylu, kterým je styl 4, charakterizující záporný vztah v kombinaci s rozporným řízením. Dále žáci ze strany učitele odmítají všechny styly charakterizované záporným vztahem, včetně kombinace záporného vztahu a slabého řízení, vyjádřené stylem 6, který je v rodinách našeho vzorku také hojně zastoupen.



Graf 7.6 – Reálné edukační styly v rodině versus odmítané styly učitele

Opačné srovnání, vystihující reálně hodnocené edukační styly učitele v rámci našeho vzorku oproti preferovaným edukačním stylům v rodině (graf 7.7), vykazuje výraznou preferenci kladného vztahu se silným řízením, kterého se respondentům našeho vzorku ze strany učitele dostává ve více jak 25% případů. Další styly hodnocené u učitelů (styl 2 a 6) preferují respondenti v rámci rodiny méně. Výrazně naopak v rodině upřednostňují kladný vztah s liberálním vedením, kterého se jim ze strany učitele nedostává.



Graf 7.7 – Reálné edukační styly učitele versus preferované styly v rodině

### 7.3 Analýza hodnocení ve vztahu k jednomu učiteli

V rámci rozšíření výzkumu, ve kterém jsme získali na tři učitele hodnocení od třech tříd, jsme se rozhodli analyzovat vztahy mezi vnímanými přístupy a ideálními preferencemi prostředí rodiny a školy. Při zahrnutí jediného učitele do dané analýzy tak eliminujeme vliv rozdílných osobností učitele na zkreslení posuzovaných souvislostí. Vzhledem k malé velikosti tříd a vysoké absenci je i přes zahrnutí tří tříd vzorek respondentů, hodnotící jednoho učitele, poměrně malý, ale vzhledem k zahrnutí tří různých tříd s respondenty rozdílného věku můžeme považovat hodnocení učitele za objektivněji vystihující jeho či její edukační přístup.

Tabulky 7.9, 7.10 a 7.11 zahrnují četnosti hodnocení jednotlivých edukačních stylů daných učitelů a průměr známek, které byly učitelům při hodnocení edukačního stylu v rámci daného pole přidělovány – bílé pole. V druhém - zeleném poli tabulky je zobrazena četnost preferencí edukačního stylu učitele reprezentovaného daným kvadrantem tak, jak ji



vyjadřovali respondenti souboru hodnotícího daného učitele. Třetí – červené pole vyjadřuje četnost odmítnutí daného stylu v souboru žáků hodnotících učitele. Čtvrté – modré a páté – oranžové pole vyjadřují v rámci daného souboru reálné četnosti stylu v rodině a jeho preference v rámci příslušného kvadrantu. Legendu ke čtení tabulek vyjadřuje tabulka 7.7.

<b>Učitel reálné hodnocení + průměr známek</b>	<b>Učitel preference</b>	<b>Učitel odmítaný styl</b>
<b>Rodina reálné hodnocení</b>		<b>Rodina preference</b>

Tabulka 7.7 – legenda pro čtení tabulek v kapitolách 7.3.1-3

Tabulka 7.8 zaznamenává charakteristiky jednotlivých souborů respondentů, kteří hodnotili vybrané učitele.

	<b>Soubor učitele 1</b>	<b>Soubor učitele 2</b>	<b>Soubor učitele 3</b>
<i>Celkem N</i>	34	38	38
<i>Počet dívek</i>	16	18	18
<i>Počet chlapců</i>	18	20	20
<i>Věkový průměr</i>	12,8	12,8	13,0

Tabulka 7.8 – charakteristiky souborů hodnotících vybrané učitele

### 7.3.1 Analýza hodnocení souboru učitele 1

Učitel číslo 1 je žena ve věku přibližně 40 let s aprobací matematika – fyzika. V současné době vyučuje mimo své aprobační předměty ještě informační a výpočetní techniku. Její edukační styl žáci nejčastěji vnímají jako slabé řízení spolu se záporným vztahem. Tento přístup žáci hodnotí převážně jako negativní, neboť v tomto kvadrantu vyučující obdržela nejnížší průměrnou známku. Pozitivně ji hodnotí žáci, kteří z její strany vnímají kladný vztah. Lepší hodnocení získává také od žáků, kteří z jejího přístupu vnímají silnější vedení. Celkově kritičtěji hodnotí učitelku 1 dívky, které jí dávají průměrnou známku 2,4, zatímco chlapci 1,8.

V souboru žáků hodnotících učitelku 1 převažuje styl rodinné výchovy charakterizovaný záporným vztahem a rozporným řízením, který žáci vnímají jako negativní, neboť jej uvádějí pouze v jedné preferenční volbě a naopak jej v deseti případech odmítají. Druhým nejčastěji zastoupeným rodičovským přístupem je styl 5, značící kladný vztah a slabé řízení, tedy styl, který ze strany vyučující vnímá pouze jeden žák. Tento styl je současně poměrně preferovaným přístupem, jak ze strany rodičů, tak učitelů. Nejpreferovanějším

přístupem v obou prostředích je styl charakterizovaný kladným vztahem a silným či středním řízením, který jedinci v tomto souboru vnímají ze strany učitelky ve 4 případech a v rodině jej hodnotí pouze dvakrát. Přestože typický styl této vyučující nepreferuje nikdo z žáků, v případě rodiny by jej 4 respondenti ocenili. I přes zjevně negativní vnímání tohoto přístupu vnímají žáci více negativně zbylé dva styly charakterizující záporný vztah a přístup své vyučující přímo odmítají pouze v jedné pětině odmítavých voleb.

Učitel 1 N=34	Kladný vztah			Záporný a ostatní vztahy		
Silné a střední řízení	4 1,29	22	0	4 1,98	1	9
	2		20	6		3
Rozporné řízení	1 1,29	9	1	4 2,16	1	10
	2		3	11		0
Slabé řízení	1 1,14	5	0	21 2,39	0	5
	9		11	3		4

Tabulka 7.9 – rozdělení hodnocení souboru učitele č. 1

### 7.3.2 Analýza hodnocení souboru učitele 2

Učitel číslo 2 je žena ve věku přibližně 35 let s aprobací český jazyk a občanská výchova. Její edukační styl žáci nejčastěji vnímají, stejně jako u předchozí vyučující, jako přístup vyznačující se slabým řízením a záporným vztahem. Vyšších četností dále dosahují zbylé dva styly vyznačující se záporným vztahem. Můžeme tedy záporný vztah považovat za poměrně objektivní charakteristiku edukačního prostředí utvářeného touto vyučující. Podle průměru udělených známek nemůžeme říci, že žáci vnímají záporný přístup se slabým řízením zjevně negativně. Nejhorší hodnocení udělují žáci, kteří styl vyučující vnímají jako záporný s rozporným řízením, a jeden žák, který její vztah vnímá jako kladný a řízení slabé. Nejlepší hodnocení skrze známky naopak přidělují dva žáci, kteří styl učitelky vnímají jako silný a kladný. Mezi hodnocením chlapců a dívek nezaznamenáváme výrazný rozdíl (chlapci průměrná známka 2,4, dívky 2,5).

Preference učitelského stylu poukazují na skutečnost, že záporný vztah vyučující je žáky vnímán negativně. Ve svých volbách upřednostňovaného stylu volí z 96% styly charakterizované kladným vztahem a v obdobné míře volí styly vyjadřující záporný vztah

jako odmítané edukační přístupy ze strany učitele. Jako nejvíce odmítaný edukační styl učitele se v souboru respondentů hodnotících učitele 2 ukazuje styl pojící záporný vztah s rozporným řízením, druhým nejvíce odmítaným přístupem je pak záporný vztah s řízením silným, až jako třetí odmítají žáci styl záporný a slabý, který vnímají u vyučující v nejvíce případech.

Učitel 2 N=38	Kladný vztah			Záporný a ostatní vztahy		
Silné a střední řízení	2 1,9	23	0	10 2,2	1	11
	2		20	6		2
Rozporné řízení	0	11	1	4 3,2	1	13
	1		4	14		0
Slabé řízení	1 3,4	8	0	21 2,6	0	7
	9		15	6		6

Tabulka 7.10 – rozdělení hodnocení souboru učitele č. 2

V rodinách tohoto vzorku převažuje výchova s rozporným řízením a záporným vztahem. Obdobně jako v případě učitele, i v rodinách celkově převažuje vztah záporný a v preferencích edukačního stylu v rodině převažuje vztah kladný. Poměrně vysoké četnosti dosahuje také edukační styl pojící slabé řízení s kladným vztahem, který je současně značně preferovanou volbou. V případě učitele i rodiny respondenti jednoznačně nejvíce upřednostňují styl pojící kladný vztah a silné řízení.

### 7.3.3 Analýza hodnocení souboru učitele 3

Učitel číslo 3 je žena ve věku přibližně 32 let s aprobací přírodopis a dějepis. Na současném pracovišti vyučuje ještě občanskou výchovu. Její edukační styl žáci ve většině případů vnímají jako kladný vztah a silné řízení. 13 žáků její edukační vztah vnímá jako záporný, z nichž většina pak vnímá způsob řízení jako slabý. Žádný z žáků vnímající kladný vztah nehodnotí naopak řízení vyučující jako slabé. Z průměru známek můžeme usuzovat, že žáci hodnotící vyučující jako laskavou a přísnou vnímají její přístup pozitivně. Naopak žáci, kteří její styl hodnotí jako slabé řízení se záporným vztahem, vnímají její přístup nejvíce

negativně z celého souboru. Mezi hodnocením chlapců a dívek nezaznamenáváme výrazný rozdíl (chlapci průměrná známka 1,4, dívky 1,5).

Z preferencí edukačního stylu učitele je zřejmý primární zájem o kladný vztah, což podtrhuje odmítání stylů značících vztah záporný. Nejpreferovanějším stylem je přístup charakterizovaný kladným vztahem a silným řízením, tedy přístup, který u vyučující číslo 3 vnímá nejvíce žáků. Stejný styl je pak i v tomto souboru nejpreferovanější charakteristikou pro prostředí rodiny. V rodinném prostředí tohoto souboru opět převažuje záporný vztah s rozporným řízením a kladný vztah s řízením slabým. Preferované jsou poté styly vyjadřující kladný vztah, a to jak se silným, tak slabým řízením. V analýzách hodnocení jsme nenalezli souvislost mezi hodnocením stylu učitele a stylu v rodině.

Učitel 3 N=38	Kladný vztah			Záporný a ostatní vztahy		
	<b>Silné a střední řízení</b>	23 1,2	26	0	3 1,5	1
	2		22	6		2
<b>Rozporné řízení</b>	2 1,4	9	1	3 1,2	1	10
	1		4	13		0
<b>Slabé řízení</b>	0	5	0	7 2,2	0	6
	10		14	6		6

Tabulka 7.11 – rozdělení hodnocení souboru učitele č. 3

## 8. Kazuistická analýza edukačního prostředí vybraných jedinců

Pro hlubší pohled do edukačního prostředí dospívajících jsme se rozhodli pro kvalitativní analýzu dotazníkových dat několika jedinců. Respondenty pro tuto analýzu jsme vybírali z řad jedinců, kteří způsob výchovy ve své rodině ohodnotili jedním z třech způsobů výchovy, nejčastěji zastoupených ve vzorku (způsob reprezentovaný polem 2, 3 a 6). Pro každý z těchto tří výchovných stylů byl vybrán jeden chlapec a jedna dívka. Třetím kritériem výběru do kazuistické analýzy byla sdílnost při vyplňování dotazníků. Pro účel kvalitativní analýzy jsme se omezili na jedince, kteří byli při vyplňování dotazníků více sdílní a poskytli tak potřebná kvalitativní data.

Cílem kvalitativní analýzy bylo především postihnout informace, které by doplnily či upřesnily informace získané z analýzy kvantitativních dat. Na základě těchto informací jsme se chtěli pokusit charakterizovat vnímání edukačního prostředí dospívajícími subjekty a více postihnout možný vzájemný vliv prostředí rodiny a školy.

Každá kazuistika sumarizuje kvantitativní data dotazníku, postupně pro *Dotazník o rodičích a dětech* a *Dotazník o žácích a učitelích*, provádí analýzu položek prvního úkolu a shrnuje kvalitativní informace z dalších úkolů a jejich rozbor. Na konci hodnocení každého dotazníku je provedeno porovnání informací, které poskytují kvantitativní a kvalitativní data. V závěru každé kazuistiky je pak provedena analýza společného působení edukačního prostředí rodiny a školy.

### 8.1 Kazuistika 1: JV - dívka, 11 let

#### Dotazník O rodičích a dětech

*Emoční vztah otce:* střední      *Výchovné řízení otce:* rozporné      *HS:* K25, Z12, P18, V21

*Emoční vztah matky:* záporný      *Výchovné řízení matky:* rozporné      *HS:* K27, Z16, P20, V20

*Emoční vztah v rodině:* záporný      *Výchovné řízení v rodině:* rozporné

*Způsob výchovy v rodině:* 3      *Preferované rodinné styly:* 4, 5, 7

Z položek dotazníku: Rodiče podrobně určují pravidla, ale nekontrolují jejich plnění.

Očekávají okamžité poslechnutí, ale zároveň je možné je snadno umluvit k vyhnutí se povinnosti či trestu. Společná činnost je dceři příjemná s oběma rodiči a společně s oběma rodiči se často smějí. Ani jeden z rodičů většinou nekřičí ani netrestá. Zájem o názory a činnosti dcery jeví jen zčásti. Matka je hodnocena jako kritičtější, ale současně více se zajímající a podporující. Oba rodiče dceři dle jejího vnímání důvěřují.

Sebereflexe: Sama sebe hodnotí jako výbušnou, snadno se prý rozčílí. Reflektuje kladné i záporné hodnocení své osoby ze strany rodičů. Domnívá se, že ji vidí jako drzou, línou a neposlušnou, ale zároveň podnikavou, realistickou a schopnou dospělého hovoru. Domnívá se, že matka k ní přistupuje jako k dospělé, zatímco otec ji stále bere jako dítě.

Nedokončené věty: V nedokončených větách reflektuje společné činnosti s rodiči, společný smích a zábavu, podporu i pochvalu ze strany rodičů. Všechny věty působí kladně.

Nedokončené věty – přepis:

- 13) *U nás doma je veselo a pohoda.*
- 14) *Máma mi často říká, chovej se jako dospělá.*
- 15) *Táta mi často říká, dohlédni na všechno.*
- 16) *Nejvíce se smějeme, když jsme celá rodina pohromadě.*
- 17) *Máma mě pochválí, když udělám všechnu práci, aniž by mi řekla.*
- 18) *Táta mě pochválí, když je všechno tak, jak má být.*
- 19) *Když se mi něco podaří, rodiče mě pochválí a podpoří.*
- 20) *Když mi něco nejde, rodiče mi s tím pomůžou.*
- 21) *Když mám ve škole starosti, promluvíme si.*
- 22) *S mámou se nejčastěji zabývám historií.*
- 23) *S tátou se nejčastěji zabývám jídlem.*
- 24) *Doma je to nejlepší, když je sranda.*

Nesplněná přání: V nesplněných přáních vyjadřuje touhu po menší míře požadavků ze strany rodičů, zlepšení školního prospěchu a jiné, blíže nespecifikované přání.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů preferuje ty, kde rodiče kladou pravidla a požadují jejich plnění, ale zároveň dokážou přimhouřit oko. Současně preferuje kladný přístup ze strany rodičů, který se vyznačuje zájmem, pochopením, společnou činností a zaslouženou pochvalou.

Přestože z dotazníku o způsobu výchovy v rodině získáváme negativní hodnocení rodiny se záporným vztahem a rozporným řízením, další vědomé hodnocení rodičů vychází kladně. Dcera vnímá rodiče jako podporující a zajímaví se, ráda s nimi tráví čas, během kterého vnímá převážně pozitivní atmosféru. Z volby preferovaných stylů lze usuzovat, že by ocenila větší důslednost rodičů v kontrole daných pravidel a požadavků. Preference stylů vyznačujících se kladným vztahem poukazuje také na zájem o větší přízeň ze strany rodičů.

### Dotazník o žácích a učitelích

*Emoční vztah třídního učitele:* záporný      *Řízení:* slabé      *HS:* K25, Z50, P28, V39

*Edukační styl:* 6      *Preferovaný styl:* 1      *Odmítaný styl:* 2

Z položek dotazníku: Zaměříme-li se na 12 položek dotazníku, které I. Gillernová (2008) používá k charakteristice „můj učitel – ideál“ (položky 1, 3, 6, 10, 11, 18, 19, 20, 26, 35, 41, 53), získáme následující charakteristiku třídní učitelky z pohledu žákyně:

Je netrpělivá, netolerantní, připomíná neúspěchy žáků, směje se s žáky jen málo a spíše na ně křičí a zesměšňuje je. Vyrušování si příliš nevšímá a přijme většinu výmluv. Známkuje převážně přísně, výuku se snaží inovovat, ale hodiny nemají pro žákyni jasnou strukturu a cíl. Třídní učitelka je žáky, z pohledu žákyně JV, převážně respektována. Toto hodnocení se vztahuje na učitelku číslo 1 z předchozí analýzy v kapitole 7.3.

Známky: Vědomé hodnocení třídní učitelky pomocí známek je negativní. Známky se pohybují v rozmezí 3-5 s průměrnou známkou 4,3. Nejlépe z daného hodnocení vychází příprava na hodinu a její organizace. Třídní učitelku hodnotí jako nelaskavou a nespravedlivou, její vyučování jako nezajímavé bez jakýchkoli úsměvů a legrace.

<i>Chování k žákům</i>	4
<i>Úsměvy a legrace se žáky</i>	5
<i>Laskavost a pomoc při obtížích žáků</i>	5
<i>Příprava na vyučovací hodinu</i>	3
<i>Vedení a organizace vyučovací hodiny</i>	3
<i>Zajímavé vyučování</i>	5
<i>Spravedlivý přístup k hodnocení žáků</i>	5

Tabulka 8.1 – známky přidělené třídní učitelce žákyní JV

Sebereflexe: Vztah učitelky ke své osobě reflektuje jako negativní. Domnívá se, že ji vyučující nemá ráda, neboť neodpovídá její představě. Domnívá se, že je nespravedlivá, neboť nevidí příčiny jejího chování, které je prý vyprovokováno spolužáky.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů volí jako sympatickou charakteristiku stylu 1 s kladným vztahem a silným řízením, zatímco odmítá charakteristiku stylu 2 se

záporným vztahem a silným řízením. Můžeme tedy usuzovat, že vztah učitele je pro ni rozhodujícím vodítkem.

Porovnáme-li edukační prostředí dívky JV, které vytvářejí její rodiče a třídní učitelka, a které jí vyhovuje, docházíme k závěru, že JV vyžaduje pevné vedení a pozitivní přístup s pochopením, důvěrou a dospělým-ekvivalentním přístupem. Přestože výchovné řízení rodičů vychází jako rozporné a jejich přístup tedy pravděpodobně nebude konzistentní, dcera jej nevnímá jako negativní či matoucí. Stejně tak vztah rodičů, který se vyznačuje určitou mírou kritičnosti, nevnímá negativně. Ve svém vyjádření v úkolu nedokončených vět a nesplněných přání hovoří o podpoře ze strany rodičů, vzájemné komunikaci a reflektuje dospělý přístup matky k její osobě. Ze strany učitelky naopak vnímá velmi negativně její přístup, který hodnotí jako nespravedlivý. Spíše než slabé řízení a nepřehlednou organizaci hodiny tak pravděpodobně vnímá negativně záporný vztah vyučující. Porovnáme-li její preference rodičovských i učitelských stylů, v obou případech upřednostňuje kladný vztah a silné řízení. Domnívám se, že z pohledu dívky JV se pod tímto přístupem skrývá především potřeba být považována za dospělou, potřeba důvěry a respektování individuality, pochopení a otevřenost diskusi, což by odpovídalo teoreticky uváděným potřebám jedinců v tomto věkovém období.

## **8.2 Kazuistika 2: JT - chlapec, 11 let**

### **Dotazník O rodičích a dětech**

*Emoční vztah otce:* střední      *Výchovné řízení otce:* slabé      *HS:* K25, Z14, P13, V24

*Emoční vztah matky:* záporný      *Výchovné řízení matky:* rozporné      *HS:* K26, Z16, P20, V23

*Emoční vztah v rodině:* záporný      *Výchovné řízení v rodině:* rozporné

*Způsob výchovy v rodině:* 3      *Preferované rodinné styly:* 6, 8

Z položek dotazníku: Dle položek dotazníku jeví o synovy činnosti větší zájem matka a považuje je za důležitější, zároveň ale jeho činnosti více řídí a kritizuje. Otec je označen za toho, kdo bere přání a názory syna více vážně. Oba rodiče se v podstatě neliší v celkové míře poskytované volnosti, ale matka klade více požadavků. Oba rodiče jejich plnění jen málo kontrolují. JT se často s oběma rodiči směje a má dobrou náladu, ale společná činnost je mu příjemná jen zčásti. Domnívá se, že mu oba rodiče důvěřují.



Sebereflexe: Sám sebe hodnotí jako celkem hodné dítě, ale domnívá se, že by měl rodičům více pomáhat.

Nedokončené věty: V nedokončených větách reflektuje požadavky rodičů, ale i jejich podporu. Nejvíce oceňuje čas trávený doma bez rodičů. Celkově nedokončené věty působí pozitivním dojmem.

Nedokončené věty – přepis:

- 1) -
- 2) *Máma mi často říká uč se.*
- 3) *Táta mi často říká, dělej něco pořádného.*
- 4) *Nejvíce se smějeme, u komedie v televizi.*
- 5) *Máma mě pochválí, když dostanu jedničku.*
- 6) *Táta mě pochválí, když něco zařídím sám.*
- 7) *Když se mi něco podaří, pochválí mě.*
- 8) *Když mi něco nejde, snaží se mi pomoci.*
- 9) *Když mám ve škole starosti, snaží se to vyřešit*
- 10) *S mámou se nejčastěji zabývám výletům*
- 11) *S tátou se nejčastěji zabývám opravami*
- 12) *Doma je to nejlepší, když jsem doma sám! :-)*

Nesplněná přání: V nesplněných přáních vyjadřuje touhu po méně domácích povinnostech, trávení více času s kamarády, častějším cestování spolu s rodiči, pochvale při úspěchu, a aby rodiče nekladli tak vysoké ambice na jeho školní úspěšnost. V kontrastu s nedokončenými větami uvádí, že se mu nesplnilo přání, aby jej rodiče pochválili, když se mu něco podaří, přestože v nedokončených větách doplnil, že jej chválí za dobré známky a samostatnou činnost.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů preferuje ty vyznačující se kladným až extrémně kladným emočním vztahem v kombinaci se slabým řízením.

Na základě preferovaných stylů můžeme usuzovat na touhu po odlišném vedení, než jakého se mu doma dostává, tedy na menší míru požadavků a kladnější emocionální přístup. Současně z dalších úkolů není zřejmý odkaz na rozpor ve výchově mezi oběma rodiči.

### Dotazník o žácích a učitelích

*Emoční vztah třídního učitele:* kladný      *Řízení:* silné      *HS:* K54, Z22, P56, V31

*Edukační styl:* 1      *Preferovaný styl:* 1      *Odmítaný styl:* 2

Z položek dotazníku: Zaměříme-li se na 12 položek dotazníku, které I. Gillernová (2008) používá k charakteristice „můj učitel – ideál“, získáme následující charakteristiku třídní učitelky z pohledu žáka:

Třídní učitelka je žáky respektována, je tolerantní a vcelku trpělivá, dokáže dát druhou šanci a poměrně často se s žáky směje. Poměrně často na žáky křičí, ale nikdy nepřipomíná neúspěchy žáků. Nepřehlíží vyrušování v hodině a nespokojí se s každým vysvětlením. Její hodiny mají pro žáka JV jasnou strukturu a cíl, snaží se výuku inovovat a známkuje docela mírně.

Jedná se o stejnou vyučující, jako v kazuistice 1 a analýze učitele č. 1 v kapitole 7.3.

Známky: Vědomé hodnocení třídní učitelky pomocí známek vychází pozitivně. Znamky se pohybují v rozmezí 1-2 s průměrem 1,4.

<i>Chování k žákům</i>	2
<i>Úsměvy a legrace se žáky</i>	2
<i>Laskavost a pomoc při obtížích žáků</i>	1
<i>Příprava na vyučovací hodinu</i>	2
<i>Vedení a organizace vyučovací hodiny</i>	1
<i>Zajímavé vyučování</i>	1
<i>Spravedlivý přístup k hodnocení žáků</i>	1

Tabulka 8.2 – známky přidělené třídní učitelce žákem JT

Sebereflexe: Sám sebe hodnotí jako hodného žáka se stabilními výsledky.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů volí jako sympatickou charakteristiku stylu 1 s kladným vztahem a silným řízením, což shodná charakteristika s výsledným stylem třídní učitelky, tak jak ji ohodnotil v dotazníku.

Vzhledem k pozitivnímu hodnocení pomocí známek můžeme usuzovat, že žák je s daným edukačním přístupem spokojen a jeho potřeby a očekávání jsou z převážné části

plněny. Jako negativní charakteristiku označuje styl číslo 2, značí silné řízení v kombinaci se záporným vztahem. Vztah se tedy pro něj jeví jako rozhodující.

Porovnáme-li hodnocení rodinného prostředí s hodnocením prostředí, vytvářeném třídní učitelkou, můžeme usuzovat, že v prostředí školy si žák vynahrazuje to, co mu schází v prostředí domova. Rodinné prostředí hodnotí kriticky, nejraději by v něm byl sám a touží po více přátelském přístupu rodičů bez požadavků. Přestože jeho třídní učitelka většinou získává od žáků negativní hodnocení, on ji vnímá kladně. Tato skutečnost může být samozřejmě zapříčiněna osobnostními vlivy, vzájemnými sympatiemi nebo celkovým pozitivnějším hodnocením dané vyučující ze strany chlapců, a tedy pravděpodobně jejím odlišným přístupem k chlapcům a dívkám. Vysvětlení tohoto hodnocení můžeme nalézt ale také v kontrastu s rodinným prostředím. Přístup třídní učitelky může být pro žáka natolik odlišný od toho, co se mu dostává v prostředí rodiny, a natolik blízký tomu, co by si přál, že ji vnímá pozitivně, přestože z pohledu ostatních žáků je kritizována.

### 8.3 Kazuistika 3: MV - chlapec, 15 let

#### Dotazník O rodičích a dětech

*Emoční vztah otce:* kladný      *Výchovné řízení otce:* slabé      *HS:* K30, Z12, P15, V27

*Emoční vztah matky:* kladný      *Výchovné řízení matky:* slabé      *HS:* K30, Z11, P15, V27

*Emoční vztah v rodině:* kladný      *Výchovné řízení v rodině:* slabé

*Způsob výchovy v rodině:* 6      *Preferované rodinné styly:* 6, 8

Z položek dotazníku: Rodiče hodnotí jako přátelské, povzbuzující, zajímaví se a liberální.

Rodiče kladou jen málo požadavků a jejich plnění kontrolují jen málo. Je pro něj příjemné trávit s nimi čas, který je často vyplněn smíchem a dobrou náladou. Přístup obou rodičů je hodnocen naprosto identicky s jedinou výjimkou, kdy u položky 7: *Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám*, je u otce zaznamenána odpověď „ne“ a u matky „zčásti“.

Sebereflexe: Domnívá se, že mu oba rodiče důvěřují a záleží jim na něm.

Nedokončené věty: V nedokončených větách reflektuje podporu rodičů, společně trávený čas a veselou atmosféru domova. Všechny věty působí kladně.

Nedokončené věty – přepis:

1) *U nás doma ... v klidu. Ve srandě.*

- 2) *Máma mi často říká, ať nesedím pořád u počítače.*
- 3) *Táta mi často říká vtipky*
- 4) *-*
- 5) *Máma mě pochválí za všechny kladné věci.*
- 6) *Táta mě pochválí za všechny kladné věci.*
- 7) *Když se mi něco podaří, tak mě pochválí.*
- 8) *Když mi něco nejde, tak mi pomůžou.*
- 9) *Když mám ve škole starosti, tak se mi snaží pomoci.*
- 10) *S mámou se nejčastěji zabývám povídáním, mluvením o vážnějších věcech.*
- 11) *S tátou se nejčastěji zabývám vtipkováním, hraním her.*
- 12) *Doma je to nejlepší, když jsou oba doma.*

Nesplněná přání: V nesplněných přáních vyjadřuje touhu po tom, aby se to doma nikdy nezměnilo. Jiné přání nevyjadřuje.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů preferuje ty vyznačující se kladným až extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením, což odpovídá stylu, kterým charakterizuje fungování ve vlastní rodině.

Všechny způsoby hodnocení rodinného prostředí poskytují obdobné závěry, které jsou navíc shodné s ideálními preferencemi. Můžeme tedy předpokládat, že chlapec MV žije v pozitivním a přátelském rodinném prostředí, které odpovídá jeho potřebám a očekávání.

### **Dotazník o žácích a učitelích**

**Emoční vztah třídního učitele:** střední      **Řízení:** slabé      **HS:** K47, Z33, P35, V35

**Edukační styl:** 6      **Preferovaný styl:** 1      **Odmítaný styl:** 2

Z položek dotazníku: Zaměříme-li se na 12 položek dotazníku pro hodnocení ideálu dle

I. Gillernové (2008), získáme následující charakteristiku třídního učitele z pohledu žáka:

Třídní učitel je vcelku trpělivý a tolerantní, většinou dokáže dát druhou šanci. Žáci jej příliš nerespektují. Poměrně často se s žáky směje, ale zároveň na ně často křičí a připomíná jim jejich neúspěchy. Většinou ale žáky nezesměšňuje. Jeho vyučovací hodiny nemají pro žáky příliš jasnou strukturu a cíl, výuku příliš neinovuje a známkuje spíše mírně. Vyrušování žáků si většinou nevšímá, ale nepřijme každou výmluvu.

Známky: Vědomé hodnocení třídního učitele pomocí známek vychází jako průměrné. Známky se pohybují v rozmezí 1-3 s průměrem 2,1. Nejlépe u třídního učitele hodnotí úsměvy a legraci spolu se spravedlivým přístupem, nejhůře pak samotné vyučování.

<i>Chování k žákům</i>	2
<i>Úsměvy a legrace se žáky</i>	1
<i>Laskavost a pomoc při obtížích žáků</i>	2
<i>Příprava na vyučovací hodinu</i>	3
<i>Vedení a organizace vyučovací hodiny</i>	3
<i>Zajímavé vyučování</i>	3
<i>Spravedlivý přístup k hodnocení žáků</i>	1

Tabulka 8.3 – známky přidělené třídnímu učiteli žákem MV

Sebereflexe: Z pohledu učitele sám sebe reflektuje jako nehlopého žáka a vtipálka.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů volí jako sympatickou charakteristiku stylu 1 s kladným vztahem a silným řízením, zatímco odmítá charakteristiku stylu 2 se záporným vztahem a silným řízením.

Vzhledem k vcelku kladnému hodnocení chování učitele pomocí známek a výslednému střednímu vztahu v dotazníku, můžeme usuzovat, že pro pozitivnější vnímání celkového vztahu učitele by tento žák potřeboval především silnější a jasnější vedení.

V rodině se žákovi MV podle všech výpovědí dostává takového edukačního přístupu, jaký mu vyhovuje. Silné vedení, které od rodičů nechce, ale očekává podle své preference v prostředí školy. Tuto skutečnost navíc podtrhuje negativním hodnocením učitelovy organizace výuky. Současně ale žák ze strany učitele odmítá silné vedení v kombinaci se záporným vztahem. Vzhledem k přátelskému přístupu, na který je pravděpodobně zvyklý v rodině, můžeme usuzovat, že bude na záporné projevy vztahu citlivý. Přestože hodnotí kladně učitelův smích s žáky a spravedlivý přístup, očekával by pravděpodobně více přátelského přístupu ve smyslu podpory a pochopení.

## 8.4 Kazuistika 4: MG - dívka, 12 let

### Dotazník O rodičích a dětech

*Emoční vztah otce:* kladný      *Výchovné řízení otce:* slabé      *HS:* K26, Z11, P10, V18

*Emoční vztah matky:* kladný      *Výchovné řízení matky:* slabé      *HS:* K26, Z11, P10, V18

*Emoční vztah v rodině:* kladný      *Výchovné řízení v rodině:* slabé

*Způsob výchovy v rodině:* 6      *Preferované rodinné styly:* 8

Z položek dotazníku: Rodiče mají zájem o to, co dělá, jsou liberální, dodržování pravidel kontrolují málo. Společná činnost s oběma rodiči je pro ni příjemná, většinou se spolu hodně smějí. Oba rodiče ji podporují a domnívá se, že jí důvěřují. Oba rodiče jsou hodnoceni naprosto identicky.

Sebereflexe: Vztah rodičů reflektuje jako pozitivní. Domnívá se, že ji mají rádi, i když je někdy „na zabítí“. Oceňuje spravedlivý přístup nevlastního otce, který nečiní rozdíly mezi ní a vlastními dcerami, jejími nevlastními sestrami.

Nedokončené věty: V nedokončených větách reflektuje pozitivní vztah k domovu, vztah s rodiči plný humoru, podporu rodičů a jejich zájem.

Nedokončené věty – přepis:

- 1) *U nás doma je sranda.*
- 2) *Máma mi často říká bejčku.*
- 3) *Táta mi často říká, ty se nevejdeš do těch kalhot (-:-)*
- 4) *Nejvíce se smějeme, když naši psi chrápou.*
- 5) *Máma mě pochválí, za výsledky ve škole.*
- 6) *Táta mě pochválí, za uklizení bytu.*
- 7) *Když se mi něco podaří, dá mi nějakou korunu.*
- 8) *Když mi něco nejde řekne nevádí.*
- 9) *Když mám ve škole starosti, snaží se je se mnou řešit.*
- 10) *S mámou se nejčastěji zabývám povídáním si o všem.*
- 11) *S tátou se nejčastěji zabývám motorkami.*
- 12) *Doma je to nejlepší, protože je to můj domov.*

Nesplněná přání: V nesplněných přáních vyjadřuje touhu po častějším společném cestování a jiné, blíže nespecifikované přání.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů preferuje ten vyznačující se extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením.

Vzhledem ke skutečnosti, že na základě dotazníku charakterizuje přístup ve vlastní rodině jako kladný se slabým řízením, dá se považovat ideální preference za totožnou

s reálnou skutečností. Informace z ostatních úkolů dotazníku poskytují pozitivní pohled na rodinné prostředí, a můžeme tedy usuzovat, že žákyně MG získává od rodinného prostředí naplnění svých potřeb a přání.

### **Dotazník o žácích a učitelích**

**Emoční vztah třídního učitele:** střední      **Řízení:** slabé      **HS:** K47, Z29, P41, V35

**Edukační styl:** 6      **Preferovaný styl:** 1      **Odmítaný styl:** neuvádí

Z položek dotazníku: Zaměříme-li se na 12 položek dotazníku pro hodnocení ideálu dle I. Gillernové (2008), získáme následující charakteristiku třídní učitelky z pohledu žákyně:

Třídní učitelka je tolerantní, poměrně trpělivá a dokáže se s žáky zasmát. Většinou na ně nekřičí a nepřipomíná jejich neúspěchy, žáky nikdy nezesměšňuje. Vyrušování v hodinách si občas nevšímá, ale nespokojí se s každou výmluvou. Známkuje spíše přísněji. Její hodiny mají pro žákyni MG převážně jasnou strukturu a cíl, ve výuce ale příliš inovace nevnímá. Třídní učitelka není z pohledu žákyně třídou příliš respektována. Jedná se o učitelku č. 2 z kapitoly 7.3.

Známky: Vědomé hodnocení třídní učitelky pomocí známek vychází spíše pozitivně. Znamky se pohybují v rozmezí 1-3 s průměrem 2,0. Nejlépe u třídní učitelky hodnotí laskavost a přípravu na vyučování, za nejslabší stránku pak považuje úsměvy, legraci a zajímavost vyučování.

<i>Chování k žákům</i>	2
<i>Úsměvy a legrace se žáky</i>	3
<i>Laskavost a pomoc při obtížích žáků</i>	1
<i>Příprava na vyučovací hodinu</i>	1
<i>Vedení a organizace vyučovací hodiny</i>	2
<i>Zajímavé vyučování</i>	3
<i>Spravedlivý přístup k hodnocení žáků</i>	2

Tabulka 8.4 – známky přidělené třídní učitelce žákyní MG

Sebereflexe: Sama sebe z pohledu učitelky reflektuje jako chytrou ale upovídanou, připravenou na hodinu.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů volí jako sympatickou charakteristiku stylu 1 s kladným vztahem a silným řízením, což je v kontrastu s přístupem, který vnímá ze strany třídní učitelky.

Na základě získaného hodnocení můžeme usuzovat, že žákyni MG vyhovuje edukační prostředí, kterého se jí dostává ze strany rodiny, ale nevyhovuje jí edukační prostředí utvářené třídní učitelkou. V prostředí rodiny očekává kladný vztah a přátelský, laskavý přístup. Takovýto přístup hodnotí u svých rodičů jak v položkách dotazníku, tak ve svém vyjádření v ostatních úkolech, kde hodnotí rodiče pozitivně. Přestože ke své vyučující není kritická a její edukační styl přímo neodmítá, pravděpodobně by od prostředí školy očekávala více laskavý přístup a silnější vedení. Vzhledem k přidělené známce za úsměvy a legraci s žáky, v porovnání s hodnocením vedení a organizace hodiny, usuzujeme, že projevy kladného vztahu jsou pro ni významnější a postrádá je.

## **8.5 Kazuistika 5: PV - chlapec, 15 let**

### **Dotazník O rodičích a dětech**

*Emoční vztah otce:* střední      *Výchovné řízení otce:* slabé      *HS:* K22, Z11, P13, V21

*Emoční vztah matky:* záporný      *Výchovné řízení matky:* slabé      *HS:* K19, Z12, P15, V20

*Emoční vztah v rodině:* záporný      *Výchovné řízení v rodině:* slabé

*Způsob výchovy v rodině:* 2      *Preferované rodinné styly:* 5, 4

Z položek dotazníku: Otec je označován jako ten, kdo jeví o syna větší zájem a společně trávený čas s ním je preferovanější. Otec je označen za více kontrolujícího a kritizujícího, ale zároveň také za toho, kdo více dovolí a důvěřuje. V případě matky je více jak 50% odpovědí „zčásti“. Oba rodiče se na syna často rozčilují a křičí, očekávají okamžité plnění povinností, plnění příkazů kontrolují a nespokojí se s každou výmlouvou. Společná činnost s matkou není synovi příjemná, s otcem rád tráví čas zčásti. Vztah rodičů nevnímá jako chladný či málo přátelský.

Sebereflexe: Vnímání své osoby z pohledu matky reflektuje jako starostlivé. Uvádí, že se o něj matka bojí. Domnívá se, že její rodiče vidí jako klidného a upřímného.

Nedokončené věty: V nedokončených větách reflektuje obavy matky a požadavky obou rodičů. Věty zaměřené na společně trávený čas doplňuje převážně plněním povinností.



Pochvala přijde většinou za školní úspěch nebo dobré chování. Celkově nereflektuje situaci doma jako vždy pozitivní.

Nedokončené věty – přepis:

- 1) *U nás doma táta je často v práci a máma pracuje doma.*
- 2) *Máma mi často říká dávej na sebe pozor.*
- 3) *Táta mi často říká, přidej víc ve škole*
- 4) *Nejvíce se smějeme při filmech.*
- 5) *Máma mě pochválí, za dobré známky ve škole.*
- 6) *Táta mě pochválí, za chování.*
- 7) *Když se mi něco podaří, pochválí mě.*
- 8) *Když mi něco nejde, snaží se mi pomoci.*
- 9) *Když mám ve škole starosti, říkají mi, ať je nemám.*
- 10) *S mámou se nejčastěji zabývám domácími pracemi.*
- 11) *S tátou se nejčastěji zabývám koukáním na televizi, učením.*
- 12) *Doma je to nejlepší jak kdy.*

Nesplněná přání: V nesplněných přáních vyjadřuje touhu po dodržování pravidel, lepší školní úspěšnosti a jiné, blíže nespecifikované přání. Přání po dodržování pravidel je v souladu se zjištěným slabým řízením v rodině.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů preferuje styly vyznačující se kladným emočním vztahem v kombinaci se silným nebo středním řízením, což opět značí touhu po pravidlech a jejich dodržování.

Na základě rozboru jednotlivých položek dotazníku docházíme k přesvědčení, že hodnoty hrubých skóru, vedoucí k označení výchovného stylu za slabý a záporný, vznikly převážně volbou střední varianty „zčásti“. Nelze tedy tvrdit, že syn hodnotí přístup svých rodičů jednoznačně negativně. Domníváme se, že jejich přístup vnímá spíše jako nekonzistentní, a proto by ocenil nějaká pravidla, která by mu umožnila orientaci v rodinném prostředí, dala určitou stálost a jasná očekávání.

### **Dotazník o žácích a učitelích**

**Emoční vztah třídního učitele:** záporný      **Řízení:** slabé      **HS:** K43, Z34, P39, V29

**Edukační styl:** 6      **Preferovaný styl:** 1, 3      **Odmítaný styl:** 4

Z položek dotazníku: Zaměříme-li se na 12 položek dotazníku pro hodnocení ideálu dle I. Gillernové (2008), získáme následující charakteristiku třídní učitelky z pohledu žáka: Je vcelku tolerantní a dokáže se s žáky zasmát, není příliš trpělivá, občas křičí, ale neúspěchy žáků většinou nepřipomíná a žáky nezesměšňuje. Známkuje docela

přísně. Její vyučovací hodiny mají pro žáka PV většinou jasnou strukturu a cíl, ale výuku příliš neinovuje. Vyrušování většinou nepřehlídí a s každým splněním úkolu se nespokojí. Je žáky poměrně respektována.

Jedná se o učitelku č. 3 z kapitoly 7.3.

Z 60 položek dotazníku byla pouze 2x zvolena extrémní odpověď „nikdy“, zbylých 58 položek bylo voleno z dvou variant středních odpovědí „zčásti ano“ a „spíše ne“, což zapříčinilo celkově nižší hrubé skóry.

Známky: Vědomé hodnocení třídní učitelky pomocí známek vychází jako průměrné. Známky se pohybují v rozmezí 2-3 s průměrem 2,6. Lépe u třídní učitelky hodnotí úsměvy a legraci, vedení a organizaci hodiny a spravedlivý přístup.

<i>Chování k žákům</i>	3
<i>Úsměvy a legrace se žáky</i>	2
<i>Laskavost a pomoc při obtížích žáků</i>	3
<i>Příprava na vyučovací hodinu</i>	3
<i>Vedení a organizace vyučovací hodiny</i>	2
<i>Zajímavé vyučování</i>	3
<i>Spravedlivý přístup k hodnocení žáků</i>	2

Tabulka 8.5 – známky přidělené třídní učitelce žákem PV.

Sebereflexe: Sám sebe charakterizuje jako žáka, kterému záleží na známkách.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů volí jako sympatickou charakteristiku stylu 1, s kladným vztahem a silným řízením, a charakteristiku stylu 3, značící kladný vztah v kombinaci s rozporným řízením, což naznačuje vnímání přístupu učitele především z pohledu emočního vztahu. Jako odmítaný přístup uvádí styl 4, značící záporný vztah v kombinaci s rozporným řízením.

Vzhledem ke skutečnosti, že žák ve většině odpovědí volí středové varianty, jsou hrubé skóry celkově nižší a výsledné zobecnění edukačního stylu působí negativněji, než jak jej zřejmě sám respondent vnímá. Působení rodičů vnímá jako nekonzistentní a ocenil by větší stálost, jasná pravidla a pravděpodobně i více přátelský a laskavý přístup. Ze strany učitelky očekává především více laskavý vztah. Přestože se jedná o vyučující, kterou většina žáků hodnotila vysoce pozitivně, žák PV ji hodnotí více kriticky i v hodnocení pomocí známek.

Vzhledem k volbě preferovaných stylů učitele se domnívám, že by ocenil více pravidel, ve kterých zřejmě nemá jasno ani v případě vyučující, ale v tomto vztahu je pro něj emoční vztah rozhodující a je ochoten přijmout i přístup s rozporným vedením, bude-li podpořen kladným vztahem.

## 8.6 Kazuistika 6: EK - dívka, 16 let

### Dotazník O rodičích a dětech

*Emoční vztah otce:* záporný      *Výchovné řízení otce:* slabé      *HS:* K21, Z14, P15, V18  
*Emoční vztah matky:* střední      *Výchovné řízení matky:* slabé      *HS:* K27, Z12, P13, V25  
*Emoční vztah v rodině:* záporný      *Výchovné řízení v rodině:* slabé  
*Způsob výchovy v rodině:* 2      *Preferované rodinné styly:* 5, 6

Z položek dotazníku: Oba rodiče o dceru a její aktivity jeví zájem a rádi s ní tráví čas, ten je ale jen málo vyplněn smíchem a dobrou náladou a dceři je příjemný jen zčásti. Otec se jeví jako více kritizující a odměřený, dcera si není jista tím, že jí důvěřuje. Matka se jeví jako více dovolující a tolerující. Oba rodiče ji někdy kritizují, srovnávají a nejednají s ní vždy přátelsky.

Sebereflexe: Sama sebe z pohledu rodičů reflektuje jako dceru respektující své rodiče, někdy sobeckou, ale jindy pozornou a všímavou, která ví, co chce, a stojí si za svým.

Nedokončené věty: V nedokončených větách reflektuje rady a požadavky rodičů. Větu o společném smíchu nevyplňuje. O svých starostech rodičům neříká a nejvíce oceňuje čas, kdy mají doma všichni dobrou náladu. Celkově hodnotí atmosféru domova jako přátelskou.

Nedokončené věty – přepis:

- 1) *U nás doma je přátelská atmosféra.*
- 2) *Máma mi často říká, že jsem závislá na PC.*
- 3) *Táta mi často říká, ať už jdu spát, nebo se učít.*
- 4) *-*
- 5) *Máma mě pochválí, když pomůžu.*
- 6) *Táta mě pochválí, když mám dobré známky.*
- 7) *Když se mi něco podaří, pochválí mě.*
- 8) *Když mi něco nejde, snaží se mi vnutit, jak to dělat líp.*
- 9) *Když mám ve škole starosti, neříkám jim o nich.*
- 10) *S mámou se nejčastěji zabývám našimi problémy.*

- 11) *S tátou se nejčastěji zabývám plány a škole.*  
12) *Doma je to nejlepší, když mají všichni dobrou náladu.*

**Nesplněná přání:** V nesplněných přáních vyjadřuje touhu po lepší školní úspěšnosti a zároveň přání, aby si rodiče přestali myslet, že musí být ve škole mezi nejlepšími. Z nesplněných přání a nedokončených vět tak vyplývá, že velké množství požadavků rodičů se týká školní úspěšnosti.

**Preference:** Z charakteristik jednotlivých stylů preferuje styly vyznačující se kladným emočním vztahem v kombinaci se slabým nebo středním řízením.

Na základě zvolených preferencí můžeme usuzovat, že míra požadavků v rodině je pro respondentku vyhovující, ale postrádá kladnější emoční vztah, přestože atmosféru rodiny hodnotí jako přátelskou. Negativní projevy vztahu rodičů můžeme nalézt v jejich vyšší míře kritičnosti. Na základě nedokončených vět a nesplněných přání by se ale dalo také usuzovat, že žákyně by ocenila ze strany rodičů menší míru požadavků, a to především ve vztahu ke školní úspěšnosti.

### **Dotazník o žácích a učitelích**

***Emoční vztah třídního učitele:*** záporný      ***Řízení:*** slabé      ***HS:*** K44, Z35, P35, V34  
***Edukační styl:*** 6      ***Preferovaný styl:*** 1      ***Odmítaný styl:*** 6

**Z položek dotazníku:** Zaměříme-li se na 12 položek dotazníku pro hodnocení ideálu dle I. Gillernové (2008), získáme následující charakteristiku třídní učitelky z pohledu žákyně:

Třídní učitelka není z pohledu žákyně EK příliš respektována, je poměrně málo tolerantní, ale dokáže se s žáky zasmát a být trpělivá. Občas na žáky křičí a připomíná jejich neúspěchy, ale většinou je nezesměšňuje. Výuku vcelku inovuje a známkuje spíše přísně. Vyrušování si někdy nevšímá, ale nespokojí se většinou s každou výmluvou. Její vyučovací hodiny mají pro EK většinou jasnou strukturu a cíl.

**Známky:** Vědomé hodnocení třídní učitelky pomocí známek vychází jako průměrné. Znamky se pohybují v rozmezí 1-3 s průměrem 2,4. Nejlépe u třídní učitelky hodnotí přípravu na vyučovací hodinu, pak její chování, úsměvy a laskavost. Jako nejslabší charakteristiky označuje vedení hodiny, zajímavost vyučování a spravedlivý přístup.

<i>Chování k žákům</i>	2
<i>Úsměvy a legrace se žáky</i>	2
<i>Laskavost a pomoc při obtížích žáků</i>	2
<i>Příprava na vyučovací hodinu</i>	1
<i>Vedení a organizace vyučovací hodiny</i>	3
<i>Zajímavé vyučování</i>	3
<i>Spravedlivý přístup k hodnocení žáků</i>	3

Tabulka 8.6 – známky přidělené třídní učitelce žákyní EK.

Sebereflexe: Vztah třídní učitelky ke své osobě hodnotí jako negativní. Jako možné příčiny reflektuje svou neoblibu jejích předmětů a rozdílnost jejích stylů a názorů.

Preference: Z charakteristik jednotlivých stylů volí jako sympatickou charakteristiku stylu 1 s kladným vztahem a silným řízením, což opět naznačuje potřebu kladnějšího emočního vztahu, ale oproti přístupu v rodině očekává ve škole silnější vedení. Tuto domněnku podporuje volba nejvíce odmítaného stylu, kde uvádí styl 6, značící záporný vztah v kombinaci se slabým řízením.

Respondentka reflektuje svůj negativní vztah k třídní učitelce, který se projevuje i v jejím hodnocení. Přesto se vědomé hodnocení pomocí známek neukazuje jako příliš kritické. Preference edukačních stylů potvrzují zájem o více kladný a přátelský přístup jak ze strany rodičů, tak učitelů. Od prostředí školy by očekávala více jasné a silné vedení, zatímco v rodině preferuje spíše liberální či střední míru řízení.

## 9. Diskuze

Cílem této práce bylo postihnout charakteristiky edukačního prostředí dospívajících. Zmapování rozlišných přístupů k posuzování edukačního prostředí a výchovných způsobů nás přivedlo k závěru, že přestože autoři většinou vycházejí z odlišných teorií a užívají ve svém pojetí odlišnou terminologii, v závěru docházejí ke stejným charakteristikám, které edukační prostředí definují. Dimenze vztahu, se kterou pracujeme v našem výzkumu, se jen málo liší od charakteristik edukačního prostředí, které jiní autoři označují například jako náklonnost, vřelost, škálu kooperace-opozice a jiné. Paralelně pak dimenze řízení zahrnuje obdobné charakteristiky edukačního prostředí jako dominance či autorita.

České pojetí, se kterým pracujeme v této práci, se od většiny ostatních přístupů liší zaměřením na možnost rozporu edukačního přístupu jednoho dospělého i dvou edukačně působících dospělých mezi sebou. Vzhledem k majoritní četnosti rozporného řízení v rodině ve všech citovaných výzkumech, považujeme zapojení této proměnné do hodnocení edukačního prostředí jako nezbytné. Paralelu rozporného řízení nacházíme pouze v pojetí B. M. Johnsona, S. Shulmana a W. A. Collinse, kteří hovoří o tzv. nekongruentních rodičovských přístupech. Autoři upozorňují na negativní stránku nekongruentního – rozporného přístupu rodičů, který se pojí s nižší sebeúctou dítěte a horším školním prospěchem (Johnson, Shulman, Collins, 1991).

Většina autorů ve svém pojetí nevymezuje pro jednoho vychovatele jeden výchovný styl, ale naopak upozorňuje, že neexistuje žádný správný styl, každému vyhovuje něco jiného a je dobré mít rozvinuté schopnosti pro všechny styly, aby bylo možné pro daného jedince vybrat ten nejvhodnější přístup (např. Brok et al., 2002; Sexton, Switzer, 1997). Naše výsledky, mapující preferované edukační styly rodičů a učitelů ze strany dospívajících, naznačují, že přístup, který my můžeme vnímat jako negativní, nemusí být vnímán stejně negativně dospívajícím jedincem, který je na takovýto edukační přístup zvyklý. Například model výchovy charakterizovaný polem 2, který J. Čáp označuje za liberální výchovu s nezájmem o dítě, což nabádá k negativnímu vnímání tohoto edukačního přístupu, preferuje 10% respondentů našeho vzorku (Čáp, 2001d). Náš závěr potvrzuje například také zjištění L. Lacinové a R. Michalčákové, které uvádějí, že 88% jedenáctiletých dětí je spokojeno s tím, jak to u nich doma chodí (Lacinová, Michalčáková, 2004). Přestože výzkumy, včetně našeho, opakovaně potvrzují majoritní převahu výchovného stylu s rozporným řízením a záporným vztahem, který J. Čáp označuje za pesimální, děti jej výrazně negativně vnímat nemusejí, přestože není jejich preferovanou volbou (Čáp, 2001d).

Z porovnání našich výsledků s výsledky standardizačního souboru *Dotazníku o způsobu výchovy v rodině* je zřejmý posun četností zastoupení jednotlivých způsobů výchovy od modelů značících silné řízení, k modelům slabým. Oproti výsledkům J. Čápa a P. Boschka tak zaznamenáváme menší zastoupení modelu 1 a výrazně vyšší zastoupení modelu 2. V případě kladného vztahu zaznamenáváme minimum rodinné výchovy hodnocené poli 4 a 5, zatímco oproti standardizačnímu souboru zaznamenáváme vyšší četnost pro model 6, který je opět charakterizovaný slabým řízením. V jednotlivých komponentách pak oproti standardizačnímu souboru zaznamenáváme mírný pokles kladné komponenty se současným nárůstem komponenty záporné. Nárůst pak zaznamenává především komponenta volnosti, zatímco průměrná komponenta požadavků klesá (Čáp, Boschek, 1994). Naše výsledky tak potvrzují trend přesunu výchovného řízení v rodině k slabým formám, který zaznamenala například I. Gillernová ve výzkumu z let 2000-2002 (Gillernová, 2008). Shodně s oběma autory zaznamenáváme stále výrazně nejvyšší četnost způsobu výchovy s rozporným řízením a záporným vztahem.

V případě hodnocení edukačních stylů učitelů zaznamenáváme shodně s I. Gillernovou nejvíce četností v hodnocení stylu 1 a 6, tedy stylu pojícího kladný vztah se silným řízením a záporný vztah se slabým řízením. Oproti I. Gillernové naopak zaznamenáváme výrazně více hodnocení stylu 2, pojícího silné řízení se záporným vztahem, a méně stylu 3, s kladným vztahem a rozporným řízením. Naše výsledky ale mohou být zkreslené nízkým počtem hodnocených učitelů. Rozdíl mezi naším výzkumem a výzkumem I. Gillernové je také především v tom, že v aktuálním výzkumu měli respondenti určeného učitele, kterého mají hodnotit. V původním výzkumu si respondenti učitele k hodnocení mohli zvolit, a tak byli s největší pravděpodobností hodnoceni vysoce oblíbení či naopak vysoce neoblíbení učitelé. Tímto zjištěním by bylo možné vysvětlit nahromadění četností hodnocených stylů mezi dva naprosto odlišné styly. Zaznamenání stejného trendu v našem souboru proto přináší zajímavou informaci, která by mohla být vysvětlena tendencí k polarizaci hodnocení.

Podle zjištění I. Gillernové vnímají žáci nejvíce pozitivní vztah ze strany učitelů výchov a matematicko-fyzikálních předmětů, nejsilnější řízení pak také ze strany vyučujících matematicko-fyzikálního zaměření a nejslabší naopak v přístupu učitelů přírodovědného směru. Tento závěr nebyl v případě našich učitelů potvrzen. Učitelka č. 1 je vyučující matematicko-fyzikálního směru, ale oproti této teorii je její přístup majoritně hodnocen jako záporný vztah se slabým řízením. Naopak učitelka č. 3 je vyučující přírodopisu a její styl je převážnou většinou žáků posuzován jako kladný vztah se silným řízením.

Na základě převažujících preferencí našeho vzorku můžeme konstatovat, že dospívající obecně preferují edukační přístup projevující se kladným vztahem a silným řízením. Toto zjištění podporují závěry jiných autorů, kteří převážně zjišťovali představu ideálního učitele. Již ve čtyřicátých letech minulého století popisoval P. A. Witty jako učitele, kterého žáci nejvíce oceňují, pedagoga demokratického, důsledného, chválicího, s porozuměním a smyslem pro humor (podle Čáp, 1993). Obdobně popisují ideálního učitele holandsí autoři T. Wubbels, J. Levy a kolektiv, jako silného vůdce, s přátelským přístupem a porozuměním pro druhé, tedy v jejich terminologii jako dominantního a vysoce vřelého, což se dá v našem pojetí považovat za silné řízení s kladným vztahem (Wubbels, Levy, 1993; Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997; Brok et al., 2002).

V našich charakteristikách je nejpreferovanější přístup učitele popisován jako trpělivý, tolerantní, s množstvím společného smíchu, uměním naslouchat, jasně strukturovaným a neustále inovovaným vyučováním, přísným a spravedlivým hodnocením a vyžadováním dodržování pravidel. Nejvíce odmítaný styl charakterizuje učitelku, která nemá s žáky trpělivost, nezajímá se o jejich problémy, připomíná jejich neúspěchy, křičí a zesměšňuje je. Její hodiny jsou pro žáky někdy nesrozumitelné, někdy se nudí a jindy vnímají množství požadavků jako příliš vysoké. Ve svém hodnocení ani důslednosti není vyučující konzistentní.

Nejpreferovanější edukační přístup v rodině popisuje rodiče, kteří vyžadují dodržování společně dohodnutých pravidel, vedou děti, aby se ze svých chyb poučily, chválí je, zajímají se o ně, tráví s nimi čas a často se s nimi smějí. Z etických důvodů jsme se nemohli dotazovat na odmítaný edukační styl rodičů. Můžeme se ale domnívat, že jako nejméně příznivý přístup hodnotí respondenti styl, jehož charakteristice nebyla udělena ani jedna preferenční volba. Tento přístup rodičů je charakterizován vysokou mírou kritičnosti, nízkou mírou důvěry, někdy velkým množstvím restrikcí a požadavků, jindy liberálním přístupem bez zájmu. Tento přístup je současně nejvíce zastoupeným edukačním stylem v rodinném prostředí.

Z porovnání edukačního prostředí rodiny a školy vyplývá převaha záporného emocionálního prostředí v edukačním světě dospívajících obecně, což podporuje výrazná preference modelů charakterizujících kladný vztah. Tento závěr našeho šetření můžeme podpořit výsledky předchozích výzkumů, neboť například ve standardizačním souboru *Dotazníku o rodičích a dětech* byly první dva nejčteněji zastoupené modely výchovy charakterizované záporným vztahem (Čáp, Boschek, 1994). V případě hodnocení učitelů patřil ve výzkumu I. Gillernové mezi dva nejčteněji zastoupené styly edukační přístup charakterizovaný záporným vztahem a slabým řízením. Současně ale I. Gillernová prokázala vliv věku žáků na reflexi edukačního stylu učitele. Zmíněné hodnocení tak v jejím výzkumu



výrazně převládá ve věkových kategoriích 14 – 15 let a 18 let a více, zatímco v ostatních kategoriích převládá hodnocení kladného vztahu a silného řízení. Pro možnost porovnání emocionálních charakteristik edukačního prostředí školy a rodiny by proto bylo potřeba provést srovnávací výzkum na širším vzorku.

Z charakteristik edukačního řízení převládá v prostředí rodiny řízení slabé či rozporné, zatímco v prostředí školy zjišťujeme shodné zastoupení silného a slabého řízení. V obou prostředích respondenti nejvíce upřednostňují styl charakterizovaný kladným vztahem a silným řízením. V rodině dále poměrně silně preferují edukační přístupy charakterizované slabým řízením bez ohledu na druh vztahu. Preferované přístupy rodičů jsou tak mezi odlišné edukační styly více rozloženy, zatímco v preferencích učitelského stylu dominantně převládá upřednostnění silného vedení s kladným vztahem, které je zastoupeno v 60% voleb. Z učitelských přístupů pak respondenti jednoznačně odmítají všechny styly vyjadřující záporný vztah, včetně záporného vztahu se slabým řízením, který v rodině oceňuje téměř čtvrtina respondentů. Můžeme tedy usuzovat, že dospívající dokážou edukační prostředí rodiny a školy dobře rozlišovat a vnímat jejich sociální kontext. V prostředí rodiny oceňují přátelský přístup a více volnosti, zatímco ve výkonovém prostředí školy si uvědomují potřebu pravidel a silného vedení, a také ji od školy a učitelů očekávají. Nižší potřebu pravidel v prostředí rodiny deklaruje nízká četnost volby přání po dodržování pravidel.

V obou prostředích respondenti nevnímají kladně rozpornost v edukačním působení. Srovnáme-li reálně zastoupené přístupy v prostředí rodiny a školy s preferovanými přístupy v jednotlivých prostředích, vyplývá v prostředí rodiny obecně potřeba více kladného přístupu, zatímco v prostředí školy převažuje potřeba silnějšího řízení. Srovnání subjektivního hodnocení prostředí rodiny a školy dospívajícími respondenty nepřineslo informace poukazující na kauzální souvislost mezi vnímáním edukačního působení rodičů a učitelů.

Kazuistické analýzy edukačního prostředí vybraných jedinců potvrdily předpoklad, že edukační styl, který je teoreticky hodnocen jako nepříznivý, může být jedincem, který v takovémto prostředí žije, hodnocen pozitivně. Takto například dívka v kazuistice 1 hodnotí v dotazníku styl svých rodičů jako model 3, označovaný J. Čápem za pesimální, ale z kvalitativního rozboru je zřejmé pozitivní vnímání rodinného prostředí, přestože by si v ideální představě zvolila přístup odlišný (Čáp, 2001d).

Porovnání výše zmíněné kazuistiky s kazuistikou 2 také podtrhuje nezbytnost kvalitativní analýzy při posuzování edukačního prostředí, neboť z těchto kazuistik získáváme výrazně odlišná kvalitativní hodnocení na dvě edukační prostředí, která jsou kvantitativně hodnocena jako stejný způsob výchovy. Závěr kvalitativní analýzy také podporuje hlubší

rozbor hrubých skóreů, které, ač jsou ve výsledku zobecněny ve stejnou charakteristiku, poukazují na odlišný přístup. Přestože vztah obou otců je hodnocen jako střední, hrubé skóre naznačují kladnější přístup otce 1. Obdobně hrubé skóre poukazující na rozporné řízení matek naznačují výraznější rozpor v míře požadavků a volnosti u matky 2. Podobně poukazují na zkreslení zobecněné charakteristiky edukačního prostředí kazuistiky 5 a 6, kde hrubé skóre hodnotící stejný způsob výchovy vychází z opačných pólů bodového kontinua v dané kategorii, a také kvalitativní hodnocení respondentů je odlišné. Zatímco chlapec z kazuistiky 5 postrádá více jasné řízení, dívka z kazuistiky 6 by upřednostnila především vřelejší vztah.

Porovnání prvních dvou kazuistik také poukazuje na odlišné vnímání stejného učitele dvěma žáky, z kterého můžeme mimo jiné usuzovat, že přístup, který jeden jedinec vnímá jako pozitivní a vyhovující, může druhý vnímat diametrálně odlišně. Tento závěr například podporuje kazuistika číslo 5, ve které žák hodnotí poměrně negativně vyučující, kterou většina respondentů v kapitole 7.3 hodnotí vysoce pozitivně.

Jsme si vědomi, že výsledky našeho výzkumu mají vzhledem k velikosti souboru pouze omezenou platnost. Hodnocení respondentů ve vztahu k jejich rodičům i učitelům mohlo být ovlivněno aktuálními událostmi uplynulých dnů a některé výsledky tak mohly být více polarizovány. Větší počet respondentů v souboru by tak zamezil ovlivnění celkových výsledků situačními proměnnými. Ve větším souboru bychom také mohli statisticky ověřit větší kritičnost dívek v hodnocení edukačního působení, která byla naznačena v souboru našich respondentek. Větší počet zúčastněných učitelů by umožnil porovnat také odlišné působení učitelů mužů a žen a případně jej porovnat s odlišným edukačním působením otců a matek.

V navazujících výzkumech bychom považovali za přínosné mapovat druh rodinného soužití respondentů, neboť „netradiční“ rodinné konstelace mohou vnímání a dopad edukačního působení značně ovlivňovat. Náš předpoklad, že třídní učitel je hlavním tvůrcem edukačního působení školy, je postaven pouze na teoretických základech. Pro širší postihnutí edukačního prostředí školy bychom v příštím výzkumu zařadili do hodnocení mimo třídního učitele ještě pedagoga, který v dané třídě vyučuje nejčastěji, popřípadě pedagoga, z jehož strany žák subjektivně vnímá nejsilnější vliv. V navazujícím výzkumu bychom se pak především rádi zaměřili na hlubší rozbor individuálních odlišností mezi vnímanými charakteristikami edukačního prostředí a očekáváním, potřebami a preferencemi ve vztahu k danému prostředí.

## 10. Závěr

Tato diplomová práce se zabývala psychologickými aspekty edukačního prostředí dospívajících.

Nejprve jsme se zaměřili na podrobnou charakteristiku období dospívání, bio-psycho-sociálních přeměn, které v tomto období probíhají, a především pak specifických změn a potřeb ve vztahu k prostředí rodiny a školy. Dále jsme se v teoretické části věnovali problematice edukace, edukačního prostředí a tématu socializace. Charakterizovali jsme edukační prostředí rodiny a školy, jejich působení i vzájemnou interakci. Nedílnou součástí této kapitoly byla tematika důležitých dospělých, kteří edukační prostředí v interakci s mladistvými utvářejí.

Ve třetí kapitole teoretické části jsme se věnovali stylům edukačního působení, různým pojetím jejich definování a třídění. V neposlední řadě jsme v této kapitole mapovali výsledky výzkumů, které se zabývaly obdobnou tematikou. Pomocí závěrů uváděných v teoretické části práce jsme potvrdili důležitost edukačního prostředí rodiny a školy pro vývoj dospívajících. Ukázali jsme také, že pojetí edukačních přístupů, pracující s odlišnou terminologií a různými východisky, docházejí k paralelním závěrům a obecně charakterizují edukační působení skrze emocionální a výchovné působení.

Cílem empirické části práce bylo zmapovat subjektivní vnímání edukačního prostředí rodiny a školy ve vzorku současné generace dospívajících. Výzkum probíhal na jedné základní a jedné střední škole. Součástí výzkumného vzorku byli žáci od 6. třídy základní školy do 1. ročníku střední školy ve věku od 11 do 17 let. Data jsme získali pomocí dotazníků, ve kterých respondenti subjektivně hodnotili edukační prostředí utvářené jejich rodiči a edukační prostředí utvářené jejich třídním učitelem.

V první kapitole empirické části jsme analyzovali kvantitativní data a porovnávali je s výsledky předchozích výzkumů. Náš výzkum potvrdil převahu způsobu výchovy v rodině, charakterizovaného záporným vztahem rodičů a rozporným řízením, který vycházel jako majoritně zastoupený způsob v českých rodinách i v předchozích výzkumech. V našem výzkumu se také ukázal trend liberalizace výchovy v rodinách, na který upozorňovaly předchozí výzkumy. Stejně jako předchozí výzkumy učitelských stylů jsme také potvrdili nejvyšší zastoupení stylu s kladným vztahem a silným řízením a stylu se záporným vztahem a slabým řízením.

Z mapování preferencí edukačních přístupů vyplynulo, že dospívající obecně preferují přístup vyznačující se kladným vztahem a silným řízením. Z porovnání edukačního prostředí rodiny a školy vyplynula převaha záporného emocionálního klimatu v edukačním prostředí

dospívajících obecně. V prostředí rodiny se ukázala převaha slabého či rozporného řízení, zatímco v prostředí školy jsme zjistili shodné zastoupení silného a slabého řízení. Ukázalo se také, že dospívající obě prostředí dobře odlišují a mají od nich odlišná očekávání. Od prostředí rodiny očekávají vřelý přístup a značnou míru volnosti, zatímco v prostředí školy si uvědomují potřebu pravidel a silného vedení, které také v tomto prostředí očekávají a oceňují.

V pokračování empirické části jsme se věnovali hlubšímu rozboru souborů, které posuzovaly vždy jednoho učitele. Pro tuto analýzu jsme získali hodnocení vybraných učitelů i od dvou tříd, kde nejsou třídními. V každém ze tří souborů tak hodnotili daného učitele vždy žáci tří tříd. Získali jsme tak objektivnější charakteristiku edukačního působení daného učitele, kterou jsme mohli porovnat s charakteristikami edukačního prostředí rodiny v rámci daného souboru. V poslední kapitole empirické části jsme pak provedli kazuistickou analýzu edukačního prostředí šesti vybraných jedinců. Závěry těchto kapitol především potvrdily naše předpoklady, že edukační přístup, který teoreticky považujeme za nepříznivý, nemusí být negativně vnímán jedincem, který v takto utvářeném prostředí funguje, stejně jako skutečnost, že styl, který vyhovuje jednomu jedinci, nemusí vyhovovat druhému, neboť jej každý vnímá ze svého subjektivního hlediska.

## Použitá literatura

- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. Kap. 3, Psychický vývoj, s. 69-107. ISBN 80-7178-640-3.
- BAUMRIND, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*. 1966, vol. 37, iss. 4, pp. 887-907. ISSN 1467-8624.
- BAUMRIND, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*. 1971, vol. 4, no. 1, pt. 2, pp. 1-103. ISSN 1939-0599.
- BAUMRIND, D. (1996) The discipline controversy revisited. *Family Relations*. 1996, vol. 45, no. 4, pp. 405-414. ISSN 1741-3729.
- BAUMRIND, D. (2005) Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child & adolescent development*. 2005, iss. 108, pp. 61-69. ISSN 1534-8687.
- BEISHUIZEN, J. J. et al. Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 2001, vol. 71, no.2, pp. 185-201. ISSN 0007-0998.
- BLANCHARD, K. H. - HERSEY, P. A leadership theory for educational administrators. *Education*. 1970, vol. 90, no. 4, pp. 303-310. ISSN 0013-1172.
- BONNY, A. E. et al. School disconnectedness : identifying adolescents at risk. *Pediatrics*. 2000, vol. 106, no. 5, pp. 1017-1021. ISSN 0031-4005.
- BROK, P. den. et al. Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *International Journal of Educational Management*. 2002, vol. 16, iss. 4, pp. 176-184. ISSN 0951-354X.
- BRONFENBRENNER, U. Contexts of child rearing : problems and prospects. *American Psychologist*. 1979, vol. 34, no. 10, pp. 844-850. ISSN 0003-066X.
- COLLINS, W. A. - LAURSEN, B. Parent – adolescent relationships and influences. In LERNER, R. M., STEINBERG, L. D. *Handbook of adolescent psychology*. 2<sup>nd</sup> ed. Hoboken: Wiley, 2004. Pp. 331-362. ISBN 0-471-20948-1.
- COLLINS, W. A. - STEINBERG, L. Adolescent development in interpersonal context. In EISENBERG, N., DAMON, W., LERNER, R. M. *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional and personality development*. 6<sup>th</sup> ed. Hoboken: Wiley, 2006. Pp. 1003-1067. ISBN 0-471-27290-6.
- ČÁP, J. (1993) *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J. - BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině : příručka*. Brno, Bratislava: Psychodiagnostika, c1994. 108 s.
- ČÁP, J. (1996) *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. (2001a) Člověk v činnosti. In ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001a. S. 43-109. ISBN 80-7178-463-X.

- ČÁP, J. (2001b) Průběh vývoje osobnosti. In ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001b. S. 123-243. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J. (2001c) Výchova a její aktuální otázky. In ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001c. S. 245-302. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J. (2001d) Celkový způsob výchovy. In ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001d. S. 303-326. ISBN 80-7178-463-X.
- DARLING, N. - STEINBERG, L. Parenting style as context : an integrative model. *Psychological Bulletin*. 1993, vol. 113, no. 3, pp. 487-496. ISSN 0033-2909.
- DUBOIS, D. L. - EITEL, K. - FELNER, R. D. Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of marriage and family*. 1994, vol. 56, no. 2, pp. 405-414. ISSN 1741-3737.
- DUNOVSKÝ, J. Socializace dítěte. In: DUNOVSKÝ, J. (ed.) *Sociální pediatrie : vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. s. 76 – 81. ISBN 80-7169-254-9.
- DUNOVSKÝ, J.- KOVAŘÍK, J. Rodina. In: DUNOVSKÝ, J. (ed.) *Sociální pediatrie : vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. s. 91 – 100. ISBN 80-7169-254-9.
- ECCLES, J. S. Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In LERNER, R. M., STEINBERG, L. D. *Handbook of adolescent psychology*. 2<sup>nd</sup> ed. Hoboken: Wiley, 2004. Pp. 125-154. ISBN 0-471-20948-1.
- ERIKSON, E.H. *Osm věků člověka*. Praha: Propsy, 1996. 21 s.
- FULIGNI, A. J. et al. Early adolescent peer orientation and adjustment during high school. *Developmental psychology*. 2001, vol. 37, no. 1, pp. 28-36. ISSN 0012-1649.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GALBO, J. The teacher as significant adult : a review of the literature. *Adolescence*. 1989, vol. 24, no. 95, pp. 549-556. ISSN 0001-8449.
- GALBO, J. - DEMETRULIAS, D. M. Recollections of nonparental significant adults during childhood and adolescence. *Youth & Society*. 1996, vol. 27, no. 4, pp. 403-420. ISSN 0044-118X.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GECKOVÁ, A. - PUDELSKÝ, M. - TUINSTRÁ, J. Kontakty s rovesníky, sociální sieť a sociálna podpora z pohľadu adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2000, roč. 35, č. 2, s. 121-136. ISSN 0555-5574.
- GECKOVÁ, A. - PUDELSKÝ, M. - VAN DIJK, J. P. Vplyv percipovanej sociálnej opory na subjektívne hodnotenie zdravia adolescentami a socio-ekonomické rozdiely v sociálnej opore adolescentov. *Československá psychologie*. 2001, roč. 45, č. 1. S. 7-18. ISSN 0009-062X.

- GILLERNOVÁ, I. (1998) Sociální psychologie školy. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie 1*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. S. 259-302. ISBN 80-7178-269-6.
- GILLERNOVÁ, I. (2003) Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In SVOBADA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (eds.). *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003. S. 97-106 ISBN 80-86633-09-8.
- GILLERNOVÁ, I. (2004) Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. In VALIŠOVÁ, A., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. *Rozvoj české společnosti v Evropské unii*. Praha: Matfyzpress, 2004. S. 74-88. ISBN 80-86732-35-5.
- GILLERNOVÁ, I. (2006) Změny rodičovských výchovných stylů a jejich rizika. In RYMEŠ, M., ROTTER, T. (eds.). *VI. Česko-Polská konference : člověk a proměny současného světa*. Praha: Matfyzpress, 2006. S. 191-204. ISBN 80-86732-95-9.
- GILLERNOVÁ, I. (2007) Edukační interakce dospělých a dětí. In KRÁMSKÝ, D. et al. *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Bor, 2007. S. 205-211. ISBN 978-80-86807-06-5.
- GILLERNOVÁ, I. (2008) *Edukační interakce dospělých a dětí*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa. Fakulta sociálních vied a zdravotníctva. 2008. 251 s. Habilitační práce.
- GILLERNOVÁ, I. (2009) Společné činnosti dospělých a dětí a jejich edukační potenciál. [CD-ROM]. In KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. (eds.). *Škola jako místo setkávání. [Sv.] 2 : sborník příspěvků z konference konané 20. dubna 2009*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. 2009. S. 80-95 ISBN 978-80-7308-263-5.
- GROTEVANT, H. D. - COOPER, C. R. Individuality and connectedness in adolescent development : review and prospects for research on identity, relationships, and context. In SKOE, E., LIPPE, A. von der (eds.) *Personality development in adolescence : a cross national and life span perspective*. New York: Routledge, 1998. Pp. 3-36. ISBN 0-415-13506-0.
- HAJNÁ, V. - STRÁNSKÁ, Z. Souvislosti mezi způsobem výchovy v rodině a sebehodnocením mladých dospělých. In SVOBADA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (eds.). *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Psychologický ústav. 2003. S. 113-119. ISBN 80-86633-09-8.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAUCK, P. A. *The rational management of children*. New York: Libra, 1967. Podle JOYCE, M. Rational-emotive parent consultation. In BERNARD, M. E., DIGIUSEPPE, R. (eds.) *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale: Erlbaum, 1994. Pp. 92-106. ISBN 0-8058-0578-8.
- HAVLÍK, R. - KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Z. (1997) *Psychologie pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1997. 119 s. ISBN 80-7168-406-6.

- HELUS, Z. (2007) *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOLMBECK, G. N. - PAIKOFF, R. L. - BROOKS-GUNN, J. Parenting Adolescents. In BORNSTEIN, M. H. (ed.). *Handbook of parenting. Vol. 1. Child and parenting*. Mahwah: Erlbaum, 1995. Pp. 91-118. ISBN 0-8058-1892-8.
- HOWARD, W.C. Leadership : four styles. *Education*. 2003, vol. 126, no. 2, pp. 344-391. ISSN 0013-1172.
- HUMMEL, L. J. Comparing and contrasting leadership styles : case studies. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. 2008, vol, 74, no. 2, pp. 25-27. ISSN 0011-8044.
- JOHNSON, B. M. - SHULMAN, S. - COLLINS, W. A. Systemic patterns of parenting as reported by adolescents. *Journal of Adolescent Research*. 1991, vol. 6, no. 2, pp. 235-252. ISSN 0743-5584.
- JOYCE, M. Rational-emotive parent consultation. In BERNARD, M. E., DIGIUSEPPE, R. (eds.) *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale: Erlbaum, 1994. Pp. 92-106. ISBN 0-8058-0578-8.
- KORDAČOVÁ, J. Iracionálne rodičovské výchovné prístupy. In SVOBADA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (eds.). *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Psychologický ústav. 2003. S. 169-172 ISBN 80-86633-09-8.
- KREJČOVÁ, L. *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících ve středních školách*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. 2009. 215 s. Školitel disertační práce Doc.PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LACINOVÁ, L. - MICHALČÁKOVÁ, R. Dítě a jeho rodina : očima jedenáctiletého dítěte. In SMĚKAL, V., LACINOVÁ, L., KUKLA, L. (eds.). *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal, c2004. S. 151-159. ISBN 80-86598-84-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LEARY, T. et al. *Dotazník interpersonální diagnózy – ICL*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978. 79 s.
- LEWIN, K. - LIPPITT, R. - WHITE, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In HARRIMAN, P. L. (ed.). *Twentieth century psychology : recent developments in psychology*. New York: Arno Pr, 1946. Pp. 200-230. ISBN 978-08-3691-948-6.
- LEWIS, C. C. The effects of parental firm control : a reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*. 1981, vol. 90, no. 3, pp. 547-563. ISSN 0033-2909.
- MACCOBY, E. E. Socialization and developmental change. *Child Development*. 1984, vol. 55, pp. 317-328. ISSN 1467-8624.



- MACEK, P. (2002) Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In: SMĚKAL, V., MACEK, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. S. 113-128. ISBN 80-85947-83-8.
- MACEK, P. (2003) *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MAJEROVÁ, P. *Interakce učitel – žák na základní škole*. Praha: Katedra psychologie. Filozofická fakulta. Univerzita Karlova. 2008. 101 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J. Klima školní třídy. In ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. S. 565-579. ISBN 80-7178-463-X.
- MAREŠ, J. - JEŽEK, S. Sociální prostředí školy očima adolescentů. In SMĚKAL, V., MACEK, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. S. 173-189. ISBN 80-85947-83-8.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- MATĚJČEK, Z. - DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0332-7.
- MICHAL, V. - SMĚKAL, V. - LIČKO, L. *Projektivní interview : explorační technika pro dětskou psychologickou praxi*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974. 62 s.
- PETRÁČKOVÁ, V. - KRAUS, J. et al. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 2001. S. 184. ISBN 80-200-0607-9.
- PREBLE, B. - TAYLOR, L. School climate through students' eyes. *Educational Leadership*. 2008, vol. 66, iss. 4, pp. 35-40. ISSN 0013-1784.
- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, J. (2000) *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 268 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. (2002) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- RISHEL, C. - SALES, E.- KOESKE, G. F. Relationships with non-parental adults and child behavior. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2005, vol. 22, no. 1, pp. 19-34. ISSN 0738-0151.
- ROGGE, J. U. *Rodiče určují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-990-9.
- RUUS, V. R. et al. Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social behavior and personality*. 2007, vol. 35, no. 7, pp. 919-936. ISSN 0301-2212.
- SEXTON, M. J. - SWITZER, K. D. D. Educational leadership : no longer a potpourri. *Educational Leadership*. 1977, vol. 35, no. 1, pp. 19-24. ISSN 0013-1784.

SCHAEFER, E. S. A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1959, vol. 59, no. 2, pp. 226-235. ISSN 0096-851X.

SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. S. 162. ISBN 80-244-0249-1.

SIMMONS, R. G. - BURGESSON, R. Cumulative change at entry to adolescence. In COLLINS, W. A., GUNNAR, M. R. (eds.) *Development during the transition to adolescence*. Hillsdale: Erlbaum, 1988. Pp. 123-150. ISBN 0-8058-0194-4.

SLAMĚNÍK, I. K sociální podstatě emocí se zřetelem k interpersonálním vztahům. In VALIŠOVÁ, A., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. (eds.) *Rozvoj české společnosti v Evropské unii*. Praha: Matfyzpress, 2004. S. 134-139. ISBN 80-86732-35-5.

SMETANA, J. G. Parenting Styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*. 1995, vol. 66, no. 2, pp. 299-316. ISSN 0009-3920.

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.

ŠAFÁŘOVÁ, M. - JEŽEK, S. - MAREŠ, J. Jedenáctileté dítě ve škole. In SMĚKAL, V., LACINOVÁ, L., KUKLA, L. (eds.) *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. S. 172-186. ISBN 80-86598-84-5.

TARTAR-GODDET, É. *Umění jednat s dospívajícími*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-492-3.

TOMKOVÁ, H. *Rozdíly ve způsobu výchovy adolescentních chlapců ve velkoměstě : srovnávací studie let 1997-2001*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. 2002. 77 s. Školitel rigorózní práce PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1 : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A. Respektování autority – problém rodiny, školy i společnosti. In VALIŠOVÁ, A., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. (eds.) *Rozvoj české společnosti v Evropské unii*. Praha: Matfyzpress, 2004. S. 35-40. ISBN 80-86732-35-5.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči : uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. Kap. Pedagogické souvislosti: Vztah vývoje a učení, školní vyučování, zóna nejbližšího vývoje, s. 71-108. ISBN 80-7178-943-7.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Kap. Učení a duševní vývoj ve školním věku, s. 307-316.

VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. et al. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.

WEDLICHOVÁ, I. *Způsob výchovy v rodině a oblíbenost žáka ve škole*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. 1997. 89 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

WUBBELS, T.- LEVY, J. – BREKELMANS, M. Paying attention to relationships. *Educational Leadership*. 1997, vol. 54, no. 7, pp. 82-86. ISSN 0013-1784.

WUBBELS, T. - LEVY, J. (eds.) *Do you know what you look like? : interpersonal relationships in education*. 1<sup>st</sup> ed. Oxon: Routledge, 1993. 198 pp. ISBN 0750-70-216-8.

ZARRETT, N. - ECCLES, J. S. The passage to adulthood : challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*. 2006, vol. 2006, iss. 111, pp. 13-28. ISSN 1533-8916.

## Seznam příloh

**Příloha č. 1:** Model devíti polí způsobu výchovy v rodině

**Příloha č. 2:** Model edukačních stylů učitele

**Příloha č. 3:** Dotazník o rodičích a dětech

**Příloha č. 4:** Dotazník o žácích a učitelích

**Příloha č. 5:** Přiřazení jednotlivých charakteristik 5. úkolu *Dotazníku o rodičích a dětech* k modelům výchovy J. Čápa

**Příloha č. 6:** Přiřazení jednotlivých charakteristik 4. úkolu *Dotazníku o žácích a učitelích* k edukačním stylům učitele I. Gillernové

**Příloha č. 7:** Tabulka k vyhodnocení dotazníků

**Příloha č. 8:** Vyhodnocovací tabulky *Dotazníku způsobu výchovy v rodině*

**Příloha č. 9:** Vyhodnocovací tabulky dotazníku *Žák o učiteli*

**Příloha č. 10:** Porovnání rozložení % četností zastoupení jednotlivých modelů výchovy v rodině v našem a standardizačním souboru podle pohlaví

**Příloha č.1:** Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994)

MODEL 9 POLÍ		VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ			
		Silné	Střední	Slabé	Rozporné
EMOČNÍ VZTAH	Záporný	1		2	3
	Záporně – kladný	9			
	Kladný	4	5	6	7
	Extrémně - kladný			8	

**Příloha č. 2:** Model edukačních stylů učitele (Gillernová, 2008)

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Záporný a ostatní vztahy
Silné a střední řízení	<b>1</b>	<b>2</b>
Rozporné řízení	<b>3</b>	<b>4</b>
Slabé řízení	<b>5</b>	<b>6</b>

### Příloha č. 3

#### DOTAZNÍK O RODIČÍCH A DĚTECH

Iniciály Tvého jména:	Datum narození:	Jsem: chlapec - dívka
Vyplněno dne:	Škola:	Třída:

1/ U každé položky dotazníku vyznač křížkem odpověď, která pro Tebe platí, vždy zvlášť pro otce a pro matku.

Otec			PŘÍKLAD	Matka		
Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
		X	Rád/a se mnou maluje.	X		

Otec				Matka		
Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			1. Má opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítá mi, že jsem ho/ji zklamal.			
			3. Podrobně mi určuje, jak mám co dělat.			
			4. Nechává mě dělat, co mě baví, i když mám pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jedná se mnou vždy přátelsky.			
			6. Přeje si, abych mu/jí dal/a pokoj se svými problémy.			
			7. Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroluje splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považuje za důležité vše, co mně zajímá a co mám rád/a.			
			10. Říká mi, že jsem nevděčný syn / nevděčná dcera.			
			11. Očekává, že vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi daří umluvit ho/ji a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bere vážně mé názory a má přání.			
			14. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snaží se rozhodovat za mne.			
			16. Často si můžu dělat, co chci.			
			17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.			
			18. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazuje a zakazuje.			

Stránku otoč a pokračuj stejným způsobem.

1

			20. Je ochoten / ochotna zastávat se mne, když něco neumím nebo něco provedu.			
			21. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomíná mi, jak se pro mne obětuje a kolik toho pro mne učinil/a.			
			23. Je ke mně velmi přísný/á.			
			24. Nechá mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Je pro mne příjemné dělat s ním / s ní společně nějakou práci.			
			26. Stěžuje si na mne.			
			27. Často mluví o mých chybách .			
			28. Dává mi hodně dárků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy a přání.			
			30. Často na mě křičí a rozčiluje se.			
			31. Přísně mě trestá.			
			32. Nechává mě, abych chodil/a k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovuje.			
			33. Důvěřuje mi.			
			34. Zesměšňuje mé návrhy.			
			35. Zakazuje mi běhat venku s dětmi a dělat to, co ostatní děti.			
			36. Omlouvá a chrání mě, když mě druhý z rodičů hubuje a chce mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu / jí to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezírá.			
			39. Přísně požaduje, abych měl/a jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojí se s mou výmluvou, i když šlo o něco vážného.			

**2/ Jaký jsi ty sám/sama syn/dcera? Zkus napsat, jak Tě asi vidí tvoji rodiče, co si o Tobě myslí, jak by Tě charakterizovali?**

**3/ Nyní doplň několik vět tak, jak to u Vás bývá.**

- 1) U nás doma ... ..
- 2) Máma mi často říká .....
- 3) Táta mi často říká ... ..
- 4) Nejvíce se smějeme .....
- 5) Máma mě pochválí .....
- 6) Táta mě pochválí ... ..
- 7) Když se mi něco podaří ... ..
- 8) Když mi něco nejde ... ..
- 9) Když mám ve škole starosti .....
- 10) S mámou se nejčastěji zabývám .....
- 11) S tátou se nejčastěji zabývám .....
- 12) Doma je to nejlepší ... ..

**4/ Každý z nás měl v dětství některá přání, která se mu nesplnila, nebo se splnila jen částečně. Která přání jsi měl/a Ty? Zaškrtni rámeček u těch přání, které jsi měl/a nebo stále máš. Můžeš vybrat tolik přání, kolik chceš. Napadá-li Tě ještě jiné přání, doplň jej na konci úkolu.**

- a) Aby se mnou rodiče trávili více času.
- b) Aby toho po mně rodiče tolik nechtěli.
- c) Abych nemusel dělat domácí povinnosti.
- d) Abych mohl trávit více času s kamarády.
- e) Aby mě rodiče pochválili, když se mi něco podaří.
- f) Aby mi šlo lépe učení.
- g) Abychom s rodiči častěji cestovali.



- h) Abychom doma dodržovali nějaká pravidla.
- i) Aby se to u nás doma nikdy nezměnilo.
- j) Aby si rodiče přestali myslet, že musím být ve škole mezi nejlepšími.
- k) Aby mě rodiče méně trestali.
- l) Jiné přání ...

**5/ Nakonec si přečti krátké příběhy o devíti rodinách a označ křížkem v okénku 1 nebo 2 rodiny, které se Ti nejvíce líbí. Žádná odpověď není správná ani špatná, záleží jen na Tobě.**

- a) Rodiče Alana a Vandy neurčují mnoho pravidel, nechávají děti, ať se sami rozhodují. Zajímají se o ně, tráví společně čas, pracují i hrají si společně, smějí se.
- b) Jeden z rodičů Edy a Míly se o ně hodně zajímá, tráví s nimi čas, chválí je, když se jim něco povede, hraje si s nimi a zná jejich kamarády. Druhý rodič je často kritizuje za neúspěch, netráví s nimi moc času a málo se zajímá o to, co dělají.
- c) Rodiče Hynka a Soni vyžadují, aby děti plnily své povinnosti a dodržovali stanovená pravidla. Za neuposlechnutí následuje trest. Rodiče je často kritizují a říkají, jak by měli věci dělat jinak. Příliš se nezajímají o to, co dělají. Mnoho času společnou zábavou netráví.
- d) Rodiče Patrika a Marie na dodržování pravidel příliš netrvají, děti si často mohou dělat, co chtějí, rodiče s nimi příliš času netráví a moc si společně nepovídají. Rodiče neznají jejich kamarády.
- e) Rodiče Kamila a Milady vyžadují, aby děti plnily společně dohodnuté povinnosti a dodržovali společná pravidla. Zároveň dokážou přimhouřit oko, vedou své děti, aby se ze svých chyb poučily. Chválí je, když se jim něco povede, zajímají se o to, co dělají, tráví spolu čas a často se smějí.
- f) Jeden z rodičů Viktora a Jiřiny vždy vyžaduje dodržování pravidel a plnění povinností, druhý rodič jim většinou všechno dovolí a odpustí. Oba rodiče se o děti hodně zajímají, pochválí je, když se jim něco podaří, často s nimi tráví čas, pracují, hrají a smějí se společně.
- g) Rodiče Alexe a Táni často děti kritizují a říkají jim, co dělají špatně. Málo jim důvěrují. Někdy je nechají dělat, co chtějí, jindy vyžadují plnění povinností a zakazují jim zábavu.
- h) Rodiče Radka a Liany většinou na dětech nevyžadují dodržování pravidel, nechávají rozhodování na nich. Tráví společně s dětmi hodně času, pochválí je, když se jim něco podaří, zajímají se o ně, znají jejich kamarády, pracují, hrají a smějí se společně.
- i) Rodiče Matěje a Emy vyžadují, aby děti plnily své povinnosti a vždy dodržovaly dohodnutá pravidla. Zároveň je pochválí, když se jim něco povede, zajímají se o to, co dělají, tráví spolu čas, pracují i hrají si společně, často se smějí. Rodiče znají jejich kamarády.

## Příloha č. 4

### DOTAZNÍK O ŽÁCÍCH A UČITELÍCH

Iniciály tvého jména:	Datum narození:	Jsem: chlapec - dívka
Vyplněno dne:	Škola:	Třída:

1/ Podle vlastní zkušenosti s paní učitelkou \_\_\_\_\_ posuď následující situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni, zda se s určitým projevem chování u této paní učitelky setkáváš

rozhodně ano – zčásti ano – spíše ne – jistě ne

a udelej křížek do příslušného okénka  . Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor otevřeně ke všem uvedeným situacím.

		rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	nikdy
1.	Často se s námi směje.				
2.	Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování.				
3.	Je trpělivá.				
4.	Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem.				
5.	Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám.				
6.	Křičí na žáky.				
7.	Dává poznámky, ukládá tresty.				
8.	Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním.				
9.	Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.				
10.	Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.				
11.	Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.				
12.	Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí.				
13.	Tomu, co po mně učitelka chce, dobře rozumím.				
14.	Podporuje vlastní názor žáků.				
15.	Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky.				
16.	Často řeší maličkosti, podstatné záležitosti málokdy.				
17.	Její vyučovací hodina je chaotická, nemá řád.				

		<i>rozhodně ano</i>	<i>zčásti ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>nikdy</i>
18.	Většinou známkuje dosti mírně.				
19.	Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.				
20.	Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.				
21.	Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.				
22.	Vyjadřuje porozumění každému žákovi.				
23.	V jejích vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra.				
24.	Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování.				
25.	Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat.				
26.	Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.				
27.	Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet.				
28.	Je jí jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich.				
29.	Z jejích hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra.				
30.	Projevuje vůči žákům nadřazený postoj.				
31.	Podporuje spolupráci žáků v různých učebních úkolech.				
32.	Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli.				
33.	Stanoví pravidla, která dodržujeme my i ona sama.				
34.	Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly.				
35.	Je žáky respektována.				
36.	V jejích vyučovacích hodinách je nuda.				
37.	Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč).				
38.	Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol.				
39.	Často se „nechá ukecat“, podlehe naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku).				
40.	Je nedochvilná.				
41.	Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.				
42.	Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě.				
43.	Ráda dává dobré známky či jiné kladné hodnocení.				
44.	Je-li potřeba, umí žákům naslouchat.				

		rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	nikdy
45.	Bere vážně názory či náměty žáků.				
46.	Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům.				
47.	Je nevyzpytatelná, nevím, co a kdy od ní můžu čekat.				
48.	Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně.				
49.	Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě.				
50.	„Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům.				
51.	Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme.				
52.	Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme.				
53.	Její vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl.				
54.	Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy.				
55.	Její vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností.				
56.	Svá rozhodnutí vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“.				
57.	Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat.				
58.	Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky.				
59.	Z chování učitelky je často zřejmé, že si neví rady.				
60.	Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jejích vyučovacích hodinách nemusím moc snažit.				

**2/ Jakou známku (1,2,3,4,5) na vysvědčení bys dal/a této učitelce za následující projevy. Připiš ke každé řádce jednu známku, kterou si podle Tvého názoru zaslouží:**

Chování k žákům	
Úsměvy a legrace se žáky	
Laskavost a pomoc při obtížích žáků	
Příprava na vyučovací hodinu	
Vedení a organizace vyučovací hodiny	
Zajímavé vyučování	
Spravedlivý přístup k hodnocení žáků	

**3/ Jaký jsi Ty sám žák/žákyně? Jak Tě asi vidí, co si o Tobě myslí učitelka, jejíž chování jsi popisoval/a?  
Napiš několik takových charakteristik.**

**4/ Nakonec si přečti krátké příběhy o šesti učitelkách a vyber si jednu, která se ti nejvíce líbí, v jejíž třídě bys chtěl/a být, a jednu, která Ti je nejméně sympatická, v jejíž třídě by se Ti nelíbilo. Do rámečku vedle učitelky, která se ti líbí, napiš ANO a vedle té, která se Ti nelíbí, napiš NE. Žádná odpověď není správná ani špatná, záleží jen na Tobě.**

Paní učitelka A je trpělivá, často se s žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její hodiny nemají vždy jasnou strukturu a cíl, žáci někdy nerozumí, co mají dělat, někdy se nudí a jindy nestíhají plnit zadané úkoly. Paní učitelka známkuje občas mírně, jindy přísně, občas je možné ji přemluvit, aby prominula nesplněný úkol, nebo odložila písemku.

Paní učitelka B nemá většinou s žáky trpělivost. O jejich problémy se většinou nezajímá, připomíná jejich chyby a neúspěchy, někdy na žáky křičí nebo je zesměšňuje. Její hodiny nemají vždy jasnou strukturu a cíl, žáci někdy nerozumí, co mají dělat, někdy se nudí a jindy nestíhají plnit zadané úkoly. Paní učitelka známkuje občas mírně, jindy přísně, občas je možné ji přemluvit, aby prominula nesplněný úkol, nebo odložila písemku.

Paní učitelka C je trpělivá, často se s žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl, stále vymýšlí něco nového, snaží se žáky zaujmout. Hodnotí přísně ale spravedlivě podle známých pravidel. Žáci si v jejích hodinách nedovolí vyrušovat, ale nebojí se zeptat, když něčemu nerozumí.

Paní učitelka D nemá většinou s žáky trpělivost. O jejich problémy se většinou nezajímá, připomíná jejich chyby a neúspěchy, někdy na žáky křičí nebo je zesměšňuje. Její vyučovací hodiny nemají jasnou strukturu a cíl, v jejích hodinách se žáci často nudí. Většinou známkuje dosti mírně, spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu, vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.

Paní učitelka E často zkouší, známkuje přísně a špatné chování trestá. Nesplnění úkolu nepromíjí. V jejích hodinách se většinou pilně pracuje, stále vymýšlí pro žáky nové úkoly. O problémy žáků se většinou nezajímá, často nemá s žáky trpělivost, připomíná jejich chyby a neúspěchy, na žáky občas křičí.

Paní učitelka F je trpělivá, často se na žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její vyučovací hodiny nemají jasnou strukturu a cíl, v jejích hodinách se žáci často nudí. Většinou známkuje dosti mírně, spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu, vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.

**Příloha č. 5:** Přiřazení jednotlivých charakteristik 5. úkolu *Dotazníku o rodičích a dětech* k modelům výchovy dle Čápa (Čáp, Boschek, 1994)

<b>Číslo modelu</b>	<b>Charakteristika</b>
<b>6</b>	a) Rodiče Alana a Vandy neurčují mnoho pravidel, nechávají děti, ať se sami rozhodují. Zajímají se o ně, tráví společně čas, pracují i hrají si společně, smějí se.
<b>9</b>	b) Jeden z rodičů Edy a Míly se o ně hodně zajímá, tráví s nimi čas, chválí je, když se jim něco povede, hraje si s nimi a zná jejich kamarády. Druhý rodič je často kritizuje za neúspěch, netráví s nimi moc času a málo se zajímá o to, co dělají.
<b>1</b>	c) Rodiče Hynka a Soni vyžadují, aby děti plnily své povinnosti a dodržovali stanovená pravidla. Za neuposlechnutí následuje trest. Rodiče je často kritizují a říkají, jak by měli věci dělat jinak. Příliš se nezajímají o to, co dělají. Mnoho času společnou zábavou netráví.
<b>2</b>	d) Rodiče Patrika a Marie na dodržování pravidel příliš netrvají, děti si často mohou dělat, co chtějí, rodiče s nimi příliš času netráví a moc si společně nepovídají. Rodiče neznají jejich kamarády.
<b>5</b>	e) Rodiče Kamila a Milady vyžadují, aby děti plnily společně dohodnuté povinnosti a dodržovali společná pravidla. Zároveň dokážou přimhouřit oko, vedou své děti, aby se ze svých chyb poučily. Chválí je, když se jim něco povede, zajímají se o to, co dělají, tráví spolu čas a často se smějí.
<b>7</b>	f) Jeden z rodičů Viktora a Jiřiny vždy vyžaduje dodržování pravidel a plnění povinností, druhý rodič jim většinou všechno dovolí a odpustí. Oba rodiče se o děti hodně zajímají, pochválí je, když se jim něco podaří, často s nimi tráví čas, pracují, hrají a smějí se společně.
<b>3</b>	g) Rodiče Alexe a Táni často děti kritizují a říkají jim, co dělají špatně. Málo jim důvěřují. Někdy je nechají dělat, co chtějí, jindy vyžadují plnění povinností a zakazují jim zábavu.
<b>8</b>	h) Rodiče Radka a Liany většinou na dětech nevyžadují dodržování pravidel, nechávají rozhodování na nich. Tráví společně s dětmi hodně času, pochválí je, když se jim něco podaří, zajímají se o ně, znají jejich kamarády, pracují, hrají a smějí se společně.
<b>4</b>	i) Rodiče Matěje a Emy vyžadují, aby děti plnily své povinnosti a vždy dodržovaly dohodnutá pravidla. Zároveň je pochválí, když se jim něco povede, zajímají se o to, co dělají, tráví spolu čas, pracují i hrají si společně, často se smějí. Rodiče znají jejich kamarády.

**Příloha č. 6:** Přiřazení jednotlivých charakteristik 4. úkolu *Dotazníku o žácích a učitelích* k edukačním stylům učitele dle Gillernové (2008)

<b>Číslo modelu</b>	<b>Charakteristika</b>
<b>3</b>	Paní učitelka A je trpělivá, často se s žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její hodiny nemají vždy jasnou strukturu a cíl, žáci někdy nerozumí, co mají dělat, někdy se nudí a jindy nestíhají plnit zadané úkoly. Paní učitelka známkuje občas mírně, jindy přísně, občas je možné ji přemluvit, aby prominula nesplněný úkol, nebo odložila písemku.
<b>4</b>	Paní učitelka B nemá většinou s žáky trpělivost. O jejich problémy se většinou nezajímá, připomíná jejich chyby a neúspěchy, někdy na žáky křičí nebo je zesměšňuje. Její hodiny nemají vždy jasnou strukturu a cíl, žáci někdy nerozumí, co mají dělat, někdy se nudí a jindy nestíhají plnit zadané úkoly. Paní učitelka známkuje občas mírně, jindy přísně, občas je možné ji přemluvit, aby prominula nesplněný úkol, nebo odložila písemku.
<b>1</b>	Paní učitelka C je trpělivá, často se s žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl, stále vymýšlí něco nového, snaží se žáky zaujmout. Hodnotí přísně ale spravedlivě podle známých pravidel. Žáci si v jejích hodinách nedovolí vyrušovat, ale nebojí se zeptat, když něčemu nerozumí.
<b>6</b>	Paní učitelka D nemá většinou s žáky trpělivost. O jejich problémy se většinou nezajímá, připomíná jejich chyby a neúspěchy, někdy na žáky křičí nebo je zesměšňuje. Její vyučovací hodiny nemají jasnou strukturu a cíl, v jejích hodinách se žáci často nudí. Většinou známkuje dosti mírně, spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu, vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.
<b>2</b>	Paní učitelka E často zkouší, známkuje přísně a špatné chování trestá. Nesplnění úkolu nepromíjí. V jejích hodinách se většinou pilně pracuje, stále vymýšlí pro žáky nové úkoly. O problémy žáků se většinou nezajímá, často nemá s žáky trpělivost, připomíná jejich chyby a neúspěchy, na žáky občas křičí.
<b>5</b>	Paní učitelka F je trpělivá, často se na žáky směje, umí naslouchat a dovede dát žákovi „druhou šanci“. Její vyučovací hodiny nemají jasnou strukturu a cíl, v jejích hodinách se žáci často nudí. Většinou známkuje dosti mírně, spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu, vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.

**Příloha č. 7:** Tabulka k vyhodnocení dotazníků

Třída:

Iniciály:

Pohlaví:

Dat.nar.:

SOUČET	Otec				Matka			
	Komponenty výchovy				Komponenty výchovy			
	K	Z	P	V	K	Z	P	V
	1	2	3	4	1	2	3	4
	5	6	7	8	5	6	7	8
	9	10	11	12	9	10	11	12
	13	14	15	16	13	14	15	16
	17	18	19	20	17	18	19	20
	21	22	23	24	21	22	23	24
	25	26	27	28	25	26	27	28
	29	30	31	32	29	30	31	32
	33	34	35	36	33	34	35	36
37	38	39	40	37	38	39	40	
Emoční vztah:		Otec		Matka				
Rodina:								
Výchovné řízení:		Otec		Matka				
Rodina:								
Způsob výchovy v rodině:								

Třídní učitel	K	Z	P	V
Jméno:	1	6	11	16
	2	7	12	17
	3	8	13	18
	4	9	14	19
	5	10	15	20
	21	26	31	36
	22	27	32	37
	23	28	33	38
	24	29	34	39
	25	30	35	40
	41	46	51	56
	42	47	52	57
	43	48	53	58
	44	49	54	59
	45	50	55	60
Součet				
Vztah				
Řízení				
Edukační char.				



**Příloha č. 8:** Vyhodnocovací tabulky Dotazníku způsobu výchovy v rodině

Čáp, Boschek, 1994

Tabulka 1: Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče k dítěti

EMOČNÍ VZTAH		Kladný komponent K		
		1. tercil HS 10-24	2. tercil HS 25-27	3. tercil HS 28-30
<b>Záporný komponent Z</b>	<b>1. tercil HS 10</b>	střední	extrémně kladný	extrémně kladný
	<b>1. tercil HS 11</b>	střední	kladný	kladný
	<b>2. tercil HS 12-14</b>	záporný	střední	kladný
	<b>3. tercil HS 15-30</b>	záporný	záporný	záporný

Tabulka 2: Emoční vztah k dítěti a rodině jako cečku

EMOČNÍ VZTAH		MATKA – emoční vztah k dítěti			
		záporný	střední	kladný	extrémně kladný
<b>OTEC - emoční vztah k dítěti</b>	<b>záporný</b>	záporný	záporný	záporný	záporně - kladný
	<b>střední</b>	záporný	individuálně posoudit	kladný	kladný
	<b>kladný</b>	záporný	kladný	kladný	extrémně kladný
	<b>extrémně kladný</b>	záporně - kladný	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný

Tabulka 3: Vyhodnocení výchovného řízení jednotlivého rodiče

VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ		Hrubý skór komponentu volnosti V		
		10 - 13	14 - 17	18 – 30
Hrubý skór komponentu požadavků P	10 - 17	silné	střední	slabé
	18 - 30	silné		rozporné

Tabulka 4: Vyhodnocení výchovného řízení v rodině jako celku

VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ		MATKA – výchovné řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
OTEC - Výchovné řízení	silné	silné	silné	rozporné	rozporné
	střední	silné	střední	slabé	rozporné
	slabé	rozporné	slabé	slabé	rozporné
	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné

Tabulka 5: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině

MODEL 9 POLÍ		ŘÍZENÍ			
		Silné	Střední	Slabé	Rozporné
EMOČNÍ VZTAH	Záporný	1		2	3
	Záporně – kladný	9			
	Kladný	4	5	6	7
	Extrémně kladný			8	

## Příloha č. 9: Vyhodnocovací tabulky ŽoU

Gillernová, 2008

Převodní tabulka A:

Kombinační kategorie edukačního vztahu – tertílové třídění hrubých skóreů

Komponenty vztahu (hrubé skóre)	Záporná – vysoký (33 – 60)	Záporná – střední (25 – 33)	Záporná - nízký (15 – 24)
Kladná – vysoký (52 – 60)	Rozporný vztah	Kladný vztah	Kladný vztah
Kladná – střední (45 – 51)	Záporný vztah	Střední vztah	Kladný vztah
Kladná – nízký (15 – 44)	Záporný vztah	Záporný vztah	Rozporný vztah

Převodní tabulka B:

Kombinační kategorie edukačního řízení – tertílové třídění hrubých skóreů

Komponenty řízení (hrubé skóre)	Volnosti – vysoký (33 – 60)	Volnosti – střední (28 – 32)	Volnosti - nízký (15 – 27)
Požadavků - vysoké (48 – 60)	Rozporné řízení	Silné řízení	Silné řízení
Požadavků - střední (41 – 47)	Slabé řízení	Střední řízení	Silné řízení
Požadavků - nízké (15 – 40)	Slabé řízení	Slabé řízení	Rozporné řízení

Převodní tabulka C:

Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce učitele a žáka

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Záporný a ostatní vztahy
Silné a střední řízení	<b>1</b>	<b>2</b>
Rozporné řízení	<b>3</b>	<b>4</b>
Slabé řízení	<b>5</b>	<b>6</b>

**Příloha č. 10:** Porovnání rozložení % četností zastoupení jednotlivých modelů výchovy v rodině v našem a standardizačním souboru podle pohlaví

