

Vliv rodičovského působení na autoregulaci chování dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny na Vsetínsku

Lucie Opletalová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Lucie Opletalová
Osobní číslo: H12252
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Vliv rodičovského působení na autoregulaci chování dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny na Vsetínsku

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k problematice rodičovského působení, autoregulaci chování a k specifiku období mladšího školního věku. Příprava metodiky praktické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7478-888-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOPŘIVA, Pavel et al. Respektovat a být respektován. Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva – Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.

PREKOPOVÁ, Jiřina, SCHWEIZEROVÁ, Christel. Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: kniha pro rodiče. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-495-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jitka Jakešová**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24. 4. 2015

Lucie Hlaváčková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3;*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením = užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice autoregulace u dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny na Vsetínsku. Jinou oblastí, kterou bakalářská práce mapuje, jsou charakteristiky výchovných stylů rodičů a jejich srovnání se sociodemografickými proměnnými. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V úvodu teoretické části je vymezen termín autoregulace a pojmy s ní související - jáství, motivace, vůle, emoce, metakognice. Ve druhé kapitole jsou charakterizovány psychologická specifika mladšího školního věku a popsán proces socializace v tomto období života dítěte. Závěr teoretické části je věnován typologii rodičovských výchovných stylů. Praktická část zjišťuje úroveň autoregulace u dětí mladšího školního věku. Další výzkumné šetření se týká užívání rodičovských stylů vzhledem k pohlaví, věku, dosaženému stupni vzdělání rodičů, vzhledem k počtu dětí v rodině a k pořadí narození dítěte do rodiny.

Klíčová slova: autoregulace, jáství, motivace, vůle, emoce, metakognice, mladší školní věk, socializace, výchovné styly

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of behaviour self-regulation among lower primary school aged children in a small social group in Vsetín's region. Another area that this thesis is devoted to are the characteristics of the educational styles of parents and their comparison to the socio-demographic variables. The thesis is divided into theoretical and practical part. The beginning of the theoretical part defines the term of the behaviour self-regulation and terminology related to it - selfhood, motivation, will, emotions, meta-cognition. In the second chapter, there are described the psychological specifics of lower primary school aged children and the process of socialization during this period of life. The end of the theoretical part is devoted to the typology of parental educational styles. The practical part determines the degree of behaviour self-regulation among lower primary school aged children. Further research investigation concerns to the use of parenting styles with respect to gender, age, the achieved level of parent's education, due to the number of children in the family and due to the birth order of the child in the family.

Keywords: behaviour self-regulation, selfhood, will, emotion, meta-cognition, lower primary school age, socialization, educational styles

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Jitce Jakešové za profesionální vedení, podporu, cenné připomínky, inspiraci a vstřícnost.

Také bych ráda poděkovala PaedDr. Petru Chytilovi, řediteli ZŠ Vsetín, Rokytnice 436, za umožnění kombinované formy studia.

Zvláštní poděkování patří celé mé rodině za veškerou poskytnutou podporu, povzbuzení a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 AUTOREGULACE.....	13
1.1 JÁSTVÍ.....	14
1.2 VŮLE.....	15
1.3 MOTIVACE.....	16
1.4 EMOCE	18
1.5 METAKOGNICE	20
2 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	22
2.1 VNÍMÁNÍ	23
2.2 POZORNOST	24
2.3 PAMĚŤ.....	25
2.4 MYŠLENÍ	26
2.5 SOCIALIZACE.....	27
3 RODIČOVSKÁ VÝCHOVA.....	30
3.1 STYLY RODIČOVSKÉ VÝCHOVY.....	31
3.1.1 Autoritářský výchovný styl.....	32
3.1.2 Liberální styl.....	33
3.1.3 Demokratický styl	33
3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU	35
3.2.1 Nedůslednost	35
3.2.2 Nejednotnost	36
3.2.3 Lhostejnost rodičů	36
3.2.4 Nejasné hranice	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 PROJEKT VÝZKUMU	40
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	40
4.2 CÍLE VÝZKUMU	40
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
4.4 STANOVENÉ HYPOTÉZY	41
4.5 PROMĚNNÉ	41
4.6 POJETÍ VÝZKUMU	42
4.7 VÝZKUMNÉ METODY	42
4.7.1 Technika testování - test Head Toes Knees Shoulders.....	42
4.7.2 Technika dotazníkového šetření.....	43

4.8	VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.8.1	Technika testování - test HTKS	44
4.8.2	Technika dotazníkového šetření.....	45
5	ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	49
5.1	TECHNIKA TESTOVÁNÍ - TEST HTKS	49
5.2	TECHNIKA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	50
5.3	VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	53
5.4	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	61
5.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
	SEZNAM GRAFŮ	70
	SEZNAM TABULEK.....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Volba tématu této bakalářské práce úzce souvisí s prací vychovatelky ve školní družině, kterou vykonávám jako své povolání. Tato pozice nabízí možnost vnímat souvislosti a vzájemný vztah mezi autoregulací chování dětí mladšího školního věku a mezi výchovnými styly jejich rodičů.

Obecně známý je fakt, že rodinné prostředí ovlivňuje postoj dítěte k sobě samému i k okolnímu světu. Rodina poskytuje dítěti zázemí, v němž by mělo zažívat pocit bezpečí, jistoty, uspokojování svých potřeb, jedná se o místo silných citových vazeb, ochrany a výchovy. Rodičovská výchova je nezbytná pro harmonický vývoj dětské osobnosti. Každá rodina dodržuje určité výchovné styly - ať už jsou vhodné nebo ne, jsou založeny na zvycích, tradicích, přesvědčeních, které rodina vyznává. Na každé dítě působí víceméně odlišné rodinné prostředí a to ovlivňuje jeho psychické projevy, mj. také schopnost autoregulace. Termínem autoregulace rozumíme schopnost zvládat své vlastní emoce, chování, myšlení a vůli v různých situacích a v různých podmínkách. V období mladšího školního věku je dítě již schopno jistého stupně sebekontroly, jejíž vývoj začíná v období předškolního věku. U mladšího školáka je autoregulace stále ještě spoluurčována názory a postoji jiných lidí k jeho osobě. Dítě dosud potřebuje výchovné vedení k tomu, aby dokázalo odhadnout své možnosti a schopnosti a důsledky svého chování. V kolektivu vrstevnické skupiny se děti učí zaujímat svá stanoviska v interakci s ostatními členy skupiny, případně řešit vzájemné nedorozumění a konflikty.

Teoretická část bakalářské práce je rozčleněna do tří základních kapitol, z nichž klíčová je první kapitola týkající se teorie autoregulace a pojmům souvisejících s touto problematikou a kapitola třetí věnující se rodičovské výchově a stylům rodičovské výchovy. Druhá kapitola popisuje psychologická specifika mladšího školního věku, v neposlední řadě se zabývá také procesem socializace a schopností autoregulace v tomto období.

V praktické části práce budeme zjišťovat úroveň autoregulace chování u dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny. Dále nás bude zajímat užívání výchovných stylů vzhledem k pohlaví rodičů, k jejich věku, dosaženému vzdělání, k počtu dětí v rodině a k pořadí narození dítěte do rodiny.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTOREGULACE

Autoregulaci můžeme chápat jako určité usměrňování sama sebe respektive jako aktivitu jedince k sobě samému, vznikající na základě sebepoznání, vnitřní i vnější motivace. V Pedagogickém slovníku (Mareš, 2003, s. 22) je pojem autoregulace objasňován z hlediska pedagogického, slovník označuje autoregulaci anglickým pojmem „self-direction“ a z hlediska psychologického, zde se setkáváme s termínem „self-regulation“. Pedagogické hledisko spojuje autoregulaci s vnitřní kontrolou a řízením jedince v kontrastu s kontrolou a řízením vnějším. Zvládnutím autoregulace dochází k dovednosti pracovat na zadaném úkolu samostatně - nezávisle na učiteli, či spolužácích - v tomto případě se jedná o „self-management“. Autoregulaci z aspektu myšlení, metakognice a motivace vysvětluje psychologické hledisko - zde se jedincovo jednání stává aktivním se snahou docílit určitých znalostí, dovedností, uplatnění, uznání.

Čáp a Mareš (2001, s. 506) ve své publikaci pohlíží na autoregulaci jako na prostředek, jímž lze řídit vlastní jednání, zdokonalovat vlastní osobnost, zvládat vlastní emoce, odhadnout vlastní schopnosti, dosáhnout stanovených cílů. Nejedná se o vrozenou schopnost - k autoregulačnímu jednání člověk dospívá v průběhu života, také za přispění vnějších činitelů - rodičů, vychovatelů, vrstevníků, společnosti.

„Pojem autoregulace (sebeřízení) poukazuje na skutečnost, že jedinec se vlastním úsilím více či méně vymaňuje z tlaku působících vnějších činitelů a sám uplatňuje řízení (regulaci) svého chování, jednání, uvažování - svého vývoje a své socializace.“
Helus (in Helus, 2006, s. 127)

Další z pojetí autoregulace je dle Schermera (in Helus, 2006, s. 128) vysvětleno pomocí tří složek:

- sebepozorování - sebekritické hodnocení sebe sama, hledání důvodů vlastní nespokojenosti a stanovení žádoucích dílčích změn
- sebehodnocení - ujasnění si úrovně, které jedinec chce změnou dosáhnout v porovnání sama sebe s druhými, popřípadě v porovnání vlastních předchozích výkonů s výkony, kterých chce dosáhnout
- sebeutváření - orientace na zlepšení a rozvoj vlastní osobnosti.

Na úzký vztah mezi autoregulací a identitou poukazuje Helus (2004, s. 151), když tvrdí, že v procesu získávání vlastní identity se jedinec zamýšlí nad svými osobnostními kvalitami, vymaňuje se z vedení druhých lidí a učí se ovládat své jednání sám.

Důležitými předpoklady pro vývoj autoregulace jsou specifické osobnostní rysy jedince - jáství, vůle, motivace, emoce a metakognice, jimiž se budeme zabývat v následujících kapitolách.

1.1 Jáství

Termín „jáství“ respektive termín „já“ můžeme chápat jako synonymum k pojmům sebeobraz, sebevnímání, sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcta, „self“. Jedná se o vnímání charakteristických stránek své vlastní osobnosti, o hodnocení sebe sama, o celkovou představu o svém já.

Na základě sebepojetí si jedinec dokáže uvědomovat, kdo je, jaký je, posuzuje svou jedinečnost a odlišnost od ostatních, sebepojetí napomáhá orientaci ve vlastní identitě, v prožívání. V případě, že člověk dokáže chápat své vlastní reakce, emoce, jednání, dokáže lépe pochopit i ostatní a okolní svět. (Vágnerová, 2010, s. 258)

Představu sebe sama tvoří tři základní prvky:

- tělesné sebepojetí - každý člověk své tělo vnímá nějakým způsobem - zaujímá k němu citový vztah, např. jej akceptuje nebo odmítá
- psychické sebepojetí - pochopení vlastních duševních procesů, projevů chování, zpracování informací, rozlišení vlastního uvažování od fantazie
- sociální sebepojetí - obraz vlastního já dotváří to, jak jedince hodnotí okolí, jaké sociální role jedinec zaujímá, postoje, jeho příslušnost k sociální skupině. (Vágnerová, 2010, s. 253)

Kohoutek (2002, s. 75) mluví o sebepojetí v souvislosti se sebehodnocením, tvrdí, že současný člověk sám sebe posuzuje z hlediska smyslu své existence, své důležitosti a své hodnoty. Zmiňuje možnosti rozdílného sebehodnocení, jež se může během života člověka měnit. Dále Kohoutek (2002, s. 77) diferencuje několik typů sebehodnocení:

- heteronomní já - častěji se s ním můžeme setkat u mladých dívek, jejich sebehodnocení je reakcí na ocenění a hodnocení okolím

- autonomní já - čím je člověk zralejší, tím se jeho sebehodnocení stává automnějším - nezávislým na mínění okolí, je postaveno na hlubším sebepoznání
- ideální já - představa člověka o tom, jakým by chtěl nebo měl být. Čím blíže je ideální já ke skutečnému já, tím je člověk spokojenější. (Nolen - Hoeksema et al., 2012, s. 563)

Naopak pokud ideální já působí nedosažitelně, může u jedince docházet k depresím a úzkostem. Tuto eventualitu zvažují Čáp a Mareš (2001, s. 171) v případě nereálně vysoce stanoveného ideálního já, které neodpovídá schopnostem jedince, ani vnějším podmínkám. K tomu dochází v situacích, k nimž se přidruží výkonově silná motivace jedince, nebo v momentu, kdy jedinec své možnosti podceňuje.

Podle Heluse (2006, s. 55) se sebepojetí nemusí vždy projevat jen ve vztahu s uspokojením potřeby úspěchu, jedincovo sebepojetí může spočívat v dosažení tzv. vyšších hodnot, které přesahují rámec osobních požitků a sebeprosazování.

Nakonečný (1995, s. 214) ve své publikaci vyjadřuje přesvědčení o nezbytnosti určité míry nespokojenosti se sebou samým, považuje ji za motivační aspekt.

1.2 Vůle

Vágnerová (2010, s. 212) staví vůli na nejvyšší stupeň autoregulace. Vznik vůle popisuje jako výsledek učení a spojuje její poměrně dlouhý vývoj s rozvojem rozumových schopností a dosaženou mírou socializace. Vágnerová (2010, s. 197) vysvětluje vůli následující definicí: „Vůle je schopnost chtění, vědomé volby určitého cíle a s ním spojeného úsilí zaměřeného na jeho dosažení, které může být nepříjemné nebo nějak omezující.“

S názorem Vágnerové koresponduje stanovisko Nakonečného (1995, s. 239), který tvrdí, že základní funkcí vůle je autoregulace chování, a to jak v nevědomém rozvoji vlastních schopností, tak i ve vědomé sebeaktualizaci.

Čáp a Mareš (2001, s. 100) vymezují pojem vůle jako souhrn psychických vlastností a procesů, které jsou důležité pro zajištění řízení činnosti a dosahování cílů, obzvláště v momentech volby mezi více variantami a v situacích, kdy je nutné překonávat problémy.

Vágnerová (2010, s. 199) dále sděluje, že volní jednání často vyplývá z osobního žebříčku hodnot. Uvádí, že volní jednání bývá svázáno s nepovinným přijetím zátěže a neuspokojením aktuálních potřeb, které však bývá kompenzováno pozitivním pocitem sebehodnocení a sebeúcty. Jako příklady uvádí tréninkové postupy u sportovců nebo zkoušky víry u různých náboženství.

Volní proces Vágnerová (2010, s. 200 - 206) rozděluje do tří na sebe navazujících etap:

- Etapa rozhodování, kdy dochází k vytýčení cíle. V této etapě dochází k výběru vhodného a správného a to s důrazem na morálku a racionalitu - např. výběr mezi zábavou a povinnostmi.
- Etapa volby prostředků k dosažení cíle. Prostředky by měly být splnitelné a přijatelné z pohledu nejen vlastního svědomí, ale i z pohledu norem společnosti.
- Etapa vlastního jednání a aktivit směřujících ke zvolenému cíli. Tato etapa je náročná jak fyzicky, tak psychicky, dochází k vynaložení tzv. síly vůle (Nakonečný, 1995, s. 239). Síla vůle může jednání aktivovat nebo naopak tlumit.

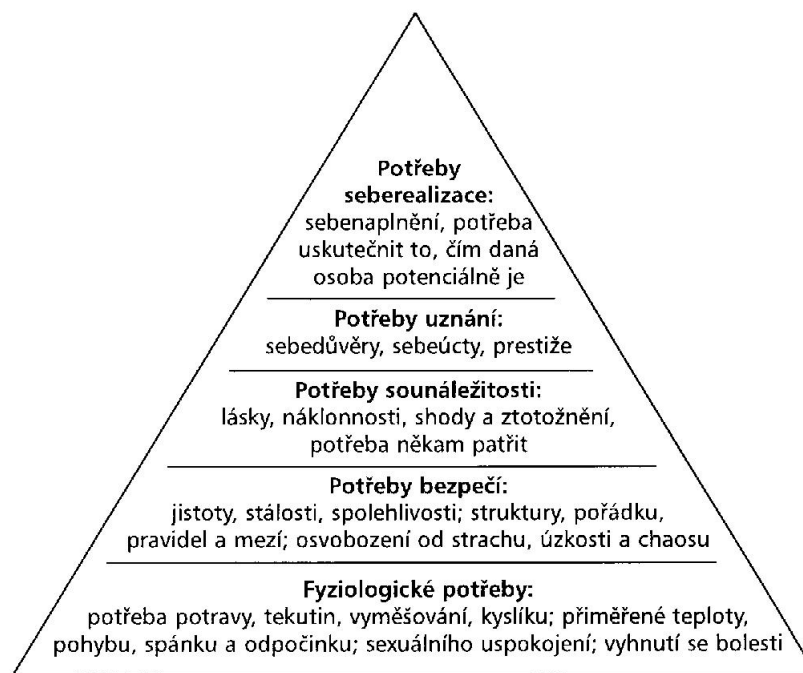
Vůle je složitou vlastností, skládající se z velkého počtu jednotlivých složek, u každého jedince se setkáváme s různou mírou jejich rozvoje, z něj pak vyplývají individuální schopnosti autoregulace chování.

„Vůle je funkcí já, tj. vědomí sebe sama jako aktivní bytosti. Její rozvoj těsně souvisí s vývojem osobnosti, s chápáním sebe sama a vědomým svých možností a omezení“ (Vágnerová, 2010, s. 210). Rozvoj volních vlastností je úzce spjat s rozvojem rozumových schopností a dosaženou úrovní socializace. V období mladšího školního věku většinou dochází u dětí k prvním projevům volních vlastností - dítě se snaží plnit své školní povinnosti, i když tato činnost a její výsledek nejsou spojeny s ničím pozitivním. Mladší školák zažívá pocit zodpovědnosti za svou práci a dochází u něj k rozvoji autoregulačních kompetencí.

1.3 Motivace

Ve své definici Vágnerová (2010, s. 168) se k pojmu motiv vyjadřuje takto: “Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby.”

Původ pojmu motiv vychází z latinského „movero, movere“ tzn. pohybovat, měnit. Za motivy můžeme považovat všechny impulzy, které uvádějí naše chování do pohybu. Motivory mohou být aktivovány vnějšími nebo vnitřními podněty - potřebami, jenž jsou považovány za nejdůležitější formu motivů. Představitel humanistické psychologie američan Abraham Harold Maslow rozlišil ve své pyramidě lidských potřeb čtyři okruhy potřeb, které rozčlenil na nižší - fyziologické a vyšší - podporující rozvoj osobnosti.



Obrázek 1 - Maslowova pyramida potřeb

Jako nižší potřeby chápeme fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, rozvoj osobnosti zajišťuje uspokojování potřeb sounáležitosti, uznání a seberealizace. (Vágnerová, 2010, s. 175)

Uspokojení základních, nižších potřeb samo o sobě pro zdravý vývoj osobnosti nestačí. S vyšší vzdělaností a kulturní úrovní je zapotřebí věnovat pozornost potřebám vyšším - psychosociálním (Kohoutek, 2002, s. 92 - 93). Vliv potřeb na naše jednání je v běžném životě velmi variabilní - nelze je od sebe oddělovat.

Jinou formou motivů jsou zájmy. Zájmy upoutávají naši pozornost trvale, určují našim činnostem směr, jsme ochotni se jim zaujatě věnovat (Nakonečný, 1995, s. 133). Zájem je získaný motiv, stejně jako další z řady forem motivů - postoj.

Kladný postoj k objektu zvyšuje zájem a posléze motivaci k dosažení nějakého cíle. Postoj charakterizuje náš vztah k prostředí - k hodnotám, k normám, k činnostem, ke skupinám, k lidem. Postoje jsou zásadním prvkem při utváření hodnotové orientace člověka. (Čáp, Mareš, 2001, s. 150).

Motivy, stejně jako jiné faktory ovlivňující lidské jednání, se v průběhu života mění. U dítěte kojeneckého věku je nejzásadnější uspokojení potřeb jistoty a bezpečí. Batolecí období se vyznačuje uspokojováním potřeb aktivity a sebeprosazení. Potřeba sociálních kontaktů se dostavuje v předškolním období. Pro období mladšího školního věku je typická snaha uspokojit potřebu společenského uznání, ocenění výkonu, čímž dítě získává přesvědčení o svých schopnostech a dovednostech. Svůj význam v této etapě života má potřeba citového přijetí. K tomu účelu slouží vytvoření vztahů v rodině, ve škole, ve vrstevnické skupině. Důraz na uspokojení potřeby seberealizace je charakteristický pro fázi středního školního věku, kdy současně roste potřeba vztahu s kamarády. Z toho vyplývá přikládání významu vrstevnickým skupinám a získání svého místa v nich. Období dospívání se vyznačuje snahou o nezávislost vůči autoritě. Prioritou se stává potřeba uvědomění si vlastní osoby a seberealizace nejen v přítomnosti, ale i v do jisté míry zidealizované budoucnosti. Během období dospělosti se do popředí dostává uspokojování potřeb seberealizace a potřeba smyslu života. Uspokojení potřeb jistoty a bezpečí opět nabývá na významu ve stáří, kdy se člověk vyrovnává s prožitým životem, těší se z kontaktů s potomky, respektu a úcty. (Vágnerová, 2010, s. 193-195)

Motivy podléhají společenským normám a pravidlům, kulturám, morálce, náboženským představám. (Nakonečný, 1995, s. 132)

V běžném životě se ocitáme v situacích, z jejichž řešení vyplývá nutnost regulace vlastních potřeb - odložení nebo potlačení jejich uspokojení. Za určitých okolností se také uspokojením jedné potřeby vylučuje uspokojení potřeby druhé, dochází k tzv. konfliktu potřeb, v těchto případech se na základě vlastní hierarchie hodnot rozhodujeme, kterou z potřeb uspokojíme. (Vágnerová, 2010, s. 191)

1.4 Emoce

Mezi motivy a emocemi existuje úzká souvislost - stejně jako motivy mohou i emoce formovat naše chování určitým způsobem a směrem. Jednu z odchylek mezi emocemi

a motivy můžeme spatřovat v rozdílnosti jejich aktivace - motivy vychází spíše z vnitřního stavu jedince, zatímco emoce bývají častěji vyvolávány vnějšími okolnostmi (Nolen - Hoeksema et al., 2012, s. 462). V podobném slova smyslu jako pojem emoce bychom mohli vnímat i pojem city.

Vágnerová (2010, s. 143) ale tvrdí, že v případě citů se jedná pouze o náš duševní stav a zážitkovou hodnotu, kdežto u emocí se setkáváme i s projevy fyziologických změn.

Čáp a Mareš (2001, s. 98) emoce definují jako „psychické procesy, které hodnotí - z hlediska potřeb, cílů a osobního významu - různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.“

Prostřednictvím emocí reagujeme na vnější podněty, jejich změny a subjektivně je hodnotíme. Emoční prožitky mohou na naši psychiku působit jak pozitivně, tak negativně. Z toho vychází naše reakce na podněty - ty, které u nás vyvolávají příjemné emoce, máme tendenci vyhledávat, a naopak potlačovat a eliminovat situace, v nichž se setkáváme s nepříjemnými emočními zážitky. (Vágnerová, 2010, s. 146)

V procesu socializace se snažíme nějakým způsobem ovládat a regulovat projevy emocí, to může vést až k úplnému potlačení nebo naopak posílení emočních projevů. Od vrozených dispozic emočního chování jako jsou radost, strach, vztek smutek, opovržení a překvapení se spolu s vývojovými úrovněmi rozvíjí i další emoce. V batolecím a předškolním období se děti v potřebě sebeprosazení uchylují k projevům vzteku, vzdoru, žárlivosti. V kontrastu s tím je vznik vztahových emocí, jako jsou soucit, zahanbení, pocit viny. (Vágnerová, 2012, s. 147)

Děti mladšího školního věku jsou schopny lepší orientace ve vlastních pocitech a jsou schopny o nich podat informace. Dochází k nárůstu regulace vlastních emocí, a to zejména v kontaktu s vrstevníky, přičemž se zároveň zlepšuje schopnost rozpoznávat a chápat emoce jiných. Pro období dospívání jsou typické výkyvy emočních prožitků. Dochází ke ztrátě bezprostřednosti a častěji se můžeme setkat s podrážděnými, negativistickými emocemi. S nástupem dospělosti přichází rozvoj emoční inteligence, který může končit až po čtyřicátém roce. Vágnerová (2010, s. 160 - 161) mluví o emoční inteligenci jako o schopnosti pohlížet na různé podněty optimisticky, s určitým nadhledem a bez výraznějších odchylek prožívání.

Faktory určující emoční inteligenci:

- orientace ve vlastních emocích
- regulace vlastních emocí
- aktivizace pozitivních emocí
- empatie k emocím jiných lidí
- schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy.

1.5 Metakognice

Metakognice = poznávání vlastního poznávání. Metakognice je chápána jako celek tvořený několika různými prvky - schopnosti jedince odhadnout vlastní kompetence, schopnosti uvažovat o vlastních poznávacích procesech a schopnosti kontrolovat a regulovat své poznávací dovednosti. (Vágnerová, 2012, s. 284)

„Je to schopnost posoudit problém a jeho obtížnost, vhodnost použití určité strategie a zvolit variantu, kterou lze považovat vzhledem k situaci za adekvátní. Rozvoj metakognice se projevuje vzrůstem přesnosti takového odhadu a flexibility reagování, tj. hledání uspokojivého způsobu řešení.“ (Vágnerová, 2010, s. 110)

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 122) definuje metakognici jako schopnost člověka plánovat, sledovat, hodnotit a používat metody, které mu vyhovují při poznávání a učení. Jedná se o vědomou činnost, kterou shrnuje vyjádření „jak já sám postupuji, když poznávám svět.“

Vágnerová (2010, s. 110) ve své knize uvádí různé způsoby, jakými může být metakognice determinována:

- obecná metakognice - závisí na rozumových schopnostech jedince a jeho dosavadních zkušenostech
- individuální specifická metakognice - její podstatou je jedincova zkušenost s jeho vlastními schopnostmi a s úspěchem jejich využití. V tomto případě je brán ohled také na hodnocení okolím
- implicitní metakognice - setkáváme se s ní při činnostech, jež provádíme samočinně - nevnímáme je

- explicitní metakognice - na rozdíl od předcházející implicitní metakognice se jedná o uvědomování si vlastních schopností a vyhodnocení jejich efektivního využití.

Stejně jako ostatní psychické procesy je i metakognice závislá na osobnostních vlastnostech jedince, např. na jeho hodnotové hierarchii, zkušenostech, na vědomostech, na schopnostech je v praktickém životě využít. Jedná se o jednu ze složek sebepojetí a může být využívána při sebehodnocení. (Vágnerová, 2010, s. 111)

2 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jednoduše definuje mladší školní věk Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 126) - je to věk, jímž se dá vymezit určité časové období - to je od šesti do desíti let života dítěte. Toto období je zároveň vnímáno s ohledem na školní docházku - od první do čtvrté třídy základní školy.

Helus (2004, s. 205) připomíná, že samotný název této životní etapy - „mladší školní věk“ nás upozorňuje na skutečnost nástupu dítěte do školy, na změnu jeho dosavadního sociálního postavení. Tato událost s sebou přináší dlouhodobé dopady a důsledky do dalšího vývoje osobnosti dítěte.

Vágnerová (2012, s. 255) člení mladší školní věk do dvou etap:

- 1. etapa - raný školní věk - od nástupu do školy do devátého roku dítěte. Mezi znaky pro něj typické řadí změnu sociálního postavení, povzbuzující nejen vývoj osobnosti, ale i ostatních schopností, dovedností a znalostí. V tomto období se dítě vyrovnává s novou rolí ve společnosti a osvojuje si základy vzdělanosti. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.
- 2. etapa - střední školní věk - trvá od 9 let do 11 – 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny nejen sociálně, ale i biologicky. Lze je považovat za přípravu na dobu dospívání. Jde o období relativního klidu, kdy se dítě plynule rozvíjí ve všech oblastech.

Piaget (in Nolen - Hoeksema et al., 2012, s. 105), stejně jako Vágnerová, rozděluje období mladšího školního věku na dvě etapy - období od šesti do jedenácti let nazývá stadiem konkrétních operací a období od jedenáctého do dvanáctého roku dítěte nazývá stadiem formálních operací. V rámci stádia konkrétních operací jsou děti schopny používat abstraktní pojmy, ale pouze v případech, kdy je tyto pojmy možné spojit s konkrétními objekty. Naproti tomu v stadiu formálních operací je dítě schopno uvažovat v obecné - abstraktní rovině.

Podobné časové zařazení mladšího školního věku zastávají i Čáp a Mareš (2001, s. 228), mluví o období mezi šestým až desátým a jedenáctým rokem - době, kdy dítě navštěvuje

první stupeň základní školy. Dítě v tomto období může působit klidně, bezkonfliktně, nenápadně. Přitom je to životní etapa, ve které probíhají významné změny.

2.1 Vnímání

Vnímání je základní psychický poznávací proces, prostřednictvím něhož se orientujeme v našem okolí popřípadě v situaci. Vnímání nám umožňuje zachytit a zpracovat informace a impulzy z okolního prostředí i z vlastního organismu. Určitým způsobem můžeme vnímání považovat za jistý druh komunikace.

Z psychologického hlediska je vnímání spolu s myšlením, pamětí a učením součástí komplexní schopnosti - inteligence. (Vágnerová, 2010, s. 51)

Pedagogický pohled charakterizuje vnímání jako proces, při němž jedinec získává a zpracovává podněty a informace nejen z okolního světa, ale i ze sebe sama. Tento proces není otázkou pouze smyslového vnímání, týká se také kognitivní a motivační stránky osobnosti i sociálních vlivů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 273)

Rozvoj vnímání je ovlivněn dosaženou úrovní rozumových schopností a interakcí dalších poznávacích procesů.

Mladší školák na základě svých zkušeností dokáže objekt či subjekt vnímat nezávisle na aktuální situaci, umí vzít v úvahu i další možné varianty. Je u něj nově rozvíjena schopnost analýzy a syntézy. Chápe, že celek je tvořen jednotlivými prvky, které jsou spolu ve vzájemném vztahu. Kvalitu vnímání ovlivňuje zkušenost dítěte a s ní spojené očekávání. (Vágnerová, 2010, s. 58)

Jako jedna ze složek školní zralosti je posuzováno zrakové a sluchové vnímání. Jejich dozrávání je typické pro období mezi pátým a sedmým rokem. Školsky zralé dítě dovede rozlišovat obrázky, písmena, číslice, rozeznává detaily, jejich tvar a počet. Mladší školák zvládá postupné prohlížení, určí pořadí číslic nebo písmen. Tato dovednost je vázána na určitý řád ve vnímání - systematickou exploraci. Dobře rozvinuté sluchové vnímání je důležité pro výuku čtení a psaní. Pojmem fonologická senzibilita je označována schopnost rozlišit zvukovou podobu mluvené řeči - slova, slabiky, jejich počátek a konec. V některých případech je možné, že dětem mladšího školního věku dělá problém správně rozlišit příliš rychlou řeč. Na začátku školní docházky je žádoucí, aby došlo k senzomotorické koordinaci především oka a ruky, například při psaní či kreslení.

Vnímání poskytuje dítěti zpětnou vazbu o přesnosti provedení úkolu. Tím vnímání zároveň přispívá k rozvoji a k zlepšování dovedností. (Vágnerová, 2012, s. 261 - 264)

2.2 Pozornost

V počátcích školní docházky je pro děti náročným úkolem soustředit pozornost po delší dobu. (Čáp, Mareš, 2001, s. 229)

Pedagogika chápe pozornost jako záležitost výchovy a výcviku. Stanovení cíle, motivování, adekvátní doba, nácvik v soustředění, střídání typu činností, zařazování přestávek, celková úroveň aktivace - to vše napomáhá zlepšování pozornosti žáků.

Průcha, Waltrová, Mareš (2003, s. 174) rozděluje pozornost na výběrovou - co není v centru pozornosti, vnímáme jen okrajově nebo vůbec a individuální - mezi jedinci existují rozdíly, situační - pozornost jedince může být v různých situacích rozdílná.

Helus (2004, s. 25) mluví o pozornosti v souvislosti se školní připraveností. Jednou ze složek školní připravenosti je schopnost koncentrace pozornosti po patřičně dlouhou dobu.

Školní zralost zmiňuje také Vágnerová (2012, s. 256). Ve výčtu předpokladů školní zralosti je regulace pozornosti stavěna vedle regulace chování. Děti, které mají nízkou potřebu nových a intenzivních podnětů, nemusí dosáhnout žádané schopnosti ovládat svou pozornost a soustředit se na to, co je třeba.

Postupně zvyšující se požadavky, které škola na dítě klade, se do značné míry dotýkají i pozornosti. Na počátku školní docházky představuje koncentrace pozornosti na činnost zadanou učitelem po delší dobu pro dítě náročný úkol. (Čáp, Mareš, 2001, s. 229)

Na výchovném vedení je závislý rozvoj pozornosti, která je řízena, udržována a kontrolována vůlí. Pro dítě to znamená, že pod tlakem povinností musí svou pozornost zaměřit na činnost, která ho samotného neláká. (Vágnerová, 2010, s. 46)

Mladší školáci soustřeďují svou pozornost hlavně k informacím, které považují za zajímavé a důležité. Pozornost dětí přitahují podněty, které jsou pro ně nové nebo mohou uspokojit některou z jejich potřeb, či jsou pro ně srozumitelné.

2.3 Paměť

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 152) paměť popisuje jako soubor psychických procesů, pomocí nichž dochází k zapamatování, uchování a vybavení vjemů, poznatků, pohybů a zkušeností. Uvádí se zde také rozlišení paměti - na paměť okamžitou, krátkodobou a dlouhodobou.

Škola nejenže klade požadavky na rozvíjení paměti, intelektu, pozornosti, sebeovládání, vytrvalosti, senzomotoriky, ale zároveň je i rozvíjí. (Čáp, Mareš, 2001, s. 229)

Paměť zahrnuje veškerou aktivitu spojenou s uložením informací, jejich uchováním a vybavováním informací či zkušeností minulých. Je úzce spjata s procesem učení. (Vágnerová, 2010, s. 61)

Podle Nolena - Hoeksema et al. (2012, s. 320) je paměť nejdůležitější psychickou schopností, která nás předurčuje k tomu, abychom fungovali jako lidé. Na základě vzpomínek činíme naše další rozhodnutí. Procesy paměti dělíme dle tří různých kritérií: fáze paměti - kódování, uchovávání, vybavování, typy paměti - krátkodobá, dlouhodobá a typy paměti pro různé druhy informací - implicitní (nevědomá) a explicitní (vědomá).

K intenzivnímu rozvoji paměti dochází právě v období školního věku. Děje se tak nejen ve vztahu se zráním dítěte, ale i pod vlivem působení školních požadavků. Uchovat si v paměti informace a v případě potřeby si je vybavit a použít je pro školní úspěch dítěte velmi důležitá kompetence. Proto je důležité, aby pod vedením dospělých docházelo k osvojování vhodných postupů k rozvinutí paměťových strategií. Jejich cílem je naučit děti, jak si co nejefektivněji a nejrychleji informace zapamatovat. Na začátku školní docházky je často nejsnazší mechanické memorování, přemýšlení nad učivem děti pokládají za zbytečné. Jen pokud se jim osvědčí technika opakování, jsou ochotni ji využívat. Malí školáci (šest až sedm let) si uvědomují, že zapomínají, ale přesto svou paměť chápou jako zásobník informací. V tomto věku dítě ještě nepozná, kdy je naučené, na jeho připravenost by proto měli dohlížet rodiče. Děti ve třetí třídě začínají zjišťovat rozdíly mezi lidmi, co se paměti týče - „kamarád si básničku zapamatuje rychleji než já“. Objevují techniky zapamatování a to v čem by jim mohly pomoci, ale ještě je nepoužívají. Techniku uspořádání informací jsou děti schopné použít až kolem devátého, desátého roku, princip techniky spočívá v roztřídění informací do kategorií. S technikou vybavování na základě asociací se rovněž setkáváme v období středního školního věku. Teprve v deseti

- jedenácti letech dochází k efektivnímu a úmyslnému využití paměťových technik. (Vágnerová, 2012, s. 293 - 296)

2.4 Myšlení

Myšlení je jedním z poznávacích psychických procesů. Myšlení probíhá jak na rovině vědomé, tak na rovině nekontrolované. Může být usměrňováno vůlí, nebo probíhat bez volního úsilí, dokonce i proti vůli. Je kulturně a sociálně podmíněno, existuje vztah mezi myšlením a řečí, jazykem. Z pedagogického hlediska je rozvoj myšlení považován za jeden z hlavních cílů vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 129)

„Myšlení lze definovat jako mentální manipulaci s různými informacemi (tj. s kognitivními prvky, vesměs prezentovanými v symbolické podobě: s vjemy, představami, symboly, nebo znaky), která slouží k porozumění jejich podstaty a k analýze různých souvislostí a vztahů, na jejichž základě odvozuje určité závěry.“ (Vágnerová, 2010, s. 94)

Mladší školní věk se vyznačuje rozvojem tzv. konkrétních logických operací. Prakticky z tohoto pojmu vyplývá, že dítě sice začíná uvažovat podle zákonů logiky, přesto je stále vázáno na konkrétní realitu. Děti jsou zaměřeny na poznávání světa, chtějí vědět, jakým způsobem - podle jakých pravidel funguje. Dítě chápe souvislosti a vztahy, akceptuje proměnlivost a respektuje více pohledů na jednu skutečnost. Dosažení úrovně konkrétních logických operací představuje pro dítě nezbytný předpoklad školní úspěšnosti. (Vágnerová, 2010, s. 107)

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 231) je myšlení dětí stále vázáno na názorné procesy a konkrétní předměty, zároveň však respektuje zákony logiky - děti dokážou řadit, třídit, klasifikovat. Děti se zajímají o skutečnost - chtějí ji poznat objektivně a do podrobností, jejich postoj ke skutečnosti je realistický.

V rozmezí šesti až jedenácti let se u dětí v důsledku nárůstu znalostí rozvíjí schopnost chápání různých vztahů a souvislostí. V myšlení dochází k propojování dílčích poznatků i k zobecňování. Děti jsou schopné hodnotit známé situace a objekty z různých úhlů pohledu. Děti se postupně učí rozlišovat nadřazenou třídu pro různé skupiny nižšího řádu - nadřazená třída je označena pojmem květina a patří do ní růže, tulipány, kopretiny. Postupně získávají představu o některých obecných principech. Mladší školáci jsou přesvědčeni o tom, že všechno má svou jednoznačnou příčinu - mají potřebu vyloučit

náhodou. Tento postoj vyplývá ze snahy porozumět pravidlům fungování světa. Dětská pozornost je věnována hlavně informacím, které považují za důležité a zajímavé. (Vágnerová, 2012, s. 266 - 283)

2.5 Socializace

Nástupem do školy je dítě vystaveno novým sociálním situacím a vztahům. Doposud na dítě působila zejména rodina, fáze školního věku představuje zapojení dalších činitelů do formování jeho osobnosti.

Socializace se uskutečňuje po celou dobu lidského života a to prostřednictvím sociálního učení, interakcí a komunikací. Zásadní doba pro zdravý vývoj jedince má socializace v dětství za účasti rodiny, učitelů a školních institucí. (Čáp, 2001, s. 55)

Z hlediska vlivu prostředí na socializaci pohlíží také Helus (2006, 87). Podle něj socializace probíhá v rodině, škole, zaměstnání, kamarádských a přátelských skupinách, v organizacích a institucích.

Pro rozvoj dětské osobnosti v období mladšího školního věku jsou rozhodující tři oblasti - rodina, škola, vrstevnická skupina.

Podle Heluse (2006, s. 149) rodina představuje stálost mezilidských vztahů, útočiště před okolním světem. Funkční rodina vytváří účinné výchozí podmínky pro pozdější úspěšnost nejen ve vzdělávání.

Samozřejmou součástí školákovy sebepojetí je rodina. Rodina dítěti poskytuje emocionální a sociální zázemí a uspokojuje většinu potřeb. Dítě mladšího školního věku má velmi silné vazby ke svým rodičům. V tomto období školák chápe a rozlišuje postoje a pocity ostatních členů rodiny - lépe se orientuje v rodinných vztazích. Rodiče pro dítě představují vzor - autoritu - ke kterému se dítě touží v budoucnu přiblížit a kterou bez výhrad přijímá. V závislosti na školní úspěšnost mohou rodiče svým vedením působit na rozvoj osobnostních kompetencí dítěte - na vytrvalost, sebeovládání, schopnost překonávat překážky, odolnost vůči zátěži. Zdrojem posílení vztahů mezi dítětem a rodiči bývá společné sdílení domácí přípravy do školy. (Vágnerová, 2012, s. 313 - 316)

„Škola se stala místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím na život osobní, pracovní a občanský.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238)

Socializaci dítěte v rámci školy vystihuje Helus (2004, s. 189) jako uvedení dítěte do nového postavení, do role žáka a s ní souvisejících vztahů - vůči učiteli a vůči spolužákům. Z pozice role žáka je dítě vnímáno ze strany rodičů, příbuzných, známých i sebe samotného.

Význam sociálních změn v životě dítěte popisuje i Vágnerová (2012, s. 327 - 332):

- Role školáka - dítě si tuto roli nevybírání, získává ji automaticky. Role školáka je potvrzením normality dítěte - tím, že vyhovuje kritériím k přijetí ke školní docházce. Toto postavení zajišťuje dítěti určitou vážnost, i když je chápáno jako podřízené – musí se podříditi autoritě. Zvládnutí role školáka je ovlivněna způsobem, jakým je dítě o škole informováno ze strany rodičů a jak tyto informace zpracovává. Významnou úlohu pro chápání role školáka má také motivace. Nesmíme opomenout kompetenční složku, tzn. soubor takových vlastností, dovedností, schopností a návyků, které zaručují dobré osvojení role školáka.
- Vztah k učiteli - často z potřeby překonat pochybnosti z neznámého prostředí a získání pocitu jistoty a bezpečí si dítě vytváří emoční vazbu na učitele. Neznamená to, že by dítě nerespektovalo jeho autoritu, jedná se o reakci, kterou si dítě potvrzuje přijetím učitelem.

Kolektiv vrstevnické skupiny umožňuje dítěti projevat se přirozeně, možnost podílet se na vytváření pravidel skupiny, realizovat se.

Vrstevnickou skupinu považuje Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 274) za skupinu jedinců přibližně stejného věku a stejného sociálního statusu. Vrstevnická skupina hraje významnou úlohu při socializaci, nabízí svým členům určitou ochranu a může na ně mít jak pozitivní, tak negativní vliv.

Období mladšího školního věku je charakteristické svou potřebou začlenit se do kolektivu vrstevnické skupiny. Vznik vrstevnické skupiny je do jisté míry závislý na častém vzájemném kontaktu v rámci školní třídy nebo v blízkosti bydliště. Vrstevnická skupina nabízí sdílení odlišných zážitků, zkušeností, pravidel, ideálů a hodnot, než která platí v rodině nebo ve škole. V tomto období nedochází k hlubším trvalejším kamarádkým vazbám, ty jsou spíše krátkodobé a povrchní. Ale i přesto kontakt s vrstevníky uspokojuje potřeby jistoty a bezpečí, potřebu učení a potřebu sebeuplatnění. Členství ve vrstevnické skupině učí děti spolupracovat, brát ohled na druhé, ovládat se a komunikovat. Na počátku

mladšího školního věku děti nejsou schopny hodnocení svých vrstevníků, za kamaráda považují toho, s kým sdílí společnou aktivitu. Záměrné hledání kamarádů přichází až u dětí kolem deseti let, tehdy je ze strany dítěte kladen důraz nejen na společné zájmy, ale i na vzájemné porozumění. Za vrstevnickou skupinou můžeme také školní třídu, která se projevuje dvojitým způsobem - jinak v kontaktu s učitelem a jinak ve vztazích mezi spolužáky. V kolektivu školní třídy děti získávají určité postavení, a tak vzniká skupina s určitou hierarchií. Skupina dokáže působit jako loajální celek, s důrazem na konformitu. (Vágnerová, 2012, s. 338 - 347)

3 RODIČOVSKÁ VÝCHOVA

Rodičovská výchova je nejpřirozenějším působením na rozvoj a usměrňování osobnostních vlastností dítěte. Rodina má hlavní odpovědnost za výchovu dětí, má rozhodující vliv na to jaké postoje zaujímáme k ostatním lidem, z rodiny si osvojujeme vzorce chování.

Čáp a Mareš (2001, s. 247) vymezují výchovou jako „působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli, a to rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace.“

Fungující rodičovská výchova splňuje tyto principy:

- vzájemné uspokojování potřeb dětí a rodičů (bezpečí, jistota)
- hloubku a trvalost citových vztahů mezi dítětem a rodičem
- vzájemné soužití a sdílení prostoru a času
- vzájemná výchovná interakce

„Dítě považuje svou přítomnost v rodině za samozřejmost, která zároveň funguje jako emoční zázemí i opora jeho osobní prestiže.“ (Vágnerová, 2012, s. 312).

Dítě mladšího školního věku samo sebe vnímá jako stabilní prvek fungujícího celku, jenž pro ně v ideálním případě rodina představuje. Vztahy v rodině poskytují dítěti soubor pestrých interakcí, jistot, emočního zázemí, pocit bezpečí, sounáležitosti a vzájemnosti. Funkční rodinné prostředí a rodičovský styl výchovy mohou pomoci dítěti uspokojit nejen nižší potřeby biologické - nutné k přežití, ale i základní životně důležité potřeby psychické - potřeby z vrcholu Maslowovy pyramidy, např. potřebu seberealizace. (Matějček, 1994, s. 37).

Rodinné zázemí, na které je dítě citově vázáno, je zásadní podmínkou pro jeho úspěch ve společnosti. (Matějček, 1994, s. 70).

Rodičovská podpora spočívá ve způsobu komunikace s dítětem, v hodnocení dítěte, v akceptování jeho osobnosti. V tomto období jsou rodiče zosobněním modelu dospělého chování - dítě nepochybuje o dokonalosti svých rodičů a uznává je jako přirozenou autoritu.

3.1 Styly rodičovské výchovy

„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 229)

V pedagogickém slovníku výchovný styl Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 279) vymezují jako „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.“ Slovník zmiňuje tři tradiční typy výchovy - autoritativní, liberální a demokratický. Autoři však neopomínají výčet pro dítě nevhodných stylů, jakými jsou např. výchova rozmazlující, zavrhuje, nadměrně ochraňující, perfekcionalistická, nedůsledná, zanedbávající, týrající nebo zneužívající.

Výzkum v návaznosti na starší typologie výchovných stylů provedla Baumrindová (in Helus, 2006, s. 169). Její výzkum se opíral o tři typy výchovných stylů, které autorka rozlišila:

- autoritářský styl - charakteristický vysokým stupněm direktivnosti a ztuhlosti, nepružnosti v prosazování požadavků na poslušnost dítěte, v němž významnou úlohu splňují tresty
- povolující styl - charakteristický důrazem na poskytování maximální svobody dítěti. V tomto případě jsou požadavky a omezení zanedbatelné a tresty jsou zcela vyloučeny
- styl opřený o autoritu - charakteristický jasným vymezením zásad, principů a norem. Na rozdíl od autoritářského stylu je zde poskytnut prostor pro komunikaci mezi vychovatelem a dítětem. Dítě vnímá vychovatele jako vzor, přirozenou autoritou, u které v případě potřeby nalezne pomoc a podporu.

Výchovné styly se od sebe neliší pouze vymezením či nevyymezením pevných pravidel a norem, ale i tím, jakými způsoby se zmíněná pravidla a normy vytvářejí, dodržují a kontrolují.

Jeden z významných zakladatelů sociální psychologie psycholog německého původu Kurt Lewin pomocí výsledků svého experimentálního výzkumu rozlišil tři základní typy - styly výchovy: autoritářský, liberální a demokratický.

3.1.1 Autoritářský výchovný styl

Tento styl výchovy chápeme jako nerovný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným - vychovávaný je v situaci, kdy se musí podřizovat autoritě vychovatele. Po dítěti je požadována poslušnost a úcta vůči rodičům, je striktně vyžadováno dodržování stanovených pravidel a řádu. Autoritářský výchovný styl se vyznačuje malou dávkou pochopení pro dítě, pro jeho potřeby a přání, pro jeho individualitu a odlišnosti. (Čáp, Mareš, 2001, s. 304).

Snaha dítěte o vyslovení vlastního názoru je chápána jako projev neposlušnosti a odmítnutí. Ze strany rodičů panuje přesvědčení a očekávání, že stanovená pravidla se budou dodržovat, aniž by museli cokoli vysvětlovat - chybí zde ochota ke komunikaci a diskuzi. Autoritářský výchovný styl se projevuje vysokým stupněm direktivnosti, kladením požadavků na poslušnost a nedostatečnou ochotou ke komunikaci ze strany rodičů. Podstata autoritářského stylu výchovy spočívá v používání mocenských prostředků - např. v existenční závislosti na rodičích, v pravomoci vychovatele rozhodovat, v podceňování názorů vychovávaného, v nezájmu o jeho prožívání, ve fyzické převaze. Jako výchovné prostředky jsou v tomto případě používány především příkazy a tresty, od dětí je vyžadován vysoký stupeň výkonu a kázně.

„Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů, opírající se o ovládnutí dítěte hrozbou zavržení či odmítnutí lásky.“ (Helus, 2004, s. 46)

Zbývá zde málo prostoru pro samostatné rozhodování a jednání, tento přístup nerozvíjí odpovědnost, iniciativu a autonomii vychovávaného. Bývá málo podnětný pro podporu vzájemné spolupráce, naopak vede dítě k závislosti na autoritě. Důsledky autoritářského stylu mohou vést ke sklonu dítěte k sociální izolaci, uzavřenosti, nesmělosti, nesamostatnosti, závislosti, absenci spontánních reakcí, vlastní iniciativy, sebeúcty. U dívek může vést k vyhledávání autority při výběru budoucího partnera, k ochotě podřizovat se. Chlapci mívají sklon k agresivitě, což může být dopadem jejich pocitu méněcennosti. Existuje však také možnost, že rodiče užíváním autoritářského výchovného stylu mohou v dítěti budovat odpor a vzdor, vedoucí k úsilí nerespektovat a neplnit rodičovské představy a očekávání a dítě se bude snažit jejich nárokům a požadavkům spíše vzdorovat.

3.1.2 Liberální styl

Po shrnutí znaků tohoto výchovného stylu můžeme použít sousloví „vše dovolující styl“ (Kopřiva et al., 2012, s. 259), bývá také označován jako *laissez-faire* výchova z francouzského „nechat být“. Liberální výchovný styl se neopírá o pevně zakotvený řád a pravidla chování, není zcela jasné, kdo je určuje. Normy vznikají nahodile a jsou nezávazné. Děti neznají pravidla, nemají pevné hranice, které potřebují k tomu, aby si vymezily prostor působnosti a také prostor své jistoty a bezpečí. Dětem je poskytována přemíra volnosti, rodič předpokládá, že si dítě poradí samo. Rodič se o výchovu dítěte příliš nestará, dítě je vedeno málo nebo vůbec ne, jen zřídkakdy je dohlíženo na jeho chování. Na dítě nejsou kladeny velké požadavky, pokud jsou požadavky přece jen formulovány, nepožaduje se jejich důsledné plnění - nedůslednost a absence kontroly je v tomto případě typická. Tento výchovný styl vyvolává u dítěte pocit bezcílnosti, neklidu, nekázně, neznalosti pravidel a z toho vyplývající jejich nerespektování. Častým podnětem pro užívání liberálního výchovného stylu je neuspořádané soužití rodičů - například situace, kdy dítě žije pouze s jedním z nich. Ten zvolí partnerskou, kamarádskou úroveň výchovného působení na dítě - nebývá zvláštností, že se rodič nechává oslovovat křestním jménem. Děti ovšem potřebují, aby je vychovávali rodiče, nikoli kamarádi. Důsledky liberálního výchovného stylu bývají nedostatečně vštípená odpovědnost, vytrvalost, spolehlivost, ochota rozvíjet se, výskyt kázeňských přestupků. Typickým příkladem jsou děti působící nevychovaným dojmem, neposedné, netrpělivé, vědomé si toho, že mohou zlobit. Rodiče na jejich chování pohlížejí s pochopením a lidem, kterým se chování dětí nelíbí, vysvětlují, že je třeba dávat prostor pro rozvoj osobnosti.

Helus (2006, s. 159) zmiňovaný styl výchovy popisuje jako postrádající řád a program, s absencí stylu soužití. Rodiče nevytyčují výchovné cíle, dítě do nich neangažují a nevedou je k jejich dosažení. Argumentem podporujícím liberální výchovný styl bývá, že si dítě samo zvolí, co mu nejvíce prospěje.

3.1.3 Demokratický styl

„Základním rysem demokratické výchovy je spoluúčast dětí na věcech, které se jich týkají. Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování.“ (Kopřiva et al., 2012, s. 260)

Při užívání demokratického výchovného stylu vychovatel klade na dítě přiměřené požadavky, podporující samostatnost, iniciativu a odpovědnost. V případě demokratického stylu výchovy se klade důraz na prostor pro diskuze, během nichž je možné odhalit přání a potřeby dětí, popř. formulovat návrhy a vybírat mezi několika možnostmi řešení. Podstatou demokratického výchovného stylu je společné vytváření pravidel soužití, tak aby byla přijatelná pro všechny. Spravedlivě se dbá na dodržování stanovených norem a vychovatel má funkci jakéhosi „strážce hranic“ - „jasně signalizuje, kde jsou, a nepřipouští jejich překročení“ (Kopřiva et al., 2012, s. 261)

Dalším prvkem tohoto výchovného stylu je menší množství udílených příkazů a sankcí, na vychovávaného je působeno spíše vlastním příkladem chování. Proces výchovy probíhá v přátelské, klidné, emočně vlídné atmosféře. Vládne vzájemný respekt a je poskytnut prostor pro aktivní podíl všech zúčastněných. (Vágnerová, 2010, s. 317)

K dětem je přistupováno s důvěrou, empatií, se snahou pomoci a porozumět. Demokratický styl výchovy, jehož cílem je rozvoj sociálně zralé osobnosti, není spojnicí mezi autoritativním a liberálním stylem výchovy, ale jakýmsi jiným pojetím výchovného procesu. Rozdíl mezi zmiňovanými třemi styly spočívá v porovnání následujících měřítek:

- druhy norem a pravidel
- tvůrci norem a pravidel
- pro koho jsou normy a pravidla určeny.

Při zamyšlení nad jmenovanými měřítky nám vyplývá, že demokratický výchovný styl je založen na zcela jiných hodnotách než styly autoritativní a liberální. Můžeme tvrdit, že svým odlišným pojetím výchovného procesu neleží ve středu přímky - mezi stylem vyžadujícím poslušnost a „vše dovolujícím“ stylem. Demokratický styl je tedy něco jako „třetí cesta“, vedoucí děti ke schopnosti žít v souladu sami se sebou, přírodou i světem věcí (Kopřiva et al., 2002, s. 256-261). Rodiče zohledňují potřeby dítěte přiměřeně jeho věku, tam, kde je to možné, připustí diskuzi a kompromisy. Dítě se tak naučí prosazovat svou vůli i ustupovat. (Biddulph, 1997, s. 103)

Rodič dává dítěti odpovídající množství svobody, umožňuje mu samostatně se rozhodovat, projevovat názory i přání, a přitom se nezříká rodičovské zodpovědnosti za jeho vedení.

Dítě, na něž je působeno demokratickým výchovným stylem je spokojené, nezávislé, kamarádské, spolupracující, sebejisté, usilující o lepší výkon.

3.2 Faktory ovlivňující výchovu

Jako jedna z nejdůležitějších věcí ve výchově dětí se tedy jeví nutnost stanovit jasná a pevná pravidla, o kterých se s dětmi dá na rozumné úrovni mluvit a jednat. Dítě se v takovém rodinném prostředí učí odpovědnosti za své chování i sociální odpovědnosti. Při každodenním výchovném působení se setkáváme s mnoha činiteli, které mohou naše dobré úmysly mařit. Z mnoha faktorů jsme vybrali následující, jimiž se budeme dále zabývat.

3.2.1 Nedůslednost

Důležitou složkou demokratického způsobu výchovy není jen vytyčování pravidel, ale i kontrola jejich plnění. Dopad nedůslednosti v procesu výchovy a nepřítomnost kontroly vedou k podobným výsledkům jako liberální výchovný styl. Pokud se rodiče rozhodnou, že má dítě něco udělat, pak je důležité, aby dohlédli na splnění svého požadavku. U dítěte, které se pravidla a důsledky jejich nedodržování teprve učí chápat, může nedůslednost vychovatele vyvolat pocit zmatku a ztráty jistoty. Dítě se ještě nemusí dobře orientovat v tom, co je dobré a co je špatné, neví, jak se má chovat. Rodiče by měli být ochotni poskytnout dítěti zpětnou vazbu, jejíž prostřednictvím se mohou žádoucí návyky upevňovat - „Bez zpětné vazby není učení!“ (Kopřiva et al., 2012, s. 174) Důsledností a zpětnou vazbou vedeme dítě k buď k opakování správného chování nebo k přerušení či ukončení nežádoucího chování, které překročilo námi stanovené hranice. Abychom ve výchovném působení dosáhli důslednosti, musíme se vybavit dávkou trpělivosti a houževnatosti.

„Kladení požadavků a kontrola jejich plnění není izolovaným výchovným prostředkem, ale těsně souvisí se souborem ostatních podmínek ve vývoji dítěte a s celým jeho životem i se životem rodiny, školy, sociální skupiny, popřípadě lokalita, ve které dítě žije.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 252)

Důsledným postojem ovlivňujeme zásadním způsobem orientaci dítěte v rámci pravidel a norem, dáváme mu jasně najevo, kdy je jeho chování už mimo zmiňovaný rámeček.

S vývojem a zráním dítěte dochází ke kladení požadavků na svou vlastní osobu a dítě je vnitřní motivací poháněno k zvládnutí úkolů. Pokud bylo na dítě působeno důslednou výchovou, dokáže se k nim postavit zodpovědně a cílevědomě, na rozdíl od dítěte, kterému rodiče důslednost neposkytli.

3.2.2 Nejednotnost

Dítě se cítí bezpečně ve světě, který je jasný, přehledný a jednoznačný. Jestliže mu však jeho nejbližší dospělí nabízejí odlišné způsoby výchovy, založené na rozdílnosti názorů, postojů a rozhodnutí, je pro dítě obtížně se v nich zorientovat. V praxi se často setkáváme s tím, že jeden rodič dítěti něco zakáže a druhý povolí. Situace, při nichž je dítěti jednou špatné chování dovoleno a jindy je za stejné chování potrestáno, jsou pro ně těžko pochopitelné a matoucí. Každodenně dítě zažívá různé způsoby výchovy - v rodině, s prarodiči, ve škole, v zájmovém kroužku, učí se je srovnávat a rozlišuje, který z výchovných stylů mu vyhovuje více. Ve skutečnost se jednotlivé výchovné styly nevyklučují, dokonce se mohou doplňovat (Čáp, Mareš, 2001, s. 305). Přes rozmanitost výchovných stylů bychom však v zájmu dítěte neměli zapomínat na dodržování několika zásad:

- poskytnout dětem jistotu, že se mají v případě potřeby na koho obrátit
- dětem musí být jasné, kdo má za co zodpovědnost
- dospělí - rodiče, vychovatelé nesmějí zneužívat odlišnosti výchovných postojů
- k snižování druhých dospělých. (Rogge, 2010, s. 62)

Negativní důsledek výchovy, při níž není ze strany rodičů zastáván jednotný pohled, může vyvolat situaci, kdy si dítě utváří svůj řád, jenž pak často chybně přenáší do školy či vrstevnické skupiny. Děti se mohou se projevat menší mírou svědomitosti, slabším sebeovládáním, sklonem k dominanci a emoční labilitou. (Čáp, Mareš, 2001, s. 319)

3.2.3 Lhostejnost rodičů

Lhostejnost rodičů tkví v tom, že dlouhodobě ignorují nedodržování stanovených pravidel, ale při neúnosné míře chování reagují okamžitými zákazy či tresty, jež jsou nezřídka výrazem bezmoci. V rodinách, vyznačujících se lhostejností, se neseťkáváme s projevy lásky nebo přízně k dítěti, rodiče bývají až odtažití či odmítaví. Mohou působit dojmem,

že úmyslně přehlíží své rodičovské povinnosti. Tento styl rodičovské výchovy vykazuje nejenom nízkou míru nároků, stejně jako liberální přístup, ale zároveň i malou citlivost a vnímavost vůči potomkům. Rodiče jsou příliš zaujati svými aktivitami, nepodílí se na životě dětí, nevšímají si jejich citů, neberou v úvahu jejich názory, ani neprojevují zájem o jejich svět. „Děti však potřebují a vyžadují silné osobnosti, jichž se mohou držet, podle nichž se mohou orientovat. Výchova je součástí vztahu mezi dospělými a dětmi. A jestliže se dospělí snaží z výchovy vykrotit a předpokládají, že dítě už se nějak zorientuje samo, pak to znamená, že se rodiče vymaňují ze vztahu ke svým dětem.“ (Rogge, 2010, s. 41)

Stává se, že rodiče výchovu přenechávají jiným osobám - prarodičům, příbuzným, vychovatelům, škole, zájmovým institucím, to vede ke ztrátě blízkosti mezi dítětem a rodiči, k narušení psychosociálního vývoje dítěte, dítě se s žádostmi o radu a pomoc bude obracet na jiné vychovatele, nikoli na rodiče. Popsaný postoj rodičů znamená pro dítě nedostatečné emocionální pouto, cítí se opuštěno, bez uspokojené potřeby jistoty a bezpečí, jenž by mu pomohly rozvinout jeho sebeúctu a budovat vlastní identitu.

3.2.4 Nejasné hranice

Vymezení hranic je ve výchově naprosto nezbytné. Nejasnost nebo absence hranic vedou u dítěte ke ztrátě pocitu bezpečí. Když dítě zjistí, že určitá omezení někdy platí a jindy ne, vyvolává to u něj nejistotu a úzkost - nemá se o co opřít, nezažívá pocit sounáležitosti s rodinou či skupinou. Hranice mu poskytují prostor, v němž se cítí bezpečně, v němž se dokáže orientovat, rozvíjí jeho schopnost rozlišovat obvyklé od neobvyklého. Dítě potřebuje vědět, co smí, co nesmí a jakou má zodpovědnost. Jakmile dítě zvládne orientaci v důvěrně známém prostředí, posíleném kladným citovým zázemím, posílí se tím jeho samostatnost a sebedůvěra, ty ho povzbuzují k novým výzvam, a plánům do budoucna - nepřítomnost hranic vede k nesamostatnosti, nerozhodnosti, nerozvíjí se identita. (Rogge, 2010, s. 69)

Jestliže je chování dítěte třeba usměrnit, rodič by měl působit předvídatelně, dodržovat předem stanovená pravidla.

Prostřednictvím výchovného působení bychom měli dítě rozvíjet v osobnost psychicky zdatnou a zdravou, jak dodává Matějček (1994, s. 37) „Společnosti k užítku a sobě k uspokojení“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT VÝZKUMU

V teoretické části této bakalářské práce jsme pozornost věnovali třem oblastem - autoregulaci, psychologickým specifikům období mladšího školního věku a stylům rodičovské výchovy. V navazující praktické části se prostřednictvím kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu zaměříme na statistický popis zjištěné úrovně autoregulace u dětí mladšího školního věku v kolektivu školní družiny na Vsetínsku. Další oblastí našeho výzkumu bude hledání rozdílů v užívání výchovných stylů dle pohlaví, věku a vzdělání rodičů a v souvislosti s počtem dětí v rodině a pořadím narození dítěte do rodiny.

4.1 Výzkumný problém

Jaká je úroveň autoregulace chování u dětí mladšího školního v kolektivu školní družiny?

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit na základě vlastního empirického zkoumání úroveň autoregulace u dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny na Vsetínsku.

Cílem je také potvrzení nebo vyvrácení námi stanovených hypotéz.

Dílčí výzkumné cíle

1. Popsat zjištěnou úroveň autoregulace dětí v kolektivu malé sociální skupiny.
2. Zjistit jaký výchovný styl je charakteristický pro většinu rodičů.
3. Porovnat užívání výchovných stylů rodičů vzhledem k jejich pohlaví.
4. Porovnat užívání výchovných stylů rodičů vzhledem k jejich věku.
5. Porovnat užívání výchovných stylů rodičů vzhledem k jejich dosaženému vzdělání.
6. Porovnat užívání výchovných stylů rodičů vzhledem k počtu dětí v rodině.
7. Porovnat užívání výchovných stylů rodičů vzhledem k pořadí narození dítěte do rodiny.

4.3 Výzkumné otázky

Z výše uvedených dílčích výzkumných cílů vyplývají tyto výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň autoregulace u dětí mladšího školního věku?
2. Jaký výchovný styl je charakteristický pro většinu rodičů?
3. Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem a pohlavím rodičů?
4. Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem a věkem rodičů?
5. Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem a dosaženým stupněm vzdělání rodičů?
6. Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem rodičů a počtem dětí v rodině?
7. Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem rodičů a pořadím narození dítěte do rodiny?

4.4 Stanovené hypotézy

- H1** Předpokládáme, že neexistují rozdíly v užívání výchovného stylu dle pohlaví rodičů.
- H2** Předpokládáme, že neexistují rozdíly v užívání výchovného stylu dle věku rodičů.
- H3** Předpokládáme, že neexistují rozdíly v užívání výchovného stylu dle dosaženého vzdělání rodičů.
- H4** Předpokládáme, že neexistují rozdíly v užívání výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.
- H5** Předpokládáme, že neexistují rozdíly v užívání výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

4.5 Proměnné

1. Úroveň autoregulace chování dětí měřená testem HTKS (0 – 52 bodů), jedná se o metrická data.
2. Rodičovský styl výchovy - čímž se rozumí styl výchovy zjištěný dotazníkovým šetřením. V tomto případě mluvíme o datech metrických. Tato data získáváme prostřednictvím položek 6 - 24 v dotazníku.

3. Pohlaví respondentů - tedy muž či žena. Pohlaví považujeme za nominální proměnnou, kterou respondenti v dotazníku zaznamenávali v položce číslo 1.
4. Věk respondentů – data získaná z dotazníkového šetření položkou číslo 2. Ve statistickém zpracování byl uvedený věk uveden v kategoriích. Jedná se o ordinální data.
5. Stupeň vzdělání respondentů – respondenti vybírali z pěti nabízených stupňů vzdělání. Jedná se o data pořadová. Stupeň vzdělání byl v dotazníku záležitostí položky číslo 3.
6. Počet dětí v rodině respondentů. Jedná se o data metrická. Počet dětí zjišťovala položka číslo 4 v dotazníku.
7. Pořadí narození dítěte do rodiny. Jedná se o data metrická. Touto proměnnou se v dotazníku zabývala položka číslo 5.

4.6 Pojetí výzkumu

Vzhledem k charakteru výzkumného problému a stanovených cílů byla zvolena kvantitativní metoda výzkumu.

4.7 Výzkumné metody

Jako hlavní cíl výzkumu jsme si stanovili zjistit úroveň autoregulace chování u dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny. K získání informací potřebných k určení úrovně autoregulace chování dětí jsme zvolili metodu testování.

Ke splnění námi stanovených dílčích cílů - porovnání výchovných stylů rodičů vzhledem k jejich pohlaví, věku, vzdělání, počtu dětí v rodině a k pořadí narození dítěte do rodiny - jsme ke sběru dat použili techniku dotazníkového šetření.

4.7.1 Technika testování - test Head Toes Knees Shoulders

Pro určení míry autoregulace chování jsme použili test Head Toes Knees Shoulders - v překladu „hlava, palce (na nohou), kolena, ramena“ - (dále HTKS), sestavený současnými americkými expertkami na autoregulaci chování dětí Megan McClelland a Claire Cameron Ponitz. Test spočívá v osvojení si hry, kdy úkolem dítěte je poslouchat a plnit pokyny výzkumníka. Pokud výzkumník vydá pokyn „dotkni se hlavy“, dítě by mělo

tento pokyn splnit, stejná zásada platí v případě pokynu „dotkni se palců“. Poté co si dítě osvojí plnění těchto jednoduchých pokynů, princip hry se změní - na výzkumníkův pokyn „dotkni se hlavy“ dítě musí udělat opak - dotknout se palců, na pokyn „dotkni se palců“, se dítě dotkne hlavy. Během této fáze můžeme dítěti maximálně třikrát připomenout pravidla hry. Po procvičení následuje samotný test, v němž se výkon dítěte boduje následující stupnicí:

nesprávné provedení	0 bodů
provedení s opravou	1 bod
provedeno správně	2 body.

Děti, které uspěly v této části testu, postupují do jeho druhé fáze. V druhé fázi výzkumník přidá další pokyny „dotkni se ramen“ a „dotkni se kolen“. Opět následuje hra, v níž dítě plní výzkumníkovy pokyny. Po osvojení si pokynů, opět následuje opačný princip hry - dítě plní pokyny obráceně: namísto hlavy se dotkne palců, namísto ramen se dotkne kolen atd. I v této fázi testování je možné dítěti třikrát připomenout pravidla a stejné zůstává i bodování výkonu dítěte.

4.7.2 Technika dotazníkového šetření

Pro zjišťování preference výchovného stylu respondentů a jejich sociodemografických údajů jsme zvolili dotazníkové šetření. Respondenti byli požádáni o anonymní zodpovězení 24 položek, z nichž 5 má uzavřenou (dichotomickou) formou, ve zbývajících 19 položkách byla použita technika posuzovací škály. Posuzovací škála byla zvolena sedmibodová, tím byla respondentům umožněna možnost volby střední hodnoty. Výběrem stupně „1“ na škále se respondent ztotožňoval s tvrzením „Naprostou nesouhlasím“, naproti tomu výběr stupně „7“ znamenal, že respondent je v souladu s tvrzením „Naprostou souhlasím“. Případná volba stupně 7 znamenala respondentovu preferenci určitého výchovného stylu. Při rozlišení výchovných stylů jsme vycházeli z typologie výchovných stylů podle Kurta Lewina:

- demokratický výchovný styl - položky 6, 7, 8, 9, 10, 15, 24.
- autoritářský výchovný styl - položky 11, 13, 14, 17, 19, 23
- liberální výchovný styl - položky 12, 16, 18, 20, 21, 22

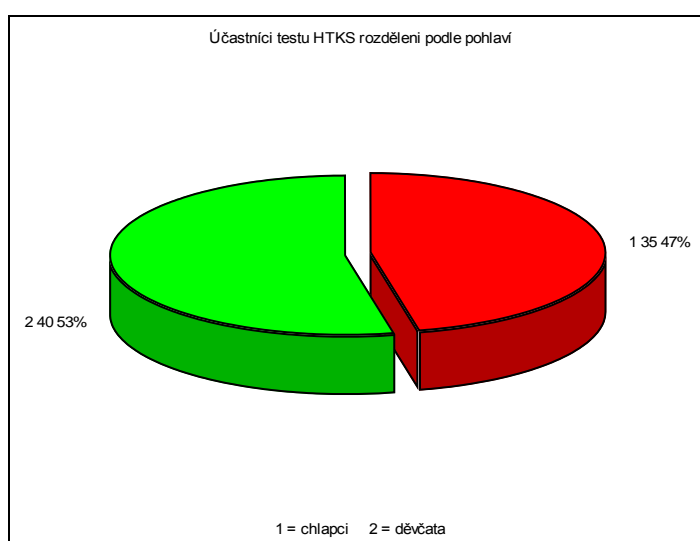
Sběr dat pomocí dotazníku proběhl v měsíci březnu 2015. Dotazník je součástí *Přílohy č. 1*

4.8 Výzkumný soubor

4.8.1 Technika testování - test HTKS

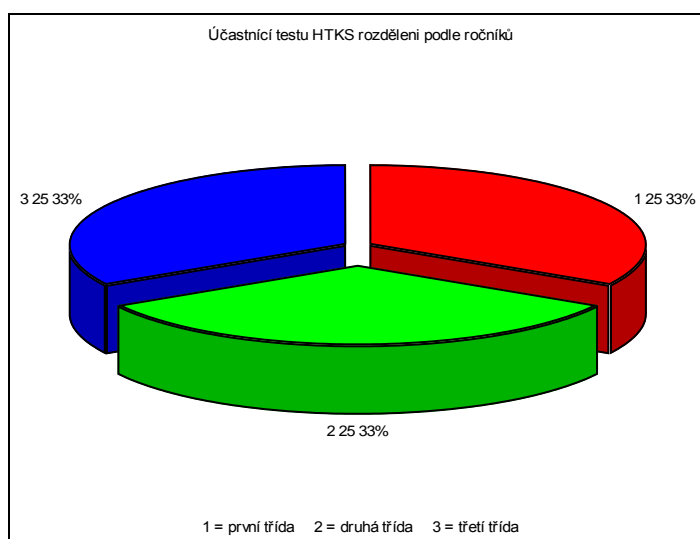
Základní výzkumný soubor pro techniku testování testem HTKS tvoří žáci navštěvující školní družiny základních škol ve Vsetíně. Oblast Vsetínska byla zvolena z důvodu, že zmapování problematiky autoregulace chování u dětí mladšího školního věku v tomto regionu dosud neproběhlo. Pro účely našeho měření jsme jako výběrový soubor zvolili žáky jedné z pěti vsetínských základních škol, při které, stejně jako při ostatních vsetínských základních školách, funguje školní družina. Kapacita školní družiny je 120 žáků a k pravidelné docházce do ní jsou přednostně zařazováni žáci 1. – 3. ročníků. Činnost školní družiny se řídí školním vzdělávacím programem, v němž jsou její aktivity charakterizovány jako výchovné, vzdělávací, zájmové, odpočinkové, relaxační a rekreační. Pro účely testování metodou HTKS jsme vybrali 25 žáků prvních tříd, 25 žáků druhých tříd a 25 žáků třetích tříd, celkem 75 žáků.

Výšečový graf znázorňuje **rozložení** účastníků testu **podle pohlaví**. Ze znázornění je patrné, že převažují dívky (53%) nad chlapci, ti jsou zastoupeni 47%.



Graf 1 - Účastníci testu HTKS rozdělení podle pohlaví

Další výsečový graf nás seznamuje s **rozdělením** testovaných žáků **podle ročníků** základní školy. Úmyslně jsme zvolili stejnoměrné zastoupení pro každý ročník.

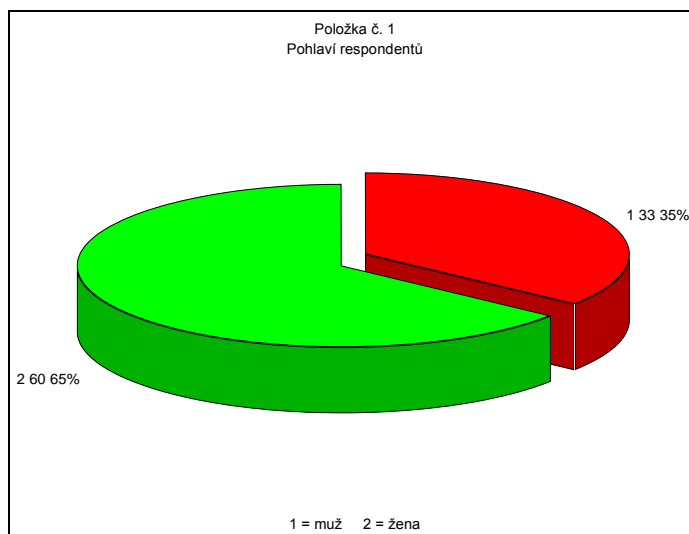


Graf 2 - Účastníci testu HTKS rozdělení podle ročníků

4.8.2 Technika dotazníkového šetření

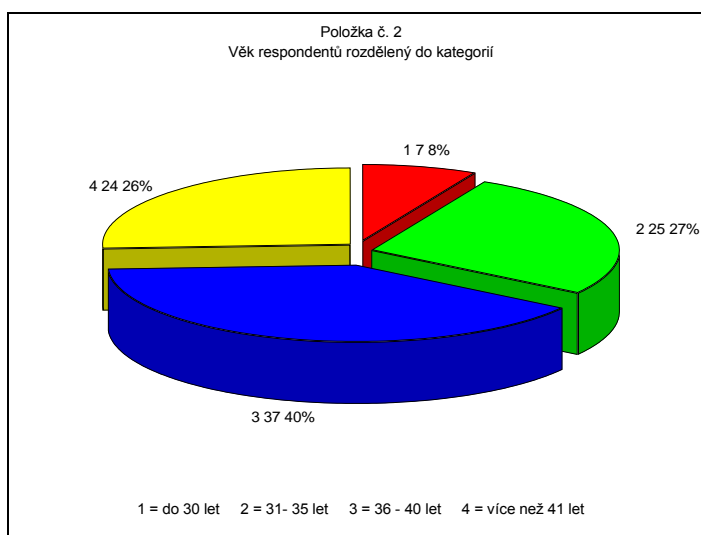
O vyplnění dotazníku byli požádáni rodiče žáků navštěvujících školní družinu při stejné základní škole jako v případě metody testování. Základní výzkumný soubor tvořilo 120 respondentů, vyplněný dotazník odevzdalo 93 respondentů, ti tak vytvořili dostupný výzkumný soubor.

Položka číslo 1 v dotazníkovém šetření zjišťovala pohlaví respondenta vyplňujícího dotazník. Výsečový graf znázorňuje, že větší zastoupení mají matky (65%) a otcové jsou zastoupeni 35%.



Graf 3 - Pohlaví respondentů

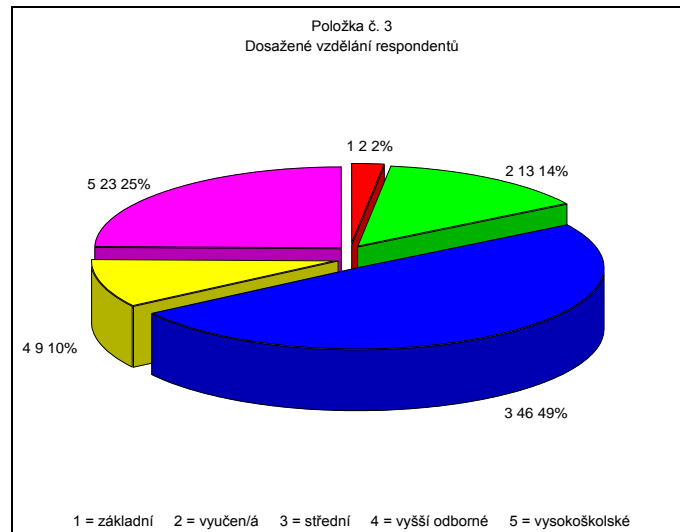
Věk respondentů byl zjišťován položkou číslo 2. Jelikož dotazování vyplňovali svůj aktuální věk a nám pro vyhodnocení této položky více vyhovovalo zařazení respondentů do věkových kategorií, rozhodli jsem se, pomocí počítačového programu STATISTICA CZ 12, pro vypracování věkových kategorií. Nejpočetnější věková kategorie byla kategorie od 36 do 40 let zastoupena 40% respondentů, vyrovnané byly věkové kategorie od 31 do 35 let s 27% respondentů a kategorie od 41 let s 26% respondentů, rodiče mladší 30-ti let byli zastoupeni 8%.



Graf 4 - Věk respondentů rozdělený do kategorií

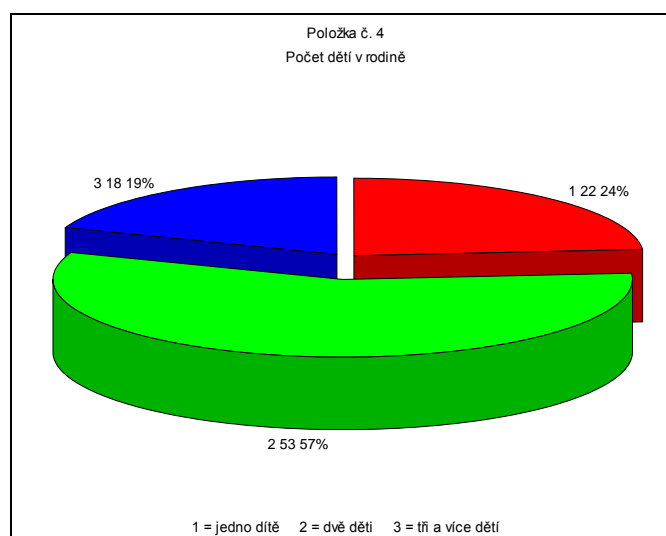
Úroveň dosaženého vzdělání respondentů byla v dotazníku zjišťována **položkou číslo 3**. Jak je patrné z výsečového grafu nejvíce zastoupeni jsou respondenti se středoškolským

vzděláním (49%), poté následují respondenti s vysokoškolským vzděláním (25%), za nimi respondenti, kteří jsou vyučeni (14%), vyšší odborné vzdělání má 14% respondentů a nejméně respondentů (2%) má základní vzdělání.



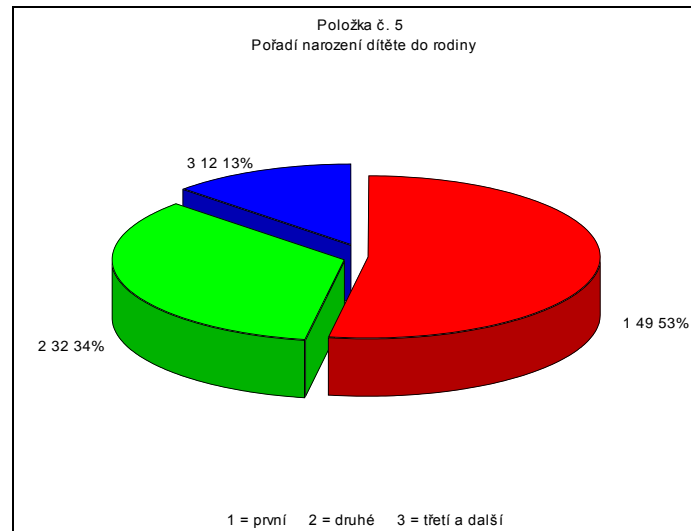
Graf 5 - Dosažené vzdělání respondentů

Výsledky dotazníkového šetření, které zkoumala **položka číslo 4**, jsou patrné z níže uvedeného grafického znázornění - 53% respondentů má dvě děti, 24% respondentů má jedno dítě a 19% respondentů má tři nebo více dětí.



Graf 6 - Počet dětí v rodině

Grafické znázornění **položky číslo 5** nás seznamuje s pořadím narození dítěte do rodiny respondenta. Výsledky tohoto šetření nám dokládají, že jako první dítě do rodiny se narodilo 53% dětí, jako druhé dítě se narodilo 34% a jako třetí se narodilo 13% dětí respondentů.



Graf 7 - Pořadí narození dítěte do rodiny

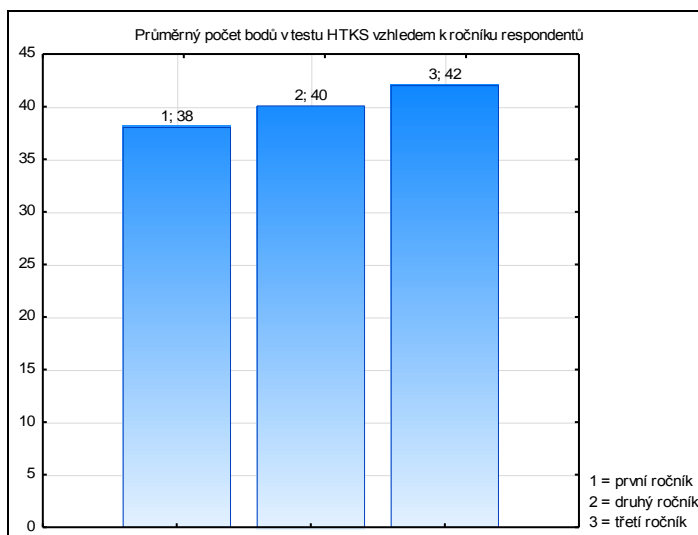
5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

5.1 Technika testování - test HTKS

Pro prezentaci dat získaných výzkumnou technikou testování jsme, prostřednictvím počítačového programu STATISTICA CZ 12, vypracovali grafická znázornění. Hodnocení výsledků testování provedeme popisnou statistikou.

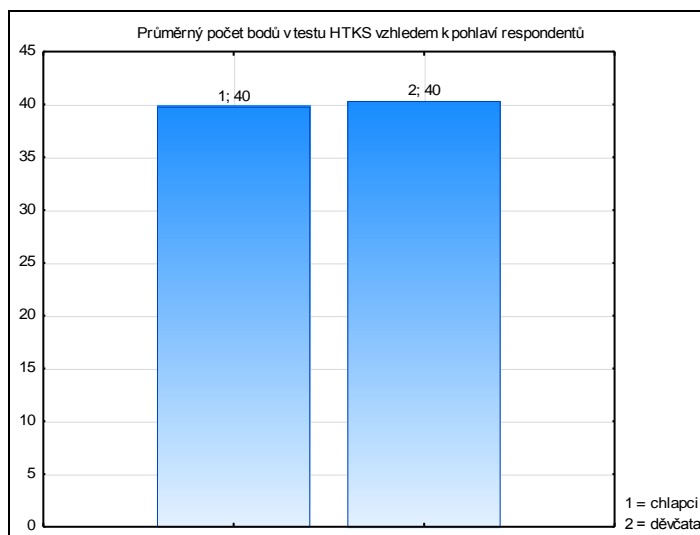
Průměrná hodnota výsledků testu HTKS dosahuje 39,99 bodů. V porovnání s nejvyšším možným výsledkem v testu HTKS, jenž činí 52 bodů, usuzujeme, že úroveň autoregulace chování dětí je na nadprůměrné úrovni.

Sloupcový **graf číslo 6** nám zobrazuje průměrné počty bodů získaných v testu HTKS. Průměry jsme zohlednili k ročníkům účastníků testu HTKS: žáci prvních ročníků dosáhli v průměru 38 bodů, žáci druhých ročníků měli průměr 40,04 bodů a žáci třetích ročníků v testu získali průměrně 41,96 bodů. Z výsledků testování můžeme usuzovat, že s vyšším věkem dítěte dosahuje autoregulace chování lepší úrovně.



Graf 8 - Průměrný počet bodů v testu HTKS vzhledem k ročníku respondentů

Jiné rozdělení bodů získaných v testu HTKS nám nabízí **graf číslo 7**. V uvedeném případě se jedná o porovnání průměrných výsledků testování s pohlavím žáků. Rozdíl se jeví jako nepatrný - chlapci získali v průměru 39, 71 bodů a děvčata 40,25 bodů - při zaokrouhlení obou hodnot ho grafické znázornění nerozlišuje.



Graf 9 - Průměrný počet bodů v testu HTKS vzhledem k pohlaví respondentů

5.2 Technika dotazníkového šetření

V následujícím textu budeme vycházet ze zpracování položek dotazníku, které se zabývaly specifikací výchovných stylů užívaných respondenty.

Prezentované výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány prostřednictvím počítačového programu STATISTICA CZ 12. Pomocí krabicových grafů zobrazujeme průměrné výsledky šetření týkajícího se jednotlivých výchovných stylů. K testování hypotéz jsme použili statistické metody T-test a ANOVA.

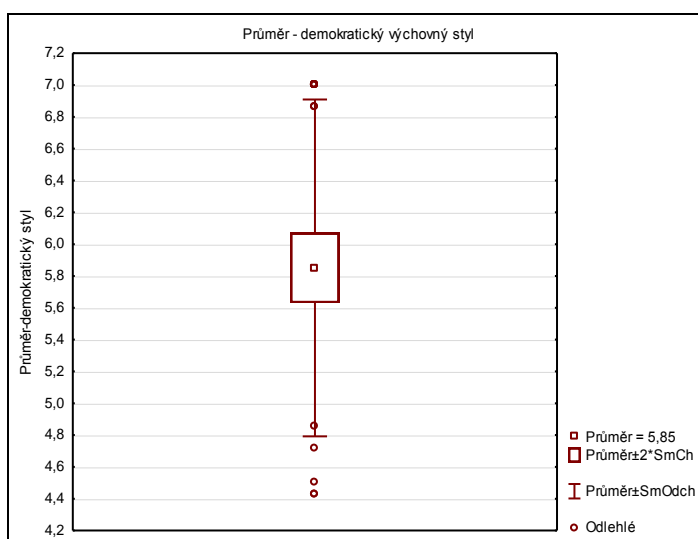
Položky č. 6 - 24:

Z odpovědí na tyto položky jsme identifikovali výchovný styl, který respondenti při výchově svých dětí upřednostňují. Pro přehlednější prezentaci výsledků šetření jsme zvolili zobrazení prostřednictvím histogramů v *Příloze č.2*.

Abychom dokázali určit hodnotu, která všechny naměřené hodnoty výstižně a stručně charakterizuje (Chrásková, 2007, s. 7), rozhodli jsme se ke každému výchovnému stylu vypočítat hodnotu **aritmetického průměru** zjištěných dat.

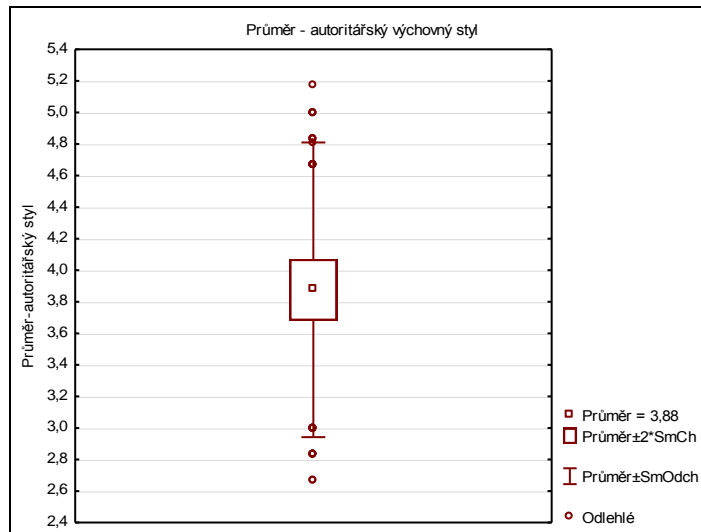
Hodnotu aritmetického průměru pro užívání **demokratického výchovného stylu** jsme určili z odpovědí na položky číslo 6, 7, 8, 9, 10, 15 a 24. V nabízené škále u těchto položek představuje stupeň 7 demokratický výchovný styl. Hodnota vypočítaného aritmetického průměru je 5,90, což se ve srovnání s nabízenou škálou, blíží k upřednostňování užívání demokratického výchovného stylu.

Přehlednější znázornění průměrné hodnoty si můžeme prohlédnout na krabicovém grafu č. 10:



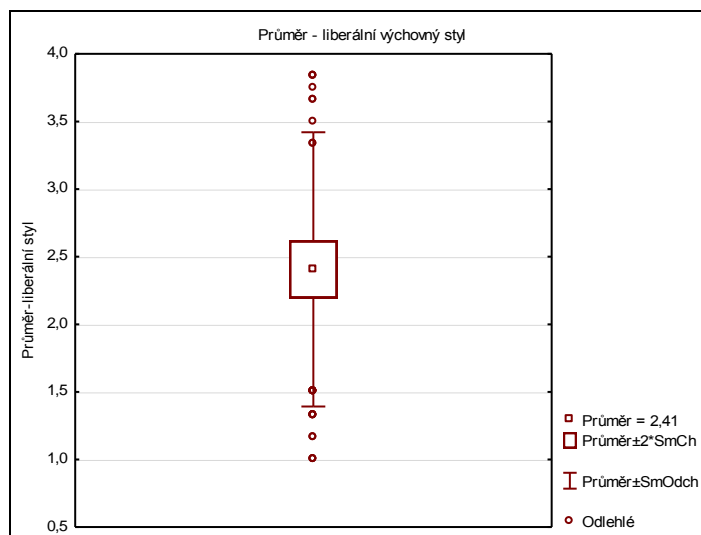
Graf 10 - Průměr - demokratický výchovný styl

Krabicový **graf č. 11** nám nabízí zobrazení aritmetického průměru a jeho odchylek ve využívání **autoritářského výchovného stylu**. Hodnota aritmetického průměru odpovědí na škále je 3,88. V nabídnuté škále v dotazníku volba bodu číslo 7 znamenala ztotožnění respondenta s autoritářským výchovným stylem. Usuzujeme, že podle srovnání aritmetického průměru (3,88) s číslem 7, se k autoritářskému způsobu výchovy uchyluje menší část respondentů. Položky týkající se autoritářského výchovného stylu byly v dotazníku uvedeny pod čísly 11, 13, 14, 17, 19 a 23.



Graf 11 - Průměr - autoritářský výchovný styl

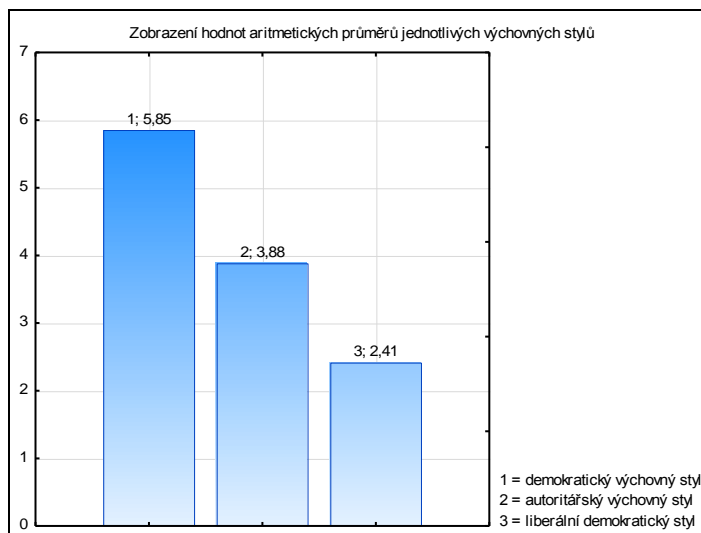
Pro volbu **liberálního výchovného stylu** na škále v dotazníku je charakteristická hodnota 2,41, tj. hodnota aritmetického průměru, jak je patrné z krabicového **grafu č. 12**. K tomuto způsobu výchovy se opět hlásí menší počet respondentů, stejně jako u autoritářského výchovného stylu. Škálové položky, jejichž stupeň číslo 7 korespondoval s liberálním výchovným stylem, měly v dotazníku číslo 12, 16, 18, 20, 21 a 22.



Graf 12 - Průměr - liberální výchovný styl

Porovnáním preferencí jednotlivých výchovných stylů prostřednictvím hodnot jejich aritmetických průměrů, docházíme k tomuto výsledku:

Aritmetický průměr u demokratického výchovného stylu má hodnotu 5,85, u autoritářského výchovného stylu má hodnotu 3,88 a u liberálního výchovného stylu aritmetický průměr dosahuje hodnoty 2,41.



Graf 13 - Porovnání hodnot aritmetických průměrů jednotlivých výchovných stylů

5.3 Verifikace hypotéz

Jako první krok při verifikaci hypotéz bylo zapotřebí ověřit normalitu dat, k tomuto účelu nám posloužily Kolmogorov-Smirnovův test, Shapiro-Wilsovův a Lilleforsův test. Z výsledků testu normality dat vyplynulo, že v případě demokratického a liberálního výchovného stylu data nepochází z normálního rozložení. To bylo důvodem k použití neparametrických testů. Pro testování první hypotézy jsme použili Mann-Whitneyův U Test, pro testování dalších hypotéz byla použita Kruskal-Wallisova ANOVA.

Jiná situace nastala v případě autoritářského výchovného stylu. Ověřováním, za použití Kolmogorov-Smirnovova testu, Shapiro-Wilsova a Lilleforsova testu, jsme dospěli k závěru, že je splněna normalita dat a k dalšímu testování hypotéz jsme použili T-test a ANOVU. T-testem byla ověřena hypotéza první, zbývající hypotézy byly ověřeny prostřednictvím ANOVY. Součástí obou testů byl i test splnění homogenity rozptylů.

Při testování hypotéz jsme jako závislou proměnnou zvolili výchovný styl a jako nezávislé proměnné jsme postupně zadávali pohlaví respondentů, jejich věkovou kategorii, vzdělání, počet dětí v rodině nebo pořadí narození dítěte do rodiny. U závislé proměnné jsme, vzhledem k užívání různých výchovných stylů, použili hodnoty

aritmetických průměrů vypočítané z odpovědí respondentů na škálové položky týkajících se právě výchovných stylů viz grafy 10 - 12.

Pro testování námi stanovených hypotéz jsme zvolili hladinu významnosti 0,05.

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
Průměr-demokratický styl	93	0,170117	p < ,01	p < ,01	0,851206	0,000000
Průměr-autoritářský styl	92	0,088714	p > .20	p < ,10	0,973268	0,055353
Průměr-liberální styl	92	0,144651	p < ,05	p < ,01	0,892057	0,000001

Tabulka 1 - Test normality dat

HA1 Předpokládáme, že existují rozdíly využívání výchovného stylu dle pohlaví rodičů.

H01 Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu dle pohlaví rodičů.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test Dle proměn. Pohlaví rodičů Označené testy jsou významné na hladině α ,05000				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
Průměr-demokratický styl	2946,500	1424,500	0,311668	1,014767	0,310218

Tabulka 2 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu dle pohlaví rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,31$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním demokratického výchovného stylu dle pohlaví rodičů.

Proměnná	t-testy, grupováno: Pohlaví rodičů Skup. 1: Ženy Skup. 2: Muži					
	Průměr 2	Průměr 1	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Průměr-autoritářský styl	3,848023	3,924242	0,709562	0,015307	90	0,901810

Tabulka 3 - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu dle pohlaví rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,71$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním autoritářského výchovného stylu dle pohlaví rodičů.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test Dle proměn. Pohlaví rodičů Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
Průměr-liberální styl	2394,000	1884,000	0,004496	-2,84562	0,004433

Tabulka 4 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu dle pohlaví rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,00$; $p < 0,05$, což znamená přijetí alternativní hypotézy:

Existují rozdíly mezi využíváním liberálního výchovného stylu dle pohlaví rodičů.

Testováním těchto dvou proměnných - pohlaví rodičů a jejich využívání výchovných stylů - jsme zjistili, že neexistují rozdíly mezi využíváním demokratického a autoritářského výchovného stylu dle pohlaví rodičů. Avšak existují rozdíly mezi užíváním liberálního výchovného stylu dle pohlaví rodičů.

HA2 Předpokládáme, že existují rozdíly využívání výchovného stylu dle věku rodičů.

H02 Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu dle věku rodičů.

Závislá: Průměr-demokratický styl	Kruskal-Wallisova ANOVA Nezávislá (grupovací) proměnná : Věk rodičů Kruskal-Wallisův test: $H (3, N= 93) =5,915828$ $p = ,1158$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	7	278,000	39,71429
2	2	25	1405,500	56,22000
3	3	37	1765,500	47,71622
4	4	24	922,000	38,41667

Tabulka 5 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu dle věku rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,12$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním demokratického výchovného stylu dle věku rodičů.

Proměnná	Leveneův test homogenity rozptylů Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < ,05000				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	0,935248	3	0,311749	1,007074	0,393593

Tabulka 6 - Levenův test homogenity rozptylů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,39$; $p > 0,05$, což znamená, že data splňují homogenitu rozptylů.

Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < ,05000				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	3,064233	3	1,021411	1,177660	0,322918

Tabulka 7 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu dle věku rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,32$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním autoritářského výchovného stylu dle věku rodičů.

Závislá: Průměr-liberální styl	Kruskal-Wallisova ANOVA Nezávislá (grupovací) proměnná : Věk rodičů Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=92) = 10,02682$ $p = ,0183$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	6	420,000	70,00000
2	2	25	887,500	35,50000
3	3	37	1717,000	46,40541
4	4	24	1253,500	52,22917

Tabulka 8 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu dle věku rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,02$; $p < 0,05$, což znamená přijetí alternativní hypotézy:

Existují rozdíly mezi využíváním liberálního výchovného stylu dle věku rodičů.

Testováním těchto dvou proměnných - věk rodičů a jejich využívání výchovných stylů - jsme zjistili, že neexistují rozdíly mezi využíváním demokratického a autoritářského výchovného stylu dle věků rodičů. Avšak existují rozdíly mezi využíváním liberálního výchovného stylu dle věku rodičů.

HA3 Předpokládáme, že existují rozdíly využívání výchovného stylu dle dosaženého stupně vzdělání rodičů.

H03 Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu dle dosaženého stupně vzdělání rodičů.

Závislá: Průměr-demokratický styl	Kruskal-Wallisova ANOVA Nezávislá (grupovací) proměnná : Vzdělání rodičů Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=93) = 2,289136$ $p = ,6827$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	2	98,000	49,00000
2	2	13	683,000	52,53846
3	3	46	2067,000	44,93478
4	4	9	510,500	56,72222
5	5	23	1012,500	44,02174

Tabulka 9 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu dle vzdělání rodičů.

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,68$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním demokratického výchovného stylu dle vzdělání rodičů.

Proměnná	Levenův test homogenity rozptylů Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	1,287232	4	0,321808	1,103703	0,360031

Tabulka 10 - Levenův test homogenity rozptylů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,36$; $p > 0,05$, což znamená, že data splňují homogenitu rozptylů.

Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	0,552784	4	0,138196	0,152507	0,961400

Tabulka 11 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu dle vzdělání rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,96$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním autoritářského výchovného stylu dle vzdělání rodičů.

Kruskal-Wallisova ANOVA				
Nezávislá (grupovací) proměnná : Vzdělání rodičů				
Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=92) = 3,464151$ $p = ,4834$				
Závislá: Průměr-liberální styl	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	2	69,000	34,50000
2	2	13	637,000	49,00000
3	3	45	1949,000	43,31111
4	4	9	539,500	59,94444
5	5	23	1083,500	47,10870

Tabulka 12 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu dle vzdělání rodičů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,48$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly mezi využíváním liberálního výchovného stylu dle vzdělání rodičů.

Testováním těchto dvou proměnných - vzdělání rodičů a jejich využívání výchovných stylů - jsme zjistili, že neexistují rozdíly mezi využíváním výchovných stylů dle vzdělání rodičů.

HA4 Předpokládáme, že existují rozdíly využívání výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.

H04 Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.

Kruskal-Wallisova ANOVA				
Nezávislá (grupovací) proměnná : Počet dětí v rodině				
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=93) = 4,120120$ $p = ,1274$				
Závislá: Průměr-demokratický styl	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	22	1211,500	55,06818
2	2	53	2480,500	46,80189
3	3	18	679,000	37,72222

Tabulka 13 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,13$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly využívání demokratického výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.

Proměnná	Levenův test homogenity rozptylů Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	0,376655	2	0,188328	0,636019	0,531785

Tabulka 14 - Levenův test homogenity rozptylů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,53$; $p > 0,05$, což znamená, že data splňují homogenitu rozptylů.

Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	1,158452	2	0,579226	0,658967	0,519891

Tabulka 15 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,52$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly využívání autoritářského výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.

Závislá: Průměr-liberální styl	Kruskal-Wallisova ANOVA Nezávislá (grupovací) proměnná : Počet dětí v rodině Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=92) = ,0901366$ $p = ,9559$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	22	1054,500	47,93182
2	2	53	2448,500	46,19811
3	3	17	775,000	45,58824

Tabulka 16 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,96$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly využívání liberálního výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.

Testováním těchto dvou proměnných - počet dětí v rodině a využívání výchovných stylů - jsme zjistili, že neexistují rozdíly využívání výchovných stylů v souvislosti s počtem dětí v rodině.

HA5 Předpokládáme, že existují rozdíly využívání výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

H05 Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

Závislá: Průměr-demokratický styl	Kruskal-Wallisova ANOVA Nezávislá (grupovací) proměnná : Pořadí narození dítěte Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=93)=1,438841$ $p=,4870$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	49	2441,000	49,81633
2	2	32	1447,500	45,23438
3	3	12	482,500	40,20833

Tabulka 17 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,49$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly využívání demokratického výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

Proměnná	Leveneův test homogenity rozptylů Označ. efekty jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	0,052177	2	0,026088	0,083749	0,919734

Tabulka 18 - Leveneův test homogenity rozptylů

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,92$; $p > 0,05$, což znamená, že data splňují homogenitu rozptylů.

Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Průměr-autoritářský styl	0,517601	2	0,258800	0,292037	0,747454

Tabulka 19 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,75$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly využívání autoritářského výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

Závislá: Průměr-liberální styl	Kruskal-Wallisova ANOVA Nezávislá (grupovací) proměnná : Pořadí narození dítěte Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=92) = ,6571351$ $p = ,7200$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	49	2381,500	48,60204
2	2	31	1373,000	44,29032
3	3	12	523,500	43,62500

Tabulka 20 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny

Dle tabulky bylo dosaženo $p = 0,72$; $p > 0,05$, což znamená přijetí nulové hypotézy:

Neexistují rozdíly využívání liberálního výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

Testováním těchto dvou proměnných - pořadí narození dítěte do rodiny a využívání výchovných stylů - jsme zjistili, že neexistují rozdíly využívání výchovných stylů v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu praktické části bakalářské práce jsme si jako hlavní cíl stanovili zjistit úroveň autoregulace u dětí mladšího školního věku v kolektivu malé sociální skupiny na Vsetínsku. Z hlavního cíle byly odvozeny dílčí výzkumné cíle naší práce a vytýčeny výzkumné otázky. Na něž, na základě výsledků statistického šetření, vplynuly následující odpovědi.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je úroveň autoregulace u dětí mladšího školního věku?

V námi provedeném testu HTKS dosáhla průměrná hodnota úrovně autoregulace chování u dětí mladšího školního věku 39,99 bodů. Při srovnání s 52 body, což je maximální možný počet bodů, který lze v testu HTKS získat, můžeme konstatovat, že úroveň autoregulace chování zkoumaného souboru je na dobré úrovni.

Výzkumná otázka č. 2: Jaký výchovný styl je charakteristický pro většinu rodičů?

Již v teoretické části této bakalářské práce jsme se zabývali popisem charakteristických znaků tří výchovných stylů - demokratického, autoritářského a liberálního. V praktické části jsme, na základě výsledků dotazníkového šetření a jejich zpracování v počítačovém programu Statistica, určili průměrné preference respondentů v užívání jednotlivých výchovných stylů, viz grafy 10 - 12. Porovnáním hodnot aritmetických průměrů - graf 13, kdy aritmetický průměr pro užívání demokratického výchovného stylu je 5,90, užívání autoritářského výchovného stylu 3,88 a pro užívání liberálního výchovného stylu 2,41, jsme dospěli k závěru, že pro většinu rodičů je charakteristické užívání demokratického výchovného stylu.

Výzkumná otázka č. 3: Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem a pohlavím rodičů?

Třetí výzkumná otázka se vztahovala k druhému dílčímu cíli. Odpověď na tuto výzkumnou otázku vychází z výsledků testování hypotézy *H1*: „*Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu dle pohlaví rodičů.*“ Prostřednictvím Mann-Whitneyova U Testu a T-testu jsme tento předpoklad potvrdili u využívání demokratického a autoritářského výchovného stylu. Avšak v případě liberálního výchovného stylu platí alternativní hypotéza: „*Předpokládáme, že existují rozdíly využívání výchovného stylu dle pohlaví rodičů.*“

Výzkumná otázka č. 4: Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem a věkem rodičů?

Tato výzkumná otázka má spojitost s dílčím cílem číslo 3. K zodpovězení výzkumné otázky nám pomohlo testování hypotézy *H2*: „*Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu dle věku rodičů.*“ V tomto případě jsme využili testy ANOVA a Kruskal-Wallisova ANOVA, které platnost hypotézy potvrdily v případě demokratického a autoritářského výchovného stylu. Avšak v případě liberálního výchovného stylu byla

přijata hypotéza alternativní: „*Existují rozdíly mezi využíváním liberálního výchovného stylu dle věku rodičů.*“

Výzkumná otázka č. 5: Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem a dosaženým stupněm vzdělání rodičů?

Uvedená výzkumná otázka se vztahuje ke čtvrtému dílčímu cíli a k hypotéze H3: „*Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu dle dosaženého stupně vzdělání rodičů.*“ Výsledky zjištěné testy ANOVA a Kruskal-Wallisova ANOVA platnost hypotézy potvrzují.

Výzkumná otázka č. 6: Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem rodičů a počtem dětí v rodině?

Otázka vychází z pátého dílčího výzkumného cíle. Výsledky testování hypotézy H4: „*Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině,*“ prostřednictvím testu ANOVA a Kruskal-Wallisova ANOVA, hypotézu potvrzují.

Výzkumná otázka č. 7: Jaký je vztah mezi užívaným výchovným stylem rodičů a pořadím narození dítěte do rodiny?

Poslední výzkumná otázka se vztahuje k dílčímu výzkumnému cíli číslo šest. Při hledání odpovědi na tuto výzkumnou otázku nám posloužilo ověřování hypotézy H5: „*Předpokládáme, že neexistují rozdíly využívání výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.*“ Na základě testu ANOVA a Kruskal-Wallisova ANOVA tuto hypotézu potvrzujeme.

5.5 Doporučení pro praxi

V následujícím textu se budeme zabývat souvislostmi mezi schopnostmi autoregulace dětí mladšího školního věku s jinými, např. sociálními, či pedagogickými, jevy. S počátkem období mladšího školního věku je dítě více, než v předcházejících etapách svého života, vystaveno interakcím s okolním světem. Dítě se častěji ocitá v situacích, v nichž je potřeba soustředit svou pozornost, dokázat se vyrovnat s neúspěchem, zvládnout komunikaci s učitelem i s vrstevníky. Při vnímání a reakcích na některé okolnosti je potřeba, aby dítě bylo schopno autoregulace svého chování. Úroveň této schopnosti

je individuální. Autoregulace chování je vlastnost osobnosti, jejíž rozvoj můžeme z pozice vychovatele, rodiče nebo pedagoga, ovlivnit svým výchovným působením. V rodině, v prostředí pro dítě nejpřirozenějším, záleží na volbě výchovného stylu rodičů a jeho uplatňování, na funkčnosti rodiny, na její atmosféře a způsobu komunikace v rámci rodinných vztahů. Jako nejvhodnější nástroj výchovného působení rodičů se jeví demokratický výchovný styl. Výchova jeho prostřednictvím probíhá na základě přirozené autority rodiče, na efektivní vzájemné komunikaci, na poskytování příkladu chování, na úctě, na vnímání zpětné vazby a na dostatečném prostoru pro vlastní názor. Toto výchovné působení je ukotveno předem stanovenými pravidly a je, ze strany rodiče, dbáno na jejich dodržování. Pokud nastane nutnost řešit případný „prohřešek“, rodič je přístupný ke komunikaci s dítětem a k objasnění důsledků nesprávného chování. Vlivem demokratického výchovného působení rodičů se dětská osobnost formuje směrem k samostatnému a odpovědnému chování nejen k sobě samému, ale i ostatním lidem a k okolnímu prostředí.

Podpora rozvoje autoregulace chování u dětí mladšího školního věku je záležitostí nejen rodičů, ale i pedagogů. Pedagog je v tomto období součástí každodenního života dítěte a často také jeho nejuznávanější autoritou. Pedagogické působení umožňuje, volbou vhodných metod, správný rozvoj kognitivních funkcí dítěte, jež jsou předpokladem pro dobrou úroveň autoregulace. Do výčtu kognitivních funkcí kromě učení, paměti, myšlení a pozornosti řadíme i schopnost vnímání a schopnost řešení problémů. Další příležitost pro podporu rozvoje autoregulace chování dítěte poskytuje pedagogovi možnost pozorovat individualitu dítěte v rámci kolektivu. Působením sociální skupiny se u dítěte posilují jeho sociální dovednosti, této skutečnosti může pedagog využít. V kompetenci pedagoga je vést dítě k empatii, k altruismu, k morálce a postupně eliminovat případné asociální projevy jednání.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali shrnutím teoretických poznatků týkajících se problematiky autoregulace u dětí mladšího školního věku. Vymezili jsme termín autoregulace a pojmy s ní související. Popsali jsme psychologické charakteristiky mladšího školního věku a proces socializace. Uvedli jsme typické znaky výchovných stylů a zmínili jsme se o rozdílech mezi nimi.

Hlavním cílem práce bylo zjistit úroveň autoregulace u dětí mladšího školního věku. Dílčí cíle nám dávaly za úkol zjistit, zda využívání výchovných stylů souvisí nejen s pohlavím, s věkem, s dosaženým vzděláním rodiče, ale i s počtem dětí v rodině a s pořadím narození dítěte do rodiny. Splnění vytýčených cílů se stalo předmětem kvantitativního výzkumu. K získání dat a informací potřebných ke zpracování jsme zvolili dvě výzkumné metody - techniku testování a techniku dotazníku. Technika testování nám posloužila k zjištění úrovně autoregulace u dětí mladšího školního věku. Z dotazníkového šetření jsme získali data nezbytná pro porovnávání výchovných stylů s dalšími proměnnými. Výsledky dotazníkového šetření jsme využili při ověřování hypotéz. Pro účely našeho měření jsme zvolili formu dostupného výběru respondentů - výzkumný soubor tvořili žáci navštěvující školní družinu při základní škole ve Vsetíně a jejich rodiče.

Technika testování spočívala ve splnění testu Head Toes Knees Shoulders (HTKS), kterého se účastnilo 75 žáků prvních až třetích ročníků základní školy. Celkový počet byl tvořen 25 účastníky z každého ročníku. Na testu HTKS se podílelo 35 chlapců a 40 dívek. Po vyhodnocení výsledků testu jsme určili aritmetický průměr získaných bodů, jehož hodnota dosáhla 39,99 bodů. Porovnáním uvedené hodnoty s maximálním možným počtem bodů testování, jenž činí 52 bodů, můžeme potvrdit, že se naměřená míra autoregulace chování pohybuje v nadprůměrné úrovni. Z porovnání hodnot aritmetických průměrů jednotlivých ročníků vyplývá, že úroveň autoregulace chování s vyšším věkem dítěte stoupá. Pro další srovnávání jsme vypočítali hodnotu aritmetických průměrů bodového hodnocení u děvčat a u chlapců. Dospěli jsme k závěru, že rozdíl mezi autoregulací chování u chlapců a autoregulací chování u děvčat je minimální, pouze 0,54 bodů.

Dotazníkové šetření se zabývalo zjišťováním nejen sociodemografických dat respondentů - rodičů, ale i zjišťováním jejich preferencí v užívání výchovných stylů,

a to prostřednictvím škálových položek. Výběrem stupně na sedmibodové škále se respondent více či méně ztotožňoval s určitým výchovným stylem. Zjištěné výsledky nás dovedly k závěru, že největší počet respondentů upřednostňuje demokratický styl výchovy. Verifikaci hypotéz jsme prováděli za využití statistických metod T-test, ANOVA, Mann-Whitneyův U Test a Kruskal-Wallisova ANOVA prostřednictvím počítačového programu STATISTICA CZ 12. Ve většině případů jsme na základě výsledků testů přijímali nulové hypotézy, které předpokládaly, že neexistují rozdíly v užívání výchovného stylu dle pohlaví, věku, vzdělání rodičů, ani v souvislosti s počtem dětí v rodině a s pořadím narození dítěte do rodiny. Pouze ve dvou případech došlo k odmítnutí nulové hypotézy a přijetí hypotézy alternativní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-463-X
- [2] BAUMRINDOVÁ, Diana, 1989, 1991 cit. podle HELUS, Zdeněk, 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3
- [3] BIDDULPH, Steve, 1999. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-334-X
- [4] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-888-0
- [5] HELUS, Zdeněk, 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3
- [6] HELUS, Zdeněk, 2004 cit. podle HELUS, Zdeněk, 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- [8] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o. ISBN 80-214-2203-3
- [9] KOPŘIVA, Pavel et al., 2012. *Respektovat a být respektován*. 3.vydání. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva - Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
- [10] MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-853-8
- [11] NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0
- [12] NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al., 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0083-3
- [13] PIAGET, Jean, 1950 cit. podle NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al., 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0083-3

- [14] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří Mareš, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-772-8
- [15] ROGGE, Jan - Uwe, 2010. *Rodiče určují hranice*. 2. vydání. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-806-7
- [16] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Karolinum. ISBN978-80-246-2153-1
- [17] VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1318-5
- [18] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
cit.	citace
č.	číslo
HTKS	Test Head Toes Knees Shoulders
H ₀	nulová hypotéza
H _A	alternativní hypotéza
např.	například
mj.	mimo jiné
s.	strana
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
tj.	to jest
viz	rozkazovací způsob slova vidět (vizte)
VŠ	vysoká škola
χ^2	chí-kvadrát

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 - Účastníci testu HTKS rozdělení podle pohlaví</i>	44
<i>Graf 2 - Účastníci testu HTKS rozdělení podle ročníků</i>	45
<i>Graf 3 - Pohlaví respondentů</i>	46
<i>Graf 4 - Věk respondentů rozdělený do kategorií</i>	46
<i>Graf 5 - Dosažené vzdělání respondentů</i>	47
<i>Graf 6 - Počet dětí v rodině</i>	47
<i>Graf 7 - Pořadí narození dítěte do rodiny</i>	48
<i>Graf 8 - Průměrný počet bodů v testu HTKS vzhledem k ročníku respondentů</i>	49
<i>Graf 9 - Průměrný počet bodů v testu HTKS vzhledem k pohlaví respondentů</i>	50
<i>Graf 10 - Průměr - demokratický výchovný styl</i>	51
<i>Graf 11 - Průměr - autoritářský výchovný styl</i>	52
<i>Graf 12 - Průměr - liberální výchovný styl</i>	52
<i>Graf 13 - Porovnání hodnot aritmetických průměrů jednotlivých výchovných stylů</i>	53

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Test normality dat.....</i>	54
<i>Tabulka 2 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu dle pohlaví rodičů</i>	54
<i>Tabulka 3 - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu dle pohlaví rodičů</i>	54
<i>Tabulka 4 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu dle pohlaví rodičů</i>	55
<i>Tabulka 5 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu dle věku rodičů</i>	55
<i>Tabulka 6 - Levenův test homogenity rozptylů</i>	56
<i>Tabulka 7 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu dle věku rodičů</i>	56
<i>Tabulka 8 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu dle věku rodičů.....</i>	56
<i>Tabulka 9 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu dle vzdělání rodičů.....</i>	57
<i>Tabulka 10 - Levenův test homogenity rozptylů</i>	57
<i>Tabulka 11 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu dle vzdělání rodičů</i>	57
<i>Tabulka 12 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu dle vzdělání rodičů.....</i>	58
<i>Tabulka 13 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.....</i>	58
<i>Tabulka 14 - Levenův test homogenity rozptylů</i>	59
<i>Tabulka 15 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině</i>	59
<i>Tabulka 16 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu v souvislosti s počtem dětí v rodině.....</i>	59
<i>Tabulka 17 - Srovnání využívání demokratického výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.....</i>	60
<i>Tabulka 18 - Levenův test homogenity rozptylů</i>	60
<i>Tabulka 19 - Analýza rozptylu - Srovnání využívání autoritářského výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.....</i>	61
<i>Tabulka 20 - Srovnání využívání liberálního výchovného stylu v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.....</i>	61

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 - Maslowova pyramida potřeb</i>	<i>17</i>
--	-----------

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

PII Grafické znázornění jednotlivých položek dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení rodiče,

obracím se na Vás se zdvořilou prosbou o vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je sestaven pro účely výzkumného šetření vztahujícího se k mé bakalářské práci. V práci se zabývám otázkou vlivu rodičovského působení na autoregulaci (sebekontrolu) chování dětí v kolektivu školní družiny.

Dotazník je zcela anonymní a Vámi poskytnuté údaje využiji pouze ke zpracování mé bakalářské práce.

Předem Vám velmi děkuji za ochotu a pozornost věnované jednotlivým otázkám.

Lucie Opletalová, studentka třetího ročníku oboru Sociální pedagogika

1. Za Vaši rodinu dotazník vyplňuje:

- otec matka

2. Váš věk: _____ let

3. Vámi dosažené vzdělání:

- základní vyučen/á
 středoškolské vyšší odborné
 vysokoškolské

4. Počet dětí ve Vaší rodině:

- jedno dvě tři a více

5. Dítě navštěvující naši ŠD se do Vaší rodiny narodilo v pořadí jako:

- první druhé třetí a další

Následují otázky, kde odpověď znázorňuje škála, označte, prosím, křížkem Vám vyhovující stupeň.

6. Je důležité vysvětlovat dítěti smysluplnost Vašich požadavků.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

7. Svým jednáním poskytuji dítěti příklad, jak vlastně má vypadat chování, které po něm požaduji.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

8. Při komunikaci se svým dítětem si uvědomuji, že bych si k němu neměl/a dovolit nic, co nechci, aby si dítě dovolilo ke mně.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

9. Ke svému dítěti mám stejný přístup jako k dospělým, kterých si vážím.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

O pravidlech, zásadách a důsledcích chování se svým dítětem mluvím formou:

10. Dialogu, kdy má dítě prostor k vyjádření vlastních názorů.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

11. Poučování - vedu dlouhé rodičovské monology, při kterých se občas nechám unést hněvem.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

12. Přehlížením, nevyvozují žádné důsledky.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

13. Zákazů a příkazů, odmítám jakoukoliv diskuzi.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

V případě „prohřešku“ své dítě potrestám formou:

14. Zákazu jeho oblíbené činnosti.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

15. Společně si vysvětlíme nesprávnost chování a jeho důsledky. Sdělím mu svá očekávání a domluvíme se na řešení.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

16. Prohřeškem se nezabývám, přehlédnou ho.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

17. Použiji tělesný trest.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

Pokud dítě potrestáte, je to z důvodu:

18. Nedostatku času.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

19. Chci, aby dítě dodržovalo dospělým stanovené pravidla a povinnosti.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

20. Ostatní dospělí očekávají, že dítě potrestám.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

21. Už si s výchovou nevím rady.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

Vyjádřete prostřednictvím následujících konstatování Váš názor na odměňování dítěte:

22. Odměna přiměje dítě udělat to, co by samo od sebe neudělalo.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

23. Odměna zvyšuje opravdový zájem dítěte.

Naprosto
nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto
souhlasím

24. Pokud své dítě chválím, radím mu, kritizuji či povzbuzuji, vnímám jeho zpětnou vazbu.

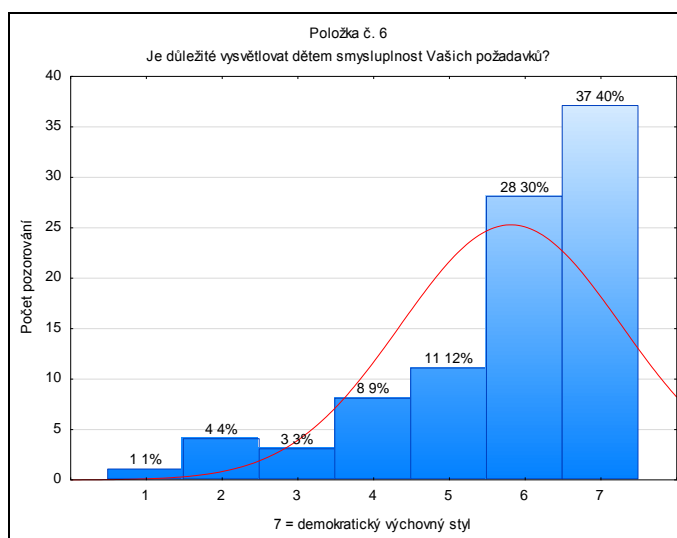
Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Naprosto souhlasím

Děkuji Vám za čas, který jste strávili vyplněním dotazníku

PŘÍLOHA P II: GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ ŠKÁLOVÝCH POLOŽEK DOTAZNÍKU

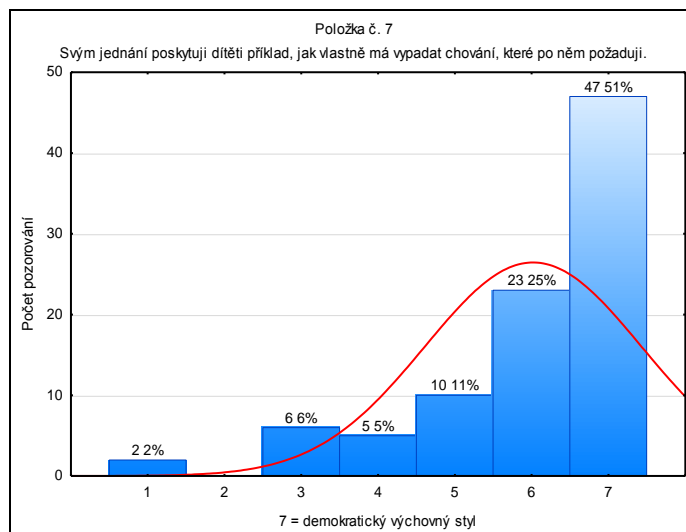
Položka č. 6: Je důležité vysvětlovat dítěti smysluplnost Vašich požadavků.

Z výsledků uvedených v histogramu lze vyčíst, že většina respondentů se přiklání k stupni číslo 7 (40%). Tuto preferenci pokládáme za upřednostňování demokratického výchovného stylu.



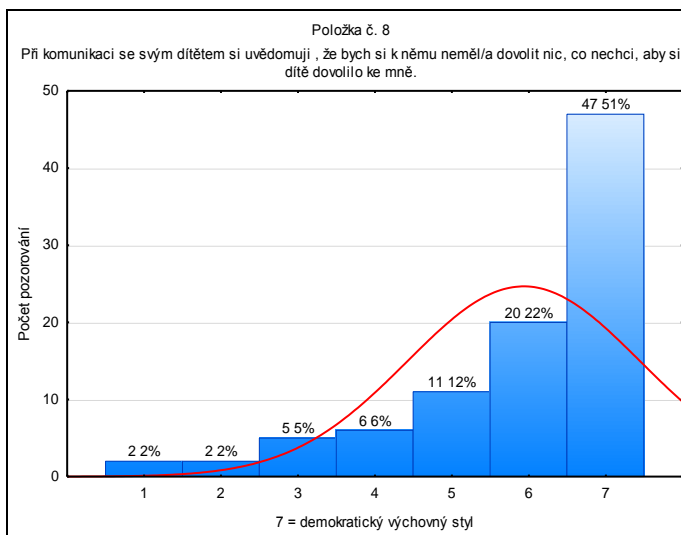
Položka č. 7: Svým jednáním poskytuji dítěti příklad, jak vlastně má vypadat chování, které po něm požaduju.

Grafické znázornění, stejně jako u položky č. 6, demonstruje, že nejčastější volbou respondentů byl stupeň 7 (51%). Opět se jedná o příklon k demokratickému výchovnému stylu.



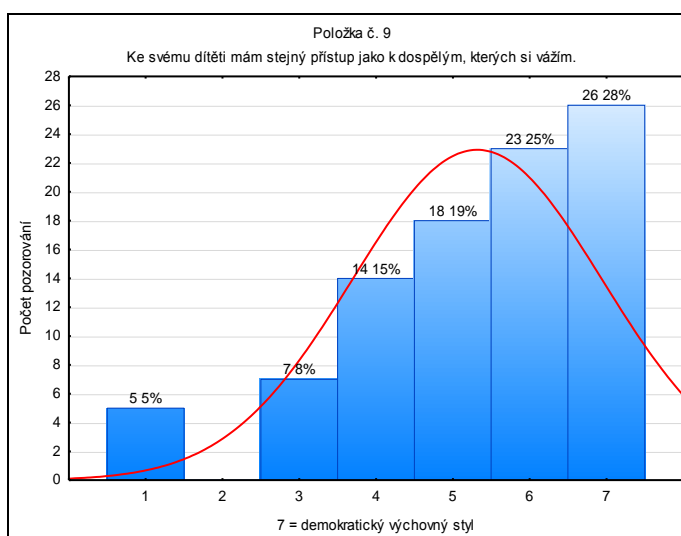
Položka č. 8: Při komunikaci se svým dítětem si uvědomuji, že bych si k němu neměl/a dovolit nic, co nechci, aby si dítě dovolilo ke mně.

Jak je patrné z histogramu i u této položky většina respondentů na škále volila stupeň 7 (opět 51%). Tento bod na škále zastupuje demokratický výchovný styl.



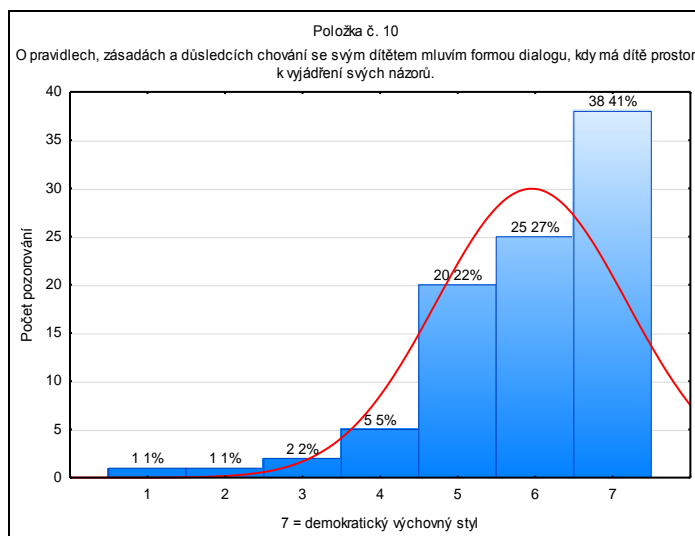
Položka č. 9: Ke svému dítěti mám stejný přístup jako k dospělým, kterých si vážím.

Většina respondentů (28%) podle výsledků dotazníkového šetření se u tohoto tvrzení přiklání k stupni číslo 7 - „Naprostou souhlasím“, tzn. demokratickému výchovnému stylu. V porovnání s tím 5% respondentů označilo na škále stupeň 1 - „Naprostou nesouhlasím“.



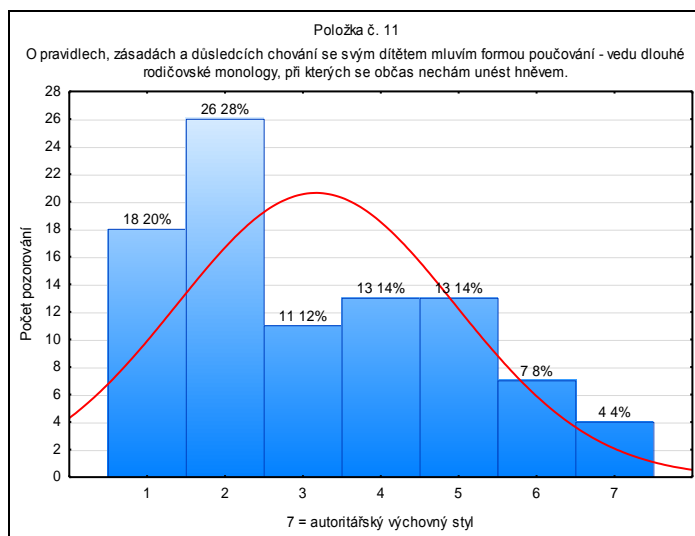
Položka č. 10: O pravidlech, zásadách a důsledcích chování se svým dítětem mluvím formou: Dialogu, kdy má dítě prostor k vyjádření vlastních názorů.

Také u této položky stupeň číslo 7 na škále dosáhl největšího počtu výběru (41%), jeho volbou dali respondenti najevo preferenci demokratického výchovného stylu.



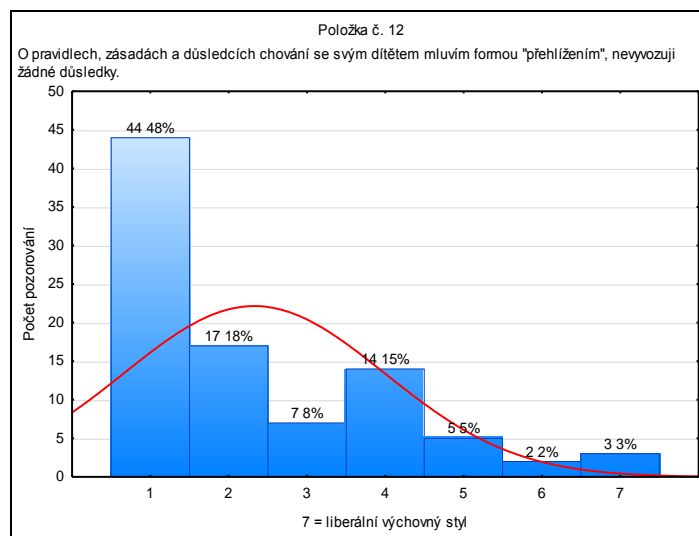
Položka č. 11: O pravidlech, zásadách a důsledcích chování se svým dítětem mluvím formou: Poučování - vedu dlouhé rodičovské monology, při kterých se občas nechám unést hněvem.

Jak znázorňuje histogram má u této položky převahu stupeň číslo 2 (28%), stupeň 1 zvolilo 20% respondentů a „střední“ hodnoty škály, stupeň 4 a 5, vybralo shodně 14% dotázaných. Tentokrát stupeň 7 představuje autoritářský výchovný styl a ten podle výsledků šetření zastává 4,4% rodičů.



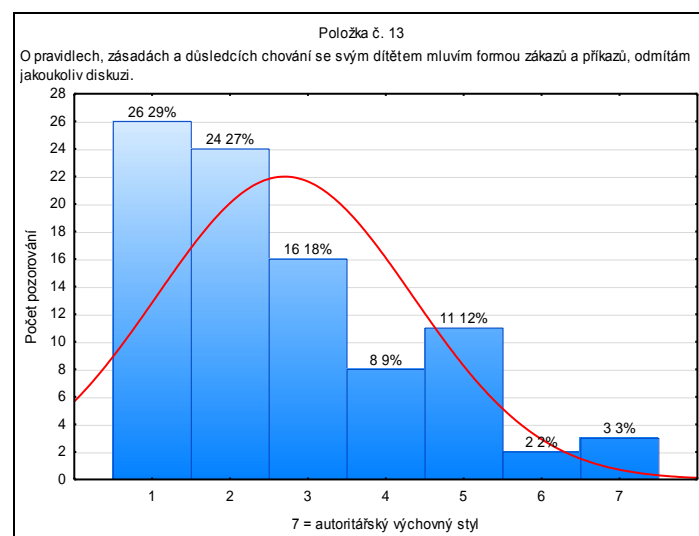
Položka č. 12: O pravidlech, zásadách a důsledcích chování se svým dítětem mluvím formou: Přehlížením, nevyvozuji žádné důsledky.

Graf zobrazuje nejnižší hodnoty na stupni 6 (2%) a na stupni 7 (3%). Výběr těchto stupňů na škále nám udává, kolik rodičů je zastánci liberálního výchovného stylu. Pro porovnání se nabízí stupeň 1 s tvrzením „Naprosto nesouhlasím“ s 48% volbami.



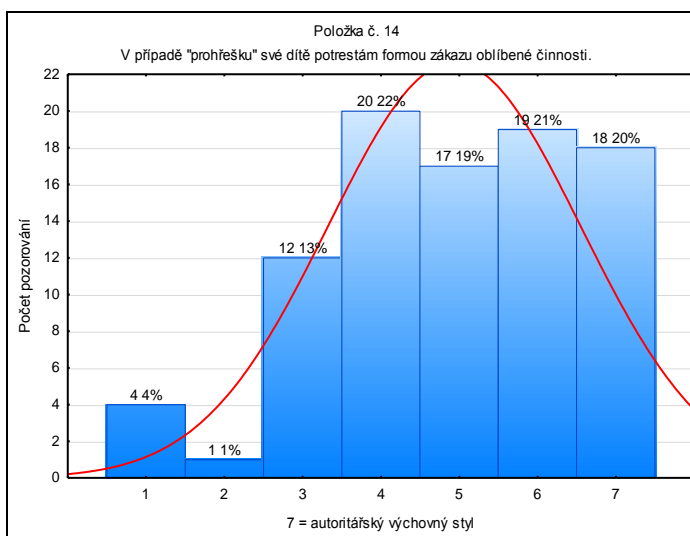
Položka č. 13: O pravidlech, zásadách a důsledcích chování se svým dítětem mluvím formou: zákazů a příkazů, odmítám jakoukoli diskuzi.

Jak je patrné z grafu souhlasné stanovisko - „Naprosto souhlasím“ - vybralo 3,3 % respondentů. Tento stupeň škály představuje autoritářský výchovný styl.



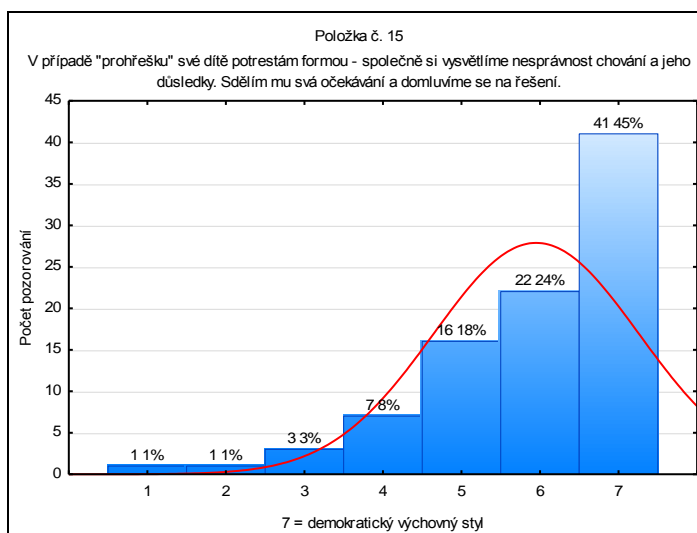
Položka č. 14: V případě „prohřešku“ své dítě potrestám formou: Zákazu jeho oblíbené činnosti.

Na grafickém znázornění výsledků dotazníkového šetření je patrné, že se výběr mezi stupni číslo 4 a 7 liší jen malými rozdíly. Stupeň 4 vybralo 22%, stupeň 6 - 21%, stupeň 7 - 20% a stupeň 5 - 19% respondentů. U této položky stupeň číslo 7 představuje autoritářský výchovný styl.



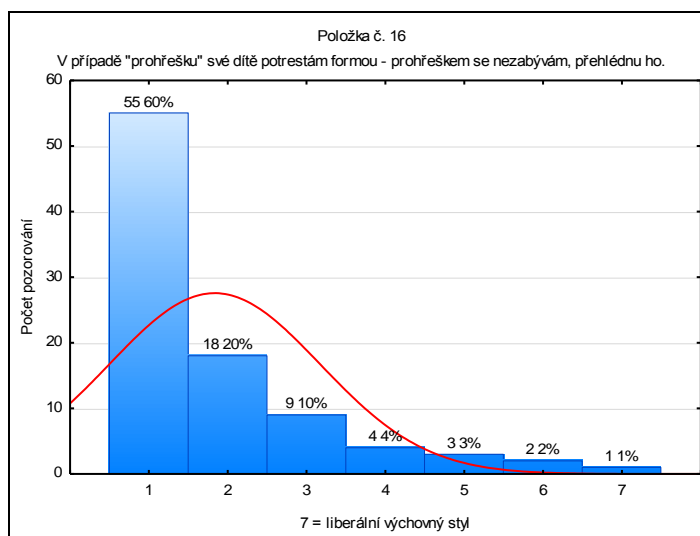
Položka č. 15: V případě „prohřešku“ své dítě potrestám formou: Společně si vysvětlíme nesprávnost chování a jeho důsledky. Sdělím mu svá očekávání a domluvíme se na řešení.

Z výsledků uvedených v histogramu lze vyčíst, že většina respondentů (45%) se v nabídnuté škále hlásí ke stupni 7 - demokratický výchovný styl. Preference dalších stupňů na škále postupně klesala až 1% respondentů, kteří volili shodně stupně 1 a 2.



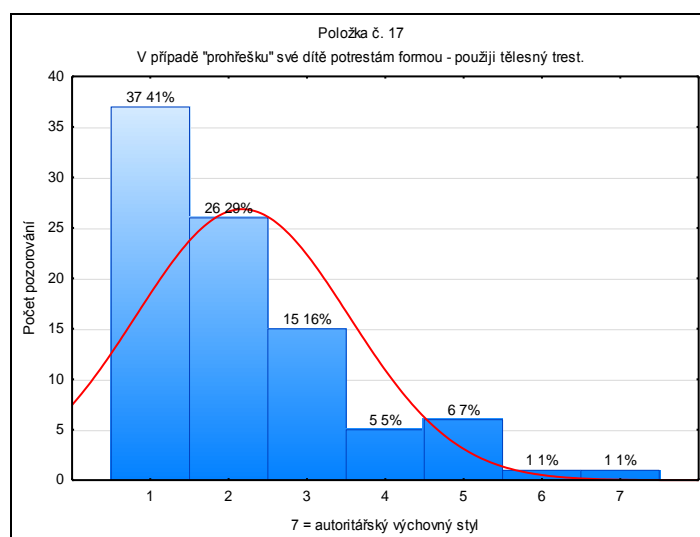
Položka č. 16: V případě „prohřešku“ své dítě potrestám formou: Prohřeškem se nezabývám, přehlédnu ho.

Stupeň číslo sedm se vztahuje k liberálnímu výchovnému stylu - ten si vybralo jen nepatrné procento dotazovaných (1%). Nejvíce respondentů (60%) volilo stupeň číslo 1 s tvrzením „Naprosto nesouhlasím“.



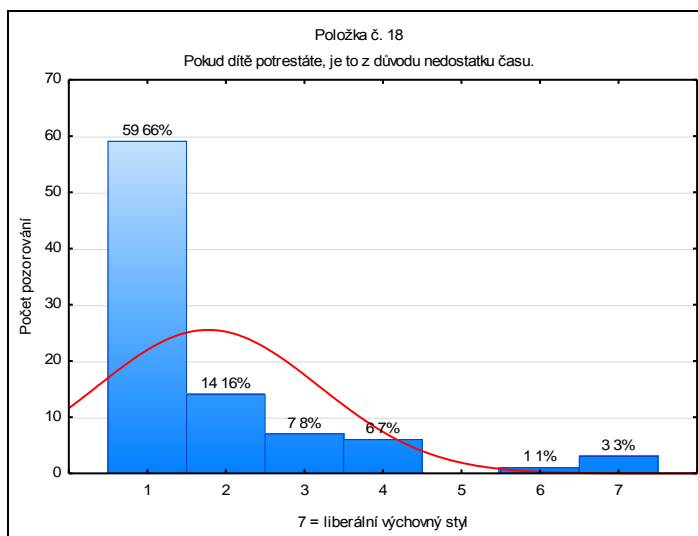
Položka č. 17: V případě „prohřešku“ své dítě potrestám formou: Použiji tělesný trest.

Histogramem znázorněné výsledky šetření ukazují, že tvrzení „Naprosto souhlasím“ zastoupené na škále stupněm 7 si, stejně jako stupeň 6, zvolilo jen 1% dotázaných. Stupeň 7 je v tomto případě známkou autoritářského výchovného stylu.



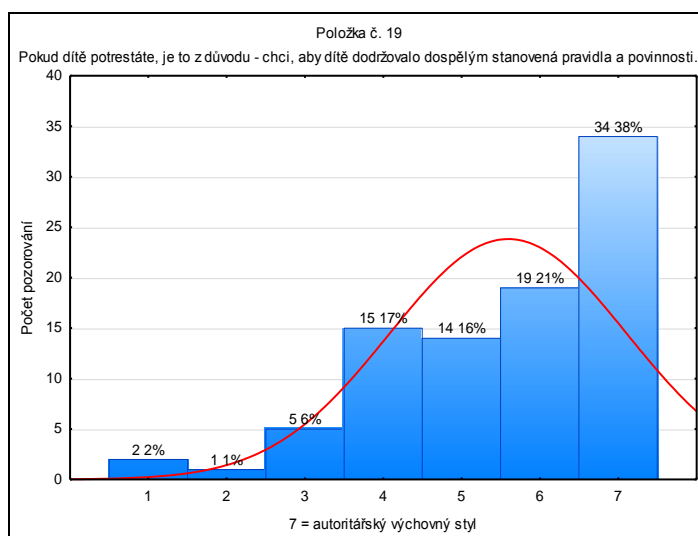
Položka č. 18: Pokud dítě potrestáte, je to z důvodu: Nedostatku času.

Liberální výchovný styl je na uvedeném grafu spojen s volbou stupně 7. Ten si na škále vybralo 3% respondentů- a rozdíl od stupně 5, ten zůstal bez jediné volby (0%) a stupeň 6 zaškrtno jen 1% dotázaných.



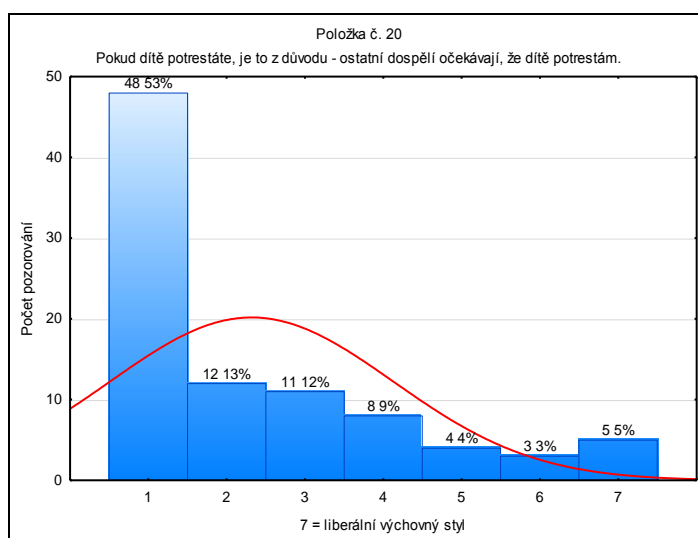
Položka č. 19: Pokud dítě potrestáte, je to z důvodu: Chci, aby dítě dodržovalo dospělým stanovená pravidla a povinnosti.

V tomto případě se poprvé setkáváme s nejvyšším počtem respondentů (38%), kteří se svou volbou, stupněm 7 na škále, ztotožňují s autoritářským výchovným stylem.



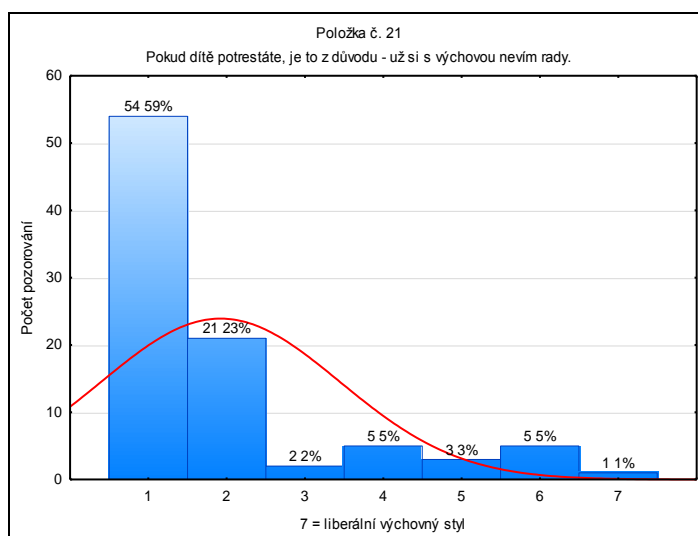
Položka č. 20: Pokud dítě potrestáte, je to z důvodu: Ostatní dospělí očekávají, že dítě potrestám.

Tvrzení „Naprostou souhlasím“, které na škále zastupuje stupeň 7, vyhovuje 5% dotázaných. Ti jsou zastánci liberálního výchovného stylu. Na rozdíl od 53% respondentů, kteří, jak je z grafického znázornění výsledků patrné, označili stupeň číslo 1.



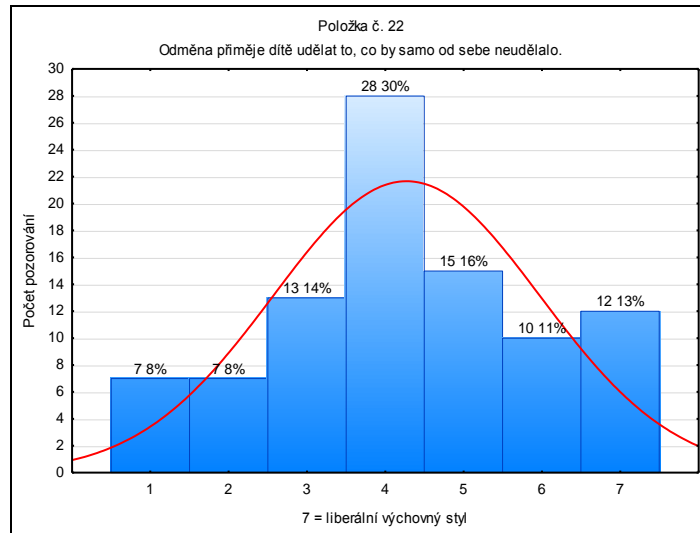
Položka č. 21: Pokud dítě potrestáte, je to z důvodu: Už si s výchovou nevím rady.

I u této položky je stupeň číslo 7 svázán s liberálním výchovným stylem. Z histogramu je zřejmé, že si tento výchovný styl vybralo minimum (1%) respondentů.



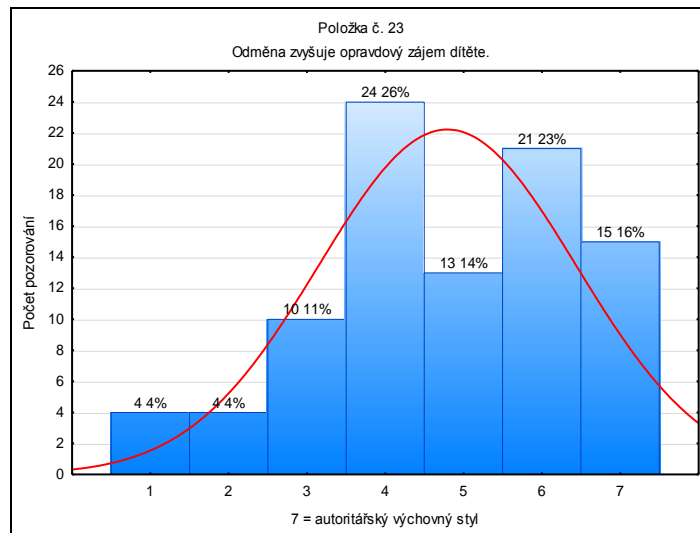
Položka č. 22: Odměna přiměje dítě udělat to, co by samo od sebe neudělalo.

Na základě grafického znázornění můžeme usuzovat, že většina respondentů (30%) na škále volila „střední“ stupeň 4. Přitom volba stupně 7 znamená v tomto případě příklon k liberálnímu výchovnému stylu.



Položka č. 23: Odměna zvyšuje opravdový zájem dítěte.

Nejpočetnějším výběrem byl opět střední stupeň 4. Z výsledků šetření je zřejmé, že k autoritářskému výchovnému stylu - stupni č. 7 - se přiklání 16% dotázaných.



Položka č. 24: Pokud své dítě chválím, radím mu, kritizuji či povzbuzuji, vnímám jeho zpětnou vazbu.

Téměř polovina dotázaných si prostřednictvím škály vybralo demokratický styl výchovy, tj. stupeň číslo 7. Stupně číslo 1 a 2 zaujaly stejnou měrou 1% respondentů, stupeň 3 - 2%, na stupni 4 a 5 se shodlo 5 % a stupeň 6 zvolilo 32% dotázaných.

