

Míra direktivity výchovného stylu rodičů

Jana Vrbová

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: **Jana Vrbová**
Osobní číslo: **H12283**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Míra direktivity výchovného stylu rodičů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k problematice rodiny, výchovných stylů, alternativního a tradičního vzdělávání.

Příprava metodiky praktické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování výchovného stylu v rodinách pomocí 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:

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

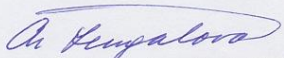
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

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

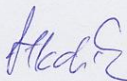
Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

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

- o 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⁾;
- o beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- o 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⁾;
- o 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;
- o 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);
- o 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. ¹⁾

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 5. 8. 2015

Bators' Jana

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 nevyjádřeně 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 nahlázení 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady 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 výdělku 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 přihlíží ke výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá výchovnými styly v rodinách Zlínského kraje. Pozornost je věnována rodinám s dětmi, které navštěvují Montessori třídy a tradiční třídy na základní škole. Snaží se o porovnání, zda jsou v rodinách rozdíly ve výchovném stylu s ohledem na to, jakou třídu dítě navštěvuje. V teoretické části vymezuje pojmy jako výchova, výchovný styl, vzdělání, tradiční vzdělávání, alternativní vzdělávání. Zjišťování výchovných stylů proběhlo pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky byly rozdány rodičům vybraných dětí.

Klíčová slova: Výchovný styl, tradiční vzdělávání, alternativní vzdělávání, Montessori, děti, rodiče, výchova, vzdělání

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with educational styles in families in Zlin region. It is focused on families with children who attend either Montessori classes or traditional classes at elementary schools. The thesis aims to compare any potential differences in educational styles in the families with respect to the class type the child attends. In the theoretical part, the terms such as upbringing, educational style, education, traditional education, and alternative education are defined. The method of questionnaires was used in order to find out about the educational styles. The questionnaires were delivered among the parents of selected children.

Key words: Educational style, traditional education, alternative education, Montessori, children, parents, upbringing, education.

Poděkování

Touto cestou bych chtěla velmi poděkovat Mgr. Jitce Jakešové za ochotu vést moji Bakalářskou práci a za všechny cenné rady, které mi v průběhu psaní práce udělila a které pro mě byly velmi užitečné. Dále bych také chtěla poděkovat učitelskému sboru Základní školy Komenského I., který ochotně spolupracoval při výzkumném šetření. Velké díky patří také celé mé rodině, která mě po celou dobu mého studia podporovala.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA	12
1.1 PARTNERSKÝ X MOCENSKÝ PŘÍSTUP VE VÝCHOVĚ	13
1.2 VÝCHOVNÉ STYLY.....	14
1.3 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ	16
1.4 VLIV PROSTŘEDÍ NA VÝCHOVU V RODINĚ.....	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.1.1 Montessori metoda	22
2.1.2 Daltonské školy	23
2.1.3 Waldorfská škola.....	24
2.2 TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	28
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
3.2 VÝZKUMNÁ METODA	29
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	29
3.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ	30
3.4.1 Zastoupení respondentů dle sociodemografických charakteristik	31
3.4.2 Testování normálního rozložení dat.....	35
3.4.3 Testování významnosti stanovených hypotéz	38
3.5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	55
4 ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
SEZNAM OBRÁZKŮ	62
SEZNAM TABULEK	63
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Výchova obecně je dnes hodně probírané téma. Primárně pojem výchova chápeme v souvislosti rodiny, tedy když rodiče vychovávají své děti. Výchova v rodině je prvotní co dítě dostane, je tedy nejdůležitější. Dále děti vychovávají/vzdělávají také učitelé v mateřské škole, v základní škole, vychovatelé ve školní družině, učitelé různých zájmových kroužků a volnočasových aktivit, učitelé a profesori na středních i vysokých školách. Nejvýznamnější je pro dítě určitě výchova v raném dětství, kdy se dítěti vštěpují návyky, vzorce chování. Na tom se shoduje většina autorů. Čím je dítě strašit, tím méně na něj působí vnější vlivy- působení učitelů a podobně. Na středních a vysokých školách už se v pravém smyslu slova o výchově hovořit nedá, osobnost dítěte už bývá většinou zcela utvořena.

„Běžně se výchova chápe jako záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež. Rozumí se tím působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli- rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace.“ (J. Čáp, J. Mareš, 2007, str. 247)

J. Čáp a J. Mareš v knize Psychologie pro učitele také uvádí, že mnohem větší vliv na výchovu může mít také vlastní osobnost a chování vychovatele. Dítě si vychovatele (rodiče) bere za vzor a jeho chování napodobuje. Bere si z něj příklad, toto chování je dobrovolné, většinou konané s radostí a nadšením, má tedy mnohdy větší váhu než již zmiňované záměrné působení.

Mnoho autorů rozděluje výchovné styly do různých kategorií. Někteří mají svá rozdělení méně obsáhlé, dělí výchovu do dvou nebo tří kategorií, jiní rozdělení propracovali a kategorií uvádí více. Například Don Bosco uvádí, že *„při výchově mládeže se uplatňovaly vždy dva systémy: preventivní a represivní.“* (B. Ferero, 2004, str. 10). V knize Psychologie pro učitele od J. Čápa a J. Mareše můžeme najít také rozdělení podle K. Lewina, který dělí výchovu do tří kategorií (na autokratické, slabé a sociálně integrační vedení). Dále je v knize uvedeno rozdělení podle J. Čápa- Model devíti polí způsobu výchovy, který jak z názvu vyplývá, obsahuje 9 kategorií, a je v knize rozdělením nejobsáhlejší.

Z mnohých rozdělení výchovných stylů je patrné, že je to téma více než zajímavé, v dnešní době také žádané. Není ovšem vždy jednoduché, zařadit konkrétní rodinu ke konkrétnímu výchovnému stylu. Je zde mnoho aspektů, které mohou ovlivňovat momentální chování rodičů-vychovatelů, převažovat může výchovný styl jiný, než se nám může jevit z počátku.

Tato Bakalářská práce je zaměřena na rodiny, jejichž děti navštěvují tradiční třídy v základní škole, a také na rodiny, jejichž děti navštěvují na stejné základní škole třídy s Montessori výukou. Zajímá nás tedy, zdali existuje nějaký rozdíl ve výchovných stylech v rodinách s ohledem na to, zda dítě navštěvuje tradiční, nebo Montessori třídu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Často je kladena otázka, od kdy je vlastně vhodné začít s výchovou dětí. Lidé, kteří se tímto tématem nezabývají odborně, říkají, že od doby, kdy je s dítětem možnost komunikace- dítě reaguje, „má rozum“, můžeme mu něco vysvětlit, je schopné pochopit, co po něm chceme atd. .

Sigmund Freud a jeho následovníci dokázali, že dítě může „být vychovááno“ již od nejtělejšího dětství. I během prvních pár dní po porodu dítě přijímá podněty okolí bez pochopení. Aniž bychom si toho byli vědomi, může to v nás zůstat zakořeněno po celý život.

Od poloviny tohoto století se pracuje s faktem, že dítě vnímá již v děloze matky. Plod je v kontaktu s matkou fyzicky, vnímá tlukot srdce a jiné tělesné pochody a také je spojen s matkou psychicky. Z toho vyplývá, že jistým způsobem probíhá výchova již v děloze. (Matějček, 1996)

„ Nejvíce vychováváme, když nevychováme“, praví stará moudrost. V učebnicích se sice říká, že výchova je záměrné působení na dítě, ale my psychologové se tomu usmíváme. Víme dobře, že ono záměrné působení, zvláště když se jím rozumí mravoličná kázání nebo – v ještě horším případě- používání rákosky, mnoho dobrého nezpůsobí, naopak spíš uškodí.“ (Říčan, 2013, str. 11)

Dále Říčan pokračuje tvrzením, že výchova v rodině probíhá po celou dobu, kdy rodina spolu tráví čas pohromadě. Při ranním „firmolu“, kdy se rodiče vypravují do práce a děti do školy, do školky. Při jednání rodičů mezi sebou navzájem, při jednání rodičů a prarodičů, při jednání s přáteli, s lidmi, které vůbec neznáme (na ulici, na úradech, v supermarketech, atd.). Jak se před dětmi hádáme, pláčeme, smějeme se, řešíme těžké životní situace (finanční problémy, úmrtí někoho blízkého, atd.). Řešení těžkých životních situací na děti působí obzvláště silně. Co a kdy jíme, pijeme, jak máme vyba- vený dům/byt, nebo zda žijeme v domácnosti s nějakými zvířaty.

Všechny tyto věci a spoustu dalších, které nejsou v našich silách vyjmenovat, působí na děti od chvíle, kdy přijdou na tento svět. (Říčan, 2013)

1.1 Partnerský x mocenský přístup ve výchově

Bylo vydáno mnoho publikací, které se zabývají tím, jak na to v komunikaci, ve výchově, atd. Běžná realita ale je, že jedna strana je zvýhodněná a druhá je manipulována. Je to dáno jak vrozenými dispozicemi, tak výchovou. Také hrají roli sociální situace, ve kterých se jedinec ocitá. (Bedrnová, 2001)

Za partnerský přístup ve výchově je považován takový přístup, jehož hlavní myšlenkou je rovnocennost vztahu a spolupráce (jak mezi dospělými navzájem, tak mezi dospělými a dětmi). Partnerský vztah vyjadřuje respekt k druhému člověku (k dítěti, k dospělému). Ukazuje, že si druhého člověka vážíme. Různé situace se dají řešit s úsměvem, ale ne všechny situace. Usmívat se nemusíme, ale i ve vážných situacích si můžeme zachovat rovnocenný vztah. (Kopřiva a kol., 2008)

I u malých dětí předškolního věku je dobré dávat jim najevo náš respekt k nim. Jde o drobnosti, které považujeme za samozřejmé v komunikaci s dospělým jedincem, nicméně při jednání s dětmi na tyto drobnosti často zapomínáme. Důležité je oslovovat dítě jménem. I v případě, že jsme s dítětem o samotě, oslovení jménem má důležitý psychologický význam. Dále je také dobré se na dítě otočit když s ním mluvíme. Mimika je důležitá a každý, s kým mluvíme, má právo vidět nám do tváře. Existují samozřejmě i situace, kdy se na dítě (ani dospělého) při rozhovoru neotáčíme. Jedná se například o rozhovor při řízení automobilu, rozhovor při nějaké činnosti (vaření atd.). Oční kontakt je nicméně nesmírně důležitý a také velice silný. V případě, že nás dítěte osloví a něco po nás žádá, v žádném případě nepřejdeme jeho zájem/dotaz mlčením, ale určitě mu vždy odpovíme. (Říčan, 2013)

Na druhé straně přístup mocenský- zákazy, příkazy, výhrůžky. Názor, že děti musí mít jasně vymezené hranice, aby si nemohly dělat, co chtějí a že je nutné ukázat dítěti pevnou ruku. To je pravda, ale záleží na tom, jakým způsobem se hranice vymezí. (Kopřiva a kol., 2008)

„Ve všech formách sociálního styku lze vždy najít prostor pro uplatňování moci“. (Bedrnová, 2001, str. 29)

Vychovatelé (rodiče, učitelé, aj.), kteří prosazují autoritativní způsob výchovy, zastávají názor a jsou o něm i přesvědčeni, že čím tvrdší bude jejich výchova, tím lepší budou výsledky. V některých případech vyžaduje vychovatel naprostou poslušnost

dítěte, kdy každé vyjádření vlastního názoru dítěte je považováno za odmítnutí a následuje nekompromisní, většinou tělesný trest. Tito vychovatelé razí hesla „Škoda každé rány, která padne vedle.“, „Stromek se musí ohnout, dokud je malý.“ aj. a vyžadují naprostou kontrolu nad dítětem. Rozhodují, kam dítě může jít, s kým, kdy, na jak dlouho. Tato výchova je většinou následek výchovy z dětství, snaha předejít možným konfliktům. (Čačka, 1994)

1.2 Výchovné styly

J. Čáp a J. Mareš ve své knize Psychologie pro učitele uvádí, že psycholog K.Lewin se spolupracovníky uskutečnil krátce před druhou světovou válkou experimentální výzkum. Na K. Lewina ve Spojených státech silně zapůsobily rozdíly ve výchově a v přístupu k dětem a k mládeži.

Autor vymezuje 3 výchovné styly. Autokratické vedení, Slabé vedení a Sociálně integrační vedení.

Autokratické vedení (autoritativní, dominantní) je charakteristické silným vlivem vychovatele. Uplatňují se zde tresty, výhrůžky, rozkazy. Dá se říct, že velmi málo, spíše vůbec nerespektuje přání a potřeby vychovávaného dítěte. Neposkytuje dětem porozumění, ve velké míře je ovlivňuje svými zkušenostmi a nedává jim prostor k samostatnosti.

Slabé vedení (liberální vedení, liberální výchova) je charakteristické nezájmem vychovatele. Vychovatel dítě neřídí vůbec, nebo málo. Požadavky neklade, a když už požadavek vznese, nekontroluje/nepožaduje jeho úplné splnění.

Sociálně integrační vedení (sociálně integrativní, demokratické) je charakteristické vychovatelovým zájmem o dítě, poskytuje dětem možnosti výběru při řešení situací, podává návrhy řešení a je ochoten o nich dále diskutovat. Podskupiny v kolektivu dětí se tvoří spontánně a ne příkazem. Vychovatel jde spíše příkladem, než aby dával tresty. Dává méně příkazů a raději podporuje iniciativu dětí. Diskutuje se o společné práci. Vychovatel mluví s dětmi otevřeně, přátelsky.

Všechny případy se ovšem nedají zařadit do jednoho z výše uvedených. Po hlubším prozkoumání zjistíme, že bychom potřebovali více typů.

K překonání nedostatku výše uvedené typologie výchovných stylů můžeme použít vyjádření způsobu výchovy modelem dvou dimenzí. (Čáp, Mareš, 2001)

- „Nejčastěji se užívá: 1. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj-nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuující postoj.
2. Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení- přísná kontrola, maximální řízení.“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 305)

Dále se také používá Model devíti polí způsobu výchovy od J. Čápa.

(Viz tabulka č.1)

Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze byl od konce šedesátých let prováděn výzkum, při kterém byl zkoumán vztah způsobu výchovy k chování mladistvých. Zkoumali jej Čáp, Boschek, Čechová, Rotterová. V devadesátých letech byl úspěšně vytvořen analyticko-syntetický model, který zjednodušeně označujeme jako Model devíti polí způsobu výchovy.

Tabulka 1- Model devíti polí způsobu výchovy

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, množství požadavků bez akceptování potřeb dítěte		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální, mnoho požadavků+volnost
Záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, případně ambivalentní, jeden z rodičů zavrhuující, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení (mnoho požadavků, ale malá kontrola) relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

(Čáp, Mareš, 2001, str. 306)

Pro potřeby této Bakalářské práce jsme se rozhodli pracovat s rozdělením stylů výchovy podle K. Lewina, který vymezuje autokratické, slabé a sociálně-integrační vedení. (Čáp, Mareš, 2001)

Způsob výchovy (jak Čáp označuje výchovné styly v knize Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy) chápeme jako celkovou komunikaci a vzájemné působení dospě-

lých jedinců (rodiče, učitelé, vychovatelé, a další) s dětmi. Způsob výchovy charakterizuje volba výchovných postupů a metod, na to navazující pocity a chování dítěte, které přímo ovlivňuje reakce a chování dospělého. Autor uvádí, že v německé literatuře se uvádí právě název styl výchovy. Ten je používán i u nás a ve většině případů značí dělení na tři základní výchovné typy: autokratický, liberální, integrační. (Čáp, 1996)

1.3 Odměny a tresty ve výchově

Ve výchově je nejdůležitější láska, ale ta vždy nestačí a je potřeba usměrnit chování jedince (dítěte) buďto pochvalou za žádoucí chování, nebo trestem za nežádoucí chování. Tahle „metoda“ se dá laicky nazvat metoda „cukru a biče“.

Odměňovat můžeme děti od kojeneckého věku. Ze začátku se samozřejmě jedná o pochvalu za naučené věci, jako jsou např. „paci paci“, „vařila myšička kašičku“, aj. Odměnou v těchto případech bývá obětí, pohlazení, zatleskání, slovní pochvala. Kolem jednoho roku začíná dítě chápat co to pochvala je. Do budoucna- čím bližší člověk nás chválí, tím větší váhu pro nás pochvala má. Postupem času začneme odměňovat sladkostmi a jinými dobrotami, význam těchto odměn klesá s rostoucím věkem. Jako odměna se dále používají různé hračky, předměty (koupené/vyrobené). Často se jedná o předem slíbenou odměnu, tedy cílovou odměnu, nebo o překvapivou odměnu- to hovoříme spíše o dárku.

Říčan ve své knize *S dětmi chytře a moudře* uvádí, že „*Trest je až ten poslední, NOUZOVÝ výchovný prostředek. Zbytečným a nevhodným trestáním vznikají ve výchově obrovské, někdy těžko napravitelné škody.*“ (Říčan, 2013, str. 30)

Vzhledem k tomu, že tresty můžeme napáchat více škody než užitku, ale zároveň je nemůžeme z výchovy vyloučit, musíme jim věnovat více pozornosti než odměnám. Jde o to, abychom trestali jen v případech, kdy je to opravdu nutné, a abychom byli schopni zvolit správný a přiměřený způsob toho, jak trestat. (Říčan, 2013)

Matějček ve své knize *Po dobrém nebo po zlém* uvádí myšlenku, že co je trestem pro jednoho, nemusí být trestem pro druhého. Totéž je i s odměnami. Někdy se může také stát, že trest se stane odměnou. (Matějček, 1993)

V rodinách se setkáváme s různými tresty. Trestem může být už v kojeneckém věku zákaz „ne-ne“ v případě, že dítě bere do ručiček něco, co nemá, leze někam, kam

nemá. Takové dítě může brát jako trest už jen přísný pohled, citlivější jedince pak může i takový trest rozplakat. S rostoucím věkem dítěte se mění také tresty. Později se jedná o výčitky, nadávání, vynadání, pokárání. Tyto situace v dítěti vyvolávají pocit méněcennosti, zahanbení, případně ponížení. Nejvíce se v rodinách používají zákazy a omezení (zákaz televize, domácí vězení, v dnešní době zabavení mobilního telefonu, zákaz internetu, počítače, aj.). (Říčan, 2013)

V knize Psychologie pro učitele se také zmiňuje fakt, že odměny a tresty patří neodmyslitelně k výchově. Za odměny jsou podle výše zmíněné knihy považovány pochvaly, úsměvy, kladné hodnocení, kladný emoční vztah, projevy sympatie, dárek, nebo peníze, umožnění zážitku či činnosti, kterou by si dítě moc přálo dělat/zažít, výlet, návštěva různých kulturních akcí (divadlo, kino, sportovní utkání, ples, aj.), různé činnosti s dospělými, kteří s dětmi netráví dostatek času právě kvůli zaneprázdnění. Tresty mohou mít podobu fyzického trestání, psychického trestání (negativní emoce, záporný emoční vztah- křik, zlost, výhrůžky, mračení se, nemluví s dítětem aj.), pak také mohou být tresty formou zákazu oblíbených činností (zákaz sledování televize, internetu, zákaz jít ven s kamarády, aj.), nebo naopak přikázání činnosti neoblíbené, jako například úklid pokojíčku, domácí úkoly navíc „za trest“ aj. .

„ Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které

- 1. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,*
- 2. Přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.*

Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které

- 1. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,*
- 2. přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 253)*

1.4 Vliv prostředí na výchovu v rodině

V souvislosti s formativním působením na jedince je dobré rozlišovat mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Názvy jsou odvozeny z řeckého mikro- malé, mezo- střední, makro- velký.

Do mikroprostředí řadíme hlavně rodinu. Dále zde zařadíme školní třídu, kolektiv dětí ve školní družině, skupinu dětí, která vznikla při náhodné hře. Jedná se tedy o nejbližší prostředí dítěte, o lidi, s kterými je dítě v kontaktu. (Čáp, 1998)

Dříve se na výchovu v rodině nahlíželo jako na působení rodičů na děti. Postupem času však lidé pochopili, že i děti působí na rodiče. Ovlivňují jejich náladu, názory, chování, výchovné metody, postupy. (Čáp, Mareš, 2001)

Za mezoprostředí považujeme sídliště, kde dítě bydlí, případně obec, blízké okolí bydliště, prostředí, kam dítě s rodinou občas zajdou, kde někdy tráví svůj volný čas.

Makroprostředí chápeme jako zemi, ve kterou dítě žije spolu se státní kulturou a podmínkami dané země.

Výzkumy dokázaly, že sociokulturní podmínky rodiny, lokality, dané země, ve které dítě žije, mají úzký vztah s výkonem dětí. V rodinách, kde rodiče dosáhli vyššího vzdělání, kde jsou lepší ekonomické podmínky, kde jsou k dispozici školy na lepší úrovni, tam mají děti větší motivaci a větší šanci k rozvinutí intelektových schopností, osvojování vědomostí. Na druhé straně znevýhodněné rodiny s nižšími sociokulturními podmínkami rozvoj intelektu dětí ztěžuje. Podle výzkumů je v ČR důležité vzdělání rodičů. Čím vyšší vzdělání, tím lépe dítě obstojí v inteligenčních testech. Stačí například, když má jeden z rodičů středoškolské vzdělání a dítě se lépe intelektuálně vyvíjí. Můžeme si také všimnout rozdílů mezi výsledky testů u dětí s rodiči se středoškolským vzděláním a s vysokoškolským vzděláním. Nejhorší podmínky pro psychický vývoj mají potom děti s rodiči, kteří mají jen základní vzdělání, případně nedokončené základní vzdělání.

Na výchovu v rodině a psychický rozvoj jedince má určitě také vliv prostředí, lokalita bydliště rodiny. Okolí může mít na způsob výchovy a rozvoj dítěte vliv horší, nebo také lepší.

Dále také můžeme hovořit o rozdílech v působení na rodinu podle toho, zda rodina žije ve velkém městě, v malém městě, nebo na vesnici. To, zda žije rodina ve vel-

kém, malém městě, či na venkově má vliv především na trávení volného času dětí a celé rodiny. Na vesnicích má rodina většinou práci s domem, zahradou, případně se zvířaty, s hospodářstvím. Dospělí tedy po práci pracují ještě doma, často přibírají děti k sobě, aby pomáhali, případně se jen dívali (dle věku dítěte) a tím zbývá méně času například na sledování televize, hraní her na počítači. Kdežto ve městech tato práce odpadá, rodiny mají více času se věnovat jiným zájmovým činnost, případně více času trávit sledováním televize, počítače, internetu. Můžeme tedy říct, že na vesnici se volný čas trápí více aktivně, ve městech spíše pasivně. (Čáp, 1997)

2 VZDĚLÁVÁNÍ

V českém jazyce jsou blízce spjaty pojmy výchova a vzdělání. Pojmu výchova rozumíme jako rozsáhlému působení na jedince, které má za cíl utvářet osobnost člověka. Mluvíme zde o morální rovině, utváření charakteru. V užším slova smyslu můžeme pojem chápat právě jako vzdělávání, které má za cíl vštěpovat jedinci vědomosti a dovednosti. Jedná se o osvojování jazyka, vědy, umění a dalších. Vzděláváním se snažíme pochopit souvislosti a zákonitosti jevů. (Vališová, Kasíková, 2007)

“Vzdělání má z části povahu instrumentální, neboť slouží člověku jako nástroj k poznání a činnosti, k účinnému jednání a k proměnám okolí, z části má povahu kultivační, tj. činí z člověka kultivovanou bytost tím, že něco ví, zná či umí.” (Vališová, Kasíková, 2007, str. 57). V Pedagogickém slovníku se pojem vzdělání vysvětluje jako základní pojem v pedagogické teorii i praxi, který není doposud dostatečně ujasněný. Zmiňuje se zde také problém české pedagogiky a ten spočívá v záměně pojmů vzdělání a vzdělávání. Vzdělání je chápáno jako součást socializace jedince, blízký pojem vzdělání je pojem naučenost. (Průcha a kol., 1998)

Průcha ve své knize *Moderní pedagogika* uvádí problém, který vychází z anglického termínu *education*. Tento termín česky může znamenat vzdělání, vzdělávání, nebo jen výchova, nebo to také může znamenat jednotný výraz pro výchovu, vzdělání a vzdělávání. Z toho plynou komunikační problémy mezi českou a zahraniční pedagogikou. (Průcha, 2002)

Za zmínku stojí také sociologie výchovy a sociologie vzdělání. Tyto dvě oblasti spolu úzce souvisí. Havlík a Kořa ve své knize *Sociologie výchovy a školy* uvádí, že zájem o tyto dvě oblasti (sociologie výchovy a sociologie vzdělání) narůstal ve většině rozvinutých zemí. Zájem byl mnohdy spojen s přípravou a vyhodnocováním změn ve vzdělávacím systému. Do sociologie vzdělání zahrnujeme následující témata: vymezení základní terminologie, vztahy mezi výchovou v rodině a vzděláváním, generační problémy ve vzdělávání, otázky přípravy k povolání, celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých a další. (Havlík, Kořa, 2002)

2.1 Alternativní vzdělávání

Existuje několik definic pojmu „alternativní vzdělávání“ nebo „alternativní škola“. Rozdílnost v chápání těchto pojmů značí rozdílnost pohledů na danou problematiku. Britský pedagogický slovník definuje „alternativní vzdělávání“ následovně: „*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“ (Průcha, 2004, str. 17)

V českém Pedagogickém slovníku je alternativní škola definovaná jako jakákoliv škola, soukromá i státní. Alternativní školy mají jeden společný rys, a to odlišnost od hlavního proudu škol. Může se lišit obsahem vzdělávání, organizací výuky, hodnocení žáků. (Průcha a kol., 1998)

Ve své knize *Stručné dějiny pedagogika* Jůva uvádí, že první pokusy o nový model školy se objevují v průběhu 20. století v USA i v Evropě. Nový model školy měl více než škola tradiční uplatňovat moderní principy výchovy a vzdělávání. Společným rysem pro tyto nové typy škol (alternativní školy) je žákova a učitelova svoboda, důraz se klade také na rozvoj samostatnosti a kreativity, snahy využít netradiční a nestereotypní formy a metody vyučování. V USA chtěli docílit toho, aby se žáci učili sami, nahradit tak tradiční výuku, která je typická tím, že žáky vede učitel. V roce 1920 byl poprvé zaveden Daltonský učební plán, a ten je typický tím, že se zakládá na samostudiu žáků za pomoci vhodně zvolených pomůcek. V Evropě byla pozornost směřována k Marii Montessori, která otevírá v Římě v roce 1907 dětský domov. Dětský domov se stává vzorem nejen pro Itálii, ale pro mnoho zemí světa. (Jůva, 1997)

Alternativní školy se tedy vyznačují jistou pedagogickou odlišností, ať už se jedná o vyučovací metody, rozdílný obsah výuky, vztahy mezi žáky a učiteli, rozdílná může být také spolupráce rodiny se školou.

V současné době se můžeme v českém školství setkat s několika alternativními směry. Někaké směry jsou rozšířené více, jiné zas méně.

Waldorfská škola byla založena roku 1919 v Německu v obci Waldorf. Zakladatelem byl Emil Molt. K velkému rozmachu Waldorfských škol dochází hlavně po roce 1950. V současné době jsou Waldorfské školy používány zhruba v 57 zemích světa, jedná se tedy asi o 900 škol. Počátkem devadesátých let 20. Století začaly Waldorfské školy vznikat i u nás.

Začít spolu- program byl založen v USA. Rozšířil se do několika zemí Evropy a Ameriky, jedná se asi o 17 zemí, které program Step by Step (český- Začít spolu) využívá. Program Začít spolu je založen na individuálnímu přístupu k dítěti, na spolupráci rodiny, školy a regionu. V Česku je využíván jak v mateřských školách, tak na základních školách.

Domácí vzdělávání je také jedním z alternativních směrů. Nejvíce je praktikováno v USA, kde se první pokusy o vzdělávání dětí doma objevily v šedesátých letech 20. století. Hlavním důvodem ke vzniku domácího vzdělávání byla nespokojenost rodičů s tím, jakou podobu a kvalitu má veřejné školství. Dítě doma vyučuje rodič, případně osoba, kterou rodič určí. Do školy na přezkoušení žák dochází dvakrát ročně. Rodiče komunikují se školou formou konzultací a rodič, který dítě vzdělává, musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou.

Montessori školy založila italská lékařka. Více se tomuto směru budu věnovat v následující kapitole. (Vališová, Kasíková, 2011)

2.1.1 Montessori metoda

Montessori vzdělávání považuje za důležité dva základní faktory. Prvním faktorem je vzdělávání již od narození. Již od okamžiku, kdy se dítě narodí, začíná vnímat a přijímat vzorce chování, přizpůsobuje se situaci v rodině. Montessori napomáhá přirozenému vývoji dítěte v rodině pomocí lásky a náklonnosti.

Druhým faktorem je poté vzdělávání v raném věku dítěte. Prvních šest let v životě člověka považuje Montessori za nejdůležitější ve vývoji člověka. V prvních šesti letech života si lidé utváří vlastní osobnost. Všechna snaha by tedy měla být nasměrována na toto období, abychom u dětí rozvíjeli jejich nadání a tím je připravili na jejich cestu. Montessori pedagogika vidí v každém dítěti jedinečnou osobnost a podle toho s každým dítětem také zachází. (Rýdl, 2006)

Zakladatelkou pedagogiky Montessori je Maria Montessori, která se narodila v Itálii 31. srpna 1870. Byla první žena, která vystudovala lékařství na Římské univerzitě. Nejprve se zabývala výchovou a studiem postižených dětí. Maria Montessori nejprve pracovala s principy francouzského lékaře E. Seguina. Měla s dětmi úspěchy, postižené děti byly schopné pod jejím dohledem a vedením složit zkoušky z čtení i psaní, které byly určeny pro zdravé děti. Tahle práce ji přivedla k myšlence, že podobné principy by se mohli používat i u zdravých dětí v předškolním věku. Začala tak s nimi pracovat ve státních i soukromých školách. Setkala se jak s podporou, tak i s odporem. Lidé si mysleli, že svoboda dítěte, kterou prosazovala, může být nebezpečná a může narušovat kázeň a pořádek ve školách. Po nasbírání zkušeností napsala několik knih o dětech, o psychologii učení. Později se věnovala vzdělávání učitelů v různých zemích. (Montessori, 2012)

Jůva ve své knize *Stručné dějiny pedagogiky* uvádí, že Marie Montessori začala pořádat od roku 1913 mezinárodní kurzy pro vychovatele a začíná přednášet po Evropě a Americe. „*Dnes existuje v různých zemích přes 30 organizací sdružených v Mezinárodní asociaci Montessori se sídlem v Holandsku.*“ (Jůva, 1997, str. 53).

Základní princip, který Montessori pedagogika prosazuje, je úcta ke svobodě dítěte. Podporovány jsou také spontánní projevy dětí. Vychovatel, který s dětmi pracuje, zůstává v pozadí. Hlavním úkolem vychovatele je zajistit, aby se rozvíjela samostatnost dětí, aby se mohli samostatně projevovat. Prosazováno je tedy heslo „*Pomoz mi, abych to dokázal*“ (Vališová, Kasíková, 2011, str. 97). Děti jsou vyučovány ve smíšených věkových skupinách. Starší děti jsou motivací pro mladší děti a také mladším pomáhají. (Vališková, Kasíková, 2011)

2.1.2 Daltonské školy

Daltonské školy byly založeny americkou učitelkou Helen Parkhurstovou. Založila v Daltonu střední experimentální školu. Poté se daltonské školy rozšířili zejména v Anglii a Nizozemsku. V České republice je nejvíce škol, které využívají daltonský plán v Brně (zde sídlí Asociace českých daltonských škol). V současnosti se jedná cca o 25 škol, a to včetně škol středních. K potřebám daltonské výuky je důležité, aby byl umožněn pohyb po třídě. Lavice se tak můžou přemísťovat dle potřeby.

Výuka spočívá v tom, že se děti učí zacházet se svobodou, učí se používat pomůcky, které mají k dispozici. Žáci s učiteli sepisují smlouvy o tom, jaké učivo mají zvládnout. Smlouvy se sepisovaly na jeden měsíc. Učivo, které se mělo zvládnout probrat za rok, děti mohli zvládnout probrat dříve, nebo později. Žáci poté pracovali samostatně, ve skupinách, nebo také v pracovnách, které byly vybaveny odbornými pomůckami. Organizovaly se také konference pro děti, které byly zaměřeny na různá témata a sloužily ke zlepšení mluveného projevu dětí. Daltonský plán tedy spočívá ve volnosti, samostatnosti a ve spolupráci.

V českých školách se daltonská výuka praktikuje omezeně, například dvakrát týdně dvě hodiny, tzv. daltonské bloky. Bloky slouží k procvičování a opakování látky. Volba předmětu, kterému se děti budou v bloku věnovat, je jen na dětech. Ty si samy vyberou předmět a následně plní úkoly. Pracují většinou samostatně za pomoci literatury, případně požádají o pomoc spolužáka. (Alternativní školy, © 2001 – 2015)

Učitel je ve třídě s dětmi a je jim k dispozici, když cokoliv potřebují, případně sestavuje plán pro samoučení, který mohou studenti využít pro usnadnění práce. Žáci pracují svým tempem, v pořadí, jaké jim vyhovuje. (Zormanová, 2012)

2.1.3 Waldorfská škola

V Česku je nyní cca 10 základních waldorfských škol a 4 střední waldorfské školy. Třídy pro waldorfskou výuku by měly být speciálně vyzdobené jemnými látkami světlých příjemných barev a dále také přírodními materiály. Z přírodních materiálů je také velká část pomůcek pro výuku. Děti sedí v lavicích jako v klasické třídě směrem k tabuli. Na rozdíl od klasické třídy by měli být děti rozděleni podle temperamentu (aby děti se stejným temperamentem seděli pohromadě). Učitel tak může přistupovat postupně a individuálně k jednotlivým skupinám. (Alternativní školy, © 2001 – 2015)

Úplná Waldorfská škola má 12 ročníků všeobecného vzdělání. 1. - 8. ročník je základní stupeň, 9. -12. ročník je vyšší stupeň. Waldorfská škola má za cíl rozvíjet aktivitu dětí, jejich potřeby a zájmy. Snaží se děti rozvíjet v uměleckých a praktických oborech. Vyučovací předměty Waldorfská škola dělí na předměty hlavní (matematika, mateřský jazyk a literatura, chemie, fyzika, čtení, dějepis, zeměpis, přírodopis,

sociální nauka a umělecké vyučování) a předměty vedlejší (eurytmie, hudba, cizí jazyk, náboženství a ruční práce). Hlavní předměty jsou vyučovány v tzv. epochách. Jedná se o 100 až 120minutové vyučovací bloky, které jsou zpravidla ráno. Ty se dále dělí na části: rytmickou, vyučovací, vyprávěcí. 3-4 týdny se v těchto epochách probírá jedno stejné téma. Výuka vedlejších předmětů probíhá v klasických vyučovacích hodinách. Vyučování probíhá hromadně, skupinově, individuálně. Vše se soustředí na rozvoj kooperace a rozvoj sociálního citění žáků. Při výuce se nepoužívají učebnice jako v klasické škole, ale žáci si vedou epochové sešity. Do epochových sešitů si sami žáci dělají poznámky podle svého uvážení.

Waldorfská škola si dává za cíl probrat méně učiva než v klasické škole, ale za to probrat učivo více do hloubky. Snaží se o to, aby žáci také chápali souvislosti mezi probíranou látkou a měli při dalším studiu na čem stavět.

Hodnocení ve Waldorfské škole probíhá slovně, a to včetně závěrečného vysvědčení, kde se uvádí jak pokroky žáka, tak také jeho nedostatky. (Vališová, Kasíková, 2007)

2.2 Tradiční vzdělávání

„Tradiční výuka je direktivní, je charakteristická dominantní rolí učitele, který zde projevuje nejvyšší míru činnosti, nutná je vnější motivace (klasifikace, tresty). Škola je v tomto pojetí chápána jako příprava na život. Tradiční výuka, jak ji vnímáme dnes, je většinou prezentována frontální výukou, v níž velkou část vyučovacích hodin zabírá výklad učitele.“ (Zormanová, 2012, str. 36)

Hromadná (kolektivní) výuka nebyla vždy samozřejmostí. V dobách, kdy byla hromadná výuka zavedena, byla velkou výhodou, nahrazovala tehdy rozšířenou výuku individuální. Definitivní přechod od individuálního vyučování k hromadnému vyučování popsal J. A. Komenský ve své reformě v organizaci vyučování. Hromadné vyučování bylo odpovědí na potřeby tehdejší doby. Komenský novou reformu popsal a zpracoval v teoretické rovině a také ji následně zaváděl do praxe.

V hodinách má učitel hlavní roli, převládá výklad učitele, učitel si řídí a určuje, jak bude výuka probíhat. Díky tomu se může učitel věnovat více dětem najednou a všechny najednou vyučovat. *„Zavádí se pojmy jako vyučovací hodina, školní třída,*

školní rok. Výuka tedy již neprobíhá libovolnou dobu, a co se týče úrovně výuky, žáci tvoří víceméně homogenní skupiny.“ (Zormanová, str. 37, 2012)

V pedagogickém slovníku je pojem frontální vyučování popsán jako tradiční způsob vyučování, který spočívá v tom, že učitel se věnuje najednou všem žáků ve třídě, probírají všichni stejnou látku, stejnou formou. Jsou tomu také uzpůsobeny třídy. Někteří pedagogové frontální vyučování kritizují, nicméně při aktuálním počtu žáků si svou pozici zcela jistě udrží i nadále. (Průcha a kol., 1998)

Dosud se tradiční forma výuky uplatňuje jako nejběžnější a nejčastější forma výuky na základní a střední škole. Největší předností této formy vyučování je působení na celou skupinu (třídu) najednou. Žáci se ovlivňují navzájem svými výkony, při komunikaci žáka s učitelem je slyší i ostatní žáci a mohou si z toho vzít pro ně přínosné informace. Při správném použití frontální formy vyučování mohou být správně formovány vztahy ve třídním kolektivu. Důležitá je také organizace vyučovací hodiny. Hodina může obsahovat výklad učitele formou přednášky, skupinovou či samostatnou práci studentů. Organizace hodiny záleží také na tom, jaké učební pomůcky budou použity, jakých cílů chce pedagog v konkrétní hodině dosáhnout. Vyučovací hodina je přesně ohraničenou časovou jednotkou. Postupem času se zvyšuje množství učiva, které žák musí zvládnout, zrychluje se tempo vyučování, narůstají také požadavky na kvalitu vědomostí. (Vališová, Kasíková, 2007)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem předloženého výzkumu je popsat, jaké jsou převládající výchovné styly ve vybraných rodinách Zlínského kraje a zjistit, zda se tyto výchovné styly liší podle toho, zda preferují alternativní, nebo tradiční způsob vzdělávání, tj. zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání. Dalším dílčím cílem výzkumu je zjistit, zda rodiče s dětmi v alternativním vzdělávání věnují dětem více volného času, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělávání. Také chceme zjistit, zda existuje významný rozdíl ve výchovném stylu rodičů vzhledem k jejich věku. Předpokládáme totiž, že s věkem se může způsob přístupu k výchově a vzdělání měnit.

Obecné a specifické výzkumné otázky:

1. Jaké jsou převládající výchovné styly ve vybraných rodinách Zlínského kraje?

1.1 Jaký je rozdíl ve výchovném stylu ve vybraných rodinách Zlínského kraje podle toho, zdali jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání?

H₁ Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni autokratického vedení rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání.

H₂ Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni slabého vedení rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání.

H₃ Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociálně integračního vedení rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání.

1.2 Jaký je rozdíl ve výchovném stylu rodičů vybraných rodin Zlínského kraje podle věku rodičů?

H₄ Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni autokratického vedení rodičů dle jejich věku.

H₅ Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni slabého vedení rodičů dle jejich věku.

H₆ Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociálně integračního vedení rodičů dle jejich věku.

2. Věnují rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem více času na přípravu do školy, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání?

H₇ Předpokládáme, že rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem věnují méně času na přípravu do školy, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání.

3. Věnují rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem více volného času, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání?

H₈ Předpokládáme, že rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem věnují více volného času, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání.

3.2 Výzkumná metoda

Pro potřebu našeho výzkumu jsme zvolili dotazníkové šetření, jedná se tedy o kvantitativní výzkum. Rodičům byl předložen dotazník po třídních schůzkách. Dotazník jsme si vytvořili sami. Někteří jej vyplnili na místě, jiní si jej brali domů. Rodičům, kteří se na třídní schůzky svých dětí nedostavili, byl dotazník poslán prostřednictvím dětí a děti je nosili zpět do školy v průběhu dvou týdnů, kde jsme si poté vyplněné dotazníky vyzvedli. Dotazník se skládal z patnácti otázek, kde otázky 1-4 měly informační charakter (věk, pohlaví, vzdělání, jakou třídu dítě navštěvuje- Montessori nebo tradiční). U otázek 5-13 rodiče volili odpověď na škále v rozsahu 1-7, tyto otázky se týkaly výchovných stylů. Poslední dvě otázky 14 a 15 se týkaly doby trávení volného času s dětmi. Všechny otázky v dotazníku byly otázky uzavřené, kromě otázky na věk, kde rodiče svůj věk vypsali.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl prováděn na Základní škole Komenského I. ve Zlíně. Na této škole jsou tradiční třídy 1. -9. ročník, ale zároveň zde jsou také Montessori třídy, ale pouze 1. -4. ročník. Pro náš výzkum jsme tedy oslovili rodiče dětí z Montessori tříd a z tradičních tříd, vždy 1. -4. ročník. Základní školu Komenského I. jsme si zvolili proto, že je to jediná základní škola ve Zlínském kraji, kde jsou k dispozici jak tradiční třídy, tak i Montessori třídy.

3.4 Vyhodnocení dotazníků

Při vyhodnocování odpovědí v dotazníku jsme u některých otázek použili tabulky četností a popisné statistiky pro vyjádření sesbíraných dat.

Pro testování normálního rozložení dat jsme použily test normality. V případě, že data nepocházela z normálního rozdělení, jsme přijali alternativní hypotézu a zamítly tak hypotézu nulovou vypovídající o tom, že data nepochází z normálního rozložení.

K testování hypotéz jsme použili U-test Manna a Whitneyho. Jedná se o neparametrický test pro dvě kategorie nominální proměnné. U-Test používáme v případě, kdy rozhodujeme, zda dva výběry mají stejné rozdělení četností. Použili jsme také Kruskalův- Wallisův test (K-W test). Za pomoci tohoto testu jsme rozhodovali, zda existují statisticky významné rozdíly mezi dvěma skupinami, u kterých jsme naměřili určité hodnoty a z nichž nominální proměnná má více, než dvě kategorie. (Chráska, 2007)

U vyhodnocení některých otázek jsme také použili test dobré shody chí- kvadrát. „*U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.*“ (Chráska, 2007, str. 71)

Ve vyhodnocování dat jsme použili tři typy grafů. Jedná se buďto o koláčový graf (např. u vyjádření pohlaví muž/žena), histogram (použili jsme u většiny otázek vystihující rozložení dat na dané škále), nebo krabicový graf, který jsme použili u grafického vyjádření výsledků U-Testů. (Chráska, 2007)

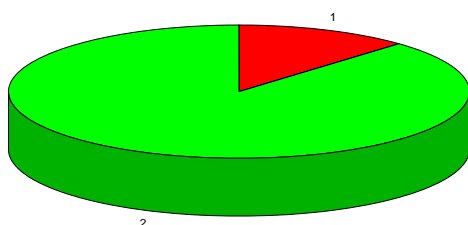
Pro vyhodnocování dat získaných z dotazníků jsme použili programy *IBM SPSS STATISTICS 22* a *IBM STATISTICA 12*.

3.4.1 Zastoupení respondentů dle sociodemografických charakteristik

Tabulka 2- Zastoupení respondentů dle pohlaví

Kategorie	Tabulka četností: pohlaví			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
muž	16	16	12,214	12,214
žena	115	131	87,786	100,000
ChD	0	131	0,000	100,000

Graf 1- Pohlaví respondentů



at 1

1- muž 12%, 2- žena 88%

Z tabulky a grafu vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnily spíše ženy. Jednalo se konkrétně o 115 žen a 16 mužů.

Tabulka 3- Zastoupení respondentů dle věku

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
věk rodičů	128	38,555	29,000	52,000	4,203

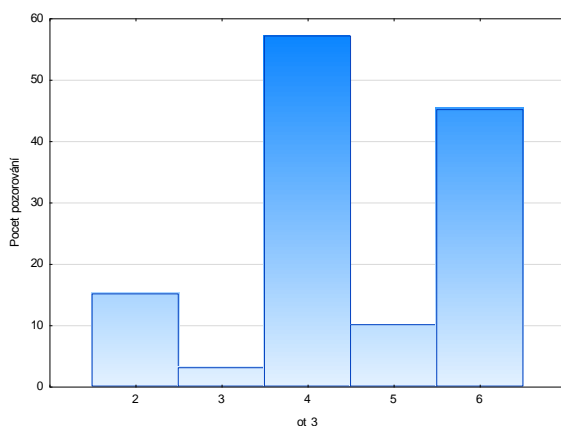
Z tabulky vyplývá, že se rodiče věkově pohybují mezi 29 a 52 lety. Průměrný věk rodičů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, byl 38,5 let.

Při zpracovávání dotazníků jsme zjistili, že tři respondenti neuvedli svůj věk.

Tabulka 4- Zastoupení respondentů dle ukončeného vzdělání

Kategorie	Tabulka četností: ukončené vzdělání rodičů			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
vyučení	15	15	11,450	11,450
vyučení s maturitou	3	18	2,290	13,740
středoškolské	57	75	43,511	57,252
vyšší odborné	10	85	7,634	64,885
vysokoškolské	45	130	34,351	99,237
ChD	1	131	0,763	100,000

Graf 2- Ukončené vzdělání respondentů



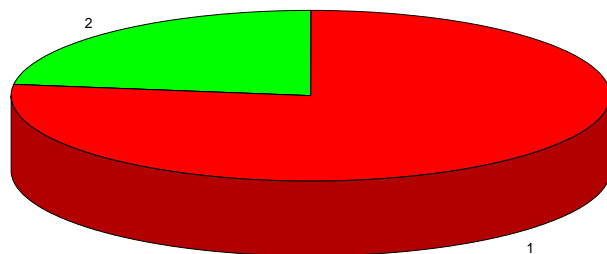
2- vyučení bez maturity, 3-vyučení s maturitou, 4-středoškolské, 5- vyšší odborné, 6- vysokoškolské

Z tabulky a grafu je patrné, že nejvíce rodičů má ukončené středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Na druhém místě je vzdělání vysokoškolské. Poté je to vyučení, vyšší odborné a na posledním místě vyučení s maturitou.

Tabulka 5- Třída, kterou děti navštěvují (tradiční/Montessori)

Kategorie	Tabulka četností: Žáci tradiční/montesori třídy			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
Tradiční třída	101	101	77,099	77,099
Montessori třída	30	131	22,901	100,000
ChD	0	131	0,000	100,000

Graf 3- Tradiční/Montessori třída



ot 4

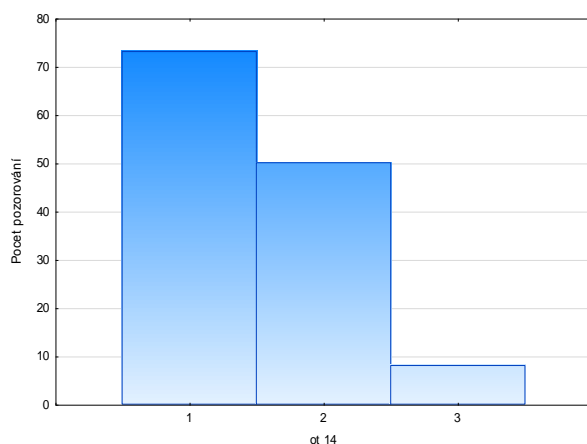
1- Tradiční třída 77%, 2- Montessori třída 23%

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 131 respondentů, z toho 101 bylo rodičů (77%), jejichž dítě navštěvuje tradiční třídu, a 30 rodičů (23%), jejichž děti navštěvují Montessori třídu.

Tabulka 6- Čas rodiče strávený denně s dítětem přípravou do školy

Kategorie	Tabulka četností: čas strávený s dětmi přípravou do školy			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
Méně než hodinu	73	73	55,725	55,725
1-2 hodiny	50	123	38,168	93,893
2-3 hodiny	8	131	6,107	100,000
ChD	0	131	0,000	100,000

Graf 4- Čas strávený denně s dítětem přípravou do školy



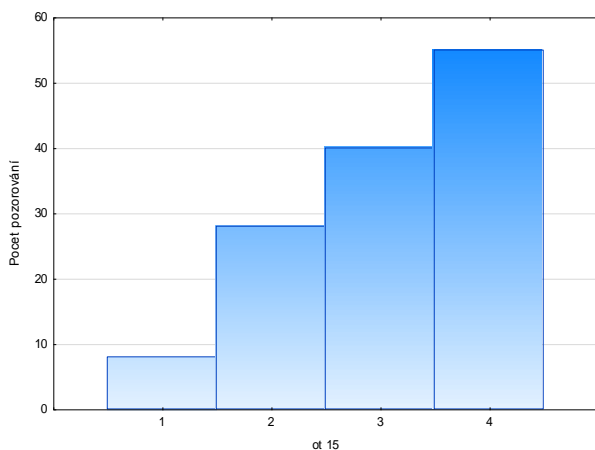
1- méně než hodinu, 2- 1-2 hodiny, 3- 2-3 hodiny

Z tabulky i grafu vyplývá, že rodiče nejvíce rodičů tráví s dětmi denně přípravou do školy méně než hodinu, druhá nejčastější odpověď byla 1-2 hodiny a pouze 8 respondentů odpovědělo, že s dětmi tráví přípravu do školy 2-3 hodiny denně.

Tabulka 7- Volný čas rodiče strávený denně s dítětem

Kategorie	Tabulka četností: Volný čas strávený s dětmi			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
Méně než hodinu	8	8	6,107	6,107
1-2 hodiny	28	36	21,374	27,481
2-3 hodiny	40	76	30,534	58,015
3 a více hodin	55	131	41,985	100,000
ChD	0	131	0,000	100,000

Graf 5- Volný čas strávený s dítětem



1- méně než hodinu, 2- 1-2 hodiny, 3- 2-3 hodiny, 4- 3 hodiny a více

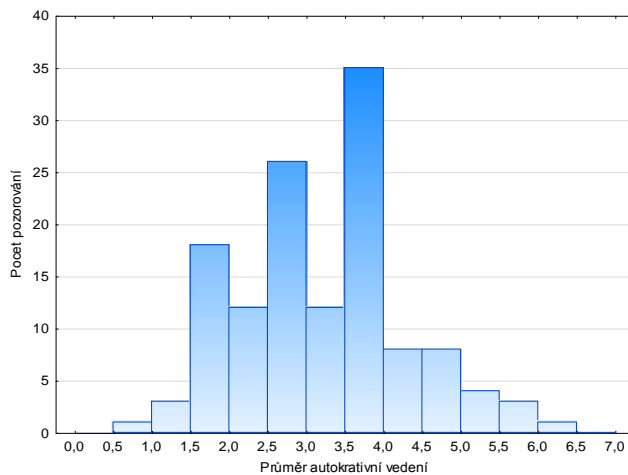
Z tabulky a grafu vyplývá, že volného času (mimo přípravu do školy) tráví rodiče s dětmi více než času přípravou do školy. Nejčastější odpověď byla, že rodiče s dětmi tráví denně 3 a více hodiny volného času. Druhá nejčastější odpověď byla 2-3 hodiny, poté 1-2 hodiny a pouze 8 respondentů odpovědělo, že tráví s dětmi méně než hodinu denně volného času.

3.4.2 Testování normálního rozložení dat

Tabulka 8- Metrická data- autokratické vedení

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr autokratického vedení	131	3,318	1,000	6,333	1,090

Graf 6- Průměr autokratického vedení



Tabulka 9- Test normality- autokratické vedení

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
Průměr autokratického vedení	131	0,083	p > .20	p < ,05	0,979	0,039

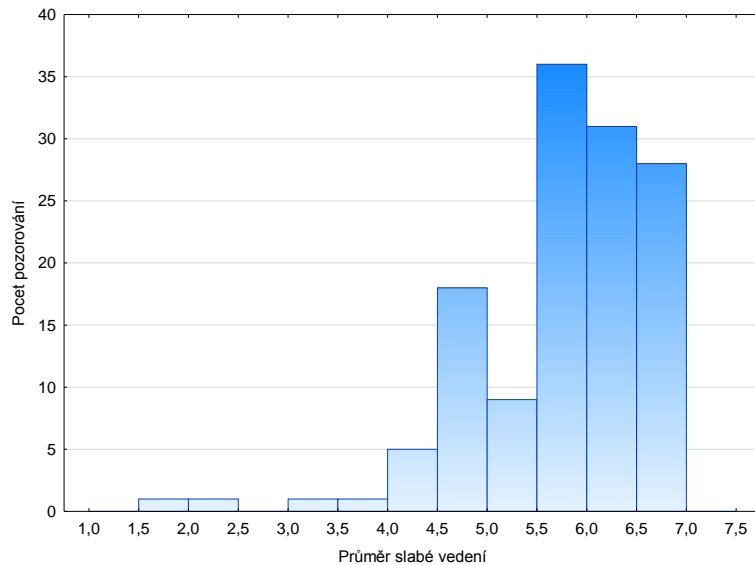
Autokratický výchovný styl je nejméně používaný styl mezi dotazovanými rodinami.

Z testu normality je patrné, že $p < 0,05$ a data tedy nepochází z normálního rozdělení. Znamená to tedy, že přijímáme alternativní hypotézu a odmítáme hypotézu nulovou.

Tabulka 10- Metrická data- slabé vedení

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr slabé vedení	131	5,850	2,000	7,000	0,892

Graf 7- Průměr slabé vedení



Tabulka 11 - Test normality- slabé vedení

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
Průměr slabé vedení	131	0,170	p < ,01	p < ,01	0,882	0,000

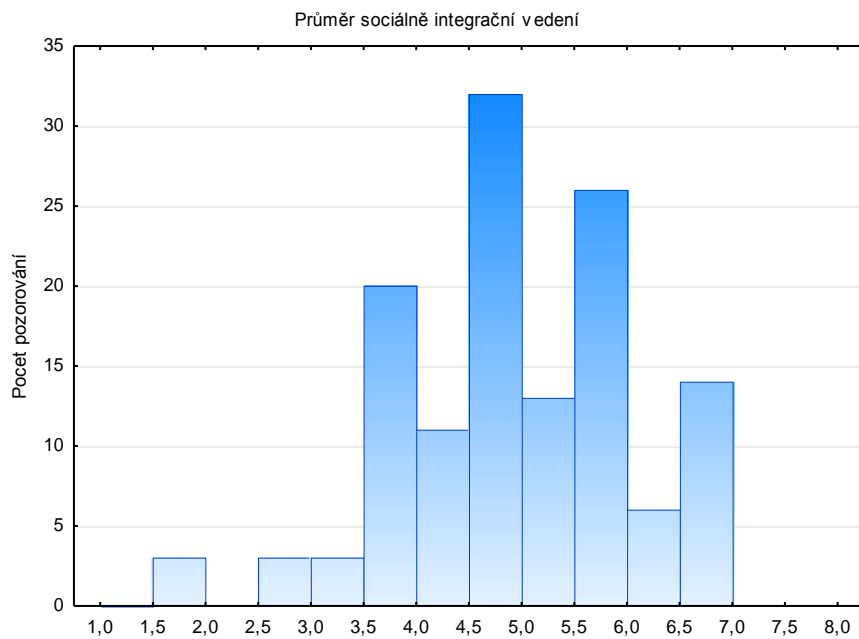
Slabé vedení je nejvíce používaný výchovný styl mezi dotazovanými rodinami.

Z testu normality je patrné, že $p < 0,05$ a to znamená, že přijímáme alternativní hypotézu a zamítáme tedy hypotézu nulovou.

Tabulka 12- Metrická data- sociálně integrační vedení

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr sociálně integrační vedení	131	5,033	1,667	7,000	1,115

Graf 8- Průměr sociálně integrační vedení



Tabulka 13- Test normality- sociálně integrační vedení

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
Průměr sociálně integrační vedení	131	0,068	p > .20	p < ,15	0,975	0,015

Sociálně integrační vedení je o něco méně používaný výchovný styl, než slabé vedení.

Z testu normality je patrné, že $p < 0,05$, přijímáme tedy alternativní hypotézu a odmítáme hypotézu nulovou.

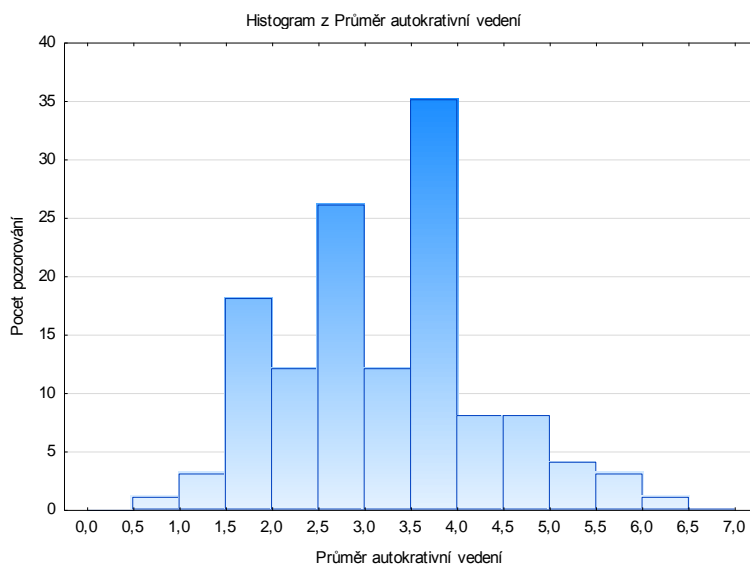
3.4.3 Testování významnosti stanovených hypotéz

1. Jaké jsou převládající výchovné styly ve vybraných rodinách Zlínského kraje?

Tabulka 14- Autokratické vedení

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr autokratického vedení	131,0	3,3	1,0	6,3	1,1

Graf 9- Autokratické vedení

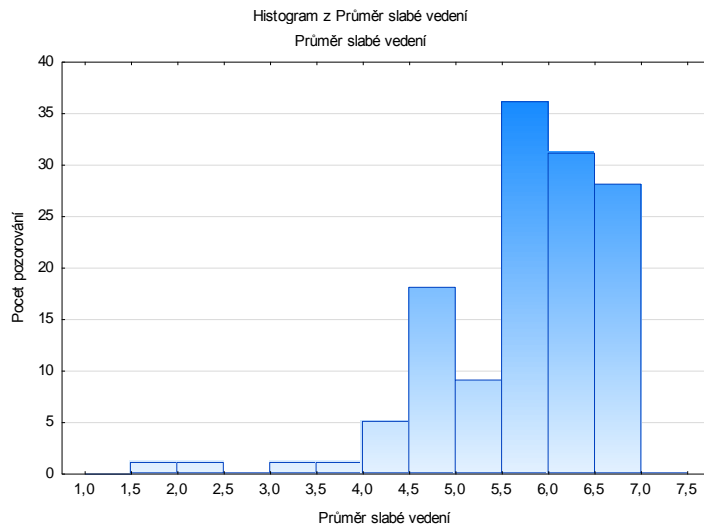


Respondenti volili odpovědi na škále v rozmezí 1-7. Autokratické vedení se ukázalo jako nejméně používaný výchovný styl s průměrem odpovědí 3,3.

Tabulka 15- Slabé vedení

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr slabé vedení	131,0	5,8	2,0	7,0	0,9

Graf 10- Slabé vedení

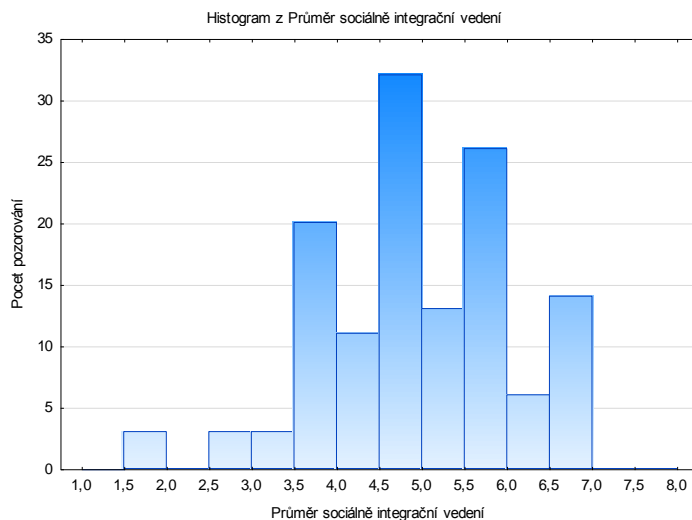


Respondenti volili odpovědi na škále v rozmezí 1-7. Slabé vedení se ukázalo jako nejvíce používaný výchovný styl s průměrem odpovědi 5,8.

Tabulka 16- Sociálně integrační vedení

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr sociálně integrační vedení	131,0	5,0	1,7	7,0	1,1

Graf 11- Sociálně integrační vedení



Respondenti volili odpovědi na škále v rozmezí 1-7. Sociálně integrační vedení se ukázalo jako druhý nejvíce používaný výchovný styl s průměrem odpovědi 5.

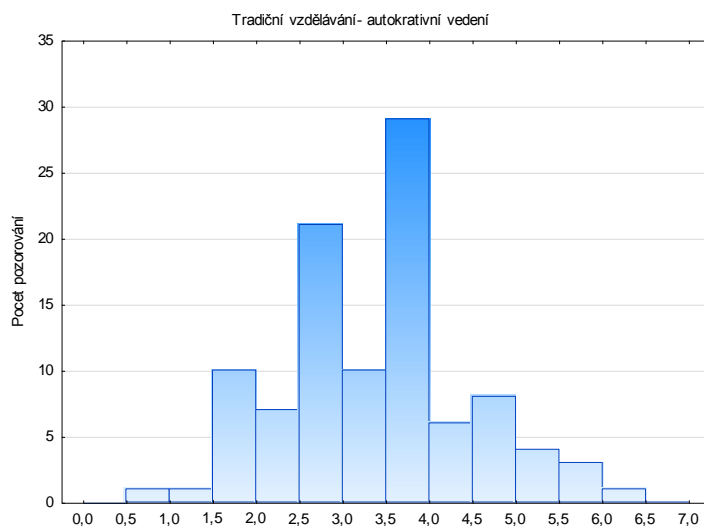
1.1 Jaký je rozdíl ve výchovném stylu rodičů vybraných rodin Zlínského kraje podle toho, zdali jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání?

Autokratické vedení rodičů rozdělené dle toho, zda jejich děti navštěvují tradiční nebo alternativní vzdělávání

Tabulka 17- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Průměr autokratické vedení	101,000	3,492	1,000	6,333	1,081

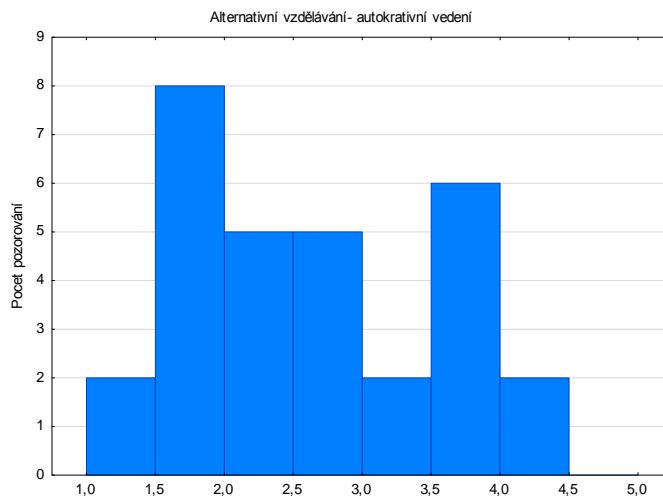
Graf 12- Autokratické vedení rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání



Tabulka 18- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
autokratické vedení	30,000	2,733	1,333	4,333	0,916

Graf 13- Autokratické vedení rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělání



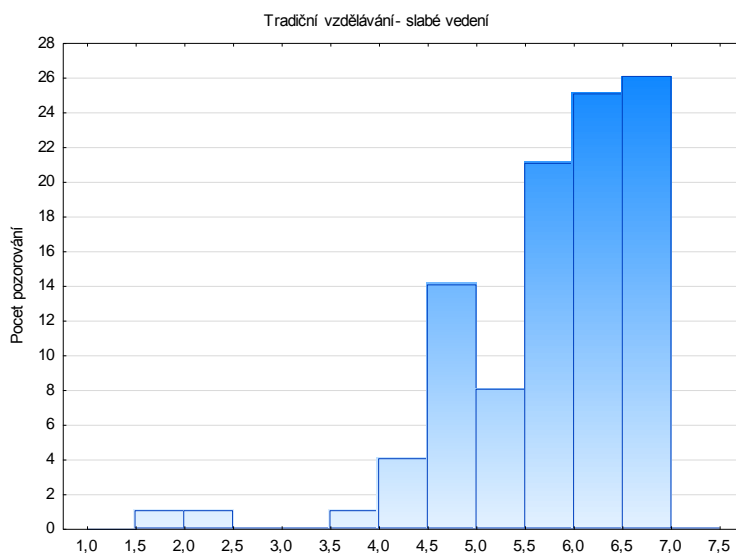
Z uvedených tabulek a grafů vyplývá, že autokratické vedení je více uplatňováno u rodin s dětmi, které navštěvují tradiční vzdělávání. U rodin s dětmi v tradičním vzdělávání je průměrná hodnota na sedmibodové škále 3,5. U rodin s dětmi v alternativním vzdělávání je průměrná hodnota na sedmibodové škále 2,7.

Slabé vedení rodičů rozdělené dle toho, zda jejich děti navštěvují tradiční nebo alternativní vzdělávání

Tabulka 19- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Slabé vedení	101,000	5,888	2,000	7,000	0,932

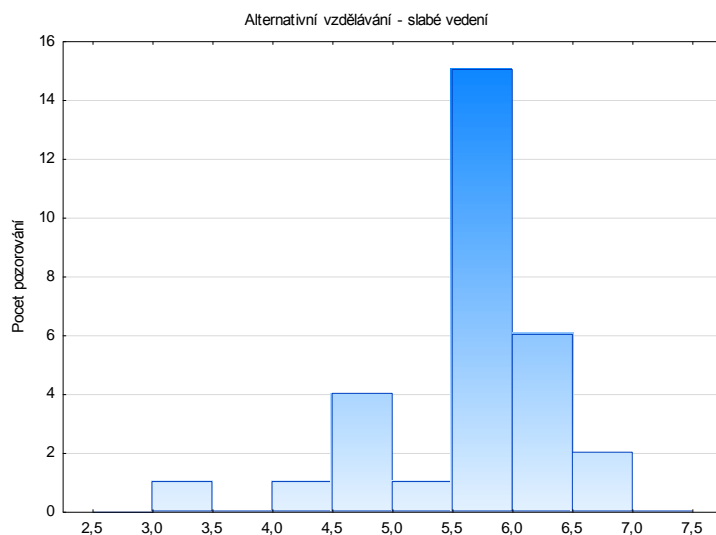
Graf 14- Slabé vedení rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělání



Tabulka 20- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Slabé vedení	30,000	5,722	3,333	7,000	0,738

Graf 15- Slabé vedení rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělání



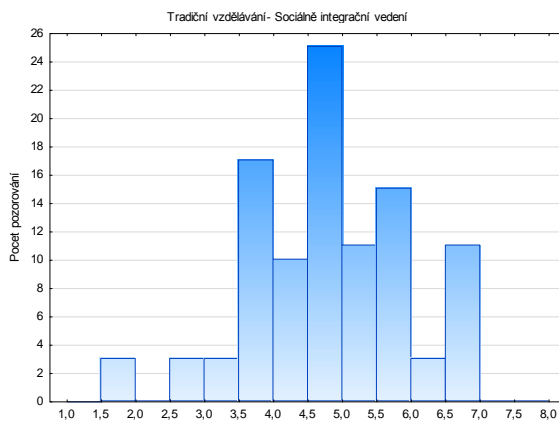
Z uvedených tabulek a grafů vyplývá, že slabé vedení je o něco více uplatňováno u rodin s dětmi, které navštěvují tradiční vzdělávání. U rodin s dětmi v tradičním vzdělávání je průměrná hodnota na sedmibodové škále 5,8. U rodin s dětmi v alternativním vzdělávání je průměrná hodnota na sedmibodové škále 5,7.

Sociálně integrační vedení rodičů rozdělené dle toho, zda jejich děti navštěvují tradiční nebo alternativní vzdělávání

Tabulka 21- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Sociálně integrační vedení	101,000	4,901	1,667	7,000	1,153

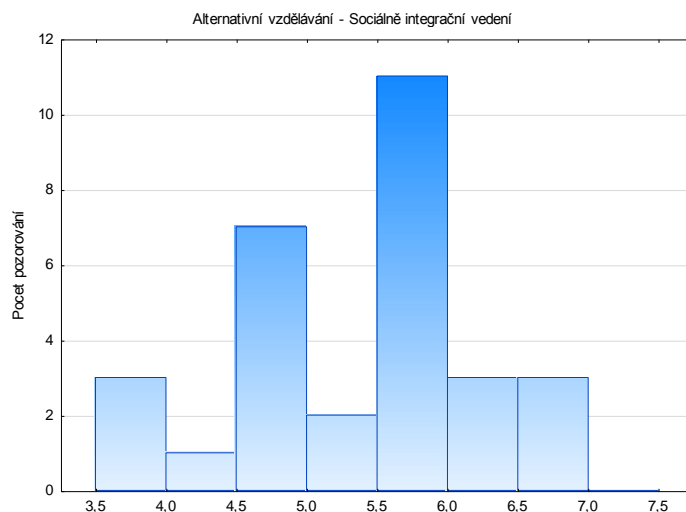
Graf 16- Sociálně integrační vedení rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělání



Tabulka 22- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělávání

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Sociálně integrační vedení	30,000	5,478	4,000	7,000	0,852

Graf 17- Sociálně integrační vedení rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělání



Z uvedených tabulek a grafů vyplývá, že rodiče s dětmi v alternativním vzdělání používají více sociálně integrační vedení než rodiče s dětmi v tradičním vzdělávání. Rodiny s dětmi v alternativním vzdělávání dosahovali na sedmibodové škále průměrně hodnoty 5,5, zatímco rodiny s dětmi v tradičním vzdělávání dosahovali na sedmibodové škále v průměru hodnoty 4,9.

H_1 Předpokládáme, že existují rozdíly ve zvolení autokratického výchovného stylu rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání.

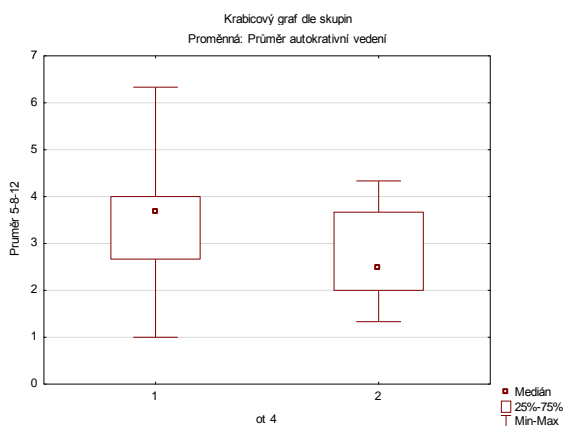
H_A Předpokládáme, že autokratický výchovný styl si volí více rodičů s dětmi v tradičním vzdělávání.

H_0 Předpokládáme, že není rozdíl ve zvolení autokratického výchovného stylu rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují tradiční, nebo alternativní vzdělávání.

Tabulka 23- U-Test- volba autokratického vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční nebo Montessori vzdělávání

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)					
Dle proměn. ot 4					
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$					
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Průměr autokratického vedení	7266,500	1379,500	914,5000	3,286500	0,001015

Graf 18- Volba autokratického vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání



1- tradiční třída, 2-montessorri třída

Potvrdila se H_A , tedy rodiče s dětmi v tradičním vzdělávání dosahují statisticky vyšší úroveň autokratického výchovného stylu.

H_2 Předpokládáme, že existují rozdíly ve zvolení slabého výchovného stylu rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání.

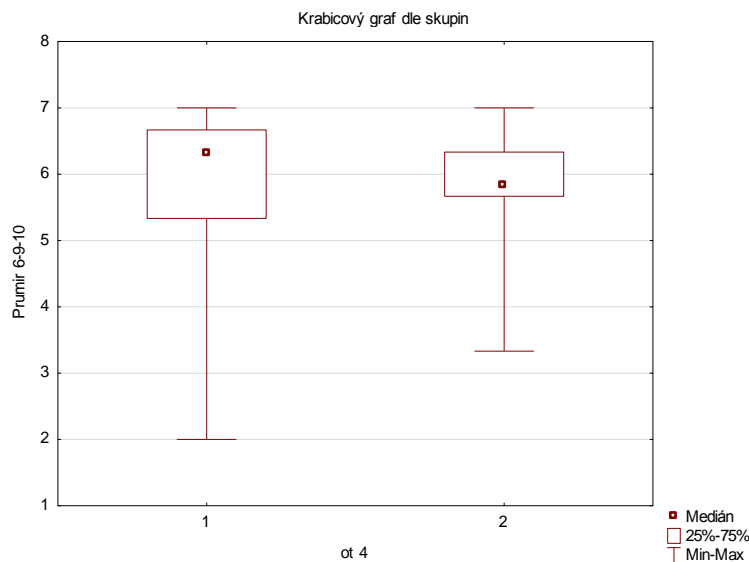
H_A Předpokládáme, že slabý výchovný styl si volí více rodičů s dětmi v tradičním vzdělávání.

H_0 Nepředpokládáme, že se zvolení slabého výchovného stylu liší dle toho, zda děti navštěvují tradiční nebo alternativní vzdělávání.

Tabulka 24- U- Test- volba slabého vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. ot 4 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Průměr slabé vedení	6967,500	1678,500	1213,500	1,648727	0,099204

Graf 19- Volba slabého vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání



1-tradiční třídy, 2-montesorri třídy

Potvrdila se H_0 , tedy nejsou statistické rozdíly v použití slabého výchovného stylu rodinami s dětmi v tradičním a alternativním vzdělávání.

H_3 Předpokládáme, že existují rozdíly ve zvolení sociálně integračního výchovného stylu rodičů podle toho, zda jejich děti navštěvují alternativní, nebo tradiční vzdělávání.

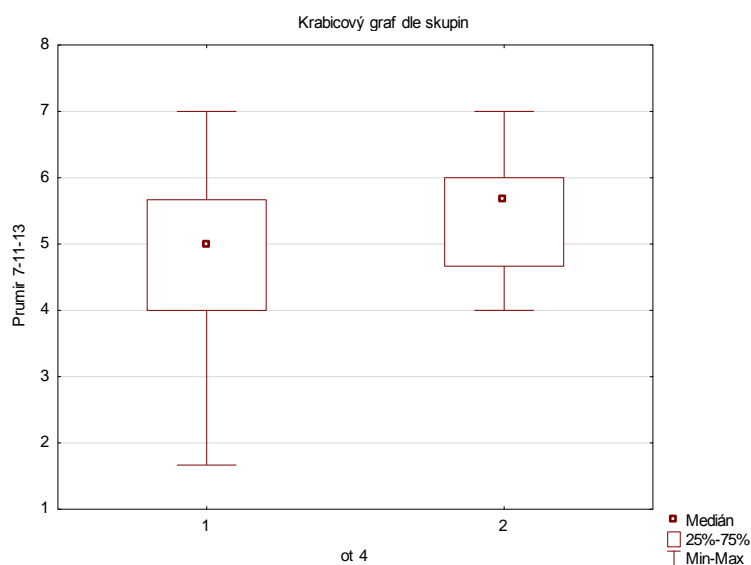
H_A Předpokládáme, že sociálně integrační výchovný styl si volí více rodičů s dětmi v alternativním vzdělávání.

H_0 Nepředpokládáme, že se zvolení sociálně integračního stylu liší dle toho, zda děti navštěvují tradiční nebo alternativní vzdělávání.

Tabulka 25- U-Test – volba sociálně integračního vedení dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost Dle proměn. ot 4 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$)				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Průměr sociálně integračního vedení	6198,500	2447,500	1047,500	-2,558	0,011

Graf 20- Volba sociálně integračního vedení dle toho, zda děti navštěvují tradiční nebo Montessori vzdělávání



1-tradiční třída, 2-montesorri třída

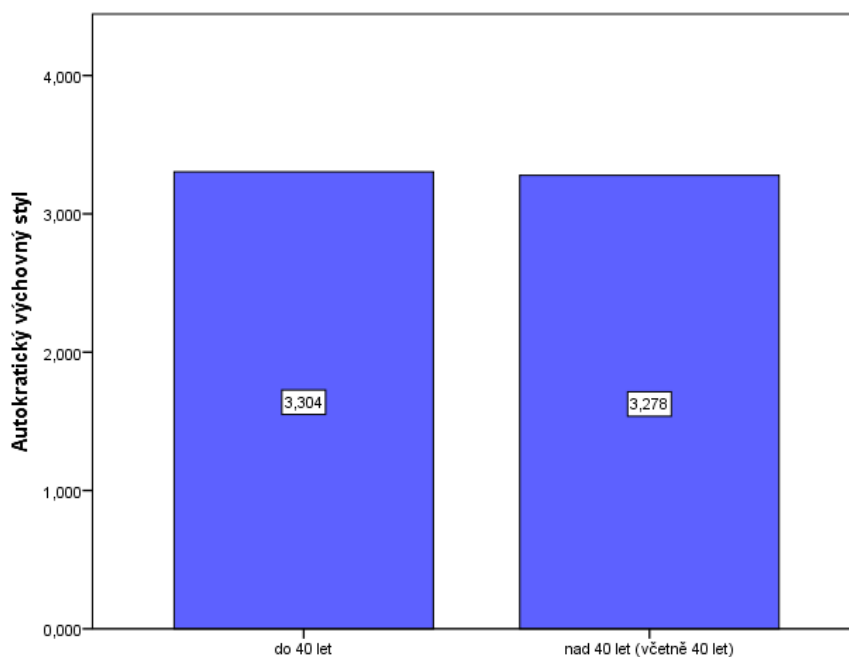
Potvrdila se H_A , tedy rodiny s dětmi v alternativním vzdělávání dosahují statisticky významně vyšší úrovně sociálně integračního stylu.

1.2 Jaký je rozdíl ve výchovném stylu rodičů vybraných rodin Zlínského kraje podle věku rodičů?

Tabulka 26- Respondenti dle věku- autokratické vedení

Autokratické vedení	N	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. Och.
Do 40 let	80	1,000	6,333	3,30417	1,072864
Nad 40 let (včetně 40 let)	48	1,333	6,000	3,27778	1,105185

Graf 21- Respondenti dle věku- autokratické vedení

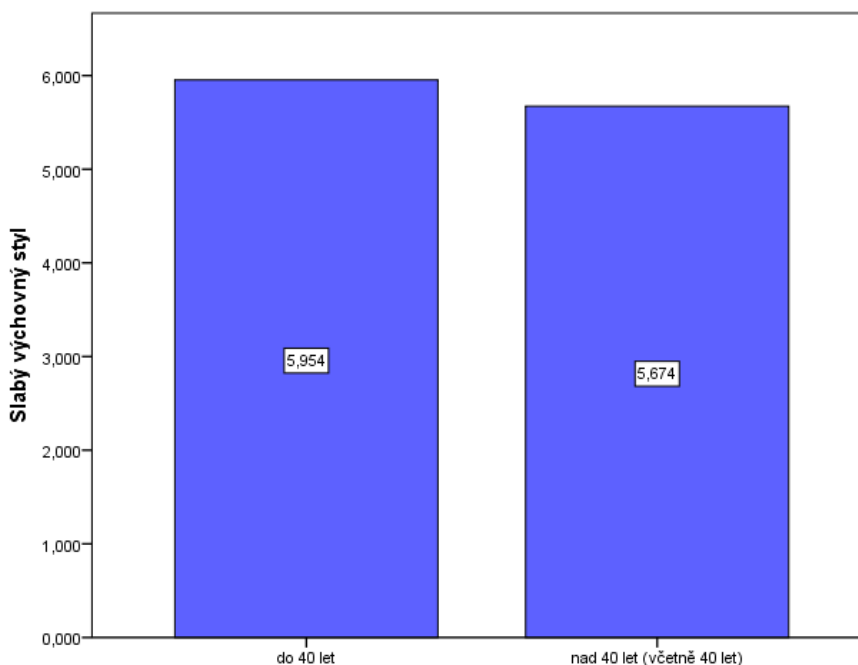


Z tabulky a grafu vyplývá, že není rozdíl v použití autokratického výchovného stylu. Rodiče do 40 let odpovídali průměrné hodnoty 3,3, rodiče nad 40 let odpovídali průměrné hodnoty 3,27, tedy žádný významný rozdíl.

Tabulka 27- Respondenti dle věku- slabé vedení

Slabé vedení	N	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
Do 40 let	80	2,000	7,000	5,95417	,856421
Nad 40 let (včetně 40 let)	48	2,333	7,000	5,67361	,951519

Graf 22- Respondenti dle věku- slabé vedení

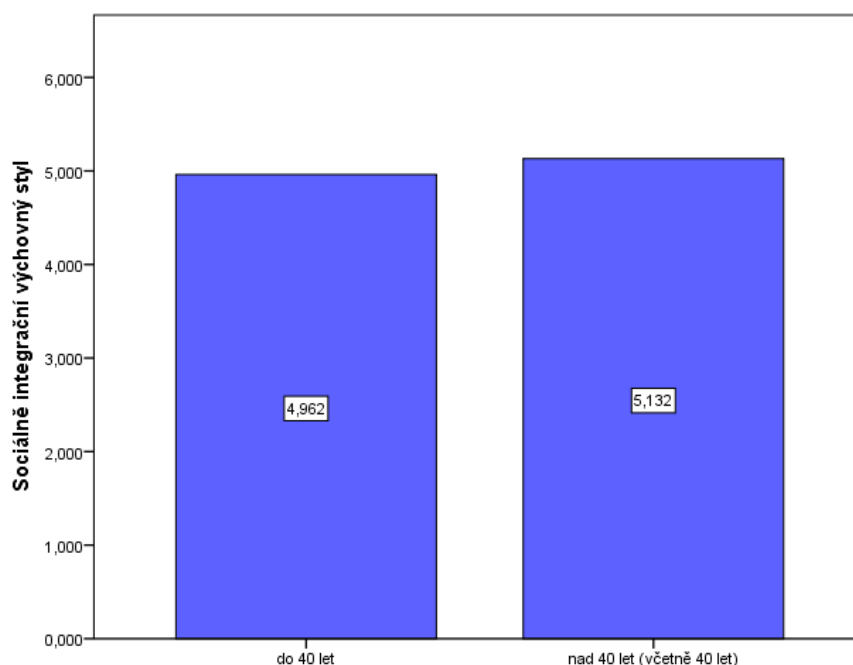


Z uvedené tabulky a grafů vyplývá, že není významný rozdíl v použití slabého výchovného stylu mezi rodiči do 40 let a nad 40 let. Rodiče do 40 let odpovídali v průměru hodnoty 5,95, rodiče nad 40 let odpovídali v průměru hodnoty 5,67, tedy vidíme, že významný rozdíl v hodnotách není.

Tabulka 28- Respondenti dle věku- sociálně integrační vedení

Sociálně integrační vedení	N	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
Do 40 let	80	2,000	7,000	4,96250	1,133797
Nad 40 let (včetně 40 let)	48	1,667	7,000	5,13194	1,066887

Graf 23- Respondenti dle věku- sociálně integrační vedení



Není významný rozdíl v použití sociálně integračního výchovného stylu rodiči do 40 let a nad 40 let. Rodiče do 40 let v průměru odpovídali hodnoty 4,96 a rodiče nad 40 let odpovídali v průměru 5,1. Nejedná se tedy o významný statistický rozdíl.

H_4 Předpokládáme, že existují rozdíly v použití autokratického výchovného stylu rodičů dle jejich věku.

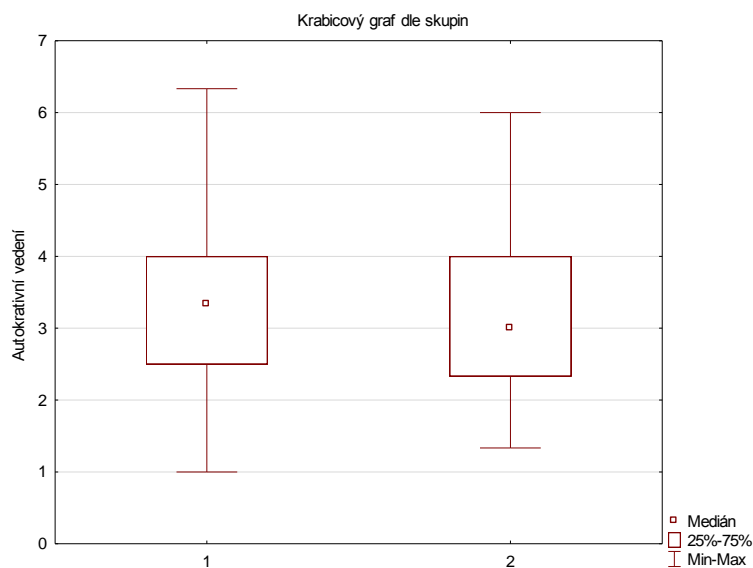
H_A Předpokládáme, že autokratický výchovný styl volí více starších rodičů (nad 40 let).

H_0 Nepředpokládáme, že se liší volba autokratického výchovného stylu dle věku rodičů.

Tabulka 29 - U- Test- volba autokratického vedení rodičů dle jejich věku

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Průměr autokratické vedení	5246,500	3009,500	1833,500	0,423281	0,672091

Graf 24- Volba autokratického vedení dle věku rodičů



1- do 40 let, 2- nad 40 let včetně 40 let

Potvrdila se H_0 , tedy že není rozdíl v použití autokratického výchovného stylu vzhledem k věku rodičů.

H_5 Předpokládáme, že existují rozdíly v použití slabého výchovného stylu rodičů dle jejich věku.

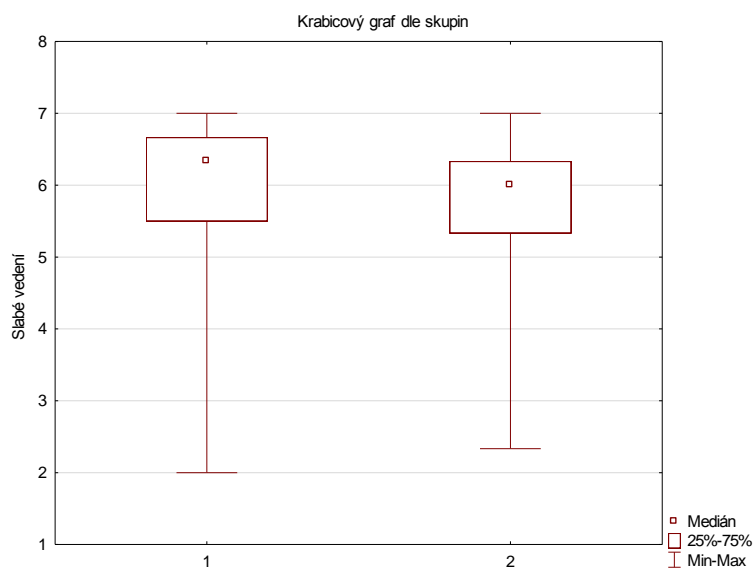
H_A Předpokládáme, že starší rodiče více volí slabý výchovný styl (nad 40 let).

H_0 Nepředpokládáme, že volba slabého výchovného stylu závisí na věku rodičů.

Tabulka 30- U- Test- Volba slabého vedení rodičů dle jejich věku

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. překodovány věk Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Průměr slabé vedení	5558,500	2697,500	1521,500	1,958904	0,050125

Graf 25- Volba slabého vedení rodičů dle věku



1- do 40 let, 2- nad 40 let včetně 40 let

Potvrdila se H_0 , není tedy rozdíl v použití slabého výchovného stylu vzhledem k věku rodičů.

H_6 Předpokládáme, že existují rozdíly v použití sociálně integračního výchovného stylu rodičů dle jejich věku.

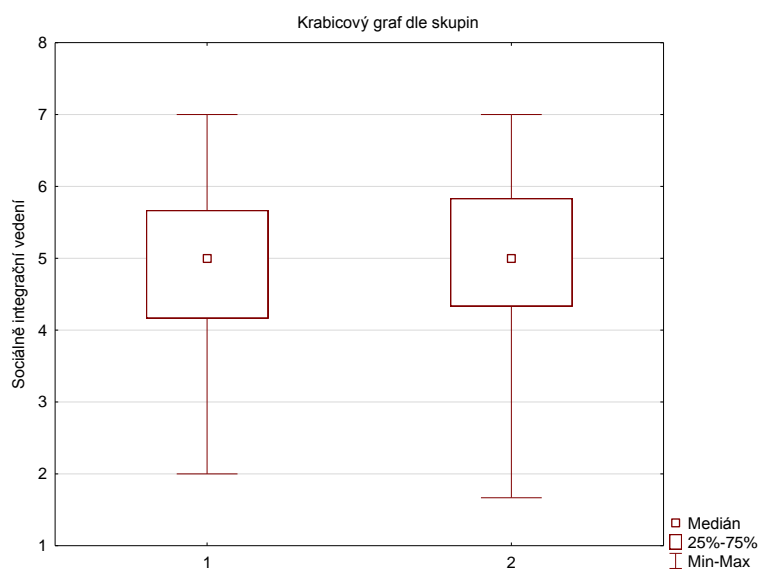
H_A Předpokládáme, že mladší rodiče častěji volí sociálně integrační výchovný styl (rodiče do 40 let).

H_0 Nepředpokládáme, že volba sociálně integračního výchovného styl závisí na věku rodičů.

Tabulka 31- U- Test- Volba sociálně integračního vedení rodičů dle jejich věku

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Průměr sociálně integrační styl	5011,000	3245,000	1771,000	-0,730898	0,464842

Graf 26- Volba sociálně integračního vedení dle věku rodičů



1- do 40 let, 2- nad 40 let včetně 40 let

Potvrdila se H_0 , není tedy rozdíl v použití sociálně integračního stylu vzhledem k věku rodičů.

2. Věnují rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem více času na přípravu do školy, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání?

H₇ Předpokládáme, že rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem věnují méně času na přípravu do školy, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání.

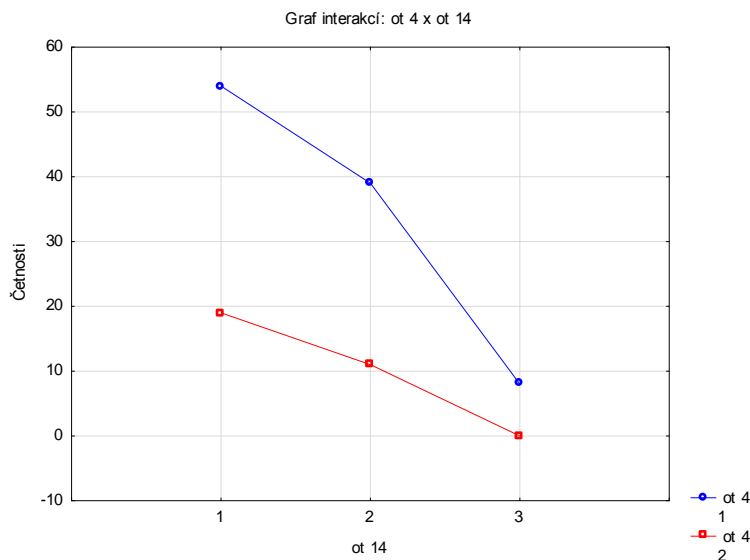
Tabulka 32- Souhrnná tabulka očekávané četnosti Chí-kvadrát

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti				
Četnost označených buněk > 10				
Pearsonův chí-kv. : 2,80340, sv=2, p=,246179				
ot 4	Méně než hodinu	1-2 hodiny 2	2-3 hodiny 3	Řádk. součty
Tradiční	56	39	6	101
Montesori	17	11	2	30
Vš.skup.	73	50	8	131

Tabulka 33- Kontingenční tabulka očekávaných četnosti

Kontingenční tabulka				
Četnost označených buněk > 10				
(Marginální součty nejsou označeny)				
ot 4	Méně než hodinu 1	1-2 hodiny 2	2-3 hodiny 3	3 a více hodin součty
Tradiční	54	39	8	101
Montessori	19	11	0	30
Vš.skup.	73	50	8	131

Graf 27- Čas, který rodiče s dětmi stráví denně přípravou do školy



Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že nejsou rozdíly mezi trávením času přípravou do školy mezi rodiči s dětmi v tradičním a v alternativním vzdělávání.

3. Věnují rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem více volného času, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání?

H_8 Předpokládáme, že rodiče s dětmi v alternativním vzdělání dětem věnují více volného času, než rodiče s dětmi v tradičním vzdělání.

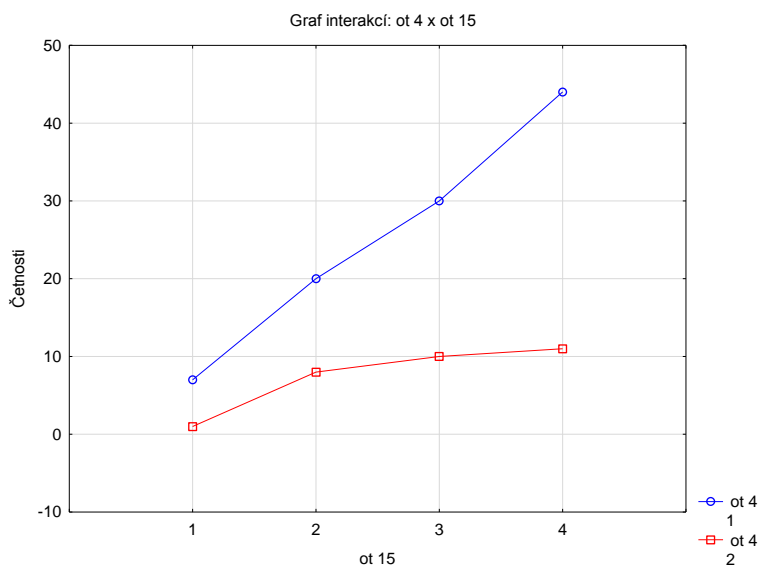
Tabulka 34 - Tabulka očekávané četnosti Chí-kvadrát

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti					
Četnost označených buněk > 10					
Pearsonův chí-kv. : 1,36204, sv=3, p=,714457					
ot 4	Méně než hodinu	1-2 hodiny 2	2-3 hodiny 3	3 a více hodin	Řádk. součty
Tradiční	6	22	31	42	101
Montesori	2	6	9	13	30
Vš.skup.	8	28	40	55	131

Tabulka 35 - Kontingenční tabulka očekávaných četností

Kontingenční tabulka					
Četnost označených buněk > 10					
(Marginální součty nejsou označeny)					
ot 4	Méně než hodinu	1-2 hodiny 2	2-3 hodiny 3	3 a více hodin 4	Řádk. součty
Tradiční	7	20	30	44	101
Montessori	1	8	10	11	30
Vš.skup.	8	28	40	55	131

Graf 28- Volný čas, který rodiče s dětmi stráví denně



Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že nejsou rozdíly mezi trávením volného času dětí s rodiči v tradičním, nebo v alternativním vzdělávání.

3.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 115 žen a 16 mužů ve věku od 29 let do 52 let. Průměrný věk byl 38,5 let. Z dotazovaných osob mělo nejvíce ukončené středoškolské vzdělání, na dalším místě bylo vzdělání vysokoškolské, na dalších místech poté vyučení, vyšší odborné a na posledním místě vyučení s maturitou. V naší práci jsme dále s tímto údajem nepracovali (volba výchovného stylu dle ukončeného vzdělání rodičů), je to možnost dalšího výzkumu.

Z dotazovaných rodičů mělo 101 rodičů dítě v tradiční třídě a 30 rodičů dítě ve třídě Montessori. Výzkum ukázal, že nejvíce rodičů tráví s dětmi přípravou do školy méně než hodinu denně. V tomto případě není rozdíl mezi tím, zda dítě navštěvuje tradiční, nebo alternativní vzdělávání. Nejvíce rodičů také uvedlo, že s dětmi tráví 3 a více hodin denně volného času (mimo přípravu do školy) a také není rozdíl v tom, jaké vzdělávání dítě navštěvuje, zda tradiční, nebo alternativní.

Ze všech dotazovaných rodičů mělo největší průměr ze sedmibodové škály slabé vedení (slabý výchovný styl) s hodnotou 5,58. Jako druhý nejvíce používaný výchovný styl se

ukázalo sociálně integrační vedení s průměrnou hodnotou 5,03. Na posledním místě se umístilo autokratické vedení (autokratický výchovný styl) s průměrnou hodnotou 3,3.

Při porovnání použití výchovných stylů rodin s dětmi v tradičním a alternativním vzdělávání jsme zjistili, že autokratický výchovný styl používá více rodičů s dětmi v tradičním vzdělávání. Rodiče s dětmi v tradičním vzdělávání uvedli na sedmibodové škále v průměru hodnotu 3,49 v použití autokratického výchovného stylu. U rodičů s dětmi v alternativním vzdělávání byla hodnota v průměru 2,73. Volba slabého výchovného stylu není rozdílná u rodin s dětmi v tradičním a alternativním vzdělávání. Rodiny s dětmi v tradičním vzdělávání uvedli v průměru hodnotu 5,8 a u rodin s dětmi v alternativním vzdělávání byla uvedena hodnota 5,7. Sociálně integrační výchovný styl si volí více rodičů s dětmi v alternativním vzdělávání. Rodiny s dětmi v alternativním vzdělávání uváděly průměrně hodnoty 5,47 a rodiny s dětmi v tradičním vzdělávání uváděly v průměru hodnotu 4,9.

Zjišťovali jsme také, zda se liší volba výchovného stylu podle věku rodičů. Pro naše účely výzkumu jsme si věk rodičů rozdělili do dvou věkových kategorií a to věk do 40 let a nad 40 let (včetně 40 let). Nebyl zjištěn rozdíl ve volbě výchovného stylu vzhledem k věku rodičů.

Doporučení pro praxi:

Ukázalo se, že nejvíce používaný výchovný styl je slabé vedení. V použití slabého vedení není rozdíl, zda dítě navštěvuje Montessori nebo tradiční vzdělání. Ideální by bylo, kdyby byl nejpoužívanější výchovný styl sociálně integrační vedení. U tohoto stylu se prokázalo, že si ho volí více rodin s dětmi v alternativním vzdělávání. Nejméně používaný je výchovný styl autoritativní, což jsme očekávali. Doporučili bychom větší informovanost rodičů o volbě a možnostech výchovných stylů a z toho plynoucích následků pro dítě do budoucího života. Možností by bylo pořádání přednášek, kterým by předcházelo rozdání propagačního materiálu, v kterém by do několika málo vět bylo zahrnuto, jaký obsah by přednáška měla. Samozřejmostí každé přednášky by bylo několik názorných příkladů z praxe daného výchovného stylu, diskuze k výchovnému stylu, zodpovězení otázek, které by mohli zúčastnění pokládat a nakonec by si mohli rodiče odnést seznam literatury, v které jsou přehledně popsány výchovné styly, případně seznam knih, které se věnují výchovným stylům, které by byli pro rodiče zajímavé. Více než nabídka informací o problematice výchovných stylů se dělat nedá, v konečné fázi je na každém z rodičů, jaký výchovný styl si zvolí a jakým výchovným stylem povedou své děti k dospělosti.

4 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou výchovných stylů v rodinách. Naším cílem bylo zjistit, zda se výchovné styly v rodinách liší dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo alternativní vzdělávání (v našem případě Montessori třídy).

V teoretické části jsme se zaměřili na zpracování témat na základě odborné literatury. Jednalo se o témata blízké výchově a vzdělávání. V oblasti výchovy jsme se věnovali partnerskému a mocenskému přístupu ve výchově, výchovným stylům, odměnám a trestům ve výchově a také vlivu prostředí na výchovu v rodině. V oblasti vzdělávání jsme poté vymezili alternativní a tradiční vzdělávání, v alternativním vzdělávání jsme věnovali také pozornost určitým typům alternativního vzdělávání, konkrétně Montessori, Waldorfské a Daltonské škole.

V praktické části práce jsme oslovili rodiče dětí z vybrané základní školy z vybraných tříd. Jednalo se o Základní školu Komenského I., kde jako na jediné škole ve Zlínském kraji jsou k dispozici tradiční třídy a také Montessori třídy. Konkrétně se jedná o 1. - 4. třídy na této škole.

Pro naše výzkumné šetření jsme vycházeli z rozdělení výchovných stylů dle K. Lewina, který výchovné styly dělí na autokratické vedení, slabé vedení a sociálně integrační vedení. Dotazník pro naše výzkumné šetření jsme si sestavili.

Porovnávali jsme výchovné styly s ohledem na třídu, kterou dítě navštěvuje (tradiční/Montessori), porovnávali jsme také výchovné styly s ohledem na věk rodičů (zda se výchovný styl liší s rostoucím věkem rodičů). Cílem našeho výzkumného šetření bylo také zjistit, kolik času tráví rodiče s dětmi přípravou do školy a kolik času tráví rodiče s dětmi mimo přípravu do školy (volného času).

Z výsledků výzkumného šetření můžeme vyčíst, že nejvíce používaný výchovný styl je slabé vedení. Toto zjištění pro nás bylo překvapivé, domnívali jsme se, že nejpoužívanější výchovný styl bude sociálně integrační vedení. Nicméně nejméně používaný styl je autokratické vedení, což jsme očekávali. Jako druhý nejpoužívanější výchovný styl je sociálně integrační vedení.

Při dalším porovnávání jsme zjistili, že rodiče s dětmi v tradičním vzdělávání si častěji volí autokratické vedení, než rodiče s dětmi v alternativním vzdělávání. Ve volbě slabého vedení jsme nezjistili rozdíly s ohledem na to, zda dítě navštěvuje tradiční nebo alternativní

vzdělávání a u sociálně integračního vedení jsme zjistili, že si tento výchovný styl volí více rodičů s dětmi, které navštěvují alternativní vzdělávání, než s dětmi, které navštěvují tradiční vzdělávání.

Naším dalším zjištěním bylo, že není rozdíl mezi trávením volného času rodičů s dětmi v tradičním a alternativním vzdělávání, stejně tak není rozdíl v trávení času přípravou do školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Alternativní školy.cz [online]. © 2001 – 2015 [cit. 2015-14-04]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Bedrnová, E., Nový, I. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management press, 2001. ISBN 80-7261-053-8

Čačka, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994, 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7

Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 415 s. ISBN 8070665343.

Čáp, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.

Ferero, B. *Šťastní rodiče*. Praha:Portál, 2004. ISBN 80-7178-937-2

Chráška, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Jůva, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. ISBN 80-85931-43-5.

Matějček, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5

Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. 2., upr.vyd. Praha: Portál, 1993, 109 s. ISBN 80-85282-78-x.

Montessori, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012 ISBN 978-80-7387-382-0

Havlík, R. a KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0

Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

Průcha, J., Mareš J. a Walterová E. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

Rýdl, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Tiskařské středisko Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1

Říčan, P. *S dětmi chytře a moudře*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7845-7

Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

Aj. A jiné

Tzv. Takzvané

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Graf 1- Pohlaví respondentů</i>	31
<i>Graf 2- Ukončené vzdělání respondentů</i>	32
<i>Graf 3- Tradiční/Montessori třída</i>	33
<i>Graf 4- Čas strávený denně s dítětem přípravou do školy.....</i>	33
<i>Graf 5- Volný čas strávený s dítětem</i>	34
<i>Graf 6- Průměr autokratického vedení</i>	35
<i>Graf 7- Průměr slabé vedení</i>	36
<i>Graf 8- Průměr sociálně integrační vedení</i>	37
<i>Graf 9- Autokratické vedení.....</i>	38
<i>Graf 10- Slabé vedení</i>	39
<i>Graf 11- Sociálně integrační vedení</i>	39
<i>Graf 12- Autokratické vedení rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělání.....</i>	40
<i>Graf 13- Autokratické vedení rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělání.....</i>	41
<i>Graf 14- Slabé vedení rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělání</i>	41
<i>Graf 15- Slabé vedení rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělání</i>	42
<i>Graf 16- Sociálně integrační vedení rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělání</i>	43
<i>Graf 17- Sociálně integrační vedení rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělání.....</i>	43
<i>Graf 18- Volba autokratického vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání</i>	44
<i>Graf 19- Volba slabého vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání</i>	45
<i>Graf 20- Volba sociálně integračního vedení dle toho, zda děti navštěvují tradiční nebo Montessori vzdělávání</i>	46
<i>Graf 21- Respondenti dle věku- autokratické vedení.....</i>	47
<i>Graf 22- Respondenti dle věku- slabé vedení</i>	48
<i>Graf 23- Respondenti dle věku- sociálně integrační vedení</i>	49
<i>Graf 24- Volba autokratického vedení dle věku rodičů</i>	50
<i>Graf 25- Volba slabého vedení rodičů dle věku</i>	51
<i>Graf 26- Volba sociálně integračního vedení dle věku rodičů</i>	52
<i>Graf 27- Čas, který rodiče s dětmi stráví denně přípravou do školy.....</i>	53

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1- Model devíti polí způsobu výchovy.....</i>	15
<i>Tabulka 2- Zastoupení respondentů dle pohlaví.....</i>	31
<i>Tabulka 3- Zastoupení respondentů dle věku</i>	31
<i>Tabulka 4- Zastoupení respondentů dle ukončeného vzdělání</i>	32
<i>Tabulka 5- Třída, kterou děti navštěvují (tradiční/Montessori)</i>	32
<i>Tabulka 6- Čas rodiče strávený denně s dítětem přípravou do školy.....</i>	33
<i>Tabulka 7- Volný čas rodiče strávený denně s dítětem.....</i>	34
<i>Tabulka 8- Metrická data- autokratické vedení.....</i>	35
<i>Tabulka 9- Test normality- autokratické vedení</i>	35
<i>Tabulka 10- Metrická data- slabé vedení</i>	36
<i>Tabulka 11 - Test normality- slabé vedení.....</i>	36
<i>Tabulka 12- Metrická data- sociálně integrační vedení</i>	37
<i>Tabulka 13- Test normality- sociálně integrační vedení</i>	37
<i>Tabulka 14- Autokratické vedení</i>	38
<i>Tabulka 15- Slabé vedení.....</i>	38
<i>Tabulka 16- Sociálně integrační vedení</i>	39
<i>Tabulka 17- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání</i>	40
<i>Tabulka 18- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělávání</i>	40
<i>Tabulka 19- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání</i>	41
<i>Tabulka 20- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělávání</i>	42
<i>Tabulka 21- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují tradiční vzdělávání</i>	42
<i>Tabulka 22- Výsledky rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní vzdělávání</i>	43
<i>Tabulka 23- U-Test- volba autokratického vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční nebo Montessori vzdělávání</i>	44
<i>Tabulka 24- U- Test- volba slabého vedení rodičů dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání</i>	45
<i>Tabulka 25- U-Test – volba sociálně integračního vedení dle toho, zda děti navštěvují tradiční, nebo Montessori vzdělávání</i>	46
<i>Tabulka 26- Respondenti dle věku- autokratické vedení</i>	47
<i>Tabulka 27- Respondenti dle věku- slabé vedení</i>	48
<i>Tabulka 28- Respondenti dle věku- sociálně integrační vedení</i>	49
<i>Tabulka 29 - U- Test- volba autokratického vedení rodičů dle jejich věku.....</i>	50

<i>Tabulka 30 - U- Test- Volba slabého vedení rodičů dle jejich věku.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 31- U- Test- Volba sociálně integračního vedení rodičů dle jejich věku</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 32- Souhrnná tabulka očekávané četnosti Chí-kvadrát.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 33- Kontingenční tabulka očekávaných četností.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 34- tabulka očekávané četnosti Chí-kvadrát</i>	<i>54</i>

SEZNAM PŘÍLOH

P1

Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den.

Jmenuji se Jana Vrbová a jsem studentka UTB ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který mi velmi pomůže při vypracování mé Bakalářské práce, ve které se zabývám výchovnými styly v rodinách s dětmi v tradičním a alternativním vzdělávání. Neexistují správné nebo špatné odpovědi. Veškeré odpovědi jsou anonymní a budou sloužit pouze k potřebám mé bakalářské práce. Dotazník se vztahuje k dítěti, kterému jste přišli na třídní schůzky.

Pokyny k vyplnění:

Při otázkách, kde se volí z možností, prosím zvolte jen jednu možnost. Při otázkách s odpovědí na sedmibodové stupnici zakroužkujte příslušné číslo.

1. Jste a) muž
b) žena
2. Kolik je Vám let?
3. Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?
a) základní
b) vyučení bez maturity
c) vyučení s maturitou
d) střední s maturitou
e) vyšší odborné
f) vysokoškolské
4. Jakou třídu v rámci této školy Vaše dítě navštěvuje?
a) tradiční
b) montessori
5. Myslíte si, že Vaše dítě potřebuje neustálou kontrolu?
Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano
6. Kladete na své dítě nějaké požadavky? (zadávání úkolů, pomáhání v domácnosti, ...)
Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

7. Dáváte dítěti na výběr, v jakém pořadí si splní své úkoly?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

8. Používáte při výchově tresty?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

9. Máte přehled o tom, jak Vaše dítě tráví veškerý svůj volný čas?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

10. Když dítěti zadáte jakýkoliv úkol, požadujete jeho důsledné splnění?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

11. Když dítě něco provede, dáváte mu možnost navrhnout řešení problému?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

12. Plánujete svému dítěti aktivity na volný čas bez jeho vědomí?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

13. Informujete dítě, co je potřeba udělat a domlouváte se s ním, s čím by Vám chtělo pomoci?

Rozhodně ne 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ano

14. Kolik času s dítětem denně trávíte přípravou do školy?

a) méně než hodinu b) 1-2 hodiny c) 2-3 hodiny d) 3 a více hodin

15. Kolik volného času s dítětem denně trávíte? (mimo přípravy do školy)

a) méně než hodinu b) 1-2 hodiny c) 2-3 hodiny d) 3 a více hodin

Velice děkuji za vyplnění dotazníku.