

# Autorita vychovatele ve školní družině

Petra Dostálková

---

Bakalářská práce  
2016/2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Dostálková**  
Osobní číslo: **H140504**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Autorita vychovatele ve školní družině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti autority vychovatele, kázně a výchovných stylů vychovatelů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

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:

**BENDL, S.** Školní kázeň: metody a strategie. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 8085866803.

**VALIŠOVÁ, Alena.** Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

**GAVORA, P.** Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 8073151049.

**HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. A KOL.** Školní družina. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.

**NELEŠOVSKÁ, A.** Pedagogická komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 8024405105.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **29. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016

  
doc. Ing. Aněžka 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<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> 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 21.4.2017

Dostalková

<sup>1)</sup> 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;

<sup>(1)</sup> Vysoká škola nevydělčně 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). Odporá-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 výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou respektování autority vychovatele z hlediska interakčních stylů. Teoretická část je zaměřena na osobnost vychovatele a jeho kompetence, na legislativu a také specifika práce vychovatele. Kapitola, která se věnuje školní družině, podává informace o vymezení školní družiny dle legislativy, uvádí vedenou dokumentaci, popisuje formy a metody školní družiny a v neposlední řadě se věnuje činnostem ve školní družině. V poslední kapitole jsou popsány interakční styly a autorita obecně. Praktická část se soustředí na problematiku autority vychovatele spojenou s interakčními styly ve školní družině.

Klíčová slova:

Autorita, vychovatel, školní družina, interakční styl, interakce, výchova mimo vyučování

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the problem of respecting the authority of educators in terms of interaction styles. The theoretical part is focused on the personality of the educator and his competence on the legislation and the specifics of the work of educators. The chapter dedicated to after-school club, provides information on the definition of school clubs according to the legislation, stated led by documentation describes the forms and methods of school clubs and activities in the after-school club. The last chapters describes the interaction styles and authority in general. The practical part focuses on the issue of the authority of educators connected with interaction styles in after-school club.

Keywords:

Authority, educator, school club, interaction style, interaction, after-school education.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji paní Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad a konzultace k mé bakalářské práci. Dále děkuji své rodině a především svému příteli za podporu a trpělivost, kterou mi po celou dobu psaní této práce poskytovali.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 OSOBNOST VYCHOVATELE</b> .....	<b>11</b>
1.1 KOMPETENCE PEDAGOGA .....	14
1.2 VYCHOVATEL PODLE LEGISLATIVY .....	17
1.3 SPECIFIKA PRÁCE VYCHOVATELE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ .....	18
<b>2 ŠKOLNÍ DRUŽINA</b> .....	<b>20</b>
2.1 ŠKOLNÍ DRUŽINA PODLE LEGISLATIVY .....	21
2.2 VEDENÁ DOKUMENTACE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ .....	22
2.3 FORMY A METODY PRÁCE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	23
2.4 ČINNOSTI VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ .....	24
<b>3 AUTORITA A INTERAKČNÍ STYLY</b> .....	<b>27</b>
3.1 AUTORITA VYCHOVATELE .....	27
3.1.1 Členění autority .....	28
3.1.2 Vztah mezi autoritou a výchovou .....	30
3.2 INTERAKČNÍ STYLY .....	32
3.3 VÝCHOVA OVLIVNĚNA AUTORITOU A INTERAKČNÍMI STYLY.....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A JEHO POJETÍ .....	39
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE .....	39
4.3 METODA SBĚRU DAT .....	40
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	40
4.5 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT .....	41
4.5.1 Výskyt interakčních stylů u vychovatelů .....	42
4.5.2 Vnímání interakčních stylů dle jednotlivých dětí .....	45
4.5.3 Míra zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů u vychovatelů .....	48
4.6 LIMITY VÝZKUMU .....	50
4.7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A NAVRŽENÁ DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	50
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>52</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>61</b>



## ÚVOD

S autoritou se každý jedinec setkává už od útlého dětství. Nejprve považujeme za autoritu naše rodiče, kteří na nás mají velmi významný vliv. Dítě by mělo pociťovat z rodinného prostředí jistotu, lásku a podporu. Jakmile začneme navštěvovat vzdělávací instituce, vnímáme i učitelé jako autoritu. Ti jsou hlavními aktéry ve výchovně vzdělávacím procesu a mohou po celou dobu školní docházky utvářet osobnost. Názory pedagoga a jeho postoje mohou ovlivňovat další život dětí. Ty, které jsme považovali za jakousi autoritu, se nám vryjí do paměti a jen tak na ně nezapomeneme.

Další aspekt, který ovlivňuje osobnost dítěte, je čas mimo vyučování. Pro trávení tohoto času jsou zřízeny různé instituce. Do těchto institucí, mimo jiné, řadíme školní družinu, která je stěžejním tématem naší bakalářské práce. Vychovatelé školních družin mohou být pro žáky dalším vzorem, který může ovlivnit jejich osobnost. Proto je nezbytné, aby tito pedagogové vedli děti správným směrem a přispívali k pozitivnímu vývoji.

Matějček (2017) zmiňuje, že ty autority, které jsou s dětmi velmi často v kontaktu, na ně výchovně působí. Nemůžeme tvrdit, že na dítě působí pouze jednotlivce. Vždy se jedná o skupinu osob, se kterými se dítě setkává. I ti nejlepší vychovatelé procházejí krizí autority. Na tento aspekt se můžeme dívat spíše jako na přírodní jev než na vychovatelské selhání.

Ve škole dochází ke krizi především kvůli snížení společenského ocenění. Tato skutečnost se jeví především u prestiže profese pedagoga a dochází k tomu, že autorita těchto pedagogů klesla v očích celé společnosti. (Sak, 2005)

Vzájemná interakce přispívá k budování vztahů mezi jednotlivci. Bez vzájemné interakce vychovávaného a vychovatele může docházet k porušení vztahů mezi nimi. Jelikož interakce přispívá na utváření si vztahů mezi osobami, je důležité, aby interakce byla vzájemná. Interakce je ovlivněna osobností jedince a jeho interakčními styly, pomocí kterých můžeme zjistit styl komunikace vychovatele. (Gavora, 2005)

Každý vychovatel má svůj styl výchovy specifický. Svou mluvu, která je pro něj typická, jiný styl hodnocení, je usměvavý a vytváří příjemnou atmosféru. Další je přísný nebo lhostejný. Někdo je trpělivý, nebo zase neochotný. Na to, jak žáci vnímají svého vychovatele, se zaměřujeme v praktické části.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 OSOBNOST VYCHOVATELE

Vychovatel se řadí mezi pedagogické pracovníky. Zákon 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících definuje pedagogického pracovníka jako osobu, vykonávající přímou vyučovací a výchovnou speciálně-pedagogickou činnost, či pedagogicko-psychologickou činnost.

Dále dle zákona 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících je za vychovatele také považována osoba, která „*vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zařízení pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo středisku výchovné péče.*“

Vychovatele také můžeme vnímat za takovou osobu, která je označována za pedagogického pracovníka působícího ve školní družině, školním klubu, v domovech mládeže, v zařízeních určené pro ústavní a ochranou výchovu, ale také v zařízeních sociální péče. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Hájek (2007) uvádí, že vychovatel plní roli iniciátora a průvodce žáka při volnočasových činnostech. Tyto činnosti přímo či nepřímo řídí, motivuje a hodnotí žáky. Mezi stěžejní úkoly vychovatele patří vzbuzovat u žáků aktivní zájem o okolí, o sociální kontakt a komunikaci. Tyto projevy přiměřeně oceňuje a chválí.

Osobnost pedagoga, tedy i vychovatele, je ve výchovně vzdělávacím procesu velmi významná. Aby pedagog zaujímal vůči žákům kladný vliv, je důležitá jeho osobnost a autorita, která je závislá na jeho odborné a společenské pověsti, na řídicích schopnostech, které vlastní, a v neposlední řadě na jeho morálních a charakterových vlastnostech. Kladným a spravedlivým postojem, znalostmi a pracovními schopnostmi působí na žáky. Je důležité zmínit, že vliv pedagoga, jenž působí na žáky nelze nahradit učebnicí, mravním poučováním, či soustavou trestů nebo povzbuzování. Kouzlo osobnosti a osobní příklad učitele se považují za nenahraditelné. (Kohoutek, 1996)

Osobnost vychovatele nevzniká sama od sebe. Je tvořena na základě osobnostních dispozic, vzdělání, osobního zrání a dalším sebevzděláváním. Mezi vychovatelem a dětmi se v rámci školní družiny vyvíjí vztah. Aby byl tento vztah kladný, je třeba vzbuzovat u dětí citovou odezvu a důvěru. Působení vychovatele ve školní družině by mělo být vedeno v přirozeném, zajímavém a radostném duchu. Jelikož vychovatel zaujímá vůči

práci ve školní družině určitou roli, svým naladěním a životním postojem vytváří základní atmosféru ve školní družině. K roli vychovatele a jeho osobnosti také patří **osobnostní dispozice**. Je žádoucí, aby vychovatel projevovat kladný vztah k dětem. Do osobnostních dispozic řadíme určitou míru empatie a umět vytvořit příjemné prostředí v družině. Měl by disponovat organizačními schopnostmi a děti motivovat a vzbuzovat u nich zájem o činnost v různých aktivitách. Podporovat u nich sebevědomí a rozvíjet pozitivní stránku jejich osobnosti. Aby byl vychovatel schopen bezproblémově provádět jakékoliv tělovýchovné aktivity, je zapotřebí, aby byl tělesně zdatný. (Hájek, Pávková a kol., 2007)

**Dovednosti a vzdělanostní předpoklady** neodmyslitelně patří k dalším aspektům osobnosti vychovatele. Vychovatele by měl umět vhodně vést zájmové činnosti, rozvíjet schopnosti u žáků a podněcovat je. Pokud nastane krizová situace či kázeňský problém u dítěte, řeší si tyto problémy sám vychovatel, případně je konzultuje s dalším pedagogickým pracovníkem. Právě spolupráce mezi ostatními pedagogy je pro práci vychovatele velmi důležitá. Do vzdělanostních předpokladů patří všeobecný přehled minimálně středoškolského vzdělání. Vychovatel by měl mít povědomí o věkových zvláštěnostech dětí, především mladšího školního věku a mít znalosti z oboru biologie dítěte. Důležité je, aby teoretické poznatky převedl do praxe a aby vhodně reagoval na situace, které vyžadují speciální pedagogickou připravenost. (Hájek, Pávková a kol., 2007)

Umět vytvářet příjemnou atmosféru a pozitivní vztahy mezi účastníky ve výchovně vzdělávacím procesu se řadí k dalším rysům osobnosti vychovatele. Aby byl vztah mezi učitelem žákem pozitivní, měl by zahrnovat následující aspekty:

- **Otevřenost a transparentnost:** pedagog a žák měli vůči sobě projevovat přímou a upřímnou.
- **Zájem:** Obě strany by navzájem měly vědět, že si sami sebe cení.
- **Vzájemná prospěšnost:** opak jednostranné prospěšnosti.
- **Samostatnost nebo oddělenost** umožňuje růst a rozvíjení osobnosti, individuality a tvořivosti mezi oběma stranami.
- **Vzájemná spokojenost:** je důležité, aby potřeby jedinců byly vzájemně uspokojovány, nikoliv však na úkor druhého. (Gordon, 2015)

Každý z pedagogů disponuje jiným typem osobnosti. V odborné literatuře nalezneme různá dělení. Kohoutek a kol., (1996) rozděluje 6 typů osobnosti, s kterým se nejvíce ztotožňujeme.

1. **Náboženský typ** pedagoga posuzuje své činy z hlediska principů a smyslu života. Vyznačuje se spolehlivostí, vážností a uzavřeností. Nemá smysl pro hru ani humor. Právě skrz tyto jeho vlastnosti se nedokáže žákům přiblížit. Často ho žáci považují za nudného pedanta, či puntičkáře.
2. **Sociální typ** se aktivně věnuje všem žákům a studentům. Je vnímán jako střízlivý, trpělivý pedagog a u žáků je oblíben. Jeho cílem je vychovávat společensky užitečné a prospěšné lidi a za stěžejní považuje chovat lásku k lidem, filantropii a altruismus.
3. **Estetický typ** se snaží utvářet osobnost, a vcítit se do ní. Nejvyšší hodnotu spatřuje v kráse, tvaru, harmonii, symetrii a stylu. Vede žáky k individualitě a nezávislosti.
4. **Ekonomický typ** pedagoga má velký zájem o dosažení maximálních výsledků společně s minimálním vynaložením energie, úsilí a sil. Je považován za metodika. Vede žáky k samostatnosti a zajímá se především o to, co je praktické a užitečné. Nikoliv co je originální a vyplívá z fantazie.
5. **Teoretický typ** se především zajímá o teoretické poznání, než o samotného vyučovaného žáka. Nezajímá se detailně o žakovu osobnost a ani se mu nesnaží porozumět. Tento typ pedagogy vyvolává u žáků strach. Je vědecky úspěšný a za svůj hlavní cíl si klade nalézt pravdu.
6. **Mocenský typ** je charakterizován především tendencí prosazovat si své názory a postoje, i na úkor kladného vztahu k žákům. Zajímá se o vliv, moc, uznání. Často trestá a kárá. Bývá velmi kritický a náročný vůči žákům. Těší ho vědomí vlastní převahy.

Další, kdo uvádí typy osobnosti je Kraus (2008), který rozlišuje čtyři různé **varianty negativního typu**. Tyto varianty jsou definované na základě nezdravého a profesně deformovaného přístupu.

1. **Velmi přísný pracovník** je při hodnocení nesmlouvavý, nekompromisní a trestá okamžitě. Vychovávané vnímá jako bytosti a priori zlomyslné a nezbytné.
2. **Shovívavý typ** je opakem velmi přísného typu. Vytváří svobodnou a volnou atmosféru, která bývá vychovávanými často zneužívána.
3. **Lhostejný typ** svou práci vykonává rutinně. Vychovávaní jsou pro něj jen jakýmsi „materiálem“, který musí opracovávat.
4. **Pedantický pracovník** vyžaduje plnění všech úkol velmi detailně. Neustále mentoruje a moralizuje. Velmi často mění i své nálady. (Kraus, 2008)

## 1.1 Kompetence pedagoga

K osobnosti vychovatele neodmyslitelně patří i určité kompetence, kterým by měl disponovat. Právě z toho důvodu, že se vychovatel řadí mezi pedagogické pracovníky, uvádíme kompetence pedagoga, se kterými se může ztotožňovat i vychovatel. Kompetence pedagoga můžeme definovat jako: „*soubor vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro výkon profese. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální, a komunikační manažerské normativní; profesně a osobně kultivující.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 130)

Holoušová (In Kantorová a kol. 2008) se věnuje pedagogickým kompetencím. I přesto, že se zaměřuje na kompetence učitele, lze je uvést dle našeho názoru i ve vztahu k vychovateli. Do těchto kompetencí patří:

- **Diagnostické dovednosti** - pedagog schopen umožnit stanovení diagnózy žáka.
- **Výrazové schopnosti** - schopnost se přesně vyjádřit nejen myšlenkami, ale i mimikou či pantomimikou.
- **Didaktické schopnosti** - napomáhají probouzet u žáků tvořivé a aktivní myšlen a vzbuzovat zájem u žáků o určitou činnost.
- **Schopnost navazovat pozitivní vztahy** s dětmi, pronikat do vnitřního světa dětí a neustále rozšiřovat okruh svých vědomostí.

- **Pedagogická expresivnost** - umět převést své myšlenky do „jazyka žáka“ a vhodně organizovat vlastní práci a práci žáku.
- **Konstruktivní schopnost.**
- **Organizační schopnost** - pedagog by si měl umět vhodně zorganizovat jak vlastní práci, tak i práce žáků.
- **Schopnost získat autoritu.**
- **Komunikativní schopnost** – schopnost navazovat vzájemné vztahy s dětmi;
- **Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka.**

V souvislosti s kompetencemi pedagoga Holoušová (in Kantorová a kol., 2008) zmiňuje, že právě pedagogova tvořivost hraje velmi významnou roli ve výchovně - vzdělávacím procesu.

Ve vztahu k vychovateli uvádíme i kompetence sociálního pedagoga, které jsou podle našeho názoru velmi blízké právě k vychovateli. Kompetence sociálního pedagoga, tedy i vychovatele, můžeme definovat jako: „*požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně-etickou identitu.*“ (Kraus 2008, s. 200)

Kraus (2008) uvádí kompetence sociálního pedagoga. Tyto kompetence uvádíme i ve vztahu k vychovateli. Patří zde:

- **Vědomosti širšího společensko-vědního základu**, které se týkají vědomostí z oblasti obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie.
- **Vědomosti biomedicínské**, do kterých spadají znalosti z biologie člověka, zdraví, nemoc a somatologie.
- **Dovednosti v sociální komunikaci a diagnostice** v prostředí jedince, vypovídají o schopnosti pedagoga vést dokumentaci, využívat metody týkající se sociálně-pedagogické prevence a terapie. Měl by asertivně řešit problémy a vytvářet různé projekty.
- **Vlastnosti osobnosti** považuje za stěžejní a to nejen psychické, ale i fyzické předpoklady. Pedagog by se neměl obejít bez kreativity, celkové aktivity a originality. Jeho osobnostní vlastnosti by se měly vypořádat s jistými psychickými, ale i fyzickými zátěžemi, s nimiž se v této profesi může setkat.

Jestliže se budeme bavit o pedagogovi, který je kompetentní, znamená to, že vlastní určité dovednosti, vlastnosti, schopnosti, vědomosti a zkušenosti, které jsou velmi důležité pro toto kompetentní chování. (Woodruff in Kubeš a kol., 2004)



## 1.2 Vychovatel podle legislativy

Jak již bylo výše zmíněno, vychovatel je řazen mezi pedagogické pracovníky. Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, definuje pedagogického pracovníka jako osobu, vykonávající přímou výchovnou a vyučovací činnost, přímou speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost. Tato osoba na základě zvláštního právního předpisu přímo působí na vzdělávaného a tím uskutečňuje jeho vzdělávání a výchovu. Za pedagogického pracovníka jsou dále považováni zaměstnanci právnické osoby, které vykonávají činnost školy, či zaměstnanci státu, nebo ředitelé školy. Pedagogický pracovník je také zaměstnanec, vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízeních určené pro sociální služby. Přímou pedagogickou činnost mohou tedy vykonávat učitelé, pedagogové v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelé, psychologové, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, metodikové prevence v pedagogicko-psychologické poradně, či vedoucí pedagogičtí pracovníci.

Zákon 563/2004 Sb., o Pedagogických pracovnících dále uvádí kritéria, jakými způsoby může vychovatel získat odbornou kvalifikaci. Jeden ze způsobů, jak získává vychovatel svoji odbornou kvalifikaci, je:

- Absolvování vysokoškolského vzdělání pedagogického směru, zaměřeno na vychovatelství, sociální pedagogiku či učitelství, ne však učitelství pro mateřské školy.
- Ukončené vyšší odborné či bakalářské vzdělání, zaměřené na sociální pedagogiku, nebo vychovatelství, je další způsob pro získání odborné kvalifikace pro práci vychovatele ve školní družině.
- Absolvování střední školy se zaměřením na přípravu vychovatelů a ukončeno maturitní zkouškou je další z možností pro získání odborné profese.
- Ukončené střední vzdělání nepedagogického směru ukončené maturitní zkouškou a dalším vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání, které je uskutečňované vysokou školou se zaměřením na obor vychovatelství.  
(§16,563/2004)

### 1.3 Specifika práce vychovatele ve školní družině

Školní družina primárně slouží ke vzdělávání a výchově dětí, které ji navštěvují. Vychovatelé ve školní družině mají zcela jiné postavení než učitelé ve škole. Zadůležitý prvek práce s dětmi ve školní družině se považuje kvalita sociálních vztahů mezi vrstevníky. Z tohoto důvodu je žádoucí vést děti k osvojení sociálních dovedností, se kterými úzce souvisí sociální kompetence. (Hájek, Pávková a kol., 2007)

Práce vychovatele je spojována s pedagogickou a psychologickou rolí, která zároveň poskytuje dětem pomoc v takových situacích, o kterých neví ani sám učitel. Z hlediska výchovy utváří u žáků určité postoje, hodnoty a vzorce chování. (Hadj-Mousová, 2006) Jelikož je osobnost vychovatele velmi důležitá pro práci ve školní družině, je žádoucí, aby byl schopen žáky vybavit následujícími kompetencemi: (Hájek, Pávková a kol., 2007)

- **Kompetence k učení** usilují u žáků vzbudit chuť k učení, kriticky hodnotit své výkony a v neposlední řadě si klást otázky a hledat na ně odpovědi.
- **Kompetence k řešení problémů** napomáhají dětem problém pochopit, přemýšlet o příčinách, a hledat různé možnosti k řešení problému. Snaží se naučit žáky pochopit skutečnost, že vyhybat se problémům nevede k cíli.
- **Komunikativní kompetence** vedou k tomu, aby se žáci naučili vyjadřovat své názory, zapojovat se do diskuze a respektovat názory druhých.
- **Kompetence sociální** učí děti plánovat, organizovat, řídit a samostatně rozhodovat o svých činnostech. Snaží se o rozpoznání vhodných a nevhodných chování, schopnosti se prosadit, podřídit či přijmout kompromis.
- **Kompetence občanské** usilují o to, aby se žák naučil vnímat a bránit se nespravedlnosti, agresivitě a šikaně, byl schopen zaujímat pozitivní postoje a chápat své povinnosti.
- **Kompetence pracovní**, učí žáka vážit si své práce a práce ostatních, udržovat pořádek, být ohleduplný k přírodě a dbát na bezpečnost práce.
- **Kompetence k trávení volného času** se snaží o smysluplné trávení volného času u dětí, a také o to, aby byly schopny umět odmítnout nabídky k nevhodnému trávení volného času.

Pokud si děti neosvojí všechny tyto způsoby chování kompetence, může to být například z toho důvodu, že přesně nepochopí, co má chápat pod „správným“ chováním,

nemá dostatek předchozích sociálních zkušeností z praxe, nebo je ovlivněné emočním stavem. (Hájek, Pávková a kol., 2007)

Ke specifickým práce vychovatele je nutná znalost z oblasti vývojové a sociální psychologie. Své teoretické schopnosti by měl přenést do praxe. Pedagogické metody a postupy by měl být schopen využít ve svém každodenním výchovném působení. Nezbytné je, aby rozšiřoval své dovednosti, obohacoval je a zároveň doplňoval. (Hájek, Pávková a kol., 2007)

Míru povinností vychovatele stanovuje vládní řízení. Výchovnou práci vychovatele rozdělujeme na přímou a nepřímou činnost: (Hájek, Pávková, a kol., 2007)

- **Přímá výchovná činnost** je pro vychovatele určena v rámci 28 až 30 hodin týdně. Hodina výchovné práce je stanovena délkou 60 minut. Jako přímou výchovnou práci s dětmi můžeme stanovit dobu, kdy je dítě převzato od jejich rodičů či učitelů po skončení vyučování, do doby, kdy dítě odchází domů. Do přímé výchovné práce je zařazena také doba stravování žáků ve školní družině či ve školní jídelně.
- **Nepřímá výchovná činnost** je doba, kdy se vychovatel věnuje přípravě na výchovnou činnost, vytváří plány související s touto činností, vede pedagogickou dokumentaci, zajišťuje a připravuje materiály pro práci ve školní družině a pečuje o svěřený materiál. Čas, který vychovatel stráví na pedagogických poradách, na seminářích a různých školení, účastní se rodičovských schůzek a vede administrativu, podílí na dozorech nad žáky při školních akcích, spadá také do nepřímé výchovné práce.

## 2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družinu můžeme charakterizovat jako školské zařízení určené pro výchovu mimo vyučování. Její činnosti vychází především z pedagogiky volného času. Slouží mimo jiné k zájmové činnosti, relaxaci po vyučování a také možnosti odpočinku. Řadí se do zájmového vzdělávání a je nedílnou součástí procesu celoživotního učení. (Malach, 2004)

Hájek (2007) uvádí, že právě školní družina je mezi ostatními zařízeními, které jsou určené pro volný čas dětí, nejrozšířenější. Je určena i takovým dětem, kteří ji běžně nenavštěvují. Těmto žákům je umožněna relaxace po vyučování, příprava do školy či zapojení se do různých her, které jsou uskutečňované ve školní družině.

Školní družina poskytuje zájmové vzdělání žákům. Vykonává činnost ve dnech, kdy probíhá školní vyučování, ale může fungovat i o školních prázdninách. Ředitel může po projednání se zřizovatelem přerušit činnost školní družiny v období prázdnin. Provádí činnosti pro účastníky a také pro jejich zákonné zástupce v době pracovního volna. (Heřmanová, Macek, 2009)

Malach (2004) zmiňuje, že hlavním posláním školní družiny je zabezpečení odpočinku, rekreace a zájmových činností žáků. Kromě výchovně vzdělávací činnosti plní školní družina také zčásti sociální funkci. Sociální funkce ve školní družině spočívá v dohledu nad žáky po určitou dobu, a to před nebo po skončení školního vyučování. V neposlední řadě se snaží rozvíjet u dětí nadání a formuje jejich osobnost, podporuje individuální rozvoj a obohacuje jejich denní program.

Abychom mohli školní družinu zařadit do časového úseku dítěte, je vhodné charakterizovat také časovou náplň dítěte. Čas, který dítě tráví ve škole a připravuje se do ní, můžeme nazvat jako dobu pracovní. Doba, ve které jedinec provádí nezbytné úkony (spánek, jídlo, hygiena, regenerace) nazýváme úsek mimopracovní. V době volného času se dítě věnuje aktivitám, které si sám zvolí. Mohou to být jak kroužky, tak i trávení času ve školní družině. Výchova ve volném čase, která se mimo jiné uskutečňuje i ve školní družině, se snaží o smysluplné a aktivní využití volného času prostřednictvím zájmových činností a výchovy. Vytváří správné návyky, které se shodují se zásadami zdravého využití volného času a snaží se pomoci orientovat se v nabídce volnočasových aktivit. (Pávková a kol., 2002)

## 2.1 Školní družina podle legislativy

Práce vychovatele ve školní družině je podmíněna legislativou. Níže uvedené zákony, vyhlášky a metodický pokyn se vztahuje nejen k samotnému vychovateli, ale také ke školní družině a jejímu fungování.

Školní družina společně s prací vychovatele je legislativně ukotvena ve školském zákoně **561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** v paragrafu 111, uvádí, že vzdělávání ve škole a školském zařízení se uskutečňuje dle vzdělávacích programů. Školní vzdělávací program určený pro zájmové vzdělání navazuje na školní vzdělávací programy dané škol. Umožňuje rozdělovat školská zařízení z hlediska zájmů a potřeb. Povinně obsahuje konkrétní cíle vzdělávání, délku a časový plán vzdělávání, formy vzdělání, obsah vzdělávání, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisuje materiální podmínky, personální podmínky, ekonomické podmínky, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví. Nepovinná součást ŠVP se týká podmínek pro vzdělávání nadaných žáků. (Hermanová, Macek, 2009)

Podrobněji je školní družina popsána ve vyhlášce **74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání**. Tato vyhláška uvádí účastníky zájmového vzdělávání a formy zájmového vzdělávání. Vymezuje školská zařízení pro zájmové vzdělání, do kterých patří středisko volného času, školní klub a školní družina a následně jednotlivá střediska charakterizuje. Dále zmiňuje úplatu za zájmové vzdělávání ve školských zařízeních zřizovaných státem, krajem, obcí, nebo svazkem obcí a pojednává o společném a závěrečném ustanovení

**Metodický pokyn č. j. 17 749/2002 – 51**, k postavení, činnostem školní družiny a organizaci se skládá ze 7 článků. Podává informace o poslání, plánování a organizaci činností ve školní družině. Dále se zabývá prostory, které jsou užívané pro výchovné působení, obsahem vnitřního řádu a vedením pedagogické dokumentace. Popisuje skutečnost, že školní družina není pokračováním školního vyučování, nýbrž se výrazně odlišuje od školního vyučování. Definiuje pojem školní družina a uvádí fakt, že výchova je velmi nutný jev ve školní družině. Dále zde nalezneme informace o řádu školní družiny, pojednává o provozu družiny a o aspektech, které řád školní družiny obsahuje. V neposlední řadě zmiňuje náplň vedoucího vychovatele, kroužky v rámci školní družiny, docházku dětí a oddělení školní družiny. Metodický pokyn se dále věnuje činnostem ve školní družině a prostředím školní družiny. Popisuje vhodné prostory pro výchovu mimo

vyučování, které se musí výrazně lišit od vybavení školních učeben. Je nezbytné, aby prostory školní družiny umožňovaly dětem příležitost k odpočinku, k samostatné intelektuální aktivitě, i k různým zájmovým činnostem. Informace o pedagogické dokumentaci školní družiny jsou nedílnou součástí tohoto metodického pokynu. Dále vymezuje plánovací činnosti. Do celoročního a měsíčního plánu školy se zaznamenávají hlavní úkoly a důležité akce, které pořádá školní družina. Vychovatel by měl během zpracování těchto plánů přihlížet na přání žáků. Mezi úkoly školní družiny patří i přiměřené aktivity, týkající se prevence sociálně patologických jevů. Při plánování činností je vychovatelům doporučeno si zpracovávat týdenní plány jednotlivých oddělení školních družin a zveřejňovat je na místech, která jsou přístupná rodičům. Týdenní plány plní funkci informační a mohou motivovat žáky. (Metodický pokyn č. j. 17 749/2002 – 51).

Dalšími dokumenty, jimiž se školní družina řídí, je **vyhláška 343/2009 Sb.**, o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání mladistvých, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška **64/2005 Sb.**, o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů.

## 2.2 Vedená dokumentace ve školní družině

Školní družina je podle §28 školského zákona povinna vést následující pedagogickou dokumentaci:

- Rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku.
- Doklady o přijetí žáků.
- Evidenci žáků.
- Rozvrh provozu a vnitřní řád školní družiny.
- Knihu úrazů.
- Doklady zabývající se průběhem vzdělávání.
- Školní vzdělávací program školní družiny.

Vychovatel musí vést podrobnou **evidenci dětí ve školní družině**, která obsahuje záznamy o docházce jednotlivých dětí do školní družiny. Je tedy nezbytné, aby měl přehled o tom, kolik žáků navštěvuje školní družinu. **Vnitřní řád** vymezuje pravidla školní družiny, která jsou nutná dodržovat. Provoz a podmínky školní družiny stanovuje ředitel školy, který se řídí paragrafem 130 školského zákona, ve vnitřním řádu školní družiny.

Je nutné, aby vnitřní řád byl srozumitelný i pro nepedagogickou veřejnost. **Školní řád družiny** vymezuje začátek a konec provozní doby. Věnuje se prostorám určeným pro činnost školní družiny. Uvádí, pro koho je zařízení určeno, a jakými způsoby lze dítě odhlásit či přihlásit do školní družiny. Popisuje práva a povinnosti žáků a zákonných zástupců. Stanovuje platby, týkající se pobytu dětí ve školní družině, popisuje podmínky, za kterých je možný příchod, odchod, či vyzvednutí dětí. Školní řád dále charakterizuje režim dne ve školní družině, zajištění ochrany a bezpečnosti zdraví žáků. Poskytuje informace o provozu školní družiny v době prázdnin a informuje o postupu vychovatelů při nevyzvednutí dítěte do doby, jež je stanovena. (Hájek, Pávková a kol., 2011)

**Rozvrh školní družiny uvádí** jednotlivé činnosti ve školní družině, které jsou uvedeny v časových intervalech. Jeden ze stěžejních dokumentů školní družiny je **školní vzdělávací program**, jenž uvádí identifikační údaje, charakteristiku školní družiny, charakteristiku výchovně – vzdělávacího programu, evaluaci, tematický plán a případné přílohy. Je nezbytné, aby vychovatel vedl **knihu úrazů ve školní družině**. Do této knihy se zaznamenávají vzniklé úrazy, které se v zařízení přihodily. Vychovatel uchovává **písemné přihlášky**, které rozhodují o přijetí účastníka do školní družiny. V neposlední řadě vede školní družina **rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v paragraf 147 školského zákona**. (Heřmanová, Macek, 2009)

### 2.3 Formy a metody práce ve školní družině

Vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání uvádí následující formy činností:

- **Příležitostní činnost** se věnuje především slavnostem, besídkám, návštěvám divadelních představení, sportovním dnům vystoupením a dalším.
- **Pravidelná činnost** je prováděna každý den pro přihlášené žáky v jednotlivých odděleních, či v kroužcích zřizovaných ve školní družině.
- **Táborová činnost** je nad rámec poslání školní družiny. Zahrnuje pobytové či putovní tábory pro přihlášené děti.
- **Osvětová činnost** se uskutečňuje především ve střediscích volného času. Jedná se hlavně o informační a poradenskou činnost. Individuální práce se provádí především s talentovanými dětmi.
- **Otevřená nabídka spontánních činností** je chápána ve smyslu průběžných aktivit pro neorganizované účastníky, např. volně přístupné hřiště.

Aby jednotlivé aktivity ve školní družině byly co nejvíce efektivní, jsou prováděny určitými metodami. Na základě věku dítěte, prostředí, ve kterém se dítě nachází a sociálních vztahů, vychovatel zvolí takovou metodu, která je vhodná. Za zvolené metody je vychovatel odpovědný. Spousta autorů uvádí různé dělení výchovných metod. Následně uvádíme **tradiční metody**, které v rámci školní družiny může vychovatel využívat. Vycházíme z výukových metod pedagoga, které jsou dle nás ve velmi blízkém vztahu k vychovateli. Do metod tradičních řadíme: metody slovní, metody názorně demonstrační a metody praktické. (Zormanová, 2014)

#### **Metody slovní:**

- Metody monologické: patří zde například vysvětlování, přednáška, výklad či vyprávění.
- Metody dialogické: rozhovor, diskuze, či dialog.
- Metody písemných prací: písemná cvičení či kompozice.
- Metody práce s učebnicí, textovým materiálem, či s knihou.

#### **Metody názorně demonstrační:**

- Pozorování různých jevů a předmětů.
- Předvádění pokusů, předmětu činností či modelů.
- Demonstrace statických obrazů a statická či dynamická projekce.

#### **Metody praktické**

- Návěky pracovních a pohybových schopností a dovedností.
- Pracovní činnosti.
- Laboratorní činnosti.
- Výtvarné činnosti.

## **2.4 Činnosti ve školní družině**

Péče o žáky, kteří navštěvují školní družinu, je rozdělena do specifických aktivit. Tyto činnosti se od sebe navzájem liší. Je nutné, aby je vychovatel vhodně prolínal vzhledem k věku žáků a také k momentální situaci. (Hájek, Pávková a kol., 2007)



Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin č. j. 17 749/2002-51 uvádí činnosti, které jsou realizované ve školní družině.

- **Odpočinkové činnosti**, jejichž primárním úkolem a cílem je odstranit únavu, jsou zařazeny do denního režimu obvykle po obědě. Dále se používají v rámci ranní školní družiny pro žáky, kteří jsou unavení z důvodu brzkého ranního vstávání. Odpočinkovou činnost můžeme také zařadit kdykoliv během dne. Nejčastěji je prováděna například v rámci klidových her a činností, poslechových činností.
- **Rekreační činnosti** slouží k regenerování sil. Vyznačuje se především náročnějšími pohybovými prvky v rámci aktivního odpočinku. Spontánní činnosti a hry jsou rušnější než odpočinkové činnosti. Tyto aktivity lze považovat jako součást relaxace žáků po vyučování.
- **Zájmové činnosti** se provádějí za účelem rozvíjet osobnost dítěte. Jejich hlavním cílem je umožnit žákům se seberealizovat, poznávat a rozvíjet své dovednosti. V neposlední řadě také mohou kompenzovat školní neúspěchy. Tyto činnosti jsou prováděny v několika podobách – kolektivně, individuálně, v rámci organizované, nebo spontánní aktivity. Mohou být organizované jako součást činnosti určitého oddělení nebo pro žáky z různých oddělení. Zájmové činnosti se dále rozdělují na druhy zájmových činností. Patří zde sportovní, přírodovědná, esteticko - výchovná činnost, a pracovní zájmová činnost.
  - **Sportovní zájmové činnosti** se zaměřují na zdokonalování sportovních zdatností žáků. Přirozeně rozvíjí zájem o pohybové činnosti.
  - **Přírodovědná zájmová činnost** se snaží vypěstovat u dětí zájem o ochranu životního prostředí.
  - **Esteticko-výchovná činnost** je soustředěna na oblast kresby, malby, četby, dramatizace či divadla. V těchto oblastech se vychovatel snaží probudit u dětí zájem.
  - **Pracovní zájmová činnost** se zaměřuje na práci s materiály. Snaží se rozvíjet, rozšiřovat a upevňovat dovednosti ve stříhání, lepení a skládání různého materiálu.
- **Činnost, věnující se přípravě na vyučování** není legislativně stanovena. Zahrnuje činnosti související se školními povinnostmi. Patří zde psaní úkolů, procvičování učiva, nebo získávání dalších poznatků.

- **Psaní domácích úkolů**, které se provádí pouze se souhlasem rodičů, by mělo být zařazeno po odpočinkových činnostech, v žádném případě ne před 15 hodinou. Je důležité zmínit fakt, že vychovatel chyby v domácích úkolech neopravuje. Snaží se pouze o to, aby si děti chybu vyhledaly, opravily a zdůvodnily.
- **Procvičování učiva** zábavnou formou se nejčastěji provádí za pomoci didaktických her. Tímto způsobem se vychovatel snaží o ověření a upevnění poznatků u dětí. Může být realizované v rámci vycházek, exkurzí a dalších aktivit. V rámci přípravy na vyučování může dítě získávat další poznatky v rámci činností ve školní družině. Tyto informace může získat prostřednictvím práce s časopisem, knihou či poslechovou činností.

### 3 AUTORITA A INTERAKČNÍ STYLY

Jelikož se naše bakalářská práce zabývá autoritou vychovatele, je podle nás nutné zmínit, jaký vztah je mezi interakcí a autoritou. Na autoritu lze nahlížet různými způsoby. Jeden z aspektů, jak na autoritu můžeme nahlížet, je pomocí interakčních stylů. Pokud je pedagog, tedy i vychovatel vnímán jako autorita, je důležité, aby byl schopen naplnit její potenciál. (Šikulová a kol., In: Vališová, 2008)

Výchovně-vzdělávací proces se uskutečňuje pomocí komunikace mezi pedagogem a žákem. Při komunikaci dochází k výměně informací mezi lidmi. Na základě toho vzniká jistá míra interakce. Aby byla interakce efektivní, je důležitá vzájemnost mezi oběma stranami. Další aspekty, které ovlivňují pedagogovu činnost, jsou vnitřní a vnější činitelé. Určité vlastnosti či prvky, které jsou pro pedagoga charakteristické, se v jeho výchovně-vzdělávacím procesu objevují pravidelně a některé jen zřídka. Trvalá charakteristika, kterou vlastní určitý pedagog nazýváme interakční styl. Pomocí interakčních stylů mohou žáci předvídat, reakci pedagoga, nebo naplňovat určitá očekávání žáků, na které se mohou připravit. (Gavora, 2005)

Kolář (1999) tvrdí, že je autorita ovlivněna pedagogickou kvalifikací i osobnostními kvalitami, jimiž disponuje daný pedagog.

Žáci vnímají autoritu pedagoga především na základě svých zkušeností. Lze říci, že jednání a chování pedagoga přispívá k tomu, jak na něj žáci pohlíží. (Gavora, Mareš, den Brok, 2003)

#### 3.1 Autorita vychovatele

Pojem autorita je poměrně složité definovat. V dostupných publikacích je autorita vymezena odlišně. Například Vališová (2004) uvádí, že neexistuje žádná shoda v definování tohoto pojmu. Uvádí, že jde o pojem velmi komplikovaný a při definování dochází velmi často ke zkreslení. S pojmem autorita úzce souvisí slova jako vliv, kompetence, dominance a v neposlední řadě také řízení.

Autorita vychází z latinského **auctoritas**, což znamená podpora, záruka, spolehlivost či hodnověrnost. S tímto významem je také spjaté slovo **auctor**, které označuje napomahatele, podpůrce nebo také vzor. Slovo **augeo**, které souvisí s tímto pojmem, značí v překladu: podporovat ve vzrůstu, rozmnožovat, obohatit, či zvelebovat. (Vališová, 2007).

Autoritu můžeme vnímat jako „posun od objektivního zakotvení mocenského jednání v širokém slova smyslu k subjektivnímu vnímání a hodnocení respektu, který je s mocenským jednáním spojen. Autorita má základ jak ve stránce formální, tak i neformální. Obě stránky by měly být vyváženy tak, aby nositel autority působil vůči svému okolí věrohodně a jist.“ (Bedrnová, Nový, 2001, s. 84)

Dle Vališové (2007), můžeme na autoritu nahlížet z hlediska tří rovin:

1. Autorita jako uznávaná vážnost, úcta, vliv, moc a obdiv.
2. Autorita jako obecně uznávaný odborník nebo vlivný činitel.
3. Autorita ve smyslu úřadu, tím se myslí například stát, věda, právo, policie.

Autorita vychovatele vychází především z osobnosti a je dána také úspěšným zvládnutím přijaté role. Autorita by neměla být v žádném případě vynucená. Jelikož se autorita utváří prostřednictvím osobnosti vychovatele, komunikací mezi učitelem a žáky, jeho odborností, je důležité vnímat interakční styly jako jedny z aspektů, čím se utváří autorita. Žáci vnímají pedagoga jako osobu, která jim zprostředkovává nové poznatky. A právě způsob, jakým pedagog dětem předává informace, může mít velký vliv na to, jak ho žáci vnímají. Velmi podstatným faktorem, na kterém závisí úspěšnost celého výchovně vzdělávacího procesu, je interakce mezi učitelem a žákem. (Šikulová a kol., In: Vališová 2008)

### 3.1.1 Členění autority

Existují různá členění autority. Vališová a kol., (2004) uvádějí následující typy členění autority, dle kritérií:

- **Kritérium genetické**, podle kterého můžeme rozlišovat autoritu přirozenou a získanou. Přirozená autorita vyplývá z osobnostních rysů či z profesních dovedností. Zatímco získaná autorita se odvíjí od výchovy a individuálního cílevědomého úsilí, získaná autorita vychází z přirozené autority, kterou může nositel autority kultivovat, upravovat nebo omezovat.
- **Kritérium z hlediska sociálního** je charakterizováno podle sociálního statusu. Lze podle něho rozlišit autoritu osobní, poziční a funkční. Osobní autoritu můžeme chápat jako přirozený vliv, který vyplývá z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince. Poziční autorita odpovídá míře vlivu, jenž osoba získá díky svému postavení v dané organizaci, v níž působí. Autoritu funkční může jedinec

získat tehdy, kdy bude plnit očekávání ostatních lidí, nadřízených nebo podřízených a v neposlední řadě také svých kolegů.

- **Kritérium podle důsledků** v chování sociálního okolí vypovídá o autoritě skutečné a zdánlivé. Autorita skutečná je charakterizovaná tím, že podřízení projevují vstřícnost k pokynům. Pro aktivitu skupin je charakteristická trvalost a soudržnost i v takových situacích, které jsou krizové. Pro zdánlivou autoritu jsou typické následující rysy: projevy nedůvěry podřízených či neochota ke spolupráci. Osoba této autority nemá u spolupracovníků oporu v krizové situaci.
- **Kritérium sociální prestiže** dělí autoritu na formální a neformální autoritu. Formální vyplývá z postavení a činností v instituci či podniku. Naopak neformální autorita vyplývá z charakteristik jedince, které mají na ostatní přirozený vliv.

Dále můžeme rozlišit autoritu rodičovskou, autoritu panovníků, autoritu silnějších a starších. Také autoritu náboženskou, vědeckou, nebo úřední. Ve vztahu k vychovateli uvádíme autoritu statutární, charismatickou, odbornou, morální a globální. Vališová (2004)

- **Autorita statutární** se ztotožňuje s formální autoritou a pozicí. Je získávána automaticky s přidělením funkce. Statutární vliv je dán silou mocenské pozice.
- **Charismatická autorita** pramení z naší osobnosti, vřelosti, osobního kouzla i laskavosti. Podmiňuje se citlivým vztahem k lidem a také vystupováním, které je přirozené, uvolněné a kultivované.
- **Odbornou autoritu** lze získat profesními znalostmi a dovednostmi. Vališová (2004) zdůrazňuje, že čím více je člověk profesionálem ve svém oboru, tím bývá více respektován od ostatních.
- **Morální autoritu** lze získat poctivým vztahem k sobě, ale také k druhým lidem či ke světu.
- **Globální autorita** je komplexní pojem pro kombinaci všech druhů autority.

Na vztah mezi autoritou můžeme nahlížet třemi úrovněmi (Vališová a kol., 1998)

1. **Makrosociální úroveň** se týká především vztahu autority a výchovy v rámci společnosti. Vyplývá ze vztahů norem a hodnot společnosti, rodiny a školy v nejširším kontextu.
2. **Mikrosociální úroveň** se zaměřuje na hodnoty a normy jednání, zásady a pravidla, která jsou dána například interakčním schématem ve škole nebo rodinným životem. Je to rovina každodenních aktivit mezi současnou mládeží a pedagogy.

3. **Intraindividuální úroveň** zkoumá to, jakým způsobem se děti či dospívající učí normám a hodnotám od druhých. Směřuje také k tomu, jaké prostředky ovlivňují druhé, jakým způsobem je určen vývoj osobnosti a dále se zajímá o charakter a individuální jednání.

Autorita se nepromítá pouze ve výchovně vzdělávacím procesu mezi učitelem a žáky. S autoritou se setkáváme v celém průběhu našeho života. Nejprve se setkáváme s rodičovskou autoritou, poté již zmíněnou autoritou ve školním prostředí, ale také v pracovním procesu a v běžných životních situacích.

### 3.1.2 Vztah mezi autoritou a výchovou

Autorita je úzce spojena s výchovou. Výchova je podmíněna autoritou a to tak, že je nápomocná zařadit nového člena do dospělé společnosti. Snaží se ho naučit respektovat pravidla, která souvisí s jeho vlastním rozvojem. Výchovu můžeme pojmut dvěma způsoby. Buď autoritativně, nebo antiautoritativně. V rámci výchovy se neustále řeší, jaká výchova je považována za správnou. Autoritativní či antiautoritativní důsledky chování mohou ovlivňovat rodinu, státní instituce, politické strany, společenské organizace, také vztahy na pracovišti a život spolků. Nejen výchovná praxe potvrzuje, že je nezbytné akceptovat autoritu jako garant smysluplného režimu a řádu. To vše je předpoklad k fungování rodiny, společnosti či školy. Vztah mezi autoritou a výchovou je vyjádřen normami a hodnotami, které jsou zakotveny v autoritě. Prostřednictvím autority jsou také prosazovány. Autorita společně s výchovou jsou stejného původu a jeden bez druhého nelze být. Nelze výchovu oddělovat od autority a naopak. Zároveň je autorita také důležitá pro rozvoj lidských potencií. (Vališová a kol., 2004)

### Autorita pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu

Obecně se hovoří o pedagogické autoritě. Jelikož vychovatel patří mezi pedagogické pracovníky, můžeme autoritu pedagoga chápat i ve vztahu k vychovateli.

Výkon pedagogické profese je ovlivněn osobnostními vlastnostmi pedagoga, jeho vztahem a přístupem k žákům a také jeho odbornými vlastnostmi. Prostřednictvím autority uplatňuje pedagog své schopnosti o odborné znalosti. Dá se říci, že právě autorita učitele patří k rozhodujícím předpokladům kladného vlivu na žáky. Je obvykle závislá na společenské a profesní odbornosti. Pokud pedagog není připraven po odborné stránce, vnímají to žáci velmi citlivě. Učitelův kladný a spravedlivý postoj k žákům je další

významný faktor ve výchovně-vzdělávacím procesu. Můžeme říci, že autorita pedagoga se odvíjí od jeho charakterových a morálních vlastností. (Kohoutek a kol., 1996)

Je nutné zmínit, že pedagogova autorita by neměla být v žádném případě založena na moci. Mocenský přístup totiž vzbuzuje u žáků podřízenost a strach, nebo odpor, jenž je spojený s aktivním vzepřením. V obou zmíněných případech jde o odezvu, která komplikuje výchovně-vzdělávací proces. (Auger, 2005)

Aby nedocházelo k reakcím, které komplikují vyučování, mělo by jít o dobrovolné podřízení se pravomoci pedagoga, jak ze strany žáků, tak i veřejnosti a rodičů. Autorita pedagoga není dána jednou provždy, tudíž není stálá. Jedná se tedy o proces, při kterém dochází ke stálému utváření a upevňování autority pedagoga. (Obst, 2002)

S autoritou pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu souvisí také kázeň. Kázeň je důležitá pro efektivní vzdělávací proces. Velmi úzce souvisí s dovednostmi vyučovat. Aby byla kázeň ve třídě zavedena, je nezbytné, aby žáci přijali autoritu učitele. Jakmile žáci uznají autoritu učitele, uznají také jeho nárok na plnění povinností, které právě od nich vyžaduje. (Kyriacou, 2004)

### **Faktory ovlivňující vznik autority pedagoga**

Autorita se nedá naučit, pedagog si ji musí postupně budovat. Kyriacou (2004) uvádí zdroje autority pedagoga, tedy i vychovatele následovně:

- **Pedagog by měl vyjádřit své postavení.** Část autority je odvozena ze statusu, který vyplývá z jeho role. Za důležité se považuje tento status mít a především s ním jednat v souladu.
- **Činnosti, které jsou kompetentní.** Pedagog musí dát jasně najevo žákům, že jeví zájem o svůj obor a také mu rozumí. Činnosti, které chce provádět s žáky, by měl mít dobře naplánované a být na ně připraven.
- **Výkon manažerského řízení třídy,** který spočívá v tom, jakým způsobem řídí pedagog svou třídu. Mezi důležité aspekty vedení třídy patří určité požadavky a pravidla na chování žáků.
- **Účinné řešení případů u nevhodného chování žáka** nastává tehdy, kdy se u žáků projeví nevhodné chování. Účinné řešení případů u žáků s nevhodným chováním, má velký vliv na posilování autority. Pedagog by měl řešit problémy spravedlivě a včas. (Kyriacou, 2004)

### 3.2 Interakční styly

Abychom si mohli uvést interakční styly, je nutné ve vztahu k interakčním stylům zmínit interakci. Interakce je součástí každodenního života. S interakcí se můžeme setkávat například v rodině, ve škole, v práci či ve volném čase. Můžeme ji vnímat jako vzájemné působení jedince na druhého člověka. (Gavora, 2005)

Interakci můžeme chápat jako vzájemné působení či ovlivňování, které probíhá mezi lidmi vzájemně. Jako interakci tedy můžeme chápat vzájemný pohled dvou lidí. Mezi pojmem interakce a komunikace existuje velmi příbuzný vztah, nikoliv však totožný. Komunikace je nástroj, pomocí kterého realizujeme interakci. Kdežto interakce může být uskutečňována nejen slovy, ale i činy, konáním, předměty či zprostředkováním prostřednictvím média. (Gavora, 2005)

Interakci ve školním prostředí můžeme definovat jako *„způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání.“* (Gillnerová, Krejčová, 2012, s. 5)

Interakce musí být vždy dvoustranná. Pokud se jedná konkrétně o školní družinu, účastní se jí vychovatel společně s dětmi v družině. Jako příklad interakce můžeme uvést situaci, kdy vychovatel něco říká dětem, ty se rozesmějí a vychovatel jim za to vyhubuje. Nebo když náhle ztiší hlas, děti zbystří pozornost. Interakce mezi dvěma stranami působí v rovině verbální a non-verbální. Za verbální komunikaci lze považovat komunikaci prostřednictvím řeči a jazyka. Rychlost a hlasitost řeči, či pauzy v řeči se nepovažují za verbální komunikaci. Za non-verbální komunikaci se považuje určitý způsob řeči, kdy používáme mimiku či gesta. (Gavora, 2005)

Pokud se zaměříme na interakci přímo ve školní družině, můžeme očekávat různé odlišnosti mezi vychovateli při řízení interakce ve třídě. S interakcí jsou velmi úzce spojeny interakční styly, kterými vychovatel disponuje. To, jakým způsobem pedagog řídí interakci, můžeme zjistit pomocí interakčních stylů. Ty mohou být ovlivněny vnějšími a vnitřními faktory. Do vnitřních činitelů se řadí především osobnostní vlastnosti, zatímco do vnějších činitelů můžeme zařadit věk žáků a specifika jejich chování. (Gavora, 2005)



Interakce mezi pedagogem, tedy i vychovatelem a žákem se pojí se vzájemnými vztahy, s učitelskou interpretací, chováním samotného žáka a žákovskými interpretacemi chování učitele. Právě vnímání druhého člověka se považuje za důležitý aspekt, který se projevuje v interakci a komunikaci mezi pedagogem a žákem. (Janíková a kol., 2009)

Interakci učitele a žáka můžeme považovat za jeden ze základních prvků ve školním prostředí. (Gillernová, 2012)

Způsob, jakým se bude výchovně vzdělávací proces utvářet, vždy záleží na vzájemné interakci. Vyučovací proces, který bude probíhat v atmosféře přátelské, klidné a příjemné, bude mít na děti pozitivní vliv. Právě učitel má největší podíl na tom, jaká atmosféra bude ve třídě vládnout. V určitých případech je vhodné a také žádoucí, aby pedagog vyslechl názor žáků a následně se s nimi poradil. Tomu, aby byla vhodná atmosféra a klima ve třídě, přispívá podpora sebeúcty a sebedůvěry učitele u žáků. Je tedy vhodné, aby pedagogovo jednání vůči žákům probíhalo v kladné rovině. Měl by se snažit žáky povzbuzovat, oceňovat a chválit je. (Kyriacou, 2004)

Interakce mezi pedagogem a žákem je podmíněna mnoha faktory, které ovlivňují interakci. Je ovlivněna samotným žákem a učitelem. Dále je ovlivněna pravidly, kterými se účastníci interakce musí řídit. Věk a pohlaví patří do dalších faktorů interakce. Na začátku bývá vztah žáků ke škole a k pedagogům samotným nekriticky kladný, je však důležité poznamenat, že se tento vztah s věkem mění. Mladší žáci si lépe vytvářejí vztah k mladším pedagogům, zatímco starší žáci, upřednostňují starší učitelé. (Kohoutek, 1996)

Jednotliví pedagogové se od sebe liší svou osobností. Každý z nich disponuje jinými vnitřními a vnějšími činiteli, jež ovlivňují činnost tohoto pedagoga. Trvalá charakteristika, reprezentující daného pedagoga se nazývá interakční styl. Pomocí interakčních stylů mohou žáci předvídat reakce pedagoga, na které se mohou připravit. Interakční styl pedagoga můžeme zjistit pomocí toho, jak je naplněna interakční dimenze. (Gavora, 2005)

Situace, kdy žáci reagují na činnost učitele a naopak, nazýváme jako interakce. Interakci můžeme tedy chápat jako vliv člověka na člověka, je to jakési vzájemné působení. Každý pedagog disponuje určitými prvky nebo vlastnostmi interakce, které u něj převládají a také se opakují. Tyto prvky nazýváme interakční styl. Interakční styl můžeme chápat jako relativně trvalou charakteristiku pedagoga, která ho reprezentuje. Pomocí interakčních stylů mohou žáci předvídat reakce pedagoga. Pedagogovo chování se tak stává předvídatelné a naplňuje žákovo očekávání. (Gavora, 2005)

Gavora (2005) uvádí **osm charakteristik interakce**, které nazývá jako dimenze.

1. **Organizátor** je pedagog, který žáky hodně naučí.
2. **Napomáhající** dětem pomůže, když něco nepochopí.
3. **Chápající** dimenze vypovídá o pedagogovi, který dokáže pochopit nedostatky žáků.
4. Pedagog, který **vede k zodpovědnosti**, umožňuje žákům rozhodovat o věcech ve třídě.
5. Nejistý pedagog je ten, který se projevuje jako váhavý.
6. **Nespokojený pedagog** je ten, kterému se nelíbí cokoli, co žáci udělají.
7. **Kárající** dimenze vypovídá o pedagogovi, který žákům podává často nepříjemné otázky a vyžaduje od nich naprostou soustředěnost.
8. **Přísný** pedagog a vyžaduje od žáků velkou soustředěnost.

Každý pedagog naplňuje konkrétní dimenze odlišně. V jedné dimenzi dominuje, v druhé je slabší. Interakční styl učitele můžeme zjistit pomocí dotazníku interakčního stylu. (Gavora, 2005)

Šikulová a kol.,(In Vališová 2008) uvádějí, že pedagog s autoritou je podle žáků vnímán za toho, který jim poradí a pomůže. Má smysl pro humor a dokáže ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru. Těmto aspektům disponuje interakční styl organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Interakční styly nejistý, nespokojený kárající a přísný jsou charakteristické pro vychovatele bez autority.

### 3.3 Výchova ovlivněna autoritou a interakčními styly

Interakční styl se projevuje u každého pedagoga. Je ovlivněn jeho pedagogickými dovednostmi, charakterovými vlastnostmi a jeho didaktickou strategií.(Dytrtová, Krhutová, 2009)

Interakční styly můžeme považovat za relativně trvalou charakteristiku, která reprezentuje pedagoga. S narůstající praxí se interakční styl u pedagoga stabilizuje. Někdy dochází k zaměňování interakčních stylů s výchovnými styly. Rozdíl je v tom, že jednotlivé dimenze interakčních stylů poskytují daleko komplexnější poznání učitele. (Gavora, 2005)

Jestliže žáci u pedagoga uznávají autoritu, znamená to, že na ně působí určitým vlivem. Může je ovlivňovat vědomě či nevědomě, přímo nebo nepřímo. V některých

situacích dochází k tomu, že je tento vliv velmi značný a pedagog by ho neměl zneužívat ve svůj prospěch. Je důležité zmínit fakt, že osoba, která má vliv a působí na druhé, by měla zachovat vzájemný respekt a nesnažit se na druhé působit prostřednictvím určitých nátlaků, nebo donucovacích prostředků. (Kohoutek a kol., 1996)

Jestliže jednou pedagog získá u žáků autoritu, nemusí to znamenat, že za autoritu bude považován vždy a u všech. Autorita je proměnlivá, což znamená, že pokud je vnímán v jedné třídě za autoritu, v další třídě ji u žáků nemusí mít. Může se také stát, že vlastní chybou pedagog svou autoritu ztratí. Je tedy nezbytné, aby si ji neustále budoval, udržoval a neustále na ni pracoval. V pedagogických profesích je důležité neustálé vzdělávání, a to nejen ve svém oboru, ale také mimo něj. Pedagog by měl znát společenské dění a být žákům nápomocen. Nositel autority by měl být sám sebou a neměl by se schovávat za profesionální masku. Měl by být schopen bez problémů garantovat dodržování daných pravidel snáz, než ten, jenž autoritu u žáků nemá. (Auger, 2005)

Autorita společně s interakčními styly jsou nedílnou součástí edukačního procesu. Tyto dva prvky spolu velmi úzce souvisí. Každý vychovatel zastává určité prvky nebo vlastnosti interakce, které se opakují pravidelně. Všechny tyto prvky a vlastnosti interakce můžeme nazývat interakčními styly. Interakční styl lze chápat jako trvalou charakteristiku pedagoga, která ho reprezentuje. Je to jakási pevná vlastnost, pomocí níž mohou žáci předvídat reakci učitele a také se na ni připravit. (Gavora, 2005)

Interakční styl, kterým disponuje konkrétní vychovatel, můžeme zjistit pomocí interakčního dotazníku. Dotazník je tvořen škálami, které odpovídají jednotlivým dimenzím. Tyto škály obsahují pět frekvencí a to od „nikdy“ po „vždy“. Je také možnost, že i sám vychovatel může hodnotit svůj interakční styl. (Gavora, 2005)

### **Styly výchovy**

Podle toho, jakým způsobem pedagog využívá svou autoritu, se rozlišuje jeho výchovný styl. Spousta z nich se snaží zjistit, ke kterému stylu výchovy inklinují. Ve většině případů si učitel přeje být tím, který uplatňuje demokratický styl výchovy. Pro výchovu je ideální si vytvořit vlastní osobitý styl, který by vznikl kombinací všech následujících, zmíněných stylů. (Podlahová, 2004)

Jelikož Gavora (2005) uvádí, že velmi často dochází k zaměňování interakčních stylů s výchovnými styly, uvádíme stručné rozdělení a charakteristiku jednotlivých stylů výchovy.

Podlahová (2004) uvádí šest stylů výchovy:

1. **Autoritativní styl** je založen na udělování rozkazů a pokynů. Pedagog, který disponuje tomuto stylu má moc a určuje postupy k dovršení výsledků. Neoceňuje iniciativu žáků, předpokládá nesamostatnost a závislost žáků. Výchovu vnímá jako prostředek stabilizace své moci.
  2. **Antiautoritativní styl** zdůrazňuje volnost žákům. Tato volnost samočinně přispívá k rozvoji individuality žáka. Pokud nastane krizová situace, učitel se musí přiklonit k autoritativnímu zásahu.
  3. **Patriarchální styl** se zaměřuje o zájmy žáků. Pedagog tohoto stylu cítí za žáky zodpovědnost a chrání je. Omezuje je tím, že věří v moudrost a stáří, oproti nezkušenosti mládí. Nevěří v to, že by žáci mohli něco lépe vědět, nežli on.
  4. **Demokratický styl** je charakteristický pro pedagoga, který dává přednost samostatnosti, dobrovolné spolupráci a vlastnímu úsudku. Žáky zapojuje do rozhodování a radí se s nimi. Podporuje autoritu sloužící, nikoliv vládnoucí. Vítá diskusi a kritiku. Sám sebe vidí v roli poradce, který je schopen druhé dovést k samostatnosti. Pravidla pro společné činnosti vytváří ve spolupráci s žáky a dle potřeby je obnovuje.
  5. **Byrokratický styl** prosazuje a prezentuje pravidla pro řízení společenských činností. Drží se předpisů a vyžaduje jejich plnění bez výjimky
  6. **Liberální styl** můžeme také nazývat Laissez-faire styl. Pedagog, který disponuje tomuto stylu výchovy, zasahuje jen v nezbytných situacích. Aktivitu vyvíjejí jen ti, kteří si sami kladou cíle. Jedná se o lhostejnost a bezvládnost ze strany učitele.
- (Podlahová, 2004)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Zatímco teoretická část se soustředí na popis autority, osobnosti vychovatele, školní družiny a interakčních stylů obecně, praktická část je věnována přímo autoritě a interakčním stylům vychovatele z pohledu žáků 3. až 5. třídy v praktickém pojetí.

Jelikož je učitel vnímán jako osoba, která zprostředkovává nové poznatky a také je jakýmsi příkladem pro žáky, má na ně velký vliv. Ve spoustě případů, berou žáci svého učitele za vzor, a zároveň se s ním také ztotožňují. Za jeden z velmi podstatných faktorů na úspěšnost celého výchovně vzdělávacího procesu ve škole se považuje interakce mezi učitelem a žákem. Úspěch je podmíněn také tomu, zda žáci učitele vnímají jako autoritu. Velmi záleží i na učiteli, jestli právě on bude opravdovou autoritou.

Zastáváme názor Koláře (1999), který tvrdí, že vyučování probíhá vždy pomocí interakce kompetentního učitele a zároveň i učícího se žáka. Můžeme říci, že autorita vychovávajícího ve výchovně-vzdělávacím procesu je ovlivněna pedagogickou kvalifikací, osobnostními kvalitami a uplatněním sociální role s jejími legitimními pravomocemi.

Pojetí autority učitelů z hlediska pohledu žáků vychází z osobních zkušeností ze vztahu ke konkrétním osobám. Autoritu učitele žáci vnímají skrz chování a jednání učitele při řízení výchovně-vzdělávací činnosti. Pedagog navozuje a řídí způsob jednotlivých fází ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je důležité, aby reagoval na reakce a činnosti žáků. Interakční epizody probíhají ve výchovně-vzdělávacím procesu ve velkém množství a vyskytují se ve verbální i neverbální rovině. (Gavora, Mares, den Brok, 2003)

Pokud se bavíme o pedagogovi jako o nositeli autority, myslíme tím hlavně schopnost naplnit její potenciál. Naším východiskem, jak zkoumat autoritu vychovatele z pohledu žáků navštěvujících školní družinu, nám budou zkušenosti žáků, které mají právě s jejich konkrétním vychovatelem. Na základě jejich zkušeností budeme zkoumat, jak se vnímání autority u žáků odráží právě v interakční charakteristice daného vychovatele.

Na autoritu se dá nahlížet z různých hledisek. Jeden ze způsobů, jak lze na autoritu nahlížet je mapování skrze interakční styly. (Šikulová a kol., In: Vališová, 2008)

## 4.1 Výzkumný problém a jeho pojetí

Bylo realizováno spousta výzkumů na téma autorita. Ale ten, který se zabývá přímo autoritou vychovatele ve školní družině, jsme nenašli. Nicméně nejvíce podobající se výzkum tomu našemu prováděla Šikulová a kol., In: Vališová (2008) pod názvem Pojetí autority učitele a žáka základní školy

Autoritou obecně se především zabývá Alena Vališová, která uvádí, že autorita patří neodmyslitelně k formování jedince a k jeho výchově. Dále tvrdí, že je důležité se autoritou zabývat a to v jakékoliv oblasti. (Vališová, 2008).

Jako **výzkumný problém** jsme si zvolili identifikaci interakčních stylů jako jeden z aspektů autority vychovatele školní družiny. Práce se snaží zjistit míru vyskytujících se interakčních stylů, kterým disponují vychovatelé školní družiny z pohledu žáků 3. až 5. ročníku. Pro tento výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu sběru dat.

## 4.2 Výzkumné otázky a cíle

**Hlavní výzkumnou otázku** jsme si položili následovně: Jaké jsou interakční styly vychovatele ve ŠD z hlediska jeho autority?

**Dílčí výzkumné otázky jsou:**

DVO 1: Jaká je míra zastoupení jednotlivých interakčních stylů u vychovatele?

DVO 2: Jaké je vnímání interakčních stylů jednotlivých vychovatelů dle dětí?

DVO 3: Jaká je míra zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů u vychovatelů?

**Hlavní výzkumný cíl** zní: Zmapovat interakční styly vychovatele ŠD z hlediska vnímání autority ve ŠD pohledem žáků 3. a 5. třídy.

**Dílčí výzkumné cíle** se odvíjí od hlavního výzkumného cíle a znějí následovně:

DVC 1: Zjistit výskyt interakčních stylů u vychovatelů.

DVC 2: Zjistit vnímání interakčních stylů dle jednotlivých dětí.

DVC 3: Zjistit míru zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů u vychovatelů.

### 4.3 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsme zvolili **kvantitativní šetření** realizované formou interakčního stylu dotazníku. Nechali jsme se inspirovat interakčním dotazníkem podle Petera Gavory. Položky v dotazníku byly lehce pozměněny z toho důvodu, aby respondenti porozuměli položkám. Dotazník obsahuje celkem 64 položek, na které děti odpovídaly pomocí pěti stupňové škály od 0 do 4. Nula v tomto dotazníku značí odpověď nikdy a číslo čtyři odpovídalo odpovědi vždy. (Gavora, 2005)

Gavora (2005) doporučuje interakční styl dotazníku žákům druhého stupně. Nicméně na základě **předvýzkumu**, který byl realizován v prosinci a také na základě konzultací s vychovatelkami, jejichž praxe je dlouholetá, jsme se rozhodli dotazník lehce přeformulovat a realizovat ho právě u žáků těchto ročníků.

Při realizaci výzkumného šetření byl přítomen pouze výzkumník, nikoliv žádný z vychovatelů. Právě tento aspekt zaručoval nezkreslené informace a také pravdivé odpovědi dětí. Žáci byli seznámeni s anonymitou dotazníku a také s informací, že dotazník slouží pouze pro výzkumné účely této bakalářské práce.

Realizátorka výzkumu prováděla výzkum vždy v malém počtu dětí právě z toho důvodu, aby jim mohla důkladně vysvětlit jednotlivé položky v dotazníku, kterým žáci nerozuměli. Dalším důvodem, proč byly děti rozděleny do menších skupin, byla snaha o vytvoření příjemné atmosféry při vyplňování jednotlivých odpovědí a také zamezit zkresleným informacím, kdyby u výzkumu byl přítomen vychovatel. Školní družiny byly vybrány náhodně. Tento výběr byl také ovlivněn ochotou vychovatelů a ředitelů základních škol o povolení rozdat dětem dotazníky.

### 4.4 Výzkumný soubor

Naším výzkumným souborem byli **žáci 3. až 5. třídy**, kteří navštěvují školní družinu pravidelně. Školní družiny jsme vybrali pomocí náhodného výběru. Výzkum byl realizován ve 28 školních družinách. Dotazníky jsme rozdali 152 respondentům. Přičemž 132 respondentů vypovídalo o osmi vychovatelích. Na jednoho vychovatele odpovídala tedy skupina dětí. Zbýlých 20 žáků se vyjadřovalo k dvaceti vychovatelům. Pro zpřesnění, každý žák vypovídal o svém vychovateli.



#### 4.5 Zpracování a vyhodnocení dat

Data jsme zpracovávali dle postupu, který uvádí Gavora (2005). Dotazník interakčního stylu je složen z 64 škálových položek. Jednotlivé položky patří do jedné z osmi dimenzí. Tyto dimenze charakterizují interakční styl pedagoga. Ke každému interakčnímu stylu jsme sečetli odpovídající položky a na základě toho jsme vypočítali aritmetický průměr a následně vyjádřili v procentech. Je podmínkou, aby se výsledky vyjádřené v aritmetickém průměru pohybovaly v rozmezí 0 až 4.

Šikulová a kol. (In Vališová, 2008) uvádějí, že pedagogové, kteří byli označeni za organizátory, napomáhající, chápající nebo ty, kteří vedou k zodpovědnosti, jsou vnímáni za **nositele autority**. Naopak interakční styly nejistý, nespokojený, kárající a přísný jsou charakteristické pro pedagogy, kteří jsou **bez autority**. Na základě těchto poznatků jsme vychovatele rozdělili na ty, kteří jsou považováni za vychovatele s autoritou a na ty, kteří autoritu u dětí nemají.

Následně uvádíme tabulku, ve které můžeme vidět, jaké položky odpovídají jednotlivým interakčním stylům: (Gavora, 2005, s. 150)

Dimenze interakčního stylu	Položky dotazníku
Organizátor	1,7,16, 34, 42, 48, 58, 64
Napomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	5, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Tabulka 1 Tabulka interakčních stylů dle Petera Gavory

#### 4.5.1 Výskyt interakčních stylů u vychovatelů

Na první dílčí výzkumnou otázku jsme se snažili zjistit míru zastoupení jednotlivých interakčních stylů u vychovatelů. Zabývali jsme se tím, jakým interakčním stylům disponují jednotliví vychovatelé.

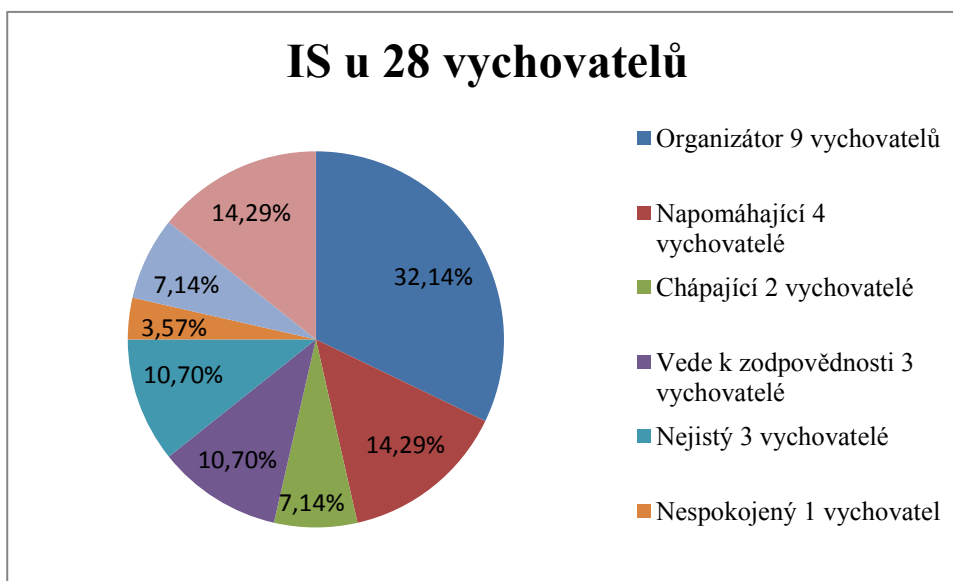
Následující výsledky se týkají 28 vychovatelů. Data jsme vypočítali pomocí aritmetického průměru a poté uvedli v procentech. Odpověď s největším aritmetickým průměrem jsme zaznačili do níže uvedené tabulky. Pomocí aritmetického průměru, jsme zjistili nejčastěji se objevující interakční styl u vychovatele. Položka, která měla nejvyšší hodnotu aritmetického průměru, odpovídala tomu, jakému interakčnímu stylu disponuje daný vychovatel.

Zjistili jsme, že námi náhodně vybraný výzkumný soubor, odpovídá následujícím výsledkům. Nejčastěji objevující se interakční styl je styl organizátor. Tímto stylem disponuje 32.14% vychovatelů. Z celkového počtu 28 vychovatelů jsme přišli na to, že 14.29% vychovatelů odpovídá interakčnímu stylu napomáhající. Pro 7.14% vychovatelů je typický interakční styl chápající. 10.7% vychovatelů odpovídá interakčnímu stylu, který vede k zodpovědnosti. Interakčním stylem nejistý disponuje 10.7% vychovatelů. Nejméně objevující se interakční styl je styl nespokojený, který se objevil pouze u 1 vychovatele. 7.14% vychovatelů disponuje kárajícím interakčním stylem. Přísný interakční styl se objevil celkem u 14.29% vychovatelů.

V následující tabulce uvádíme výsledky, které se týkají všech 28 vychovatelů. Výsledky jsme vypočítali pomocí aritmetického průměru. Nejvyšší číslo, které u jednotlivého vychovatele vyšlo, určilo interakční styl daného vychovatele.

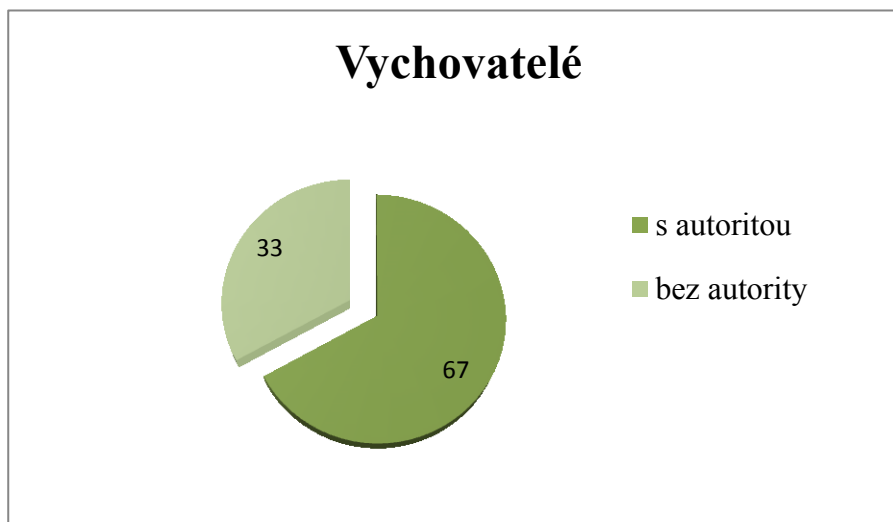
Interakční styl	Celkový počet vychovatelů	Vyjádření v %
Organizátor	9 vychovatelů	32,14%
Napomáhající	4 vychovatelé	14,29%
Chápající	2 vychovatelé	7,14%
Vede k zodpovědnosti	3 vychovatelé	10,7%
Nejistý	3 vychovatelé	10,7%
Nespokojený	1 vychovatel	3,57%
Kárající	2 vychovatelé	7,14 %
Přísný	4 vychovatelé	14,29%

Tabulka 2 Počet vychovatelů spadající pod jednotlivý styl interakce



Graf 1: Interakční styly u 28 vychovatelů

Šikulová a kol.(In Vališová, 2008) zmiňují, že interakční styly organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti, se vyskytují u učitelů, kteří autoritu vlastní. Z našich výsledků tedy vyplývá, že po sečtení těchto čtyř interakčních stylů se **autorita vyskytuje u 66.3 % vychovatelů** z našeho výzkumného souboru. Naopak interakční styl nejistý, nespokojený, kárající a přísný přísluší pedagogům bez autority. V našem případě se jedná tedy o **33.7% vychovatelů, kteří nejsou nositelé autority**



Graf 2: Vychovatelé s autoritou a bez autority

Po sesbírání dotazníku se realizátor výzkumu také dotazoval vychovatelů o jejich délku praxi a dosažené vzdělání. Jak zmiňuje Hájek (2007), právě vzdělanostní předpoklady jsou nezbytné pro osobnost vychovatele. Zjistili jsme, že nejčastější délka praxe u **vychovatelů s autoritou** se vyskytuje v rozmezí 2 až 4 let. Dále 50% vychovatelů s autoritou uvedlo, že vystudovalo bakalářské studium. 16.7% sdělilo, že absolvovali vyšší odbornou školu a 33.3% vychovatelů uvedlo středoškolské vzdělání. Z výsledků tedy vyplývá, že vychovatelé s autoritou mají nejčastěji vystudované bakalářské studium. Vychovatelé **bez autority** nejčastěji uváděli, že délka jejich praxe nepřekročila 2 roky. Také jsme se zajímali o jejich úroveň dosaženého vzdělání. Vypověděli nám, že 66.7% dosáhlo středoškolského vzdělání, 22.2% uvedlo jako dosažené vzdělání bakalářské a 11% vychovatelů absolvovalo vyšší odborné vzdělání. Z výsledků je patrné, že vychovatelé bez autority mají nejčastěji vystudované středoškolské vzdělání.

#### 4.5.2 Vnímání interakčních stylů dle jednotlivých dětí

Nyní si můžeme všimnout výsledků, které vypovídají o tom, **jaké je vnímání interakčního stylu jednotlivých vychovatelů dle dětí**. Výsledky se týkají 8 vychovatelů, o kterých vypovídalo 132 respondentů. Na jednoho vychovatele tedy odpovídala skupinka dětí, které pravidelně navštěvují školní družinu Z výsledků je patrné, že jeden vychovatel může disponovat i více interakčními styly najednou. Zjistili jsme následující poznatky.

**Vychovatel 1**, který vyučuje 20 dětí, je na 15% vnímán za organizátora, 25% dětí vypovědělo, že je napomáhající. 30% žáků uvedlo, že je kárající a 20% dětí ho vnímá za přísného.

K **vychovateli 2** se vyjadřovalo 19 žáků. Z toho 58% z nich uvedlo, že je tento vychovatel napomáhající. Podle 15.7% žáků je organizátor. 5.3% respondentů uvedlo, že ho vnímají za napomáhajícího a zároveň chápajícího. Pro 15.7% je tento vychovatel organizátor a zároveň napomáhajícího. 5.3% respondentů považuje svého vychovatele za napomáhajícího a zároveň osobu, která je vede k zodpovědnosti.

21 dětí vypovídalo o **vychovateli 3**. 10% z nich uvedlo, že ho vnímají jako napomáhajícího. Pro 19% je organizátor. 10% uvedlo, že je napomáhající a zároveň chápající. 33% žáků vypovědělo, že je organizátor a zároveň chápající a 5% respondentů ho považuje za chápajícího a zároveň toho, který vede k zodpovědnosti. 10% žáků ho považuje za chápajícího, a 5% žáků uvedlo, že vede k zodpovědnosti. Dalších 5% vnímá svého vychovatele za napomáhajícího, chápajícího a zároveň vede k zodpovědnosti. 5% respondentů ho považuje za organizátora, napomáhajícího, chápajícího a zároveň vede k zodpovědnosti.

Čtrnáct dětí se vyjadřovalo k **vychovateli 4**. Tento vychovatel je pro 14.3% respondentů napomáhající. Dalších 50% uvedlo, že je napomáhající a také chápající. 21.4% dětí uvedlo, že je chápající. 7.1% žáků vnímá svého vychovatele jako napomáhajícího a zároveň toho, který vede k zodpovědnosti. 7.1% respondentů vnímá vychovatele jako chápajícího a také toho, který vede k zodpovědnosti.

K **vychovateli 5** odpovídalo celkem 12 dětí, které uvedly, že pro 33% je kárající. Dalších 58.3% uvedlo, že je přísný. Zbýlých 8.3% respondentů uvedlo, že svého vychovatele vnímají jako organizátora.

**Vychovatel 6**, ke kterému se vyjadřovalo celkem 17 dětí, dominuje interakčním stylem chápaní, což uvedlo 47.05%. Dalších 35.30% respondentů ho vnímá jako vychovatele, který vede k zodpovědnosti. 5.88% vypovědělo, že je nejistý a 11.76% uvedlo, že disponuje interakčním stylem, který vede k zodpovědnosti a zároveň je chápaní.

**Vychovatel 7**, o němž vypovídalo 14 dětí, je podle 71.4% dětí nejistý. 14.28% žáků uvedlo, že je chápaní. 7.14% žáků ho vnímá za organizátora. Pro 7.14% dětí je tento vychovatel napomáhající.

K **vychovatel 8**, se vyjadřovalo 15 dětí. 86.67% respondentů uvedlo, že svého vychovatele vnímají za organizátora. 13.33% žáků ho považuje za vychovatele, který vede žáky k zodpovědnosti.

Pro větší přesnost uvádíme následující tabulku. Ve sloupci vychovatelé je uvedeno osm vychovatelů, o kterých vypovídali žáci. V další kolonce „Počet respondentů na jednu školní družinu, uvádíme počet dětí, kteří vypovídali o daném vychovateli. V buňce s názvem vyskytující se interakční styly, kterým disponuje jednotlivý vychovatel, uvádíme interakční styly, kterým disponuje dle respondentů daný vychovatel.

Vychovatelé	Počet respondentů na 1 školní družinu	Vyskytující se interakční styly, kterým disponuje jednotlivý vychovatel
Vychovatel 1:	20 dětí	15% organizátor, 25% napomáhající, 10% nespokojený, 30% kárající, 20% přísný
Vychovatel 2:	19 dětí	58% napomáhající, 15.7% organizátor, 5.3% napomáhající a zároveň chápaní, 15.7% organizátoři a zároveň napomáhající, 5.3% napomáhající a zároveň vede k zodpovědnosti,

Vychovatel 3:	21 dětí	10 % napomáhající, 10%napomáhající a zároveň chápající, 19% organizátor, 33 % organizátor a zároveň chápající, 5 % chápající a zároveň vede k zodpovědnosti, 10% chápající, 5% vede k zodpovědnosti, 5 % napomáhající, chápající a zároveň vede k zodpovědnosti, 5 % organizátor, napomáhající, chápající a zároveň vede k zodpovědnosti
Vychovatel 4:	14dětí	14.3% napomáhající, 50% napomáhající a zároveň chápající, 21.4% chápající, 7.1% napomáhající a zároveň vede k zodpovědnosti, 7.1% chápající a zároveň vede k zodpovědnosti
Vychovatel 5:	12 dětí	33.3% kárající, 58.3 % přísný, 8.3%organizátor
Vychovatel 6:	17 dětí	47.05% chápající, 35.30% vede k zodpovědnosti, 5.88% nejistý, 11.76 vede k zodpovědnosti a zároveň chápající
Vychovatel 7:	14 dětí	71.4% nejistý, 14.28% chápající, 7.14% organizátor, 7.14% napomáhající
Vychovatel 8:	15 dětí	86.67% organizátor, 13.33% vede k zodpovědnosti

Tabulka 3 Vnímání IS u jednotlivých vychovatelů

Zjistili jsme, že žáci vnímají **vychovatele s autoritou** jako organizátora, napomáhajícího, chápajícího a toho, který vede k zodpovědnosti. Zajímavým zjištěním bylo, že vychovatel s autoritou č. 6, je vnímán z 5.88% za nejistého.

**Vychovatelé bez autority** naplnili především „nepříznivé“ dimenze interakčního stylu. Nicméně se u některých vychovatelů objevily interakční styly charakteristické pro nositele autority. Například vychovatel č. 1, který je považován především za kárajícího a přísného, je dále vnímán z části za organizátora a také napomáhajícího. U vychovatele č. 5, který disponuje přísným a kárajícím interakčním stylem, se v malé míře objevil interakční styl organizátor. Dále vychovatel č. 7, kterého žáci chápou za nejistého, je v malé míře vnímán za chápajícího, dále napomáhajícího a organizátor.

Z výsledků tedy vyplívá, že zatímco u vychovatelů s autoritou se velmi zřídka objevil styl v „nepříznivé“ dimenzi interakčního stylu, u vychovatele bez autority se často vyskytly interakční styly typické pro nositele autority.

#### 4.5.3 Míra zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů u vychovatelů.

U třetí dílčí výzkumné otázky, kdy jsme se zajímali o míru zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů u vychovatelů, se výsledky týkají všech 28 vychovatelů. Výsledky jsou vyjádřeny v aritmetickém průměru a uvedeny v procentech. Pro přesnější údaje o míře zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů u vychovatelů, uvádíme v příloze P1 tabulku. Tato tabulka vyjadřující míru zastoupení dílčích interakčních stylů u jednotlivých vychovatelů, která je uvedena v aritmetickém průměru.

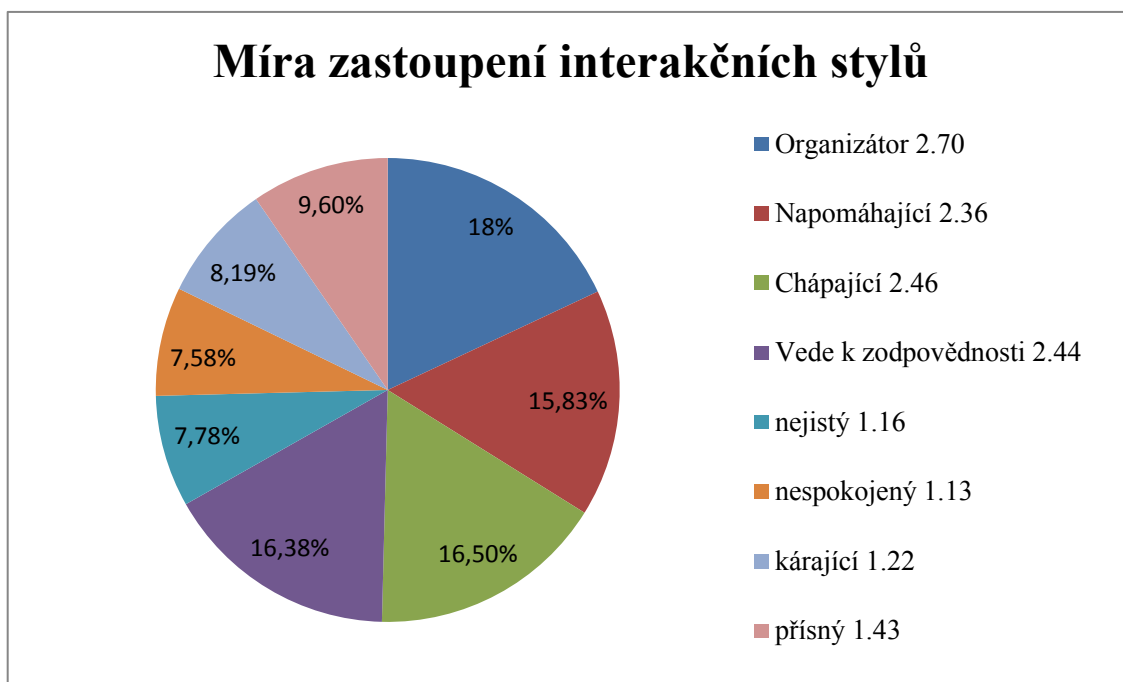
Z výsledků je jasné, že dle našeho výzkumného souboru se v míře zastoupení dílčích oblastí interakčních stylů nejčastěji vyskytuje interakční styl **organizátor**. Hned za organizátorem se objevuje interakční styl **chápající**. Dále si můžeme všimnout, že po chápajícím interakčním stylu, byl zvolen interakční styl, který **vede k zodpovědnosti**. Jako čtvrtý v pořadí se objevuje interakční styl **napomáhající**. Následuje **přísný typ** interakčního stylu, dále **kárající**. Za nejméně vyskytující se interakční styly dle respondentů se objevuje interakční styl **nespokojený a nejistý**.

Následně uvádíme tabulku a graf vypovídá o míře interakčních stylů, které se v našem výzkumném souboru objevily.



Interakční styl	Celkový interakční styl uvedený v aritmetickém průměru	Míra zastoupení interakčních stylů uvedena v %
Organizátor	2.70	18%
Napomáhající	2.36	15.83%
Chápající	2.46	16.5%
Vede k zodpovědnosti	2.44	16.38%
Nejistý	1.16	7.78%
Nespokojený	1.13	7.58%
Kárající	1.22	8.19%
Přísný	1.43	9.6%

Tabulka 4 Míra zastoupení IS u vychovatelů



Graf 3 Míra zastoupení interakčních stylů

Z výsledků je patrné, že míra zastoupení interakčních stylů u vychovatelů s autoritou byla při sečtení stylů: organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti zastoupena z 66.7%. U vychovatelů bez autority byla tato míra zastoupena z 33.3%.

## 4.6 Limity výzkumu

Během výzkumu nenastal žádný zásadní problém, který by zkomplikoval realizaci výzkumu. Nicméně, výzkumník se setkal se situacemi, kdy mu vychovatelé neumožnili realizovat výzkum v daných školních družinách. Vychovatelé nám nejčastěji uváděli, že není možné výzkum realizovat z důvodů, že bychom jim narušili činnosti provozované ve školní družině. Druhým nejčastějším důvodem byly obavy vychovatelů z možnosti zneužití daných informací a nezaručení anonymity. I přes to, že jsme vychovatelům anonymitu zaručili a zneužití informací z dotazníku jsme vyloučili, nebylo nám v některých případech umožněno realizovat tento výzkum.

Jelikož jsme dotazníky rozdávali tehdy, kdy děti přicházely do družiny po školním vyučování, stalo se, že pár z nich bylo unavených a měly problém se soustředit. Právě školní vyučování bylo dle vychovatelů příčinnou unavenosti a schopností se soustředit na vyplnění dotazníku. S dalšími situacemi, které by zkomplikovaly výzkum, jsme se nesečkali.

## 4.7 Shrnutí výsledků výzkumu a navržená doporučení pro praxi

Pomocí interakčního stylu dotazníku jsme zjistili, jaké interakční styly se u vychovatelů objevují ve vztahu k autoritě. Zjistili jsme, že všechny dimenze interakčních stylů byly naplněny.

Respondenti uvedli, že vychovatelé disponují především interakčním stylem organizátor, což vnímáme jako velmi pozitivní informaci. Tomuto interakčnímu stylu inklinuje celkem 32% vychovatelů. Vzhledem k tomu, že další interakční styl je napomáhající, kterým disponuje 14.3% vychovatelů, přispívá opět k pozitivnímu zjištění pro výchovu mimo vyučování. Z našich výsledků tedy vyplývá, že respondenti z největší části považují své pedagogy za osoby, které žáky hodně naučí a zároveň jim pomohou. Velmi nás překvapil fakt, že přísným interakčním stylem disponuje 15% z celkového počtu vychovatelů. Výsledky poukazují na to, že žáci vnímají tyto pedagogy za nekompromisní, trestající a také neshovívavé. (Gavora, 2005).

Šikulová a kol.,(In Vališová 2008) uvádějí, že pedagog s autoritou je podle žáků vnímán za toho, který jim poradí a pomůže. Má smysl pro humor a dokáže ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru. Těmto aspektům disponuje interakční styl organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Můžeme tedy říci, že z výsledků našeho výzkumného

souboru plyne, že většina těchto vychovatelů jsou nositelé autority. Po sečtení těchto čtyř interakčních stylů nám vyšlo, že 64.3% vychovatelů z našeho výzkumného souboru jsou právě vychovatelé s autoritou. Interakční styly nejistý, nespokojený kárající a přísný jsou charakteristické pro vychovatele bez autority, tedy pro 35.7% vychovatelů z našeho výzkumného problému.

Dalším zajímavým zjištěním bylo, že interakční styly v našem výzkumném souboru naplnily všechny dimenze. Nejméně objevující se interakční styl nám vyšel nejistý. Tento výsledek můžeme opět vnímat kladně. Myslíme si, že vychovatelem by neměla být v žádném případě taková osoba, která často váhá. Vychovávaní si žádají osobu, která se umí jasně rozhodnout, organizovat a vědět, co dělat v určitých situacích. Z výsledků vyplynulo, že podle jednotlivých žáků může vychovatel vlastnit více interakčních stylů. Vychovatelé s autoritou jsou podle žáků vnímáni za organizátory, napomáhající, chápající a osoby, které vedou k zodpovědnosti. Tito vychovatelé tedy naplňují dimenze, které jsou pro pedagogy s autoritou charakteristické. U vychovatelů bez autority se zřídka objevily interakční styly, které jsou charakteristické spíše pro vychovatele s autoritou.

Pro vychovatele, kteří jsou nositelé autority, můžeme doporučit, aby svou autoritu udržovali a zároveň ji i dále rozvíjeli. Vychovatelům bez autority, kteří naplnili „nepříznivé“ dimenze interakčního stylu, bychom doporučili naučit se více porozumět dětem a vnímat je jako individuální bytosti. Jestliže budou k žákům projevovat individuální přístup a mít pro ně pochopení, mohou získat důvěru a postupně si u nich budovat i autoritu.

## ZÁVĚR

Ve společnosti se můžeme často setkat s negativními názory týkající se vzdělávání, které je často spojené právě s autoritou pedagogů a jejím poklesem. Pedagog, který je bez autority velmi těžko dosáhne takových výsledků ve vzdělávání, jako pedagog, který je vnímán jako přirozená autorita. Velmi tedy záleží i na učiteli, jestli právě on bude opravdovou autoritou

Tato práce si kladla za úkol popsat teorii autority, osobnost vychovatele a interakční styly pomocí odborné literatury. Ztotožňujeme se s názorem Gavory (2005), který považuje za jeden z velmi podstatných faktorů ve výchovně vzdělávacím procesu právě interakci mezi žákem a pedagogem. S názorem, že je úspěch podmíněn také tomu, jestli žáci pedagoga vnímají jako autoritu, souhlasíme. Právě z toho důvodu, že je interakce mezi vychovatelem a vychovávaným velmi důležitým aspektem při vnímání autority vychovatele, jsme se rozhodli výzkum provádět pomocí dotazníku interakčního stylů. (Gavora, 2005)

V praktické části jsme se snažili pomocí interakčního dotazníku zmapovat interakční styly vychovatele školní družiny jako aspekt autority ve školní družině, pohledem žáků 3. až 5. Třídy. Výzkum jsme uskutečnili pomocí kvantitativního výzkumného šetření. Před celkovou realizací hlavního výzkumu, jsme zvolili předvýzkum. Naším výzkumným souborem byli žáci 3. až 5. třídy, které pravidelně navštěvují školní družinu.

V závěru můžeme říci, že cíl naší bakalářské práce byl naplněn. Podařilo se nám zjistit, jaké interakční styly se u námi vybraného výzkumného souboru objevují a také jak žáci vnímají své vychovatele. Výsledky v našem výzkumu poukazují na to, že 63%polovina vychovatelů jsou považováni za nositele autority, což je určitě velmi přínosné pro výchovu mimo vyučování.

Jak uvádí Bendl (In Průcha, 2002), samotní žáci si žádají pedagoga, který je důsledný a přísný. Zároveň také toho, který má děti rád a záleží mu na nich. Pedagogův smysl pro humor a jeho sebevědomí má také velmi velký význam na to, jak děti svého pedagoga vnímají.

Díky této práci jsme zjistili, jaké interakční styly se objevují u vychovatelů a jakým interakčním stylům dominují vychovatelé. Jelikož Vališova (2008) zmiňuje, že je žádoucí a také nutné se autoritou zabývat a to v jakémkoliv pojetí, jsme naší prací přispěli k dalším výzkumům týkající se autority. Přínos této bakalářské práce podle nás spočívá především v nastínění interakčních stylů pro širokou veřejnost a také podání informací pro vychovatele o tom, jak žáci vnímají vychovatele ve školní družině. Informace nacházející se v naší práci mohou také podnítit k diskuzi, jakou psychickou náročnost povolání vychovatele obnáší a námi zjištěné výsledky dále mohou motivovat různé školní družiny ke zjišťování informací, jací vychovatelé panují právě v jejich zařízení.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.
2. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-726-1053-8
3. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
4. GAVORA, Peter, MAREŠ, Jiří; DEN BROK, Perry. Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2003, roč. 55, č.2, s.126-145. ISSN 1335-182.
5. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci: k otázkám sociální pedagogiky*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2005. Vzdělávání. ISBN 80-731-5104-9
6. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
7. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Pedagogická psychologie pro vychovatele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-729-0243-1.
8. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
9. HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.
10. HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Osobnost učitele. In: KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
11. JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
12. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X.

13. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
14. KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9
15. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8965-8.
16. MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy: k otázkám sociální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. Vzdělávání. ISBN 80-704-2374-9
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
18. OBST, Otto. *Kázeň ve výuce*. In: KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Praha: 2002. ISBN 80-7178-253-X
19. PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.
20. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8711-6.
21. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele: příprava na profesi*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8
22. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9 PRŮCHA, Jan. *Učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
23. SAK, P. *Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti*. In VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a BOGUSLAV SLIWERSKI A KOLEKTIV AUTORŮ. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-866-4243-7.
24. ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Jan JANOVEC a Iva WEDLICHOVÁ. *Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy*. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-507-6.

25. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0
26. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4624-4.
27. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-507-6.
28. VALIŠOVÁ, Alena. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2.
29. VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5
30. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.



**SEZNAM POUŽITÝH PŘÁVNÍCH PŘEDPISŮ**

1. ČESKO. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 [cit. 19. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>
2. ČESKO. Vyhláška č. 343/2009 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 [cit. 19. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-343>
3. ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 [cit. 19. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>
4. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 [cit. 19. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
5. ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2017 [cit. 19. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
6. Metodický pokyn č. j. MŠMT ČR 37 014/2005-25 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005.
7. Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin č. j. MŠMT ČR 17 749/2002-51. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2002.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- DVO1 První dílčí výzkumná otázka  
DVO2 Druhá dílčí výzkumná otázka  
DVO3 Třetí dílčí výzkumná otázka  
IS Interakční styly

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Interakční styly u 28 vychovatelů .....	43
Graf 2: Vychovatelé s autoritou a bez autority .....	44
Graf 3 Míra zastoupení interakčních stylů.....	49

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Tabulka interakčních stylů dle Petera Gavory .....	41
Tabulka 2 Počet vychovatelů spadající pod jednotlivý styl interakce .....	43
Tabulka 3 Vnímání IS u jednotlivých vychovatelů .....	47
Tabulka 4 Míra zastoupení IS u vychovatelů .....	49

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 Míra zastoupení IS u vychovatelů .....	62
Příloha 2 Tabulka dosaženého vzdělání a délky praxe u vychovatelů .....	64
Příloha 3 Interakční styly u vychovatelů .....	67
Příloha 4 Ukázka interakčního stylu dotazníku .....	69

## PŘÍLOHA 1 MÍRA ZASTOUPENÍ IS U VYCHOVATELŮ

	INTERAKČNÍ STYLY vyjádřené v aritmetickém průměru							
Vychovatelé	ORG.	NAPOM	CHÁP	VEDE K ZODP	NEJISTÝ	NESPO.	KÁR	PŘÍS.
1	0.50	0.50	0.63	0.75	2.14	2	3.78	2.63
2	3.38	4	2.75	3.13	0.43	0.13	0.25	1.63
3	0.63	0.38	0.25	1	1.57	3.75	2.78	1.63
4	3.75	3.25	2.88	2.63	1.29	0.63	0.33	0.88
5	0.88	0.38	0.5	0.63	0.14	1.75	2.56	4
6	2.63	3.13	3.50	3.88	2.14	1.25	0.89	0.63
7	3.75	3.25	3.13	2.63	0.86	0.75	1.67	1.89
8	3.38	3.38	3.75	4	0.57	0.25	0.89	0.75
9	1.5	0.50	0.63	1.25	0.71	1.75	2.89	3.89
10	3.75	2.13	3.38	3	1.88	0.25	0.67	0.63
11	0.50	0.63	0.75	0.50	3.86	3	1.78	0.5
12	3.88	3.43	3.38	2.75	0.86	0.88	1	1.13
13	2.75	2.38	1.75	1.88	1.43	3.13	2.67	3.63
14	4	3.75	3.38	2.88	0.38	0.51	0.56	0.75
15	2.88	3.75	3.63	3.13	0.43	0.50	0.56	0.75
16	1.75	0.63	0.88	1.38	1.29	2.25	3.56	3.25
17	3.25	3.88	2.88	2.51	1.43	0.75	0.22	0.52
18	3.13	2.88	3.13	3.88	1.71	0.63	0.78	1.02
19	3.25	2.88	2.38	1.75	0.86	0.52	0.44	0.63

<b>20</b>	3.13	2.75	3.00	3.63	0.57	0.75	0.89	1.25
<b>21</b>	2.46	2.34	2.48	2.27	3.01	0.31	0.57	0.42
<b>22</b>	3.68	3.13	3.04	3.03	0.33	0.19	0.41	0.61
<b>23</b>	2.54	2.34	3.18	3.19	0.75	0.19	0.45	0.54
<b>24</b>	1.51	0.93	0.83	0.56	1	1.84	2.56	2.79
<b>25</b>	3.24	3.78	3.80	3.38	0.34	1.79	0.44	0.66
<b>26</b>	3.56	3.59	3.54	3.39	0.73	0.30	0.59	0.55
<b>27</b>	3.13	3.54	2.97	2.76	0.54	0.42	0.65	1.03
<b>28</b>	2.01	1.78	1.64	1.48	1.39	1.51	1.84	1.96
Cel ke m	<b>2.70</b>	<b>2.36</b>	<b>2.46</b>	<b>2.44</b>	<b>1.16</b>	<b>1.13</b>	<b>1.22</b>	<b>1.43</b>

**PŘÍLOHA 2 TABULKA DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ A DÉLKY  
PRAXE U VYCHOVATELŮ**

<b>Vychovatel</b>	<b>Vzdělání vychovatele</b>	<b>Kategorie vzdělání</b>	<b>Délka praxe vychovatele</b>	<b>Interakční styl</b>
<b>Vychovatel 1</b>	Sociální pedagogika	Vyšší odborné	2 roky	Kárající
<b>Vychovatel 2</b>	Předškolní a mimoškolní pedagogika	Středoškolské	6 měsíců	Napomáhající
<b>Vychovatel 3</b>	Gymnázium	Středoškolské	15 let	Nespokojený
<b>Vychovatel 4</b>	Sociální pedagogika a volný čas	Bakalářské	2 roky	Organizátor
<b>Vychovatel 5</b>	Pedagogické lyceum	Středoškolské	2 roky	Přísný
<b>Vychovatel 6</b>	Pedagogika volného času a vychovatelství	Vyšší odborné	2 roky	Vede k zodpovědnosti
<b>Vychovatel 7</b>	Vychovatelství	Bakalářské	4 roky	Organizátor
<b>Vychovatel 8</b>	Pedagogika	Bakalářské	1 rok	Vede k zodpovědnosti
<b>Vychovatel 9</b>	Vychovatelství	Bakalářské	2 roky	Přísný
<b>Vychovatel 10</b>	Předškolní a mimoškolní pedagogika	Středoškolské	12 let	Organizátor
<b>Vychovatel 11</b>	Pedagogické lyceum	Středoškolské	5 let	Nejistý



<b>Vychovatel 12</b>	Sociální pedagogika	Bakalářské	3 roky	Organizátor
<b>Vychovatel 13</b>	Předškolní a mimoškolní pedagogika	Středoškolské	2 roky	Kárající
<b>Vychovatel 14</b>	Vychovatelství	Vyšší odborné	4 roky	Organizátor
<b>Vychovatel 15</b>	Speciální pedagogika	Bakalářské	3 roky	Napomáhající
<b>Vychovatel 16</b>	Gymnázium	Středoškolské	15 let	Kárající
<b>Vychovatel 17</b>	Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání.	Bakalářské	5 let	Napomáhající
<b>Vychovatel 18</b>	Sociální pedagogika	Vyšší odborné	2 roky	Vede k zodpovědnosti
<b>Vychovatel 19</b>	Předškolní a mimoškolní pedagogika	Bakalářské	4 roky	Organizátor
<b>Vychovatel 20</b>	Animátor sportovních aktivit	Bakalářské	2 roky	Vede k zodpovědnosti
<b>Vychovatel 21</b>	Sociální pedagogika	Bakalářské	2 roky	Nespokojený
<b>Vychovatel 22</b>	Pedagogické lyceum	Středoškolské	3 roky	Organizátor
<b>Vychovatel 23</b>	Vychovatelství	Bakalářské	3 roky	Vede k zodpovědnosti

<b>Vychovatel 24</b>	Předškolní a mimoškolní peda- gogika	Středoškolské	5 let	Přísný
<b>Vychovatel 25</b>	Předškolní a mimoškolní pedagogika	Středoškolské	10 let	Chápající
<b>Vychovatel 26</b>	Gymnázium	Středoškolské	7 let	Napomáhající
<b>Vychovatel 27</b>	Gymnázium	Středoškolské	13 let	Napomáhající
<b>Vychovatel 28</b>	Rekreologie	Bakalářské	2 roky	Organizátor

### PŘÍLOHA 3 INTERAKČNÍ STYLY U VYCHOVATELŮ

Vychovatel	Interakční styl, jímž disponuje daný vychovatel, dle odpovědí respondentů.
Vychovatel 1	Organizátor
Vychovatel 2	Nejistý
Vychovatel 3	Organizátor
Vychovatel 4	Nejistý
Vychovatel 5	Přísný
Vychovatel 6	Chápající
Vychovatel 7	Napomáhající
Vychovatel 8	Napomáhající
Vychovatel 9	Kárající
Vychovatel 10	Organizátor
Vychovatel 11	Nespokojený
Vychovatel 12	Organizátor
Vychovatel 13	Přísný
Vychovatel 14	Vede k zodpovědnosti
Vychovatel 15	Organizátor
Vychovatel 16	Vede k zodpovědnosti
Vychovatel 17	Přísný
Vychovatel 18	Organizátor
Vychovatel 19	Nejistý
Vychovatel 20	Organizátor
Vychovatel 21	Přísný
Vychovatel 22	Organizátor

<b>Vychovatel 23</b>	Napomáhající
<b>Vychovatel 24</b>	Kárající
<b>Vychovatel 25</b>	Napomáhající
<b>Vychovatel 26</b>	Vede k zodpovědnosti
<b>Vychovatel 27</b>	Chápající
<b>Vychovatel 28</b>	Organizátor

# PŘÍLOHA 4 UKÁZKA INTERAKČNÍHO STYLU DOTAZNÍKU

## Milý žáku, milá žákyně,

Jmenuji se Petra Dostálková a jsem studentka univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a ráda bych tě poprosila o vyplnění dotazníku.

Dostal se ti do ruky dotazník, ve kterém se chce dozvědět, jak se ve školní družině cítíš a také jak se ti ve školní družině líbí. Tento dotazník je anonymní, což znamená, že ho nemusíš podepisovat a nikdo se tedy nedozví, co jsi právě ty odpověděli. Dotazník není test, tudíž neexistuje žádná špatná odpověď.

### Ukázka jak zaznačíš odpověď

	Nikdy	Občas	Často	Velmi často	Vždy
<b>Svého vychovatele vždy poslechnu</b>	0	1	2	3	4

Pozorně si přečti text a poté u každé otázky zakroužkuj jedno číslo z nabídky, které odpovídá tvému mínění.

Číslo 0 znamená, že s větou nesouhlasíš a číslo čtyři, že s větou naprosto souhlasíš.

Pokud nebudeš rozumět otázkám, můžeš se zeptat mě a já ti ráda pomůžu.

	Tento vychovatel...	Nikdy	Občas	Často	Velmi často	Vždy
1	Vede činnosti s nadšením.	0	1	2	3	4
2	Když s ním v něčem nesouhlasíme, řekneme mu to.	0	1	2	3	4
3	Vyžaduje od nás velkou poslušnost ve třídě.	0	1	2	3	4
4	Je trpělivý.	0	1	2	3	4
5	Máskuje, když něco neví.	0	1	2	3	4
6	Když nechceme dělat úkol, který nám zadá vychovatel, pochopí to.	0	1	2	3	4
7	Ví o všem, co se ve třídě děje.	0	1	2	3	4
8	Když chce něco říct, vychovatel si mě vyslechne.	0	1	2	3	4
9	Můžu ovlivnit jeho rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10	Je netrpělivý.	0	1	2	3	4
11	Když ve třídě vyvádíme, je zmatený.	0	1	2	3	4
12	Věří nám.	0	1	2	3	4
13	Je lehké ho rozčílit.	0	1	2	3	4
14	Je tolerantní.	0	1	2	3	4
15	Pokládá otázky, které jsou nám nepřijemné.	0	1	2	3	4
16	Hodně se od vychovatele naučím.	0	1	2	3	4
17	Dokáže pochopit naše chyby a nedostatky.	0	1	2	3	4
18	Vypadá, jako by nevěděl, co má dál dělat.	0	1	2	3	4
19	Nevšímá si nás.	0	1	2	3	4
20	Vídíme, že je nejistý.	0	1	2	3	4
21	Dává nám možnost rozhodovat o tom, co budeme dál dělat.	0	1	2	3	4
22	Vyhrožuje, že nás potrestá.	0	1	2	3	4
23	Je přísný.	0	1	2	3	4

24	Když si nedokážu s něčím poradit, pomůže mi.	0	1	2	3	4
25	Můžeme se společně rozhodovat o tom, co budeme dělat.	0	1	2	3	4
26	Myslím si, že toho umíme málo.	0	1	2	3	4
27	Když se rozzlobí, přestane se ovládat.	0	1	2	3	4
28	Můžeme se na něj spolehnout.	0	1	2	3	4
29	Zadává nám složité úkoly.	0	1	2	3	4
30	Je přátelský.	0	1	2	3	4
31	Nelíbí se mu, když si radíme při úkolu, který nám zadá.	0	1	2	3	4
32	Důvěřujeme mu.	0	1	2	3	4
33	Když něčemu nerozumíme, vysvětlí nám to.	0	1	2	3	4
34	Je hodný	0	1	2	3	4
35	Má smysl pro humor.	0	1	2	3	4
36	Vypadá nespokojeně.	0	1	2	3	4
37	Je náročný.	0	1	2	3	4
38	Je stydlivý.	0	1	2	3	4
39	Když máme na věc stejný názor, můžeme ho říci.	0	1	2	3	4
40	Mívá špatnou náladu.	0	1	2	3	4
41	Můžeme mu věřit	0	1	2	3	4
42	Snází se nás pochopit	0	1	2	3	4
43	Bývá našťavý.	0	1	2	3	4
44	Je váhavý.	0	1	2	3	4
45	Dokáže nás vyslechnout.	0	1	2	3	4
46	Je snadné ho rozzlobit.	0	1	2	3	4
47	Přímou řeckou, co máme dělat.	0	1	2	3	4
48	Přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody.	0	1	2	3	4
49	Vypadá nešťastně.	0	1	2	3	4
50	Dokáže se rychle našťvat.	0	1	2	3	4
51	Chová se povýšeně.	0	1	2	3	4
52	Změní své názor, když uvedeme argumenty.	0	1	2	3	4
53		0	1	2	3	4

54	Cokoli uděláme, je podle něho špatně.	0	1	2	3	4
55	Nevěří nám.	0	1	2	3	4
56	Bojíme se chodit do třídy, když nemáme pomůcky.	0	1	2	3	4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58	Udrží náš pozornost.	0	1	2	3	4
59	Je laskavý.	0	1	2	3	4
60	Tvrdě známkuje.	0	1	2	3	4
61	Když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou.	0	1	2	3	4
62	Mívá špatnou náladu.	0	1	2	3	4
63	Jsmo z něho vystrašení.	0	1	2	3	4
64	Svoje sliby dodrží.	0	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění dotazníku.