Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky

Formativní vliv rodiny na osobnost žáka

Bakalářská práce

Autor: **Šárka Fillipová**

Vedoucí práce: PhDr. Drahomíra Oudová,Ph.D.

2014

P R O H L Á Š E N Í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:
Formativní vliv rodiny na osobnost žáka.
vypracoval/a samostatně a použil/a jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědom/a, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Jsem si vědom/a, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

Jsem si vědom/a že, 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, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

.....Šárka Fillipová.....
(podpis autora)

V .....Praze..... dne ...13.11.2014.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Drahomíře Oudové, Ph.D. za vstřícnost a trpělivost při zpracovávání mé práce.

Abstrakt

Předkládaná bakalářská práce se zabývá vlivem rodiny a rodinného prostředí na přístup žáků ke vzdělávání, jak sami žáci vnímají smysluplnost vzdělávání, zda ho považují za podstatné pro svůj život. Autorka se snaží zjistit, jak přístup rodiny a zájem o žáka a jeho školní i mimoškolní aktivity mohou ovlivňovat jeho přístup ke studiu a dále jaké způsoby motivace rodiče používají. Práce je rozdělena do dvou částí – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část, sepsaná na základě literárních pramenů, představuje souhrn základních informací o vývoji osobnosti a vlivu rodiny, o výchovných přístupech a o motivaci k učení. Praktická část vychází z průzkumu provedeného dotazníkovým šetřením v březnu 2014 mezi studenty prvních a posledních ročníků dvou odlišných středních škol - Waldorfského lycea v Praze 4 a Střední školy technické v Praze 4. Součástí práce je také porovnání výsledků studentů obou škol, založené na stejném dotazníkovém šetření. Výsledky práce ukázaly, jak významnou roli stále rodina v životě studenta hraje.

Klíčová slova: rodina, výchova, funkce rodiny, osobnost žáka, výchovné styly, formativní vlivy, motivace, sociální prostředí, sociální vztahy

Abstract

This thesis deals with the influence of family and it´s environment on the student's attitude towards education. The author also focused on how students perceive the meaningfulness of education and whether they consider it essential for their life. The influence of the family´s attitude towards student and his/her curricular and extracurricular activities on student study approach were explored. The form of motivation used by parents and its influence on student are also considered. The literature review section summarises the main information about personality and family development, educational approaches and learning motivation. A practical research study in the form of a questionnaire was conducted in March 2014. The sample group is represented by the students of the first and last years of two different secondary schools - The Waldorf Lyceum and The Technical College, both situated in Prague 4. The student grades, as part of the data collection, from the two different schools were also compared. The results show the significant influence of the family on the student's life.

Keywords: family, education, family function, the pupil´s personality, educational styles, formative influences, motivation, social environment, social relationships

Obsah

1. Úvod 7
2. Teoretická část 8
3. Osobnost 8
3.1 Vývoj osobnosti a formativní vlivy 9
3.1.1 Formativní vlivy na vývoj osobnosti 9
3.2 Zrání a učení 11
3.2.1 Zrání 11
3.2.2 Učení 11
4. Rodina 13
4.1 Současná rodina 14
4. 2 Funkce rodiny 15
4.3 Vliv rodiny na vývoj dítěte 16
5. Období dospívání 18
5.1 Pubescence 18
5.2 Adolescence 19
6. Výchova a vzdělávání 21
6.1 Vliv rodiny na vzdělávání dítěte 22
6.2 Výchovné přístupy 23
6.3 Vzdělávání dospívajících 24
6.4 Motivace k učení 25
7. Praktická část 27
7.1 Cíl výzkumného šetření 27
7.2 Sběr dat a použité metodiky 27
7.3 Popis zkoumaného souboru 28
7.4 Výsledky a jejich interpretace 29
8. Shrnutí výsledků výzkumu 53
9. Porovnání žáků Střední školy technické a Waldorfského lycea 55
10. Závěr 56
11. Seznam literatury 58
12. Přílohy 60

1. Úvod

Rodina nás provází celým naším životem již od narození. Poskytuje nám bezpečí, ochranu, lásku, porozumění. To, co v rodině prožíváme, jaké vztahy si v rodině vytváříme, to vše nás ovlivňuje celý náš život.

Rodina má také do jisté míry vliv na přístup dítěte ke vzdělání a k učení. Již od dětství, kdy se malé děti učí poznávat své okolí i sebe sama, je důležité, aby jejich zvídavost byla podporována. Právě v této době se začíná formovat studentův přístup ke studiu. Pokud je dítě podporováno ve vzdělávání a v učení, přijde mu později přirozené rozvíjet svou touhu po vědění v mateřské školce, na základní škole, na střední škole…

V současnosti se často mluví o krizi rodiny. Zvyšuje se rozvodovost, zvyšuje se věk snoubenců vstupujících do prvního manželství, rodina je méně soudržná. Jedním z ukazatelů této krize je také to, že rodiče mají pro své pracovní vytížení stále méně času na své děti. Hodnotový žebříček se stále více přiklání k materiálním hodnotám a rodiče tak kompenzují svým dětem nedostatek společně stráveného času. Nahrazují ho hrami, televizí, počítači, telefony… Díky tomu rodina postupně ztrácí i svou výchovnou funkci – přenáší ji na vzdělávací instituce a rodiče předpokládají, že to, co nezvládnou oni sami, dožene škola za ně. Přesto je vliv a podpora rodiny pro studenty velice důležitá. Obzvlášť v období dospívání, kdy se děti výrazně mění jak fyzicky, tak duševně.

Téma bakalářské práce zpracovává problematiku vlivu rodiny na osobnost žáka střední školy a jeho vztah ke vzdělávání..

2. Teoretická část

3. Osobnost

Snažit se definovat pojem „osobnost“ je náročné. Skoro stejně náročné je však i najít „tu správnou“ definici. Mluví-li se o historické osobnosti, je to vždy někdo, kdo se nějak významně zapsal do dějin, ať už pozitivně či negativně. Podobně je to i s osobnostmi v kultuře či politice. Z právního hlediska má pojem osobnost určitá vymezení tak, aby se tento pojem v rámci paragrafů nedal nijak zaměnit. Budeme-li se bavit s přáteli a řekneme o někom, že je osobnost, pravděpodobně tím budeme myslet někoho, kdo nám imponuje.

Vymezení pojmu osobnost z hlediska psychologie není jednoznačné. Je závislé na směru psychologie, který osobnost zkoumá. V encyklopediích se udává, že G.W: Allport analyzoval již v roce 1937 přibližně 50 definic osobnosti. Potřeba definovat pojem osobnost vznikla na počátku dvacátého století, a to v oboru experimentální psychologie *„kde bylo nutné vysvětlit interindividuální rozdíly v reagování na týž podnět. Zavedení pojmu osobnosti mělo v psychologii význam hypotetického konstruktu, tj. pojmu, který by popisoval i vyvsětloval určitá fakta a dále, že duševní život člověka je určitým způsobem organizován.“* (Nakonečný, 2002, s. 141)

Některé definice pojmu osobnost:

J.P. Guilford (1959): *„Osobnost jedince je jeho jedinečný vzorec rysů.“*

G. W. Allport (1937): Osobnost je chápána jako *„vnitřní dynamická organizace pschofyzických systémů, které determinují jedinečné adjustace individua jeho prostředí.“*

H. Remplein (1965): *„Osobnost je celý člověk, pokud vykazuje duchovní zformování: duchovně ražený tělesně duševní útvar celku člověka.“*

V. Tardy (1964): chápe osobnost jako *„jednotu duševních vlastností a dějů. Osobnost je individuální celek duševního života člověka.“*

Souhrn společných znaků definic osobnosti vyjadřuje pojem osobnost jako *„vyjadřující a vysvětlující fakt, že duševní život člověka vykazuje určitou vnitřní organizaci, jednotu a dynamiku, která se projevuje navenek chováním a která funguje v závislosti na změnách organismu subjektu na jedné a změnách jeho životního prostředí na druhé straně.“* (Nakonečný, 2002, s. 142)

3.1 Vývoj osobnosti a formativní vlivy

Psychický vývoj má své zákonitosti. Jde o proces, který je posloupný, má určité dané fáze, které jsou neměnné. Nebývá však zcela plynulý a rovnoměrný – střídají se při něm období rychlejší, pomalejší i období latence. Celý tento proces je vždy individuální. (Vágnerová, 2000)

Osobnost každého člověka je jedinečná, a to díky vlivům a okolnostem, se kterými se setkává a které ji utvářejí. Na vývoj osobnosti působí již prostředí, ve kterém se vyvíjí plod, tedy organismus matky, základní dispozice dostává dítě do vínku s genetickou výbavou získanou při splynutí zárodečných buněk od rodičů. Ačkoli však jsou některé dispozice již dané, osobností se člověk nerodí, ale stává se jí. Počátky vzniku osobnosti se kladou do období před dovršením třetího roku. Novorozenec se nejprve učí rozlišovat mezi svým tělem a okolím (vytváří se vědomí tělového já). Od konce prvního roku si dítě osvojuje mluvenou řeč, ale stále o sobě mluví ve třetí osobě. Až v období před třetím rokem si dítě uvědomuje svou jedinečnost a také sociální identitu.

3.1.1 Formativní vlivy na vývoj osobnosti

Vývoj lidského jedince od jeho početí až do smrti ovlivňují jak dědičné dispozice, tak podněty prostředí, které působí ve vzájemné, obvykle složité interakci.“ (Vágnerová, 2000, s. 16)

Dědičné dispozice

Dědičné vlohy získáváme již při početí od otce a matky. Spojením zárodečných buněk dochází k jejich kombinaci. Dělení těchto zárodečných buněk je ovšem velice specifické a *„může při něm dojít k různým náhodným i nenáhodným kombinacím genetického materiálu.“(Vágnerová, 2000, s.17)* To znamená, že nelze říci, jaké vlohy se projeví, zda budou převažovat vlohy zděděné od otce či matky a jak budou vlohy výrazné. Na míře uplatnění dědičných vloh se nepodílí jen samotná kombinace při splynutí zárodečných buněk, ale je závislá i na vnějším prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí. V prenatálním období je velice důležitý organismus matky, V dalších obdobích pak v podstatě vše, s čím se setká a co na něj působí – rodina, výchova, škola, přátelé, prostředí, ve kterém vyrůstá a žije. To vše může

ovlivnit, zda a do jaké míry se projeví vlohy, které jsme zdědili již při svém početí. (Vágnerová, 2000).

Vliv prostředí

„Prostředí ovlivňuje psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí jak na kvalitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, tak na dědičných předpokladech, které jsou jím stimulovány.“ (Vágnerová, 2000, s.19)

Vývoj osobnosti je ovlivňován prostředím již od svého početí. V prenatálním vývoji je ovlivněn organismem své matky, v postnatálním období se přidávají i další vlivy – rodina, přátelé, prostředí, ve kterém jedinec žije (a to kulturní i přírodní), společnost a požadavky, které na jedince klade atd. Nejde však jen o jednostranný proces – jedinec se nechává ovlivňovat, je třeba přizpůsobit se společnosti, ve které žije a akceptovat její pravidla, ale sám může své bezprostřední okolí také měnit. On sám má své požadavky a očekávání, které působí na vnější prostředí. Právě všechny tyto procesy vytváří a formují jeho osobnost.

Člověk se osobností nerodí, ale stává se jí. Jeho osobnost se postupně formuje s věkem a díky zkušenostem a okolnostem, se kterými se setkává. M. Nakonečný (2002) zasazuje vznik osobnosti do období *„před dovršením tří let,“* kdy *„dítě prožívá rozpory mezi „chci“ a „nesmím“ a mezi „musím“ a „nechci.“* Tím se dítě *„stává lidským tvorem ve smyslu psychologickém neboť se v jeho chování uplatňují hodnoty a normy, tedy něco specificky lidského.“* (Nakonečný, 2002, s. 144).

Ve věku tří let dítě začíná reálně reagovat na okolní společnost a prostředí. Začíná přijímat obecná pravidla a hodnoty, vytváří si vztah k okolí. Lze říci, že zde začíná proces socializace, který rozvíjí *„takové vlastnosti a kompetence, které umožňují postupnou integraci jedince do společnosti.“* (Vágnerová, 2000, s. 19)

V procesu socializace je od počátku jedinci nápomocná především rodina, která zprostředkovává první kontakt s vnějším okolím, společností a jejími pravidly a hodnotami. Tak, jak se člověk vyvíjí, rozšiřuje se okruh těch, kteří na něj působí, a rozšiřuje se také svět, ve kterém se pohybuje. Začínají se projevovat jeho vlastní potřeby, zájmy, schopnosti atd. Vše, s čím se člověk ve svém životě setkává, ovlivňuje i jeho osobnost.

3.2 Zrání a učení

Zrání a učení jsou dva navzájem spjaté procesy, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti. Uplatnění dědičných vloh je spjato s procesem zrání, vlivy vnějšího prostředí jsou více svázány s procesem učení. Pro rozvoj osobnosti jsou však důležité procesy oba. Biologické zrání je podmínkou učení a učení může do určité hranice ovlivňovat zrání.

„Dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje zráním. Psychický vývoj však závisí i na učení. Zrání a učení působí ve vzájemné interakci, jejímž výsledkem je psychický vývoj jedince.“ (Vágnerová, 2000, s. 21)

3.2.1 Zrání

„Zrání nervové soustavy je geneticky neprogramovaný vývojový proces.“ (Říčan, 2007, s. 155). Jde vlastně o jakýsi zakódovaný program, který předurčuje vývoj jedince. A to v tom smyslu, že tvoří hranice, které nelze překročit. Jeho rychlost je zcela individuální. Do určité míry ho lze vhodnými způsoby (např. výchova, vzdělávání) stimulovat, ale vždy jen k určité hranici, která je v každém z nás zakódována.

3.2.2 Učení

Člověk se ve svém životě učí všemu. Neučíme se jen ve škole nebo zvládat situace, ve kterých se ocitáme, abychom příště věděli, jak reagovat. Učí se také citům, vnímání, myšlení…

Učení je proces, který se ve vývoji projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti. Většinou jde o důsledek působení sociálního prostředí, které jedinci poskytuje podněty určitého typu. Potřeba porozumět svému okolí a využít zkušenosti je základní psychickou potřebou, která napomáhá rozvoji lidské psychiky. Podmínkou smysluplného učení je ovšem nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost.“ (Vágnerová, 2000, s. 21)

Proces učení je pro člověka velice významný. Je reakcí na podněty, se kterými se setkává a umožňuje člověku postupovat dále v jeho psychickém vývoji. Učením získává jedinec zkušenosti, které využívá ve svém dalším vývoji. *„Podmínkou smysluplného učení je*

ovšem nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost.“ (Vágnerová, 2000, s. 21)

Pro to, aby člověk mohl získávat, zkušenosti, potřebuje dostávat také podněty z vnějšího prostředí. Dostatek zkušeností umožňuje člověku lépe se přizpůsobovat novým věcem a lépe reagovat na podněty z vnějšího prostředí.

Nakonečný (1997) uvádí, že funkcí učení je *„přizpůsobovat se novým situacím. Učení umožňuje přizpůsobovat se novotám a změnám tak, aby reakce individua byly účelné.“* (Nakonečný, 1997, s. 360). Proto nemají výsledky učení trvalý charakter a mohou být ovlivňovány a měněny novými zkušenostmi. A to člověku dává větší šanci adaptovat se v nových podmínkách a lépe reagovat na nové zkušenosti.

4. Rodina

Nejbližším prostředím, které nás ovlivňuje již od samotného počátku naší existence, je rodina. Je přirozeným prostředím, které formuje osobnost již od prenatálního období. Jejím úkolem je nejen biologická reprodukce, ale také začleňování jejích členů do společnosti. Právě na rodině velice záleží, jak se bude osobnost dítěte vyvíjet, s jakým pohledem bude dítě přistupovat k vnějšímu okolí, k obecně platným hodnotám a také, co ono samo může svému okolí nabídnout.

Především z rodiny si jedinec odnáší představu o vnějším světě, o vztazích, hodnotách apod., kterou teprve s přibývajícím věkem a zkušenostmi má možnost konfrontovat a dále „upravovat", rozvíjet a vyvíjet.

Rodinné normy se vždycky nějak odchylují od norem ve společnosti průměrných. Rodina chce, aby dítě vstoupilo do společnosti s určitým druhem orientace, s určitým programem." (Matoušek, 1993, s. 10)

Rodina je základní společenskou jednotkou již od pradávna a bylo a je tomu tak snad v každé společnosti. V průběhu věků se měnila nejen její podoba, ale také funkce. Rodina se postupně v podstatě zmenšovala. V dřívějších dobách bylo běžné, že jednotlivé nukleární rodiny (tj. muž, žena a dítě, popř. děti) žily ve větších skupinách, zpravidla založených na nějakém pokrevním poutu (např. klanová společenství v pravěku). Taková společenství byla vázána pokrevně, dále ekonomicky, kulturně (udržoval se společný kult), teritoriálně a dalo by se říci i právně – skupina dodržovala vlastní normy a hodnoty a zvolení jedinci mohli mít i soudní pravomoc. To vše poskytovalo jedinci určité výhody – ochranu, ekonomické zajištění, sociální zázemí, ačkoli naopak ubíralo takové soužití jednotlivcům soukromí.

S postupným vývojem společnosti a změnou životních podmínek se však rodina zužuje. Tento trend je patrnější nejprve ve městech. Pro venkovské obyvatelstvo bylo ještě ve středověku typické soužití širších rodin, a to až ve třech generacích. S postupným stěhováním obyvatelstva do měst se však prosazuje spíše menší rodina a odděluje se bydlení střední a starší generace. Základní funkce rodiny byly stále biologické (reprodukce), ekonomické a výchovné. (Matoušek, 1993)

Zásadní změny do vývoje rodiny pak přineslo až 19. století, a to především díky industrializaci a romantismu. Industrializace s sebou přinesla nejen rozrušení tradiční velké rodiny (lidé se začali více stěhovat za prací), ale také narušení její stability. V průmyslu

začínají poprvé masově pracovat i ženy, a tím se postupně začalo rozpadat tradiční uspořádání rodiny. Až do této doby se prosazoval autoritativní patriarchální model rodiny. Hlavou rodiny byl otec, který rodinu zajišťoval ekonomicky a odtud se také odvíjela jeho autorita a moc. Žena zajišťovala chod domácnosti a rodinné zázemí a byla proto na muži zcela závislá. Feministické emancipační hnutí a rozvoj moderní výroby tento model změnily. Muž přestal být jediným živitelem rodiny, ženy začaly více prosazovat svá práva, stejně jako muži začaly chodit do zaměstnání postupně se stíraly i rozdíly mezi partnery v rodině. Romantismus naopak přinesl více citu. Do té doby se v rodině kladl důraz především na ekonomické zázemí rodiny a citové potřeby jejích členů byly v pozadí, v tomto období se tyto potřeby začínají obracet. Objevuje se také nejen více citu, ale i větší důraz na soukromí jednotlivce. (Matoušek, 1993).

4.1 Současná rodina

Současná moderní rodina je rodinou nukleární, jde o malou rodinu, kde spolu žijí jen rodiče s dětmi. Narušení tradičního patriarchálního uspořádání rodiny, které bylo nahrazeno partnersky demokratickou formou, přineslo problémy s tím, jak se s tímto postavením partneři vyrovnají a přináší to destabilizaci rodiny. Rodina je také více založena na citech a více se prosazuje individualismus. Díky tomu je však rodina také méně soudržná. Více se uzavírá do sebe a ztrácí se vazby na širší rodinu a okolí. Rodina ztrácí i některé své funkce, zůstává funkce ekonomická (ve smyslu zajistit rodinu), vytrácí se funkce výrobní (kdy rodina působila jako výrobní jednotka) a svým způsobem i funkce ochranná (chybí podpora velké rodiny). Snižuje se i význam funkce výchovné – rodiče působí především na malé děti, za výchovu starších dětí je již odpovědný stát. Pro současnou rodinu je také typický volnější vztah k otci než k matce – s matkou děti zpravidla řeší více zásadních věcí. (Matoušek, 1993)

V současnosti řada odborníků mluví o krizi rodiny, a to hned z několika důvodů. Z demografického hlediska bychom mohli říci, že rodina jako instituce je méně soudržná a význam rodinného pouta upadá. Zvyšuje se rozvodovost, stoupá počet dětí narozených mimo manželství. Současně narůstá i počet zanedbaných a týraných dětí a zvyšuje se kriminalita dětí a mladistvých.

Mění se také ekonomická funkce rodiny. Rodiny byla dlouhou dobu v podstatě samostatnou výrobní jednotkou. V průběhu 20. století se však rodina mění spíše v jednotku spotřební a je více závislá na společnosti.

Výše zmiňovaný rozpad patriarchální formy rodiny je sice pozitivní ve smyslu zrovnoprávnění partnerů, ale na druhou vnesl do některých rodin destabilitu. Problém je především v tom, jak se partneři s novou rolí v rodině vyrovnají. Můžeme se setkat s případy, kdy *„žena režíruje dění v rodině tak, aby si muž mohl připadat jako režisér, a pak se ještě musí vemluvit do toho, že k muži chová úctu a obdiv.“* (Matoušek, 1993, s. 34) Tyto „manévry“ však jen přispívají k napětí a nestabilitě v rodině.

4. 2 Funkce rodiny

S postupným vývojem a proměnami rodiny se některé její funkce změnily nebo téměř vytratily. O současné rodině můžeme říci, že: "*Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní*." (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79)

Mezi základní funkce rodiny patří biologicko-reprodukční funkce, sociálně-ekonomická funkce, ochranná funkce, výchovná funkce a emocionální funkce.
Biologicko-reprodukční funkce zajišťuje reprodukci potomstva i sexuální uspokojení partnerů. V této funkci má rodina význam nejen pro jedince, ale pro celou společnost. Dnes už není jen výsadou manželských párů. V současné době se sňatečnost obyvatelstva snižuje. Pro řadu lidí je dnes dostačující pokud žijí jen tzv. na hromádce. Zvyšuje se také věk, ve kterém snoubenci poprvé vystupují do svazku manželského.

Sociálně – ekonomická funkce. Rodina jakožto základní jednotka společnosti byla také výrobní jednotkou. V průběhu dějin se tato výrobní jednotka změnila v jednotku spotřebitelskou. Přesto rodina zůstává jako významný ekonomický prvek i v celospolečenském měřítku. V dřívějších dobách byla tato funkce velice významná. Rodina sama působila v podstatě jako výrobní jednotka. Tento aspekt se však postupně vytrácí a převládá spíše spotřební hledisko. Zároveň zůstává hledisko ekonomického zabezpečení jednotlivých členů rodiny. *„Její členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání a současně se rodina sama stává významným spotřebitelem, na*

němž je značně závislý trh. Poruchy ekonomické funkce se projevují v hmotném nedostatku rodin, což v současnosti někdy bývá důsledkem nezaměstnanosti nebo také zvyšování nákladů.“ (Kraus, 2008, s. 81-82).

Ochranná funkce představuje zabezpečení péče a ochrany členů rodiny před nepříznivými vnějšími vlivy

Sociálně – výchovná funkce

Rodina je pro dítě nejbližším a nejpřirozenějším prostředím. Formuje osobnost dítěte, ovlivňuje jeho způsob života, jeho přístup k vnějšímu okolí a obecně platným hodnotám.
*Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí." (*Kraus, Poláčková, s. 80 - 82*).*

Emocionální funkce

V této roli je rodina nezastupitelná. Rodina vytváří citové zázemí, dodává jednotlivým svým členům pocit bezpečí, lásky, respektu a vzájemné jistoty.

4.3 Vliv rodiny na vývoj dítěte

Dítě se do tohoto světa rodí se silnou vrozenou schopností přizpůsobovat se podmínkám, které ho obklopují a tím si zajistit možnost v těchto podmínkách přežít. Základní informace o světě kolem nás nám poskytuje rodina, která také uspokojuje základní potřeby dítěte. Kromě biologických, jsou to i potřeby psychické – každé dítě potřebuje pocit bezpečí a lásky. Pokud rodina selhává již v plnění těchto základních potřeb, může to dítě poznamenat i do dalšího života.

Rodina dítěti také poskytuje základní informace o vnějším světě a jeho fungování a současně informace o něm samém. Identitu dítěte určuje rodina již tím, že ho pojmenuje.

(Matoušek, 1993, s. 10) Tím také do jisté míry určí jeho sociální zařazení. Dítě se stává členem stejné společnosti jako rodina a přejímá také stejné vlivy jako ona - vlivy kultury, společenské a morální hodnoty.

Pro malé dítě je rodina jakýmsi zrcadlem. Teprve z reakcí své rodiny zjistí, co je a není správné a také jak je schopné a úspěšné. Dítě si tak z rodiny odnáší obraz o sobě samém i o okolním světě. Kromě společenských hodnot a norem předává rodina dítěti také představu o všech běžných věcech, se kterými se setkává – o rodině, škole, práci… - a tím do budoucna determinuje i jeho názory. Dítě sice nepřebírá tyto názory zcela, ale jsou pro něj základními modely, které teprve s přibývajícím věkem a zkušenostmi porovnává s tím, s čím se samo v životě setkává.

Jak již bylo naznačeno, rodina je pro dítě také zásadní při utváření vlastního já. Je základním činitelem, který působí na jeho sebepojetí a sebehodnocení. Právě rodina je svědkem jeho prvních úspěchů a neúspěchů, v rodině si poprvé zkouší své dovednosti a z jejích reakcí získává informace o sobě, o vhodnosti a správnosti svého chování apod. Obraz, který rodina dítěti o něm samém předává, je tak základem obrazu, který si o sobě dítě utváří. Nejde však jen o jednostranný proces. Dítě zde není jen pasivním příjemcem, ale na podněty aktivně reaguje a zpracovává je a někdy si samo dokonce podněty vynucuje. Tím se stává aktivním činitelem při vytváření vlastní osobnosti. Vliv rodiny je v tomto procesu socializace mimořádný a důležitá je zde nejen kvantita, ale i kvalita podnětů, které dítěti poskytuje. Rodiny se zásadním způsobem podílí na vytváření osobnosti a nesprávné podněty a způsoby výchovy mohou ovlivnit celkový vývoj dítěte.

5. Období dospívání

Období dospívání můžeme chápat jako období hledání a vytváření vlastní identity (Erikson, 1964). Většina toho, co o dospívajícím ještě donedávna platilo, se v procesu dospívání mění a přestává být platná. Na vymezení dospívání panují různé názory. Někteří autoři rozdělují toto období do dvou fází – období pubescence 12-17 let a období adolescence 17-20 let (Čačka, 2000). Jiní autoři (Vágnerová, 2000) naopak období 15-20 let nazývají obdobím adolescence a období puberty určují věkem 11-15 let.

5.1 Pubescence

V období puberty se *„dospívající ocitá v jakémsi mezidobí, přestal již být dítětem, ale dospělým se ještě nestal.“*(Nakonečný, 1997, s. 416) Je to období velice náročné – dochází k řadě vnitřních i vnějších konfliktů, mění se všechny složky osobnosti. Dospívající se více uvědomují sami sebe, a to po stránce duševní i tělesné. Prožívají výrazné tělesné změny a tělesná atraktivita se v tomto období stává také sociální hodnotou. Dospívající už se nehodnotí jen ze svého pohledu, ale dívá se na sebe více také očima společnosti, ve které se pohybuje. Rodina už není z jeho pohledu určující, daleko významnější je pro něj hodnocení vrstevníků, kteří se stávají neformálními autoritami. Zvyšuje se potřeba přátelství. Období pubescence je obdobím kritizování, polemizování a černobílého uvažování. Současně se mění i citové prožívání. Citové reakce dospívajících bývají nepřiměřené. Dospívající jsou vztahovační, náladoví, jsou citově labilnější a současně i zranitelnější. Období dospívání je dobou velkých slov a gest.

Řada výše zmíněných jevů je důsledkem toho, že pubescent v tomto období mění názory na své okolí a proměnou prochází také jeho sociální role. Pubescent odmítá svou podřízenou roli a osoby (rodiče, učitelé apod.), které dosud přijímal jako autority, si nyní musí jeho přízeň „zasloužit“, nějak mu imponovat. Pubescent se také potřebuje nějak odpoutat od rodiny. Snaží se od rodičů něčím odlišovat, pochybuje o jejich všemocnosti, kterou doposud bral jako samozřejmost a je k rodičům kritický. Určitou náhradou rodinných vztahů mu jsou v tomto období vztahy s vrstevníky, se kterými porovnává své nejbližší okolí a o kterých si myslí, že mu mohou lépe porozumět.

Kritičnost a postoje pubescentů mohou v rodině vyvolat řadu konfliktů, a proto je velmi důležitý přístup rodičů a komunikace v rodině. Svým jednáním se pubescent nesnaží zcela odpoutat od rodiny, ale spíše změnit své postavení a získat respekt k sobě, ke svému

jednání a ke svým názorům. Pokud získá dospívající pocit, že mu rodiče rozumí a podporují ho, lze tak předejít řadě možných problémů (rodinné hádky, záškoláctví, stýkání s nevhodnými partami apod.).

Důležitým sociálním mezníkem se v tomto období stává ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování, zpravidla v 15 letech. Ne všichni jsou však na tak zásadní volbu v tomto věku připraveni. Nezřídka tak rozhodují o výběru střední školy spolu se svými rodiči. I to je však v životě mladého člověka významným momentem, tedy vědomí, že může alespoň spolurozhodovat o své budoucnosti. (Vágnerová, 2000).

Pro rozhodování o výběru školy, resp. budoucího povolání, mohou být také důležité zájmy dospívajících. Pokud se však u některého z dětí neobjeví nějaké výrazné nadání, nebývají zájmy pubescentů ještě zcela vyhraněné a nezřídka je ovlivňuje módnost a působení vrstevníků.

5.2 Adolescence

Adolescence je druhou fází dospívání. Oproti předchozímu období pubescence je toto období spíše obdobím stabilizace. Ubývá konfliktů a zmatků, dokončuje se vývoj osobnosti. (Nakonečný, 1997)

Důležitým sociálním mezníkem v období adolescence je dovršení přípravného profesního období, následované vstupem do zaměstnání (s výjimkou vysokoškoláků). Za hranici je považováno dosažení ekonomické samostatnosti, které dosahují nejdříve učni a nejpozději vysokoškoláci. V našich sociokulturních podmínkách je ekonomická nezávislost považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv. (Vágnerová, 2000)

Dalším významným mezníkem tohoto období je dosažení 18 let, kdy se (v našich podmínkách) mladá člověk z právního hlediska stává dospělým. Tento mezník s sebou přináší určitá práva, ale samozřejmě také povinnosti a mimo jiné také plnou zodpovědnost za vlastní jednání.

V tomto období se také stabilizují zájmy dospívajících. Dalo by se říci, že se dospívající z tohoto hlediska profiluje. S přibývajícími povinnostmi a ubývajícím volným časem mladí lidé zpravidla opouštějí zájmy, kterým se věnovali jen okrajově a soustředí se na menší okruh činností, kterým se však věnují do větší hloubky. V dospívání je také možné

sledovat určitou diferenciaci zájmů mezi pohlavími (chlapci se více věnují sportu a technicky zaměřeným aktivitám, dívky se více zajímají o humanitní obory a umělecky a tvořivě zaměřené aktivity) a mezi studenty různých typů škol (gymnazisté se oproti studentům středních odborných učilišť více zajímají o poznávací a tvořivé činnosti.) (Durdová, 2012).

U adolescentů se dále prohlubuje touha po osamostatnění a odpoutání se od rodiny. Adolescent se však již ocitá v jiné roli než pubescent. Dospívající už není tak zásadně kritický, ale více nad tím, co mu dospělí předkládají, uvažuje, více hodnotí a zaujímá vlastní stanovisko. Mění se znovu také jeho sociální role, a to především v profesní oblasti. Řada dospívajících nastupuje v tomto období do prvního zaměstnání a začínají být i ekonomicky nezávislí. Tím se také ocitají již na prahu dospělosti. Podpora rodiny je však i v tomto období důležitá. Dospívající stále potřebují, aby rodiče podporovali a respektovali jejich nové postavení a jejich cíle a hodnoty.

6. Výchova a vzdělávání

Výchova a vzdělávání jsou nedílnou součástí lidského vývoje. Jde o procesy, které připravují člověka na zvládání všech životních situací, ať už v osobním, profesním nebo společenském životě. Výchovou se společnost snaží formovat každého jedince, rozvinout v něm určité vlastnosti a názory, vštípit mu své hodnoty. V procesu vzdělávání pak každý jedinec získává a osvojuje si řadu znalostí a dovedností. V dávných dobách bylo úspěšné zvládnutí těchto procesů důležité již k samotnému přežití. Později se však tyto procesy přetvořily ve zvláštní druh společenské činnosti „*která je zaměřena především na společensky žádoucí formování dětí a mládeže. Výchovou se utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému. Výchova je složitý společenský jev, jehož jednotlivé části na sebe působí.*“ (Durdová, 2012, s. 20).

Základní funkce výchovy jsou:

- funkce socializační – začlenění člověka do společnosti
- funkce sociální – zajišťuje rozvoj společnosti

„Znaky výchovy jsou záměrnost, adresnost, individuální a věková přiměřenost, aktivita a obsahovost.“ (Durdová, 2012, s. 20)

Výchovu dítěte nejvíce ovlivňuje rodina a škola. Prvenství má zcela jistě rodina, která ovlivňuje dítě již od jeho narození a zprostředkovává mu také první kontakty s okolním světem. Dítě od rodiny přejímá i základní vzorce chování, hodnoty a názory.

Ve chvíli, kdy se dítě dostává do širšího kolektivu, především v době nástupu do školy, se výchovné působení rodiny začíná konfrontovat s působením dalších prvků. Výchovu rodičů doplňuje a do jisté míry také ovlivňuje výchova pedagogů. Dítě na sebe také s přibývajícím věkem nechává více působit vrstevníky a další okolní vlivy (např. média) a utváří si vlastní názory, které konfrontuje s tím, co mu bylo vštěpováno v rodině.

Vzhledem k tomu, jak důležitou roli v život dítěte škola hraje, je třeba, aby do jisté míry poskytovala svým žákům stejné zázemí jako rodina. Zásadní pro úspěšný vývoj a výchovné působení jsou proto příznivé vztahy a fungující komunikace mezi žáky a pedagogy.

6.1 Vliv rodiny na vzdělávání dítěte

Rodina ovlivňuje vztah dítěte ke vzdělání již od počátku. Se svými prvními objevy a dotazy se obrací právě na rodiče, a pokud je jeho zvídavost dále podporována, je pravděpodobné, že kladný vztah ke vzdělání a vědění si dítě uchová i nadále. Ačkoli je dnes výchovná funkce rodiny přesouvána spíše na vzdělávací instituce, rodina má na přístup dítěte ke vzdělání stále velký vliv, a to především tím, jak se o vzdělání svého dítěte zajímají a jak ho dále podporují. Pozitivní přistup ke vzdělání a ke škole vytvoří rodiče především tím, že se zajímají nejen o jeho studijní výsledky, ale i o přípravu do školy a podporují také autoritu učitelů a školy samotné.

Vztahy v rodině však nejsou jediným aspektem, kterým může rodina ovlivnit přístup dítěte ke studiu. Jedním z dalších důležitých aspektů je např. sociokulturní úroveň rodiny, která se dá zjednodušeně vyjádřit vzděláním rodičů. Výzkumy prokázaly, že pokud mají rodiče nejméně středoškolské vzdělání, mají jejich děti lepší školní prospěch a zvládají lépe náročnější zájmové činnosti. (Čáp, 1996).

Na vztah dětí ke vzdělání mohou mít dále vliv ekonomická situace rodiny a také etnická příslušnost rodiny. Nezřídka se stává, že etnické menšiny nebo ekonomicky slabší rodiny, vštěpují svým dětem odlišné hodnoty. Dítě se tak může dostat do názorového a citového konfliktu. Tento konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy dítě může vyřešit pouze tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne. V prvním případě si způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu vede zle v té instituci, kterou odmítá. (Fontana, 2003)

Důležitým poznatkem v bádání o rodině je také zjištění, že velikost rodiny bývá nepřímo úměrná školnímu prospěchu, a to bez ohledu na společenskou vrstvu, ze které pochází. „*Děti z větších rodin podávají horší výkony ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Horší výkony dětí mohou vyplývat ze skutečnosti, že ve větších rodinách rodiče obvykle mají na jednotlivé děti méně času. Na děti tak působí méně verbálních a jiných podmětů.“* (Durdová, 2012, s. 12)

6.2 Výchovné přístupy

Výchovný vliv rodiny je pro dítě zásadní. Na základě zkušeností z rodiny, ve které vyrůstá, si vytváří vlastní návyky, přístupy, hodnoty. Způsob výchovy by měl být založen na vzájemné interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Stanovené hranice a požadavky, by měly odpovídat věku a schopnostem dítěte. Špatný způsob výchovy může významně ovlivnit vztah dítěte k sobě samému i k jeho okolí.

David Fontana (2003) rozlišuje čtyři typy rodičovského přístupu k výchově dítěte:

Autoritativní rodičovský přístup: rodiče o dítě pečují, zajímají se o jeho pocity a názory. Dítě se má chovat rozumně přiměřeně svému věku a schopnostem. Rodiče zdůrazňují svá rozhodnutí. Takto vychovávané děti bývají nezávislé, kamarádské vůči vrstevníkům, spokojené, úspěšné, sebeprosazující se, spolupracující vůči rodičům, usilující o co nejlepší výkon.

Autoritářský rodičovský přístup: rodiče stanovují absolutní nároky a pravidla a vyžadují poslušnost a tvrdou práci. Děti mívají sklon k sociální izolaci, nejsou spontánní. Dívky bývají závislé nesnaží se o dobrý výkon, chlapci mají sklon k agresivitě.

Shovívavý rodičovský přístup: orientovaný zcela na děti, rodiče od dětí příliš nevyžadují. Děti mají pozitivní přístup, jsou živé, celkově jsou však nezralé, neovládají své impulzy, nedokážou se na sebe spoléhat, jsou společensky nevyzrálé. Mívají sklon k agresivitě.

Zanedbávající rodičovský přístup: převládá u rodičů, kteří své děti zanedbávají z pracovních nebo jiných důvodů. Mezi rodiči a dětmi chybí oboustranná komunikace, rodiče si nevšímají názorů a pocitů svých dětí. Děti bývají náladové a nesoustředěné, jsou rozmařilé a neovládají své impulzy a city. Mívají sklon k drogovým závislostem. (Fontana, 2003)

6.3 Vzdělávání dospívajících

Vzdělávání je procesem získávání a osvojování vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Člověk se vzdělává celý život, jde o dlouhý a složitý proces. Vzdělávat se můžeme pomocí četby, médií, při různých zájmových činnostech apod. Systematického vzdělání se nám však dostává především ve školách, které navštěvujeme. Ve škole stráví většina z nás zpravidla celé dětství a dospívání. Stává se přestupnou stanicí na přechodu od dětství k dospělosti, na přechodu z rodinného prostředí k samostatnosti a pracovním povinnostem. je proto velice důležité, jaký si dítě vytvoří ke škole a vzdělávání vztah. pro vytvoření pozitivního vztahu je důležité jednak prostředí školy, jednak dobrá a fungující komunikace mezi žáky a pedagogy.

Vzdělávání dětí každého věku má svá specifika. Ta spočívají jednak v přístupu k žákům, v náročnosti požadavků, které jsou na žáky kladeny, v respektování vývojových procesů, kterými žáci procházejí. *„Od učitelova jednání se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat, rozvíjet jejich schopnosti a charakter.“* (Durdová, 2012, s. 23)

Vzdělávání dospívajících je specifické hned z několika důvodů. jak již bylo řečeno dříve, období dospívání se vyznačuje mj. zvýšenou nejistotou a také kritičností. Dospívající intenzivněji vnímají sami sebe i své okolí a to se projevuje i na jejich jednání. Dospívající často kritizují své okolí a v neposlední řadě i pedagogy. Kritizují tak každé pochybení a dokážou vycítit i nejistotu a nedostatečnou autoritu. Často se také nechávají strhnout svými vrstevníky a podřizují se obecnému názoru. Teprve s postupujícím věkem jsou dospívající schopni ocenit také pozitivní a odborné znalosti pedagogů.

Dalším specifikem tohoto období je také přestup na vyšší stupeň školy, který vyžaduje žákovo rozhodnutí o vlastním profesním zaměření. V tomto období však ještě nejsou žáci zpravidla jednoznačně zaměřeni na určitý obor, mají řadu odlišných zájmů, a proto je rozhodnutí o budoucí profesi složité a může být i frustrující. V některých případech pak může být toto rozhodování dvojí – poprvé při přechodu na střední školu, podruhé při přechodu na vyšší odbornou školu či vysokou školu. S přibývajícím věkem se však žáci více specializují a ustalují se i jejich zájmy. V druhém případě tak bývá rozhodnutí snazší.

6.4 Motivace k učení

Motivace je důležitým faktorem na cestě k porozumění jednání lidí. Správně motivovat vlastní dítě či studenta je zcela jistě velkým úspěchem rodiče či pedagoga a tento fakt jistě také usnadňuje vztahy mezi dětmi a dospělými. *„Jestliže chceme porozumět jednání lidí, pochopit je a umět také předvídat do budoucnosti, jak budou za různých okolností jednat, pak se přirozeně ptáme, co chtějí, oč jim jde, co je baví, zajímá a těší, nebo zase čeho se bojí, v co doufají, o čem sní.“* (Říčan, 2007, s.91)

Věda rozlišuje několik druhů motivace a řadu různých definic. Obecně se motivace chápe jako proces hybné síly chování.

Motivaci lze popsat ve dvou dimenzích a to vnitřní a vnější motivace. Obě motivace se vzájemné prolínají a posilují.

Vnitřní motivace je motivace vycházející z jedince samotného, tedy jeho potřeby, zájmy, postoje, hodnoty. V současném psychologickém výzkumu se přijímá názor, že touha po vzdělání je přirozeně dána. Vývoj dítěte je v tomto usměrňován okolím tím, do jaké míry je tato potřeba podporována. Pokud bude odezva pozitivní, dítě o vědění neztratí zájem.

Školní vyučování se této přirozené potřebě vymyká – ne všechny žáky baví a ne vše pro sebe žáci považují za životně důležité. Mnohé z toho, co se ve škole učí, je příprava na úkoly v dalekém budoucnu, a ne v současnosti. V těchto případech je třeba, aby učitel své žáky nějak motivoval – vhodným podáním učiva, případnými odměnami (pochvala, známkování apod.). V této fázi se však již dostáváme ke druhé skupině – vnější motivace.

Vnější motivace jsou stimuly a pobídky z okolí. Ve školním prostředí se jedná o známkování, zkoušení, pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž studentů ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji takzvané výkonové motivace – zjišťují, že úspěch přináší odměny.
Tento typ motivace má však několik aspektů, které ji mohou ovlivňovat.

- někteří studenti nedosáhnou na dobré výsledky, i když se opravdu snaží. Proto je třeba poskytovat jim možnost úspěchu i na nižší úrovni
- ztráta motivace přichází i pokud studenti musí příliš dlouho čekat na výsledky
- je dobré podporovat soutěž, ovšem ne příliš intenzívní

- přílišný tlak na dobré výsledky může u studentů podporovat sklon k podvádění
- pedagog by měl užívat pochvalu jako uznání i jako povzbuzení

Vhodná motivace ke vzdělání se však netýká jen školního prostředí. Dítě by mělo být k vědění podporováno i v rodině. Základem je pozitivní odezva na první pokusy o získávání informací. V období školní docházky je pak třeba dítě vhodně motivovat, aby neztrácelo o učení zájem. Reagovat pozitivně na dobré výsledky, projevovat zájem nejen o studijní výsledky, ale i o další věci související se školou (pomoc s přípravou, zájem o dění ve škole apod.). Na druhou stranu není vhodné příliš dítě trestat za výsledky špatné a nevyvíjet příliš velký tlak na získávání nejlepších výsledků. To vše je také třeba přizpůsobit věku dítěte. U menších dětí je přirozené pomáhat s přípravou do školy, dospívající takový zájem zpravidla odmítají. V tom případě není třeba vyvíjet v určitých věcech příliš velký tlak a je lepší projevit zájem jinak.

7. Praktická část

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části bylo zjistit, jaký vliv má rodina na vztah žáků ke vzdělávání, jakou podporu rodina při studiu žákům poskytuje; zda se rodiče zajímají o školní přípravu studenta, o jeho výsledky, jak je student k dobrým výsledkům motivován a také zjistit, jak sami žáci své vzdělávání vnímají a zda jim připadá smysluplné a užitečné pro jejich budoucnost.

Data pro výzkum byla získána dotazníkovým šetřením. Dotazníky byly distribuovány během května 2014. Osloveno bylo celkem 143 studentů z prvních a posledních ročníků dvou rozdílných středních škol.

Cíl výzkumu byl rozpracován do následujících hypotéz:

Hypotéza 1: Rodiče se více zajímají o studijní výsledky než o přípravu do školy.

Hypotéza 2: Pro žáky je důležitější dokončit vzdělání, mít kvalifikaci než vzdělávání jako takové.

Hypotéza 3: Zájem rodičů o studijní záležitosti svých dětí motivuje žáky ke vzdělávání.

7.2 Sběr dat a použité metodiky

Dotazník obsahuje 16 otázek, zaměřených na vliv rodičů na vzdělávání žáka a možnosti motivace ke vzdělávání. Další skupina otázek je zaměřena na postoj žáků ke vzdělávání.

Možnosti odpovědí byly pro většinu otázek „ano“ – „ne“ – „spíše ne“, jen u otázek č. 3, 5 a 15 byly možnosti odpovědí jiné. Při zpracování odpovědí žáků se však ukázalo, že odpovědi „ne“ a „spíše ne“ byly žáky vnímány stejně a splynuly do jedné. Proto jsou v těchto případech (otázky č. 1, 4, 6, 7 a 14) prezentovány výsledky ve dvou tabulkách – tabulka A s odpověďmi „ano“ – „ne“ – „spíše ne“ a tabulka B s odpověďmi „ano“ – „ne“. Výsledný graf je zpracován na základě tabulky B.

Studentům bylo řádně vysvětleno, k jakému účelu budou dotazníky použity. Dotazník vyplnili všichni studenti, kteří byli osloveni, někteří však jen částečně. Celkem dotazník

vyplnilo 143 studentů z prvních a posledních ročníků středních škol, a to Střední školy technické v Praze 4 a Waldorfského lycea v Praze 4. Záměrně byly vybrány dvě odlišné školy, aby bylo možné porovnat přístup studentů na odlišných typech škol.

7.3 Popis zkoumaného souboru

Dotazníkového šetření se účastnili studenti ze dvou odlišných škol – Střední školy technické v Praze 4 a Waldorfského lycea v Praze 4.

Střední škola technická v Praze 4 (dále jen SŠT) nabízí studentům klasické vzdělání především v řemeslnických oborech. Již samo zaměření na řemeslnické obory předpokládá, že se studenti budou vzdělávat nejen teoreticky, ale také prakticky. SŠT proto poskytuje praktickou výuku studentům již od prvního ročníku. V některých oborech škola dokonce nabízí praxe zaměřené na cíleného zaměstnavatele, který zaručí studentům pracovní uplatnění i po dokončení školní docházky.

Waldorfské lyceum v Praze 4 navazuje na celý systém waldorfského školství, který se rozvíjí již od roku 1919 v Německu, odkud se rozšířil i do jiných zemí. Koncepce Waldorfského lycea je založena na široce pojatém všeobecném základu, který je doplněn o různé odborné a umělecké kurzy, díky kterým se studenti mohou dále specializovat.

Počet studentů na jednotlivých školách, kteří se účastnili dotazníkového šetření, se výrazně liší. Na Waldorfském lyceu se výzkumu účastnilo pouze 20 studentů prvního ročníku a 20 studentů čtvrtého ročníku. Na Střední škole technické vyplnilo dotazník 48 studentů prvního ročníku a 55 studentů třetího ročníku. Pro následné zpracování výsledků proto bylo zvoleno nejen tabulkové uspořádání, ale i vyjádření v grafech s procentuelními hodnotami.

Tabulka č.1: Celkový počet studentů

typ školy	celkem	dívky	chlapci
Waldorfské lyceum 1.roč.	20	12	8
Waldorfské lyceum 4.roč.	20	14	6
SŠT 1. roč.	48	3	45
SŠT 3. roč.	55	4	51

7.4 Výsledky a jejich interpretace[1]

Otázka č. 1: Považuješ vzdělání v životě za důležité?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 2A: Důležitost vzdělání pro život

Považuješ vzdělání v životě za důležité?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	20	0	0
4.roč. WL	20	0	0
1.roč. SŠT	48	0	0
3.roč.SŠT	55	0	0

Tabulka č. 2B: Důležitost vzdělání pro život

Považuješ vzdělání v životě za důležité?		
	Ano	Ne
1.roč. WL	20	0
4.roč. WL	20	0
1.roč. SŠT	48	0
3.roč.SŠT	55	0

Cíl otázky č.1

Otázka je zaměřena na základní postoj žáků ke studiu, zda jim vzdělání připadá pro jejich život smysluplné a důležité.

Vyhodnocení otázky č.1

Z odpovědí je patrné, že všichni žáci považují vzdělání za důležité pro svůj život.

Porovnání skupin

U této otázky se studenti ve 100% shodli na důležitosti vzdělání.

[1] Použité zkratky: WL=Waldorfské lyceum, SŠT=Střední škola technická

Otázka č.2: Považuješ za důležité pro svou budoucnost poznatky získané ve škole?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 3: Důležitost školních poznatků pro budoucí život

Považuješ za důležité pro svou budoucnost poznatky získané ve škole?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	19	1	0
4.roč. WL	20	0	0
1.roč. SŠT	45	3	0
3.roč.SŠT	50	5	0

Cíl otázky č.2

Cílem druhé otázky bylo zjistit, zda žáci považují za důležité a přínosné pro svou budoucnost poznatky, které získají ve škole.

Vyhodnocení otázky č. 2

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že ve více než 90% případů považují studenti poznatky získané ve škole za důležité.

Žáci 1. roč. Waldorfského lycea považují získané poznatky za důležité v 94% případů (19 žáků), žáci 4. roč. Waldorfského lycea považují získané poznatky důležité ve 100% případů (20 žáků).

Žáci 1.roč. Střední školy technické považují získané poznatky za důležité v 94% případů (45 žáků), žáci 3. roč. SŠT považují získané poznatky za důležité v 91% (50 žáků).

Porovnání skupin

Porovnáme-li názory žáků obou škol, můžeme říci, že výsledky jsou v tomto případě téměř vyrovnané a všichni žáci považují získané poznatky ze školy za velice důležité.

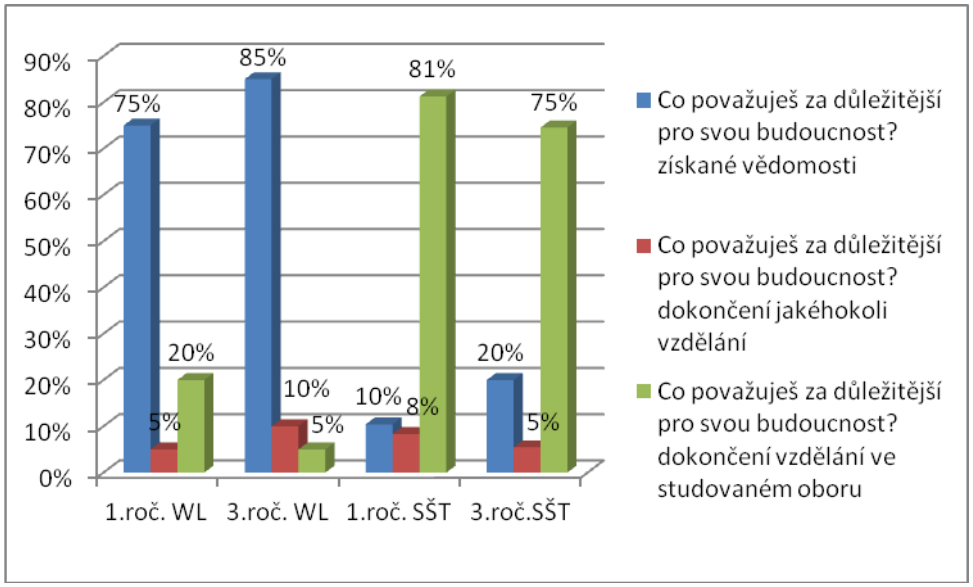
Otázka č.3: Co považuješ za důležitější pro svou budoucnost?

- získané vědomosti
- dokončení vzdělání ať už je obor jakýkoli
- dokončení vzdělání, ale v oboru, který studuji

Tabulka č. 4: Význam vzdělání pro život

Co považuješ za důležitější pro svou budoucnost?			
	získané vědomosti	dokončení jakéhokoli vzdělání	dokončení vzdělání ve studovaném oboru
1.roč. WL	15	1	4
4.roč. WL	17	2	1
1.roč. SŠT	5	4	39
3.roč.SŠT	11	3	41

Graf č.1: Význam vzdělání pro život



Cíl otázky č.3

Cílem třetí otázky bylo zjistit, zda studenti považují za důležité vzdělání jako takové nebo vzdělání v konkrétním oboru.

Vyhodnocení otázky č. 3

Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci považují vzdělání a jeho dokončení pro vlastní budoucnost za velice důležité.

Žáci 1. roč. Waldorfského lycea považují v 75% (15) za důležité získané vědomosti, 5 % (1) považuje za důležité dokončení jakéhokoli vzdělání, 20% (4) považují za důležité vzdělání v jakémkoli oboru. Žáci 4. roč. Waldorfského lycea považují za důležité získané vědomosti v 85% (17) případů, 10% (2) považuje za důležité vzdělání v jakémkoli oboru, 5% (1) považuje za důležité vzdělání v oboru, který studuje.

Žáci 1. roč. SŠT považují v 10% (5) za důležité získané vědomosti, 8 % (4) považuje za důležité dokončení jakéhokoli vzdělání, 81% (39) považují za důležité vzdělání v jakémkoli oboru. Žáci 3. roč. SŠT považují za důležité získané vědomosti v 20% (11) případů, 5% (3) považuje za důležité vzdělání v jakémkoli oboru, 75% (41) považuje za důležité vzdělání v oboru, který studuje.

Porovnání skupin

Z porovnání skupin je patrné, že žáci Waldorfského lycea dávají přednost vědomostem, žáci SŠT naopak považují za důležité dokončit vzdělání v konkrétním oboru. Důvodem takto odlišného přístupu žáků ke studiu by mohl být fakt, že studenti SŠT jsou již od prvního ročníku soustavně směřováni k jedinému oboru a cílem celého studia je dokončit konkrétní vzdělání tak, aby byli žáci po ukončení studia schopni nastoupit do zaměstnání a vykonávat svou profesi. Naopak žáci Waldorfského lycea jsou vzděláváni spíše všeobecně s určitým předpokladem, že se během studia na střední škole jejich zájmy teprve budou profilovat a po ukončení studia na lyceu budou pokračovat ve studiu na vyšším stupni školy (VŠ, VOŠ…).

Otázka č. 4: Jsi spokojený se studiem na zvolené škole?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 5A: Spokojenost se zvoleným studiem

Jsi spokojený se studiem na zvolené škole?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	18	1	0
4.roč. WL	20	0	0
1.roč. SŠT	43	2	0
3.roč.SŠT	50	1	0

Tabulka č. 5B: Spokojenost se zvoleným studiem

Jsi spokojený se studiem na zvolené škole?		
	Ano	Ne
1.roč. WL	18	1
4.roč. WL	20	0
1.roč. SŠT	43	2
3.roč.SŠT	50	1

Cíl otázky č.4

Cílem čtvrté otázky bylo zjistit, zda jsou žáci spokojeni se studiem na škole, kterou si zvolili.

Vyhodnocení otázky č. 4

Provedený výzkum prokazuje, že studenti jsou spokojeni se studiem na zvolené škole ve více než 90 %. Žáci 1. roč. Waldorfského lycea jsou spokojeni v 95% (18), žáci 4. roč. lycea dokonce ve 100% (20) případů. Žáci 1. roč. SŠT jsou spokojeni v 96% (43), žáci 3. roč. SŠT v 98% (50) případů. Jen méně než 5 % studentů spíše spokojeno není.

Porovnání skupin

Z porovnání vyplývá, že žáci obou škol jsou ve více než 90% případů spokojeni se studiem na škole, kterou si zvolili.

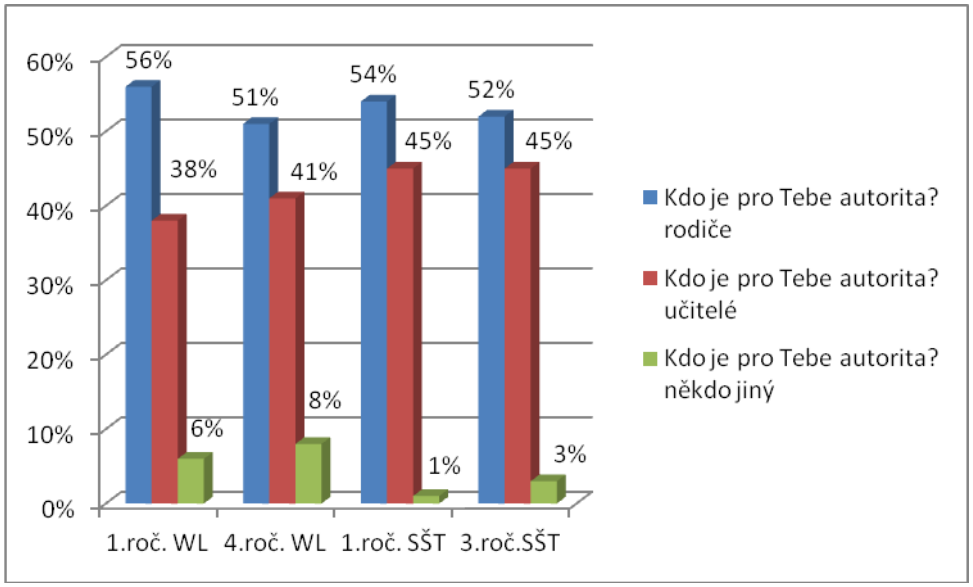
Otázka č. 5: Kdo je pro tebe autorita?

- rodiče
- učitelé
- někdo jiný

Tabulka č. 6: Vnímání autority v životě žáků

Kdo je pro Tebe autorita?			
	rodiče	učitelé	někdo jiný
1.roč. WL	18	12	2
4.roč. WL	19	15	3
1.roč. SŠT	43	36	1
3.roč.SŠT	54	47	3

Graf č. 2: Vnímání autority v životě žáků



Cíl otázky č.5

Cílem páté otázky bylo zjistit, koho vnímají žáci jako autoritu.

Vyhodnocení otázky č. 5

Výsledky výzkumu ukazují, že většina žáků vnímá jako autoritu především rodiče.

Žáci 1.roč. Waldorfského lycea považují v 56% (18) za autoritu rodiče, v 60% (12) jsou pro ně autoritou učitelé a 6% (2) považuje za autoritu někoho jiného. Žáci 4. roč. Waldorfského lycea považují v 51% (19) za autoritu rodiče, 41% (15) považuje za autoritu také učitele, 8% (3) považují za autoritu také někoho jiného.

Žáci 1. roč. SŠT považují v 54% (43) za autoritu rodiče, 45% (36) žáků považuje za autoritu také učitele a 1% (1) někoho jiného. Žáci 3. roč. SŠT považují v 52% (54) za autoritu rodiče, 45% (47) žáků považuje za autoritu také učitele a 3% (3) někoho jiného.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky žáků, je patrné, že žáci obou škol považují za autoritu především rodiče, a to ve více než 50% případů.

Otázka č. 6: Jsou pro Tebe rodiče vzorem v dosažení jejich vzdělání?

- ano
- spíše ne
- ne

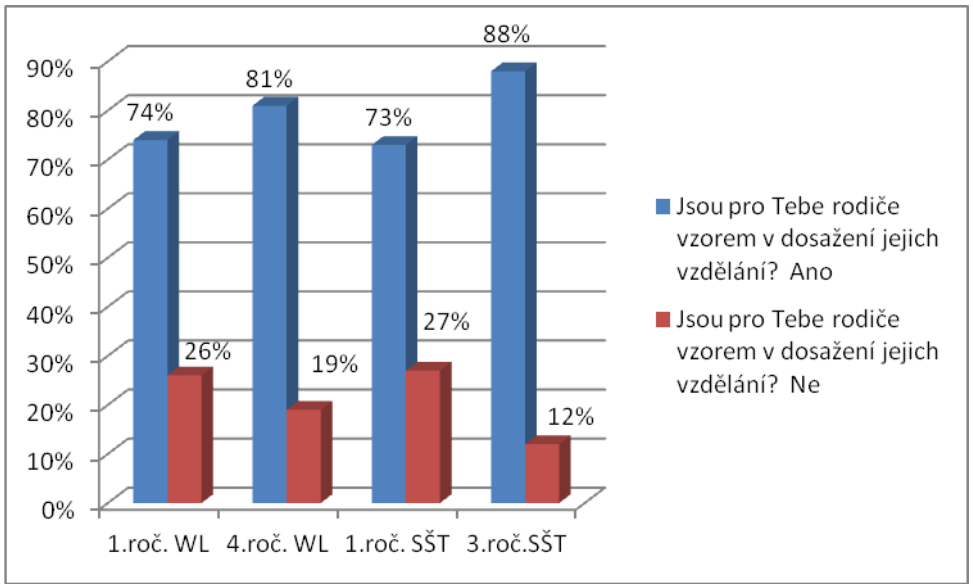
Tabulka č.7A: Vzor rodičů v dosaženém vzdělání

Jsou pro Tebe rodiče vzorem v dosažení jejich vzdělání?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	14	3	2
4.roč. WL	13	2	1
1.roč. SŠT	33	10	2
3.roč.SŠT	45	2	4

Tabulka č.7B: Vzor rodičů v dosaženém vzdělání

Jsou pro Tebe rodiče vzorem v dosažení jejich vzdělání?		
	Ano	Ne
1.roč. WL	14	5
4.roč. WL	13	3
1.roč. SŠT	33	12
3.roč.SŠT	45	6

Graf č. 3: Vzor rodičů v dosaženém vzdělání



Cíl otázky č.6

Cílem šesté otázky bylo zjistit, zda žáci považují své rodiče za vzor pro dosažení svého vzdělání.

Vyhodnocení otázky č. 6

Výsledky výzkumu ukazují, že většina studentů považuje své rodiče za vzor v jejich dosaženém vzdělání. Studenti 1. roč. Waldorfského lycea považují své rodiče za vzor v 74% (14), studenti 4. roč. Waldorfského lycea v 81% (13) případů. Žáci 1. roč. SŠT považují své rodiče za vzor v 73% (33) a žáci 3. roč. SŠT v 88% (45) případů.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky, ve více než 70% případů považují žáci obou škol za vzor v dosažení jejich vzdělání.

Otázka č. 7: Zajímají se rodiče o běžné dění ve škole?

- ano
- spíše ne
- ne

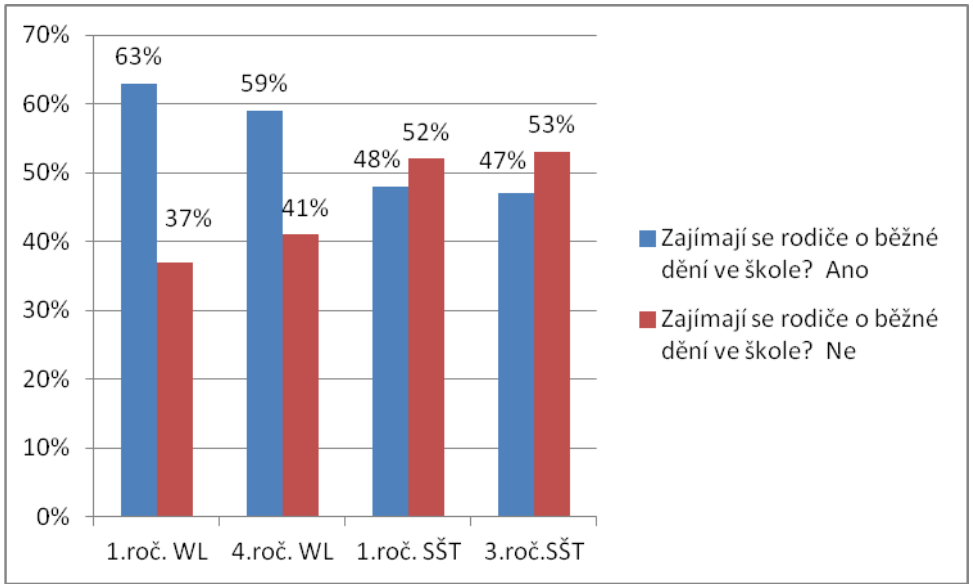
Tabulka č.8A: Zájem rodičů o dění ve škole

Zajímají se rodiče o běžné dění ve škole?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	12	5	2
4.roč. WL	10	3	4
1.roč. SŠT	23	10	15
3.roč.SŠT	24	12	15

Tabulka č.8B: Zájem rodičů o dění ve škole

Zajímají se rodiče o běžné dění ve škole?		
	Ano	Ne
1.roč. WL	12	7
4.roč. WL	10	7
1.roč. SŠT	23	25
3.roč.SŠT	24	27

Graf č. 4: Zájem rodičů o dění ve škole



Cíl otázky č.7

Cílem sedmé otázky bylo zjistit, jak se zajímají rodiče o běžné dění ve škole.

Vyhodnocení otázky č. 7

Z vyhodnocení odpovědí žáků vyplývá, že rodiče se zajímají o běžné dění ve škole ve více než 30%.

Rodiče žáků 1.roč Waldorfského lycea se zajímají o běžné dění v 63% (12), 37% (7) rodičů se nezajímá. Rodiče žáků 4. ročníku lycea se zajímají o běžné dění ve škole v 59% (10), 41% (7) se nezajímá.

Rodiče žáků 1. roč. SŠT se zajímají o běžné dění ve škole ve 48% (23) případů, 52% (25) se nezajímá. Rodiče 3. roč. SŠT se o běžné dění ve škole zajímají ve 47% (24) případů, 53% (27) se nezajímá.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky obou skupin, musíme konstatovat, že rodiče žáků Waldorfského lycea se o běžné dění ve škole zajímají častěji. Tento rozdíl není nijak zásadní a pravděpodobně je spíše dán tím, že Waldorfské lyceum samo více komunikuje s rodiči svých žáků než SŠT s rodiči svých žáků. Waldorfské lyceum se prezentuje řadou akcí (např. koncerty žáků lycea, prezentace ročníkových prací apod.), a tím vytváří více prostoru pro zájem rodičů.

Otázka č. 8: Zajímají se rodiče o Tvé studijní výsledky?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č.9: Zájem rodičů o studijní výsledky

Zajímají se rodiče o Tvé studijní výsledky?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	19	1	0
4.roč. WL	20	0	0
1.roč. SŠT	42	2	0
3.roč.SŠT	53	1	1

Cíl otázky č.8

Cílem osmé otázky bylo zjistit, zda se rodiče zajímají o žákovi studijní výsledky.

Vyhodnocení otázky č. 8

Z výsledků výzkumu vyplývá, že rodiče se zajímají o studijní výsledky svých dětí ve více než 85%.

Rodiče žáků 1. roč. Waldorfského lycea se o studijní výsledky zajímají v 95% (19) případů, 5% (1) se spíše nezajímá. Rodiče žáků 4. roč. lycea se o studijní výsledky zajímají ve 100% (20) případů.

Rodiče žáků 1. roč. SŠT se o studijní výsledky zajímají v 95% (42) případů, 5% (2) se o výsledky spíše nezajímá. Rodiče žáků 3. roč. SŠT se zajímají o studijní výsledky v 96% (53), 2% (1) se o výsledky spíše nezajímá, 2% (1) se o výsledky nezajímá.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky obou skupin, můžeme říci, že rodiče všech žáků se o studijní výsledky převážně zajímají.

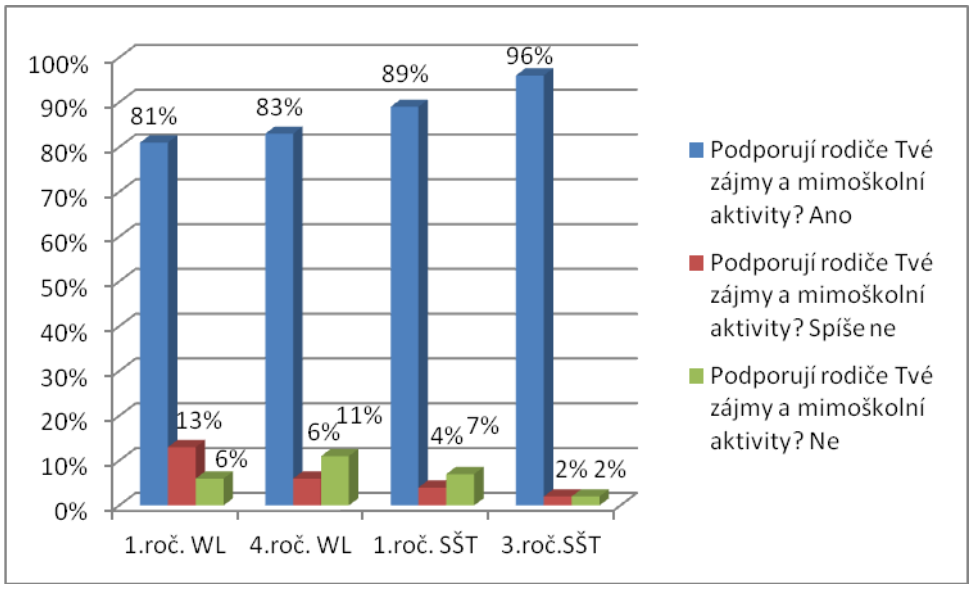
Otázka č. 9: Podporují rodiče Tvé zájmy a mimoškolní aktivity?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 10: Zájem rodičů o mimoškolní aktivity

Podporují rodiče Tvé zájmy a mimoškolní aktivity?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	13	2	1
4.roč. WL	15	1	2
1.roč. SŠT	39	2	3
3.roč.SŠT	46	1	1

Graf č. 5: Zájem rodičů o mimoškolní aktivity



Cíl otázky č.9

Cílem deváté otázky bylo zjistit, jak rodiče podporují své děti i v mimoškolních aktivitách.

Vyhodnocení otázky č.9

Z výzkumu vyplývá, že rodiče převážně mimoškolní aktivity svých dětí podporují, a to ve více než 60% případů.

Rodiče žáků 1. roč. Waldorfského lycea podporují mimoškolní aktivity svých dětí v 81% (13) případů, 13% (2) spíše nepodporuje, 6% (1) nepodporuje. Rodiče žáků 4. roč. lycea podporují mimoškolní aktivity svých dětí v 83% (15) případů, 6% (1) spíše nepodporuje, 11% (2) nepodporuje.

Rodiče žáků 1. roč. SŠT podporují mimoškolní aktivity svých dětí v 89% (39) případů, 4% (2) spíše nepodporuje, 7% (3) nepodporuje. Rodiče žáků 3. roč. SŠT podporují mimoškolní aktivity svých dětí v 96% (46) případů, 2% (1) spíše nepodporuje, 2% (1) nepodporuje.

Porovnání skupin

Z výzkumu vyplývá, že častěji podporují v mimoškolních aktivitách své děti rodiče žáků SŠT.

Otázka č. 10: pomáhají Ti rodiče s přípravou do školy?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č 11: Zájem rodičů o přípravu do školy

Pomáhají Ti rodiče s přípravou do školy?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	3	2	15
4.roč. WL	1	2	17
1.roč. SŠT	4	5	32
3.roč.SŠT	2	1	49

Cíl otázky č.10

Cílem desáté otázky bylo zjistit, zda rodiče pomáhají doma žákům s přípravou do školy.

Vyhodnocení otázky č.10

Z výzkumu vyplývá, že rodiče svým dětem s přípravou do školy spíše nepomáhají.

Rodiče žáků 1. roč. Waldorfského lycea pomáhají svým dětem s přípravou v 15 % (3) případů, 10% (2) spíše nepomáhá, 75% (15) nepomáhá. Rodiče žáků 4. roč. Waldorfského lycea pomáhají svým dětem s přípravou do školy v 5% (1) případů, 10% (2) spíše nepomáhá, 85% (17) nepomáhá.

Rodiče žáků 1. roč. SŠT pomáhají s přípravou do školy v 10% (4) případů, 12% (5) spíše nepomáhá, 78% (32) nepomáhá. Rodiče žáků 3. roč. SŠT pomáhají s přípravou do školy ve 4% (2) případů, 2% (1) spíše nepomáhá, 94% (49) nepomáhá.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky obou skupin, je patrné, že rodiče v obou případech svým dětem s přípravou do školy spíše nepomáhají.

Otázka č.11: Žádáš sám rodiče o pomoc se svými školními záležitostmi?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 12: Zájem žáků o pomoc rodičů se školními záležitostmi

Žádáš sám rodiče o pomoc se svými školními záležitostmi?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	2	1	17
4.roč. WL	1	0	18
1.roč. SŠT	1	0	45
3.roč.SŠT	1	2	50

Cíl otázky č.11

Cílem jedenácté otázky bylo zjistit, zda žáci sami vyhledávají pomoc rodičů při řešení školních záležitostí.

Vyhodnocení otázky č.11

Z výzkumu je patrné, že žáci pomoc rodičů se svými školními záležitostmi příliš nevyhledávají.

Žáci 1. roč. Waldorfského lycea žádají své rodiče o pomoc v 10% (2) případů, 5% (1) pomoc spíše nevyhledává, 85% (17) pomoc nevyhledává. Žáci 4. roč. lycea žádají své rodiče o pomoc v 5% (1) případů, 95% (18) pomoc svých rodičů nevyhledává.

Žáci 1. roč. SŠT žádají své rodiče o pomoc ve 2% (1) případů, 98% (45) pomoc rodičů nevyhledává. Žáci 3. roč. SŠT žádají své rodiče o pomoc ve 2% (1) případů, 4% (2) spíše nevyhledávají, 94% (51) nevyhledává.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky obou skupin, zjistíme, že žáci obou škol své rodiče o pomoc s přípravou do školy sami nežádají.

Otázka č. 12: Podporují Tě rodiče ve vzdělávání ve vybraném oboru?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 13: Podpora rodičů při v zdělávání v oboru

Podporují Tě rodiče ve vzdělávání ve vybraném oboru?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	18	0	2
4.roč. WL	20	0	0
1.roč. SŠT	45	3	0
3.roč.SŠT	53	2	0

Cíl otázky č.12

Cílem dvanácté otázky bylo, zda rodiče podporují své děti ve studiu zvoleného oboru.

Vyhodnocení otázky č.12

Z výsledků šetření vyplývá, že rodiče podporují své děti ve studiu zvoleného oboru, a to ve více než 90% případů.

Rodiče žáků 1. roč. Waldorfského lycea podporují své děti v 90% (18) případů, 10% (2) rodičů své dítě nepodporuje. Rodiče žáků 4. roč. lycea podporují své děti ve 100% případů.

Rodiče žáků 1. roč. SŠT podporují své děti v 94% (45), 6% (3) své děti spíše nepodporuje. Rodiče žáků 3. roč. SŠT podporují své děti v 96 % (53), 4 % (2) své děti spíše nepodporuje.

Porovnání skupin

Při porovnání obou skupin zjistíme, že rodiče žáků obou škol své děti ve studiu podporují.

Otázka č. 13: Je pro Tebe podpora rodičů důležitá?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 14: Důležitost podpory rodičů pro žáky

Je pro Tebe podpora rodičů důležitá?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	15	3	0
4.roč. WL	17	2	0
1.roč. SŠT	33	5	2
3.roč.SŠT	46	8	1

Cíl otázky č.13

Cílem třinácté otázky bylo zjistit, zda žáci považují podporu svých rodičů za důležitou.

Vyhodnocení otázky č.13

Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci podporu svých rodičů považují za důležitou.

Žáci 1. roč. Waldorfského lycea považují podporu rodičů za důležitou v 83% (15) případů, 17% (3) ji spíše za důležitou nepovažuje. Žáci 4. roč. lycea považují podporu rodičů za důležitou v 89% (17) případů, 11% (3) ji za důležitou spíše nepovažuje.

Žáci 1. roč. SŠT považují podporu rodičů za důležitou v 83% (33) případů, 12% (5) ji za důležitou spíše nepovažuje, 5% (2) ji za důležitou vůbec nepovažuje. Žáci 3. roč. SŠT považují podporu rodičů za důležitou v 83% (46) případů, 15% (8) ji za důležitou spíše nepovažuje, 2% (1) ji za důležitou vůbec nepovažuje.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky obou skupin, je patrné, že většina žáků obou škol považuje podporu svých rodičů za důležitou.

Otázka č. 14: Motivuje Tě zájem rodičů o Tvé vzdělávání k získávání dobrých výsledků?

- ano
- spíše ne
- ne

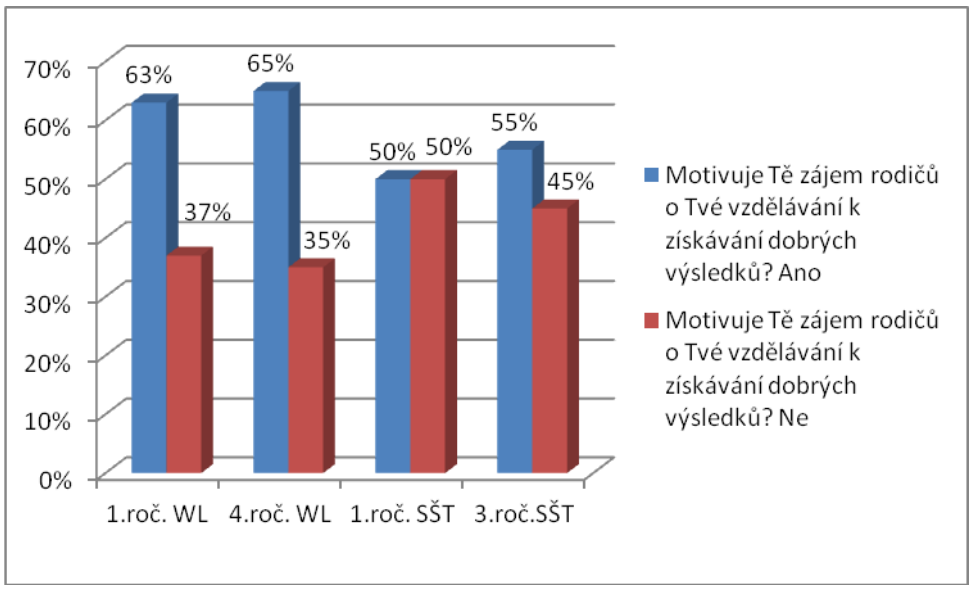
Tabulka č. 15A: Zájem rodičů jako motivace k získávání dobrých výsledků

Motivuje Tě zájem rodičů o Tvé vzdělávání k získávání dobrých výsledků?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	12	6	1
4.roč. WL	13	4	3
1.roč. SŠT	25	15	10
3.roč.SŠT	29	15	9

Tabulka č. 15B: Zájem rodičů jako motivace k získávání dobrých výsledků

Motivuje Tě zájem rodičů o Tvé vzdělávání k získávání dobrých výsledků?		
	Ano	Ne
1.roč. WL	12	7
4.roč. WL	13	7
1.roč. SŠT	25	25
3.roč.SŠT	29	24

Graf č. 6: Zájem rodičů jako motivace k získávání dobrých výsledků



Cíl otázky č.14

Cílem čtrnácté otázky bylo zjistit, zda zájem rodičů motivuje žáky k získávání lepších výsledků ve škole.

Vyhodnocení otázky č.14

Z výsledků šetření je parné, že zájem rodičů žáky motivuje k získávání dobrých výsledků.

Zájem rodičů motivuje žáky 1. roč. Waldorfského lycea v 63% (12) případů, 37% (7) žáků 1. roč. lycea uvádí, že je zájem rodičů nemotivuje. Žáky 4. roč. lycea motivuje zájem rodičů v 65% (13) případů, 35% (7) žáků 4. roč. lycea zájem rodičů nemotivuje.

Zájem rodičů motivuje žáky 1. roč. SŠT v 50% (25) případů, 50% (23) nemotivuje. Žáky 3. roč. SŠT motivuje zájem rodičů v 55% (29) případů, 45% (24) nemotivuje.

Porovnání skupin

Z porovnání výsledků obou skupin vyplývá, že zájem rodičů je motivací pro většinu žáků obou škol, pro žáky Waldorfského lycea je zájem rodičů jen o málo větší motivací než pro žáky SŠT. Výsledky nám dále ukazují, že zájem rodičů více motivuje žáky prvních ročníků obou škol. Vzhledem k jejich věku a k tomu, že žáci prvních ročníků jsou na středních školách „nováčky“ a nezřídka se o výběru školy radily se svými rodiči, není tento výsledek překvapivý. Naproti tomu starší studenti vyšších ročníků se již více orientují na odchod ze střední školy a svou budoucnost, a proto jsou jejich motivace častěji jiné (např. snaha uspět při výběru povolání či dalšího studia).

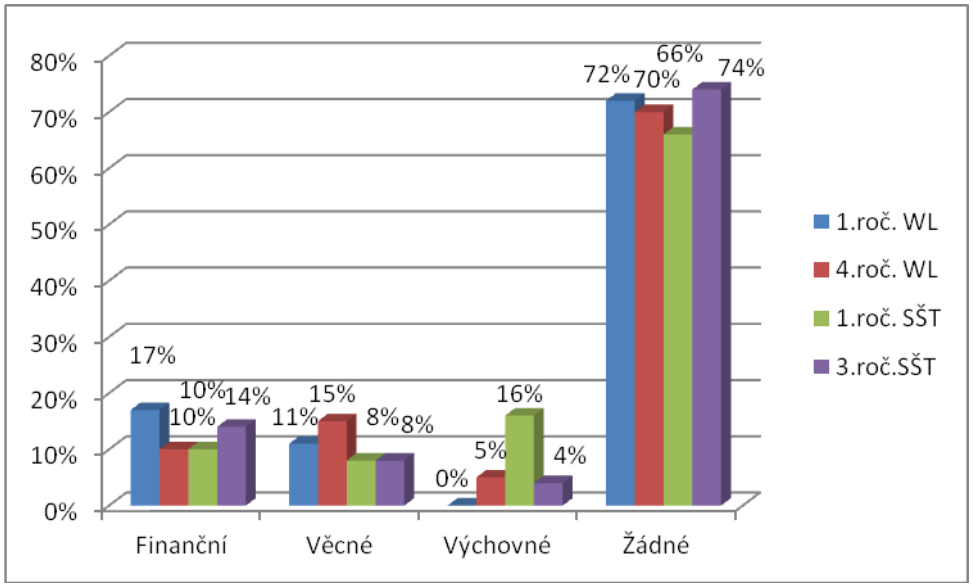
Otázka č. 15: Motivují Tě rodiče k dobrým výsledkům ve vzdělání odměnami?

- finanční
- věcné
- výchovné
- žádné

Tabulka č. 16: Motivace k získávání dobrých výsledků

Motivují Tě rodiče k dobrým výsledkům ve vzdělávání odměnami?				
	Finanční	Věcné	Výchovné	Žádné
1.roč. WL	3	2	0	13
4.roč. WL	2	3	1	14
1.roč. SŠT	5	3	7	29
3.roč.SŠT	7	4	2	38

Graf č. 7: Motivace k získávání dobrých výsledků



Cíl otázky č.15

Cílem patnácté otázky bylo zjistit, zda rodiče nějakým konkrétním způsobem motivují žáky k lepším studijním výsledkům.

Vyhodnocení otázky č.15

Z výsledků vyplývá, že rodiče odměny zpravidla nepoužívají.

Rodiče žáků 1. roč. Waldorfského lycea motivují své děti finančními odměnami v 17% (3) případů, věcnými odměnami v 11% (2) případů a v 72% (13) žádné odměny nedávají. Rodiče žáků 4. roč. lycea motivují své děti finančními odměnami v 10% (2) případů, věcnými odměnami v 15% (3) případů v 5% (1) výchovnými odměnami a v 70% (14) žádné odměny nedávají.

Rodiče žáků 1. roč. SŠT motivují své děti v 10% (5) případů finančními odměnami, v 8% (3) věcnými odměnami, v 16% (7) výchovnými odměnami a v 66% (29) své děti nijak neodměňují. Rodiče 3. roč. SŠT motivují své děti v 14% (7) případů finančními odměnami, v 8% (4) věcnými odměnami, v 4% (2) výchovnými odměnami a v 74% (38) své děti neodměňují vůbec.

Porovnání skupin

Porovnáme-li výsledky obou skupin, můžeme říci, že ani v tomto případě se výsledky šetření příliš neliší. Rodiče své děti většinou neodměňují, a pokud ano, nejvíce jsou užívány odměny finanční.

Otázka č. 16: Trestají Tě rodiče za špatné známky?

- ano
- spíše ne
- ne

Tabulka č. 17: Trestání za špatné výsledky

Trestají Tě rodiče za špatné známky?			
	Ano	Spíše ne	Ne
1.roč. WL	0	1	18
4.roč. WL	0	1	17
1.roč. SŠT	0	4	43
3.roč.SŠT	0	3	52

Cíl otázky č.16

Cílem šestnácté otázky bylo zjistit, zda jsou žáci za špatné studijní výsledky trestáni.

Vyhodnocení otázky č.16

Z výsledků šetření vyplývá, že žáci za špatné studijní výsledky trestáni nejsou.

Žáci 1. roč. Waldorfského lycea uvádějí, že je rodiče v 95% (18) za špatné výsledky netrestají, v 5% (1) uvádějí, že spíše nejsou trestáni. Žáci 4. roč. lycea uvádějí, že je rodiče v 94% (17) za špatné výsledky netrestají, v 6% (1) uvádějí, že spíše nejsou trestáni.

Žáci 1. roč. SŠT uvádějí, že je rodiče v 91% (43) za špatné výsledky netrestají, v 9% (4) uvádí, že spíše nejsou trestáni. Žáci 3. roč. SŠT uvádějí, že je rodiče v 95% (52) za špatné výsledky netrestají, v 5% (3) uvádí, že spíše nejsou trestáni.

Porovnání skupin

Při porovnání obou skupin lze konstatovat, že výsledky se liší jen velice málo a žáci obou škol zpravidla nejsou trestáni za špatné studijní výsledky.

8. Shrnutí výsledků výzkumu

Hypotéza 1

Rodiče se více zajímají o studijní výsledky než o přípravu do školy.

Ve výzkumném šetření se ukazuje, že rodiče pomáhají studentům se školní přípravou jen v malém procentu případů (maximálně v 15% případů). Ovšem o studijní výsledky svých dětí se rodiče zajímají ve více než 90% případů. Ve vztahu k motivaci, kterou rodiče používají, žáci převážně uvádějí, že je rodiče k dobrým výsledkům příliš nemotivují. Většina žáků uvádí, že je rodiče nemotivují žádnými odměnami (více než 60% žáků) ani tresty (více než 90% žáků).

Hypotéza č.1 se potvrdila.

Hypotéza 2

Pro žáky je důležitější dokončit vzdělání, mít kvalifikaci než vzdělávání jako takové.

Z výzkumného šetření vyplývá, že žáci považují vzdělání pro svůj život za důležité (100% žáků) a jsou pro ně důležité i poznatky, které ve škole získávají (více než 90% žáků). Hypotéza č.2 se potvrdila jen částečně. Ve výsledcích šetření se objevily dvě téměř shodné skupiny studentů, z nichž jedna považuje za důležitější získané poznatky (více než 70% žáků Waldorfského lycea) a pro druhou je důležitější dosáhnout vzdělání v konkrétním oboru (více než 70% žáků Střední školy technické).

Tento zásadní rozdíl pravděpodobně vychází z rozdílnosti škol samotných a tedy i studentů, kteří si studium na takových školách vybírají. Střední škola technická je praktická škola, která již od prvního ročníku připravuje své žáky na vykonávání konkrétního zaměstnání. Proto se na takovou školu hlásí prakticky zaměření žáci, jejichž cílem je získat vzdělání a po ukončení docházky na střední škole nastoupit do zaměstnání. Waldorfské lyceum naopak klade důraz na široký vzdělanostní základ a celostní rozvoj osobnosti žáka. Takoví žáci se teprve během studia sami dále specializují a připravují se na další formu studia.

Hypotéza 3

Zájem rodičů o studijní záležitosti svých dětí motivuje žáky ke vzdělávání.

Výsledky výzkumného šetření prokázali, že ačkoli rodiče příliš nepomáhají žákům s jejich přípravou do školy, o dění ve škole a studijní záležitosti svých dětí se zajímají (téměř 50% případů) a tento zájem je do určité míry pro žáky také motivací k dobrým výsledkům (více než 50% případů).

Hypotéza č.3 se potvrdila.

9. Porovnání žáků Střední školy technické a Waldorfského lycea

Respondenty výzkumného šetření byli žáci ze dvou různých škol. Střední škola technická (dále jen SŠT) nabízí klasické vzdělání především v řemeslnických oborech. Naproti tomu Waldorfské lyceum nabízí méně tradiční metodu vzdělávání založenou na širokém vzdělávacím základě. Prvotní rozdíl mezi žáky těchto středních škol je tedy již v jejich zájmech a specializaci na určitý obor. Zatímco žáci SŠT se již na střední škole specializují v určitém oboru a ve škole se soustavně během celého studia připravují na výkon určitého budoucího povolání, žáci lycea se teprve v průběhu studia profilují a v podstatě se spíše připravují na další studium (na VŠ, VOŠ…).

Ze srovnání výsledků výzkumu vyplývá, že žáci se ve svém přístupu ke vzdělávání příliš neliší. Odpovědi všech žáků byly vcelku vyrovnané bez ohledu na školu, kterou navštěvují. Žáci shodně uvedli, že vzdělání považují v životě za důležité a za důležité pro svou budoucnost považují také poznatky získané ve škole. Současně se také shodli na tom, že rodina a její podpora jsou pro ně pozitivní motivací v přístupu ke studiu.

Výraznější rozdíly se objevily především v postoji k tomu, co je pro žáky a jejich budoucnost důležitější. Pro žáky Waldorfského lycea jsou ve většině případů (více než 70%) důležitější poznatky získané během studia. Žáci SŠT naopak považují za důležitější dokončit vzdělání v oboru, který studují.

Další rozdíl se projevil v zájmu rodičů o běžné dění ve škole. Dle výsledků výzkumu lze konstatovat, že o běžné dění ve škole se více zajímají rodiče žáků Waldorfského lycea. Rozdíl se projevuje více v odpovědích žáků posledních ročníků (50% žáci Waldorfského lycea, 36% žáci Střední školy technické), u žáků prvních ročníků není rozdíl tak patrný (60% žáci Waldorfského lycea, 50% žáci Střední školy technické). Tuto disproporci je možné vysvětlit zvýšeným zájmem rodičů o své děti po přechod ze základní školy na školu střední. Celkový rozdíl v zájmu rodičů o běžné dění ve škole je pak možné vysvětlit také zvýšeným zájmem školy, resp. Waldorfského lycea, o rodiče. Škola pořádá řadu akcí, kde prezentuje sebe a své žáky (koncerty, divadelní představení, prezentace prací studentů apod.), a právě díky tomu se rodiče dostávají do styku se školou více.

10. Závěr

Cílem předložené práce bylo zjištění vlivu rodiny na přístup žáků ke studiu, resp. snaha zjistit zda a jak ovlivňuje rodinné prostředí a zájem rodičů přístup žáka ke vzdělávání. Naším dalším cílem bylo také zjistit, jak sami žáci vnímají smysluplnost vzdělávání, zda jim připadá důležité pro jejich budoucnost. Pro ověření našich hypotéz bylo využito dotazníkové šetření mezi studenty prvních a posledních ročníků dvou odlišných středních škol. Na základě odpovědí studentů lze konstatovat, že se dvě z hypotéz potvrdily zcela a jedna jen z části.

Žáci shodně odpovídali, že jejich rodiče se více než o přípravu do školy zajímají o jejich studijní výsledky. Nutno však dodat, že z odpovědí žáků také vyplynulo, že sami žáci rodiče o pomoc se školní přípravou příliš nežádají (více než 80% dotázaných žáků). Výzkumné šetření dále ukázalo, že ačkoli se rodiče příliš nezajímají o školní přípravu svých dětí, přesto se o dění ve škole zajímají (více než 45% rodičů) a podporují své děti i v mimoškolních aktivitách (více než 80% rodičů). Tento zájem oceňují i děti a je pro ně velice důležitý. To potvrdilo i naše šetření - více než 80% žáků odpovědělo, že je pro ně podpora jejich rodičů důležitá. Tím se také potvrdila další hypotéza, a to že pokud rodiče podporují žákovy zájmy a snahu o vzdělání, přistupují ke vzdělávání pozitivněji. Kladná reakce rodičů na to, co děti dělají a jejich zájem pro ně může být velikou motivací, mnohdy větší než finanční či materiální dary, kterými v dnešní době někteří rodiče nahrazují svůj čas strávený s dětmi. Pozitivním přístupem tak rodiče formují nejen vztah svých dětí ke vzdělávání, ale dodávají jim i sebevědomí k dalším činnostem.

Jen z části se však potvrdila má poslední hypotéza, a to že pro studenty je důležitější dokončit vzdělání spíše než vzdělání jako takové. Pro část studentů jsou důležitější získané vědomosti, pro druhou část spíše dokončení vzdělání v oboru, který studují. Výzkum však dále ukázal, že získané poznatky považuje pro svou budoucnost za důležité více než 90% dotázaných studentů. Náš výzkum také ukázal, že vzdělání jako takové vnímají všichni jako důležité pro svou budoucnost.

Závěrem lze říci, že dotazníkové šetření potvrdilo i teoretické poznatky získané během psaní této práce. Žáci středních škol procházejí ve svém psychickém i fyzickém vývoji náročným obdobím dospívání. Procházejí takovými změnami, které mění jejich uvažování a náhled na svět; můžeme také říci, že jde o období vzdoru vůči autoritám a hledání sama sebe. Pokud rodiče či jiné dospělé autority (např. učitelé) zvolí správný přístup (snaží se své děti motivovat, podporovat, přistupovat pozitivně k jejich školním i mimoškolním aktivitám…),

získají také jejich důvěru a i jejich snaha bude mít pozitivní odezvu – lepší školí výsledky, pozitivní přístup ke vzdělávání, harmonické vztahy v rodině. Náš výzkum potvrdil, že především zájem rodičů o jejich školní i mimoškolní svět je pro ně důležitý a motivující.

11. Seznam literatury

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Brno: Masarykova univerzita, 2000. 378 s. ISBN 1081-171-2000.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

DURDOVÁ, S. *Vliv rodiny a školy na výchovu a vzdělání žáků střední školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2012. 73 s.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. 209s. ISBN 978-80-7409-010-3.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

MACEK, P.Adolescence. Praha: Portál, 2003, 141s., ISBN 80-7178-747-7.

MACEK, P. - LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principál, 2012. 196s. ISBN 978-80-87474-46-4.

MATĚJČEK, Z.,*Rodiče děti.* Praha:Avicenum, 1986, 335s. ISBN neuv.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. 124 s. ISBN 80-901424-7-8.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000, 287s., ISBN 80-200-0690-7.

PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Peagogický slovník.* Praha: Portál, 2003, 322s., ISBN 80-7178-722-8.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti.* Praha: Grada, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

SOBOTKOVÁ, I. *Psychoogie rodiny*. Praha: Portál, 2007, 219s., ISBN 978-80-7367-250-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

12. Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Typ školy: Ročník: Pohlaví:	
1.	Považuješ vzdělání v životě za důležité? a) ano b) spíše ne c) ne
2.	Považuješ za důležité pro svou budoucnost poznatky získané ve škole? a) ano b) spíše ne c) ne
3.	Co považuješ za důležitější pro svou budoucnost? a) komplexní vzdělání v oboru, tzn. získané vědomosti b) dokončení vzdělání ať už je obor jakýkoli c) dokončení vzdělání, ale v oboru, který studuji
4.	Jsi spokojený se studiem na zvolené škole? a) ano b) spíše ne c) ne
5.	Kdo je pro Tebe autorita? a) rodiče b) učitelé c) někdo jiný
6.	Jsou pro Tebe rodiče vzorem v dosažení jejich vzdělání? a) ano b) spíše ne c) ne
7.	Zajímají se rodiče o běžné dění ve škole? a) ano b) spíše ne c) ne
8.	Zajímají se rodiče o Tvé studijní výsledky? a) ano b) spíše ne c) ne
9.	Podporují rodiče Tvé zájmy a mimoškolní aktivity? a) ano b) spíše ne c) ne
10.	Pomáhají Ti rodiče s přípravou do školy? a) ano b) spíše ne c) ne
11.	Žádáš sám rodiče o pomoc se svými školními záležitostmi? a) ano b) spíše ne c) ne
12.	Podporují Tě rodiče ve vzdělávání ve vybraném oboru? a) ano b) spíše ne c) ne
13.	Je pro tebe podpora rodičů důležitá? a) ano b) spíše ne c) ne
14.	Motivuje Tě zájem rodičů o Tvé vzdělávání k získávání dobrých výsledků? a) ano b) spíše ne c) ne
15.	Motivují Tě rodiče k dobrým výsledkům ve vzdělávání odměnami? a) finanční b) věcné c) výchovné d) žádné
16.	Trestají Tě rodiče za špatné známky? a) ano b) spíše ne c) ne