

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUČ

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Zuzana Ondroušková

V. ročník – prezenční studium

obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Rozdíly ve školní úspěšnosti

Srovnání dětí vychovávaných v ústavním zařízení a v běžných rodinách

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Josef Konečný CSc.

OLOMOUČ 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Zuzana Ondroušková

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce Doc. PhDr. Josefu Konečnému, CSc. za odborné vedení diplomové práce a cenné rady při jejím zpracování. Také bych ráda poděkovala ředitelům všech institucí, ve kterých jsem mohla provést výzkumné šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A ŠKOLA.....	8
1.1 ŠKOLA	8
1.2 ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH	8
1.3 ŠKOLNÍ PROSPĚCH A ŠKOLNÍ NEPROSPĚCH	10
1.4 PŘÍČINY ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU	11
1.4.1 Vnitřní příčiny	11
1.4.2 Vnější příčiny	12
1.4.3 Snížená úroveň rozumových schopností.....	13
1.4.4 Nerovnoměrné nadání	14
1.4.5 Sociální vlivy	15
1.4.5.1 Školní klima a klima třídy	16
1.4.6 Jiné okolnosti	19
1.4.6.1 Motivace žáků k učení.....	21
1.5 DŮSLEDKY ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU.....	25
1.5.1 Strach a úzkost	25
1.5.2 Odmítání školní docházky – školní fobie	26
1.5.3 Záškoláctví.....	26
1.5.4 Tiky	27
1.6 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	28
1.6.1 Vývoj základních schopností a dovedností.....	28
1.6.2 Tělesný vývoj	30
1.6.3 Kognitivní vývoj	30
1.6.4 Emoční vývoj a socializace	31
2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ.....	34
2.1 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE	34
2.1.1 Rodina a domov	36
2.1.2 Význam a funkce rodiny	37
2.2 NÁHRADNÍ RODINNÁ VÝCHOVA.....	38
2.2.1 Ústavní výchova v dětském domově jako jedna z forem náhradní rodinné výchovy	41
PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
3 CÍLE VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ	43

4	METODY VÝZKUMU.....	44
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	46
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	50
7	DISKUSE	77
	ZÁVĚR.....	80
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

O školní úspěšnost respektive školní neúspěšnost jsem se začala zajímat po vyslechnutí přednášky zabývající se stejným tématem. To, jak bude žák ve škole úspěšný, ovlivňují nejen žakovy schopnosti a dovednosti, které jsou dědičné, ale vliv má také vnější prostředí jako osobnost učitele, školní klima, spolužáci nebo to úplně nejdůležitější – výchova.

Výchova je jednou s nejdůležitějších determinant ovlivňujících náš život. Za úspěchy v životě můžeme být z velké části vděční rodičům, protože právě oni v nás formovali důležité vlastnosti jako cílevědomost, pilnost, potřebu vzdělávat se, ...

Bohužel ne každý má to štěstí a může vyrůstat v rodině. Proto mě zaujalo téma školní úspěšnosti u dětí žijících v ústavním zařízení, konkrétně v dětském domově.

Dle mé zkušenosti jsou to právě děti v dětském domově, které patří ke školně neúspěšným. Často ve škole mají špatný školní průměr nebo neprospívají, a proto musí opakovat ročník, nebo jsou dokonce přeřazeni do speciálních (dříve zvláštních) škol. Nemyslím si ale, že by to bylo z důvodu jejich snížené inteligence. Spíše se bude jednat o problémy z důvodu nepodmětného prostředí, kde vzdělání není prioritou. Děti žijící v dětských domovech mají pravděpodobně i jiný hodnotový systém, kde na předních pozicích bude zabezpečení materiální. Tyto děti totiž často pochází z rodin s velice nízkým sociálním statusem, a proto když se dostanou do dětského domova, jsou vděčné, že mají kde spát, co jíst a že mají ošacení. Tou jsou jejich priority. Nemusí tomu tak být samozřejmě u všech dětí, určitě se najdou i takové děti vyrůstající v dětském domově, které budou úspěšnými absolventy středních a vysokých škol a najdou uplatnění i v životě.

Tato práce má za úkol zjistit, zda domněnky o tom, že děti v dětských domovech mají opravdu rozdílný školní prospěch, než jejich majoritní vrs-

tevníci vyrůstající v rodině jsou skutečně opodstatněné. Zda jsou tyto děti školně neúspěšné a jestli se tak cítí, popřípadě z jakého důvodu k těmto rozdílům dochází.

Diplomová práce je rozčleněna na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části se zabýváme školním úspěchem a školním neúspěchem jako takovým, snažíme se popsat jeho příčiny a důsledky. Důležitý je také pohled na výchovné prostředí dítěte, nejen na rodinu, její význam a funkce, ale také na náhradní rodinnou výchovu, podrobněji pak na dětské domovy. V neposlední řadě také charakteristika žáka mladšího školního věku tvoří podstatnou díl této teoretické části.

Praktická část se zaměřuje na výzkum, mezi dětmi žijícími v dětském domově a jejich spolužáky žijícími v rodině. Zejména na jeho cíle, hypotézy, výsledky výzkumu, jejich interpretace a zhodnocení celého výzkumu. Je zde zjišťován celkový prospěch dětí, způsob přípravy do školy, oblíbenost školy a jednotlivých předmětů a způsoby jakými tráví děti volný čas.

Tato diplomová práce by měla přinést informace o situaci ve školní úspěšnosti a vztahu ke škole u dětí žijících v dětských domovech a odkrýt případné rozdíly mezi jejich vrstevníky, jež žijí v rodině, které mohou být způsobeny právě ústavní výchovou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A ŠKOLA

1.1 Škola

Škola je jedna z prvních důležitých institucí, do které se dítě dostává. Nástup do školy může ovlivnit rozvoj osobnosti dítěte. To jak se dítě ve škole zapíše je velice zásadní a má to vliv na jeho vlastní sebehodnocení. Selhání ve škole může mít negativní dopad na další směřování jedince. (Vágnerová 2000)

S nástupem do školy se objevuje velké množství zátěžových situací kladených na žáka, ten si musí zvyknout na nového učitele, spolužáky, požadované tempo a činnost. Ne vždy tyto situace žák zvládá, zvláště pokud pochází z nepodnětného prostředí, etnické menšiny nebo pokud má nějaké zdravotní či mentální znevýhodnění. To vše může vyústit v poruchy učení nebo chování, žák se setkává s neúspěchem, úvahami o jeho přeřazení do speciální školy. (Čáp, Mareš 2001)

„Ve škole má tedy značný význam pro žáka pozitivní start, výsledky práce a klasifikace, vztah žáka a učitele, zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků a v neposlední řadě zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou.“ (Sedláčková 2009, s. 51)

1.2 Školní úspěch a školní neúspěch

Určit hranici mezi tím kdy je žák ve škole ještě úspěšný a kdy už se jedná o neúspěch, může být problematické. Zcela jistě se jedná o subjektivní hodnocení. To co někdo pokládá za úspěch je pro jiného již neúspěšným výkonem a také naopak. Pro určení školní úspěšnosti bychom měli vycházet

z toho, jak žák vidí sám sebe. Také můžeme přihlédnout k hodnocení okolí, tedy jeho spolužáků, učitelů a rodičů či zákonných zástupců. Z těchto nashromážděných informací už jsme schopni vyvodit určité závěry o žákově úspěšnosti ve škole.

V odborné literatuře najdeme několik definic školní úspěšnosti či neúspěšnosti, zde je jejich výběr.

„Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“ (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, s. 39)

V pedagogickém slovníku je školní úspěch definován jako:

„(1) Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. (2) Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, pílí aj., ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů. (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 225)

Pedagogický slovník se zmiňuje také o školním neúspěchu, který pro veřejnost znamená podprůměrné až nevyhovující výsledky ve škole. Z hlediska na pedagogicko- psychologického se jedná o selhávání dítěte nejen v oblasti prospěchu, ale také v oblasti negativních psychických postojů a citových vztahů k vlastnímu učení a vzdělávání. Typickým symptomem školní neúspěšnosti je školní strach, který může vést až k psychickému ohrožení jedince. (Průcha, Walterová, Mareš 1995)

Je-li žák úspěšný či neúspěšný ovlivňuje a formuje jeho osobnost a má dopad na celý jeho budoucí život, ovlivňuje nejen volbu povolání, ale také způsob vystupování a chování.

Neúspěch ale nemusí být brán vždy jako něco negativního, pro žáka je nutné, aby se setkal i s neúspěchem, protože se připravuje na reálný život. Záleží na nás, jak ho tímto neúspěchem provedeme. Podstatné je, aby hodnocení odpovídalo výkonu dítěte, abychom dobře pojmenovali jeho výkon, určili příčiny neúspěchu a případně naznačili cestu řešení. Starší děti se mohou sami snažit najít příčiny neúspěchu a my jim jen pomáháme. Zážitek z neúspěchu může být pro dítě velice frustrující, a proto je důležitá v takových momentech podpora ze strany vychovatele, dítě tak postupně získává jistotu, že v případě potřeby mu bude tato podpora poskytnuta. (Hoskocová, Souchlebová Ryntová 2009)

1.3 Školní prospěch a školní neprospěch

Tato slovní spojení vyjadřují závěrečné hodnocení nacházející se na vysvědčení a vyplývající z klasifikace. Jestliže není na vysvědčení známka nedostatečná, pak žák prospěl. Žákem neprospívajícím je ten, jenž má v závěrečném hodnocení jednu či více nedostatečných. Školní prospěch a neprospěch není ale totožný se školním úspěchem či neúspěchem, protože za školně neúspěšné může být označené i dítě, které sice prospělo, ale například jeho školní průměr se výrazně zhoršil.

V literatuře se setkáme s definicemi podobného charakteru:

Slova prospěl a neprospěl označují školní hodnocení, tedy to jak byl žák úspěšný, či neúspěšný při dosahování předepsaných výkonů a cílů. Krite-riem úrovně vzdělanosti a školního prospěchu je tedy co největší množství osvojených faktů, znalostí a zákonů a co největší míra jejich osvojení. (Návrátil, Šikulová, Mattioli 1999)

Jedná se o hodnocení výsledků žáka v jednotlivých předmětech znám-kami podle klasifikační stupnice, výpovědní hodnota takto vyjádřeného pro-

spěchu je ale omezená vzhledem k prognóze úspěšnosti žáků v dalším studiu nebo budoucím povolání, nelze jej tedy považovat za ukazatele skutečných vzdělávacích výsledků. (Průcha, Walterová, Mareš 1995)

1.4 Příčiny školního neúspěchu

U dětí navštěvujících pedagogicko-psychologické poradny se zpravidla zjišťuje, že mají nižší nadání (inteligenci) a že tedy za své školní těžkosti nemohou, takových dětí je asi 15% z celé dětské populace. Dalších 3-5% zaujímají děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi a 1-2% dětí se specifickými poruchami učení. Znamená to, že každé páté, respektive dokonce 4 dítě může mít ve škole slabší prospěch. Jedná se tedy o téměř 25%. K těmto dětem je ale třeba přičíst i děti s inteligencí průměrnou nebo nadprůměrnou, které neprospívají z nějakého jiného tj. mimointelektového důvodu nebo mají jen sníženou výkonnost o nějakých 10-15% a dítě spadá do pásma výkonnostního podprůměru a to z velkého množství příčin – nepoznaná smyslová vada, oslabení organismu z důvodu probíhající nemoci, napětí v rodině, rozvod apod. V takovém případě rodič nikdy neudělá chybu, když se poradí s odborníky a pokusí se tak odhalit příčiny těchto problémů. (Matějček 1999)

Existuje celá řada možných příčin školního neúspěchu a v literatuře se setkáme s několika druhy členění, dle Navrátila, Šikulové a Mattioliho (1999) se jedná o příčiny vnitřní a vnější, zatímco Vágnerová (1996) člení příčiny školního neprospěchu podle snížené úrovně rozumových schopností, nerovnoměrného nadání, sociálních vlivů případně jiných okolností.

1.4.1 Vnitřní příčiny

K hlavním vnitřním příčinám neúspěchu ve škole můžeme zařadit následující oblasti:

Oblast kognitivních procesů:

- a) úroveň rozvoje myšlení (schopnosti samostatně analyzovat, srovnávat, vyčleňovat, zformulovat závěry)
- b) úroveň rozvoje paměti (délka udržení v paměti, schopnost rychlého vybavování)
- c) úroveň pozornosti

Oblast vztahů

- a) vztah k učení
- b) vztah k učebním předmětům
- c) vztah ke spolužákům, k učiteli

Oblast biologického vývoje

- a) patologické odchylky
- b) zvýšená unavitelnost, vzrušivost
- c) defekty smyslových orgánů

(Návrátil, Šikulová, Mattioli 1999)

1.4.2 Vnější příčiny

Jedná se o působení soboru podnětů, stimulů z vnějšího přírodního i společenského prostředí, které mají za úkol aktivizovat jedince. Ochota, či neochota jedince reagovat na tyto vlivy je potom důsledkem vnitřních faktorů, tedy vnitřních příčin úspěšnosti nebo neúspěšnosti každého jedince. (Návrátil, Šikulová, Mattioli 1999)

Mezi vnější příčiny školního neprospěchu řadíme:

a) vnější podněty výchovně vzdělávacího působení

- které svou složitostí neodpovídají možnostem žáka
- které žáka vzhledem k jeho možnostem plně nevytěžují
- které nevytvářejí vhodné podmínky pro rozvoj zvoleného kognitivního procesu

b) nedostatek vnějších podnětů potřebných pro odpovídající rozvoj jedince

- ze strany učitelů se jedná o nerespektování individuality žáka, neodpovídající profesní kompetence
- ze strany rodičů jsou nositeli vnitřních příčin tí, jež mají dosažené pouze základní vzdělání nebo jej ani nemají, mají individuální systém hodnot, který je odlišný od majoritní společnosti, mají pracovní dobu neslučitelnou s výchovou dětí. (Návrátil, Šikulová, Mattioli 1999)

Najdeme ale i množství dalších příčin vnějšího prostředí, jednak ze strany učitele, který může být proti žákovi zaujatý. Ze strany spolužáků je možná příčina neúspěchu ve vyčlenění žáka z kolektivu nebo v šikaně. Stejně tak se objeví školní problémy u dítěte, které je rodiči týráno, zneužíváno nebo psychicky deprivováno. Neprospívajícím může být i žák jindy bystrý a ve škole schopný. Je potom na učiteli, aby co nejdříve rozpoznal příčinu takového problému a dle ní také jednal.

1.4.3 Snížená úroveň rozumových schopností

Rozumové schopnosti jsou ovlivněny vrozenými dispozicemi, vlivem prostředí a také působením výchovy. Pokud jsou ale vrozené dispozice nízké, pak vytvoření normálních schopností neovlivníme ani prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, ani výchovou.

U takového dítěte je nutné zjistit úroveň inteligence, kdy z výsledku měření vyplývá i předpokládaná prognóza a pedagogické doporučení (Vágnerová 1996)

Pešová, Šamalík (2006) uvádí, že vzdělávání dětí, které se nachází v dolním pásmu širší normy¹ je však problematické z toho důvodu, že do škol základních praktických se snadnějším učebním programem² nepatří a nelze je zařadit ani do vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení, pro které jsou vytvořeny také speciální postupy. Potom nemohou takové děti školním požadavkům běžné školy vyhovět, protože je učivo pro ně náročné a příliš rozsáhlé. Úkolem poradenského psychologa, rodičů a učitele je, aby našly cestu jak zajistit vzdělávání těchto dětí, tak aby získaly dostatek vědomostí a dovedností a přitom se stále nepotýkaly s neúspěchem. To je důležité pro správný osobnostní rozvoj žáka. Jinak by se mohl stát černou ovčí třídy nebo třídním šaškem. Následovalo by vytvoření negativního postoje ke škole a celkovému vzdělávání.

Dítě, které je podprůměrné, nemůže tedy ve škole prospívat, pokud mu k tomu nevytvoříme dostatečné podmínky. Mezi tyto podmínky můžeme zařadit individuální přístup, pocit úspěšnosti a uspokojení, pozitivní motivaci. Aby dítě ve třídě netrpělo pocity méněcennosti, je úkolem učitele poukázat na jeho přednosti, např. pracovitost, manuální zručnost ochotu pomáhat. (Vágnerová 1996)

1.4.4 Nerovnoměrné nadání

Intelligence je složena z několika složek, jako je paměť, představivost, prostorová orientace, pohotovost, schopnost chápat logické vztahy atd., tyto složky však nemusí vždy vyvíjet stejně rychle a stejně dobře. Pokud jsou některé funkce vyspělé nadprůměrně, pak lze předpokládat, že dítě bude v některých předmětech vynikat, zatímco v ostatních bude spíše průměrné. U

¹ Dle 10. revize MKN je norma od IQ 70

² Program Zvláštní škola

dítěte, které má některou dílčí funkci inteligence opožděnou, je možno pozorovat toto opoždění i v určitých předmětech, zatímco v jiných předmětech bude průměrným žákem. U schopností značně nevyrovnaných dojde k výrazným obtížím, které se projeví rozdílem i 3-4 stupňů mezi známkami v různých předmětech. (Vágnerová 1996)

Dle Vágnerové lze mezi takové nerovnoměrné nadání zařadit i děti se specifickými vývojovými poruchami učení. Děti s dyslexií mají problémy se zrakovou a sluchovou diferenciací, jejich analýzou a syntézou, s tím také související opožděný vývoj řeči, časté jsou i poruchy očních pohybů. U dětí s dysortografií najdeme problémy ve smyslovém vnímání sluchovém i zrakovém, dále menší manuální obratnost, poruchu motorické složky a vnitřních mentálních procesů nebo špatnou integraci zvukového a grafického tvaru písmen. S dysortografií je dále spojená dysgrafie, kde jsou časté problémy v senzomotorické koordinaci a zrakovém vnímání i paměti. Děti s dyskalkulií mají zase problémy s neschopností číst a psát čísla a početní symboly, neschopnost provádět početní operace či poruchy chápání časových a prostorových vztahů.

Takové děti mají nejdříve školní prospěch nevyrovnaný, postupem času může ale z důvodu vysokých požadavků dojít až k celkovému selhání ve škole, které se projevuje neurotickým chováním, záškoláctvím, poruchami chování, agresivitou. Předejít tomu lze včasnou nápravou specifických vývojových poruch učení. (Vágnerová 1996)

1.4.5 Sociální vlivy

Mezi sociální vlivy patří dvě základní skupiny, rodina a škola. Rodina ovlivňuje přístup dítěte ke škole, domácí přípravu, výchovný styl, pracovní návyky dítěte, hodnotovou orientaci. (Kolář, Šikulová 2009)

Na školní úspěšnost dítěte může mít vliv i sourozenecká pozice v rodině:

„ Specifickou životní situací je role jedináčka. Častěji se k němu vztahují extrémní požadavky a očekávání. Rodiče jedináčků mývají na jedné straně nepřiměřené nároky, nerespektují možnosti dítěte. Na druhé straně bývají častěji úzkostní, mnohdy i ke škole. Jestliže má dítě sourozence, postoje a požadavky rodičů se spíše diferencují. Rodiče mohou děti srovnávat a i když výsledek takového hodnocení nebývá přesný, pro roli určitého dítěte v rodině má značný význam. K nejstaršímu dítěti se zpravidla vztahují větší očekávání, než k dětem následujícím. Mladší dítě má nevýhodu, že je automaticky hodnoceno ve vztahu ke staršímu sourozenci a manipulováno do nějak komplementární pozice. Za určitých okolností může být naopak více tolerováno.“ (Vágnerová 1997, s. 33)

Škola ovlivňuje úspěšnost žáka několika různými faktory. Tyto faktory jsou součástí školního klimatu školy a třídy, které najdeme v každé škole a třídě. Toto klima je ovlivněno jednak složením dětí a jednak osobností učitele. (Vágnerová 1996)

1.4.5.1 Školní klima a klima třídy

Klima školy určuje kvalita mezilidských vztahů ve škole, tak jak jsou vnímány učiteli, žáky nebo zaměstnanci školy. Součástí takového klimatu je i klima učitelského sboru, klima školních tříd a celkové prostředí školy. Klima třídy je citové naladění třídy trvalejšího charakteru, jedná se o zobecněné postoje a vztahy ve třídě v závislosti na událostech třídy u žáků a pedagogického působení učitelů. (Průcha, Walterová, Mareš 1995)

Samotný pojem klima najdeme v přírodních vědách pod častěji užívaným názvem podnebí, což znamená trvalý charakter či ráz počasí. Tento pojem byl nejdříve určitou metaforou pro podnebí školy, později se z něj stal v psychologii odborný termín. (Mareš 2003)

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociální jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“ (Mareš 1998, s. 4)

Mezi faktory sociálního klimatu školy patří nejen vedení školy pedagogičtí a nepedagogičtí zaměstnanci, žáci, rodiče a širší okolí, ale také:

- lokalizace školy a okolní prostředí – ráz krajiny, do které je budova zasazena, ovlivňuje naše vnímání, hodnocení a celkový obraz o škole
- architektonické uspořádání a řešení vnitřních prostor – jinak budeme vnímat školu postavenou na počátku 20. stol a jinak sídlištní panelovou školu, význam má také vnitřní řešení chodeb, šaten, tříd, jídelny, toalet, tělocvičny apod.
- estetická úprava – jinak se cítí žák v prostředí se zachovalým vybavením a jinak v prostředí s poničeným nábytkem, vliv na dobré klima má i dostatek odpočinkových prostor, studovna, prostory pro společenské akce a společná setkávání
- základní koncepce (filozofie) školy – škola může být jednak konzervativní, využívající tradiční standardní postupy nebo alternativní s tvořivými experimentálními postupy
- aktivity školy vůči okolí – záleží na přístupu školy, nakolik se otevře veřejnosti, může nabídnout své prostory pro odpolední činnosti, kurzy, kroužky, pořádat akademie, soutěže, školní oslavy, zřídit si vlastní webové stránky a informovat zde veřejnost o dění ve škole, vytvořit podmínky pro spolupráci rodičů. (Fialová, Matýsková 2007)

„Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli – to všechno jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také

školním mikro-sociálním prostředím (prostředím školy, třídy apod.). Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy.“ (Čáp, Mareš 2001, s. 565)

Psychologové a speciální pedagogové vědí, že nemohou diagnostikovat žáka, který má potíže s prospěchem, aniž by neměli k dispozici spolehlivé informace o klimatu třídy, kterou žák navštěvuje. Jde např. o třídy kde slabší nebo odlišní žáci trpí agresivitou spolužáků, třídy kde skupinové normy jdou proti škole, učitelům či rodičům anebo vyučující, kteří svým negativním působením na žáka mohou vyvolat psychická mikrotrauma. To vše může vést k bio-psycho-sociálním problémům, které mohou mít dosah na zdraví dítěte a jeho životní cestu. (Čáp, Mareš 2001)

Faktory ovlivňující sociální klima třídy:

- žáci – pro vytváření klimatu ve škole jsou důležité individuální vlastnosti žáků, jejich charakteristiky, vzájemné vztahy, počet aktivních a pasivních žáků, počet dominantních žáků, tvořivých, problematických žáků, poměr chlapců a dívek a menšinové složení třídy
- učitel – zde hraje roli styl vyučování, zvolené metody vyučování, délka praxe, způsob hodnocení a zkoušení, přístup k žákům, jak jej žáci vnímají
- hodnocení a zkoušení – žáci emotivně vnímají, jaká je atmosféra ve třídě při zkoušení, jak učitel reaguje na chyby, na co se při zkoušení soustředí, důležitý je klidný postoj k chybám, nesmí docházet k zesměšňování žáka a jeho výkonu, to by mohlo negativně ovlivnit klima ve třídě
- vyučovací předměty – naukové předměty mývají odlišné klima od předmětů výchovných
- prostředí učebny – vliv má uspořádání lavic, rozdíly jsou mezi uspořádáním lavic frontálně nebo do U, jinak působí učebna určená pro daný

předmět a jinak kmenová učebna, vliv má i množství osobního prostoru žáka, bez omezování někým jiným.

(Fialová, Matýsková 2007)

1.4.6 Jiné okolnosti

Zde není příčinou neprospěchu nízké nadání, ale odlišná či komplikovaná dynamika zrání a somatický nebo psychický stav. Mezi mimoitelektové faktory řadíme již výše zmíněné sociální vlivy.

I. Obtíže podmíněné vývojovými změnami

Jednou z příčin těchto obtíží je nezralost pro školu, kdy úspěšný nástup do školy je úzce spjatý s připraveností v duševní a tělesné oblasti. V 1. třídě je mezi nejstaršími a nejmladšími dětmi rozdíl až jednoho roku, zde mohou být markantní rozdíly ve školní zralosti a připravenosti, ať už se jedná o stránku psychickou či fyzickou. Navíc riziko předčasného nástupu je větší u chlapců, jelikož jejich celkové zrání postupuje pomaleji než u dívek. Nezralost se může projevit hned v několika složkách. Poznávací funkce a myšlení - zde bývají rizikovými faktory obtíže v analýze, syntéze, sluchové a zrakové diferenciaci, přechodu do stadia konkrétního myšlení. Důležitá je úroveň pozornosti, ta úzce souvisí s CNS a má velkou vypovídací hodnotu o zralosti dítěte. Dítě, které není připraveno na školu, není dostatečně motivováno. Převládají u něj infantilnější pohnutky a potřeby jako je hra, jídlo atd. Takové dítě má problémy s přizpůsobením se školnímu režimu dne. Ten je pro nezralé dítě příliš velkou zátěží. Je potřeba aby se předešlo možnému školnímu selhání v podobě odkladu školní docházky o jeden rok, kdy je možné se zaměřit na individuální problémy dítěte a tak jej dostatečně připravit na roli školáka. (Vágnerová 1996)

Autorka se zmiňuje i o další možné příčině související s vývojovými změnami, jedná se o pubertální výkyvy. Ty mohou nega-

tivně ovlivnit prospěch dvojím způsobem. Může se jednat o důsledek biologického zrání, tedy změny organismu, nižší výkonnost, hormonální změny atd. Psychosociálně podmíněné změny pak souvisejí se ztrátou motivace k učení v důsledku změny hodnotového žebříčku, dítě se dostává do nevhodné party, dochází k narušení vztahů v rodině. U každého dítěte hrozí v pubertě problémy se školním prospěchem, to jak dítě zvládne tuto situaci, záleží na výchovném prostředí dítěte, postojích ve škole a vrstevnících, se kterými se stýká.

II. Obtíže podmíněné somatickým stavem dítěte

Jakákoliv nemoc a fyzická slabost mohou mít negativní dopad na žákovu výkonnost ve škole, tyto výkyvy můžeme sledovat na začátku akutní nemoci nebo u často nemocného dítěte. K nebezpečným činitelům můžeme také zařadit nerozpoznanou smyslovou vadu, nevyhraněnou lateralitu, která nese riziko spíše na začátku školní docházky při čtení a psaní. Pokud je dítě nerozhodné, přetrvává ambidextrie³ nebo nejedná – li se o vyhraněného leváka, pak je lepší dítě vést k psaní pravou rukou, přestože leváctví jako takové není samostatnou příčinou školního neúspěchu, mohl by vzniknout problém nevhodného postoje k takovému dítěti. (Vágnerová 1996)

III. Obtíže podmíněné osobností a aktuálním psychickým stavem

Dítě mladšího školního věku není tak emočně stabilní jako dospělý člověk, proto vlivem zátěže dochází k nejrůznějším emočním výkyvům, které mají dopad na ztrátu motivace k učení a k náhlým školním pro-

³ nevyvinuté nebo chybějící přednostní užívání jednoho z párových orgánů těla

blémům a výkyvům. Ty mají však jen dočasný charakter, je ale důležité, aby učitel ve spolupráci s rodiči odhalil příčiny těchto školních problémů a pokusil se tuto nepříjemnou situaci odstranit. K hlavním zátěžovým situacím můžeme zařadit např. smrt nebo nemoc v rodině, konflikty mezi rodiči, rozvod nebo i narození mladšího sourozence. (Vágnerová 1996)

Zpravidla je trvalejší výkonnost ve škole ovlivněna osobnostními vlastnostmi dítěte, záleží na jeho hodnotovém systému, sebehodnocení, socializačním vývoji a v neposlední řadě motivaci, o které se zmiňujeme v samostatné podkapitole.

Hodnotový systém dítěte vyjadřuje žebříček hodnot seřazených podle priority od nejdůležitější hodnoty po tu nejméně podstatnou. Přestože se v majoritní společnosti vzdělání nachází na prvních příčkách tohoto žebříčku, nemusí tomu tak být u všech, zvláště některé menšiny (např. rómská), nepovažují vzdělání za důležité a podle toho se odvíjí i vztah ke vzdělání u jejich dětí. S tím souvisí úzce i sebehodnocení, které se nejdříve odvíjí od názorů rodiny a přátel, s nástupem puberty se stává komplikovanější. Neúspěch, kde je příčinou nízké sebehodnocení se přednostně objevuje u dětí, které jsou nedostatečně citově uspokojované a u kterých chybí pocit bezpečí a jistoty. (Vágnerová 1996)

Dle autorky se sociální prostředí podílí také na socializačním vývoji. Dítě, kterému nebyly vtisknuty sociální normy, bývá považováno za hloupé, nepřipravené pro vstup do školy, nepřizpůsobivé a k dítěti se přistupuje s určitými předsudky a očekává se od něj selhání.

1.4.6.1 Motivace žáků k učení

Takřka nejdůležitější determinantou žákovské úspěšnosti je motivace k učení, která má ve výchovně vzdělávacím procesu nezastupitelnou roli. Má

vliv nejen na úspěch žáka ve škole, ale i na jeho osobnostní vývoj a jeho výkony. (Pavelková 2002)

„Motivace je jednou ze základních podmínek efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na koncentraci žáka, paměťové pochody, výdrž u učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopnosti žáka. Na jeho úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat své schopnosti potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet.“ (Pavelková 2002, s. 7)

Autorka dále zmiňuje, že právě nedostatek motivace může vést a být tedy příčinou neúspěchu ve škole. V dnešní době, je nedostatečná motivovanost žáků značným problémem. Je povinností učitele si s takovým problémem poradit, přestože je to jeden z nejnáročnějších úkolů.

Dle Pavelkové se motivace skládá ze dvou složek a to z vnitřní a vnější, k vnitřní složce bychom mohli zařadit potřeby, k vnější zase naše popudy neboli incentive.

Základem potřeb jsou potřeby primární - fyziologické, bez jejichž uspokojování bychom nemohli žít (potřeba potravy, vody, kyslíku...) druhotné jsou potřeby psychické – sekundární, které se vytvářejí během života vlivem sociálního učení, můžeme sem zařadit potřeby sociální, estetické, poznávací a další. Incentivy jsou popudy jejichž schopností je uspokojování lidských potřeb. Ty mohou být buď pozitivní (např. pochvala) nebo negativní (např. výsměch).

Potřeby a incentive spolu velmi těsně souvisí, jsou v recipročním vztahu a na základě jejich vlastního působení vzniká motiv, který je v úzkém vztahu s chováním jedince. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979)

Vnitřní motivace

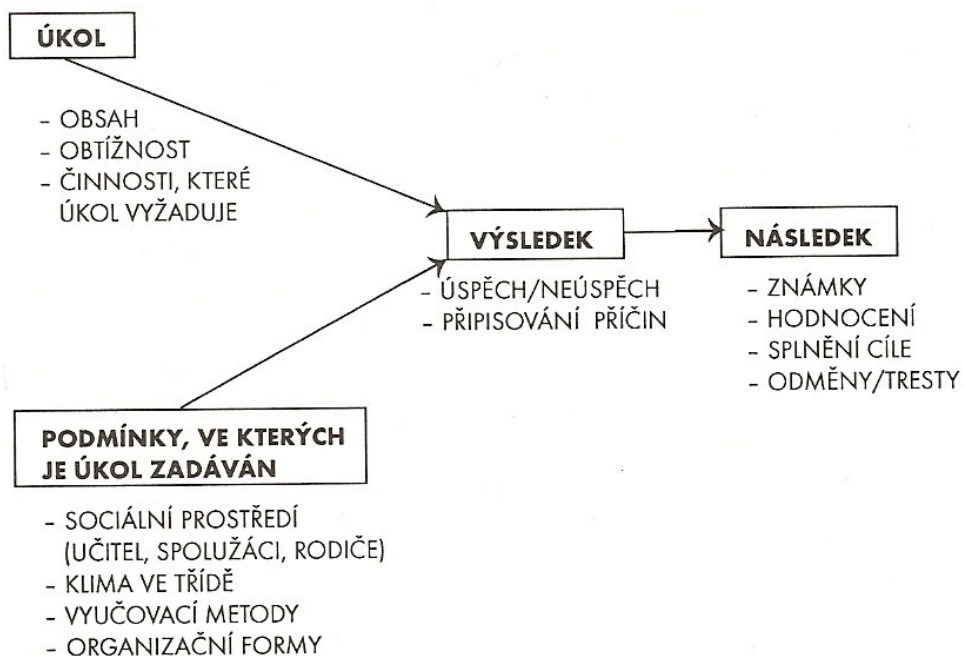
„ Opakovaně bylo prokázáno, že vnitřní motivace žáků má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. Žáci, které učební činnosti zajímají, se v nich víc angažují a vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá a napomáhá kontinuální motivaci k učení i poskočení povinné školní docházky. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu.“ (Pavelková 2002, s. 17)

Vnější motivace

Vnější motivace má mnoho podob, ve škole se setkáváme s motivací krátkodobou jako je pochvala, úsměv, ale i dlouhodobou jako je motivace dostat se na střední školu. Tuto motivaci můžeme rozdělit na 4 základní typy:

1. Externí regulace – jedná se o motivaci, která je vždy ovlivněna nějakou druhou osobou. Při jejím splnění nebo nesplnění žák dostane buď nějakou odměnu, nebo trest. Např. se žák učí proto, aby dostal doboru známku a doma jej pochválili, kdyby se neučil, dostal by špatnou známku, rodiče by se zlobili...
2. Introjektivní regulace – žák v tomto druhu motivace sice provede danou činnost, ale není o ní vnitřně přesvědčen. Žák napíše domácí úkol, protože se to dělá a měl by pocity viny, kdyby jej nenapsal, ale nechápe, proč se musí domácí úkoly psát.
3. Identifikovaná regulace – v tomto případě už žák přijímá pravidla i ze svého vnitřního přesvědčení, bere je za své a ztotožňuje se s nimi. Žák už chápe, proč se musí učit a psát domácí úkoly, protože je to důležité pro rozvoj schopností a znalostí a má to vliv na další uplatnění.
4. Integrovaná regulace – je nejvyšším stupněm motivace a vychází přímo ze žáka, z jeho vlastní vůle a vlastního přesvědčení, od

vnitřní motivace se ale liší v tom, že zde není v popředí zájem o činnost, ale důležitost této činnosti a jejího výsledku.



Obrázek 1. Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole
(Pavelková 2002, s. 22)

Vztahy vnější a vnitřní motivace jsou komplikované, dříve se předpokládalo, že vnější motivace negativně působí na motivaci vnitřní, toto tvrzení je ale již překonáno. Dle nových výzkumů, bylo zjištěno, že vnější motivace dokonce v některých případech utváří a rozšiřuje motivaci vnitřní. (Pavelková 2002)

1.5 Důsledky školního neúspěchu

1.5.1 Strach a úzkost

„Úzkost je definována jako nepříjemný pocitový vztah, v němž převažují pocity napětí a obav neurčitého obsahu. Je to aktuální emoční prožitek, signalizující ohrožení. Aktivizuje člověka, aby byl připraven bránit se něčemu, co je sice zatím nejasné a neurčité, ale mohlo by mu nějakým způsobem ublížit.“ (Vágnerová 2005, s. 218)

V případě nadměrné reakce organismu na úzkost, přestává mít úzkost informační povahu a jedince zatěžuje. Takový stav se nazývá úzkostnost a má trvalejší osobnostní charakter, jedná se dlouhodobě o pocit zvýšené nejistoty a o úzkostné reagování. Úzkostné reakce se často projevuje se školní fobií a strachem ze školy. Úzkostné stavy v tomto případě většinou přicházejí před odchodem do školy. (Vágnerová 2005)

Strach se vyskytuje spolu s úzkostí a v organismu plní stejnou funkci jako úzkost, tedy signalizace ohrožení. Strach vyjadřuje znepokojení z budoucí situace. Nepříjemná zkušenost, kterou člověk zažije, vede ke zvýšení pochybností při další podobné situaci, čímž se zvyšuje pocit strachu. U dětí školou povinných se může objevit strach ze školy nebo strach ze špatného výkonu. Strach ze špatného výkonu mají čas od času všechny děti. Obvykle je spojován s pocitem trémy, která má za úkol dítě vyburcovat k co nejlepšímu výkonu. Pokud je ale strach příliš intenzivní, může být následkem ztráty motivace a rezignace dítěte na dobrý výkon. Strach ze školy se může vytvořit jako důsledek nezvládnutí požadavků, které jsou na dítě kladeny. Tento strach může nabývat postupně na síle, až dojde k vytvoření fobického strachu ze školy – školní fobie. (Vágnerová 2005)

1.5.2 Odmítání školní docházky – školní fobie

Odmítání školní docházky je často spojeno s úzkostí, případně i depresí, u malých dětí může být také příznakem separační úzkosti. Tato porucha má ale často komplexnější podobu než jen strach ze školy. Patologie se nachází jak u dítěte, tak v rodině. Objevuje se u dítěte při nástupu do školy nebo při změně školy. U takových dětí je výskyt poměrně častý, pokud postihne dítě dospívající, pak se obvykle přidružují i deprese, sociální problémy a poruchy chování. Je nutno rozlišit odmítání školní docházky od záškoláctví, tedy záměrného a vědomého vyhýbání se škole, které je často spojeno i s poruchami chování. (Barker 2007)

U dítěte, jež trpí školní fobií, se může objevit celá řada tělesných příznaků, jako je nevolnost, zvracení, bolest břicha, bolest hlavy, nechutenství, zvýšená teplota, průjem atd., tyto projevy přichází hlavně před odchodem do školy a často odezní, pokud rodiče dítě ponechají doma. Odmítání školní docházky je přitom nejčastější u dětí citově nezralých, které velice těžce snáší zátěž kladenou ze strany školy a pedagogů příp. rodičů. Odmítání školní docházky se může u dítěte projevit např. agresivitou, kdy mohou napadnout rodiče, kteří je nutí k odchodu do školy nebo odmítáním mluvit a spolupracovat. (Barker 2007)

„Rodinná konstelace, kterou často nacházíme u těchto případů je kombinací úzkostné a projektivní matky a slabého, pasivního, neúspěšného nebo nepřítomného otce. Tato situace není ale obecně platná“ (Barker 2007. str. 77)

1.5.3 Záškoláctví

Jak již bylo výše uvedeno, jedná se o záměrné vyhýbání se škole a to u dítěte školou povinného. Dítě má touhu trávit čas někde jinde a jinou činností než učením ve škole. Pokud nejsou rodiče doma, bývá často tam, hraje po-

čítačové hry, dívá se na televizi...v jiných případech se toulá po městě nebo parku. Rodiče netuší, že jejich dítě školu nenavštěvuje a ve škole se naopak domnívají, že za absencí je nějaký legitimní důvod. Záškoláctví bývá odhaleno až po delší době a to kvůli častým padělaným omluvenkám u dětí. V některých rodinách je záškoláctví dokonce podporováno a omlouváno. Jedná se často o rodiny s nízkým sociálním statusem, kde vzdělání nehraje důležitou roli a záškoláctví je tedy spojeno s neuspokojivým školním výkonem. Přesto se záškoláctví může objevit i v rodinách s vyšším sociálním statusem, jako určitý vzdor dítěte proti rodičům. (Barker 2007)

1.5.4 Tiky

Přestože příčinou tikových poruch jsou hlavně faktory biologické a dědičné, mohou být vnější faktory a tedy i školní neúspěch spouštěčem těchto poruch u predisponovaných osob. Tiky jsou rychlé, trhavé a opakované pohyby svalových skupin. Nejčastěji jsou to pohyby mimických svalů okolo očí a na obličeji v podobě mrkání, grimasování, krčení nosu, záškubů. Opakování tohoto pohybu může být až stokrát za den. Kromě motorických tiků se objevují i tiky vokální, které často motorické tiky doprovázejí a jedná se o nejruznější vyražené zvuky, pokašlávání, chrochtání. (Barker 2007)

Tiky jsou buď přechodné, nebo chronické. Trvání přechodných tiků je kratší než rok, často se objevují jen po několik týdnů. U chronických tiků, které jsou spojeny s tiky vokálními je délka trvání více než jeden rok. Tiková porucha není příliš častá v dospělosti a u dětí tedy většinou odezní, aniž by se musela podávat farmakologická léčba.

1.6 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Do tohoto období řadíme žáky v rozmezí od 6 - 7 do 11 - 12 let, tedy od nástupu dítěte do školy po objevení prvních znaků pohlavní dospělosti, kdy je žák dále řazen do období staršího školního věku. (Langmeier, Krejčířová 1998)

Čáp a Mareš (2001) uvádí jako hranice tohoto období věk od 6 do 10 – 11let, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy.

Začátek tohoto období je ohraničeno nástupem do školy, což znamená pro dítě, převratnou změnu v jeho dosavadním životě, jedná se o důležitý životní mezník. Škola a školní docházka udává ráz tohoto období. Dítě si velice rychle díky škole rozšiřuje obzory, učí se novým dovednostem, schopnostem, ale také kázni, musí se přizpůsobit režimu, spolužákům. (Říčan 2006)

Pomineme – li nástup dítěte do školy, který je pro žáka výrazným životním mezníkem, můžeme říci, že se jedná o období relativně klidné, nedochází zde k takovému rychlému vývoji jako v předešlém období předškolního věku a v následujícím období pubescence. Vývoj je plynulý s rozvojem ve všech oblastech. Toto období je označováno jako věk střízlivého realismu. Střízlivý realismus vidíme u mladšího školáka ve všech jeho projevech jako je kresba, hra, písemné projevy a mluva. Jedná se o plné zaměření školáka na věci a svět takový, jaký doopravdy je. Zatímco v předškolním věku je myšlení dítěte ovlivněno fantazií a u staršího školního věku tím, jaké by věci měly být a co je správné. (Langmeier, Krejčířová 1998)

1.6.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Ve školním věku dochází k rychlému rozvoji všech oblastí vnímání, zejména v oblasti smyslového vnímání, tedy zrakového a sluchového. Vnímání začíná být cílené a tím vzniká pozorování. Dítě se stává vytrvalejší

v pozorování, při kterém se zaměřuje na detaily a nejen na celek jako takový. Dokáže se vytrvale soustředit, je pozorné. (Langmeier, Krejčířová 1998)

„Během této vývojové etapy dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu, kolem 10-11 roku je vnímání zhruba stejně přesné, jako u dospělého, dítě má však méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí.“ (Šimíčková-Čížková 2005, s. 95)

Autorka se dále zaměřuje na představivost, ve které také dochází k prudkému vývoji a představivost je v tomto období dokonce na vrcholu. Dítě se odpoutává od fantazie a přechází k vybavování reálných vjemů. Dokáže tuto realitu rozlišit od fantazie. Dítě, které zvládá práci s představami, má důležitý předpoklad schopnosti operovat i s vjemy.

Výrazný vývoj zaznamenáme také u řeči, její zvládnutí a další rozvoj je důležitým předpokladem školní úspěšnosti. Dochází k velkému nárůstu slovní zásoby a to hlavně vlivem čtení, věty jednoduché jsou postupně nahrazeny složitějšími souvětími se správnou gramatickou stavbou. Průměrný rozsah slovní zásoby činí u 7 letého dítěte 18 600 slov, zatímco u 11 letého žáka je to už 24 500 slov.

(Langmeier, Krejčířová 1998)

Rozvoj Řeči jde ruku v ruce s rozvojem paměti krátkodobé i dlouhodobé, která je v tomto období daleko pevnější, než v předškolním věku. Tento rozvoj souvisí jednak s větším množstvím osvojených znalostí, ale také s vytvářením určitých paměťových strategií, které se objevují u dítěte tohoto věku, jako např. strategie opakování, nebo strategie logického třídění. Neúmyslná paměť, která je typická pro počátek tohoto období, se s přibývajícími roky mění v paměť záměrnou, logickou. (Langmeier, Krejčířová 1998)

1.6.2 Tělesný vývoj

„Průměrný chlapec vyrostе od 6 do 11 let ze 117 na 145 cm, jedenáctiletá dívka je asi o centimetr vyšší než chlapec. Váhově se chlapec dostane z 22 na 37 kg, dívka je sotva o půl kilogramu těžší, přestože má již o něco širší pánev a trochu více podkožního tuku než chlapec. Děti obojího pohlaví jsou znatelně větší a silnější, než tomu bylo před třiceti lety. Dítě dostává nový chrup, přitom se mění postavení čelisti a tvar spodní části obličeje. Pozmění se i tvar rtů. Čelo ztrácí typickou dětskou klenutost, rysy obličeje jasněji vystoupí a přiblíží se své dospělé podobě. Tváře jedenáctiletých jsou rozmanitější, zajímavější, individuálnější než tváře šestiletých.“ (Říčan 2006, s. 146)

Autor dále uvádí, že mozek se stále zvětšuje a to přibližně do doby 10 let, kdy je takřka plně vyvinut a kdy se jeho růst rapidně zpomaluje, avšak do 21 let se ještě zlepšují jednotlivé vazby mezi buňkami. Zvyšuje se výkonnost organismu, která je až neuvěřitelná, dítě i při velké únavě, dokáže nabrat rychle síly. Zdokonaluje se hrubá motorika a obratnost, dítě provádí činnosti, které byly pro něj dříve nezvladatelné jako skákání přes švihadlo, jízda na kole, prudké hody míčem. Právě tyto schopnosti a dovednosti mají velký vliv na postavení dítěte ve třídě, či skupině vrstevníků.

1.6.3 Kognitivní vývoj

Počátek školního období je spjat s vývojem myšlení, pro které jsou typické první logické operace a úsudky, těch dítě v předškolním věku ještě nebylo schopné. Přesto jsou tyto schopnosti spojeny vždy se skutečnými hmatatelnými věcmi, takovými, které si lze představit. Pro žáky mladšího školního věku je tedy typické konkrétní myšlení, to se stává abstraktním až na rozhraní mladšího školního věku a puberty, kolem 11 let. Školák rovněž lépe rozumí příčinným souvislostem, dokáže vysvětlit na základě logického myšlení nejrozumnější jevy a činnosti, které se dějí. Všechny tyto schopnosti se neobjevují náhle v jednom období, ale různě se překrývají a jsou spjaty

s učením. Bylo též zjištěno, že trvalým a záměrným působením ať už v rodině nebo mateřské škole, může dojít k rychlejší výstavbě logického myšlení a tedy přechodu od názorného myšlení k logickým operacím, to vše za spolupůsobení motivace - především vnější (uznání, pochvala) a dalších faktorů. Přehlíženo bývá tvořivé myšlení neboli divergentní myšlení, tedy myšlení pestrými, různorodými způsoby, které nás dovede k cíli nejrůznějšími cestami. Právě toto myšlení je důležité při uplatnění v dospělosti, v dětství bývá však často málo rozvíjeno a je podporováno myšlení konvergentní, jednoznačné, to bývá žádoucí jak ve škole, tak v rodině. (Langmeier, Krejčířová 1998)

1.6.4 Emoční vývoj a socializace

Dítě se nástupem do školy dostává do nové společenské skupiny, kde získává nové sociální role, role žáka, kamaráda...Formování dítěte už nepříchází jen ze strany rodičů a rodiny, ale na vývoj jeho osobnosti mají značný vliv i učitelé a spolužáci. Spolužáci jsou dítěti blízcí svým chováním, svými reakcemi, zájmy a právě ve skupině spolužáků se učí novým sociálním reakcím jako je soutěživost, spolupráce, pomoc. Tyto reakce se mohou ale vyhroutit i do krajních poloh. Vzniká chování agresivní nebo podřízené. Dobrý učitel si včas takových extrémů všimne a zasáhne svou přirozenou autoritou. (Langmeier, Krejčířová 1998)

Schopnost seberegulace narůstá. Zatímco dítě předškolního věku je typické svou emocionální labilitou a sebestředností, u žáka mladšího školního věku tyto emocionální výkyvy ustupují. Dítě se stává vyrovnané a na základě prožitků a situací je schopno buď projevit, nebo potlačit své emoce. Chápe velké množství citů i city ambivalentní a dochází ke vzniku i citů vyšších – estetických, etikých, sociálních, intelektových. Mezi jednotlivými školáky jsou v citové oblasti ale velké rozdíly, které souvisí s citovým prožíváním v raném dětství. (Šimíčková-Čížková 2005)

Sociální kontrolu a hodnotovou orientaci má podle Langmeiera a Krejčířové (1998) dítě částečně vtisknutou do paměti z předškolního věku. Dokáže rozeznat, co se smí a co se nesmí, co je vhodné, žádoucí, a co ne. Přesto se zpočátku objevuje stále labilita v této oblasti a to v závislosti na situaci. Vlivem podpory dochází během tohoto období k ustálení kontrol i hodnot. Na základě vlastního logického myšlení dokáže dítě určit, které záměry jsou hodnotné a kvalitní pro něj samotné, přesto abstraktní cíle jako spravedlnost dokáže pochopit až v následujícím období.

Mravní vědomí je dle těchto autorů na počátku období spíše omezeno jen na základě určení druhými, tedy zákazy a příkazy. Teprve později se vytváří vlastní uvědomění toho co je dobré a špatné a to bez cizích příkazů nebo zákazů. Toto uvědomění je však zcela individuální, záleží na každém dítěti, kdy k němu dospěje. Pro formování mravního vědomí hrají opět významnou roli rodiče. Především působí na dítě silně rodina a chování mezi členy rodiny. Vedle rodičů má významný vliv na mravní vědomí i učitel, postupem času je tento vliv oslabován a je zdůrazňován vliv dětské skupiny.

Sebepojetí a sebehodnocení je další důležitou oblastí. Na kladné sebepojetí má významný vliv kladné sebehodnocení, to se stabilizuje kolem 8 roku života, avšak kolem 11-12 let dochází k jeho výkyvům a to většinou v záporné hladině, tyto výkyvy nebývají naštěstí příliš dlouhodobé. Kladné sebehodnocení je potřebné pro zdravou psychiku, protože u člověka, který se podceňuje a nevěří si, jsou časté nejrůznější psychické problémy. Na sebehodnocení a tím pádem i sebepojetí mají opět vliv dva významné faktory a to rodiče a škola. Rodiče dítě buď podceňují anebo si jej váží a podle toho dítě chápe také samo sebe. Nebo jsou rodiče pro dítě vzorem chování a podle nich modeluje samo sebe. Ve škole má významné místo učitel, který buď kladné sebehodnocení žáka podporuje, nebo na druhou stranu svým ponižováním může dítě velice poškodit. To jak se dítě cítí ve škole úspěšné či neúspěšné

má vliv na chápání vlastního „já“ dítěte. Dlouhodobý neúspěch může tuto hodnotu ohrozit. (Langmeier, Krejčířová 1998)

Na závěr nesmíme zapomenout na hru, která je vedle práce nejdůležitější činností dítěte, při které dochází k učení a socializaci. Hra u školáka je diferencovanější než u předškoláka, objevuje se touha po úspěchu a to hlavně ve hrách společenských, soutěživých, pohybových. Hra se stává formou odreagování a relaxace pro mladšího školáka, proto může být hlučnější a agresivnější než dříve. Učitel by měl hru zvláště v prvních ročnících hojně využívat a každé učení by mělo mít jakousi hravou formu, zábavnou, tak aby děti oslovilo. (Langmeier, Krejčířová 1998)

2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ

2.1 Výchovné prostředí dítěte

Výchovné prostředí dítěte je to, co dítě obklopuje, místo kde dítě vyrůstá a kde je vychováváno, kde žije jeho rodina, která působí na jeho vývoj a také prostředí okolo dítěte. Je rozdíl, zda dítě vyrůstá ve městě, kde bydlí na sídlišti nebo na venkově, v přírodě, na horách. Toto prostředí má velký význam při vývoji dítěte, ale ještě větší význam má rodina. Vliv na dítě má nejen rodina užší, kam spadají rodiče a sourozenci nebo tak i širší, kam patří prarodiče, tety, strýcové, bratřenci...Všechny tyto okolnosti hrají významnou roli v utváření osobnosti dítěte.

Působením prostředí na dítě a na rodinu se zabývá i Čáp (1997), který prostředí dělí na mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Tato slova pocházejí z řečtiny a znamenají – mikro – malý, mezo – střední, makro – velký.

Mikroprostředí zahrnuje nejen rodinu, ale také nejrůznější skupiny, které dítě obklopují, např. třída, skupiny dětí v nejrůznějších kroužcích – sportovní, hudební, keramický, taneční nebo skupiny dětí, které vznikají při hrách.

Mezoprostředí nebo také širší prostředí zahrnuje okolí, obec, sídliště, region, někdy je zahrnuto i pracoviště rodičů, či přátele rodičů.

Makroprostředí v sobě obsahuje celou řadu podmínek dané země, jedná se o podmínky historické, hospodářské, kulturní, sociální, politické... (Čáp 1997)

Sociokulturní podmínky rodiny a okolí bychom mohly zařadit do mezoprostředí, je to jedna z podstatných oblastí, působící na dítě. Konkrétně se jedná o úroveň vzdělání rodičů, jejich postavení ve společnosti, kvalitě škol v daném regionu, vhodných hospodářských podmínkách. Jestliže hovo-

říme o sociokulturních podmínkách rodiny, má zde významné postavení vzdělání rodičů. Obecně můžeme říci, že vzdělání rodičů má vliv na intelektové schopnosti dítěte, čím vyšší vzdělání rodičů, tím lepší výkon dítě podává v inteligenčních testech. Rozdíly se mohou projevit už i u dětí vysokoškoláků a středoškoláků. Největší rozdíl je pak mezi dětmi vysokoškoláků a rodičů se základním nebo dokonce nedokončeným základním vzděláním. Prostředí, kde vyrůstají děti rodičů se základním nebo nedokončeným základním vzděláním bývá většinou prostředím nepodmětným a pro vývoj dítěte nepříznivým.

Lokalita působí na rodinu i na dítě, má nejrozumnější účinky, jak kladné, tak záporné. Dnes už nejsou tak výrazné rozdíly mezi životem ve městě a na venkově jako tomu bylo ve 20. stol. Přesto rozdíly v podmínkách pro výchovu zůstávají. Na venkově se lidé často po práci věnují ještě práci na zahradě, na poli, staráním se o zvířata a tím pádem nezbývá tolik času na sledování televize, hrou her na počítači. Do této práce jsou vtaženy samozřejmě i děti, ty tedy více než ve městě vyrůstají venku, na vzduchu, mají více pohybu. Ve městě, většinou tato činnost po návratu ze zaměstnání odpadá nebo se nedovádí v takové míře, potom zbývá více času pro sledování televize, lenošení na gauči. Tento typ chování pak přebírají od svých rodičů i děti. Také chování okolí je rozdílné, zatímco ve městě vládne mezi sousedy anonymita, na venkově se znají takřka všichni, více si pomáhají a mohou se na sebe spolehnout. (Čáp 1997)

Každý život ať, už ve městě či na venkově má své klady, ale i zápory. Právě proto, že se na venkově všichni dobře znají, je zde každý ostře sledován a každé chování, které není v normě, bývá tvrdě káráno. Možná ale díky tomu bývá morálka na venkově lepší než ve městě, kde se mírné patologické chování lehce skryje. Ve městech je zase vlivem vysoké konkurence vyšší úroveň škol, každá škola se předhání v tom, co dětem nabídne, aby získala co nejvíce žáků. Školy na vesnici bývají v tomto směru více pasivní. Najít pracovní uplatnění na venkově je také mnohem náročnější než ve městě a proto

řada rodičů dojíždí do města za prací a tím stráví hodiny v dopravních prostředcích, místo aby se věnovali rodině.

2.1.1 Rodina a domov

Od narození dítě většinou žije v rodině, rodina je pro dítě první sociální skupinou. Jedná se o okruh lidí, kteří jsou pro dítě nejbližší, zpravidla jsou s dítětem spojeni pokrevně (kromě adopce). Rodiče dítěte mají právo a povinnost své dítě vychovávat a uspokojovat jeho základní potřeby. Měly by pro dítě zajistit citově stálé a vřelé prostředí. Za základní rodinu považujeme rodiče a dítě nebo děti. Dítě za své rodiče považuje ty, kteří se k němu chovají mateřsky a otcovsky. Opakem rodiny základní je rodina rozšířená, ta v sobě zahrnuje i příbuzenstvo rodičů, dnes už v rámci společného soužití není příliš častá a jednotlivé základní rodiny žijí odděleně.

Rodina je považována za základní biologicko-sociální jednotku, a ačkoliv se hovoří o krizi v rodině, stále zůstává základní formou soužití muže a ženy, rodičů a jejich dětí. Jedná se o duchovní, mravní, biologické soužití rodičů a dětí, kteří dohromady tvoří jeden celek a jejichž hlavním účelem je zachování lidského rodu. (Bůžek, Michalík 2000)

S rodinou je neodmyslitelně spjat pojem domov. Toto slovo má silný emocionální náboj. Často je s představou domova spojen určitý hřejivý pocit, pocit bezpečí nebo také vzpomínka na dětství. Za tento pocit můžeme být vděční našim rodičům a blízkým, kteří nám domov vytvořili. (Matějček 1994)

Domov je místo kde se cítíme být doma, místo, kde žije naše rodina, naši blízcí lidé, kam se rádi vracíme a kde hledáme své útočiště. Dokonce před narozením, kdy ještě neznáme místo svého domova, už známe lidi svého domova. Jsou to „naši“, jak uvádí Matějček (1994, s. 12) „Naši lidé jsou ti, kdo nás přijímají se sympatií a bez předsudků a k nimž se my chováme bez přetvářky. Tito naši jsou podstatnou složkou našeho domova. Od nich jsme

také slyšeli to slovíčko domov a doma dávno předtím, než jsme se sami naučili mluvit. A oni nám také předznamenalí jeho obsah, předznamenalí náš pojem domova.“

U dětí, které prožily šťastné dětství a měly pěkný domov, se dá předpokládat, že stejné hodnoty vytvoří i svým dětem.

2.1.2 Význam a funkce rodiny

Pro zdravý a správný vývoj dítěte je nezbytné emočně vlídné a stále prostředí. Proto má rodina zásadní význam ve vývoji dítěte. Rodina uspokojuje základní psychické potřeby dítěte, jako je potřeba identity, citových a sociálních vztahů, potřeba vnějších podnětů a životní perspektivy. Je také základním vzorem pro dítě ve vytváření mezilidských vztahů. Pokud ovšem rodina nefunguje, měla by co nejdříve být nalezena rodina náhradní, která zajistí všechny jistoty pro dítě. (Čožíková IN Vyšňatková, Vyhnálková 2008)

Funkce rodiny

Mezi základní funkce rodiny patří funkce socializační, přesto rodina kromě této funkce plní celou řadu dalších funkcí, které jsou samostatné, ale přitom jsou navzájem propojeny:

1. funkce sociálně – reprodukční

Dítě v rodině získává první sociální role, podle kterých se učí žít, osvojuje si společenské normy a pravidla chování. Kromě toho získává s rodinou i určité společenské postavení a tím dochází k reprodukci sociálních nerovností.

2. funkce kulturně – reprodukční

Rodina dítě seznamuje i s kulturními hodnotami, s jazykem, vírou, idejemi, estetickým vnímáním. Rodina předává dítěti nejen kulturní

hodnoty společnosti, ale také kulturu svou, rodinnou, která se může dostat do konfliktu s kulturou všeobecně přijímanou.

3. funkce biologicko – reprodukční

Funkce uspokojující rodičovské touhy. Pomineme – li adopci a mimomanželské potomky, k reprodukci rodiny dochází směrem zevnitř. Rozšiřování rodiny je jednou z jejích priorit, která naplňuje biologicko – reprodukční funkci, tuto funkci plní i v rámci státu a společnosti. V dnešní době však není tato funkce naplňována dostatečně, dříve měli rodiče i 5 – 8 dětí, dnes na jedno manželství připadá 1,8 dítěte.

4. funkce ekonomicko – zabezpečovací

Jedná se o uspokojování základních hmotných, materiálních potřeb jako je jídlo, ošacení, bydlení, studium, zařízení. Tuto funkci zastává rodina členům nově příchozím, sobě samotným, ale někdy i některým členům širší rodiny jako jsou prarodiče apod.

5. funkce terapeuticko pečovatelská

V této funkci jde o péči o zdraví a zdravý vývoj dítěte, především v oblasti somatické, psychické a sociální. Terapeutická funkce je také nezastupitelná, protože rodina se jako první dozvídá o nejrůznějších problémech dítěte a snaží se je řešit. Dítě přitom uklidňuje, pomáhá mu.

6. funkce výchovně – vzdělávací

Jedna z nejdůležitějších funkcí, rodina dítě vychovává, ukazuje mu a předává vzorce chování, rozvíjí jeho potenciál, jeho schopnosti, dovednosti. (Reichel 2008)

2.2 Náhradní rodinná výchova

Jedná se o náhradní výchovu dítěte v případě, že rodiče nemohou z jakéhokoliv důvodu tuto výchovu zabezpečit. Cílem této výchovy je

uspokojení jeho základních psychických potřeb, a v co největší možné míře zdravý a harmonický rozvoj dítěte. (Matějček 1992)

Toto jsou v současnosti dostupné formy náhradní rodinné výchovy:

Náhradní rodinná výchova kolektivní:

- ústavní výchova
- ochranná výchova
- pěstounská péče vykonávaná v SOS vesničkách

Náhradní rodinná výchova individuální

- osvojení
- pěstounská péče
- svěřením dítěte do výchovy jiné fyzické osoby
- poručenství

Popis některých forem náhradní rodinné výchovy:

- Osvojení

Neboli adopce je nejúplnější formou náhradní rodinné výchovy. Mezi osvojencem a osvojitelem a příbuznými osvojitelů vzniká stejný vztah jako mezi dítětem, rodiči a jejich příbuznými. Osvojit lze dítě jen za souhlasu jeho zákonných zástupců a to jen v případě, že o něj rodiče déle jak 6 měsíců neprojevují zájem nebo neprojevily zájem nejméně po dobu 2 měsíců od narození, v případě, že dali rodiče dopředu souhlas anebo byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti. (Bůžek, Michalík 2000)

- Pěstounská péče

Je druhá nejrozšířenější forma rodinné výchovy, o svěřením dítěte do pěstounské péče rozhoduje soud. Do pěstounské péče jsou většinou svěřovány děti, které nelze z nejrůznějších důvodů osvojit. Z právního hlediska není

dítě svěřené do této péče vlastním dítětem pěstounů, nemá jejich příjmení a pěstouni dostávají od státu příspěvky za pěstounskou péči. Pěstoun o dítě pečuje, vychovává jej, ale vyživovací povinnost mají jeho rodiče. (Matějček 1992), (Bůžek, Michalík 2000)

- Pěstounská péče vykonávaná v SOS vesničkách

Je zvláštním druhem pěstounské péče. „Zakládá se na mateřském principu. Pěstounkou je samotná matka, která bydlí se svěřenými dětmi (dnes zpravidla šesti) v samostatném domečku. Skupina těchto domečků tvoří společenství vesničky a je plně začleněna do života obce, ve které vznikla.“ (Matějček 1992 s. 169)

- Ústavní výchova

Ústavní výchovu může nařídit soud a to u dítěte, jehož výchova je vážně narušena nebo ohrožena anebo kde rodiče nemohou ze závažných důvodů tuto výchovu zajistit. Soud má povinnost, dříve než nařídí ústavní výchovu, prozkoumat, zda nejde zajistit výchovu dítěte jinou a vhodnější formou náhradní rodinné výchovy. Nejdéle lze ústavní výchovu nařídit do 18 let, výjimečně však do 19 let věku dítěte. V případě, že pominou důvody nařízení této výchovy, může zaniknout rozhodnutím soudu. Ústavní výchova bývá zpravidla vykonávána v dětských domovech nebo dětských výchovných ústavech. Děti od narození do tří let věku jsou umístěny v kojeneckých ústavech. (Bůžek, Michalík 2000)

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
V péči budoucích osvojitelů	453	543	628	575	634	498
Žadatelé o osvojení	1875	1990	1980	1650	2284	2537
V pěstounské péči	656	792	842	942	750	801
V pěstounské péči a poručnictví	5311	5356	5504	5557	5738	5876
V péči jiné fyzické osoby	691	827	791	969	978	984
V ústavní a ochranné výchově	20022	2009	2024	2251	2234	2008

Tabulka 1. Tabulka počtu dětí v systému náhradní rodinné výchovy v 90. letech (Bůžek, Michalík 2000)

2.2.1 Ústavní výchova v dětském domově jako jedna z forem náhradní rodinné výchovy

I když dětské domovy stojí na samém konci celé řady způsobů a forem náhradní rodinné výchovy, mají v náhradní rodinné výchově stále významnou roli. Během své existence prošly dětské domovy značnou restrukturalizací, až vznikly moderní dětské domovy rodinného typu, snažící se co nejlépe napodobit život v rodině.

Dětský domov je státní školské zařízení, výjimku tvoří jen soukromé dětské domovy, kde je vykonávána ústavní výchova. Do dětského domova jsou zařazovány děti prostřednictvím diagnostického ústavu a to ve věku od 3 do 18 let, příp. 19 let nebo do ukončení přípravy na povolání. (Vocilka 1999)

V dnešní době převládají nad internátními domovy dětské domovy rodinného typu, zde je základní organizační jednotkou rodinná buňka. Tato rodinná buňka má od osmi do deseti členů a v dětských domovech jsou minimálně dvě a maximálně jich může být deset. Tato rodinná buňka se snaží připodobnit život v rodině. Každá rodinná buňka má své vychovatele, kteří

v podstatě dětem nahrazují rodinu. Rodinná buňka vypadá jako větší byt, kde je kuchyň, obývací pokoj, sociální zařízení a ložnice či pokoje pro děti, které jsou zpravidla 2 lůžkové. Dítě je v jedné rodinné buňce po celou dobu svého pobytu v dětském domově, tím je zajištěna určitá míra soukromí pro dítě. Sourozenci jsou umístěni výhradně do jedné rodinné buňky. (Vocilka 1999)

U dětí se mohou po nástupu do dětského domova objevovat adaptační obtíže, kdy děti reagují nepřiměřeně na požadavky dospělých, mohou být podrážděné, nedůvěřivé. V citové oblasti se objevuje ambivalence, která je typická pro své střídání nálad, objevuje se plačtivost, neklid, úzkost, ale také vzdorovitost, agresivita. Ve volní oblasti je častá nesamostatnost a nízká vytrvalost. Obtíže se objevují v sebeobsluze a při přípravě do školy. V případě přetrvávání těchto obtíží, může dětský domov požádat o pomoc poradenské zařízení⁴. Bohužel jen asi čtvrtina dětí se dobře adaptuje, u ostatních se objevují problémy v chování, učení či cítění. (Vocilka 1999)

psychologická poradna, Střediska výchovné péče pro děti a mládež aj.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍLE VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ

Ve výzkumu jsme se zaměřili na poměrně málo zkoumanou oblast týkající se školní úspěšnosti u dětí vyrůstajících v dětských domovech.

Výzkum měl přinést poznatky o tom, zda existují rozdíly ve školní úspěšnosti mezi dětmi vyrůstajícími v dětském domově a jejich spolužáky, jenž vyrůstají v rodině. Výzkum není omezen jen na výsledky závěrečné klasifikace u těchto dvou skupin, ale také na oblast školní přípravy, kroužků, volnočasových aktivit aj.

Cílem výzkumu je tedy zjistit, zda rozdíly mezi těmito dvěma skupinami ve školní úspěšnosti existují, příp. zda jsou tyto rozdíly významné, či nikoliv.

Stanovení hypotéz

Cílem diplomové práce je potvrzení, či vyvrácení hypotéz, které jsme stanovily na základě těchto předpokladů:

H1. Děti z dětského domova budou mít horší průměrný prospěch v dotazovaných předmětech, než jejich spolužáci žijící v rodině.

H2. Děti žijící v dětském domově stráví přípravou do školy méně času, než děti, žijící v rodině.

H3. Děti z dětského domova, navštěvují méně kroužků, než děti žijící v rodině, ale volný čas tráví aktivněji, než jejich spolužáci žijící v rodině.

4 METODY VÝZKUMU

Pro získání potřebných informací byla zvolena diagnostická metoda dotazníku, která umožňuje v relativně krátké době získat informace od většího počtu respondentů. Vzhledem k tomu, že dotazník je anonymní, nemusí se respondenti ničeho obávat. Předpokládá se tedy, že odpovídají pravdivě.

Dotazník obsahuje 13 položek, ty jsou sestaveny tak, aby odpovídaly cílům výzkumu. Formulace těchto otázek byla přizpůsobena rozumovým možnostem dětí mladšího školního věku, jež se výzkumu zúčastnily. Dotazník začíná průvodním dopisem, který žáky seznamuje se způsobem vyplnění dotazníků a žádá o pravdivé vypsání.

Dotazník se skládá z těchto typů otázek:

- uzavřených - respondent zde vybírá z předem nabídnutých odpovědí,
- polouzavřených - respondent, pokud mu nevyhovují nabídnuté odpovědi, napíše vhodnou odpověď sám
- otevřených – respondent má možnost odpovědět samostatně

Dotazník obsahuje 6 otázek uzavřených, 6 otázek polouzavřených a jednu otázku otevřenou.

Hypotézy budou potvrzeny či vyvráceny na základě těchto otázek:

1. hypotéza – otázka č. 1
2. hypotéza – otázky č. 5 a 6
3. hypotéza – otázky č. 9 a 10

Položky v dotaznících se týkají těchto oblastí:

- školní prospěch a spokojenost s ním – otázky č. 1,12,13
- oblíbenost školy a předmětů – otázky č. 2,3,4
- školní příprava – otázky č. 5,6,7,8
- kroužky a volnočasové aktivity – 9,10
- budoucí profese – otázka č. 11

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro realizaci výzkumu byly osloveny 4 dětské domovy, z nichž 2 s výzkumem souhlasily. Zároveň byl proveden výzkum ve školách a konkrétních třídách, ve kterých děti z dětských domovů účastníci se výzkumu plní povinnou školní docházku. Jedná se o tyto instituce:

- Dětský domov, Jarošova 1, Hodonín
- Dětský domov, Boženy Hrejsové 1225, Strážnice
- ZŠ Mírové náměstí 19, Hodonín
- ZŠ M. Kudeříkové, Příční 1365, Strážnice.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 191 dětí. 17 dětí z dětského domova a 174 dětí z rodin. Výzkum byl zaměřen na žáky mladšího školního věku. Vzhledem k náročnosti dotazníku nebyly do výzkumu zařazeny žáci 1. a 2. tříd. Dotazník tedy vyplňovali žáci 3., 4., 5. tříd a pro větší počet respondentů i tříd 6. Výsledky od žáků 6 tříd jsou ve výzkumu hodnoceny samostatně jednak z důvodu větší náročnosti školní výuky a s tím spojeného prospěchu a jednak z důvodu rozlišné skladby předmětů na 1. a 2. stupni.

Následující tabulky a grafy znázorňují rozložení dětí podle pohlaví, věku a třídy, kterou navštěvují:

Pro jednodušší znázornění, jsou ve všech tabulkách a grafech zobrazeny děti pod skupinami A a B.

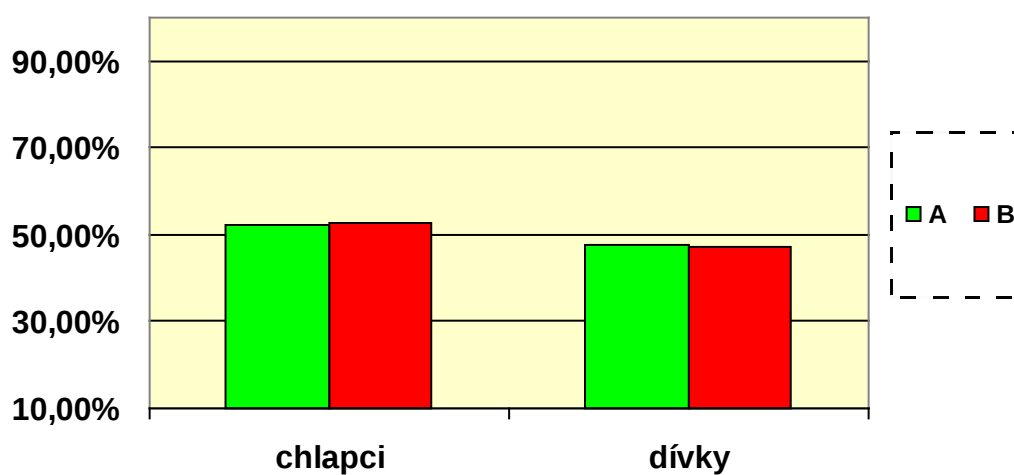
A = děti z rodin

B = děti z dětského domova

Celkový počet dětí a jejich rozložení podle pohlaví:

Pohlaví	A		B	
	počet	%	počet	%
chlapci	91	52,3	9	52,9
dívky	83	47,7	8	47,1
Celkem	174		17	

Tabulka 2. Celkem dětí, rozložení podle pohlaví

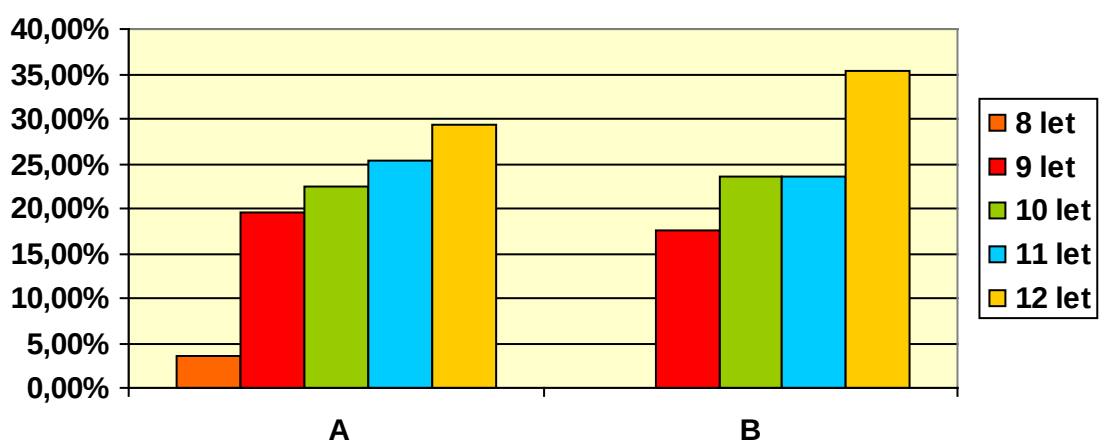


Graf 1. Celkem dětí, rozložení podle pohlaví

Rozložení podle věku:

Věk	A		B	
	počet	%	počet	%
8 let	6	3,5	-	-
9 let	34	19,5	3	17,6
10 let	39	22,4	4	23,5
11 let	44	25,3	4	23,5
12 let	51	29,3	6	35,3

Tabulka 3. Věkové rozložení

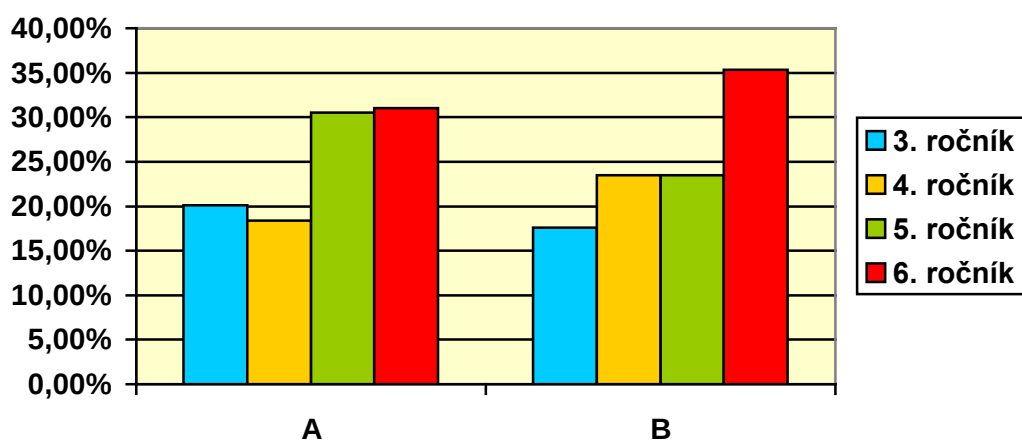


Graf 2. Věkové rozložení

Rozložení podle ročníku:

Ročník	A		B	
	počet	%	počet	%
3.	35	20,1	3	17,6
4.	32	18,4	4	23,5
5.	53	30,5	4	23,5
6.	54	31,0	6	35,3

Tabulka 4. Rozložení dle ročníku



Graf 3. Rozložení dle ročníku

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Na základě výsledků šetření byla data zpracována do přehledných tabulek a grafů a doplněna o interpretaci výsledků. U většiny otázek byla navíc data převedena na procenta. Procentuelní vyjádření je nutné pro porovnání výsledků mezi jednotlivými skupinami.

1. Průměr známek

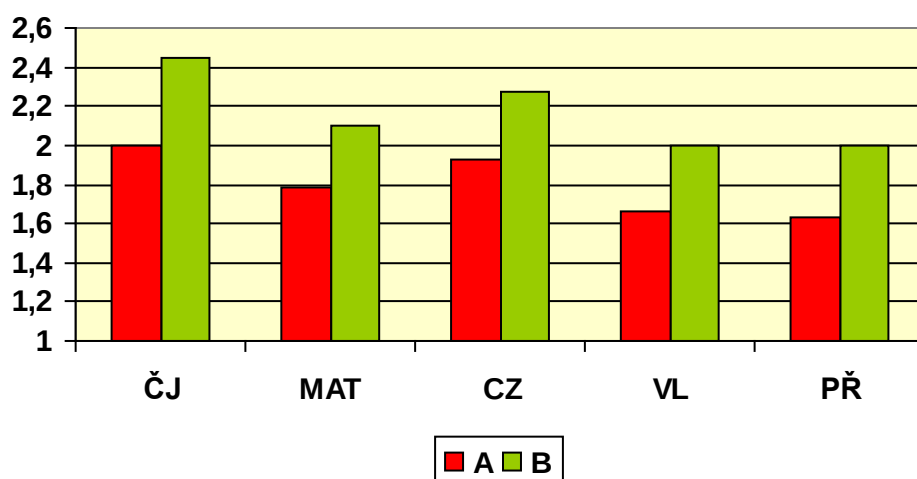
Zde byly výsledky vyhodnoceny do dvou tabulek a dvou grafů podle ročníků na 3. – 5. ročník a zvlášť ročník 6. Toto vyhodnocení bylo nutné z několika důvodů. Jednak žáci 6. ročníku mají pro větší náročnost výuky podstatně horší průměr známek, tím pádem by zhoršovaly průměr žákům 1. stupně. Dalším důvodem je potom různorodá skladba předmětů u žáků těchto dvou skupin, sjednocení do jedné skupiny by tedy nebylo možné.

Pro větší přehlednost byl vytvořen v tabulkách sloupec, kde je zaznamenán rozdíl v průměrné klasifikaci mezi skupinami A a B.

3. – 5. ročník

Napiš známku, kterou jsi dostal na posledním vysvědčení z těchto předmětů.	A	B	B-A
Matematika	1,78	2,1	0,32
Český jazyk	2,0	2,45	0,45
Cizí jazyk	1,93	2,27	0,34
Vlastivěda	1,66	2,0	0,34
Přírodověda	1,63	2,0	0,37
Celkový průměr	1,80	2,16	0,36

Tabulka 5. Průměr známek 3. – 5. ročník



Graf 4. Průměr známek 3. – 5. ročník

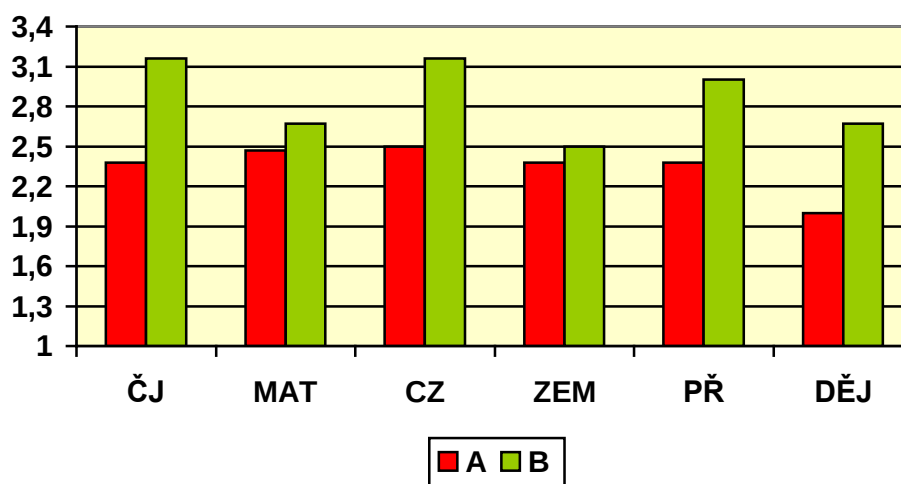
Mezi skupinami A (děti z rodin) a B (děti z dětských domovů), je na první pohled zřetelná výrazná difference v klasifikaci. Průměrný rozdíl skupin činí 0,36, přičemž celkově horší průměr nacházíme u skupiny B. Nejhorší průměr je z předmětu český jazyk a to u obou skupin, je zde také největší rozdíl mezi skupinami ve výši 0,45. Nejen český jazyk činí dětem problémy, hned po něm mají děti nejhorší průměr v cizím jazyce, zde není rozdíl mezi skupinami tak výrazný. Naopak nejlepší průměr je z předmětu přírodověda, taktéž u obou skupin, ve skupině B se s ní vyrovnává i vlastivěda.

Celkový průměr ze všech hodnocených předmětů je opět horší u skupiny B s rozdílem 0,36. Jedná se o průměr 2,16. Skupina A má celkový průměr 1,80. I když má skupina A průměr známek ve všech předmětech lepší, dle mého mínění je stále dost vysoký vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 1. stupně.

6. ročník

Napiš známku, kterou jsi dostal na posledním vysvědčení z těchto předmětů.	A	B	B-A
Matematika	2,47	2,67	0,20
Český jazyk	2,38	3,16	0,78
Cizí jazyk	2,50	3,16	0,66
Zeměpis	2,38	2,50	0,12
Přírodopis	2,38	3,00	0,62
Dějepis	2,00	2,67	0,67
Celkový průměr	2,35	2,86	0,51

Tabulka 6. Průměr známek 6. ročník



Graf 5. Průměr známek 6. ročník

U žáků 6. ročníku sledujeme opět horší průměr u skupiny B, přesto se již v některých předmětech blíží skupině A (např. zeměpis rozdíl jen 0,12). V jiných předmětech vidíme zase daleko větší rozdíly. Zatímco u skupiny B zůstává nejhorším předmětem v klasifikaci český jazyk s průměrem 3,16, ke kterému se přidružuje ještě cizí jazyk se stejným průměrem, u skupiny A se

do popředí dostává cizí jazyk (průměr 2,50) či Matematika (průměr 2,47). Předmětem s nejlepším průměrem je u skupiny A zeměpis, přírodopis a český jazyk (průměry 2,38) u skupiny B zeměpis s průměrem 2,50.

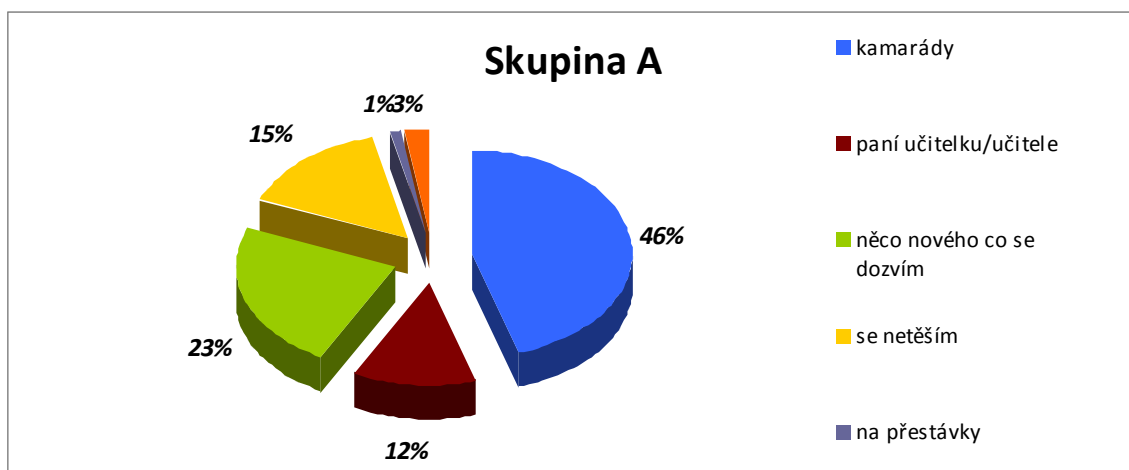
Celkový průměr je ale u obou skupin žáků 6. třídy o půl klasifikačního stupně horší, než u žáků 3. – 5. tříd. Přičemž skupina B má v 6. ročníku celkový průměr horší o 0,51 než skupina A.

Ze získaných průměrů tedy vyplývá, že děti skupiny A dosahují celkově lepších výsledků známek než děti skupiny B. Se zvyšujícím se ročníkem se rozdíl mezi skupinami navyšuje.

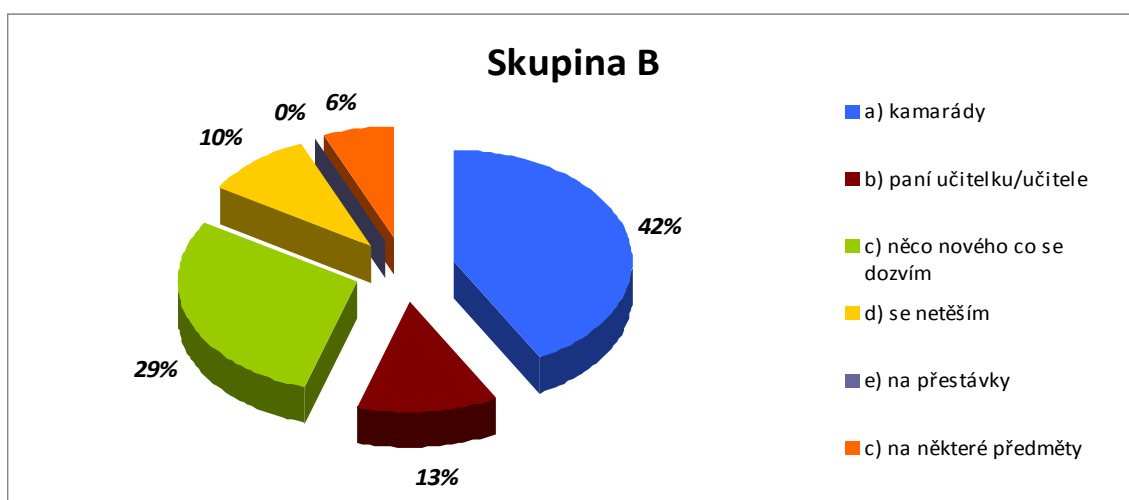
2. Oblíbenost školy:

Do školy se těším na:	A		B	
	frekvence	%	frekvence	%
kamarády	139	46	13	42
paní učitelku/učitele	38	12	4	13
nové informace	72	23	9	29
se netěším	47	15	3	10
přestávky	3	1	0	-
některé předměty	8	3	2	6

Tabulka 7. Oblíbenost školy



Graf 6. Oblíbenost školy



Graf 7. Oblíbenost školy

V této položce se mezi skupinami A a B nenacházejí výrazné rozdíly, v obou skupinách se děti nejvíce těší na své kamarády, ve skupině A je to v 46% a ve skupině B 42%. Vysoké procento má také odpověď třetí, kdy se děti těší na něco nového, co se dozví, na nové informace. Tuto odpověď zvolilo 23% dětí ve skupině A a 29% dětí ve skupině B. Bohužel poměrně vyso-

ké je i procento těch, co se do školy vůbec netěší, zvláště ve skupině A, kde ji zvolilo 15% dětí, u skupiny B je to 10% dětí.

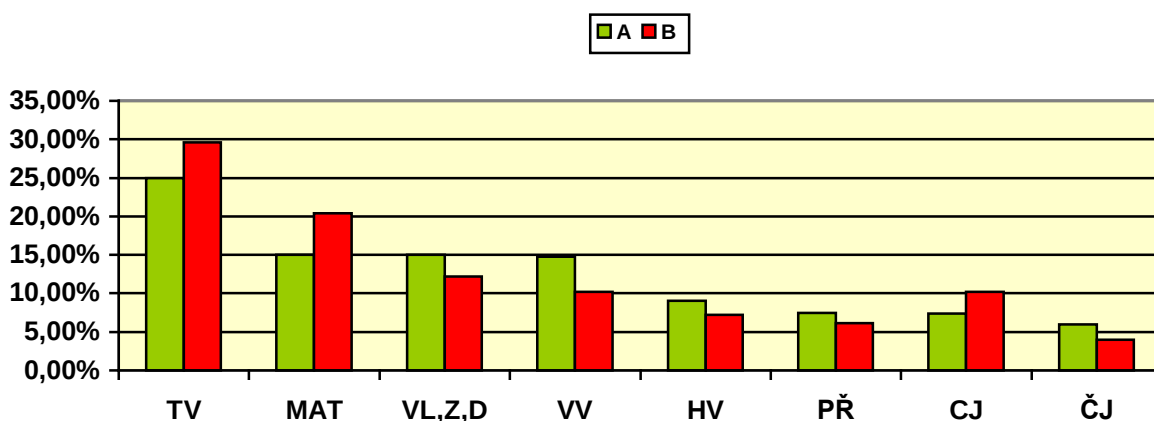
3. Oblíbenost předmětů

V další otázce žáci vyjadřovali svůj vztah k jednotlivým předmětům. Měli za úkol obodovat nejoblíbenější předmět 3 body, druhý nejvíce oblíbený 2 body a třetí jedním bodem. Abychom mohly porovnávat předměty 1. a 2. stupně, byly spojeny podobné předměty – přírodověda a přírodopis do jedné kategorie a vlastivěda, zeměpis a dějepis do další kategorie.

- Ve škole mě baví nejvíc tyto 3 předměty:

•	A				B			
	body	%	body	%	body	%	body	%
Matematika	153	15,0	153	15,0	20	20,4	20	20,4
Český jazyk	61	6,0	61	6,0	4	4	4	4
Cizí jazyk	76	7,4	76	7,4	10	10,2	10	10,2
Vlastivěda	82	8,0	154	15,0	6	6,1	12	12,2
Zeměpis	36	3,5			-	-		
Dějepis	36	3,5			6	6,1		
Přírodověda	64	6,3	79	7,5	3	3,1	6	6,1
Přírodopis	15	1,5			3	3,1		
Tělesná výchova	254	25,0	254	25,0	29	29,6	29	29,6
Výtvarná výchova	151	14,8	151	14,8	10	10,2	10	10,2
Hudební výchova	92	9,0	92	9,0	7	7,2	7	7,2

Tabulka 8. Oblíbenost předmětů



Graf 8. Oblíbenost předmětů

Nejoblíbenějším předmětem se stala jednoznačně tělesná výchova, kterou zvolilo ve skupině A 25% žáků a ve skupině B 29,6% žáků. Na druhém místě byla překvapivě zvolena matematika, žáci skupiny A ji zvolili v 15% ve skupině B dokonce ve 20,4%. U skupiny A se o druhou příčku dělí ještě kategorie předmětů vlastivěda, zeměpis, dějepis. Tato kategorie předmětů je na třetím místě ve skupině B s 12,2%. Ve skupině A je na třetím místě výtvarná výchova se 14,8%. Nejmenší procentuelní zisk v obou skupinách dostala kategorie předmětů přírodověda a přírodopis (sk. A – 7,5% a sk. B – 6,1%) a druhý nejméně volený byl předmět hudební výchova. (sk. A – 9,0% a sk. B – 7,2%)

Je tedy zřejmé, že výrazné rozdíly v oblíbenosti předmětů se mezi skupinami dětí z rodin a dětí z dětských domovů nevyskytují.

4. Neoblíbenost předmětů

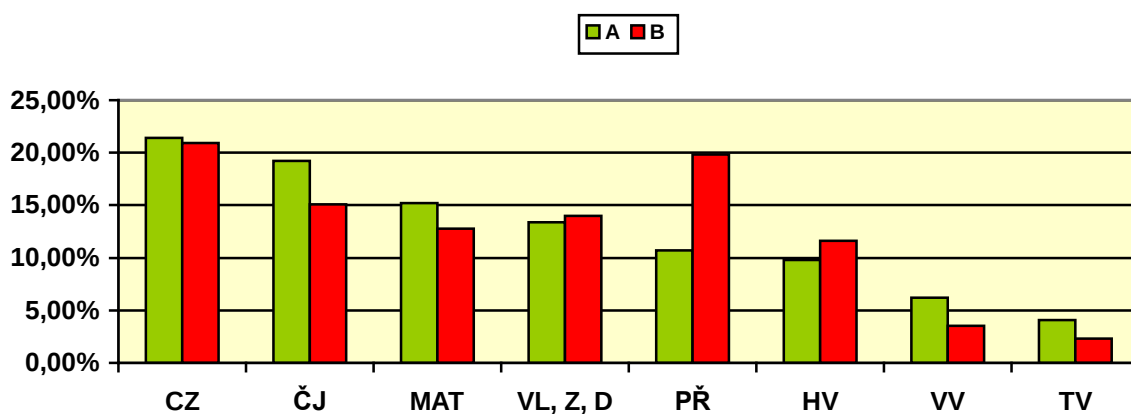
V této položce, podobně jako v předchozí, děti bodovaly předměty, nyní ale podle neoblíbenosti. 3 body přiřadily nejvíce neoblíbenému předmětu,

2 body druhému nejvíce neoblíbenému a 1 bod třetímu nejvíce neoblíbenému předmětu. Předměty jsou spojené stejně jako v předešlé tabulce.

- Ve škole mě nebaví nejvíc tyto 3 předměty:

•	A				B			
	body	%	body	%	body	%	body	%
Matematika	156	15,2	156	15,2	11	12,8	11	12,8
Český jazyk	196	19,2	196	19,2	13	15,1	13	15,1
Cizí jazyk	219	21,4	219	21,4	18	20,9	18	20,9
Vlastivěda	66	6,5	136	13,4	9	10,5	12	14,0
Zeměpis	51	5,0			-	-		
Dějepis	19	1,9			3	3,5		
Přírodověda	55	5,4	109	10,7	9	10,5	17	19,8
Přírodopis	54	5,3			8	9,3		
Tělesná výchova	42	4,1	42	4,1	2	2,3	2	2,3
Výtvarná výchova	63	6,2	63	6,2	3	3,5	3	3,5
Hudební výchova	102	9,8	102	9,8	10	11,6	10	11,6

Tabulka 9. Neoblíbenost předmětů



Graf 9. Neoblíbenost předmětů

Nejméně oblíbeným předmětem je pro obě skupiny cizí jazyk. Skupina A jej zvolila v 21,4% a skupina B v 20,9%. Bohužel v dnešní době je právě znalost cizího jazyka jednou z nejdůležitějších dovedností, avšak školy nemají stále dostatek aprobovaných učitelů cizích jazyků. Tento předmět často učí nepedagogicky vzdělaní lidé a možná právě tato skutečnost se odrazila na hodnocení tohoto předmětu žáky.

U druhého nejvíce neoblíbeného předmětu si můžeme povšimnout rozdílu mezi skupinami, kdy skupina A zvolila v 19,2% předmět český jazyk, zatímco u skupiny B byly druhým nejvíce neoblíbeným předmětem kategorie předmětů přírodopis a přírodověda s 19,8%.

Třetím nejvíce neoblíbeným předmětem se stala u skupiny A matematika, přestože se v minulé položce dostala mezi trojici oblíbených předmětů, zde byla zvolena v 15,2%. U skupiny B je pak na třetím místě český jazyk s 15,1%

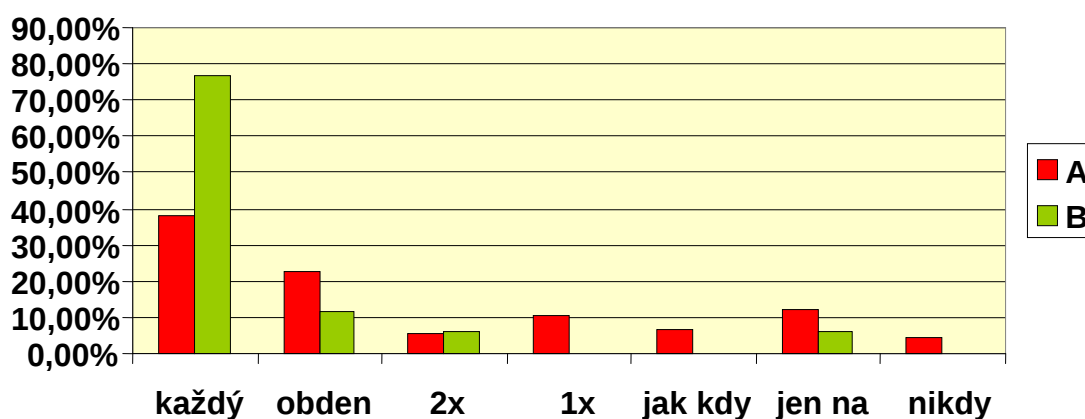
Dle předpokladů je u obou skupin úplně na posledním místě tělesná výchova, která se v předešlé položce stala nejvíce oblíbeným předmětem.

Porovnáme – li výsledky této a předešlé položky, pak si všimneme, že až na některé výjimky (např. matematika), jsou opravdu předměty objevující se na předních pozicích oblíbenosti u neoblíbených předmětů na posledních pozicích a předměty, které se objevují na předních pozicích u neoblíbených předmětů, najdeme až na konci grafu u oblíbených.

5. Pravidelnost učení

Do školy se učím:	A		B	
	frekvence	%	frekvence	%
každý den	66	37,9	13	76,5
obden	39	22,4	2	11,7
2x týdně	10	5,7	1	5,9
1x týdně	18	10,3	-	-
jak kdy	12	6,9	-	-
jen na test	21	12,2	1	5,9
nikdy	8	4,6	-	-

Tabulka 10. Pravidelnost učení



Graf 10. Pravidelnost učení

U otázky č. 5 nacházíme první výraznější rozdíly mezi skupinami A a B. Přestože byla u obou skupin nejčastější odpovědí 1. možnost, tedy že se učí každý den. U skupiny A tak činí jen 37,9% zatímco u skupiny B je to 76,5% žáků. Tato skutečnost by se dala vysvětlit tak, že děti z rodin nemají nad sebou tak stálý dohled, protože jejich rodiče chodí do zaměstnání, jako děti z dětského domova, kterým se věnují vychovatelky celodenně. A jak

jsem si při realizaci výzkumu v dětském domově všimla, tak děti krátce po návratu ze školy plní pod dozorem vychovatelky úkoly do školy na další den. Také z tohoto důvodu se možná u skupiny B nestane, že by se neučila nikdy, jak to můžeme sledovat u skupiny A.

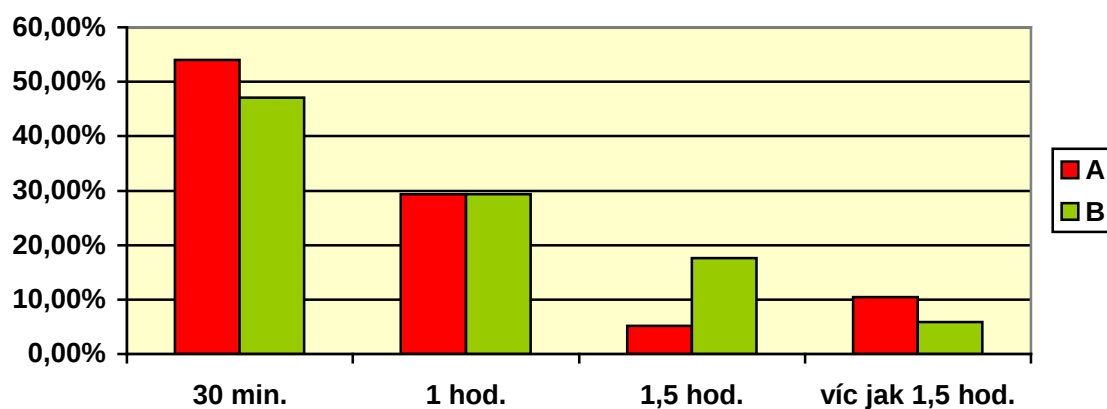
Jako druhou nejčastější odpovědí, kterou určily obě skupiny, bylo učení obden. Obden se ve skupině A učí 22,4% žáků, zatímco ve skupině B o takřka polovinu méně – 11,7% žáků. Třetím nejčastějším způsobem učení u obou skupiny bylo učení jen v případě, že se píše nějaká písemka, test.

Tato otázka ovšem úzce souvisí s následující položkou, která nám více napoví o délce trvání přípravy.

6. Délka trvání přípravy

Přípravou do školy strávím	A		B	
	frekvence	%	frekvence	%
půl hodiny	94	54,0	8	47,1
hodinu	51	29,3	5	29,4
hodinu a půl	11	6,3	3	17,6
víc jak hodinu a půl	18	10,4	1	5,9
průměrná doba učení	52 minut		54 minut	

Tabulka 11. Délka trvání přípravy



Graf 11. Délka trvání přípravy

Polovina dětí obou skupin se učí maximálně půl hodiny denně. Konkrétně u skupiny A je to 54% a u skupiny B 47,1% žáků. Také u druhé nejčastější odpovědi, tedy učení půl hodiny až hodinu denně, jsou hodnoty takřka stejné. Půl hodinou až hodinou učení denně stráví ve skupině A 29,3% a ve skupině B 29,4% žáků. Rozdíl je však v dalších odpovědích, zatímco ve skupině A stráví větší množství dětí učením za den více jak hodinu a půl (10,4%) ve skupině B je zase častější (17,6%) učení jen hodinu až hodinu a půl.

Budeme-li sledovat výsledky této i předešlé položky, povšimneme si, že i když se většina dětí připravuje do školy pravidelně každý den, tak právě majoritní skupina stráví přípravou jen maximálně půl hodiny denně. To je nejspíš nedostatečné a je možné, že je to právě důvod, proč děti mají již v tak nízkých ročnících poměrně špatný průměrný prospěch.

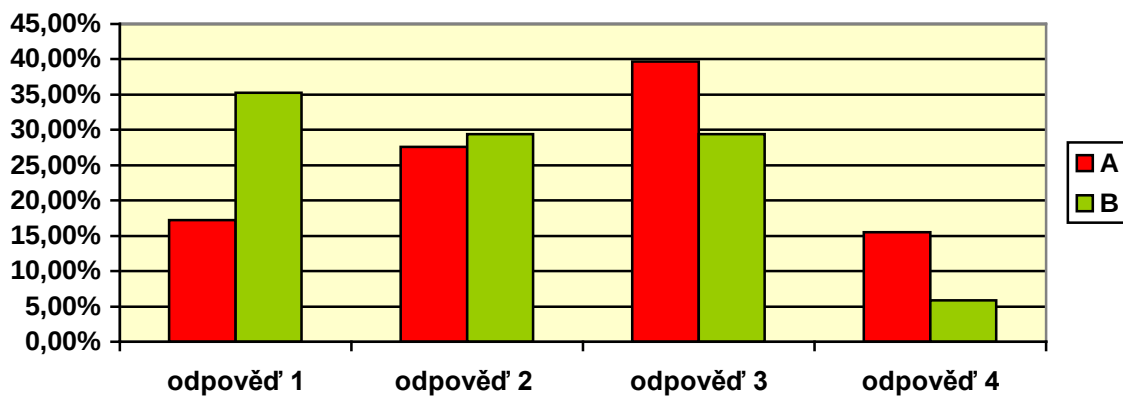
Pokud jednotlivé časy vynásobíme jejich frekvencí, sečteme mezi sebou a vydělíme počtem dětí ve skupině, získáme tak průměrně strávený čas

studia, který činí u skupiny A 52 minut a u skupiny B 54 minut, skupiny jsou v době přípravy mezi sebou takřka vyrovnané.

7. Míra samostatnosti

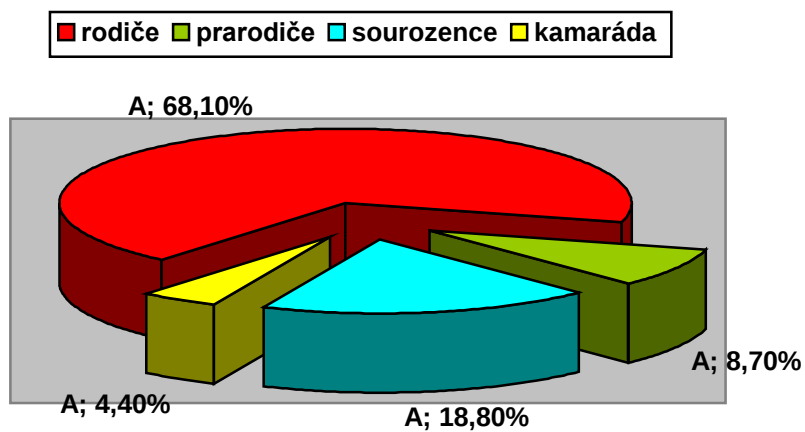
Domácí úkoly a přípravu do školy	A		B	
	frekvence	%	frekvence	%
1. zvládám úplně sám/a	30	17,2	6	35,3
2. zvládám sám/a jen je nechám od rodiče, prarodiče, sourozence nebo tety zkontrolovat	48	27,6	5	29,4
3. většinou dělám sám, jen pokud nerozumím, nechám si poradit od	69	39,7	5	29,4
4. vždy mi někdo pomáhá, napiš kdo	27	15,5	1	5,9

Tabulka 12. Míra samostatnosti



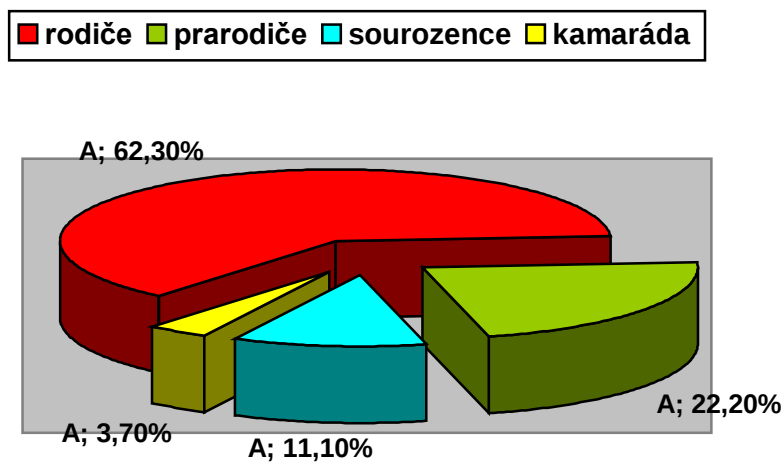
Graf 12. Míra samostatnosti

Možnosti v odpovědi č. 3



Graf 13. Míra samostatnosti

Možnosti v odpovědi č. 4



Graf 14. Míra samostatnosti

Z výše uvedených grafů vyplývá, že žáci ve skupině A zpravidla (37,9%) zvládají přípravu do školy sami, avšak pokud nerozumí zadanému

úkolů, vyhledají pomoc a to nejčastěji od rodičů (68,1%), méně již volí prarodiče (8,7%), či sourozence (18,8%). Ve 27,6% zvolili odpověď druhou, tedy že úlohu zvládnou sami a jen si ji nechají od někoho zkontrolovat. Méně častá (17,2%) je možnost, kdy zvládnou úkol úplně sami a nejméně volená byla odpověď, kdy jim někdo vždy pomáhá, tu označilo jen 15,5% žáků. V tomto případě se opět obrací nejčastěji na rodiče (62,3%).

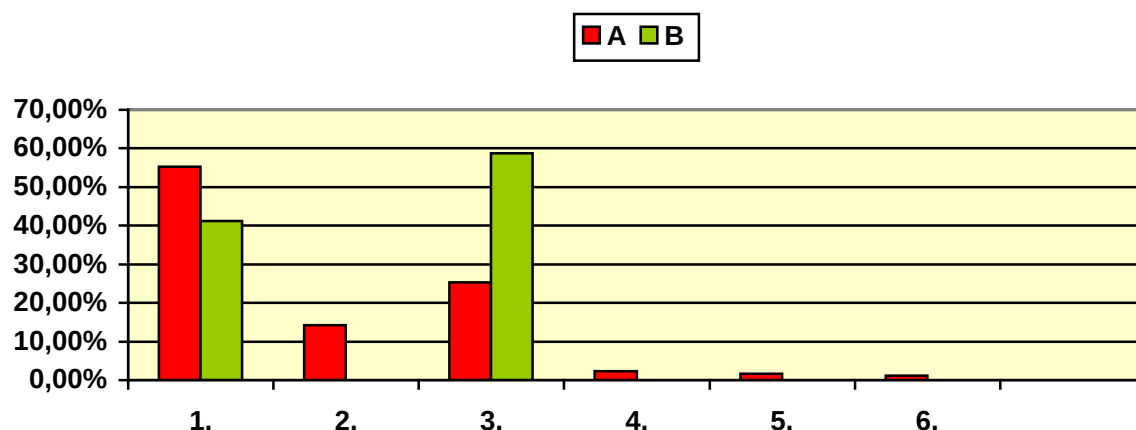
Skupina B označila nejvíce možnost 1.,(35,3%) tedy že přípravu do školy zvládají úplně sami, aniž by si nechali od kohokoli poradit. Přesto jsou první tři odpovědi poměrně vyrovnané. Ve 29,4% zvolili shodně, že úkol zvládnou sami a nechají si jej od někoho zkontrolovat anebo že jej dělají sami a v případě, že nerozumí, nechají si poradit. Odpověď, že jim při vypracovávání úkol vždy někdo pomáhá, byla označena jen v 5,9%.

U skupiny B, nebylo potřeba u odpovědí 3 a 4, vytvářet graf, protože v tomto případě jim pomáhá s úkoly vždy vychovatelka (teta) v dětském domově.

8. Místo přípravy do školy

Do školy se připravuji	A		B	
	frekvence	%	frekvence	%
1.ve vlastním pokoji na vlastním psacím stole	96	55,2	7	41,2
2. v pokoji se sourozencem, kde mám vlastní psacím stůl	25	14,3	-	-
3. v kuchyni nebo obývacím pokoji	44	25,4	10	58,8
4. v pokoji v posteli	4	2,3	-	-
5. v pokoji na podlaze	3	1,7	-	-
6. v pracovně	2	1,1	-	-

Tabulka 13. Místo přípravy do školy



Graf 15. Místo přípravy do školy

Výrazné rozdíly mezi jednotlivými skupinami sledujeme v 8. položce, jenž se zaměřuje na místo přípravy pro učení. Zatímco skupina A obsáhla všechny nabídnuté odpovědi, skupina B se do školy připravuje jen na dvou místech.

Skupina B tedy volí pro přípravu nejčastěji kuchyň nebo obývací pokoj a to v 58,8%. Tato volba pravděpodobně vychází z uspořádání dětského domova, kdy se učí i více dětí naráz právě v kuchyni či obývacím pokoji a paní vychovatelka je kontroluje a pomáhá jim. Ve 41,2% potom děti ze skupiny B zvolily jako místo přípravy vlastní pokoj s vlastním psacím stolem. Zde patrně došlo k nedorozumění a děti, i přestože sdílí pokoj většinou ještě s jedním nebo dalšími dvěma dětmi, označují tento pokoj za svůj vlastní, a proto zakroužkovali první odpověď.

Děti ze skupiny A se nejčastěji připravují ve vlastním pokoji na vlastním psacím stole konkrétně v 55,2%. Druhým nejčastějším místem je s 25,4% kuchyň nebo obývací pokoj. Z 14,3 % volí jako místo přípravy pokoj sdílený

se sourozencem na vlastním psacím stole. K dalším místům kde se ještě děti připravují, ale už ne v takové míře, patří postel, pracovna či podlaha.

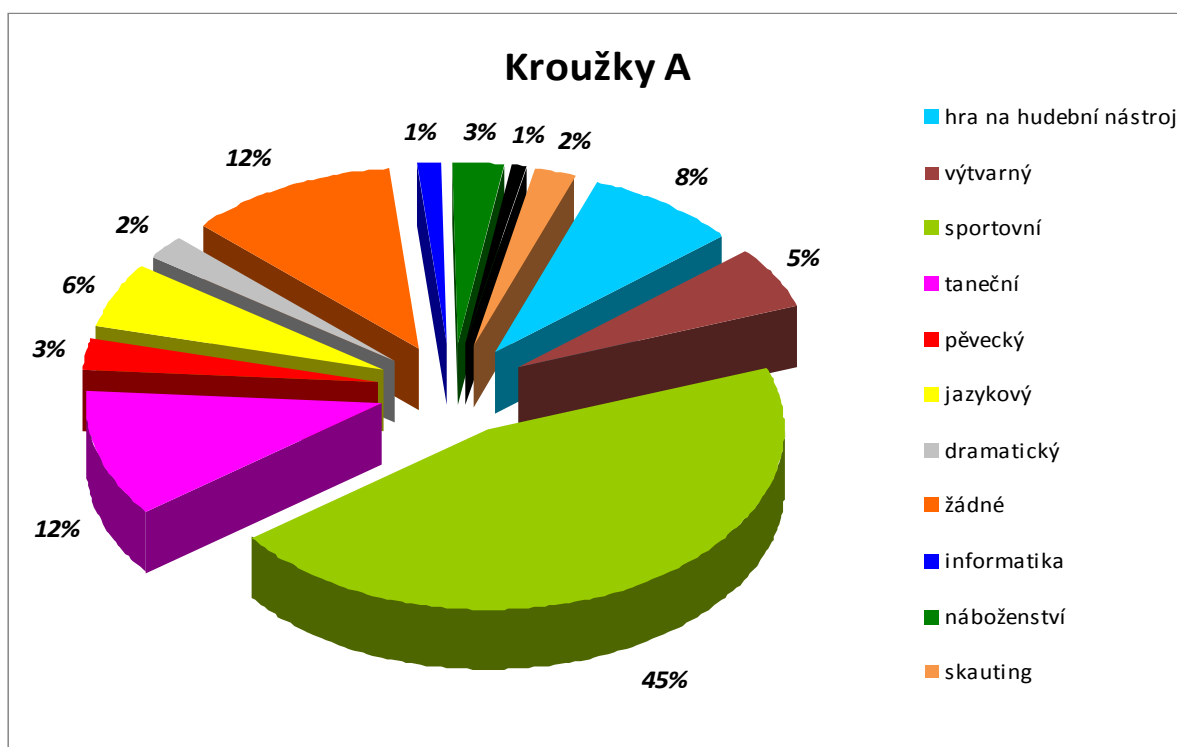
9. Kroužky

V této otázce měli žáci označit všechny kroužky, které navštěvují.

Po škole navštěvují tento/ tyto kroužky:	A		B	
	frekvence	%	frekvence	%
hra na hudební nástroj	19	8	1	5
výtvarný	12	5	1	5
sportovní	102	45	10	44
taneční	26	12	5	22
pěvecký	6	3	1	4
jazykový	13	6	1	4
informatika	5	2	1	4
dramatický	26	12	1	4
skauting	3	2	1	4
náboženství	6	3	-	-
domácí práce	2	1	-	-
žádné	26	12	1	4
průměrný počet kroužků na 1 dítě	1,29		1,35	

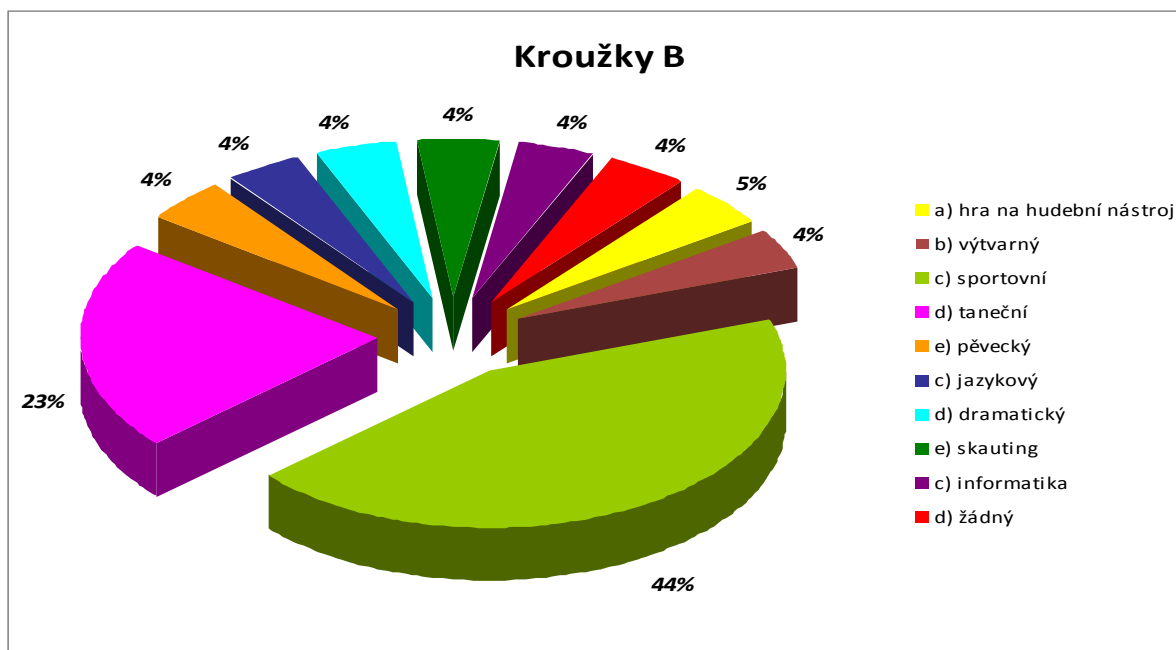
Tabulka 14. Kroužky

Skupina A



Graf 16. Kroužky skupina A

Skupina B



Graf 17. Kroužky skupina B

Nejčastěji navštěvovaným kroužek v obou skupinách je kroužek sportovní, který navštěvuje ve skupině A 45% dětí a ve skupině B 44% dětí, skupiny jsou tak v podstatě v tomto vyrovnané. Ve skupině B je druhým nejčastěji navštěvovaným s 22% kroužek taneční, ten je druhým nejnavštěvovanějším také ve skupině A, ale o svou pozici se dělí ještě s kroužkem dramatickým, oba mají shodně 12%. U ostatních kroužků už není četnost tak častá jako u těchto.

Poměrně vysoký počet žáků u skupiny A je ale těch, kteří nenavštěvují žádný kroužek. Jedná se celkem o 12% žáky, přičemž ve skupině B jsou to jen 4% žáků.

Pokud sečteme celkový počet zaznačených kroužků a vydělíme jej počtem žáků, získáme tak průměrný počet kroužků na jednoho žáka, který činí u

skupiny A 1,29 a u skupiny B 1,35. Průměrně tedy navštěvují děti ze skupiny B více kroužků než děti ze skupiny A.

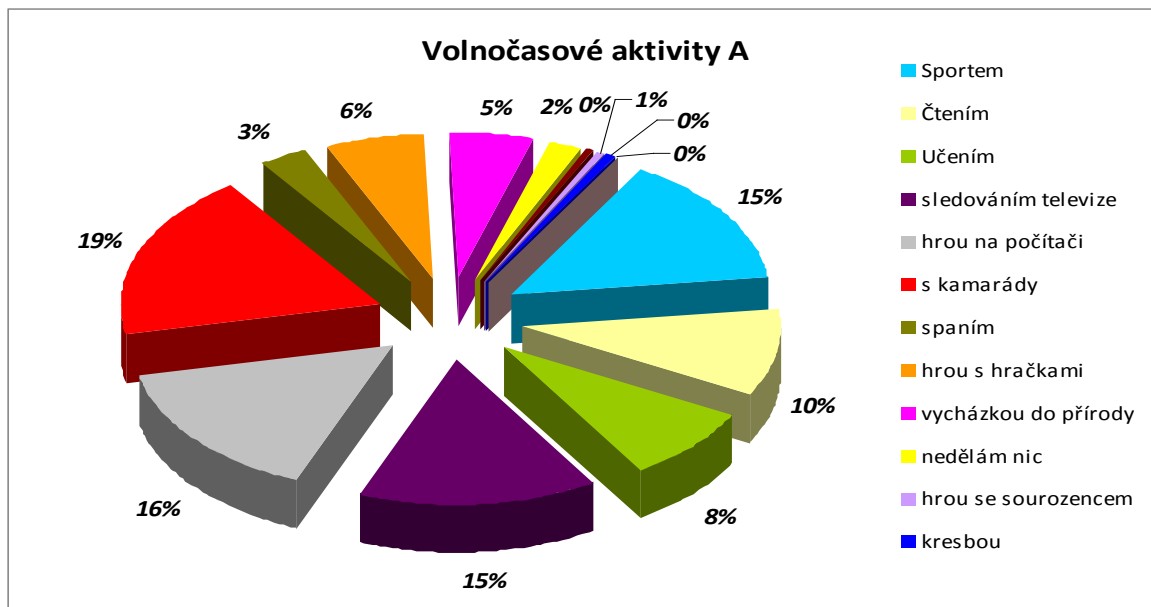
10. Volnočasové aktivity

Zde taktéž označili žáci všechny vyhovující odpovědi. Žlutě jsou vyznačeny ty aktivity, které byli považováni za aktivně strávený čas, ostatní jsou zařazeny mezi pasivně strávený čas. Určit hranici mezi aktivně a pasivně stráveným časem je však složité, tato hranice je poměrně tenká a co je pro jednoho aktivně strávený čas, může pro druhého být pasivní a naopak.

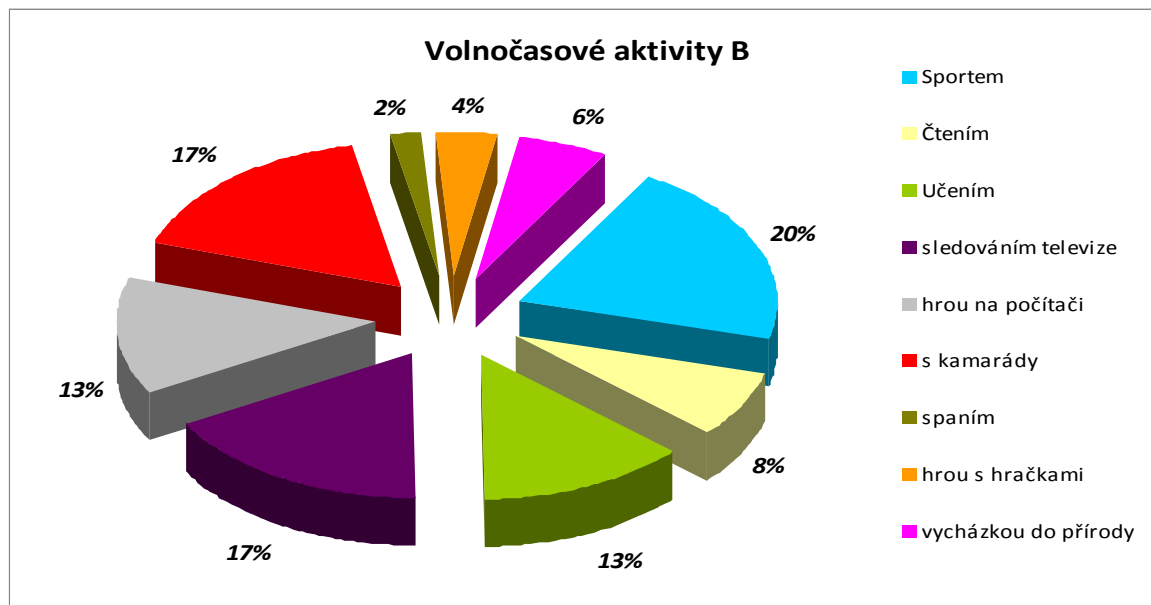
Můžeme říct, že v této tabulce je považováno za aktivně strávený čas vše, co žáka obohacuje, při čem je nucen vynaložit nějaké úsilí či aktivitu.

Kromě toho volný čas trávím:		A		B
	frekvence	%	frekvence	%
sportem	97	15	11	20
čtením	63	10	4	8
učením	54	8	7	13
sledováním televize	99	15	9	17
hrou na počítači	102	16	7	13
s kamarády	121	18	9	17
spaním	21	3	1	2
hrou s hračkami	39	6	2	4
vycházkou do přírody	35	5	3	6
hrou se sourozencem	5	1	-	-
se psem	3	1	-	-
kresbou	1	0	-	-
nedělám nic	13	2	-	-
průměrný počet aktivně strávených činností na 1 dítě	1,7		1,6	
průměrný počet pasivně strávených činností na 1 dítě	2		1,5	

Tabulka 15. Volnočasové aktivity



Graf 18. Volnočasové aktivity skupina A



Graf 19. Volnočasové aktivity skupina B

Skupina A tráví nejčastěji volný čas s kamarády, tráví tak volný čas 18% žáků. U skupiny B je nejčastější volnočasovou aktivitou sport a to ve 20%. Druhou nejčastější aktivitou je u skupiny A hra na počítači s 16% a u skupiny B sledování televize a volný čas strávený s kamarády obojí po 17%. Skupina A volí jako třetí nejčastější aktivitu v 15% sledování televize a sport, zatímco skupina B v 13% hru na počítači a učení.

Zatímco u skupiny A tráví průměrně více dětí čas spíše pasivně, ve skupině B jej průměrně více dětí využívá k aktivním činnostem. Budoucí povolání

11. Budoucí profese

Na otázku týkající se volby povolání žáci mohli napsat jakoukoliv odpověď, otázka byla otevřená.

Zde je abecedně seřazený výčet všech zvolených profesí.

Co by si chtěl/a dělat v dospělosti?

Profese	A	A i B	B	nejpočetnější
advokát	6	7	1	
archeolog	3	-	-	
architekt	2	-	-	
čajovník	1	-	-	
hajný	1	-	-	
hasič	2	-	-	
chovatel koní	3	-	-	
kadeřnice, kosmetička	17	19	2	19
kovář	1	-	-	
kuchař, číšník	6	8	2	
květinář	1	-	-	
návrhář	3	-	-	
naftař	1	-	-	
pekař	3	-	-	
podnikatel	4	-	-	
policista	8	-	-	8
prodavač	2	-	-	
průvodce	1	-	-	
režisér	1	-	-	
řidič	5	-	-	
spisovatel	8	9	1	
sportovec	26	27	1	27
tanečnice	-	-	1	
učitel	9	10	1	10
úředník	-	-	1	
voják	10	11	1	
výtvarník	5	-	-	
zedník	-	-	2	
zdravotní sestra	3	-	-	
zpěvačka, herečka	8	9	1	
zubař, lékař, zvěrolé- kař	11	13	2	13
nevím	23	24	1	

Tabulka 16. Budoucí profese

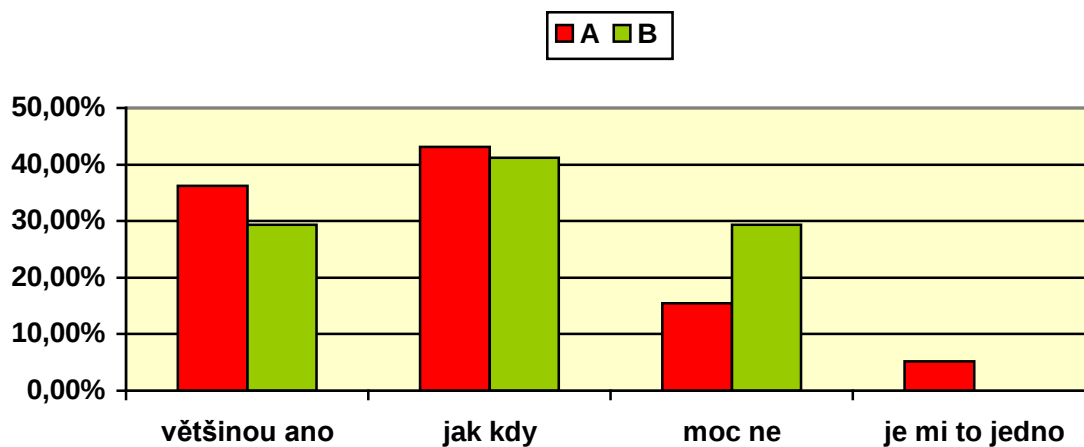
Profese, které byly zvoleny, jdou napříč spektrem nutného dosaženého vzdělání pro vykonávání této profese od základního přes učňovské, středoškolské až po vysokoškolské. Najdeme zde i neobvyklé profese, ze kterých není ale zcela zřejmé, co by chtělo dotyčné dítě konkrétně vykonávat, jsou to například profese jako čajovník či naftař. Zatímco u skupiny B je nejvyšší četnost u profesí jen číslo dva a tedy nelze objektivně určit nejvíce volenou profesi, u skupiny A najdeme profese, které jsou zřejmě dosti oblíbené. V této skupině bylo nejčastěji voleným povoláním sportovec s četností 26, kadeřnice a kosmetička, které označilo 17 dětí a zubař, lékař a zvěrolékař byla profese třetí nejčastěji volená s 11 odpověďmi. Další příčky s velkým počtem odpovědí ještě obsazují profese voják či učitel. V tabulce si můžeme povšimnout i profesí, které určily obě skupiny, mezi takové profese patří např. kadeřnice a kosmetička, kuchař, číšník, zedník, zubař, lékař, zvěrolékař, advokát a další.

Poměrně velký počet dětí (23) ve skupině A nezvolilo žádnou profesi, protože ještě neví, jaké povolání by chtěli v dospělosti vykonávat.

12. Spokojenost se známkami

Jsi spokojený/á se svými známkami ve škole?	A	B
	%	%
většinou ano	36,2	29,4
jak kdy	43,1	41,2
moc ne	15,5	29,4
je mi to jedno	5,2	-

Tabulka 17. Spokojenost se známkami



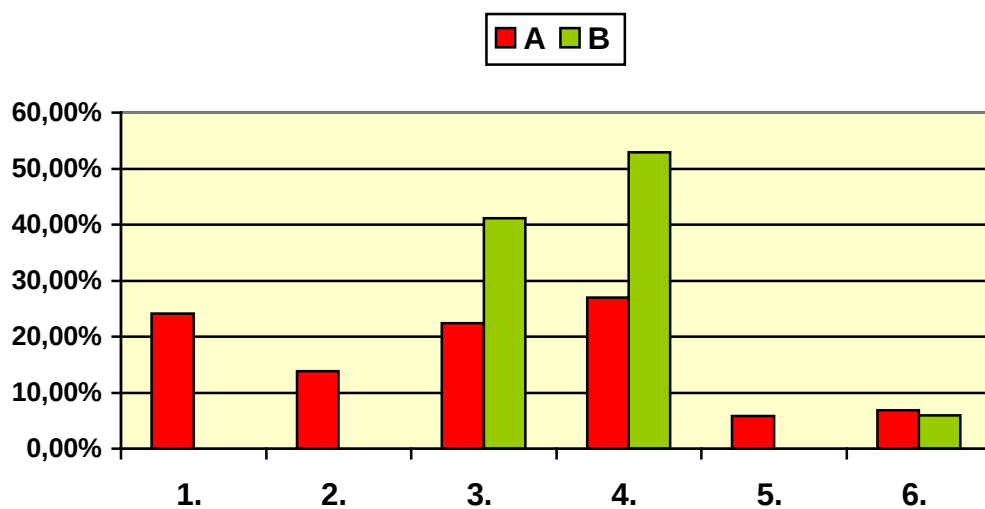
Graf 20. Spokojenost se známkami

Na výše uvedeném grafu si všimneme, že nejčastější a zároveň nejvyrovnanější odpovědí mezi skupinami na otázku, zda je dítě spokojeno se svým hodnocením ve škole je odpověď druhá, tedy jak kdy. Tuto odpověď vybralo 43,1% dětí ze skupiny A a 41,2% dětí ze skupiny B. 36,2% dětí ze skupiny A odpovědělo, že je většinou spokojeno se svými známkami. 15,5% napsalo, že moc není spokojeno a 5,2% jsou známky ve škole jedno. Tato poslední odpověď se ve skupině B vůbec nevyskytla a další dvě odpovědi (moc ne, většinou ano) žáci vybrali shodně ve 29,4%.

13.Reakce rodičů, vychovatelů

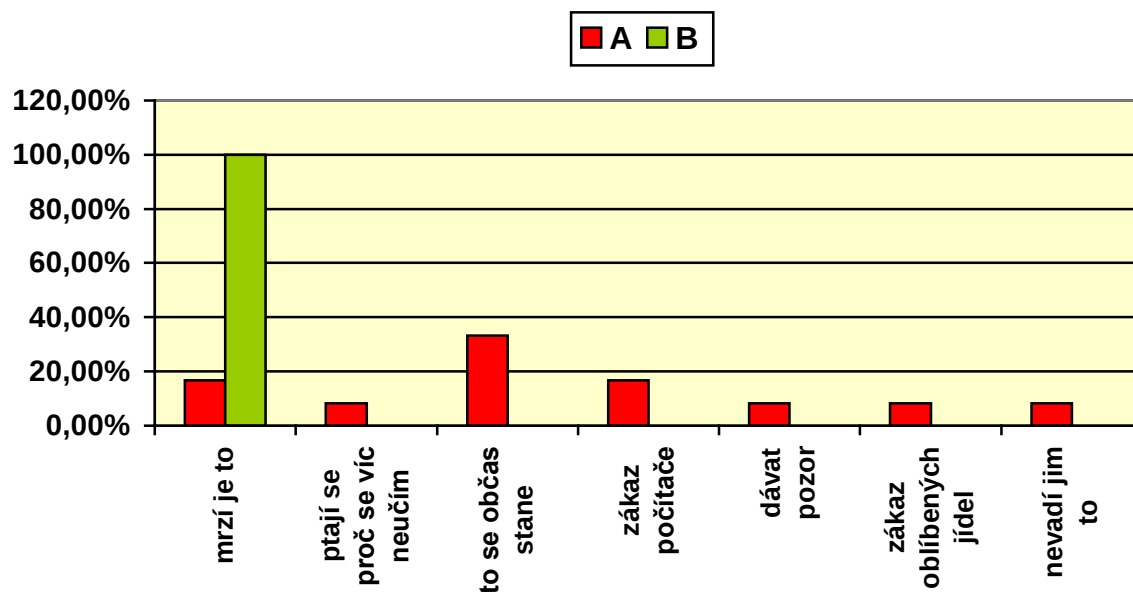
Jak reagují tví rodiče, prarodiče nebo teta když dostaneš špatnou známku?	A	B
	%	%
1. dostanu vynadáno	24,1	-
2. dostanu domácí vězení, než si to opravím	13,8	-
3. řeknou, ať se to jdu doučit	22,4	41,2
4. jdou mi látku vysvětlit	27	52,9
5. neřeknou nic	5,8	-
6. jiná odpověď	6,9	5,9

Tabulka 18. Reakce rodičů, vychovatelů



Graf 21. Reakce rodičů, vychovatelů

V případě odpovědi č. 6 byly nejčastější:



Graf 22. Reakce rodičů, vychovatelů

V poslední otázce dotazníku měli žáci za úkol vybrat reakci rodičů, či tety, v případě, že dostanou špatnou známku. V této otázce se objevují asi největší rozdíly mezi skupinami A a B. Zatímco skupina A obsáhla všechny možné odpovědi, skupina B zahrkla jen 3. V skupině A je nejčastější odpověď s 24,1%, že dítě dostane vynadáno, to se dětem v dětském domově vůbec nestane, stejně tak nedostanou domácí vězení, což je třetí nejčastější odpověď ve skupině A s 13,8%. Druhou nejvíce volenou odpovědí ve skupině A je odpověď třetí, tedy že se má dítě látku doučit. Tato odpověď byla ve skupině B druhou nejčastěji volenou odpovědí s 41,2%. Ještě více procent (52,9) získala odpověď 4., že jim látku vysvětlí.

Děti mohly zvolit i jinou odpověď, v jejich výčtu se objevují i trochu kuriózní případy, např. zákaz oblíbených jídel.

7 DISKUSE

V diskusi jsme se zaměřili na zhodnocení výsledků, které byly interpretovány v předchozí kapitole a především porovnání výsledků se stanovenými hypotézami.

Vzhledem k tomu, že počet vypracovaných dotazníků od dětí žijících v dětských domovech není příliš vysoký, nemůžeme jednoznačně hypotézy potvrdit či vyvrátit, a proto se k jednotlivým hypotézám dle zjištěných výsledků můžeme spíše jen přiklonit nebo nepřiklonit.

H1. Děti z dětského domova budou mít horší průměrný prospěch v dotazovaných předmětech, než jejich spolužáci žijící v rodině.

K první hypotéze se můžeme přiklonit, protože podle zjištěných informací byl nejenom celkový průměrný školní prospěch u dětí žijících v dětských domovech horší o téměř polovinu klasifikačního stupně (0,44), ale i v jednotlivých předmětech měly děti z dětských domovů vždy horší průměrnou klasifikaci než jejich spolužáci žijící v rodině.

H2. Děti žijící v dětském domově stráví přípravou do školy méně času, než děti, žijící v rodině.

K této hypotéze se přiklonit nemůžeme, jelikož obě skupiny stráví po stránce časové přípravou do školy přibližně stejnou dobu. U dětí žijících v rodině to bylo 52 minut a u dětí žijících v dětském domově to bylo 54 minut. Navíc z hlediska pravidelnosti učení 77% dětí z dětského domova se učí pravidelně každý den, zatímco jejich spolužáci žijící v rodině se učí každý den jen v 38%. Proto z výzkumu spíše vyplývá, že přípravou do školy stráví více času děti z dětského domova.

H3. Děti z dětského domova, navštěvují méně kroužků, než děti žijící v rodině, ale volný čas tráví aktivněji, než jejich spolužáci žijící v rodině.

Ani k této hypotéze se přiklonit nemůžeme, počet kroužků mezi skupinami je totiž takřka stejný a liší se jen o půl desetiny průměrně na jedno dítě. U dětí z dětského domova je to 1,35 kroužků na jedno dítě a u dětí z rodin 1,29 kroužků na jedno dítě. Pro volný čas děti z dětského domova volí činnost jak aktivní tak pasivní a to téměř ve vyrovnaném poměru (1,6 : 1,5 aktivit na jedno dítě). Jejich spolužáci, však volí spíše pasivní způsob trávení volného času.

Kromě výsledků v oblastech školního prospěchu, přípravy do školy a volnočasových aktivit byla zjištěna řada dalších zajímavých informací. Žáci hodnotily oblíbené a neoblíbené předměty, tyto výsledky nás přesvědčily o určité provázanosti se školním prospěchem. U předmětů příliš neoblíbených, se objevuje horší školní prospěch. Proto nejméně oblíbené předměty český jazyk a cizí jazyk jsou dvěma předměty s nejhorším školním průměrem.

Určitá souvislost se školním prospěchem může být i v oblasti oblíbenosti školy. Jen asi čtvrtina dětí se těší do školy kvůli tomu, že se tam dozví něco zajímavého. Většina má školu spojenou jako místo setkávání se svými vrstevníky, je to místo, kde si dítě vytváří sociální role, začleňuje se mezi ostatní, stává se součástí sociální skupiny. Tyto děti se do školy těší hlavně na své kamarády a příliš nemyslí na vzdělávací složku školy. Jsou také děti, které se do školy vůbec netěší. Takový postoj může mít velký vliv na školní prospěch.

Zaměříme-li se na výsledky týkající se spokojenosti se známkami, zjistíme, že poměrně velké procento u obou skupin je se svými známkami spokojeno nebo z části spokojeno, jen malé části respondentů se známky nezamlouvají. Překvapivě se tedy ukázalo, že děti jsou spokojené se známkami a

to i přesto, že mají dle mého mínění na nízký ročník, poměrně špatný průměrný prospěch.

Poslední položka v dotazníku mapovala reakci rodičů na špatnou známku a i tady si všimneme zajímavých rozdílů mezi skupinami. Je až zarážející, kolik dětí z rodin dostává za známky domácí vězení nebo jim rodiče vynadají místo toho, aby se jim věnovali a pokusili se dětem látku sami vysvětlit.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly ve školní úspěšnosti mezi dětmi vyrůstajícími v dětském domově a jejich spolužáky, jenž vyrůstá v rodině. Pokud porovnáme průměrné známky, zjistíme, že tyto rozdíly opravdu existují a že hůře prospívají děti žijící v dětském domově. Významné rozdíly nacházíme i v reakci rodičů či vychovatelů na špatné známky, kde nepoměrně přívětivěji reagují vychovatelé v dětském domově. Určitý rozdíl nacházíme i v pravidelnosti přípravy do školy, kdy se děti z dětského domova učí většinou každý den na rozdíl od jejich spolužáků, ti nemají pravděpodobně nad sebou tak stálý dohled jako děti v dětském domově od vychovatelů. Z diferenciálního postavení obou skupin také pravděpodobně vyplívají rozdíly v místě přípravy, kdy děti žijící v dětských domovech se nejčastěji připravují v kuchyni či obývacím pokoji, zatímco jejich spolužáci z rodin spíše ve svém vlastním pokoji. Rozdílný přístup, i když ne už tak výrazný, nacházíme také v sebehodnocení dětí, děti z dětských domovů vyjadřují větší nespokojenost se známkami na rozdíl od jejich spolužáků, kterým je jejich školní prospěch v některých případech i lhostejný.

Výše jmenované rozdíly jsou veškerými odlišnostmi, které byly v rámci našeho výzkumu objeveny mezi dětmi žijícími v dětském domově a dětmi žijícími v rodině. V ostatních položkách dotazníku již nebyly mezi skupinami zaznamenány výrazné odlišnosti.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se pokouší posoudit existenci rozdílů ve školní úspěšnosti mezi dětmi vychovávanými v ústavním zařízení, konkrétně v dětském domově a mezi dětmi vychovávanými v běžné rodině.

V teoretické části jsou poznatky čerpány ze studia odborné literatury. Tato část je rozdělena na dvě kapitoly, první se věnuje školní úspěšnosti, druhá výchovnému prostředí. V první kapitole je charakterizován školní úspěch a neúspěch, školní prospěch a neprospěch, samostatné podkapitoly se věnují charakteristice žáka mladšího školního věku či klasifikací příčin školního neprospěchu, tyto příčiny dále poukazují na důsledky, které ze školního neúspěchu mohou vyplynout. Druhá kapitola je zaměřena na výchovné prostředí dítěte, konkrétně na rodinu, jako nejvhodnější výchovné prostředí, její význam a funkce. Výchovným prostředím dítěte však není vždy jen rodina, proto jsou v další části popisovány i formy náhradní rodinné výchovy, kde se nejvíce zabýváme ústavní výchovou v dětském domově.

Praktická část diplomové práce, tvořená výzkumem se zamýšlí nad otázkou rozdílů ve školní úspěšnosti mezi dětmi žijícím v dětském domově a dětmi žijícími v rodinách. Formou výzkumu je zvolen dotazník se 13 položkami, určený pro děti mladšího školního věku. Položky posuzují jednak oblast školní prospěchu, zkoumají ale i kroužky a aktivity, kterými dnešní děti tráví volný čas. Školní přípravou se zabývá hned několik otázek v dotazníku. Další položky zjišťují postoje dětí ke škole a vztah k předmětům. Jednotlivé výsledky získané výzkumem, jsou podrobeny konfrontaci a prezentovány prostřednictvím přehledných tabulek a grafů.

Získané informace jsou dále formulovány a podrobněji analyzovány v diskusi této diplomové práce.

Zjištěné poznatky tedy potvrzují, že rozdíly mezi dětmi z dětských domovů a mezi dětmi z rodin opravdu existují. Pokud bychom však chtěli změnit tuto skutečnost, je nutné začít změnou systému náhradní rodinné výchovy. Česká republika se stále nachází na předních příčkách v počtech dětí umístěných do ústavní výchovy. Řada dětí se však této ústavní výchově nedokáže dostatečně přizpůsobit, z toho potom pramení i problémy ve školní úspěšnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARKER, P. *Základy dětské psychiatrie*. 1. vyd. Praha : Triton, 2007. 252 s. ISBN 978-80-7254-955-9.
2. BŮŽEK, A., MICHALÍK, J. *Informatorium(nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 170 s. ISBN 80-244-0054-5.
3. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portal, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
5. DAN, J. *Inteligence a školní výkon ve vývoji a vzájemných souvislostech*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2002. 226 s. ISBN 80-210-948-X.
6. FIALOVÁ, I., MATÝSKOVÁ, D. *Klima na školách*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. 44 s. ISBN 978-80-7368-420-4.
7. FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. *Učitel a žák v současné škole : Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.
8. HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2.
9. HELUS, Z., et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství v Praze, 1979. 264 s. ISBN 17-72279.
10. HOSKOVCOVÁ, S., SOUCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2206-1.

11. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha : Grada, 2009. 199s. ISBN 978-80-247-2834-6.
12. LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3.vyd. Praha : Grada, 1998. 343s. ISBN 80-7169-195-X.
13. MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. [online]. 1998. [cit. 3. srpna 2007]. Dostupný z WWW <
http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>.
14. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In JEŽEK, S., et al. *Sociální klima školy 1*. Brno : MSD, 2003. s. 87-98.
15. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 143 s. ISBN 80-7178-320-X.
16. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
17. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
18. NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R., MATTIOLI, J. *Práce učitele s neúspěšnými žáky*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1999. 76 s. ISBN 80-7044-254-9.
19. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.
20. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.

21. PRŮCHA, L., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
22. REICHEL, J. *Kapitoly systematické sociologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2008. 239 s. ISBN 978-80-247-2594-9.
23. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha : Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
24. SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
25. ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
26. VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 1996. 36 s. ISBN 80-7083-174-X.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-.
28. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha : Portál, 2000. 444s. ISBN 80-7178-496-6
29. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4
30. VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice:(teoretická východiska)*. 1. vyd. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1999. 55 s. ISBN
31. VYŠŤATKOVÁ, J., VYHNÁLKOVÁ, P., et. al. *Rodina a rodinná péče*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2008. 79 s. ISBN 978-80-7409-013-

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Obrázek 1. Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole.....	24
Tabulka 1. Tabulka počtu dětí v systému náhradní rodinné výchovy v 90. letech.....	41
Tabulka 2. Celkem dětí, rozložení podle pohlaví.....	47
Tabulka 3. Věkové rozložení	48
Tabulka 4. Rozložení dle ročníku	49
Tabulka 5. Průměr známek 3. – 5. ročník	50
Tabulka 6. Průměr známek 6. ročník	52
Tabulka 7. Oblíbenost školy	53
Tabulka 8. Oblíbenost předmětů.....	55
Tabulka 9. Neoblíbenost předmětů	57
Tabulka 10. Pravidelnost učení.....	59
Tabulka 11. Délka trvání přípravy	60
Tabulka 12. Míra samostatnosti	62
Tabulka 13. Místo přípravy do školy	65
Tabulka 14. Kroužky	66
Tabulka 15. Volnočasové aktivity	70
Tabulka 16. Budoucí profese	72
Tabulka 17. Spokojenost se známkami.....	73
Tabulka 18. Reakce rodičů, vychovatelů	75
Graf 1. Celkem dětí, rozložení podle pohlaví	47
Graf 2. Věkové rozložení	48
Graf 3. Rozložení dle ročníku	49
Graf 4. Průměr známek 3. – 5. ročník	51
Graf 5. Průměr známek 6. ročník	52
Graf 6. Oblíbenost školy	54

Graf 7. Oblíbenost školy	54
Graf 8. Oblíbenost předmětů.....	56
Graf 9. Neoblíbenost předmětů.....	57
Graf 10. Pravidelnost učení.....	59
Graf 11. Délka trvání přípravy	61
Graf 12. Míra samostatnosti.....	62
Graf 13. Míra samostatnosti.....	63
Graf 14. Míra samostatnosti.....	63
Graf 15. Místo přípravy do školy.....	65
Graf 16. Kroužky skupina A	67
Graf 17. Kroužky skupina B	68
Graf 18. Volnočasové aktivity skupina A.....	70
Graf 19. Volnočasové aktivity skupina B	70
Graf 20. Spokojenost se známkami	74
Graf 21. Reakce rodičů, vychovatelů.....	75
Graf 22. Reakce rodičů, vychovatelů.....	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Dotazník pro žáky mladšího školního věku

Příhola 1

Dotazník pro žáky mladšího školního věku

Milí žáci,

Předkládám Vám dotazník, který je zcela anonymní, znamená to, že se zde nemusíte podepisovat a nikdo tedy nepozná, kdo jej vyplňoval. Některé otázky je nutné vypsát, u dalších pokud není uvedeno jinak si vyberete vhodnou odpověď a tu zakroužkujete. Otázky prosím vyplňujte pravdivě.

Jsem:

a) dívka

Věk

b) chlapec

Ročník

Název školy:

.....

- 1. Napiš známku, kterou si dostal na posledním vysvědčení z těchto předmětů. (Doplň známky jen k těm předmětům, které jsi měl)**

Matematika

Český jazyk

Cizí jazyk

Vlastivěda

Přírodověda

Člověk a jeho svět ...

Dějepis

Přírodopis

Zeměpis

2. Do školy se těším na: (zakroužkuj max. 2 možnosti)

- a) kamarády
- b) paní učitelku/učitele
- c) na něco nového, co se dozvím
- d) se netěším
- e) jiná odpověď

3. Ve škole mě baví nejvíc tyto 3 předměty: vyber 3 a očíslej je od jedničky po trojku podle oblíbenosti, začni nejvíce oblíbeným – to je od čísla 1

Matematika	Zeměpis
Český jazyk	Dějepis
Cizí jazyk	Přírodopis
Člověk a jeho svět	Tělesná výchova
Vlastivěda	Hudební výchova
Přírodověda	Výtvarná výchova

4. Ve škole mě nebaví nejvíc tyto 3 předměty: vyber 3 a očíslej je od jedničky po trojku podle oblíbenosti, začni nejvíce oblíbeným – to je od čísla 1

Matematika	Zeměpis
Český jazyk	Dějepis
Cizí jazyk	Přírodopis
Člověk a jeho svět	Tělesná výchova
Vlastivěda	Hudební výchova
Přírodověda	Výtvarná výchova

5. Do školy se učím:

- a) každý den
- b) obden
- c) 2x týdně
- d) 1x týdně
- e) jiná odpověď.....

6. Přípravou do školy strávím

- a) půl hodiny
- b) hodinu
- c) hodinu a půl
- d) víc jak hodinu a půl

7. Domácí úkoly a přípravu do školy

- a) zvládám úplně sám/a
- b) zvládám sám/a jen je nechám od rodiče, prarodiče, sourozence nebo tety zkontrolovat
- c) většinou dělám sám, jen pokud nerozumím nechám si poradit od
.....
- d) vždy mi někdo pomáhá, napiš kdo

8. Do školy se připravuji

- a) ve vlastním pokoji na vlastním psacím stole
- b) v pokoji se sourozencem kde mám vlastní psací stůl
- c) v kuchyni nebo obývacím pokoji
- d) jinde, napiš kde.....

9. Po škole navštěvuji tento/ tyto kroužky: označ všechny, které navštěvuješ

- a) hra na hudební nástroj
- b) výtvarný
- c) sportovní
- d) taneční
- e) pěvecký
- f) jazykový
- g) dramatický
- h) jiné napiš jaké

10. Kromě toho volný čas trávím: označ všechny vyhovující odpovědi

- a) sportem
- b) čtením
- c) učením
- d) sledováním televize
- e) hrou na počítači
- f) s kamarády
- g) spaním
- h) hrou s hračkami
- i) vycházkou do přírody
- j) nedělám nic

11. Co by si chtěl/a dělat v dospělosti?

.....

12. Jsi spokojený/á se svými známkami ve škole?

- a) většinou ano
- b) jak kdy
- c) moc ne
- d) je mi to jedno

13. Jak reagují tví rodiče, prarodiče nebo teta, když dostaneš špatnou známku?

- a) dostanu vynadané
- b) dostanu „zaracha“ dokud si to neopravím
- c) řeknou ať se to jdu doučit
- d) jdou mi látku vysvětlit
- e) neřeknou nic
- f) jiná odpověď

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Ondroušková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Josef Konečný CSc.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Rozdíly ve školní úspěšnosti
Název v angličtině:	Difference among school success
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozdíly ve školní úspěšnosti mezi dětmi vychovávanými v rodině a dětmi vychovávanými v dětském domově. Popisuje školní úspěch, školní neúspěch, příčiny a důsledky školního neúspěchu. Zaměřuje se i na rodinu, její význam, na náhradní rodinnou výchovu a její formy. Výzkumná část zjišťuje možné rozdíly mezi výše jmenovanými skupinami v oblasti školního prospěchu, volnočasových aktivit, vztahu ke škole či přípravy do školy.
Klíčová slova:	školní úspěch, školní neúspěch, rodina, náhradní rodinná výchova, dětský domov, mladší školní věk
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the differences in school success among children reared in a family and children reared in childrens home. Describes school success, school failure, causes and consequences of school failure. It focuses on family, the importance of substitutional family care, and its forms. Research notes of possible differences between the aforementioned groups in their school grades, leisure activities, relationship with the school or training school.
Klíčová slova v angličtině:	school success, school failure, family, substitutional family care, childrens home, younger pupilage
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro žáky mladšího školního věku.
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	český jazyk

