

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Kamila Cupáková

**Vliv rodinného prostředí na úroveň vzdělání studenta z pohledu pedagogů  
střední školy informační technologie a sociální péče v Brně**

Olomouc 2015

Vedoucí práce: JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Vliv rodinného prostředí na úroveň vzdělání studenta z pohledu pedagoga střední školy informační technologie a sociální péče v Brně“ vypracovala samostatně za použití uvedených informačních zdrojů.

V Kroměříži dne 23.4.2015

.....

## **Poděkování**

Děkuji paní JUDr. Zdence Novákové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, velmi vstřícný přístup, cenné rady, připomínky a všestrannou pomoc.

## Obsah

Úvod.....	6
1. Rodina a její vliv na tvorbu osobnosti dítěte .....	8
1.1 Definice rodiny .....	8
1.2 Funkce rodiny .....	9
1.3 Výchovné styly .....	11
1.4 Definice rodinného prostředí .....	12
1.4.1 Harmonické, funkční rodinné prostředí .....	13
1.4.2 Disharmonické, nefunkční rodinné prostředí .....	13
2. Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti .....	15
2.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost .....	17
2.1.1 Rodina a rodinné prostředí .....	18
2.1.2 Motiv – motivace .....	22
2.1.3 Osobnost učitele .....	24
2.1.4 Klima třídy a školy .....	24
3. Vývoj jedince v období adolescence .....	27
3.1 Tělesný vývoj .....	27
3.2 Kognitivní vývoj.....	27
3.3 Sociální vývoj.....	28
3.4 Citový vývoj .....	29
3.5 Vývoj jedince z hlediska školní úspěšnosti .....	29
4. Pedagogický pracovník.....	31
5. Charakteristika výzkumu .....	33
5.1 Charakteristika respondentů .....	33
5.2 Provedení výzkumného šetření .....	34
5.3 Zpracování informací .....	34

5.4	Vyhodnocení výzkumných otázek .....	35
5.5	Shrnutí získaných informací.....	37
	Závěr .....	38
	Prameny a literatura .....	39
	Elektronické zdroje .....	41
	Příloha č. 1 - Přepis rozhovorů.....	42
	Anotace .....	49

## Úvod

Cílem této práce je zjištění z pohledu pedagoga, do jaké míry ovlivňuje rodinné prostředí úroveň vzdělání studentů.

Každý student se chce ve svém životě setkávat s úspěchem po osobní i studijní stránce. Studenti rádi dostávají dobré známky, které je motivují k překonávání dalších překážek a za které je rodiče i pedagogové pochválí. Nepochybně i rodiče mají radost, když jsou jejich děti úspěšné a ve škole prospívají na výbornou. Samozřejmě i učitelé raději dávají dobré známky, které jsou zpětnou vazbou jejich učitelských schopností. Problém nastane v případě opačném, kdy student začne být neúspěšný. Kdo je na vině studentova neprospěchu, neboť vliv na školní úspěch či neúspěch má několik různých faktorů.

Tato bakalářská práce je orientována na jeden z mnoha faktorů ovlivňujících školní úspěšnost a to na rodinu a rodinné prostředí.

Teoretická část práce objasňuje témata týkající se rodiny, školní úspěšnosti, vývoj jedince v období adolescence a pedagogického pracovníka.

První kapitola je věnována rodině, jako jednomu z hlavních faktorů působících na školní úspěch studenta. Definován je pojem rodina a rodinné prostředí, které je v podkapitole rozšířeno na rodinu funkční a nefunkční. Dále je popsána funkce výchovné styly rodiny.

V druhé kapitole je zaměřeno na objasnění pojmu školní úspěšnosti a neúspěšnosti a s nimi sloučeny faktory ovlivňující školní úspěšnost. Jsou to rodina a rodinné prostředí, doplněná podkapitolou rodina úplná a neúplná, pak motivace, klima třídy a školy a v neposlední řadě učitel.

Třetí kapitola se zabývá vývojem jedince v období adolescence, neboť výzkumným vzorkem byli studenti střední školy tudíž od 15 do 20 let. Zacíleno je především na vývoj tělesný, kognitivní, sociální, citový a vývoj jedince z hlediska školní úspěšnosti.

Čtvrtá kapitola se zabývá osobností pedagogického pracovníka. Definuje pedagoga, jeho předpoklady úspěšné vzdělávací a výchovné činnosti a také další vzdělání pedagogických pracovníků.

Praktická část je zaměřena na výzkum práce. Popsány jsou cíle, výzkumné šetření metoda sběru dat, analýza a závěr výzkumu. Hlavním cílem praktické části je zjistit pohled pedagogických pracovníků zda a do jaké míry ovlivňuje rodinné prostředí úroveň vzdělání

studentu. Výzkumné šetření bude provedeno pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů. Následně bude užito metody analýzy a komparace získaných informací.

# 1. Rodina a její vliv na tvorbu osobnosti dítěte

Rodina a rodinné prostředí mají podstatný vliv na průběh života dítěte. Pojem rodina je hlavním tématem této práce, proto je nutné si pojem rodina blíže přiblížit.

Dle ustanovení §855 zákona č. 89/2012 Sb. rodiče a dítě navzájem disponují právy a povinnostmi. Od těchto oboustranných povinností a práv nesmí odstoupit, jestliže se tak stane, pomíjí se to. Záměrem práv a povinností k dítěti je zabezpečení hmotného a morálního prospěchu dítěte.

Podle ustanovení §856 zákona č. 89/2012 Sb. rodiče mají práva a povinnosti směřující k tvorbě osobnosti dítěte a jeho povahy od narození dítěte až po dovršení 18 let, tzv. zletilosti.

Na základě ustanovení §857 zákona č. 89/2012 Sb. rodiče mají právo orientovat a klidnit své dítě výchovnými metodami a prostředky, dokud dítě nebude samostatné a nezávislým, tzv. svéprávným. Rodiče musí brát zřetel na rozvíjející se schopnosti dítěte, na jeho omezení spjatá se zdravím, ochranou morálky a práv dítěte. Dítě je povinno dodržovat tato opatření a později navracet péči rodičům.

## 1.1 Definice rodiny

Setkáváme se s mnoha definicemi rodiny. Obecně bychom rodinu mohli definovat jako malou společenskou skupinu, tvořenou manželstvím nebo příbuzenským vztahem. Rodinní příslušníci jsou sloučeni společným soužitím, oboustrannou morální odpovědností a vzájemnou pomocí. Nejpodstatnější formou uspořádání soukromého života je právě rodina.

Funkce a formy rodiny se odvíjí od sociálních vztahů a kulturní míry společnosti (Kraus, 2008).

Gjuričová, Kubička (2009) tradiční rodinu líčí jako složení pevné manželské dvojice s jejími biologickými dětmi. Otec je v roli živitele a ochránce rodiny a disponuje velkou mocí a přiměřenou autoritou. Žena zastává úlohu péče o děti, manžela a domácnost.

Rodina je nezastupitelnou organizací jak pro děti, tak pro dospělé. Je nenahraditelná při předání hodnot z generace na generaci a pracuje jako nejdůležitější socializační faktor (Kraus, 2008).



Rodina je první sociální skupina, se kterou dítě přichází do styku. Jedná se o malou společenskou skupinu, kterou tvoří rodiče a děti. Rodina působí na vývoj dítěte od počátku jeho života, tedy od doby, kdy je dítě nejovlivnitelnější. Vše co se dítě v tomto období naučí nebo získá, uplatní ve svém životě (Vacínová, 1995).

Rodiče mají ve výchově dětí nezastupitelnou úlohu. Měli by jít svým dětem všestranně příkladem, zodpovídat za vývoj dětí a pečovat o jejich výchovu. Jestliže se v rodině setkáváme s citovou oporou a jistotou, pak je dítě schopno překonávat překážky a konflikty, s nimiž se setkává mimo domov, ba i v rodině. Rodiče se snaží dítě připravit na život, proto dítě rodiče nebo jinou blízkou osobu nezbytně potřebuje. Vztahy mezi rodiči a dětmi určují atmosféru v rodině, ale i vztahy a vazby k ostatním lidem. Vzájemné soužití rodičů a dětí zanechává na dítěti stopy, např. napodobování jednání matky či otce, ukotvení rodinných norem a hodnot (Vacínová, 1995).

Dle Ďuriče (1979) je nejzásadnější sociální jednotkou pro dětský a dospívající věk právě rodina. Od rodičů děti získávají prvotní stimuly a impulsy k vývoji psychiky. Zážitky a prožitky z prvních měsíců a roků života ovlivňují osobnost a další etapy vývoje.

## 1.2 Funkce rodiny

Z ustanovení §858 zákona č. 89/2012 Sb. vyplývá, že rodič má odpovědnost za péči o dítě, která obsahuje především péči o zdraví dítěte, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Rodič má také povinnost dítě ochraňovat, udržovat silný a blízký kontakt s dítětem, opatřit výchovu a vzdělání dítěte. Dále rodič udává bydliště dítěte, vyřizuje a hájí jeho jmění.

Dle ustanovení §884 zákona č. 89/2012 Sb. „*Rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Rodiče mají být všestranně příkladem svým dětem, zejména pokud se jedná o způsob života a chování v rodině.*“ Rodiče mohou využít výchovných prostředků, které jsou v souladu s okolnostmi a neohrožují zdraví, rozvoj ani důstojnost dítěte.

Podle ustanovení §880 zákona č. 89/2012 Sb. se míra a způsob výkonu rodičovské odpovědnosti odvíjí od názorů, nadání a schopností dítěte. Totéž platí, jestliže rodiče rozhodují o vzdělání či pracovním uplatnění dítěte.

Z ustanovení §865 zákona č. 89/2012 Sb. mají oba rodiče totožnou odpovědnost k dítěti. K omezení může dojít pouze rozhodnutím soudu např. při omezení svéprávnosti.

Na základě ustanovení §870 zákona č. 89/2012 Sb. vychází omezení odpovědnosti či omezení jejího výkonu nastává, nečiní-li rodič svou rodičovskou odpovědnost náležitě, žádá-li to zájem dítěte. Soud vymezí rozpětí tohoto omezení.

Rodina plní funkci reprodukční, výchovnou, ekonomickou, ochranou aj. Rodina působí zpětnou vazbou na společenský život, zejména pomocí výchovy mladé generace, usměrňování vývoje osobností příslušníků rodiny a činností v domácnosti (Čáp, 1996).

Dle ustanovení §982 zákona č. 89/2012 Sb. „*Rodiče mají povinnost a právo zastupovat dítě při právních jednáních, ke kterým není právně způsobilé.*“ Omezení zastoupení dítěte nastává v případě, kdy by mohlo dojít ke střetu zájmů, pro tyto případy soud dítěti jmenuje opatrovníka.

Kraus (2008) označuje rodinu jako azyl před společností. Zvláště v sociálně slabší sféře rodina většinou působí jako jediný opěrný bod, kde se její členové mohou ukrýt.

Kraus (2008) také popisuje šest funkcí rodiny:

1. Biologickoreprodukční funkce – Společnost pro svůj rozvoj potřebuje reprodukci dětí. Proto se snaží o to, aby se rodil potřebný počet dětí. V posledních letech bývá dítě odsouváno za profesní růst a seberealizaci obou rodičů. U rodin sociálně slabších se setkáváme s teorií, že dítě je pro ně přepych. Dochází ke snižování natality, mnoho partnerských dvojic chce pouze jedno dítě nebo žádné.

2. Sociálně-ekonomická funkce – Rodina je brána jako důležitý prvek v rozvoji ekonomiky. Členové rodiny se zapojují do pracovního trhu a současně se stávají spotřebiteli, na nichž je závislý trh.

3. Ochranná funkce – Projevuje se jako opatření životních potřeb, tzn. biologických, hygienických a zdravotních.

4. Socializačně-výchovná funkce – Rodina vede dítě k adaptaci do společnosti, tzn., učí jej zvládat běžné návyky a očekávané vzorce chování ve společnosti.

5. Emocionální funkce – Pro dítě je tato funkce nezastupitelná. Nikdo jiný než rodina nedokáže dítěti dát citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Z důvodu rozpadů rodin dochází často k citové deprivaci či jiným sociálně patologickým jevům, jako je například týrání dětí.

6. Rekreační, relaxační a zábavní – Zda rodina plní tuto funkci, zjistíme podle množství a kvality společně tráveného času členů rodiny, dle výběru zájmové činnosti, či způsobu, jakým příbuzní jedinci prožívají rodinné dovolené (Kraus.2008).

Čáp (1996) se přiklání k těmto rodinným funkcím:

1. Rodina zabezpečuje rozmnožování člověka, a to biologicky, sociálně i kulturně. Snaží se zplodit děti, starat se o ně, začleňovat je do společnosti, vychovávat a předávat jim společensky uznávané hodnoty a normy.

2. Rodina zajišťuje ekonomickou stránku.

3. Zaopatřuje děti a ostatní členy rodiny. Chrání a pomáhá v běžných i těžkých situacích.

4. Dohlíží na chování a konání členů rodiny, snaží se o dodržování norem odpovídajících dané společnosti.

5. Snaží se udržovat blízké rodinné vztahy.

Dané funkce jsou podmínkou k uspokojení potřeb dětí i dospělých.

### **1.3 Výchovné styly**

Kraus (2008) rozlišuje výchovné styly, se kterými se v dnešních rodinách setkáváme velmi často.

1. Liberální výchovný styl – Dítěti je vše povoleno, společnost může vnímat jeho chování jako rozmazlené

2. Perfekcionista výchovný styl – Dítě je všech směrech usměřňováno.

3. Hypochondrizující výchovný styl – Rodina si o dítě dělá přehnané starosti.

4. Autoritativní výchovný styl – Dítě musí plnit všechny příkazy, jinak následuje trest.

5. Demokratický výchovný styl – Rodič s dítětem vede dialog a dochází k určitým kompromisům.

Matějček (2000) upozorňuje na pozitiva i negativa obou výchovných stylů. Jedna výchova vyhovuje určitému typu dětí a druhá pasuje dětem odlišného povahového typu. Totéž je shodné u rodičů. Důležité je pokud se jedna či druhá výchova přehání, stinné stránky nabývají vrchu a je zle!

Již dříve se vyskytovaly rodiny, kde děti byly přísně vedeny a naopak rodiny, kde vládla volná výchova. V některých zemích převládá liberální výchova přes 40 let. Dochází k tomu vlivem psychoanalýzy, ze strachu, aby děti pod autoritativním vedením netrpěly komplexy a pocity méněcennosti. V posledních letech nastal patrný odklon od krajních postojů a výchova se začíná vracet do středních poloh. Příčina těchto změn se ukázala v nedorozumění a v neznalosti základních pojmů jako např. autorita (Matějček, 2000). Matějček (2000, s. 279) definuje autoritu jako „*převahu zralejšího a vyspělejšího, který mladšímu a teprve vyspívajícímu poskytuje ochranu, oporu a vedení*“. Matějček (2000) ve své definici vysvětluje, že dítě rodiče nepovažuje za tyрана, ale považuje ho za někoho, komu důvěřuje.

Matějček (2000) poukazuje, že autoritativní vedení dává dítěti oporu a autoritářské vedení vzbuzuje strach, jehož důsledkem je vynucená poslušnost dítěte. U dětí citlivých a úzkostných může dojít k útlumu či odevzdanosti. Často se objevují různé neurotické potíže. Děti s „tvrdšími“ povahovými rysy vykazují odpor, vzpouru, schválnosti. Děti s takovou povahou většinou časem tzv. utečou z domova, kdy se občas nechají zlákat na drogy apod.; najdou si riskantního partnera, se kterým mají dítě, aby se pomstili rodičům. Třetí typ dětí se nebouří ani nevzdává, ale snaží se najít vlastní cestu na vyproštění. Možností mají spoustu, ale většina je špatná např. obelhání, podvody, lsti, tajné spolky aj. Naopak správné autoritativní vedení je pro dítě prospěšné. Dítě má jasné hranice mezi volností a řádem.

Liberální výchova má také své úskalí. Postihuje nejvíce úzkostné a citlivé děti. Dítě se musí neustále k něčemu odhodlávat a pro něco se rozhodovat a to v důsledku volné výchovy. Děti většinou zátěž neunesou a ocitají se ve stresu. Děti mají volnost, ale šťastnější nejsou. Jsou zmatenější, nestálější, nespokojenější a samy se snaží najít někoho, o koho by se mohli opřít. Tento výchovný styl postihuje i svéráznější děti a ani tyto děti nejsou šťastnější a spokojenější. Mívají problém s navazováním nových vztahů (Matějček, 2000).

## **1.4 Definice rodinného prostředí**

Typická rodina se projevuje jakousi mírou celistvosti a solidárnosti, atmosférou vyjadřující pohodu či nesoulad. Rodinné prostředí má školní úspěšnost jedince velký vliv, který se odvíjí od funkčního či nefunkčního rodinného prostředí (Čáp, 1996).

### **1.4.1 Harmonické, funkční rodinné prostředí**

Gillernová, Kebza, Rymeš a kolektiv (2011) zdůrazňují, že ve společnosti se setkáváme s větším poměrem rodin funkčních. Nejzákladnějšími rysy rodinné pohody, stability a funkčnosti jsou „*tvorivost, jasně vymezené role a schopnost jednotlivců zastupovat se v nich, jasně vymezená vedoucí role a podpora její autority ze strany ostatních, jasnost komunikace, způsob vyjadřování konfliktů a účinnost interakce při jejich řešení.*“ Rodina by měla být jednotná, a však brát ohled na samostatnost členů rodiny, jejich zodpovědnost, vlastní myšlení a hodnocení. Rodina dává pocit bezpečí, jistoty, vzájemnosti a soudržnosti.

Rodina musí být schopna přizpůsobovat se změnám, které sebou nese život. Členové rodiny se vzájemně podporují v zájmech a přáních (Gillernová, Kebza, Rymeš a kolektiv, 2011).

Dle Čápa (1996) se setkáváme s rodinou, kdy rodiče k dětem mají kladný vztah s trvalou milující péčí. Členové se snaží podporovat v růstu emočních a charakterových hledisek osobností členů i jejich schopností.

Matoušek (1993) definuje funkční rodinu jako rodinu normální, harmonickou, zdravou a neklinickou. Tzn., že se v rodině neobjevuje nějaká vážná porucha. V rodinách tohoto typu se příslušníci rodiny vzájemně respektují. Mezi rodiči panuje soudržnost a spojenectví. Odpovědnost je jasně daná a dle možností dodržována. V komunikaci se objevuje dialog mezi členy a mluví každý sám za sebe, vytváří se i dostatek humoru. Rodina se snaží vytvářet nové myšlenky a nacházet nové způsoby řešení problémů. Členové dodržují rodinné tradice.

Prostředí ve funkční rodině bývá pozitivnější. Členové se těší ze vzájemného kontaktu. Chod domácnosti probíhá hladce bez zbytečných hádek. Rozhodující slovo mají rodiče, tak že se vzájemně podporují a v některých situacích se ohlíží na děti (Matoušek, 1993).

### **1.4.2 Disharmonické, nefunkční rodinné prostředí**

Rodina působící s klimatem nedůvěry a nepříjemností. V rodině nejsou řádně upevněné role a odpovědnost jednotlivých členů. Přání rodinných příslušníků bývají nepřijímány či odmítány. Obvyklé jsou boje, které většinou vedou k rozpadu rodiny (Matoušek, 1993).

Pojímána jako rodina s velkým poškozením jednotlivých nebo všech funkcí rodiny, které škodí a ničí rodinu jako celek a hlavně vývoj dítěte. Tento defekt rodina není schopna zdolat (Gillernová, Kebza, Rymeš a kolektiv, 2011).

Čáp (2011) tento typ rodiny popisuje jako rodinu bez příznivého emočního vztahu k dětem. Disharmonickou rodinou bývá označována např. rodina zanedbávající či týrající děti nebo rodina poškozující vývoj a formování osobnosti dítěte.

Matějček, Dytrych (2002) upozorňují na skutečnost, že v rodinách se objevují velká kvanta menších či větších neshod, rozepří a vzájemného neporozumění. U nefunkčních rodin jsou vyvolávány konflikty skoro každý den. Důvodem pře může být cokoliv jako např. ekonomická stránka rodiny, kdy rodiče neodhadli své finanční možnosti a potýkají se s nedostatkem peněz, kvůli čemuž vznikají v rodině konflikty a problémy. Tyto neshody se s nedostatkem peněz, kvůli čemuž vznikají v rodině konflikty a problémy. Tyto neshody se dále promítají do výchovy a hodnocení dítěte, ale musíme brát v potaz, že dítě je jenom předmět, na kterém se má projevovat špatné působení jednoho nebo druhého rodiče.

Problém je, že si rodiče obvykle neuvědomují, že v době konfliktů používají dítě jako prostředníka, jehož názor má udobřovat rodiče či oběť, která může za vše i když nic neprovedla. S touto rolí se dítě špatně vyrovnává, neboť převážně neodpovídá jeho věku i postavení v rodině a vyvolává v dítěti pocity úzkosti a neklidu. Množství konfliktů a jejich závažnost mají vliv na vývoj dítěte. Vážné komunikace, objevují se protiřeči a nedorozumění. Většinou se setkáváme s komunikací formou monologu. Odhalují se výkyvy emocí od zesměšňování až k agresi (Matoušek, 1993).

Disharmonické rodiny zdolávají s potížemi i každodenní chod domácnosti. Někteří členové rodiny se z domácího průběhu zcela distancují (Matoušek, 1993).

Neshody se můžou dostat do fáze, kdy si rodiče přestanou zcela rozumět. Nedokáží najít patřičné kompromisy k řešení problému. Následně dochází k narušení některé ze základních funkcí rodiny, což může vyústit formálním zakončením manželské krize a to rozvodem. V průběhu rozvodu je na dítě vynakládána psychická zátěž, která nemusí být rozpoznána hned. Dítě se zhoršuje ve škole, bývá často více úzkostlivé, ztrácí zájem o školu, z důvodu nesoustředěnosti a špatného prospěchu (Matějček, Dytrych, 2002).

## 2. Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti

Tato kapitola se zabývá pojmy úspěch a neúspěch, školní úspěšnost a neúspěšnost, proto si tyto pojmy blíže objasníme a definujeme.

Vyskytují se různé teorie a definice pojmu úspěch. Zběžně bychom úspěch mohli vymezit jako dosažení žádoucího cíle, jež je v mezích či nad standardem našeho očekávání a jež je spojeno s pocitem uspokojení (Kosíková, 2011).

V širším pojetí podle Kosíkové (2011, s. 150) je školní úspěšnost chápána jako „školní výkon, který zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žáka“.

Úspěch či neúspěch ve škole není jen školní záležitostí, ale zasahuje i do rodinného prostředí, což zahrnuje vztah mezi rodiči a dětmi, a také plány rodičů i dětí týkajících se dalšího vzdělávání dítěte (Kosíková, 2011).

Dle Kosíkové (2011) může být školní úspěšnost chápána ve třech rovinách. Rozlišují se podle subjektů a vzájemných vztahů.

### **Rovina společenská, založená na pojetí školní úspěšnosti rodinou žáka**

Rodina má velký vliv na školní úspěšnost dítěte neboť vychází ze sociální pozice, úrovně rodiny, společenské prestiže a postavení rodiny. Záleží na rodině, jak vysoké požadavky nastaví. Někteří rodiče uspokojují svoji úspěšnost a prestiž úspěšností svého dítěte, a proto mají na dítě přehnané nároky týkající se školních výsledků. Rodiče nejsou schopni zmírnit své požadavky na dítě a snaží se najít „viníka“. Většinou obviní učitele, že si na dítě zasedl apod.

### **Rovina pedagogická, založená na pojetí školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením žákových výkonů**

Jedná se o vzájemné působení učitel – žák, zachycuje spojitost mezi hodnocením žáka učitelem a sebehodnocením žáka. Může být špatně vyložena nepřiměřenými nároky učitele, jeho neodpovídající představou o úspěšném žákovi. Pedagog ovlivňuje celkové působení žáka ve třídě.

### **Rovina psychologická, založená na pojetí školní úspěšnosti žákem samotným**

Tato rovina se projevuje tím, jak žák vidí sám sebe, jak zvládá svůj úspěch i neúspěch, do jaké míry proniká jeho vztah k sobě samému a školní úspěšností. Ovlivňuje tedy sebezpoznání, sebehodnocení, sebeúctu i seberealizaci.

Přístup ke školní úspěšnosti by měl být velmi rozvážný, neboť se týká nejen školního života, ale také vztahů kolem dítěte (Kosíková, 2011).

Kohoutek (2009) upozorňuje na nutnou spolupráci rodiny se studenty i se školou, jestliže se objeví známky školního neúspěchu. V ojedinělých případech je nutná konzultace s odbornými psychology. Školní úspěšnost je vymezena spoustou činitelů, které se vztahují především na osobnost a zdravotní stav dítěte, prostředí dítěte a standart výchovně vzdělávacího procesu. Výsledky studentů jsou ovlivňovány hmotnou životní úrovní, zdravím a kvalitou života, rozsahu vzdělání rodičů a celé dospělé populace.

Kohoutek (2009) rozlišuje dva typy neúspěchu

- **absolutní školní neúspěšnost** – jedná se o trvalejší a celkový nedostatek ve vyučování, kdy žák neprospívá z důvodu nedostatečného rozvinutí rozumových schopností potřebných pro úspěšný průběh studia v normální škole
- **relativní školní úspěšnost** – tzv. přechodná, dočasná či částečná, kdy student má špatný prospěch z příčin, které se dají odstranit

U relativní školní neúspěšnosti se setkáváme s nižšími výkony studentů ve vyučování, než jsou jejich rozumové možnosti, schopnosti, dovednosti a předpoklady. Jedná se o tzv. podvýkonový syndrom, který může být vyvolán stresovou situací, únavou, sníženou sebedůvěrou, demotivací apod. V případě takového syndromu lze pomoci obnovením sebedůvěry či vhodnou pochvalou (Kohoutek, 2009).

Protikladem bývá nadvýkonový syndrom u snaživých a sebevědomých jednotlivců, kteří podávají lepší a vyšší výkon, než je od nich kvůli jejich možnostem, schopnostem a dovednostem, očekávan (Kohoutek, 2009).

Jiný pohled na relativní úspěšnost a neúspěšnost předkládá Čáp (1993). Studenti relativně úspěšní jsou ti, jejichž prospěch je zdařilejší, než je od nich očekáváno. Bývá dopadem povzbuzujícího sociálního působení. Jestliže výkon a prospěch je horší, než jaký plyne ze studentových intelektových schopností, hovoří o relativním neúspěchu. Neúspěch bývá často spojován s poruchou motivace, nedostatečnou výchovou a nedostatkem v sociokulturních podmínkách. Relativní úspěšnost i neúspěšnost souvisí na vzájemném vztahu mezi intelektovými a mimointelektovými předpoklady učení.



## 2.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost

Podle J. Štefanoviče lze formulovat pět základních příčin, které se podílejí na školním neúspěchu (Štefanovič in Kosíková, 2011).

1. poruchy učení způsobené zhoršením vývoje jedince
2. tělesné, duševní, emocionální poruchy vývoje jedince a z nich možné zdravotní potíže
3. špatná práce učitele
4. nepříznivá rodinná situace, nestálé rodinné prostředí
5. přehnaná požadavky ze strany školy

Autoři Čáp a Mareš ve své publikaci rozdělují faktory ovlivňující úspěšnost a neúspěšnost žáka, tímto způsobem:

- **vnější faktory** – učivo, učitel a jeho styl výchovy, vyučovací metody, vztahy dětí ve třídě, přístup rodičů k dítěti
- **vnitřní faktory** – motivace, dosud získané dovednosti a vědomosti, návyky, biologické předpoklady, psychické procesy

Všechny tyto faktory se musí řešit ve vzájemném působení, která vedou ke konečnému odhalení žákovy úspěšnosti (Čáp, Mareš in Kosíková, 2011).

Kohoutek (2009) předkládá tři faktory ovlivňující školní úspěšnost:

1. Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti
  - jedná se o nedostatky v rodinném a školním prostředí
  - podmínky ve škole a v rodině, ve kterých dítě vyrůstá
  - spojitost mezi profesí rodičů a prospěchem dítěte
  - bytová situace, kdy v těsných a špatných bytových podmínkách, dítě nemá dostatek klidu
  - velká vzdálenost školy od bydliště, většinou se jedná o nepravidelnou školní docházku
  - na intelektuální rozvoj dítěte působí kulturní úroveň dítěte
  - důležitá je úroveň vzdělání matky, která tráví s dítětem nejvíce času
  - citová deprivace
  - u rodičů slabších ve výuce se často setkáváme s nízkou vzdělaností
  - kvalita kontroly na přípravu dítěte do školy, postoj rodičů ke vzdělání

## 2. Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti

- dočasná neuropsychická nezralost pro vstup do školy
- hyperaktivita dítěte
- vada motorického procesu vnímání (např. zrcadlové psaní), vada řeči, smyslové vady (porucha sluchu, zraku)
- zvýšená únava, kolísavost výkonu
- následek stresových situací
- špatný zdravotní a tělesný stav
- psychická deprivace

## 3. Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti -

- nedostatečná motivace a špatné rozvíjení zájmu pro školu
- negativní interakce student – učitel
- nedostatek pevné vůle, fobie ze školy
- nerozvinuté pracovní a technické návyky
- nízká sebedůvěra, pocit méněcennosti (Kohoutek, 2009)

### **2.1.1 Rodina a rodinné prostředí**

Rodina a rodinné prostředí značně působí na formování a vývoj osobnosti dítěte. Rodinné prostředí se stává pro dítě prvotním pramenem činností, zkušeností, dojmů a zážitků (Ďurič, 1979). Rodina pomáhá dítěti se socializací do kulturního prostředí (Kraus, 2008).

Vacínová (1995) řadí rodinu se mezi hlavní činitele, utvářející psychiku dítěte. Má povinnost dítěti utvářet dítěti takové prostředí, které bude kladně působit na rozvoj psychiky a odstraňovat záporné podněty, které by narušovaly duševní život dítěte.

Ďurič (1979) vedle přímého výchovného působení rodičů upozorňuje na utváření osobnosti dítěte i nepřímo, které se vyvíjí rodinným prostředím, rodinnou atmosférou, kterou rodiče vytvářejí stylem života.

Každá rodina by měla zajistit dítěti pocit bezpečí, porozumění a jistotu. Dítě potřebuje vědět, že se může kdykoliv vrátit domů, když se objeví problém (Vacínová, 1995).

Problém v rodině narušuje citovou rovnováhu dítěte, dochází k poruše vnitřní jistoty. Rozvod je pro dítě velký zásah do života. Matka a otec jsou hlavními oporami a najednou se dítě cítí opuštěné (Vacínová, 1995).

Podle Čápa (1987) se kladný postoj rodičů k dětem odráží v jejich dobrých vztazích k rodičům a ostatním lidem. Dítě se učí společenským normám a tím formuje své svědomí a charakter. Naopak negativní postoj rodičů zhoršuje začlenění a utváření charakteru. V lepších případech se dítě neztotožní s rodiči, v horší situaci se dítě začne chovat antisociálně a může to skončit až delikventním chováním.

Dle Matějčka (1986) narození dítěte s sebou přináší několik životních potřeb, které rodič potřebuje uspokojit. Na prvním místě je potřeba stimulace, kdy vede živý organismus k pohybu. Nervový systém si říká o dostatek zásobování podnětů v požadovaném množství, kvalitě a proměnlivosti. Dítě je živlem, který přináší do života vzruch, zábavu, starost i úzkost. Za duhou důležitou potřebu považuje učení a nabývání zkušeností. Na třetím místě uvádí potřebu bezpečí a jistoty. Nejbezpečněji se člověk cítí tam, kde ho mají rádi. I rodiče potřebují citovou jistotu a zázemí. Čtvrtou potřebou je společenské uznání, hodnoty a uplatnění. Potřeba je spojena s pocitem potřebnosti. Pátá potřeba je specificky lidská, jedná se o potřebu otevřené budoucnosti. Člověk si musí neustále vytyčovat nové cíle.

Kraus (2008) rozděluje rodinné prostředí do tří skupin.

1. Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí (řadí dva okruhy problémů)

- celkové složení rodiny a aspekty plynoucí z vlivů všech členů rodiny. Zabývá se především o úplnost či neúplnost rodiny dále počet dětí, věkové rozdíly.
- vztahy mezi členy rodiny

2. Materiálně-ekonomické faktory rodinného prostředí (dělí do několika skupin)

- zaměstnanost rodičů a vliv na děti
- způsob bydlení,
- vybavenost domácnosti
- finanční opatření
- spotřeba rodiny
- dopad techniky na žití rodiny (zájmové činnosti)

### 3. Kulturně-výchovná oblast rodinného prostředí

- uznávané hodnoty a dosažené vzdělání rodičů
- trávení volného času
- vliv rodičů na děti při tvoření postojů (Kraus, 2008).

Ďurič (1979) poukázal na světové i naše výzkumy, které dokazují, že úroveň vzdělání rodičů zvláště matky, působí na úspěšnost učení dětí ve škole.

#### Rodina úplná a neúplná

Pro příznivý vývoj osobnosti dítěte je nutností společný podíl na výchově obou rodičů. Kooperace matky a otce ve výchově se pokládá za nejdůležitější faktor v rodinné výchově (Ďurič, 1979).

Matějček (1986) se ve své publikaci zabývá otázkou, co se míní neúplnou rodinou. Klasická rodina je podle našich norem tvořena oběma rodiči a jejich dítětem nebo dětmi. V neúplné rodině se setkáváme s dítětem či s dětmi a jen s jedním z rodičů, neboť druhý rodič chybí (podle kritérií pro sčítání lidu „není v rodině hlášen k trvalému pobytu“). Za neúplnou rodinu se při sčítání lidu považuje rodina, kterou tvoří alespoň jeden z rodičů s minimálně jedním dítětem.

Podle ustanovení §890 zákona č. 89/2012 Sb. jsou si rodiče navzájem závazní předávat důležité informace týkající se dítěte a jeho zájmů.

Matějček (1986) také uvažuje nad odlišnosti neúplné rodiny, kde rodič není přítomen v důsledku rozvodu, úmrtí apod. od úplné rodiny, kde rodič neplní svou funkci a je „nepřítomen“ nebo jen občas psychologicky přítomen např. v důsledku alkoholismu, duševního onemocnění aj. Řada studií se snažila ukázat, jaký vliv má neúplnost rodiny na vývoj dítěte. Výsledky však nejsou jednoznačné.

Matějček (1986) uvádí tyto psychologicky působící základní činitele:

- kdo chybí v rodině
- jak dlouho chybí
- od kterého věku dítěte
- jak je nahrazován
- jaká byla osobnost onoho ztraceného rodiče
- jaká je osobnost toho zbývajícího rodiče

- jaký je sociální kontext či sociální pozadí, na kterém život neúplné rodiny probíhá (tzn., jak pomáhají prarodiče, jaké je hospodářské zajištění rodiny, jaké jsou kulturní tradice rodiny a společnosti, jakými hodnotami rodina a společnost žije atd.)
- příčina neúplnosti rodiny (úmrť, rozvod, emigrace, svobodná matka, atd.)
- příčina vzniklé příčiny neúplnosti (jiný význam má smrt rodiče nešťastnou náhodou než smrt sebevraždou, nebo rozvod po vzájemném odcizení a rozvod po odcizení jen jednoho z manželů atd. (Matějček, 1986).

Gjuričová, Kubička (2009) upozorňují, že vztah dítěte a odděleného rodiče vychází z vzájemného vztahu před rozvodem, v průběhu rozvodu i ze vztahu rodičů. Většinou se ve vztahu rodičů setkáváme s nedůvěrou a vyostřenou atmosférou.

Dle ustanovení §888 zákona č. 89/2012 Sb. má dítě žijící s jedním z rodičů právo scházet se s druhým rodičem „*v rozsahu, který je v zájmu dítěte, stejně jako druhý rodič má právo stýkat se s dítětem, ledaže soud takový styk omezí nebo zakáže; soud může také určit podmínky styku, zejména místo, kde k němu má dojít, jakož i určit osoby, které se smějí, popřípadě nesmějí styku účastnit. Rodič, který má dítě v péči, je povinen dítě na styk s druhým rodičem řádně připravit, styk dítěte s druhým řádně umožnit a při výkonu práva osobního styku s dítětem v potřebném rozsahu s druhým rodičem spolupracovat.*“

Na základě ustanovení §884 zákona č. 89/2012 Sb. oba rodiče musí upustit od všeho, co škodí vztah k oběma rodičům nebo co výchovu dítěte komplikuje. Nedovoluje-li pečující rodič neodůvodněně trvale nebo opakovaně druhému rodiči v kontaktu s dítětem, je takové konání záminkou pro nové soudní rozhodnutí týkající se svěřeni dítěte do péče.

Matějček (1986) se zaměřil na údaje ze statistik, kde se píše, že úplných rodin s dětmi ubylo od roku 1960 do roku 1970 o 18 000 procentuálně o 1,1 % a neúplných rodin přibýlo více jak 40 000 tj. o 37 %. Na celkovém počtu neúplných rodin se z největší části podílejí rozvody 34 %, dále úmrť jednoho z rodičů 30 %, ve 24 % jsou rodiče uváděni jako manželé, ale jeden z nich není hlášen ke stejnému trvalému pobytu, v 10 % případů je rodič svobodný a u konečných 2 % nebyla příčina neúplnosti zjištěna.

Děti vyrůstající v rodinách pouze formálně udržovaných, či úplně rozpadlých, děti nežádoucí a odmítané a děti žijící jen s jedním z rodičů místo se dvěma s velkou

pravděpodobností budou mít problémy se zvládnutím náročných situací, mezilidských vztahů a s citovou vyspělostí (Matějček, 1986).

Matějček (1986) rozlišuje funkce rodiny dříve a dnes. Dříve rodinu udržovalo pohromadě citové pouto. Měla funkci výrobní, vzdělávací, ochrannou, pojišťovací atd. V dnešní době rodina ztratila spoustu funkcí a zaměřuje se pouze na zajištění citového zázemí pro všechny své členy a dále na přípravu dětí pro život v dané společnosti.

Možný (2006) ve své publikaci uvádí, že neodmyslitelnou roli v rámci vzdělávání, hraje rodina. Ovlivňuje u dítěte schopnosti ve škole, úspěch při zkouškách a tím ho vedou nebo nevedou k vyššímu vzdělání. Tyto rodičovské předpoklady jsou odrazem ve vzdělanosti a slušnosti rodičů. Další podmínkou vzdělání dětí je ekonomická stránka rodiny. Movitější rodina pořídí dítěti motivující hračky, dítě má možnost více cestovat a kulturně se vzdělávat, má hodnotnější stravu a s tím spojené i kvalitnější stravovací návyky, může dělat různé sporty, atd. Prvořadní vliv na vzdělání dítěte je nerovnost v bydlení rodiny. Bohatší rodiny můžou dítěti zařídit vlastní pokoj, kde má klid ke školní přípravě. Může záležet také na lokalitě, v které dítě bydlí, jestli jsou v okolí děti s podobnými znalostmi, zda škola, do které dítě chodí, má dobrou pověst a úroveň. Dále se začínají projevat sociální vztahy rodiny.

Z uskutečněných výzkumů Čáp (1987) vyvodil, že dysfunkční či neúplná rodina působí nepříznivě na vývoj dítěte. Ze závěrů od různých psychoterapeutů poradců usoudil, že problém v rodině může být špatnější pro vývoj dítěte než absence jednoho z rodičů.

### **2.1.2 Motiv – motivace**

Každé chování i jednání lidí je něčím motivováno.

Čáp (1993, s. 186) definuje motivaci ve vztahu k učení jako *„motivaci složitou, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně (při srovnání různých jedinců) a také intraindividuálně (při srovnání různých období v průběhu života téhož jedince).“*

Jak uvádí Vacínová (1995), jednání člověka tedy i školní úspěšnost je podněcována na základě popudů, které nazýváme motiv. Motiv doprovází každé jednání člověka, udává směr jednání člověka, intenzitu činností a také průběh. Člověk nejčastěji jedná na základě motivu, který si uvědomuje, tzn. o motivech svého jednání, uvažuje, hodnotí je, přijímá

nebo je odmítá. V Případě nevhodného jednání se jedná o motiv dostatečně neujasněný nebo nepromyšlený. Motivace je tedy proces použitých popudů, které vedou k dosažení cíle.

Heluz (2011) označuje motivaci jako faktor, který zaktivní organismus k reakci, chování a jednání vedoucích k dosažení vytyčených cílů. Motivace je úzce spjata s emocemi, neboť uspokojení se projevuje také v citech.

Heluz (2011) rozlišuje dva činitele ovlivňující motivaci:

- **potřeba** – jedná se o zásadní prvek motivace, tzv. vnitřní zdroj
- **incentiv (popud)** – jedná se o tzv. „spouštěč“ potřeby a určuje její směr, tzv. vnější zdroj

Podle převahy potřeby či incentivu rozlišujeme o motivaci potřebnostní, nebo incentivní.

Heluz (2011) uvádí dva typy motivací, které mají v dnešní době největší význam:

#### 1. Výkonová motivace (motivace k úspěchu)

Jedná se o motivaci, kdy si jedinec stanoví určité cíle a snaží se jich dosáhnout. Z výzkumů plyne, že lidé užívající výkonovou motivaci disponují s větší produktivitou a dynamikou. Dále se prokázalo, že tito jedinci jsou vytrvalejší při řešení úkolů a většinou si vybírají středně obtížné úkoly. Svůj úspěch zdůvodňují vynaloženým úsilím než vlohám. Svě myšlenky vedou k budoucnosti.

#### 2. Kognitivní disonance

Je to jakýsi nesoulad názorů či postojů, kdy je snaha protiklad oslabit nebo zcela odstranit.

Čáp (1987) zmiňuje jak vlivný efekt má motivace na myšlení, učení a sebeřízení.

Motivaci k učení Čáp (1987) předkládá dvojí a to motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivace se pojí s jednotlivými motivy spojenými přímo s předmětem, zejména zvědavost a radost ze samotné činnosti. Vnější motivací se rozumí pochvala, odměna, prestiž, trest a donucení. Motivace k učení může být způsobená potřebou činností, společenského styku, společenského uznání. Motivace bývá doplňována přáním stát se někým, únikem ze špatné životní situace nebo získáním stupně vzdělání ze svého přesvědčení a uznávaných hodnot (Čáp, 1987).

Čáp (1987) upozorňuje na vývoj motivace. Motivace prochází dvěma stádii, motivací počáteční a motivací hlubší, trvalejší.

- **Počáteční motivace** k učení vzniká u dětí většinou lehce. Zpravidla stačí přijít s něčím novým do vyučování, např. metoda učení, experiment, názorná pomůcka, atd.
- **Hlubší a trvalejší motivace** je spojená se zájmem a vlastní činností. Pojí se k úspěchu, společenskému hodnocení a získávání nových zkušeností (Čáp, 1987).

Čáp (1987) zdůrazňuje, že existují i případy, kdy motivace na učení působí negativně. Může se vyskytnout, pokud se dlouho zabývá jednou učební činností nebo jedním předmětem. Dále se s negací můžeme setkat, když jdou vyučovací hodiny po sobě bez přestávek a bez výměny jiného předmětu. Rušení způsobují dlouhodobé studentovy neúspěchy, osobní vztahy, vztahy v prostředí školy nebo na pracovišti.

Čáp (1996) poukazuje i na přítomnost rodiny při motivaci dítěte, ve vývoji a výsledcích jeho učení i ve volnočasových činnostech.

### 2.1.3 Osobnost učitele

*„Učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává.“* (Mareš, 2013, s. 435)

Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (1999) definují učitele jako osobu, která soustavně napomáhá ve vývoji a vzdělání dětí, mládeže i dospělých. Vychovává po stránce tělesné, rozumové a citové. Učitel ukazuje žákům, jak dosáhnout předem stanoveným cílů.

Učitel by měl sám znát to, čemu učí jiné. Své vědomosti a dovednosti by měl chtít předávat ostatním, aby přispívali k lepšímu světu (Komenský in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Dle S. Hessena učitel předá informace žákům, tak aby si je co nejlépe a v největším množství zapamatovali. I když je vyučovací látka dobře popsána v učebnici, je názorný výklad učitele nenahraditelný (Hessen in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

### 2.1.4 Klima třídy a školy

Klima třídy se vyvíjí ve výuce, o přestávkách, na výletech i různých dalších třídních akcích. Porovnává se skutečná realita s osobním vnímáním a prožíváním žáků či studentů. Na klima třídy působí jak ekologické faktory, tzn. vybavenost třídy, podíl žáků na údržbě a úpravě třídy, poloha třídy v budově školy, atd., tak také faktory demografické, tj. množství žáků ve třídě, poměr děvčat a chlapců, zájmy, znalosti, kvality a schopnosti učitelů. Značný vliv bývá přikládán sociální a kulturní dimenzi. Klima třídy pokládáme



za výsledek prožívání a vnímání kulturní a sociální skutečnosti u žáků a studentů (Grecmanová, 2008).

Grecmanova (2008, s. 33) definuje klima školy jako „*projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, učitelé, rodiče, školní inspektori, veřejnost).*“

Škola je považována za instituci, jejímž úkolem je vychovávání a vzdělávání. Ve škole se setkávají různé generace a skupiny. Žáci a studenti získávají jak vědecké poznatky, tak sociální chování (Grecmanová, 2008).

Dle Grecmanové (2008) je pro učitele a děti podstatné, jak škola na ně působí a zda se cítí dobře či naopak. Měla by se objevovat dostatečná motivace. Pracovat s takovými aktivitami, které vedou ke správné motivaci nebo se snaží zmírnit demotivaci. Pracovníci by měli brát v potaz individualizaci učitelů a žáků, ale zároveň se snažit je začlenit do kolektivu. Správné fungování vztahů učitelů a žáků může zabránit agresi a nejistotě.

Grecmanová (2008) poukazuje, že škola zaměstnává hlavně kantorky a kantory. Jedná se o místo, kde probíhají výukové procesy. Školy si tvoří metody a obsahy výuky dané rámcovým a školním vzdělávacím programem a dle možností školy. Velký vliv na fungování školy mají geografické a sociální prostředí.

Školní prostředí zahrnuje různé druhy klima vztahující se k složkám organizace. Může vyčleňovat klima třídy, klima ročníku, klima vyučování, klima učitelského sboru, organizační a školní klima. Klima vyučování se zaměřuje na daný předmět, určitého učitele. Na nižších stupních vzdělávání základní školy se klima vyučování skoro nemění, kdežto na vyšších stupních základních a středních školách se klima může měnit. Důvodem bývá střídání učitelů na výuce (Grecmanová, 2008).

Na klima školy jinak pohlíží učitelé a jinak žáci. Učitelé se orientují spíše na organizační klima školy, které se vztahuje k prožívání a vnímání učitelů. Žáků se týká spíše klima třídy a výuky, které zaměřuje na jejich vnímání a snaží se pochopit školní prostředí (Grecmanová, 2008).

Grecmanová (2008) uvádí několik faktorů ovlivňujících klima školy:

- Region – Sestáváme s řadou rozdílů vycházejících z umístění školy v daném regionu.
- Architektura a fyzické prostředí – tzn. úprava třídy tak, aby se tam žáci a studenti cítili klidně a vyrovnaně (např. dostatek světla, pestrost, vhodný typ nábytku aj.).

- Forma školy (průběh, organizování a metoda výuky)
- Organizační znaky školy (velikost školy a tříd)
- Obsah výuky a vyučovací předmět
- Osobnost učitele – Učitel by měl připravovat a realizovat výuku a žáky vést k osvojování nových znalostí a vědomostí. Značný vliv na výuku má věk, pohlaví, motivace, hodnoty, zájmy a přístup k výuce.
- Osobnost žáka – Žáci a studenti mají na klima školy dvojitý vliv. Jsou spoluúčastníci na tvorbě školního klimatu a také zpětnou vazbou, zda klima správně jde.
- Vedení školy – Manažerství je odpovědné za klima školy a pobírá za svou činnost plat, (Grecmanová, 2008).

Dle Čápa (1996) škola s kladnými emočními postoji a klimatem a s vhodnými metodami vyučování podporuje zájmové a učební činnosti dítěte, rozvádí jeho motivaci, znalosti, schopnosti, rozvíjí celistvou osobnost dítěte. Naopak škola postrádající uvedené příznivé znaky nepřispívá k žádoucímu vývoji dítěte, může působit rušivě ve formování osobnosti dítěte.

Nesprávné typy výchovy na školní úspěch podle Kohoutka (2009)

- nedostatečná výchova
- rozmazlující výchova
- úzkostlivá výchova
- neupřímná a falešná výchova
- nedbalá výchova
- protikladná výchova
- perfekcionismus

Kohoutek (2009) řadí mezi vady ve výchovně vzdělávací procesy např.:

- nedostatečná aktivita studenta ve výuce
- mezery ve vztazích učitel - student nebo student - spolužáci
- nedostatky v postoji učitele vůči studentům s horším prospěchem
- nepřiměřený hluk ve třídě i škole, nekvalitní osvětlení
- dojíždění do školy
- rozpory ve spolupráci rodiny a školy

### **3. Vývoj jedince v období adolescence**

Adolescence je obdobím nabytí kompletní reprodukční zralosti a konečnou fází tělesného růstu. Člověk se potýká se změnou pozice ve společnosti, kdy se projevuje přestup ze základní školy na školy střední nebo učiliště případně zařazení do pracovního trhu (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Společnost je plná očekávání, jak mladý jedinec dospěje, postaví se k plnění povinností, které vyplývají ze zaměstnání, rodiny a společnosti (Čáp, 1987)

#### **3.1 Tělesný vývoj**

V období adolescenta tělesný vývoj není rovnoměrný, tzn. horní a dolní údy rostou na počátku dospívajícího období rychleji, tudíž nastává určitý nesoulad postavy, jež působí nevyváženě a pohybově neohrabaně (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Podle Čápa (1987), se v tomto období rozvíjí pohlavní znaky, rychlý růst do výšky, tvarování těla blíží se k postavě dospělého člověka. Na tělesné změny reagují změny funkcí vnitřních orgánů a CNS. Dochází ke zhoršení CNS, snižuje se pracovní schopnost.

Čáp (1987) zdůrazňuje rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci dospívají později, ale prudčeji. Sexuální potřeba se projevuje častěji a silněji. U dívek se setkáváme s nejistotou, strachem, úzkostmi a obavami z budoucnosti.

Tělesná podoba je podstatný prvek identity, který může působit na sebevědomí adolescenta. Dospívající se na své tělo i visáž značně zaměřují a srovnávají se s fyzickými vlastnostmi ostatních i s vysněným ideálem (Vágnerová, 2005).

#### **3.2 Kognitivní vývoj**

V adolescenci nastává řádná přeměna způsobu uvažování. Adolescent přemýšlí o tom, jak by věci měli být. Realitu berou jako jednu alternativu možností, tzn., berou v potaz rozdílné možnosti, i ty, které skutečně neexistují či jsou nepravděpodobné (Vágnerová, 2005).

Čáp (1987) upozorňuje na zhoršující se pozornost a pracovní schopnost. S tím souhlasí i Langmeier s Krejčířovou (1998), kdy poukazují na určité kolísání při dotváření mozku. Se změnami se může pojít zvýšená emoční nestálost a nestabilní pozornost.

Intelligence se blíží ke svému vrcholu, čímž dosahuje pomocí úspěšných řešení problémů a změnou způsobu myšlení. Myšlení dospívajícího lze vyjádřit jako práci s pojmy, které jsou abstraktnější a obecnější, dále jako řešení problému pomocí alternativních způsobů řešit daný problém a také tvorbu domněnek, které nejsou podloženy reálnou skutečností (Langmeier, Krejčířová, 1998).

### 3.3 Sociální vývoj

Adolescenti získávají nové role spjaté s vyšší prestiží. Napjaté vztahy s rodiči se zmírňují. Mezi vrstevníky se rozvíjí partnerství (Vágnerová, 2005).

Čáp (1987) upozorňuje na několik sociálních změn v období dospívání.

- Jedinec stojí před otázkou: „Co chci v životě dělat, čeho chci dosáhnout?“ Musí si zvolit studijní obor, školu, povolání.
- Ocitá se v novém prostředí, kolektivu, které souvisí s přechodem na novou školu či pracoviště.
- Na jedince nepůsobí pouze rodiče, ale také vrstevníci, parta. Jedinec se chce osamostatnit od rodičů. Dospívající už mají své názory, proto dochází ke konfliktům s rodiči i kamarády.

Zrychluje se tempo rozvíjení společnosti, tudíž je jedinec nucen se se změnami vyrovnat. Musí být přizpůsobivý, odolný a schopný přehodnotit svůj postoj a názory (Čáp, 1987).

Jedinec zastává více práv ale také povinností než děti, tzn. mezistupeň z dětství do dospělosti je spontánní. Člověk doposud vázaný zcela vázaný je v daném období přijímán hned mezi dospělé jako naprosto rovnocenný člen (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Období adolescence je převážně dobou změny osobnosti jedince i jeho sociální pozice. Podstatným zlomem je ukončení přípravy na budoucí povolání pokračující zaměstnáním či dalším studiem, tudíž je odložená ekonomická nezávislost, která je brána jako jedno z potvrzení dospělosti (Vágnerová, 2005).

Adolescenti se liší jak od dětí, tak od dospělých charakteristickou subkulturou, tzn., mají vlastní rozdílné vyjadřování, styl oblečení a úpravu vzhledu. Občas vytvářejí formální či neformální sdružení, např. mládežnická hnutí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

### 3.4 Citový vývoj

Adolescence je spjatá s hormonální změnou, která podněcuje změny v oblasti citového prožívání a postupně nastává ustálení v emočním prožívání. Náladovost a citová nestálost se objevuje jen ojedinele a to z důvodu hormonálního srovnání (Vágnerová, 2005).

Čáp (1987) Mladý člověk mnohdy musí řešit situace, se kterými nemá dostatek zkušeností, potřebně rozvinutou vůli a sebeovládání. Jedinec může reagovat výbušně, přecitlivěle. Objevuje podceňování či přeceňování nebo také porucha kázně ve škole a pracovišti.

Vztahy mezi lidmi jsou hlubší a intimnější, což dává za následek postupné uklidnění, tj. přikývnutí k novým hodnotám, radostnější pocity a optimističtější stanoviska (Langmeier, Krejčířová, 1998).

City začínají být upravovány zkušenostmi, prožívání se ustaluje a jedinec začíná žít obvykle, což směřuje k nástupu dospělosti (Vágnerová, 2005).

### 3.5 Vývoj jedince z hlediska školní úspěšnosti

Škola je místem, kde se žák snaží úspěšně dosáhnout svých cílů a tím překonávat překážky vedoucí k vývoji schopností a dovedností, které člověk potřebuje k dosažení cílů. Setkáváme se s Eriksonovou teorií, jež značí školní období jako „*fázi píle a snaživosti, ve které se dítě prosazuje především svým výkonem*“ (Vágnerová, 1997, s. 23). Erikson sděluje, že primárním motivem studijního období je nezbytnost si prověřit své možnosti a schopnosti. U dítěte zesiluje sebedůvěra a začíná se seberealizovat. Dítě usiluje o to, aby se naučilo něčemu novému, ale současně vyžaduje, aby byl jeho výkon oceněn. Dítě bývá k lepším a rozsáhlejším výkonům motivováno. K rozvoji jsou potřební také vrstevníci, kdy se mezi nimi objevuje soutěživost a konkurence (Vágnerová, 1997).

Dítě je více sebevědomé a připadá si úspěšný, pokud zjistilo, že je schopno nároky školy zvládnout. Dítě potýkající se s nezdary a neúspěchy bývá nejisté a obává se z dalších školních požadavků. Neúspěch může vést dítě k vzdání se porozumění učivu a tím nastolí obrannou strategii, čímž může vést až ke ztrátě sebevědomí (Vágnerová, 1997).

Ze začátku dítě přejímá hodnoty a postoje rodičů, aniž by bralo v úvahu jiné možnosti názorů, proto i představa o vzdělání bývá většinou totožná. Z počátku se děti učí

hlavně pro rodiče a učitele, aby jim udělaly radost a měly by být za své dosažené výsledky ocenění. V opačném případě by mohlo dojít k selhávání z nedostatku motivace (Vágnerová, 1997).

Děti se postupně přizpůsobují škole a školním podmínkám, přijali role žáků a spolužáků. Snaží se přemýšlet o různých situacích a možnostech. Přeměňují dosavadní postoje ke světu i sobě samým. Setkávají se s úvahami směřující k vlastní budoucnosti (Vágnerová, 1997).

## 4. Pedagogický pracovník

Učitel má pro společnost podstatný význam. Plní výchovné a vzdělávací úkoly směřující k žákům. Nakládá s významnými možnostmi pro utváření zdravého tělesného, duševního a sociálního vývoje žáků (Budínská, 2012).

Podle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb. se za pedagogického pracovníka považuje osoba, která koná „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Dále je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ Bezprostřední působení činí učitel, vychovatel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, asistent pedagoga, pedagog volného času speciální pedagog, psycholog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník, trenér.

Podle ustanovení § 3 zákona č. 563/2004 Sb. musí pedagogický pracovník splnit dané podmínky. Je způsobilý právně jednat a trestně bezúhonný, disponuje speciální kompetencí a kvalifikací pro přímé pedagogické působení, jeho zdravotní stav je v normě dle předpisů a doložil znalost jazyka českého.

Učitel by měl disponovat s určitými předpoklady pro zdařilé vykonávání výchovné a vzdělávací činnosti. Učitel má být komunikativní, zodpovědný, tvořivý, schopný řešit problémy, sociálně vnímavý a úvahový, schopen skupinové práce. Dále by měl mít obstojnou znalost vyučovaného předmětu, schopnost správně diagnostikovat a řídit jak jednotlivce, tak třídu (Budínská, 2012).

Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (1999) uvádějí složky učitelské kvalifikace, které jsou potřebné pro zvládnutí učitelské profese:

### 1. Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled

Učitel na žáky působí jako celistvá osobnost, proto musí být všeobecný přehled o všech událostech a vytvořit si k nim vlastní názor.

## 2. Teoretické a praktické odborné vzdělání

Učitel se musí s přehledem orientovat ve své vědní disciplíně. Očekává se znamenité zvládnutí učební látky, kterou přednáší. Učitel se musí neustále vzdělávat.

## 3. Pedagogické a psychologické vzdělání

Předpokladem pro úspěšné zvládnutí učitelské práce je, mimo odbornou činnost, také znalost psychologie, pedagogické praxe a teorie.

Z ustanovení § 22 zákona č. 563/2004 Sb. vyplývá, že pedagogický pracovník potřebné vzdělání získá ze vzdělávacího programu akreditovaného pro následující vzdělávání pedagogických pracovníků konané vysokou školou či zařízením pro nadcházející vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci by si měli doplňujícím studiem prohlubovat své odborné kompetence a kvalifikace, které dosáhnou v akreditovaném vzdělávacím programu realizovaný vysokou školou, čímž absolventi magisterského studia v odvětví pedagogiky směřujících k přípravě učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů schopnost činit přímou pedagogickou činnost na vyšším stupni nebo jiném typu školy. Specifickou způsobilost pro výuku jiného odborného předmětu dosáhne učitel i zakončením akreditovaného bakalářského studia, který se shoduje s povahou vyučovaného předmětu.

Z ustanovení § 24 vychází nutné prohloubení vzdělání pedagogických pracovníků, kterým si udržují, obnovují, doplňují a zvyšují potřebnou kvalifikaci. Zdokonalování pedagogických pracovníků se realizuje na vysokých školách, v zařízeních pro následující vzdělávání pedagogických pracovníků a v dalších zařízeních mající ministerstvem přidělenou akreditaci. Pedagogický pracovník je povinen si kvalifikaci doplňovat a zkvalitňovat samostudiem. Ředitel školy zajišťuje následné vzdělávání pedagogických pracovníků dle plánu dalšího vzdělávání, který sestaví po předešlém prokonzultování s příslušným odborovým orgánem. Při vytyčení plánu dalšího vzdělávání je třeba zohledňovat ke studijním zálibám pedagogického pracovníka, požadavkům a rozpočtu školy. Ministerstvo právním nařízením vymezí druhy požadavky následujícího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodu jeho zakončení. Dokumentem o podstoupení dalšího vzdělávání je osvědčení vystavený vzdělávací institucí, jež nadcházející vzdělávání zrealizovala. Následné vzdělávání pedagogických pracovníků není bráno za rekvalifikaci.



## 5. Charakteristika výzkumu

Na zpracovanou teoretickou část navazuje část praktická. V praktické části je použito kvalitativního výzkumného šetření prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru s pěti pedagogickými pracovníky Střední školy informační technologie a sociální péče v Brně, resp. se třemi ženami a dvěma muži (viz příloha č. 1).

Kvalitativní výzkum se snaží o nejvyšší platnost výsledků. Tazatel se snaží zjistit závěr, který si předem zvolil. Výsledek se má nejvhodněji ztotožňovat s daným výzkumným cílem. Pro představení svých poznatků využívá užší skupinu respondentů a snaží se nalézt základ dosažených informací a jejich provázanost (Ferjenčík, 2000).

Rozhovor zapadá mezi nejzákladnější výzkumné metody. Jedná se o základ verbální komunikace, kdy pobíhá komunikace mezi dvěma a více lidmi, kteří pomocí otázek a odpovědí dosahují svých cílů. Metoda se převážně uskutečňuje bezprostředním stykem výzkumníkem a zkoumanou osobou (Ferjenčík, 2000).

Výzkumný rozhovor je metodou vědeckou, která se předem plánuje. Tazatel usměrňuje rozhovor a pokládá otázky, na které respondent odpovídá. Získané odpovědi si tazatel zapisuje, příp. nahrává a posléze vyhodnotí. Při průběhu rozhovoru získá výzkumník nejen odpovědi na otázky, ale také vnímá projevy, jednání a postoje respondentů, na základě kterých může řídit následující průběh rozhovoru (Ferjenčík, 2000).

Respondenti jsou rozdílného věku a odlišné délky praxe. Cílem výzkumu bylo zjistit pohled pedagogů na souvislosti mezi úrovní vzdělání studentů a rodinným prostředím. Podřadnými parametry, které byly zkoumány, jsou věk, vzdělání, zaměstnání, a finanční možnosti rodičů, dále zda dítě pochází z úplné či neúplné rodiny.

### 5.1 Charakteristika respondentů

Respondenti jsou různého pohlaví, věku i praxe ve školství. Tyto tři faktory byly zásadními při volbě respondentů.

Výběr respondentů byl učiněn na základě osobního vztahu ke střední škole, neboť na Střední školu informační technologie a sociální péče v Brně jsem docházela celé čtyři školní roky. Pedagogičtí pracovníci byli zvoleni z důvodu výchovně vzdělávacího působení na vlastní osobu. V zájmu bylo zjištění pohledu na danou problematiku.

	pohlaví	Věk	délka praxe
Pedagog A	žena	25 let	2 roky
Pedagog B	muž	30 let	6 let
Pedagog C	žena	45 let	19 let
Pedagog D	muž	63 let	30 let
Pedagog E	žena	40 let	14 let

## 5.2 Provedení výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí polostrukturovaných rozhovorů, kdy byly stanoveny výzkumné otázky:

1. Ovlivňuje věk rodičů úroveň vzdělání žáků?
2. Působí stupeň dosaženého vzdělání rodičů na úroveň vzdělání žáků?
3. Promítají se finanční možnosti rodiny na úrovni vzdělání žáků?
4. Projevují se rozdíly v úrovni vzdělání žáků pocházejících rodiny úplné či neúplné?
5. Má počet členů v domácnosti vliv na úroveň vzdělání žáků?
6. Ovlivňuje typ zaměstnání rodičů úroveň vzdělání žáků?
7. Jaké jsou nejčastější příčiny při špatném prospěchu žáků?
8. Do jaké míry se podílí rodiče na prospěchu žáků ve škole?

Po prvotním seznámení respondentů s cílem výzkumného šetření, zaručením anonymity a garantování použití získaných informací pouze pro účel zpracování bakalářské práce, byly zrealizovány samotné rozhovory. Respondenti souhlasili s nahráváním rozhovorů na mobilní telefon. Rozhovory probíhaly v kabinetech ve volných vyučovacích hodinách pedagogů, kdy čas si zvolili sami. Jednotlivé rozhovory trvaly cca 40 minut. Výstupem bylo dosáhnout podrobných informací o dané problematice a to metoda poskytla.

## 5.3 Zpracování informací

Rozhovory byly doslovně přepsány. Následně byla provedena analýza získaných informací.

Obsahová analýza je význačná metoda sloužící k rozebírání písemného textu. Užití obsahové analýzy směřovat k potvrzení či vyvrácení hypotéz (Ferjenčík, 2000).

Následně bylo použito komparace (tzn. srovnání a porovnání) rozebraných informací. Shledány byly soulady, nesoulady a různé názory na položené otázky. Některé odpovědi se daly odhadnout již před rozhovorem, ale některé byly nečekané. Výsledky šetření byly poskytnuty i respondentům.

## **5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek**

První výzkumná otázka zjišťuje, jestli dle názorů zvolených pedagogů ovlivňuje úroveň vzdělání žáků věk rodičů. Jednoznačná odpověď nevyšla, neboť první pedagogická pracovnice má příliš krátkou praxi ve školství, aby něco podobného vypožorovala. Dva pedagogové se přiklání k neovlivnění věkem rodičů, na druhou stranu další dva s rozdíly souhlasí. Při rozhodnutí o ovlivňování úrovně školní úspěšnosti věkem rodičů nepřevyšuje ani jeden ze zvolených faktorů při výběru respondentů. Muži mají na problematiku různý názor a ženy taktéž. Ani výrok dle věku či délky praxe pedagogů zde není jednotný.

Na druhou výzkumnou otázku odpověděli všichni respondenti shodně, že dosažené vzdělání rodičů působí na vzdělání žáků. Čím vyšší stupeň vzdělání mají rodiče, tím více se u žáků objevuje snaha a motivace být také takový. Pedagogové s vyšším věkem a delší praxí ve školství (14 let a více) zmínili také negativní stranu vyššího vzdělání rodičů a jejich snahu o stejné vzdělání svých dětí a to tak, že rodiče můžou klást na děti vysoké nároky. Žák, který nemá předpoklady k učení, je nátlakem rodičů spíše demotivován a mnohem spokojenější by byl na učilišti než na střední škole.

I když u třetí výzkumné otázky odpověděli pedagogové shodně, že finanční možnosti rodiny se mohou projevit v úrovni vzdělání žáků, pedagogové s nižším věkem a kratší praxí vyzdvihli pouze na odlišnosti v materiálním vybavení, kdy se méně majetní žáci mohou cítit ve stresu a tím mohou mít horší výsledky. Tak žáci majetnější si sice mohou dovolit lepší vyučovací pomůcky, ale na druhou takoví žáci mohou být víc suverénní a povýšení a ke vzdělání přistupovat nedůsledně. Pedagogové s praxí nad 14 let, tudíž s většími zkušenostmi, vyzdvihli finanční rozdíly spíše zaměřené na nemajetné děti, které jsou tak silně motivovány „lepším životem“, že jejich touha po vzdělání je veliká.

Čtvrtá výzkumná otázka se shledává s odlišnými pohledy pedagogů na úplnost či neúplnost rodiny jako aspekt působící na úroveň vzdělání žáků. Ani zde nelze rozlišit vnímání žen a mužů, neboť nelze jasně vymezit různý názor pohlaví. Lze však rozlišit náhled na problematiku z hlediska délky praxe. Mladší pedagogové s délkou praxe do šesti let nevypozorovali zásadní změny. Vypozorovali pár změn ve vzdělání, které se odvíjí od chování žáků. Tito žáci bývají méně pozorní nebo zlobivější než ostatní, a tím mohou ovlivnit svůj prospěch ve škole. Pedagogové s delší praxí se s ničím podobným za celou dobu vzdělání nesetkali. Paní učitelka, která tvoří pomyslný střed mezi respondenty, uvedla, že zjevný rozdíl mezi dětmi ve vzdělání není, ale také se přiklání ke krátkodobým odchylkám v chování, které se promítají v prospěchu žáků.

V páté výzkumné otázce bylo zodpovězeno, zdali se počet členů v domácnosti promítá do úrovně vzdělání žáků. Pedagožka s praxí dvou let nedovede za krátkou dobu působení na vzdělávání posoudit, zda tomu tak je či nikoliv. Ostatní respondenti se shodli, že vzdělávání neovlivňuje ani tak počet členů v domácnosti, jako spíše celkové rodinné a sociální prostředí. Více členů se pojí s finančními možnostmi rodiny. Většinou starší děti se snaží rodičům finančně pomoci, chodí na brigády a občas pak musí řešit zameškané hodiny, které i nadanému dítěti mohou bránit v dokončení studia. V opačném případě mezi více sourozenci se objevuje motivace a vzájemná pomoc s učivem.

Cílem šesté výzkumné otázky byla snaha zjistit odraz typu zaměstnání rodičů v úrovni vzdělání žáků. Nejmladší z dotazovaných pedagogů za krátkou dobu praxe nedokáže tuto problematiku zhodnotit. Zbylí respondenti s dodatky souhlasili. Např. pokud má dítě otce řidiče, který je doma jen občas, pan učitel poznal, kdy zrovna byl otec doma, neboť dítě bylo hodnější, vzornější a lépe připraveno na výuku. U dětí rodičů s lepší pracovní pozicí, se občas setkávají s vynahrazováním výchovy pomocí financí a dárků, neboť na dítě z důvodu pracovní vyčerpání nemají čas. V opačném případě jsou úspěšní rodiče pro děti motivací, aby v budoucnu měly také lepší pracovní místo a s ním spojené vyšší příjmy. Děti rodičů pracujících po vyučení, manuálně, fyzicky, mívají občas horší prospěch, protože dané procento takto pracujících rodičů nepřikládá vzdělání velký význam.

Při sedmé výzkumné otázce dochází ke shodě názorů respondentů. Všichni vidí hlavní problém v rodině a rodinném prostředí, jako v nejčastější příčině, která způsobuje

špatný prospěch žáků. Shodují se, že rodinné zázemí hraje velice zásadní roli, což bylo předpokládáno. Další příčinu zaznamenali respondenti ve špatném výběru oboru nebo školy, kterou zvolili za dítě rodiče. Respondenti mužského pohlaví se dále přiklání ke schopnostem učit se jejich IQ.

V osmé výzkumné otázce vyšel takový závěr, který byl předpokládáný. Odpovědi všech respondentů směřovaly k jednotné shodě, že rodina má podstatný vliv na prospěch žáků ve škole. Pedagog s nejdelší délkou praxe dodal, že i přes snahu rodičů dítě motivovat k dobrým výsledkům, může problém vzniknout z příčiny jiné (např. parta, nemoc).

## **5.5 Shrnutí získaných informací**

Cílem uskutečněného výzkumného šetření bylo zjistit, jaký mají pedagogové pohled na působení rodinného prostředí na úroveň vzdělání studentů. Podstatná část mé bakalářské práce potvrdila fakt, že z pohledu pedagogů rodina a rodinné prostředí mají zásadní postavení v úspěšnosti dětí.

Faktor odlišnosti pohlaví dotazovaných pedagogů při výzkumu nehrál žádnou roli, protože se nijak zvláště názory žen a mužů nerozcházel. Avšak rozdíly se objevovaly v odpovědích pedagogů různého věku a délky praxe ve školství.

Rodinný vliv začíná působit již v období novorozence a pokračuje až do dospělosti. Žádný jedinec netuší, co mu život přichystá a s jakými překážkami se bude muset vypořádat. Jisté však je, že lidé disponující kladným přístupem k ostatním lidem a věcem, uváženými názory a mající kolem sebe rodinu či okolí, které jedince povzbuzuje, bude v životě i ve škole úspěšný. Všichni by se měli snažit udržovat dobré vztahy jak v rodině, tak ve škole a okolí. V současné chaotické společnosti dokáží většinou dobré vztahy překonat vše.

## Závěr

Bakalářská práce v rámci svého názvu „Vliv rodinného prostředí na úroveň vzdělání studenta z pohledu pedagogů Střední školy informační technologie a sociální péče v Brně“ si pokládala zjistit z pohledu pedagogického pracovníka, jestli rodina a rodinné prostředí ovlivňuje úroveň vzdělání dítěte.

V jednotlivých kapitolách teoretické části jsou rozebrána témata směřující k rodině, školní úspěšnosti, vývoje jedince v období adolescence a pedagogického pracovníka.

Cíl výzkumu byl zjišťován v části praktické pomocí výzkumného šetření menšího rozsahu na výzkumném vzorku pěti respondentů vybraných dle tří rozdílných faktorů a to pohlaví, věk a délka praxe ve školství. Výzkum byl realizován polostrukturovanými rozhovory. Na základě analýzy a komparace odpovědí bylo potvrzeno, že rodina a rodinné prostředí hrají v úrovni vzdělání žáků většinou podstatnou úlohu. Nejde jinak než se s pedagogy souhlasit, že rodina je prvotním vychovatelem a vzdělavatelem a má vývoj, výchovu, školní vzdělání i úspěch či neúspěch podstatný vliv.

Rodiče i pedagogičtí pracovníci musí brát v potaz, že na dítě působí několik různých faktorů a pokud dítě začne špatně prospívat, je nutné vyhledat příčinu, než dítě úplně odepíše. Zejména rodiče mohou pomoci dětem dostatečným zájmem o školní práci a přípravu.

Informace sepsané v obou částech bakalářské práce stvrzují, že harmonické rodinné prostředí je důležitým činitelem, který působí na zdravý vývoj jedince a na jeho dosažené výsledky spojené s výkony ve škole. Role rodiče prochází různými změnami odvíjející se od věku rodičů, jejich vzděláním, zaměstnáním, finančními možnostmi, počtem a věkem dětí. Není snadné s nestabilními faktory kolem rodiny vyrovnat. Skutečností je, že nic jiného než fungující rodina nebude mít tak podstatný vliv na úspěch ve výchově a touhu po dosažení vzdělání.

Nutno podotknout, že získané informace jsou zaměřené na konkrétní výzkumný vzorek, tudíž byla zaručena anonymita pedagogům.

Myšleno je, že tato práce alespoň z části přispěla z náhledu pedagogů na problematiku týkající se propojení rodinného prostředí a školního prospěchu studentů. Může sloužit dalším pedagogům pomoci řešit danou problematiku.

V dalším výzkumném šetření by bylo dobré zjistit pohled pedagogů na další faktory, které mohou působit na školní úspěšnost a jednotlivé faktory zkusit srovnat.

## **Prameny a literatura**

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství 1987. 381 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování Jan Čáp*. 1. vyd. Jinočany : H & H, 1993. 414 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy Jan Čáp*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

DYTRYCH, Zdeněk - MATĚJČEK, Zdeněk. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2002. 128 s. Pro rodiče. ISBN 8024703327.

ĎURIČ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství 1979. 286 s.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 255 s. ISBN 8071783676.

GILLERNOVÁ, Ilona - KEBZA, Vladimír - RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti člověk na přelomu tisíciletí Ilona Gillernová, Vladimír Kebza, Milan Rymeš a kolektiv*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.

GJURIČOVÁ, Šárka - KUBIČKA, Jiří. *Rodinná terapie : systemické a narativní přístupy Šárka Gjuričová, Jiří Kubička*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha : Grada, 2009. 280 s. ISBN 978-80-247-2390-7.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena - Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7 .

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie : učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ Zdeněk Helus*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2011. 317 s. ISBN 978-80-247-3037-0.

- BUDINSKÁ, Martina. *Jak být dobrý učitel*. Praha : Raabe, c2012. 68 s. ISBN 978-80-87553-39-8.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, Josef - KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 1998. 343 s. Psyché. ISBN 807169195X.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. 285 s.: il. ISBN 80-85912-29-5: .
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 1993. 124 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství); sv. 3. ISBN 8090142478.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON) 2006. 311 s. ISBN 80-86429-58-X
- Nový občanský zákoník 2014 : rejstřík : redakční uzávěrka 26. 3. 2012. Ostrava : Sagit, 2012. 320 s. ÚZ úplné znění ; 900. ISBN 978-80-7208-920-8.
- VACÍNOVÁ, Marie. *Psychologie a společenská výchova*. 2. přeprac. vyd Ve VP 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 159 s. ISBN 80-7187-006-4: .
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 807184487X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I, Dětství a dospívání*. Vyd. 1. V Praze : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 8024609568.



## **Elektronické zdroje**

KOHOUTEK, R. Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin [online]. 2009 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z WWW:

<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolniuspesnosti-a-neuspesnosti>>

Zákon o pedagogických pracovnících [online]. 2015 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>>

## **Příloha č. 1 - Přepis rozhovorů**

### Otázka č. 1

**Znění:** Ovlivňuje dle Vašeho názoru úroveň vzdělání žáků věk rodičů? Pokud ano, vysvětlíte.

Pedagog A: Tato pedagogická pracovnice uvádí, že má příliš krátkou praxi na to, aby něco takového vyznívala.

Pedagog B: Pan učitel se přiklání k odpovědi ano, ale podle jeho názoru je to individuální. Obecně by řekl, že čím starší jsou rodiče, tím menší mají trpělivost a zároveň většinou vyvíjejí větší tlak na dítě.

Pedagog C: Paní učitelka se přiklání spíše k tomu, že věk rodičů na vzdělání studentů nemá podstatnou roli, neboť se s tím za svou praxi dosud nesešla. Na druhou stranu ve výchově podstatný vliv je.

Pedagog D: Pedagogický pracovník s nejdelší praxí ve školství sdělil, že za celou dobu své praxe nezaznamenal, že by tomu tak bylo. Myslí si, že věk rodičů úroveň vzdělání dítěte jednoznačně neovlivňuje.

Pedagog E: Paní učitelka nám uvedla, že studentů starších rodičů (bývá generační i dokonce dvougenerační rozdíl mezi rodiči), lze vyznívat vesměs lepší úroveň vzdělání dítěte. Žáci jsou obvykle disciplinovanější, klidnější, jednají s rozvahou. Záleží jim více na výsledcích než ostatních spolužácích. Během vyučování řeší s učiteli otázky týkající se učiva v hodině. Doma s rodiči řeší např. jejich zdravotní problémy, které mladší rodiče nemají. Ve škole se proto žáci snaží nepřidávat starším rodičům problémy související se špatným prospěchem. Dle paní učitelky, lze počínání studentů vyznívat v případě, že je učitel třídni, zná rodiče buď osobně, nebo zprostředkovaně z dotazníků na začátku studia.

## Otázka č. 2

**Znění:** Působí na úroveň vzdělání žáků dosažené vzdělání rodičů? Pokud ano, vysvětlete.

Pedagog A: Paní učitelka je názoru, že dosažené vzdělání rodičů působí na úspěšnost a motivaci studentů, neboť rodiče s vyšším vzděláním mohou na dítě působit jako vzor. Mohou také dítěti pomoci s přípravou na vyučování lépe než rodiče s nižším, např. pouze základním vzděláním.

Pedagog B: Pedagog se s působením zcela ztotožňuje. Se vzděláním rodičů se často pojí na jedné straně širší rozhled a na druhé straně vyšší tlak i motivace dětí. Vyšší úroveň vzdělání rodičů ale neznamená, že bude dítě při studiu úspěšnější, než jeho vrstevníci.

Pedagog C: Úroveň vzdělání může ovlivnit dosažené vzdělání rodičů. Většinou to studenti berou jako standart a mnohdy se snaží mít vyšší vzdělání než jejich rodiče. Pokud rodiče mají jen základní, či nižší vzdělání, vzdělání není pro ně velkou hodnotou a proto nejsou schopni namotivovat své děti k soustavné přípravě do školy a nejsou jim ani oporou při přípravě do školy. Ve škole měli ale i opačný příklad, kdy naopak vysoké vzdělání rodičů a jejich snaha o stejné vzdělání svých dětí byla pro dítě, které na studium nemělo předpoklady, demotivační, dítě nutili do vzdělávání na škole, kde mu to nešlo. Mnohem spokojenější by bylo na učilišti, kde by také mohlo zažít pocit úspěchu a být za své výsledky pozitivně odměněno.

Pedagog D: Zde by se už spíše přiklonil k tomu, že ano. Ale také to není jednoznačné. Rodiče pana učitele měli jen základní vzdělání, a přesto dosáhl vzdělání vysokoškolského. Určitě zde hraje roli možnost pomoci ze strany rodičů s event. problémy s výukou a také genetické předpoklady budou asi mít svůj vliv.

Pedagog E: Přestože by se dalo očekávat, že vzdělání rodiče předají genetickou informaci ohledně výše vzdělání svým dětem, není tomu vždy tak. Zhruba polovina žáků, kteří mají vysokoškolsky vzdělané rodiče, se učí s velkými problémy. Podíl na tom má prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, nikoliv vzdělání. Dochází tak ke zkrácení informace. Každopádně má dítě od středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných rodičů výhodu v tom, že mu rodiče mohou pomoci s mnohými předměty.

### Otázka č. 3

**Znění:** Jakým způsobem se odráží finanční možnosti rodiny na úrovni vzdělání žáků?

Pedagog A: Upozorňuje na odlišnosti v materiálním vybavení, kdy se dítě může cítit stresované, což může limitovat jeho výkon a zhoršovat výsledky.

Pedagog B: Finanční zabezpečení rodiny jsou dvojsečná zbraň. Na straně jedné si může student z finančně zajištěné rodiny dovolit mnohem lepší výukové pomůcky a např. moderní technologie, na straně druhé, ale na takového studenta působí mnohem více vnějších a rozptylujících vlivů. Často jsou tito žáci mnohem suverénnější a k výuce a vzdělávání přistupují laxněji. Bývá také poměrně častým jevem, že rodiče z takových rodin nemají na své děti čas a např. na hovorových hodinách se neobjeví po celé čtyři roky.

Pedagog C: Finanční možnosti rodiny se na úrovni vzdělávání žáků můžou projevit. Děti finančně zaopatřené mohou ke svému klasickému studiu navštěvovat různé další kurzy, stáže v zahraničí aj., které se ve výsledku mohou projevit i v jejich pozdější úspěšnosti při hledání zaměstnání. Na škole, kde paní učitelka působí tak znatelné rozdíly nejsou. Studenti ze sociálně slabších rodin mnohdy ale nemohou jet na lyžařský kurz, zájezdy, pobyty v zahraničí. Ti, co na to mají finančně, ale zase nemají třeba dostatek motivace a vůle, aby se na podobný pobyt přihlásili. Ve škole měli i studenty z velmi sociálně slabých rodin, kteří byli tak silně motivováni školu dokončit (aby měli maturitní zkoušku), že jejich odpolední a víkendové brigády dokázali natolik skloubit se školní docházkou, že i jejich prospěch byl průměrný.

Pedagog D: Pan učitel neumí jednoznačně posoudit. Ze své praxe má ale zkušenost s tím, že studenti z rodin, které mají horší finanční možnosti, mívají větší touhu po vzdělání (chtějí si zabezpečit „lepší život“).

Pedagog E: Finanční možnosti rodiny mají obrovský vliv na vzdělání dítěte u vyšších odborných a vysokých škol (např. placení školného). U středních škol se jedná o položky (učebnice apod.), které lze uhradit ze SRP nebo sociálních dávek. V tomto ohledu děti znevýhodněné nejsou. Ve chvíli, kdy není dítě příliš nadané na určitý předmět a potřebuje placené doučování, se situace zcela mění. Pokud rodič nemá potřebné finance, má tato situace velký vliv na vzdělání dítěte. Může opakovat ročník, případně i odejít ze školy

úplně. Všeobecně děti z hůře finančně zajištěných rodin se snaží ve škole více než jejich lépe situovaní spolužáci. V podvědomí je zřejmě hodnota peněz a hodnota vzdělání do života.

#### Otázka č. 4

**Znění:** Pozorujete rozdíly v úrovni vzdělání žáků pocházejících z úplných či neúplných rodin? Pokud ano, vysvětlete.

Pedagog A: Zde paní učitelka poukazuje spíše na změny chování žáků, ve vzdělávání se objevují pouze přechodné výkyvy způsobené změnami v rodině (např. rozvod).

Pedagog B: Pan učitel vnímá znatelný vliv neúplné rodiny. Nedá se ale říct, že by se tito studenti vyznačovali určitým rysem, např. v chování; někdy jsou méně pozorní, jindy „zlobivější“ než ostatní.

Pedagog C: V této oblasti paní učitelka nějaké rozdíly nevypozorovala.

Pedagog D: Nic takového nevypozoroval. Spíš záleží na tom, jak rodina (úplná, či neúplná) funguje, jak se k sobě chovají a jak se dětem věnují, jestli s nimi o všem mluví.

Pedagog E: Děti z úplných i neúplných rodin dosahují přibližně stejné úrovně vzdělání. Rozdíl nastává pouze bezprostředně ve chvíli, kdy zemře jeden z rodičů, nebo se rodiče rozvádí. Krátkodobě mají tyto situace vliv na vzdělání dítěte – nesoustředí se, odvádí neadekvátní výkony vůči jeho celkové úrovni. Rodiče z neúplných rodin se snaží věnovat dítěti, aby neposkytovali příčinu druhému z rodičů, že se o dítě špatně starají.

#### Otázka č. 5

**Znění:** Má na úroveň vzdělání dítěte vliv počet členů v domácnosti? Pokud ano, vysvětlete.

Pedagog A: Tuto skutečnost paní učitelka zatím nepoznala.

Pedagog B: Pan učitel uvedl, že většinou to na studentovi poznat není. Možná jediným rysem, který by bylo možné rozpoznat, by mohla být o něco větší ohleduplnost nebo empatie, ale s jistotou to tvrdit nemůže.

Pedagog C: Počet členů rodiny může ovlivňovat finanční situaci rodiny, což zmínila v otázce č. 3. Více sourozenců, kteří studují, je pro ostatní členy spíše motivace (uspět jako oni).

Pedagog D: Zde pan učitel nevěděl, co odpovědět, protože se s takovou situací za dobu své praxe nesešel. Tudíž pokud má dítě svůj klid k učení a své (třeba i malé) soukromí, tak asi ne.

Pedagog E: Neřekla by ani počet členů domácnosti jako spíše celkové rodinné a sociální zázemí. Nadprůměrně chytré, inteligentní, šikovné dítě z mnoha dětí chodí místo do školy na brigády, aby rodičům ulehčily ekonomickou situaci. Vesměs se jedná o starší děti v pořadí. Zameškané hodiny i jinak dobrému žákovi chybí, často mu zabrání i v dokončení studia. Dále spíše než samotný počet členů v rodině má na dítě vliv kolikáté dítě je v pořadí a jak se učí jeho sourozenci, zda mohou dítěti případně pomoci s učením.

#### Otázka č. 6

**Znění:** Působí na úroveň vzdělání žáků zaměstnání rodičů, případně typ zaměstnání? Pokud ano, vysvětlete.

Pedagog A: Za svou krátkou praxi se s ničím podobným prozatím nesešla.

Pedagog B: Souhlasil, ale dodal, že většinou je to spíše oblast zaměstnání a finančního zajištění. V praxi na jistém studentovi vždy poznal, kdy jeho otec (řidič kamionu) je a není doma podle chování i přípravy na hodinu (otec držel syna zkrátka, pokud byl doma); jindy se často setkává se studenty, kterým vynahrazují pracovní velmi vyčerpání rodiče svou péčí a přítomností např. finančně. Tito studenti jsou pak velmi nezávislí a suverénní.

Pedagog C: Zaměstnání rodičů ovlivňuje vzdělání žáků na úrovni vzdělání rodičů. Pokud rodiče pracují v oboru, který si pro své studium vybralo jejich dítě, může být pro ně silný motiv, aby školu dokončili a pracovali ve stejném oboru jako jejich rodiče.

Pedagog D: Pan učitel s výrokem souhlasil a uvedl dva důvody. Pozitivum vyznačil u zaměstnání rodičů jako vzorem zaměstnání pro dítě, kterému by se chtěly v budoucnu také věnovat. Proto často mají zájem vystudovat určitou školu nebo obor, aby mohli v budoucnu vykonávat stejné povolání jako rodič (lékařské rodiny, herecké rodiny,

živnostníci, apod.). Bohužel na druhou stranu jsou rodiče natolik zatíženi svým zaměstnáním, že nemají čas na své děti. Omezují svoji péči jen na zajištění dítěte po stránce materiální a nemají kdy s dítětem řešit jeho problémy (např. se vzděláním).

Pedagog E: Domnívá se, že asi že 60% ano. Pokud rodiče se základním vzděláním nebo rodiče, kteří jsou vyučeni, pracují manuálně, fyzicky, dítě mívá častěji horší prospěch, uniká i ze školních lavic svojí přítomností. Příčinou bývají geny – rodiče říkají „má to po mně, já jsem taky tomu a tomu nerozuměla, nebudu jí za to ani nadávat“. Určité procento těchto rodičů nedává vzdělání velký význam, a proto ani dítě neklade důraz na učení a docházku.

#### Otázka č. 7

**Znění:** Jestliže žák špatně prospívá, jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny?

Pedagog A: Paní učitelka uvedla jako hlavní příčinu nedůslednost rodičů, která je spojena s nedostatečnou přípravou, tzn., pokud není důsledný a pořádný rodič, nebude takové ani dítě.

Pedagog B: Příčinou může být vedle mentálně volních vlastností a „mozkové kapacity“ např. vliv prostředí, v němž žijí – třída, parta, rodina. Velmi často je to právě výchovou a domácí péčí, kdy mohou být děti zahrnovány láskou, příliš tvrdou výchovou nebo přehnaným tlakem, příp. nezájmem rodiny.

Pedagog C: Pokud žák špatně prospívá, nejčastější příčiny spatřuje v tom, že jejich schopnosti neodpovídají oboru, který si vybrali. Dále absence trvalé a pravidelné domácí přípravy. V neposlední řadě spokojenost s průměrem, nevyčínat, "stačí, když projdu".

Pedagog D: Každé dítě nemůže prosívat na jedničky. Souvisí to určitě s jeho schopnostmi se učit, tedy samozřejmě i s jeho IQ. Také s tím, je-li tzv. „studijní typ“, tzn., jestli se učí rádo, nebo jen pro známky. Když dítěti něco nejde, tak ho to zpravidla nebaví. Je potřeba ho povzbuzovat, chválit za každý malý úspěch (platí hlavně pro ZŠ) a to jak ze strany učitelů, tak i ze strany rodičů. Co se týká střední školy, je příčinou často špatný výběr školy (každý žák nemá na to, aby studoval gymnázium nebo střední školu s maturitou. Byl by určitě šťastnější a hlavně o mnoho úspěšnější na jiném typu školy.

Pedagog E: Nejčastější příčinou neprospěchu dítěte je lenost, nedostatek úsilí, volných vlastností. Mnozí žáci přichází s těmito nedostatky již ze základní školy a střední (náročnější škola), vše jen prohloubí. Mezi další příčiny se řadí děti z rozvádějících se manželství nebo problematických rodin (špatné rodinné, sociální zázemí). Nejméně obvyklou příčinou bývá nezáměr dítěte o školu, obor, který mu vybrali rodiče. Dítě mělo zájem o zcela odlišný obor, čeká 4 roky, až si může jako dospělý vybrat samo nový obor, školu. Někdy neprospívá i záměrně, aby mohlo přejít na jinou, jím vybranou školu. Přesvědčuje tak „naschvály“ rodiče, že jimi vybraná škola nebyla vhodná.

#### Otázka č. 8

**Znění:** Když bychom to shrnuli, jak velký podíl má vliv rodičů na prospěch žáků ve škole?

Pedagog A: Rodiče mají dle názoru pedagožky vliv velmi vysoký. Rodinné zázemí je hlavním činitelem ovlivňujícím vzdělávací proces žáka.

Pedagog B: Vliv rodiny a celkově výchova rodiči prakticky od narození je vedle inteligence, morálně-volných vlastností a vyspělosti studenta klíčovým faktorem ovlivňujícím studijní výsledky žáka.

Pedagog C: Rodiče mají na prospěch žáků ve škole vliv zejména v mladším věku, kdy ve svých dětech formují volní vlastnosti, utvářejí jejich žebříček hodnot, motivy, naučí je již od 1. třídy své úkoly dělat pravidelně, včas. Tyto návyky potom dítě provázejí celý studijní život. V tomto věku je vedení od rodičů pro dítě přirozené. Pokud si děti nevytvoří pravidelný denní režim, ve kterém své zastoupení bude mít pravidelná příprava do školy, od středoškoláka to pak lze jen těžko vyžadovat.

Pedagog D: Dle jeho názoru je podíl rozdílný. Někdy velký, někdy mizivý (i když mají rodiče max. snahu). Když by to vyjádřil v procentech, tak 50:50.

Pedagog E: Rodiče mají velký vliv na prospěch žáků ve škole již od základní školy. Pokud rodiče pravidelně dohlíží na jejich prospěch, docházku, dají dítěti najevo podporu, stejně jako určité mantinely ve výchově a vzdělávání, děti si odnáší dobrý základ na střední školu. V patnáctiletém dítěti, na které rodiče dlouhodobě nedohlíželi, lze jen stěží vybudovat základní pracovní a morální návyky, které ovlivňují prospěch dítěte. Největší problém bývá, pokud sám rodič nedosahoval ve škole dobrých výsledků.



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kamila Cupáková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Vliv rodinného prostředí na úroveň vzdělání studenta z pohledu pedagoga střední školy informační technologie a sociální péče v Brně
<b>Název v angličtině:</b>	The influence of family environment on the level of education from the perspective of high school teacher of Information Technology and Social Care in Brno
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce „Vliv rodinného prostředí na úroveň vzdělání studenta z pohledu pedagoga střední školy informační technologie a sociální péče v Brně“ je rozdělena do dvou částí, části teoretické a praktické. Teoretická část vysvětluje jednotlivé pojmy rodina, rodinné prostředí, školní úspěšnost, vývojové fáze adolescenta a pedagogický pracovník. Empirická část zahrnuje výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit pohled pedagogů na souvislosti mezi úrovní vzdělání studentů a rodinným prostředím. Pro tyto účely byl využit polostrukturovaný rozhovor.
<b>Klíčová slova:</b>	rodina, rodinné prostředí, školní úspěšnost, adolescent, pedagogický pracovník
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis " The influence of family environment on the level of education from the perspective of high school teacher of Information Technology and Social Care in Brno " is divided into two parts; theoretical and practical. The theoretical part explains the concepts of family, family environment, pedagogical workers and school achievement development phases of the adolescent. The empirical part includes research whose aim is to determine teachers' view of the relations between the students' level of education and family environment. For these purposes semi-structured interview was used.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	family, family environment, school achievement, adolescent, pedagogical worker
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 : Přepis rozhovorů
<b>Rozsah práce:</b>	49 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český