

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hana Turková

Úloha školy pro formování osobnosti mladého člověka

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013 – 2015

DIPLOMA THESIS

Hana Turková

The role of schools for shaping young people's personalities

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 2. února 2015

Hana Turková

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu PhDr. Zdeňku Mouchovi, CSc. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování.

Anotace

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První, teoretická část, obsahuje v odborné veřejnosti všeobecně známé poznatky týkající se utváření a formování osobnosti po dobu celého života. Blíže je zkoumáno období, kdy má na formování osobnosti mladého člověka vliv škola. Je to časový úsek různě dlouhý, období bouřlivého vývoje člověka, z dítěte se stává dospělý člověk. V tomto období se vliv školy a rodiny prolíná. Jaký díl zodpovědnosti za správný směr vývoje dítěte může mít škola a jaký rodina? To je otázka, kterou analyzuje druhá, praktická část práce. Výzkum byl zaměřen spíše na mladší školní věk, kdy vliv rodiny je klíčový a škola je první formální skupinou mimo rodinu.

Klíčová slova

Formování osobnosti, mladší školní věk, osobnost, pedagog, psychický vývoj, sociální role, struktura osobnosti, školní zralost, třídní klima, typologie osobnosti, výchova.

Annotation

The thesis consists of two parts. The first, theoretical part contains the well-known professional public knowledge concerning the formation and shaping of personality throughout life. Closer is examined the period when the personality of a young human is influenced by school, it is a time period which varies quite a lot as regards its length, a period of agitated development within which a child becomes an adult. In this period, the influence of schools and families mingles. What a share of the responsibility for the proper way of the child's development may both the school and the family each have? This is a question analyzed in the other, practical part. The research was more focused on the junior school age when the impact of the family is crucial and the school becomes the first formative group outside the family.

Key words

Classroom climate, education, educator, junior school age, mental development, personality, personality formation, personality typology, school readiness, social role, structure of personality.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. OSOBNOST V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI	11
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	13
2.1 Vymezení pojmů	13
2.2 Formování osobnosti.....	15
2.3 Průběh vývoje osobnosti	18
2.4 Tři sledovaná vývojová období.....	20
2.4.1 Období předcházející.....	20
2.4.2 Mladší školní věk	23
2.4.3 Střední a starší školní věk.....	25
3. SPOLEČENSKÁ ROLE VÝCHOVY.....	27
3.1 Příprava na sociální role.....	27
3.1.1 Jedinec jako občan.....	31
3.1.2 Jedinec jako pracovník	32
3.1.3 Jedinec jako člen rodiny	33
3.1.4 Jedinec jako tvůrce a ochránce životního prostředí.....	35
3.1.5 Jedinec jako tvůrce a uživatel kulturních hodnot	36
3.1.6 Jedinec jako uživatel volného času.....	38
3.1.7 Jedinec jako účastník dopravy.....	39
4. HLAVNÍ AKTÉŘI VÝCHOVY A VÝUKY	42
4.1 Osobnost učitele	42
4.2 Žáci.....	46
4.3 Školní třída.....	50
4.4 Psychosociální klima školní třídy	52
5. RODIČE A ŠKOLA	54
5.1 Vývoj problematiky a modely vztahů	54
5.2 Role rodičů ve vztahu ke škole	55
PRAKTICKÁ ČÁST	57

6. JAK VZNIKALY VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	57
7. PŘÍPRAVA VÝZKUMU	61
7.1 Vymezení výzkumného cíle.....	61
7.2 Výzkumné otázky	61
7.3 Výzkumné hypotézy	66
7.4 Výzkumný vzorek	67
7.5 Výzkumná metodika	73
7.6 Časová organizace výzkumu.....	73
7.7 Výsledky výzkumu	74
7.8 Interpretace a diskuse výsledků	92
7.9 Závěr výzkumné části	95
8. ZÁVĚR	98
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	100
SEZNAM SCHÉMAT, GRAFŮ A TABULEK.....	107

ÚVOD

„Jako rodiče hrajeme ve vývoji svých dětí nezastupitelnou roli. V šesti letech, kdy je svěřujeme učitelům, již zvládly všechny základní schopnosti se učit. Šťastné, sebestředné dítě, které ví, že učení je zábava, přichází do školy připravené a ochotné se dál vzdělávat. Dětem, které si při vstupu do školy věří, školní docházka sebevědomí nejen že nenabourá, ale naopak posílí. Rozvoj důvěry ve vlastní nadání a schopnosti je důležitější než naučit se správně sečíst dvě a dvě nebo se podepsat. Vedeme-li dítě k tomu, že učení je v životě člověka jednou z největších radostí, dáme mu v předškolním věku vůbec to nejcennější.“¹

Citát Jana Amose Komenského *„takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané“²* je důkazem toho, že výchova a vzdělání mladé generace je po staletí důležitou částí řízení státu. S vývojem společnosti se mění názory, způsoby výuky i přístup pedagogů k žákům a naopak žáků k učitelům. Společnost se vyvíjí, nastupuje nepřeborné množství techniky, kde se získávání informací stává jednoduchým úkonem – stisknutím tlačítka. Vzdělání, alespoň to základní, je v České republice přístupné všem vrstvám a je na učitelích, aby se chopili své příležitosti. Každý člověk se narodí do určitého společenského zřízení, do doby, která má svá pravidla a také do určitého prostředí. Naskakuje do rozjetého vlaku, musí se naučit žít se svým okolím a pochopit základní pravidla, dovednosti a návyky. Prvními učiteli a rádci jsou rodiče, kolem šestého roku věku se připojuje škola. Začíná tak různě dlouhé období, kdy na vývoj a formování osobnosti dítěte má škola vliv. Není to vliv zanedbatelný, ale rodina vytváří základ pro pochopení reality a zařazení věcí a jevů do určitého systému. Škola musí respektovat tuto důležitou úlohu rodiny. Na škole pak při formování osobnosti člověka zůstává vybavit ho pro život znalostmi, různými dovednostmi a návyky. Současné výchovně vzdělávací programy škol jsou tu proto, aby se po jejich zvládnutí mladý

¹EINON, Dorothy. *Naše dítě: rozvoj osobnosti : [radý a podněty rodičům, jak přispět k rozvoji znalostí a dovedností dítěte od narození do šesti let]*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2001, 240 s. ISBN 80-720-0518-9.

²Jan Amos Komenský citáty: nejlepší citáty [online]. 2009 – 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/jan-amos-komensky/>

člověk snáze zařadil právě do té společnosti a té doby, ve které se narodil, ve které prožije svůj život, bude pracovat a začne vychovávat své děti.

Tento cyklus se pravidelně opakuje. Každé desetiletí, století a tisíciletí přináší změny a nové názory a metody. Některé z nich se zdají být naivní, úsměvné, některé problémy se táhnou staletími a zdají se být stále nevyřešené. K nim určitě patří i otázka, jak působit na výchovu a na formování osobnosti mladého člověka co nejefektivněji navzdory tomu, že každá doba přináší nové nástrahy a nová pokušení.

Práce ve své teoretické části hledá fakta, která jsou k tomuto tématu k dispozici. Velmi důležitá je část, která se období působení školy na osobnost dítěte zdánlivě netýká, je to však jen povrchní pohled. Ve skutečnosti je období od početí po nástup do školy tak důležité, že větší osvěta pro rodiče stávající i nastávající by byla více než na místě. Uvědomují si všichni, jak velmi ovlivňuje láskyplné zacházení s dětmi jejich úspěchy či neúspěchy ve škole? Nenastupuje do rolí rodičů generace, která se hodlá více sama realizovat a děti vlastně vůbec nechce? Pokud se pro děti již rozhodne, je ochotná jim věnovat potřebnou péči? Nejsou rodiče příliš staří? Neunavují a neobtěžují je desítky drobných úkonů, které dítě vyžaduje? Odpovědi se hledají těžko. Cílem této práce je se o to pokusit. Formování osobnosti mladého člověka školou navazuje na výchovu v rodině a úzce s ní souvisí i v průběhu školní docházky. Výzkumná část má odpovědět na to, v jaké kondici rodina předává dítě škole. Jak si rodiče představují jeho připravenost na školní docházku a jak hodnotí nároky učitelů na své děti. Kolik času jsou ochotni věnovat přípravě dítěte do školy a do jaké hloubky se věnují kontrole svých dětí. Hlavním zjištěním by mělo být určení podílu školy a rodiny na výchově a formování osobnosti.

Při komunikaci s rodiči, v rámci pilotního výzkumu, byly položeny velmi jednoduché otázky. Rodičům se zdály srozumitelné. Většinou na ně bylo odpovězeno tak, jak by odborná veřejnost předpokládala. Je to alespoň částečně dobrá zpráva. Současní rodiče stále ještě vědí, co se od nich očekává, jakou by výchova a spolupráce se školou měla mít úroveň. Zkušenost však ukazuje, že dodržování některých pravidel se po čase stává pro část rodičů obtížným zdržováním a nepotřebným výmyslem.

TEORETICKÁ ČÁST

1. OSOBNOST V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Wiesław Brudziński říká: „*Je zajímavé, že z generace na generaci jsou děti stále horší a rodiče stále lepší, navíc ze stále horších dětí vyrůstají stále lepší rodičové.*“³ Tento výrok je třeba brát s nadhledem, s přiměřenou dávkou humoru, ale bezesporu stojí za zamyšlení. Jak to tedy s tou mladou nastupující generací opravdu je? Je každým rokem horší, náročnější, méně tolerantní, líná a drzá? Ano, ale také vzdělanější, cílevědomá, odvážná, vtipná, soutěživá, velmi nadaná a schopná vědeckých zkoumání. Je taková, jakou si ji vychováme.

Ale jak na to? Odpověď je jednoduchá. Být dítěti nablízku již od jeho početí tak dlouho, pokud pomoc dospělého potřebuje. Je to úkol těžký, dlouhodobý a dospělí na něj musí být předchozí výchovou náležitě připraveni a vybaveni velkou dávkou trpělivosti a tolerance. Měli by mít na mysli, právě při početí dítěte, jednu Platonovu moudrost: „*Náleží k tomu nemnoho umění a práce, aby byl člověk počat, jakmile se však narodil, jest na sebe vzíti péči pilnou a úzkostlivou, aby byl odchován a vychován.*“⁴

Staletí nezměnila nic na tom, že rodič a rodina je pro dítě základ. Velkou roli hraje také škola a její jednotliví pedagogové a stát, který se stará o to, aby prostředí, ve kterém mladý člověk žije, bylo přiměřené, počínaje obydlím, přes zařízení pro vzdělání, až po kulturní a sportovní vyžití. Veřejnost laická i odborná hledá stále cesty, jak na utváření a zdokonalování osobnosti mladého člověka působit efektivně a nenásilnou formou, zajímavým a lákavým způsobem. Bylo by ideální, kdyby všichni zúčastnění našli společnou řeč, k cíli šli společnou cestou, i když každý třeba sám, ale vždy připraven, že na jeho práci může kdokoli časem navázat a pokračovat v ní. Důležité je

³Wiesław Brudziński citáty: nejlepší citáty [online]. 2009 – 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/wieslaw-brudziński/>

⁴Platón - 4. strana: Nejlepší citáty [online]. 2009 - 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/platon>

dodržování tradičních morálních hodnot, dostatek dobrých a pozitivních příkladů a tím návrat morálky do běžného života.

Činnost pedagoga má v nastíněném problému své místo. Období, kdy škola působí na rozvoj osobnosti člověka, není v porovnání s průměrnou délkou lidského života dlouhé, o to je však důležitější. Tato diplomová práce se zabývá právě tímto obdobím. Každý učitel by si měl uvědomit, že dítě, které přichází do první třídy, se do školy těší, těší se na svého nového učitele, přilne k němu, chce ho napodobit a přitom nepřestává milovat své rodiče. Výzkumná část této práce se zabývá právě problémem spolupráce rodiny a školy ve prospěch dítěte při formování jeho osobnosti. Každého pedagoga musí zajímat, co si o jeho práci myslí rodiče dětí a on sám má o rodičích také své mínění.

„Včera byl ještě miminkem a dnes je z něj hotový předškolák. Tento věk na něj klade požadavky, před nimiž ho maminka neochrání – musí chodit do školy a musí tam chodit každý den. Čekají ho dny z větší části strávené mimo domov a nutnost zařadit se do kolektivu soutěžícího o přízeň paní učitelky. Bude se muset vyrovnat s hlučným prostředím a dětmi, které nejsou vždy jen milé a kamarádké; bude muset klidně a bezhlesně sedět a pracovat bez neustálého pobízení a chvály. To všechno je velmi náročné. Čím pečlivěji dítě na vstup do první třídy připravíte, tím lépe zvládne začátek školy. Nemusí umět číst, psát a počítat, ale vyplatí se, když se naučí vytrvat u práce bez dohledu, sedět klidně a bez ošívání, držet správně tužku a vypořádat se s hlomozem, ruchem a spoustou neznámých lidí.“⁵

⁵EINON, Dorothy. *Naše dítě: rozvoj osobnosti : [radý a podněty rodičům, jak přispět k rozvoji znalostí a dovedností dítěte od narození do šesti let]*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2001, s. 218. ISBN 80-720-0518-9.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Výchova a péče o mladou generaci je stará jako lidstvo samo. Oblast výchovy a formování osobnosti je široká. Názvosloví vznikalo tisíce let. Tak, jak se vyvíjela a vyvíjí společnost, bylo a je nutné určité výsledky zkoumání, jevy a souvislosti pojmenovat. Některé výrazy platí stovky let, některé vznikají s novými směry výzkumů, jiné zapadají a jejich používání přestává být aktuální. Souvisí to právě s uspořádáním společnosti a se směry, které jsou v dané době podporovány. Po seznamu klíčových slov, která určují oblast, následuje vymezení pojmů v současné době používaných a pro danou oblast charakteristických.

2.1 Vymezení pojmů

Chování – souhrn všech vnějších projevů člověka, reflexních reakcí, pohybů, činností, jednání; zahrnuje složky vrozené i naučené, složky záměrné i bezděčné, adaptivní i maladaptivní, útočné i obranné, verbální i nonverbální, sociální i antisociální; u člověka je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, situace; v psychologii je chování širší pojem než jednání, jež se chápe jako záměrné chování.

Klima třídy – sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů); rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.

Osobnost – v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic; existuje velká řada psychologických teorií a modelů osobnosti, vysvětlujících její strukturu, projevy v chování člověka, její rozvoj v ontogenezi a její individuální odlišnosti.

Rodina – nejstarší společenská instituce; plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce; vytváří určité emocionální klima, formuje

interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu; z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury; v poslední době se zvyšuje variabilita rodinných typů, je to rodina vlastní a úplná, také rodina neúplná a nevlastní a náhradní; spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.

Rozvoj osobnosti – základní pedagogicko-psychologická kategorie, souhrn změn probíhajících v osobnosti jedince od narození o stáří; těžiště tohoto rozvoje je spatřováno v psychickém vývoji a intelektuálním vývoji a za rozhodující období se považuje období dětství a dospívání; různé pedagogické teorie a směry postulují rozvoj osobnosti jako prioritní úkol školního vzdělávání a výchovy, rodinné výchovy a působení společnosti

Škola – společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů; pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb; je to místo socializace žáků, podporuje jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravuje je na život osobní, pracovní a občanský.

Učení – jeden z klíčových psychologických pojmů, pro nějž neexistuje všeobecně přijímaná definice; desítky teorií vytvářejí své vlastní definice, jedno z novějších vymezení uvádí, že učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnutí a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.

Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu; k výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost; tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům; současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím; učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.

Výchova – proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu; někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce; jiní akceptují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření; třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem.

Vývoj dítěte – proces, v němž se kvalitativně i kvantitativně mění všechny stránky osobnosti dítěte. Ve hře jsou faktory biologické (zrání), psychologické (ontogeneze psychiky), pedagogické (výchova a vzdělávání), sociální (socializace osobnosti); současné poznatky ukazují, že vývoj dítěte probíhá ve vývojových stádiích, jednotlivé faktory se vzájemně ovlivňují, úspěšnost dítěte závisí na učení a vykonávaných činnostech.⁶

2.2 Formování osobnosti

„Srovnajte si fotografie téhož člověka v různých obdobích jeho života – nemluvně, batole, žák první třídy základní školy, maturant, čtyřicátník, stařec. Jsou mezi nimi neuvěřitelné rozdíly, a to nejen somatické, ale i sociální a psychologické. A přece je to stále týž člověk, jen na odlišných stupních vývoje. Ve vývoji se mění nejen kvantitativní údaje (počet let, rozsah zkušeností apod.), ale dochází k velkým kvalitativním změnám osobnosti.“⁷

Čáp⁸ uvádí, že vývoj a formování osobnosti je záležitostí celoživotní. Člověk se vyvíjí od novorozence po starce. Mění se jeho vzhled i množství zkušeností a dovedností. V každém věku se člověk může rozvíjet, učit se a získávat, ale také něco ztrácet. Jednotlivá období vývoje osobnosti od sebe nelze oddělovat. Je důležité, aby přechody mezi nimi byly přirozené. Ke každému období patří činnosti pro dané období

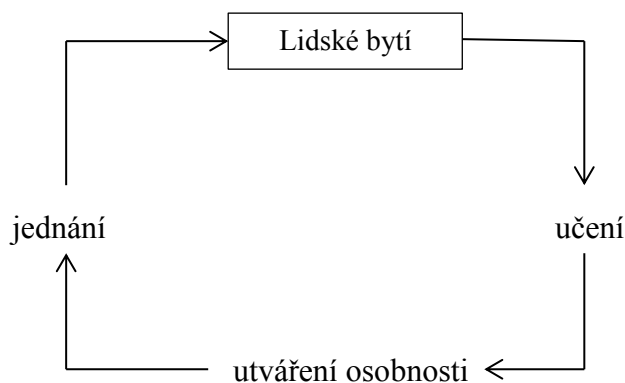
⁶PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

⁷ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 213. ISBN 978-807-3672-737.

⁸ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 213-243. ISBN 978-807-3672-737.

charakteristické a obvyklé. Dítě si hraje, školák se učí, dospělý pracuje a plodí potomky, stařec odpočívá a předává rady a zkušenosti.

Schéma 1: Utváření osobnosti z psychologického pohledu



Zdroj:⁹

„Praktický význam rozlišení jednotlivých věkových období je značný. Člověk v jiném věkovém období, než v jakém se nacházím právě já, může mít značně odlišný způsob prožívání a hodnocení týchž událostí, má jiné zkušenosti, problémy atd. Když k tomu nepřihlédnu, může dojít k nedorozuměním a zbytečným konfliktům. To se týká zejména výchovy – dospělí někdy předpokládají u dětí stejně rozvinuté myšlení, hodnocení, možnost sebeovládání apod., jako mají sami a ostatní dospělí. Také pro dítě bývá nesnadné vžít se do prožívání a stavu dospělého. Je žádoucí podporovat cesty vzájemného porozumění mezi lidmi různého věku, psychologie tomu může pomáhat svými poznatky o věkových obdobích.“¹⁰

Každé prožité období má podle Čápa¹¹ své lehčí a těžší momenty, události radostné i smutné. Některé z nich, jako smrt někoho blízkého, přichází neodvratně a je samozřejmě individuální, jak intenzivně jsou prožívány a kolik takových, další život

⁹NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 250. ISBN 80-200-0993-0.

¹⁰ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 214. ISBN 978-807-3672-737.

¹¹ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, s. 35. ISBN 80-858-6615-3.

ovlivňujících událostí člověk prožije a jak je zvládne. Tím se připravují předpoklady pro jeho budoucí vývoj, mění se a vyvíjí prostředí a vztahy jedince k němu. Zde je třeba připomenout, že vývoj osobnosti velmi ovlivňují kritické životní události. K nim určitě patří takové, kdy se člověk svévolně a s velkou dávkou nezodpovědnosti pokusí vývojová stádia přeskočit, vynechat, obvyklé činnosti změnit. Může to být těžká práce u dětí, početí potomka dětmi či starci, přecenění svých sil. Každé vývojové období je příznivější pro přijetí určitého návyku či dovednosti. Neznamená to však, že v jiném období se daná činnost nedá rozvinout. Může to být obtížnější, ale možné v jiné formě, v jiném rozsahu a v delším čase. Není však výjimkou, že různé schopnosti, např. umělecké, se plně rozvinou v období, kdy to již není obvyklé.

Kritické životní situace byly zmíněny v souvislosti se snahou vývojovými obdobími pohnout. Čáp¹² upozorňuje, že přicházejí a vývoj člověka ovlivňují bez varování a mnohdy s velkou intenzitou. Může to být živelná pohroma, ekologická katastrofa, válka nebo náhlá chudoba. „*Mnoho příslušníků generace, která prožila v mládí druhou světovou válku, zřetelně rozlišuje ve svém životě tři období: před válkou, za války, po válce.*“¹³ Pro člověka to může být i mnohem prozaičtější událost, jakou je narození nebo osvojení dítěte, rozvod, přestěhování, úraz, dlouhodobá nemoc a smrt. Pro dítě je to obrovský a neřešitelný problém. Vždyť s dalším dítětem v rodině ztrácí své prvenství, s osvojeným dítětem přichází vetřelec, rozvodem rodičů ztrácí jednoho z nich a domov, přestěhování kamarády, smrtí babičky toho jediného, kdo mu rozuměl. Je dobře, že každá osobnost se vyznačuje tvárností. V průběhu formování je schopna se měnit a stále se přizpůsobovat nově vzniklé situaci, novým podmínkám a navazovat kontakty s novými lidmi. Tato skutečnost pomáhá řešit a překonávat krizové situace.

¹²ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 217-219. ISBN 978-807-3672-737.

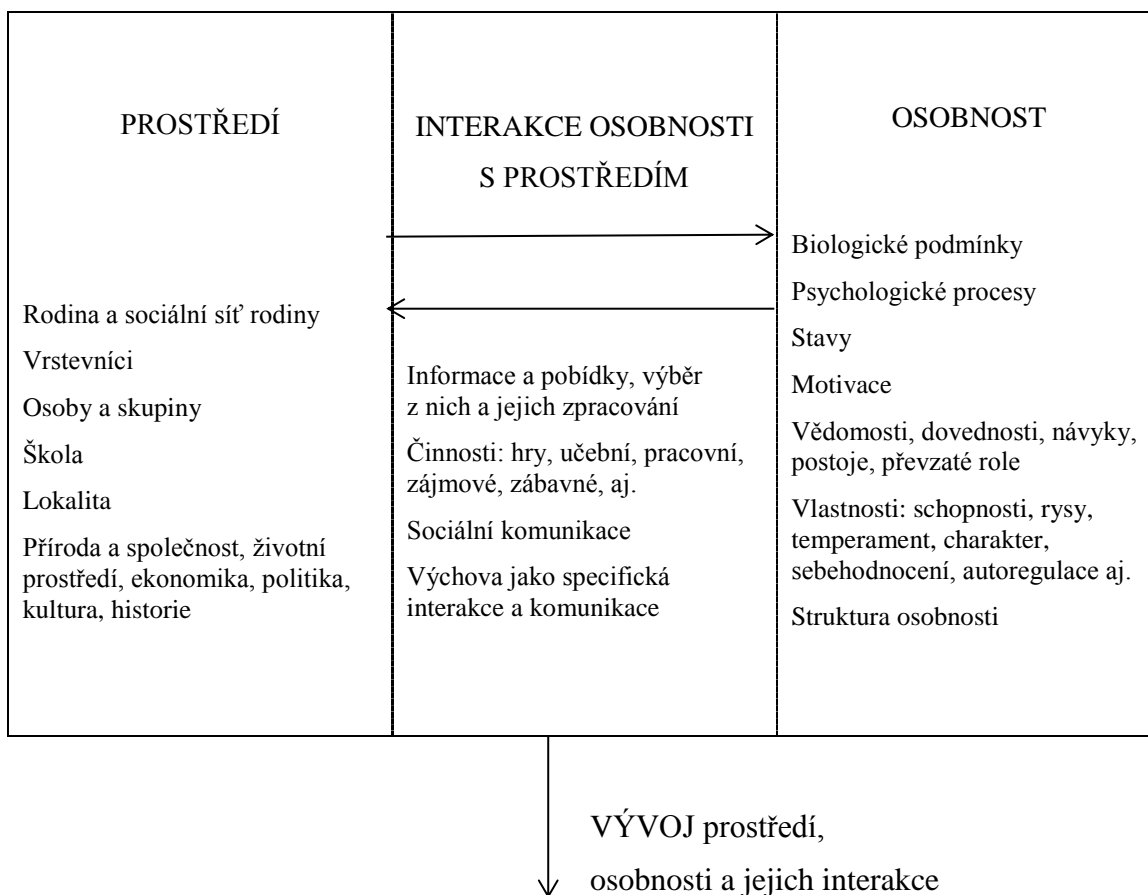
¹³ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 217. ISBN 978-807-3672-737.

2.3 Průběh vývoje osobnosti

O vývoji osobnosti Čáp¹⁴ říká, že ani velmi podrobný popis osobnosti a jejích vztahů s prostředím, jak na sebe navzájem působí v přítomnosti, nestačí k pochopení a k vysvětlení tohoto působení. Je třeba znát předchozí vývoj jedince i možnosti jeho pokračování v budoucnu. Přítomný stav a činnosti jedince, které v přítomnosti vykonává, jeho chování i prožívání je závislé na momentálních podmínkách vnějších i vnitřních, závisí však také na jeho předchozím vývoji a na událostech budoucích, které on sám subjektivně očekává. Záleží na zkušenostech jedince, na jeho předpokladech, které se vytvořily, nebo také nevytvořily v jeho dosavadním vývoji; svou roli mají i problémy, které řešil, zvládal, nebo nezvládal. Důležitý je stupeň jeho vývoje, zralost, nezralost, ale také to, co v budoucnu očekává, čeho se bojí, na co se těší, jak subjektivně vidí vnější podmínky svého vývoje, překážky a jak vnímá svůj zdravotní stav, svoje schopnosti a další vlastnosti.

¹⁴ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, s. 66-67. ISBN 80-858-6615-3.

Schéma 2: Podmínky působící na vývoj osobnosti



Zdroj: ¹⁵

Vývoj osobnosti není jen růst a kvantitativní zvětšování schopností, citů a vlastností. Ve vývoji osobnosti dochází postupně k výrazným, podstatným změnám, jedinec prochází vývojovými stupni či stádii, které mají své zvláštnosti, a jejich pořadí je zákonité. Každé stádium předpokládá přípravu v předchozích stádiích a připravuje stádia následující. Podle Čápa¹⁶ jsou to:

¹⁵ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, s. 39. ISBN 80-858-6615-3.

¹⁶ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 213. ISBN 978-807-3672-737.

- Prenatální období
- Rané dětství: do tří let
- Předškolní věk: 3 – 6 let
- Mladší školní věk: 6 – 12 let
- Střední a starší školní věk: 12 – 20 let
- Dospělost: mladá 20 – 30 let, střední 30 – 45 let, pozdní 45 – 65 let
- Stáří: od 65 let výše

Stejně členění vývojových období používá i Nakonečný¹⁷. Tato práce je zaměřena na období, ve kterém na formování osobnosti působí také škola. Přesněji řečeno, jedná se spíše o část tohoto období, o mladší školní věk. Je to období, kdy dítě za pomoci pedagoga musí plně využít znalosti, dovednosti a návyky, které získalo v předchozím období. V mladším školním věku je rozšíří, zdokonalí a tak se připraví na další vývojový stupeň, na střední a starší školní věk. V praxi to znamená, že z předškoláka se působením školy a většinou jednoho pedagoga v průběhu pěti let mladšího školního věku stává žák druhého stupně základní školy nebo student víceletého gymnázia. Odchází do jiné školy, do větší obce či města.

2.4 Tři sledovaná vývojová období

2.4.1 Období předcházející

Za období předcházející mladšímu školnímu věku bylo pro tuto práci považováno spojení tří vývojových fází. Je to prenatální období, rané dětství a předškolní věk. Jsou to období, která je pro účely této práce možné posuzovat jako celek, neoddělovat je od sebe, protože hrubé pochybení rodičů v péči o dítě v kterékoli jeho části může způsobit nenapravitelná poškození. Je to přibližně šest let života dítěte, které významně ovlivňuje jeho psychické a fyzické zdraví. Pro pedagoga je důležité toto období u každého dítěte znát, neboť jen tak může zaujmout k žákovi adekvátní postoj, k práci přistupovat individuálním způsobem, odhadnout správně možnosti žáka. Není

¹⁷NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 383. ISBN 80-200-0993-0.

dobré zatajovat před učitelem informace o důležitých událostech, které by mohly ovlivnit výsledky školní práce.

„Mnoho odborníků považuje věk do šesti let za zvlášť důležitý pro vývoj osobnosti. Podle některých je charakter v podstatě již zformován právě v tomto období. Novější výzkumy nasvědčují tomu, že vývojové změny probíhají i dále a formování osobnosti dokonce nekončí ani v dospělosti a ve stáří (biodynamální koncepce). Přesto je přiměřené věnovat vývoji a výchově dítěte do šesti let značnou péči a brát také v úvahu, že do školy vstupují děti, které mají za sebou složitý vývoj, v něčem příznivý, v něčem nepříznivý, a že jsou to již do určité míry zformované individuality.“¹⁸

Podle Vágnerové psychický vývoj začíná již v prenatálním období. *„V prenatálním období se vytvářejí všechny potřebné předpoklady pro budoucí samostatný život plodu. Lidský mozek, jehož funkce je základním předpokladem přiměřeného duševního vývoje, se rozvíjí v průběhu celého prenatálního období (a ještě dlouho potom).“¹⁹* Od třetího měsíce se plod začíná pohybovat a v posledním měsíci před porodem vnímá již všemi smysly, aktivně komunikuje s matkou, formuje se jejich budoucí vztah. Při porodu plod matce pomáhá a pro oba je to velká zátěž. Porod a období kolem něho se nazývá období perinatální. Je to čas zvýšené zranitelnosti dítěte, zvláště jeho centrální nervové soustavy. Zde je třeba hledat pozdější příčiny hyperaktivity, potíží se soustředěním, citové labilitě, poruch pohybu, chování bez zábrán a zvýšené unavitelnosti.

Dítě je připoutáno k matce, má s ní jistou vazbu, příznivý vztah. *„Potřeba jistoty a bezpečí má pro počáteční vývoj dítěte klíčový význam. Vytvoření uspokojivé vazby s matkou, která posiluje jeho celkový pocit jistoty a bezpečí, označil Bowlby²⁰ jako připoutání. Připoutání (attachment) k určité osobě, obvykle matce, představuje dlouhotrvající emoční vazbu, která není zaměnitelná s jinou a určuje i vztahy k ostatním lidem.“²¹* U batolat a dětí předškolního a školního věku při předchozím příznivém a

¹⁸ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 227-228. ISBN 978-807-3672-737.

¹⁹VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 61. ISBN 978-802-4621-531.

²⁰BOWLBY, John. In: VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 115. ISBN 978-802-4621-531.

²¹VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 115. ISBN 978-802-4621-531.

jistém připoutání k matce se ukazuje, že dítě je klidné, bez hněvu, bývá oblíbené u vrstevníků i dospělých. Při styku s matkou se dítě všeobecně učí sociální komunikaci a vztahům k lidem. Absence připoutání dítěte k matce přináší v mladším školním věku různé problémy.

Podstatné pro dítě je láskyplné zacházení v příznivých podmínkách. Dítě kolem sebe potřebuje milující rodiče, sourozence a ostatní členy rodiny, ke kterým je citově připoutáno. Jen tak může získávat důvěru ke světu, do kterého se narodilo, k lidem, kteří o něj pečují, a k životu všeobecně. Vytváří si předpoklady pro příznivý vstup do dalšího vývojového stádia. Je to batolecí a předškolní věk.

Podle Čápa a Mareše²² dítě v batolecím věku získává samostatnost, a to je pro toto období nejdůležitější. Dítě je za svoji šikovnost chváleno pečující osobou, ale také vznikají první konflikty. Je to období zdokonalování jemné motoriky, dítě začíná ovládat své vyměšování, rozvíjí řeč, chápe, že slovo něco označuje a ptá se na určité předměty. Hry, hračky a oblečení se dělí na ženské a mužské. Toto období je považováno za velmi důležité pro vývoj osobnosti. Charakter je v tomto období již téměř zformován, změny ve vývoji však pokračují. Dítě začíná plně vnímat, co je povoleno a co ne, co by rodiče schválili a proti čemu by se postavili. Děti už mají pocit viny při překročení určité hranice, uvědomují si, že se měly zachovat jinak. Dítě se začíná chovat podle vzoru dospělých, a to ve směru pozitivním i negativním. Předškolní věk znamená velký pokrok v rozvoji dítěte ve srovnání s uplynulým batolecím obdobím. Příprava na školu v tomto období je nutná, mluvíme o školní zralosti a školní připravenosti.

Školní zralostí se zabýval již Jan Amos Komenský²³ a ve svých dílech šestý rok života dítěte považoval za nejvhodnější pro nástup do školy. Z těchto jeho myšlenek vycházejí současné definice školní zralosti a připravenosti. Je to připravenost na školní práci týkající se psychosomatického stavu, který vznikl v předchozích etapách.

„Za školní zralost budeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými

²²ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 225-226. ISBN 978-807-3672-737.

²³KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1951, 402 s.

dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole, je doprovázen pocitem štěstí dítěte a současně je dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“²⁴

Kropáčková uvádí, že „školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Zahrnuje psychickou vyspělost (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou atd.) podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.“²⁵

Vágnerová také hovoří o sociální připravenosti. „Sociální připravenost zahrnuje úroveň běžných znalostí o vztazích a chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat. Každé dítě si přináší z rodiny určité znalosti a základní sociální dovednosti, které představují lepší či horší předpoklad pro zvládnutí role školáka. Nedostatek běžných zkušeností a dovedností působí jako sociokulturní handicap, který je ve vztahu ke škole rizikovým faktorem. Součástí sociální připravenosti je schopnost rozlišovat různé role a chování, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo vědět, jak je třeba se chovat k dospělé autoritě, tj. k učiteli, a jak ke spolužákům. Pokud nechápe rozdílnost role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat, bude mít problémy již s počáteční adaptací.“²⁶

2.4.2 Mladší školní věk

Čáp s Marešem²⁷ i Vágnerová²⁸ se shodují v názorech na průběh tohoto období. Je to část života dítěte vymezená vstupem do základní školy v šesti až v sedmi letech a trvá až do začátku tělesného a psychického dospívání v jedenácti až dvanácti letech. Jedná se přibližně o prvních pět let školní docházky. Vstup dítěte do školy je důležitý

²⁴LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 104. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

²⁵*Informatorium: časopis plný nápadů pro mateřské školy a školní družiny*. Praha 8: Portál, s. r. o., 2004, roč. 11, č. 2. s. 6-8. ISSN 1210-7506.

²⁶VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 259-260. ISBN 978-802-4621-531.

²⁷ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 228-231. ISBN 978-807-3672-737.

²⁸VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 254-290. ISBN 978-802-4621-531.

životní mezník. Od základu se změní způsob života rodiny. Dítě oficiálně vstupuje do společnosti. Pravidelně dochází do školy jako dospělý do práce. Bez vážného důvodu se škola nedá vynechat, absence se nedá uprosit, jako to bývalo v mateřské škole. Dítě musí plnit svoje povinnosti v takové míře, jak od něj společnost očekává.

Škola přináší zcela nové povinnosti. Langmeier s Krejčířovou²⁹ tvrdí, že svět školy v tomto období poznamenává dítě rozhodujícím způsobem. Ve středním a starším školním věku se prosazují již jiné vlivy, které jedince ovlivňují. Školní práce klade na dítě i učitele velké nároky. Jednotlivé předměty, které jsou vyučovány, zahrnují rozmanité činnosti a rozvíjí se při nich senzomotorika, paměť, intelekt, sebeovládání, vytrvalost, svědomitost a estetické cítění. Pro děti je obtížné soustředit pozornost na určitý úkol, který učitel dává celé třídě. Přípravou měla být intenzivní hra v předchozím období. Školní docházka přináší dětem nové vztahy. Musí pracovat v kolektivu spolužáků, respektují svého učitele, seznamují se s personálem školy. Záleží na tom, s jakými zkušenostmi dítě do školy nastoupí, aby se díky některé své nedokonalosti nestalo terčem posměchu ostatních dětí. Velkou roli hraje opět příprava dítěte z minulého období.

Mladší školní věk je podle Langmeiera a Krejčířové³⁰ považován za klidnější období než předchozí i následující. Přesto je to období velkých změn a nároků na školáka. Pro dítě je velmi důležité, jakou hodnotu má jeho úspěch ve škole pro rodiče. Jejich postoj je pro dítě stěžejní, bezvýhradně ho přijímá a podle toho pak ke školní práci přistupuje. Pokud není jasný smysl školního vzdělávání, stane se docházka do školy pro celou rodinu zbytečnou povinností. Stává se, že chudí rodiče jsou schopni uspokojit stěží základní každodenní životní potřeby, uplatňují pouze krátkodobé životní strategie a vzdělání je pro ně z existenčních důvodů druhořadé. Děti z těchto rodin jsou znevýhodněné a úkolem učitele je pokusit se přes všechny problémy připravit je pro možnost dalšího studia v pozdější době, kdy vliv rodičů může pominout a dítě se samo rozhodne zaběhnutý způsob života změnit. Pokud vše probíhá ve škole správně, při dobrém uspořádání vyučování a příznivém třídním klimatu dítě přijímá informace,

²⁹LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 117-119. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

³⁰LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 117-119. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

přemýšlí o nich, je zvědavé a začne toužit po pochvale. Chce mít úspěch a uznání za své výkony.

Dítě se pod vedením pedagoga začleňuje do kolektivu, hledá cestu ke spolužákům i k učiteli. Musí být připravené na skutečnost, že ani nejlaskavější učitelka není matka a žák se o ni musí dělit s dalšími spolužáky. Učitel musí učit, dbát na kázeň a bezpečnost všech žáků. V tomto období se stává pro dítě velkou autoritou a je na něm, na jeho vlastnostech a chování k dětem, aby pro ně touto autoritou i nadále zůstal. Měl by děti převést přes mladší školní věk úspěšně, vybavit je potřebnými znalostmi, dovednostmi a návyky tak, aby žáci bez větších problémů udělali pomyslný krůček, kterým se ještě více přiblíží dospělým a vstoupí do středního a následně staršího školního věku.

2.4.3 Střední a starší školní věk

Vágnerová³¹ uvádí, že se jedná se o období, kdy škola dále působí na rozvoj osobnosti mladého člověka. Je to období mezi dvanáctým a dvacátým rokem života člověka. Žák či student absolvuje druhý a třetí stupeň vzdělávání. Nároky na znalosti a dovednosti se stupňují. Jen dítě, které zvládlo veškeré požadavky prvního stupně v mladším školním věku, může dále úspěšně studovat, využívat vše, co se naučilo a na vědomostech dále stavět a dovednosti dále rozvíjet.

Přichází čas puberty. Čáp s Marešem³² konstatují, že u dítěte probíhají podstatné biologické změny, jako je růst postavy, změny proporcí, jejich přibližování ke tvarům dospělého člověka. Dívky dospívají rychleji, chlapci pomalu a z toho vyplývá neporozumění si mezi dosud dobrými kamarády a spolužáky. Dospívající mají různé změny nálad, nepochopitelné výkyvy v chování a také přehnanou péči o vzhled. Bývá to období zostřování konfliktů mezi mladistvými a dospělými. Ovlivňovat v tomto bouřlivém období směr výchovy mladých vyžaduje velkou dávku trpělivosti, pochopení a nadhledu. Některá literatura uvádí pubertu jako druhou fázi věčného vzdoru po první, kterou je prý věk batolecí. Škola v tomto období musí mladého člověka vybavovat

³¹VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 418-428. ISBN 978-802-4621-531.

³²ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 232-237. ISBN 978-807-3672-737.

dalšími znalostmi. Pedagog se musí snažit, aby jeho názory, postoje, příkazy, zákazy a rady mladý člověk přijímal, protože, jakoby ze zásady, tomu v tomto období bývá právě naopak. Rodiče musí počítat s tím, že u mladistvého začíná docházet k dalšímu uvolňování závislosti na nich, že se snaží začleňovat do skupiny vrstevníků.

Erotické vztahy a sex jsou přirozenou součástí lidského života. K rozvoji osobnosti mladého člověka tato oblast rozhodně patří. „*V našem pedagogickém prostředí je sexuální výchova definována jako výchova směřující k získání návyků, dovedností, znalostí, hodnot, norem a postojů v oblasti vztahů mezi mužem a ženou.*“³³ Jak mladistvý dospívá, jeho zájem o sex vzrůstá už proto, že zvědavost a řada nezodpovězených otázek ho pronásleduje již od dětství. Vzdělávání v této oblasti zažívá změny, sexuální výchova se dostává do škol a vyvolává rozporuplné reakce. Názory na způsob a úroveň výuky jsou různé.

Dalším vývojovým úkolem tohoto období je podle Průchy³⁴ směřování žáka k budoucí profesi. Před ukončením základní školy se musí mladistvý rozhodnout, v jakém studiu bude dále pokračovat. Může to být příprava na vysoké školy, střední odborné školy s konkrétním zaměřením a učňovské školy, kde je zaměření samozřejmostí. Pomoci dětem podle studijních výsledků v jednotlivých předmětech, najít chuť a odhodlání se na cestu k vytipovanému povolání vydat, to je hlavně úkolem školy, třídního učitele, výchovného poradce nebo psychologa. Spolupráce s rodinou je samozřejmě nutná.

Studium na střední škole je z velké části založeno na dobrovolnosti. Studenti dosahují plnoletosti, jsou zodpovědní sami za sebe a rodiče se musí smířit s tím, že závislost potomků na nich bývá většinou jen finanční. Řada pedagogů studentům vyká, hovoří s nimi jako s dospělými, spoléhá se na to, že v předchozím období za pomoci jiných pedagogů zvolili svoji cestu za budoucím povoláním s rozmyslem a že po ní jdou zcela dobrovolně. Je to období, kdy škola ještě vliv na formování osobnosti má, kdy se snaží předat co nejvíce vědomostí a dovedností, které by měly být zúročeny někdy v budoucnu.

³³*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 862. ISBN 978-80-7367-546-2.

³⁴*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 623-627. ISBN 978-80-7367-546-2.

3. SPOLEČENSKÁ ROLE VÝCHOVY

3.1 Příprava na sociální role

„Výchova patří mezi klíčové pedagogické pojmy. Není to však jev zdaleka tak jednoduchý, jak by se na první pohled mohlo zdát. Pod pojmem výchova obecně chápeme záměrné působení zpravidla na dítě nebo adolescenta ve snaze ovlivnit jeho osobnostní rozvoj. Moderní pojetí výchovy toto obecné vymezení upřesňuje a prohlubuje. Výchovu lze v tomto směru vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou. Už pojem výchova však jednotliví badatelé chápou často odlišně. Nejčastěji se setkáváme se třemi základními typy pojetí. První vychází z klasického zdůraznění vedoucí role pedagoga nebo pedagogické instituce při ovlivňování vychovávaného jedince. Druhé z citovaných pojetí naopak akceptuje roli vychovávaného jako subjektu vlastního sebeutváření. Těžištěm a východiskem výchovy podle této koncepce je samo dítě. Třetí základní proud, pokoušející se o moderní vymezení výchovy, nachází těžiště výchovy v interakci pedagoga a vychovávaného.“³⁵

„Život není jediná homogenní oblast, ale struktura, skládající se z mnoha stovebních kamenů. Je tu rodina, životní partner, práce, koníčky a tak dále. Nedostatek v jedné z těchto oblastí se může negativně odrazit i v druhých.“³⁶

Oblastí, kterých se výchova a formování osobnosti týká, je několik. Jedná se o předávání znalostí z té které oblasti a k tomu přiměřené množství dalších informací a pravidel podle věku vychovávaného. Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý osvojit, aby se ve společnosti dokázal uplatnit. Každá doba nabízí člověku určité možnosti a jejich využití závisí na vlastnostech člověka, na jeho pílí, jeho lidských a morálních kvalitách. Člověk celý život dozrává.

³⁵*Pedagogická encyklopedie.* Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 19-20. ISBN 978-80-7367-546-2.

³⁶*Poznej svou osobnost.* 1. vyd. Praha: Gemini, s.r.o., 1994, s. 13. ISBN 80-858-2015-3.

Učí se rolím, které přísluší jeho věku. Veškeré vzdělávání a výchova směřují k tomu, aby toto poslání plnil člověk co nejlépe. Je nutné, aby každý jedinec byl připravován pro plnění jen takových rolí, které jsou pro něho dosažitelné, podstatné, a proto i důležité. Institucí, která je účelově zřízena pro systematické vzdělávání a výchovu, je škola. Nejtypičtější sociální role, ke kterým má výchova jedince směřovat, lze vymezit a přiřadit do určitých oblastí života.

Nakonečný³⁷ konstatuje, že každý jedinec zaujímá ve společnosti určitou pozici, která je dána jeho pohlavím, věkem a postavením. Společenská pozice, neboli status, koreluje s určitou rolí nebo systémem rolí. Role jsou dynamickým vyjádřením statusu. Sociálních rolí musí člověk za svůj život přijmout různé množství podle toho, jak aktivní je, kolik energie do které role chce vložit, jak upřednostňuje jednu před druhou. Není výjimkou, a děti toho bývají smutnými svědky, že role pracovníka bývá upřednostňována před rolí rodiče, role aktivního uživatele volného času vytlačí roli rodiče i pracovníka. Takových variant může nastat několik a přehnané ztotožnění se s některou rolí může vést k rozpadu manželství, ztrátě zaměstnání, ale také k nezdravému obětování se např. rodině.

„Sociální role člověka mohou být i zdrojem hluboké frustrace, pokud nechávají celé oblasti vaší osobnosti nebo schopností nevyužité. Názorným příkladem je pocit nespokojenosti mnoha žen, kterým byla vnucena role tradičně spojována s jejich pohlavím. Je-li žena svou povahou extrovert, nebude pravděpodobně ochotna chovat se podle zastaralých norem, předpisujících jí upejpavost a tichou oddanost. Pokud to udělá, téměř nevyhnutelně ji to hluboce citově naruší.“³⁸

Podle Čápa a Mareše³⁹ výraz sociální role pochází od svitku či role papíru, na němž měl herec napsanou svou část divadelní hry. Jedinec postupně přijímá různé role zahrnující určité povinnosti, práva a způsoby chování, které se od jedince očekávají v jeho prostředí. Některou roli člověk přijímá, proti jiné se bouří. Člověk může plnit v témž období svého života několik různých sociálních rolí. Ty mohou být slučitelné, může mezi nimi však vznikat i rozpor a konflikt. Pokud se jedinec výrazně ztotožní

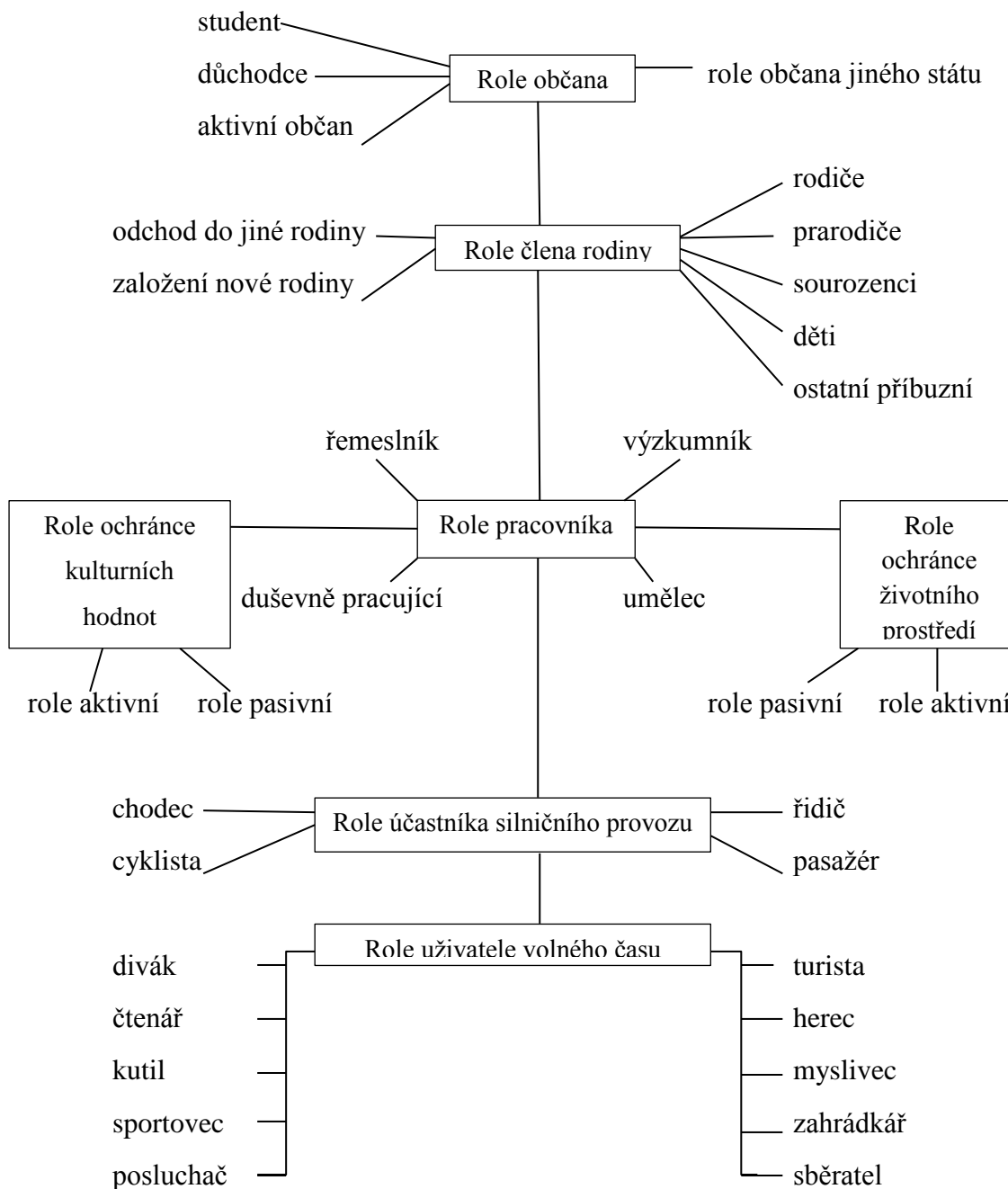
³⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 311-313. ISBN 80-200-0993-0.

³⁸ *Poznej svou osobnost*. 1. vyd. Praha: Gemini, s.r.o., 1994, s. 62. ISBN 80-858-2015-3.

³⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 57. ISBN 978-807-3672-737.

s jednou sociální rolí tak, že to plně vyčerpává čas i síly a pro jiné formy života nezbývá místo, dochází k ochuzení života osobnosti, v krajních případech to vede k její deformaci a k vážným konfliktům s druhými lidmi. Tato práce zmiňuje ty role, jejichž očekáváním a hlubší přípravou na ně se škola zabývá již od mladšího školního věku.

Schéma 3: Sociální role, kterými projde v průběhu života zdravý jedinec



Zdroj: autor práce, 2014

3.1.1 Jedinec jako občan

Vést dítě k aktivnímu občanství a zapojení se do života demokratické společnosti je jedním z důležitých úkolů současné školy. Jde o součást formování osobnosti mladého člověka. „*Abychom dokázali uspokojivě utvářet a rozvíjet mezilidské vztahy, adekvátně reagovat na různé podněty vyplývající ze společenského styku, rozumět společenskému dění a poradit si v různých životních situacích, potřebujeme být vybaveni určitým množstvím poznatků o společnosti a jejím fungování a dovednostmi, které nám umožní tyto poznatky zužitkovat v každodenním životě. Jelikož jde o životně důležité kvality, bez kterých se neobejde žádný člověk, je potřeba tyto kvality rozvíjet již v průběhu školního vzdělávání. V začleňování mladých lidí do společnosti a při utváření jejich mezilidských vztahů sehrává důležitou roli základní škola. V jistém smyslu je zmenšeným modelem společnosti. Žáci zde mají příležitost získávat vlastní zkušenosti s různými podobami mezilidských vztahů.*“⁴⁰

Každý občan má svá práva, ale také povinnosti. To platí i pro děti. Dítě je rovnocenný partner. Musí být respektován jeho názor, je třeba ptát se, co se mu líbí, nelíbí, co by rádo dělalo. Roli rodičů nikdo nenahradí, spolupráce všech zúčastněných na výchově je nutná. Všichni jsou povinni hájit zájem dítěte. Znalost práv dítěte je stejně důležitá jako znalost Listiny základních práv a svobod už proto, že se jedná právě o děti, které se přesile dospělých obtížně brání. Vzhledem k věku a stupni vývojové úrovně se děti neumí vždy ještě srozumitelně a jasně vyjádřit, a to by dospělí měli brát na zřetel. Každé dítě by se přijatelnou a vhodnou formou mělo dovědět, na co má právo. Všichni jsou stejně důležití. K právům dítěte patří právo na domov, na vzdělání, na své vlastní jméno, na svou vlast, na život v rodině, na kamarády, na vlastní názor, na život bez hladu, na pomoc v nemoci, nikdo mu nesmí nabízet ani nutit alkohol, drogy a nic, co by mu mohlo poškozovat zdraví, má právo na volný čas, na život v míru a bezpečí, má právo mluvit jazykem svých rodičů a nesmí mu nikdo ubližovat.⁴¹

Každý má také své povinnosti. Měl by být ochoten přispívat svými znalostmi a dovednostmi k rozvoji své vlasti, zvelebovat ji a snažit se o její prosperitu. Ke své zemi,

⁴⁰HORSKÁ, Viola. *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství* [online]. 16. 9. 2005 [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/285/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBSAHU-VYCHOVY-K-OBCANSTVI.html/>

⁴¹KOVAŘÍK, Jiří. *Dětská práva - vím, co smím?*. Ilustrace Jan Brychta. Praha: Nadace Naše dítě, 2002, 201. ISBN 80-238-9291-6.

kteřá mu zajiřtřuje zázemí a domov, být loajální. Povinností dětí je učit se a snažit se pochopit pravidla života ve své obci, ve své zemi a sám se pokoušet hledat budoucí místo v tomto složitěm společenství. Všichni navzájem se k sobě musí chovat zodpovědně. Respektovat práva svých spoluobčanů a pravidla občanského soužití musí být samozřejmostí. Každý občan by měl znát představitele své obce a státu, znát sídlo jejich působení a rámcově znát náplň jejich práce. Na vzdělávání k občanství pracují všechny stupně školské soustavy tak, aby množství informací, jejich přesnost a podrobnost byly úměrné věku dětí. Odborníci předpokládají, že určité znalosti z této oblasti mají děti z rodiny již před vstupem do školy. V hodinách prvouky a vlastivědy si pak v mladším školním věku tyto vědomosti postupně rozšiřují a upevňují.

3.1.2 Jedinec jako pracovník

Základní profesní orientaci získávají děti již v předškolním věku. Hrají si na určité profese a přijímají jejich role. Podle Nakonečného⁴² je hra činností, která sama o sobě přináší dítěti velké uspokojení. Hrají si „na někoho a na něco“ a vydrží si hrát denně celé hodiny. V mladším školním věku se o jednotlivých profesích hovoří již podrobněji. Hra přechází ke konkrétnímu vyzkoušení si různých činností v hodinách pracovního vyučování. Děti se učí pojmenovat nářadí a nástroje, které jsou k tomu potřeba.

Průcha⁴³ uvádí, že příprava k vykonávání profese je významná pro každého vychovávaného jedince. Práce přináší možnost vřdělku, uplatnění ve společnosti, seberealizaci a uspokojení. Z hlediska celé společnosti je profesní příprava a volba vhodného zaměstnání záležitostí nutnou, protože jen dostatek pracovních míst a dostatek kvalitních pracovníků přináší státu úspěšné fungování a prosperitu. Role kvalifikovaného a úspěšného pracovníka v systému sociálních rolí, které každého občana očekávají, je na důležitěm místě. Trh práce vyžaduje schopné pracovníky, kteří budou ovládat více druhů rozličných činností. Děti mladšího školního věku si většinou plně neuvědomují, že po roli žáka a studenta přijde role pracovníka. Vřechno, co se

⁴²NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 438. ISBN 80-200-0993-0.

⁴³*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 623. ISBN 978-80-7367-546-2.

nyní naučí, budou muset ještě několikrát rozšířit a zdokonalit. Ve všech předmětech je třeba již v mladším školním věku hledat užitečné prvky důležité pro přípravu na budoucí výkon zaměstnání. Děti mají mezi nejbližšími dospělými své vzory. Mezi nimi si děti vybírají povolání, které by jednou chtěly vykonávat. Odhadují a postupně se přesvědčují o tom, že učit se je důležité, aby si později na určitý druh práce mohly troufnout.

Zkušenosti ukazují, že i když úlohu vychovávat jedince jako pracovníka přebírají střední i vysoké školy a odborná učiliště, svoji roli hrají také první stupně základních škol se svými žáky mladšího školního věku. Ti jsou ve věku, kdy si ještě dokáží na řemesla hrát, ale také jsou už dost velcí na to, aby dokázali nějakou činnost úspěšně a s dobrým výsledkem vykonat. *„Základní škola zaujímá při přípravě žáků na volbu povolání klíčovou úlohu. Systematickým působením u žáků formuje postoje k práci, profesím a zodpovědné volbě povolání. Škola dětem pomáhá s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy, vybavuje je kompetencemi potřebnými pro sebezpoznávání a informacemi o světě práce. Hlavním posláním školní přípravy je připravit žáky pro zodpovědné rozhodování o další studijní a profesní orientaci a naučit je objektivně posuzovat všechny faktory, které mohou tuto volbu ovlivňovat.“*⁴⁴

3.1.3 Jedinec jako člen rodiny

„Rodina je důležitá sociální skupina, která plní celou řadu biologických, ekonomických, sociálních i psychologických funkcí. Poskytuje svým členům potřebné zázemí, uspokojuje jejich potřeby a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde. Každý jedinec zde má určité role, které se stávají součástí jeho identity. Mezi jednotlivými členy rodiny se v rámci jejich rolí vytvářejí rozmanité vztahy, pro něž je charakteristické určité chování a styl komunikace. Každá rodina má svůj hodnotový systém, jenž ovlivňuje chování jejích členů a vede k přednostní volbě některých strategií zvládnutí problémů. Pokud je rodina v nějakém směru dysfunkční, některé důležité potřeby těchto lidí zůstanou neuspokojeny, a rodina se pro ně stane spíše zdrojem zátěže. Pokud jde o dítě, jehož osobnost se teprve rozvíjí, mohou mu v důsledku

⁴⁴HLAĎO, Petr. *Volba povolání | Role školy* [online]. 31. 12. 2008. Brno, 31. 12. 2008 [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/role-skoly/>

*narušení rodinných funkcí určité významné zkušenosti chybět nebo jeho další vývoj může být deformován různými negativními vlivy.*⁴⁵

Průcha⁴⁶ uvádí, že rodina je základním článkem ve struktuře lidského společenství. Je prvním a základním životním prostředím člověka, které odráží problémy doby. Organizace rodinného života je obrazem dané kultury. Vztahy mezi členy rodiny vyjadřují zvláštnosti společenské třídy, kultury, doby, tradice a rasy. Rodina je skupina, k níž má jedinec většinou kladný vztah. Pokud se jedná o dítě, bývá velmi tolerantní, své rodiče miluje i přesto, že jejich chování k němu nemusí být vždy zcela v pořádku. Chod rodiny si dítě osvojí tak, že rodina, kterou v příštích letech založí, se bude podobat té, ve které samo žilo. Výchově k rodičovství a výchově k umění milovat, je třeba věnovat velkou pozornost, je to záležitost rodičů, ale i školy. Jen rodiče však mohou dítěti ukázat, jak se chovají k sobě navzájem a jak k němu. Současně mohou vyžadovat podobné chování od dítěte k nim a k ostatním členům rodiny. Rodinu tvoří jen fyzický kontakt, ale projevy vřelosti, něhy, pomoc a péče o sebe navzájem. Jen rodič je schopen předat základy umění někoho milovat. Dítě již v předškolním věku umí projevit zájem, péči, lásku, starost o druhého a dát najevo, že má někoho rádo.

Institut rodiny je destabilizovaný, prochází krizí. Klesá sňatkovost, přibývá nesezdaných párů, je vysoká rozvodovost, rodičovství je odkládáno a přibývá dospělých celoživotně bezdětných. Členové rodiny jsou na sebe vázáni citově i ekonomicky. Děti z některých rodin musí hlavně v mladším školním věku trávit volný čas v různých zařízeních, společně stráveného času v rodině je málo a na přípravě dětí do školy je to znát. Škola chod rodin svých žáků nemůže měnit, ale může odhalit špatné zacházení, týrání, zneužívání, zanedbávání a další možné porušování práv dítěte.

Jedním z obecných cílů vzdělávání je příprava jedince na osobní život. Listina základních práv a svobod⁴⁷ zaručuje všem, včetně dětí, právo na informace o zdraví,

⁴⁵*Nakladatelství Portál | Problémy spojené s nevhodným působením rodiny* [online]. [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4150>

⁴⁶*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 487. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁴⁷*Listina základních práv a svobod* [online]. Praha, 1992 [cit. 2014-09-30]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

dospívání, intimní hygieně, sexualitě, reprodukci, vztahu chlapce a dívky, muže a ženy. V mladším školním věku, v průběhu vyučování, pedagog často s dětmi hovoří na téma rodina. Děti se učí pojmenovat jednotlivé skupiny příbuzných, prožívají s nimi různé příběhy, které působí na život celé rodiny. Jsou to svatby, narození dětí, křtiny a vítání občánků, odchody do ciziny za prací, získání významného postavení, maturity, promoce a také smrt. Děti v tomto věku již dokáží pochopit základní funkce rodiny. Rodina zajišťuje biologickou obnovu obyvatelstva, dětem se rodí sourozenci, ale také někdo z rodiny umírá, rodina zajišťuje bydlení, výživu, oblečení, pečuje o děti a staré a nemocné příbuzné a předává zvyky a různé tradice.

Úloha školy při formování osobnosti mladého člověka v oblasti týkající se výchovy jedince jako člena rodiny je podle Průchy⁴⁸ spatřována především v tom, aby si žáci uvědomili důležitost rodiny, postavení jednotlivých členů rodiny a sebe sama. Další témata se vztahují k založení rodiny a fungování manželství, k péči o děti, k prevenci zneužívání návykových látek a k rodinnému rozpočtu.

3.1.4 Jedinec jako tvůrce a ochránce životního prostředí

Příprava mladé generace, od předškolních dětí, dětí školního věku až po vysokoškoláky, na plnění této společenské role vede přes ztotožnění se s prvky ekologické výchovy. Ekologická výchova nemá dosud na základní škole u dětí mladšího školního věku své konkrétní místo, ale již od nejmladších dětí je vyžadováno dodržování určitých pravidel v oblasti životního prostředí. Všichni musí přijmout skutečnost, že člověk je součástí přírody. Bez ní nemůžeme existovat. Je jediným tvorem, který si dovede své prostředí vědomě utvářet.

„Příprava dorůstající generace na plnění této společenské role vede k akcentování ekologické výchovy, která v našem školství donedávna byla a do značné míry dosud je zanedbávána. Potřeba ekologické výchovy vyplývá z vysokého stupně narušení životního prostředí a ekologická péče se stává limitujícím činitelem přežití lidského rodu. Ekologická výchova má zabezpečit hluboké ekologické znalosti a odpovědné postoje každého občana, vedoucí k hledání a prosazování takových opatření,

⁴⁸PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 202. ISBN 80-717-8772-8.

*kteřá pomohou konsolidovat ekonomickou situaci, zamezı další devastaci životního prostředí a povedou k jeho zlepšování.*⁴⁹

Péče o životní prostředí se řídí různými zákony. Ty vycházejí ze skutečnosti, že člověk je s ostatními organismy neoddělitelnou součástí přírody, je přirozeně závislý na ostatních organismech. Tato závislost je vzájemná. Zákony respektují také právo člověka přírodu přetvářet, ale jen do té míry, aby bylo zachováno příznivé životní prostředí budoucím generacím.

*„Vztah člověka k životnímu prostředí v pedagogickém kontextu je spojován s termíny výchova k ochraně přírody, výchova a vzdělávání v oblasti životního prostředí, výchova k péči o životní prostředí a ekologická výchova, environmentální výchova nebo výchova pro trvale udržitelný rozvoj. Za stěžejní se považuje adekvátně vystihnout a pochopit vztahy a souvislosti mezi složkami životního prostředí. Jde o komplexní vyjádření vzájemné podmíněnosti živé a neživé přírody, organismů navzájem, vztahů lidské činnosti a jejích produktů a přírody, včetně poznávání nechtěných důsledků lidských přetvářecích aktivit, jež působí devastaci a ohrožení přirozených kvalit vody, vzduchu, půdy, flóry, fauny s následným ohrožením nejen lidského zdraví, ale i existence života na Zemi vůbec.*⁵⁰

3.1.5 Jedinec jako tvůrce a uživatel kulturních hodnot

„Kulturní hodnoty lze charakterizovat jako komplex hmotných a nehmotných prvků vzniklých postupným vývojem osídlení, tradic plynoucích z charakteru místa a na místo vázaných. Je to trvalá hodnota, která se vyvíjí a doplňuje novými prvky, jejichž účinek může být obohacující, neutrální, nebo znehodnocující. Soubor kulturních hodnot spoluvytváří jedinečný, neopakovatelný a nenahraditelný obraz území, sídla, se kterým

⁴⁹Společenská role výchovy: referát [online]. 2008 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://ireferaty.cz/304/4102/Spolecenske-role-vychovy>

⁵⁰Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 852. ISBN 978-80-7367-546-2.

*se obyvatelstvo více či méně identifikuje. Je nositelem kulturních tradic a zdrojem inspirace současné i budoucích generací.*⁵¹

Ruku v ruce s výchovou k občanství jde výchova k úctě k našim předkům a k výsledkům jejich práce. Mladá generace musí být vedena k osvojování a přejímání kulturních hodnot společnosti. Tato generace bude stávající hodnoty opatrovat, rozšiřovat je a vytvářet hodnoty zcela nové. Každá doba má své mimořádně nadané jedince, kteří vytvářejí mimořádná díla. V naší malé zemi to není jiné. Proto máme tak bohatou historii a tolik pozoruhodných děl ve všech oblastech. Česká republika je v povědomí turistů všech světadílů. Vidět zde mohou rozličná díla, skutečně ojedinělá. Proto má pro děti již od mladšího školního věku výraz cestovní ruch konkrétní podobu. Využívání kulturních a přírodních památek je také ekonomickým přínosem pro stát a pracovní příležitostí.

Unikátní památky kulturní, přírodní i smíšené, které jsou ojedinělé a neopakovatelné, jsou zapsány na seznamu UNESCO. Tím je zaručeno, že budou v dobách míru zachovány pro příští generace. Česko se řadí k více než stovce zemí celého světa, kde se zapsaných lokalit z celkových asi sedmi set nachází téměř dvě desítky. Tyto památky a přírodní rezervace se nacházejí po celé České republice, jsou to však i nehmotná kulturní bohatství, jako např. masopustní průvod.

Vzdělání v oblasti vnímání okolního světa rozvíjí poznatky a zkušenosti dítěte získané v rodině a v předškolním vzdělávání. Učí všímat si krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat, přemýšlet o nich a chránit je. Dosáhnout tohoto cíle napomáhá estetická výchova. Vališová a Kasíková⁵² uvádějí, že estetickou výchovou v širokém smyslu slova rozumíme takové působení na člověka, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě, k estetickým podnětům a které má přispět k rozvoji vlastních estetických činností jako je projev výtvarný, hudební nebo slovesný. Estetickou výchovou v užším smyslu slova rozumíme výchovu k uvědomělému prožitku uměleckých děl a výchovu vlastní tvořivé a reprodukční činnosti v oborech, které souvisejí svou povahou s uměním.

⁵¹VOJTOVÁ, Lea. *Ochrana a regenerace kulturních hodnot v území*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 18. Distanční studijní opora. ISBN 80-210-4165-X.

⁵²VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 285. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

3.1.6 Jedinec jako uživatel volného času

První vymezení pojmu volný čas pochází z období starověkého Řecka. Aristoteles tento čas chápe jako čas na rozumování, čtení veršů, setkávání se a poslouchání hudby. V průběhu staletí přibývají další činnosti, např. tanec, hry, zábava a modlitby. Zajímavá je i další představa, že volný čas je jen na jídlo, spaní a vykonávání hygieny. Někteří šli ve svých představách ještě dál a za volný čas považovali úklid domácnosti, vaření, nákupy a péči o děti.⁵³

„Volný čas lze charakterizovat jako svébytný, subjektivně vnímaný, kulturně a společensky podmíněný a časově vymezený prostor, ve kterém se jedinec nebo skupina lidí svobodně rozhoduje o způsobu seberealizace prostřednictvím rozmanitých činností (sportovních, kulturních, technických apod.), jimiž naplňuje své potřeby (především sekundární) a rozvíjí své zájmy. Do kategorie volného času nezahrnujeme čas vyhrazený pro školní vzdělávání či práci, stejně jako činnosti spojené se sebeobsluhou (hygiena, stravování, nákupy, práce v domácnosti, doprava do zaměstnání apod.).“⁵⁴

V literatuře lze získat i další definice volného času. Pedagogický slovník uvádí: *„Volný čas je čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“⁵⁵*

Trávit správně volný čas se musí člověk naučit. *„Jednou z nově se konstituujících pedagogických disciplín je pedagogika volného času. Zabývá se mimořádně důležitou součástí života dětí, mládeže i dospělé populace, a to obsahem, formami a prostředky edukačních aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného využívání volného času. Výchova k hodnotnému využívání volného času plní i preventivní funkci. Dnes se stále častěji vyskytuje nežádoucí chování mládeže, jako je agresivita, vandalismus, životní styl zaměřený pouze na materiální spotřebu*

⁵³Volný čas - Wikipedie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-12-07]. Dostupné z http://cs.wikipedia.org/wiki/Voln%C3%BD_%C4%8Das

⁵⁴*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 379. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁵⁵PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 274. ISBN 80-717-8772-8.

*apod., a proto má mimořádný význam výchova snažící se pomáhat najít vhodné formy trávení volného času a jeho hodnotnou náplň.*⁵⁶

Množství volného času se mění s vývojem společnosti. Ve 20. a 21. století ubývá práce, zkracuje se pracovní doba, lidé pracují v různých cyklech, práci často mění, jsou nezaměstnaní a tím se stává, že mají tolik volného času, že neví, jak s ním naložit. Nedostatek práce však přináší i nedostatek finančních prostředků. Trávení volného času je pak také limitováno financemi. Rodiny mají různé možnosti jeho trávení. Děti zůstávají doma bez konkrétních povinností, práce pro děti se postupně vytrácí. Pokud nemá dítě možnost činností, které mu poskytují radost, těšení, výhru nebo hezký zážitek, začne se nudit. Nuda je první krůček k lehce dostupné nežádoucí činnosti, jako je alkohol, kouření a drogy. Z toho dále pramení agrese, vandalismus a různé riskantní úlety, které ohrožují život nejen nudícím se jedincům, ale i spoluobčanům.

Výchova snažící se pomáhat najít vhodné formy trávení volného času a jeho bohatou náplň má v našem životě mimořádný význam. Procházka, Šmahaj, Kolařík a Lečbych⁵⁷ uvádějí, že cílevědomé využívání volného času představuje určitý soubor aktivit, které odpovídají životní koncepci a dlouhodobým zájmům člověka. Hodnota všech činností ve volném čase plyne z individuálních dispozic jedince, intenzita prožitku je u každého jiná. S výchovou k volnému času je třeba začít již od útlého dětství a pokračovat po celou dobu školní docházky. Cílem je nabídnout a zajistit jedinci optimální předpoklady pro jeho růst a vývoj. Rozsah činností pro trávení volného času je široký a velmi bohatý.

3.1.7 Jedinec jako účastník dopravy

Česká republika patří k hustě osídleným částem Evropy i celé planety. K silnému osídlení patří i hustá síť dopravních cest. Po nich se pohybují občané v rolích chodců, řidičů nebo pasažérů. Účastníky dopravy jsou všichni, tedy i děti. Vědět, jak se na vozovkách chovat, je velmi důležité. Neznalost závazných dopravních předpisů

⁵⁶*Společenská role výchovy: referát* [online]. 2008 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://ireferaty.cz/304/4102/Spolecenske-role-vychovy>

⁵⁷PROCHÁZKA, Roman, Jan ŠMAHAJ, Marek KOLAŘÍK a Martin LEČBYCH. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, s. 128. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4744-513

může vést k úrazu nebo až ke ztrátě života. Totéž může mít za následek nezodpovědnost, bezohlednost, arogance, neúcta k životu a špatný technický stav vozidla nebo vozovky. Tragédií může končit přeceňování svých schopností a nedocení všech nebezpečných situací, které mohou nastat.

Machová s Kubátovou⁵⁸ uvádějí, že nejdůležitější v prevenci je výchova. Děti mají být neustále a přiměřeně poučovány o tom, co je nebezpečné, čeho je třeba se vyvarovat. Významné místo v této oblasti zaujímá dopravní výchova, protože na úrazy při dopravních nehodách umírá nejvíce dětí ze všech skupin dětských úrazů. Dopravní výchova učí děti dopravním předpisům, rychlému rozhodování, pohotovému rozeznávání dopravních značek, umění na ně reagovat. Děti se po veřejných komunikacích musí bezpečně pohybovat již od předškolního věku. Bezpečně je třeba poznat místo, kde mohou přejít přes vozovku, kde mohou jet na koloběžce, kolečkových bruslích, kde běhat a jinak sportovat a jak se zapojit do provozu na veřejných komunikacích jako cyklisté. Důležité je také pěstování správných návyků, které je třeba neustále procvičovat. Jako součást dopravní výchovy hlavně v mladším školním věku lze chápat i rozvíjení postřehu, zrakové a sluchové percepce, pravolevé orientace, pohybové koordinace, tělesné obratnosti a procvičování orientace v prostoru. Nejdůležitější roli hrají rodiče, kteří dítěti slouží jako vzor chování v dopravě, který dítě napodobuje a v budoucnu přejímá.

Dopravní prostředky se v rukou nezodpovědných, bezohledných a vystresovaných jedinců stávají zbraní. Doprava, hlavně ta ve velkých městech, je místem, kde se všichni účastníci silničního provozu mohou, ne vlastní vinou, dostat do svízelných situací. Dopravní výchova je zaměřená hlavně na získávání všeobecného přehledu v oblasti dopravy a pohybu po komunikacích. Přestože získání řidičského oprávnění podléhá přísným podmínkám, noví řidiči bývají ve statistikách nehodovosti na prvních místech. Je to alarmující a přirovnání provozu na vozovkách k válce v počtu mrtvých není tak docela přehnané. Osvěta a získávání dalších znalostí by mělo být úkolem celoživotního vzdělávání občanů. Také psychologické testy a lékařské prohlídky by měly být samozřejmostí, protože psychické a zdravotní potíže mohou být příčinou kolizí na silnici.

⁵⁸MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 251. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.

„Nezastupitelnou roli v této oblasti má škola. Je třeba si uvědomit, že žáci základních škol jsou účastníky silničního provozu a budoucími řidiči a právě u nich může začít možná náprava chování a návyků celé společnosti, které se mj. odrážejí v chování v silničním provozu. Žáci rovněž dokážou ovlivnit chování svých rodičů. Smrtelná a těžká zranění dětí poznamenávají život celých rodin na několik let či generací. Proto je v základních školách efektivní realizace témat týkajících se prevence bezpečnosti v silničním provozu obzvláště významná.“⁵⁹

⁵⁹Podklady k výuce témat dopravní výchovy v základních školách [online]. 28. 8. 2012 [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16447/PODKLADY-K-VYUCE-TEMAT-DOPRAVNI-VYCHOVY-V-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>

4. HLAVNÍ AKTÉŘI VÝCHOVY A VÝUKY

Podle Průchy⁶⁰ je výchova záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Pedagogický proces je stálou interakcí mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem nebo celou skupinou, která probíhá působením různých výchovných prostředků v různé době a v různém prostředí.

Hlavní činitelé výchovy jsou podle Mareše čtyři⁶¹. Je to osoba vychovávající, osobou vychovávanou bývá většinou dítě, žák, student, ale také dospělý. Třetím činitelem jsou výchovné prostředky, tedy hra, vyučování, sportovní aktivity, práce a umělecké podněty prováděné na vhodném místě. Čtvrtým činitelem je psychosociální klima školní třídy. Při výchově a formování osobnosti mladého člověka z hlediska působení školy lze výchovné činitele pojmenovat pedagog, žák a školní třída.

4.1 Osobnost učitele

„Výklad začneme tezí, že učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává. Podobně jako u jiných pomáhajících profesí jistě nalezneme mezi učiteli jedince, u nichž se veřejnost shodne, že jsou to rození profesionálové, jsou to mistři svého oboru. Učitelství, jako další pomáhající profese typu psycholog, lékař, zdravotní sestra, sociální pracovník, však vyžaduje tisíce lidí, nejenom desítky nadaných jednotlivců. Je tedy třeba pro danou profesi získat zájemce a odborně připravit velké množství profesionálů.“⁶²

Každý učitel je v procesu vzdělávání činitelem, který nese společenskou odpovědnost za výsledky dosažené při vzdělávání a při výchově, za účinnost a

⁶⁰PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 277. ISBN 80-717-8772-8.

⁶¹MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 435-605. ISBN 978-802-6201-748.

⁶²MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 435. ISBN 978-802-6201-748.

úspěšnost. „*Je však do značné míry rovněž v jeho rukou, aby se z žáků stali ti, kteří s ním budou v tomto směru spolupracovat a budou se na výsledku podílet.*“⁶³

Průcha⁶⁴ uvádí, že učitelovy profesní povinnosti většinou přesahují hranice přímé výuky a výchovy. Učitel mívá daleko více povinností podle druhu školy a stupně vzdělávání. Nejvíce zastoupenou činností je však v souboru aktivit učitelů vyučování a činnosti s ním související, jako jsou přípravy na vyučování a opravy žakovských prací.

Ve většině evropských zemí se učitelem stává osoba s pedagogickým vzděláním. Od učitele se očekává přísné dodržování pravidel slušného chování, protože se většinou stává vzorem a příkladem pro žáky i studenty. Také způsob trávení volného času pedagogů bývá vzorem pro děti. Učitelé bývají iniciátory kulturních, sportovních a společenských akcí. „*Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšíření profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.*“⁶⁵ Kvalitní a dobrý učitel předává znalosti a dovednosti, motivuje své žáky k potřebě získávat znalosti i z dalších zdrojů, než jen ze školních učebnic, neměl by zapomínat na svůj další rozvoj, na sebevzdělávání. Tak, jak jde vpřed doba, musí být učitel stále v obraze, musí umět reagovat na měnící se pohled na svět a získávat další potřebné informace a znalosti. Jan Amos Komenský⁶⁶ již dávno řekl, že učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale sami nejdou.

„*V kariéře učitele můžeme rozlišit určité vývojové fáze. Jejich počet i označení u různých autorů kolísá. R. Long jich na základě výzkumu odlišil deset a J. Lukas je integroval do modelu šesti vývojových fází učitele.*“⁶⁷ Vývojová období jsou různě dlouhá a různě emočně zvládaná. První třetina práce je stabilizace učitele v prostředí školy. Druhá třetina představuje profesní vrchol, ale v tomto období již hrozí syndrom

⁶³VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 279. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

⁶⁴*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 399. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁶⁵PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 261. ISBN 80-717-8772-8.

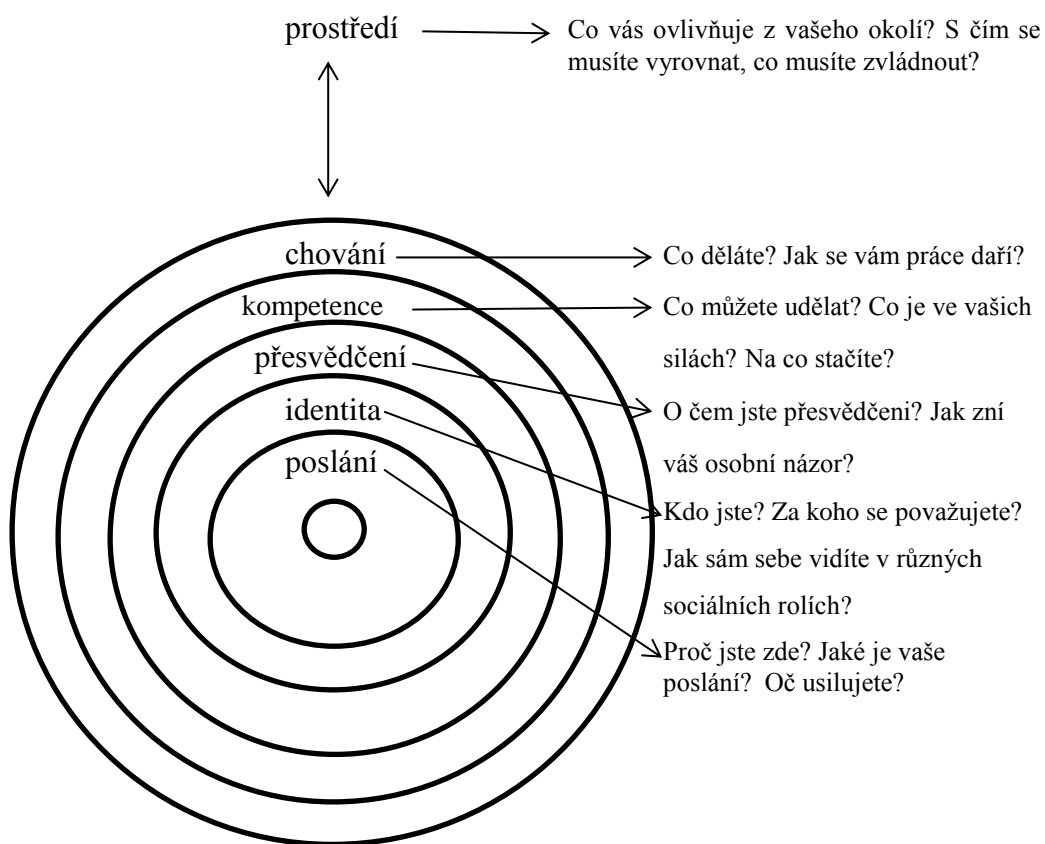
⁶⁶*Jan Amos Komenský - 3. strana | Nejlepší citáty* [online]. [cit. 2014-10-04]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/jan-amos-komensky/3/>

⁶⁷MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 436. ISBN 978-802-6201-748.

vyhoření. Poslední třetina profesního působení učitele je fází stahování se do ústraní, vyčerpanost a postupné opouštění profese. V průběhu profesního života získává učitel svoji identitu. Je to jeho představa o tom, kým je a za koho se sám pokládá. Christopher Day⁶⁸ upozorňuje, že učitel má nejméně tři identity. Je to identita osobní, která se vztahuje ke zvláštnostem jeho osobnosti, identita sociální, která se týká jeho různých sociálních rolí ve společnosti a identita profesní, která souvisí s jeho povoláním učitele. U učitelů mluvíme také o profesní zdatnosti. Je to zdatnost týkající se učitelské role vůči žákům, zdatnost vycházet s kolegy a nadřízenými a zdatnost v umění ovlivňovat chod celé školy. Každý učitel má také svoje pojetí výchovy. Je to jeho pohled na stanovené cíle, na organizační formy, na vyučovací metody a na celou třídu. Učitel má i svůj přístup k vyučování, svůj osobitý styl myšlení, svůj styl učení sebe sama a svůj vyučovací styl.

⁶⁸DAY, Christopher. In: MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 439. ISBN 978-802-6201-748.

Schéma 4: Model úrovní učitelovy osobnosti, v nichž může dojít ke změně



Zdroj: ⁶⁹

Učitel ve výuce a ve vztahu k dětem může podle Grasha⁷⁰ zastávat řadu sociálních rolí. Je aktivně naslouchající člověk, který umí naslouchat nejen obsahové stránce, ale chápe i pocity svých žáků, je to expert na učivo, které v přehledné formě předává svým žákům. Povzbuzuje žáky k přemýšlení a nutí je vyjádřit vlastní názor, je i herec, který důležité části učiva podává zábavnou formou. Učitel poskytuje žákům spoustu informací, zodpovídá žakovské dotazy a působí tak jako konzultant. Jako koordinátor sleduje a kontroluje práci žáků, jako manažer připravuje potřebné materiály a domlouvá spolupráci mimo školu. Jako poradce pracuje se žáky, radí jim a pomáhá

⁶⁹MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 439. ISBN 978-802-6201-748.

⁷⁰GRASHA, A. F. In: MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 470-471. ISBN 978-802-6201-748.

vybrat nejvhodnější cestu k cíli, v roli pozorovatele sleduje aktivitu jednotlivých žáků. Je to také tvůrce studijních materiálů, učebních úloh a problémů k řešení, jako vyjednávač a zprostředkovatel se snaží najít způsoby, jak sladit potřeby žáků i učitelů a jak vyřešit rozpory. Vyjednávat musí mnohdy i s rodiči. Nesmíme zapomenout na roli klasifikujícího, který zodpovědně roztřídí žáky podle jejich výkonů a přidělí jim odpovídající hodnocení. Učitel předvádí žákům, jak uvažovat o učivu, jak se chovat, jak a kdy používat získané znalosti a dovednosti. Je vzorem a osobním příkladem pro žáky. Učitel bývá postaven před těžký úkol. Je to provedení vstupní, průběžné a výstupní diagnózy vychovávaného, aby byl schopen s ním navázat ten správný a produktivní kontakt. Zodpovídá za rozvoj svých svěřenců, za jejich přípravu pro základní sociální role, které je v průběhu budoucího života čekají, za utváření jednotlivých oblastí jejich osobnosti a za jejich celkový rozvoj.

4.2 Žáci

Učitelé se ve své praxi setkávají s různými typy žáků. Kolik žáků, tolik osobností, individualit a povah. Jejich chování ovlivňuje podle Průchy⁷¹ mnoho faktorů. K nejdůležitějším patří vrozené dispozice, činitelé ovlivňující plod v prenatálním období, porod a jeho podmínky, sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá, a temperamentové vlastnosti. Šnýdrová⁷² uvádí, že temperament je soustava vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání. Sangvinik je čilý, veselý, živý, nestálý a rychle reagující optimista. Flegmatik bývá spolehlivý, pomalý, nepodléhá náladám, je klidný až lhostejný. Cholerik je dráždivý, prudký a vznětlivý, těžko se ovládá, jeho hněv však trvá jen krátce. Melancholik se projevuje svou plachou, citlivou, uzavřenou povahou a nesnadným přizpůsobováním, převládá u něho smutná nálada. *„Řecký lékař Hippokratés už před dvěma tisíci lety rozlišoval u osobností čtyři typy, přičemž vycházel ze svých lékařských zkušeností. Jeho osobnostní typy se téměř přesně shodují s dvourozměrnou klasifikací, kterou vypracoval psycholog dvacátého století Hans Eysenck. Hippokratův sangvinik v moderní terminologii obsahově*

⁷¹*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 22. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁷²ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 62. Psyché. ISBN 978-802-4721-651.

odpovídá citově stabilnímu extrovertovi, jeho flegmatik je totožný s citově stabilním introvertem, jeho melancholik by se dnes nazýval citově labilní introvert a choleric odpovídá čtvrtému Eysenckovu typu, citově labilnímu extrovertovi.“⁷³

Učitel musí počítat s tím, že mezi žáky budou děti extrovertní a introvertní. Šárka Miková a Jiřina Stang⁷⁴ popisují charakteristické vlastnosti těchto dvou skupin dětí. Extrovertní děti iniciují kontakt, rády se seznamují, zvykají si dobře na nové prostředí, nepotřebují čas na rozkoukání, Musí všem sdělovat, co se jim rodí v hlavě, vynucují si pozornost, při vypravování se opakují, mnohdy přehánějí. Je pro ně utrpení být o samotě a pokud samy jsou, svoji činnosti si komentují. Ujímají se iniciativy, jsou rády v centru pozornosti, působí sebevědomým dojmem. Ochotně se ujímají rolí mluvčích, vše rády rozebírají a komentují. Ve třídě působí jako aktivnější a bystřejší, protože se rády hlásí, odpovědi vykřikují, aniž by byla dopovězena otázka, většinou preferují ústní projev a zkoušení. Rády si zvou kamarády a chodí samy na návštěvy. Introvertní děti na své okolí pohlížejí rezervovaně, mluví jen s několika známými lidmi. V nových situacích jsou nejisté, než něco řeknou, potřebují čas na rozmyšlenou. Vzbuzují proto dojem, že neví, o čem je řeč, ale pro to, co mají rády, se dokážou nadchnout. Uvažují o tom, co budou dělat, s kým si budou hrát, dávají přednost pozorování, čekají, až někdo jiný udělá první krok. Dokážou si hrát delší dobu samy a potichu. Nechtějí být středem pozornosti, nerady hovoří před ostatními, trpí obavami a trémou. Nemají rády ústní zkoušení před celou třídou, preferují písemný projev. Nechtějí být mluvčími, iniciativu rády přenechávají ostatním. Ve třídě se nedostanou ke slovu, protože vše rozmyšlejí a extrovertní spolužáci jsou rychlejší. Vyčerpává je fyzická blízkost ostatních spolužáků, a proto po dopoledni stráveném ve škole mohou reagovat agresivitou, pláčem, vyčerpaností.

Učitel si své žáky zařazuje do typů. Podle Jiřího Mareše⁷⁵ toto zařazení může učiteli usnadnit práci. Stává se však, že žák zůstává ponechán v původní typové skupince a nemůže se prosadit ve snaze o lepší výsledky. Pro dělení žáků do typových skupin existuje velké množství kritérií, jako je snaha, kázeň, další školní aktivity, vývoj

⁷³*Poznej svou osobnost*. 1. vyd. Praha: Gemini, s.r.o., 1994, s. 39. ISBN 80-858-2015-3.

⁷⁴MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, s. 74-75. ISBN 978-807-3675-875.

⁷⁵MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 541-543. ISBN 978-802-6201-748.

žáka, jeho rodina, mimoškolní oblast, absence, nemoci, názory ostatních učitelů, vzhled, dětskost, jakákoli zvláštnost, přístup k jednotlivým předmětům a také intelekt. Důležitým kritériem je i slušnost, schopnost komunikovat a zařazení se do kolektivu třídy. V průběhu své praxe se učitel setkává s různě nadanými žáky. Hodnota IQ souvisí se stupněm nadání. Jednotlivé úrovně nadání nabízí Grossová⁷⁶. Běžně se učitel setkává s mírně nadanými jedinci, to je základní úroveň nadání. V populaci to může být každý čtvrtý až šestý žák s IQ 115 – 129. Střední úroveň nadání s IQ 130 – 144 není již běžná. V populaci je to každé čtyřicáté až tisící dítě. Nadání zaměřené k užšímu okruhu přechází v talent. Takové děti je třeba podchytit a obohacovat je prohlubováním téhož učiva o větší podrobnosti a detaily, zapojovat je do soutěží a olympiád a k jejich výuce přistupovat individuálně.

Schéma 5: Odstupňování nadání podle kognitivních schopností

Anglické označení	České označení	Hodnoty IQ	Výskyt v populaci
Mildly or basically	Základní úroveň nadání	115 – 129	1:6 až 1:4
Moderately gifted	Střední úroveň nadání	130 – 144	1:40 až 1:1000
Highly gifted	Vysoká úroveň nadání	145 – 159	1:1000 až 1:10 000
Exceptionally gifted	Mimořádná úroveň nadání	160 – 179	1:10 000 až 1:1 milionu
Profoundly gifted	Naprostě výjimečná úroveň nadání	180 a více	Méně než 1:1 milionu

Zdroj:⁷⁷

⁷⁶GROSS, M. U. In: MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 533. ISBN 978-802-6201-748.

⁷⁷MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 533. ISBN 978-802-6201-748.

Neúspěch žáků ve škole má mnoho důvodů. Může to být špatné prožívání zkouškové situace, nesoulad mezi požadavky a schopnostmi. Roli hraje i předchozí zařazení do určité typové skupiny. Na neúspěch žáka mají vliv psychické procesy, neporozumění výkladu a špatné zapamatování si látky. Školní neúspěch není jen problémem samotného žáka, ale vinu lze spatřovat i ve špatné spolupráci všech, kteří vychovávají a vzdělávají. Jsou to učitelé, rodiče, výchovní poradci, psychologové a školní kolektivy. Anton Semjonovič Makarenko cítil v době svého působení problém stejně. Když zřizoval opatrovnická výchovná a pracovní zařízení pro bezdomou a delikventní mládež, zastával názor, že není špatná mládež, jsou jen špatní vychovatelé.⁷⁸

F. Pajares⁷⁹ shrnul dosavadní výzkumné poznatky a zformuloval doporučení pro učitele, jak budovat a rozvíjet vnímanou vlastní zdatnost u žáků. Každý žák a student musí být veden tak, aby cítil úctu sám k sobě a byl hrdý na svoje výsledky. Sám musí vnímat, jak zdatný je v učení, jak zdatný je v komunikaci s vrstevníky a jakou zdatností disponuje ve vzdorování nástrahám své doby. Vnímání vlastní zdatnosti u žáků umí dobrý pedagog budovat a rozvíjet tím, že klade důraz na rozvíjení dovedností a na kvalitu výsledků, nejenom na posilování sebevědomí žáků. To by bez dobrých znalostí nemělo smysl. Učitel musí zaručit, že cestu vpřed žákovi otvírá jeho úspěch i neúspěch. Úspěch nelze přeceňovat, dílčí neúspěch není katastrofa. Žáky je třeba vést k tomu, aby se srovnávali se vzory z řad svých vrstevníků. Současně je třeba nutit žáky k vytváření svých vlastních představ o kvalitě a dostatečnosti učení. Při vytváření pracovních skupin je třeba postupovat citlivě. V rámci společné práce mohou být méně aktivní jedinci odstavováni a žáci se mohou navzájem zesměšňovat. Učitel nesmí strpět, aby se někdo podceňoval nebo se něčím znevýhodňoval. Je všeobecně známé, že velkého a vzdáleného cíle se dosáhne snáze plněním drobnějších a blízkých úkolů. Takové dosažení cílů posiluje sebevědomí. Pokud potřebuje žák pomoc, učitel by měl volit spíše pomoc nepřímou a podporovat také pomoc mezi žáky. Důležité je připomínat žákům, že na prvním místě je kvalita vykonané práce a ne její množství. Každý učitel by ve svých hodinách měl umět vytvořit takovou atmosféru, která snižuje strach dětí ze

⁷⁸ *Pedagogická poéma* (1933-1935).

⁷⁹ PAJARES, Frank. In: MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 562. ISBN 978-802-6201-748.

zkoušek a případného neúspěchu a která u nich podporuje snahu odvádět kvalitní práci v dobré náladě a s chutí.

4.3 Školní třída

„Definovat něco tak samozřejmého, jako je školní třída žáků, se zdá na první pohled jednoduché. Historicky vzato se však podoba třídy žáků během staletí měnila. V dobách J. A. Komenského se počet žáků ve třídě pohyboval mezi 80 – 100, ještě v 19. století byly obce, v nichž se v českých školách tísnilo v jedné třídě 60 – 70 žáků. Nebylo výjimkou, že v těžce učebně byli žáci různého věku.⁸⁰ Současná definice z pedagogického slovníku říká: „Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.“⁸¹

„Avšak už přítomnost žáka opakujícího ročník nebo přítomnost žáka – cizince (z rodiny, která dostala povolení k přechodnému či trvalému pobytu), ale neovládá češtinu jako vyučovací jazyk (a proto je zařazen do nižšího ročníku), naznačuje, že tvrzení o žácích stejného věku má své výjimky. Také charakteristika, která říká, že žáci jsou vyučováni ve škole, nemusí platit absolutně. Se vstupem počítačů a počítačových sítí do vzdělávání, se setkáváme s jevem, který dostal název virtuální třída, tedy třída, v níž žáci nejsou fyzicky pohromadě a spolupracují převážně na dálku.“⁸² Totéž platí o uspořádání ročníků v malotřídních školách.

Třidu lze podle Mareše⁸³ považovat za malou sociální skupinu. Je to skupina sekundární, primární skupinou je rodina. Třída je vytvořena institucí, to je školou a její provoz se musí řídit určitými pravidly. Pravidla určuje školní řád. Fungování každé třídy se řídí rozvrhem hodin. Žáci se scházejí v určitý čas na určitém místě a jsou přítomni vyučovacím hodinám různých předmětů. Na některé předměty se děti ze třídy různě dělí, na jiné předměty se mohou i spojit.

⁸⁰MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 574. ISBN 978-802-6201-748.

⁸¹PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

⁸²MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 574-575. ISBN 978-802-6201-748.

⁸³MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 574-582. ISBN 978-802-6201-748.

Mareš⁸⁴ konstatuje, že školní třídu tvoří žáci přibližně stejného věku. Ve třídě jsou chlapci i dívky, vývojová úroveň je u děvčat vyšší než u chlapců. Žáci mají různé schopnosti a motivace, osobní cíle, mimoškolní zájmy, sociálně kulturní původ, různou ekonomickou úroveň rodiny, zdravotní stav a sociální vztahy uvnitř třídy. Skupinky uvnitř třídy se mění s věkem dětí, změnou jejich zájmů a postupným dospíváním. Děti se cítí příslušníky třídy, hovoří o své třídě. Děti ve své třídě zaujímají různé sociální role.

Vágnerová říká: „Školní třída je specifickou vrstevnickou skupinou, kde je dítěti primárně přisouzena role spolužáka, jejímiž typickými znaky je souřadnost a nevýběrovost (sekundárně může získat i další role, např. roli vůdce, třídní hvězdy nebo outsidera). Spolužáci jsou považováni za rovnocenné, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody postavení školáka. Nemůže si je vybrat, získá je zařazením do určité třídy, kterou tvoří skupina vrstevníků přibližně stejného věku. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet ani odcházet.“⁸⁵ Podle Janošové „se s ní děti identifikují, považují ji za svou a brání ji před ostatními. Mají k ní jiný vztah než k ostatním skupinám, což se např. projevuje i tím, že pro ně platí jiná pravidla, uplatňuje se zde zákon skupinové konformity. Spolužák ze třídy si zaslouží větší ohledy, je třeba s ním být solidární a pomoci mu, zatímco na ty, kteří do ní nepatří, není třeba brát zvláštní ohledy. V krajním případě mohou takové děti představovat i nepřátele, s nimiž je třeba bojovat.“⁸⁶

Říčan a Janošová⁸⁷ uvádějí, že školní třída se projevuje dvojím způsobem. Jinak se chová při vyučování v přítomnosti učitele a jinak o přestávkách k sobě navzájem. Mluví o její ilegální podobě, která je utajena před dospělými. Děti většinou nesdělují učitelům, kdo s kým kamarádí, kdo koho nesnáší, tají drobnější přestupky a málokdy žalují. Život třídy je dětskou záležitostí, učitel do ní nebývá vpuštěn. Třída klade důraz na dodržování svých pravidel a zvyšuje se tak tlak na děti, které by snad s jednáním

⁸⁴MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 574-580. ISBN 978-802-6201-748.

⁸⁵VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

⁸⁶VÁGNEROVÁ, Marie. In: JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 58 s. ISBN 978-80-7372-779-6.

⁸⁷VÁGNEROVÁ, Marie. In: ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4729-916.

třídy nesouhlasily. Pak může dojít k vyhocování situace a k odmítání či terorizování některých spolužáků.

4.4 Psychosociální klima školní třídy

Mareš⁸⁸ uvádí, že mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujal označení klima. Jedním z tvůrců klimatu je učitel, druhým spolutvůrcem jsou žáci, kteří se v dané třídě sešli. Záleží na počtu žáků, zastoupení chlapců a dívek, na dosavadních znalostech a ochotě učit se. U žáků mladšího školního věku vzniká vztah mezi nimi a zpravidla jen jedním učitelem. Postupně vzniká žákovské klima dané třídy. Jde o trvalejší charakteristiku třídy, která se projevuje bez ohledu na to, kdo v ní právě vyučuje. Učitelé tuto charakteristiku znají a dokáží třídu pojmenovat. Jedná se pak o třídu upovídanou, snaživou, lajdáky atd.

„Klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé. Atmosféra školní třídy je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny či jedné přestávky. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před náročnou písemnou zkouškou, či sdělením, že odpadla hodina obtížného předmětu, při závažném ústním zkoušení. Termín prostředí třídy je nejobecnější. Má široký rozsah a týká se především objektivněji zjistitelných aspektů, které ovlivňují každodenní práci učitelů a žáků. Zahrnuje mj. aspekty architektonické, hygienické, technické, ergonomické, akustické a estetické.“⁸⁹

Na úspěšnost či neúspěšnost žáků má psychosociální klima třídy velký vliv. *„Existují třídy, v nichž získají vliv jedinci, kteří nemají zájem se učit, pohrdají školou a dávají to najevo. Psychosociální klima třídy se postupně mění a třída se přeorientovává na jiné hodnoty, začnou dominovat problémoví žáci. Naopak žáci, kteří se chtějí učit a chtějí mít dobré známky, jsou předmětem posměchu a časem mohou být i šikanováni. Mnozí z nich – aby nevybočovali a aby přežili – se přizpůsobí změněnému klimatu: k údivu učitelů i svých rodičů se začnou spokojovat s průměrnými známkami. Pravý*

⁸⁸MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 588. ISBN 978-802-6201-748.

⁸⁹MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 588-590. ISBN 978-802-6201-748.

důvod se bojí uvést a často se uchylují k zástupným argumentům, např. o nesrozumitelném či obtížném učivu, o velkých nárocích učitelů apod. ⁹⁰

„Je možné zjišťovat dvě podoby psychosociálního klimatu školní třídy: aktuální klima, které ve třídě momentálně panuje, a klima preferované, tj. klima, které si žáci přejí, aby bylo, klima které by jim vyhovovalo lépe. Čím větší je mezi oběma rozdíl, tím jsou žáci v dané třídě méně spokojeni. Čím menší je rozdíl, tím jsou žáci ve třídě spokojenější. ⁹¹

⁹⁰MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 547-548. ISBN 978-802-6201-748.

⁹¹MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 595. ISBN 978-802-6201-748.

5. RODIČE A ŠKOLA

„O rodině a škole jako dvou významných sociálních institucích se často uvažuje v jejich komplementaritě, která v sociologickém ohledu vyplývá z jejich společenských funkcí – rodina působí jako mechanismus přenosu sociálního statusu z generace na generaci, zatímco škola zajišťuje princip meritokracie ve společnosti, to znamená obsazování společenských pozic na základě talentu a výkonu. Psychologický pohled zase zdůrazňuje společný podíl rodiny a školy na socializaci dítěte. Z pedagogického hlediska se tyto dvě instituce sice liší v prioritách, v požadavcích a očekáváních, ve vztahu k dětem nebo v míře formálnosti, ale sdílejí společný cíl, jímž je optimální vývoj dětí.“⁹²

5.1 Vývoj problematiky a modely vztahů

Průcha⁹³ uvádí, že vztahy mezi školou a rodinou se v minulosti omezovaly pouze na jednosměrný přenos informací. Rodiče navštěvovali školu, aby se dověděli o problémech týkajících se docházky, chování a prospěchu dítěte. V 80. letech 20. století začali být rodiče vyzýváni k návštěvám častějším a systematictějšími. Rodina dostávala postupně příležitost zapojovat se konstruktivně do aktivit ve třídě. Rodiče tak začali hrát významnější roli ve školní výchově a vzdělávání dětí. Došlo k řadě legislativních změn, které rozšířily rodičovská práva a umožnily zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění. Rodiče mohou prosazovat své zájmy a činit odpovědná rozhodnutí. V současné době se projevují silné tlaky na posílení vztahu a spolupráce rodiny a školy. Ke klíčovým argumentům patří posilování demokratického uspořádání vztahů a snaha vytvářet veřejnou kontrolu nad tím, co se odehrává ve školách, které bývají před veřejností do jisté míry uzavřeny. Také rodiče mají podstatné důvody, proč se ve

⁹² *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 319. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁹³ *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 319. ISBN 978-80-7367-546-2.

školním dění angažovat. Nejčastěji se jedná o snahu zvyšovat školní úspěšnost svých dětí. V současné době jsou rodiče vnímáni jako neopomenutelní aktéři výchovy vlastních dětí.

Podle Průchy⁹⁴ byly v průběhu druhé poloviny 20. století určeny čtyři základní modely vztahů mezi rodinami a školami. V 60. a 70. letech převládal kompenzační model, který předpokládal rovné vzdělávací příležitosti. V tomto modelu vycházela snaha o komunikaci a spolupráci ze skutečnosti, že někteří rodiče nejsou schopni děti vést, a proto jim na pomoc musí přijít škola nebo i jiné instituce. V 70. a 80. letech se začal prosazovat konsenzuální model. Důraz se kladl na informování rodičů prostřednictvím různých forem komunikace. Škola a rodina byly chápány jako sobě rovné. V tomto modelu se učitelé měli dozvídat od rodičů informace potřebné pro svou pedagogickou práci a skloubit učení ve škole a doma. V 80. a 90. letech si získal největší podporu participační model. V tomto konceptu jsou rodiče aktivními občany schopnými podporovat děti v jejich vzdělávacích záležitostech. Rodina ztrácí výchovnou sílu vlivem jiných socializačních činitelů a úkoly rodičů musí přebírat škola. Předmětem současných diskuzí je čtvrtý model, model sdílené odpovědnosti. Přisuzuje rodičům větší podíl na rozhodování a na jejich odpovědnosti za výsledky konkrétních rozhodnutí. Rodiče mají být angažováni v takových aktivitách, z nichž mají prospěch jejich děti.

5.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

Průcha⁹⁵ argumentuje, že zapojování rodičů do vzdělávacího procesu je nutné a dobrých důvodů pro jeho zrealizování je několik. Rodičovská práva rodičům přidělují primární odpovědnost za rozvoj dítěte. Je samozřejmé, že rodina má hlavně na malé děti takový vliv, že může vhodně podporovat a posilovat efekt školního působení. V neposlední řadě je to i princip občanské participace v komunitních institucích. Vliv rodiny na rozvoj dítěte je velmi pozitivní, pokud je v souladu s působením školy. Rodiny lze posuzovat podle přístupu ke vzdělání a vytvářet tak rodinné charakteristiky,

⁹⁴*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 320. ISBN 978-80-7367-546-2

⁹⁵*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 320-321. ISBN 978-80-7367-546-2

u nichž se sleduje socioekonomický status rodiny, jejich kulturní a sociální kapitál, rodičovské hodnoty, rodinné interakce, vztahy rodiny se školou a sociální sítě, které rodina vytváří. Výsledek sledování přístupu rodin ke školní práci a prospěchu dětí vykazuje vysokou míru korelace. Novým argumentem pro potřebu spolupráce školy a rodin je účast v komunitních institucích, přičemž rodiče uplatňují svá práva a svou odpovědnost vůči škole. Dalším pádným argumentem pro spolupráci je fakt, že rodiče nemohou adekvátně pečovat o své dítě, nemají-li příležitost porozumět tomu, jak, proč a čím se škola zabývá a dítě ovlivňuje. Z psychologického hlediska se ukazuje, že potřeba úzkých a dobrých vztahů mezi učiteli a rodinou je důležitá k tomu, aby se lidé, významní pro existenci dítěte, chovali konzistentně, neměli vůči dítěti rozporuplná očekávání a aby existovaly pozitivní vazby mezi domácím a školním prostředím. Udržovat vztah školy a rodiny na uspokojivé úrovni je nutné a je třeba kontrolovat, aby nenastal opačný efekt. Školou může ovládnout skupina rodičů s vyšším vzděláním, více majetných, uplatňujících svůj záměr a v pozadí pak zůstávají rodiče méně výřeční, s nižším vzděláním a menším přehledem.

Z rolí, ve kterých mohou rodiče ve vztahu ke škole vystupovat, uvádí Průcha⁹⁶ roli klienta, roli partnera, občana a rodiče jako problém. V první rodičovské roli vystupuje rodič jako zákazník – klient. Rodiče svobodně vybírají školu pro své dítě. Školy soupeří o své klienty a snaží se o zlepšování svých výsledků. Školy zvyšují své nabídky v oblasti vzdělání, volného času i jiných služeb. Svobodný výběr školy a zavedení spotřebitelské kultury má mít za následek i lepší spolupráci rodičů se školou, protože za některé služby se zde musí platit. Další rolí rodičů je role partnera. Jde o předpoklad, že rodiče jsou aktivními postavami v rozhodování a uvádějí rozhodnutí do praxe. Ve vztahu ke škole se mohou dostávat do rolí výchovných partnerů. Hlavním zájmem rodičů je co nejlépe prospět svým dětem. V průběhu 90. let se objevil další přístup rodičů ke škole. Jedná se o roli rodiče – občana, který aktivně uplatňuje vůči školám svá práva. Poslední z uváděných rolí je role rodiče jako problém. Tyto rodiče lze dále rozdělit na rodiče nezávislé (nedůvěřiví, nekomunikativní, informace získávají zprostředkovaně), rodiče špatné (nezajímají se o děti vůbec a nepodporují jejich výuku) a rodiče snaživé (jsou přehnaně aktivní a ke škole nezdravě kritičtí).

⁹⁶ *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 321-322. ISBN 978-80-7367-546-2

PRAKTICKÁ ČÁST

6. JAK VZNIKALY VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Vstup dítěte do školy je velká událost pro dítě i pro rodiče. Je to rozhraní, kdy končí vliv rodiny na rozvoj dítěte jako jediný a hlavní a připojuje se škola. Rodina se často již předem spoléhá na školu. Škola se logicky spoléhá na rodinu, předpokládá, že budou rodiče s dětmi o nových školních záležitostech mluvit a připravovat je na ně. Výchova v předškolních zařízeních je důležitá, ale ne všechny děti ji absolvují v dostatečném rozsahu. K prvním, ne však otevřenému střetu rodiny a školy, dochází právě při vstupu do první třídy. Co by dítě mělo umět a vědět? Nechtějí toho po něm v té škole moc? Jakou představu mají rodiče? Umí a vědí oni sami to, co se chce na dětech a řídí se tím? Porovnání požadavků, které před čtyřmi sty lety formuloval Jan Amos Komenský, s požadavky dnešních zainteresovaných vědeckých pracovníků je zajímavé.

V první polovině sedmnáctého století J. A. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské uvádí, co by šestileté dítě při nástupu do školy mělo znát. „*Strídmosti, aby zvykaly podle potřeby přirozenosti jísti a pít, nad potřebu pak nepřecpávati a nepřelévati se. Pořádnosti, aby v jídle, pití, šatkách a všelikým ošetřováním těla mravů dobrých užívat zvykaly. Spravedlnosti ať se učí, na cizí věci nesahati, nebrati, nekrásti, nepřekrývati, navzdory nic nečiniti. Dobré jest také zvykati pracovitosti, zahálky pak utíkati. V známosti věcí předně přirozených (fyzice) může do šesti let dítě tak daleko přivedeno býti, aby vědělo jména živlů, země, vody, větrů, ohně; též deště, sněhu, ledu, olova, železa atd., až i některých rostlin, zvláště stromů, též živočichů hlavní rozdily, co ryba, co pták, co hovado atd.; naposledy zevnitřních svých údů jména a práce. V optice prospěje, bude-li znáti co světlo, co tma, též barev některých jména atd. Astronomie bude míti začátek známostí slunce, měsíce a hvězd, všeobecně totiž, co to je hvězda, znaje. Geografie mu základem bude, jestliže v šesti letech jsa věděti bude, že to, kde se*

*narodil a bydlí, ves jest neb městečko nebo město neb zámek; též rozuměje, co pole, vrch, hora, řeka atd. slove. Chronologie začátek bude věděti, co jest hodina, co den, co noc, co týden, co zima, co léto atd. Aritmetiky základ bude, když věděti bude, co jest mnoho a co málo; a uměti asi do dvacíti neb kopy napočítati; a rozuměti, co sudé, liché; a souditi, že více je tři než dvě, a přidaje ke třem jedno, že bude čtyry atd. Geometrie fundament bude neškodný, naučí-li se rozuměti, co jest veliké, malé; dlouhé, krátké; široké, úzké; tlusté, tenké; item co píď, co loket, co sáh. Hudba bude, uměti některý veršiček zpaměti zpívati. Řemeslného díla začátek, uměti něco krájeti, řezati, strouhati, skládati, rozkládati, svíjeti, rozvíjet atd., jak děti obyčej. Gramatika v šesti letech býti má, aby jak mnoho čemu dítě rozumí, jak mnoho mateřským svým jazykem vypověditi umělo; byť i s nedostatky bylo, jen však aby jadrně a srozumitelně vyslovovati naučeno bylo.*⁹⁷

Začátkem 21. století považují odborníci za přiměřené, aby dítě před vstupem do první třídy znalo své nacionále. Musí vědět, jak se jmenuje, kde bydlí, kolik je mu let a jak se jmenují rodiče. Alespoň dvacet minut musí udržet pozornost a sedět v klidu. Grafomotorika ukládá správně pojmenovat barvy, dobře držet tužku a pastelky, malovat vodovými barvami, umět správně držet nůžky a vystříhovat jimi tvary, napodobit tiskací písmena, spojit dva body a nakreslit jednoduché obrázky postavy, domečku, květiny. V oblasti sebeobsluhy musí dítě zvládnout urovnat si na stole věci, uložit pomůcky do aktovky, uklidit hračky kam patří, připravit ubrousek na svačinu, obout si boty a zavázat tkaničky a rychle se převléci do tělocvičného úboru. K základním hygienickým návykům patří mytí rukou před jídlem a po použití WC. Dítě by mělo mít takovou slovní zásobu, aby bylo schopno souvisle vyprávět příběh podle obrázků či shlédnutou nebo právě poslechnutou pohádku. Předpokladem školní docházky je srozumitelná výslovnost. Slovní zásoba by měla být taková, aby dítě zvládalo pojmenovat věci běžné potřeby, zvířata, barvy, geometrické tvary, chápat pojmy týkající se času, znát roční období, orientovat se v prostoru, vědět co je vpravo, vlevo, dole, nahoře. Dítě musí umět posoudit množství a velikost, zapamatovat si krátkou básničku a písničku. Bez problémů vyhledá dvojici stejných obrázků, najde rozdíly a zvládne hrát pexeso. Také

⁹⁷KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1951, s. 307-310.

umí pojmenovat první hlásku ve slově, u jednodušších slov pozná písmenko poslední.⁹⁸ Na základě tohoto srovnání vznikla první otázka výzkumné části.

Dítě začalo chodit do školy. Je to těžký přechod z nicnedělání do školních povinností. Ořezané tužky a pastelky jsou brzy omalované a olámané, obaly ze sešitů padají, svačina pro samé starosti ani nechutná. Sáčky na boty jsou si podobné, boty stejně velké, ty nejhezčí, co v obchodě měli, má každý. Nová neokoukaná mikina není nikoho. Navíc přicházejí i domácí úkoly. Přinést ovoce na kreslení, peníze na divadlo, balík papírových kapesníků, stále něco chybí. Po několika připomenutích jsou nešťastné děti i učitel. Bohužel, pracovat se takto opravdu nedá. Přichází otázka, která do výzkumu určitě patří. Podívají se doma rodiče dětem do aktovky? Ořezat tužky prvňák sám nezvládne. Zlikvidují rozdrobené nedojedené svačiny a vymyjí láhev na pití? Podepíší společně boty a sáčky na ně, zkontrolují doma, které oblečení postrádají?

První týdny školního roku děti po velkém nasazení zvládají, ale přichází období plískanic a s nimi nemoci. Děti zůstávají doma, někdy se to protáhne i na týdny. Ve třídě stále někdo chybí, vyučování však musí pokračovat. Učitel připravuje žákovi lístečky s úkoly, posílá dítěti označená cvičení v pracovních sešitech a očekává zvýšenou iniciativu rodičů. Jen oni vědí, ve které části dne se dítě cítí lépe, kolik práce udělá, čím ho povzbudit a odměnit. Není výjimkou, že po ukončení nemoci hned pokračuje pobyt na horách se slevou mimo prázdniny. Ještě po velikonočních prázdninách nebývá látka zvládnutá. Nabízí se otázka, zda si rodiče uvědomují, že vyjmenovaná slova, násobilku a převody jednotek se děti musí naučit, v dalších cvičeních se s tím i nadále pracuje.

V průběhu školního roku tráví dítě ve škole se spolužáky a učitelem hodně času. Stává se svědkem nebo i hlavní postavou různých událostí. Dostává úkoly, které je třeba konzultovat s rodiči nebo se pomoc rodičů přímo očekává. Děti jezdí na výlety, do divadla, na sportovní akce a nebývají vhodně oblečené ani vybavené. Dostávají dlouhodobější úlohy, jako je sledování počasí, sestavení herbáře nebo přečtení knihy a vytvoření mluvního cvičení. Děti tyto činnosti odkládají, práci si sami neumí naplánovat, nemohou ji včas odevzdat. Je tu další výzkumná otázka. Zeptají se rodiče dětí, jak se měly ve škole, co nového probíraly, co viděly na výletě, co na zítřek

⁹⁸ *Rodina a škola: časopis pro rodiče a učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2014, roč. 61, č. 2. s. 11. ISSN 0035-7766.

potřebují a kdy má být vlastně přečtena zmíněná kniha? Nepotřebuje snad dítě s něčím pomoci? Naše děti žijí v době velkého rozvoje techniky v oblasti získávání informací. Rozhlas, televize a internet částečně vytlačují knihy a denní tisk. Děti zmíněnou techniku ovládají velmi dobře. Hrozí však nebezpečí závislosti, také získávání nevhodných informací. Na druhé straně je internet pro nemocné a jinak znevýhodněné jedince možností, jak se vzdělávat. V médiích lze získat velké množství užitečných informací. Učitel občas vyžaduje dohledání dalších podrobností na internetu, doporučí zhlédnutí dobrého filmu v televizi, trvá na přečtení knihy, protože její obsah z internetu ho neuspokojí, také poslech hudby lze doporučit. Děti však k médiím přistupují po svém. Nejoblíbenější je televize v nočních hodinách a být on-line hluboko do noci. To způsobuje, že jsou ve škole unavené, chodí pozdě, nejsou schopné náročnější činnosti a při vyučování usínají. Pak se rodí otázka, zda si rodiče vliv médií na vývoj osobnosti svého dítěte uvědomují, a to v kladném i záporném smyslu slova, zda kontrolují čas využívání, zda doporučují nebo s dítětem sdílejí některé jeho aktivity v mediální sféře.

V průběhu školního roku dochází ke kontaktu učitele s rodiči, a to z různých důvodů. Obě strany ventilují své názory, hledá se řešení a náprava. Rodiče zdůrazňují záporné vlastnosti učitelů, učitelé se snaží důvody nesouladu hledat v rodině. Jsou rodiče schopni přiznat, jaká vlastnost anebo co jim samotným chybí při výchově dětí? Mají rodiče konkrétní představu o vlastnostech, které by měl mít učitel? Jsou i takové vlastnosti, které je vůbec nezajímají?

Vztahy rodičů a učitelů se mohou vyostřovat, obě strany mají svou část pravdy, tu společnou nemohou nebo nechtějí najít. Rodič odchází ze schůzky s učitelem rozladěný a doma vše ventiluje po svém, a to i před dítětem. Školák okamžitě zareaguje, posiluje ho vědomí, že rodič je na jeho straně. Dítě si myslí, že rodič svými postoji jeho chování obhajuje a není třeba na něm nic měnit. Další otázkou tedy je, jestli si rodiče uvědomují, co takové jejich chování může způsobit, že po malém nevyřešeném problému může nastat další a větší.

Učitel se po nevydařené schůzce snaží najít řešení, sjednotit pohled na výchovu a výuku, najít společnou cestu školy a rodiny. Mohlo by pomoci se nad nejožehavějšími problémy sejít a nastínit společný postup. Otázka však zní, zda by o to rodiče stáli.

7. PŘÍPRAVA VÝZKUMU

7.1 Vymezení výzkumného cíle

Při analyzování dostupných materiálů týkajících se široké oblasti vývoje a formování osobnosti mladého člověka docházelo k porovnávání teorie a praxe. I když teoretické poznatky jsou v této oblasti velmi obšírné, konkrétní a jasné, ne vždy se laická a odborná veřejnost se vším ztotožňuje. V období, kdy končí vliv rodiny na vývoj jedince jako jediný a připojuje se škola, může docházet k rozporu mezi těmito dvěma výchovnými institucemi. Pro dítě je to období velmi náročné a pro další vývoj důležité. V mladším školním věku jsou tvořeny základy všech dovedností, návyků a znalostí a je na rodičích a učitelích, jak pevné tyto základy budou. Cílem práce je získat co nejvíce informací o názorech rodičů na nejobyčejnější, i když mimořádně důležité činnosti, které s nástupem dítěte do školy do rodiny přicházejí.

7.2 Výzkumné otázky

Otázky použité pro výzkum byly formulovány již dříve, v průběhu učitelské praxe. Lze předpokládat, že snad každý pedagog si je jako řečnickou otázku položil sám sobě, možná v trochu jiné podobě. Položit otázku formou výzkumného dotazníku dospělému člověku, který o dítě pečuje, je důvod k zamyšlení. Dotazník nabízí otázky a také odpovědi na ně. Správné odpovědi jsou ty, se kterými se rodina ztotožňuje, přinášejí dítěti pomoc, slušné školní výsledky a rodičům radost ze správně se vyvíjejícího dítěte bez problémů v učení nebo v chování. Výzkumných otázek bylo do dotazníku zkonstruováno 14. Jsou zaměřeny spíše na mladší školní věk. Hlavní výzkumná otázka, ke které se vztahují ostatní otázky uzavřené a polootevřené, se týká celého období působení školy na výchovu a na formování osobnosti mladého člověka. Je to určení podílu vlivu rodiny a školy. Otázky nejsou citlivé a pravdivé odpovědi na ně nemohou přinést respondentu žádné ohrožení. Odpovědi také nepředpokládají hlubší znalosti v šetřené oblasti a není potřeba je vyhledávat v odborných zdrojích. Otázky

nejdou navádějící, odpovědi lze vybrat z nabídky a doplnit vlastním názorem. Týkají se běžných problémů rodin školáků. Přečtení otázek a vyplnění odpovědí do dotazníku lze zvládnout za 10 minut, s vypisováním vlastních názorů o 10 minut déle.

Otázky obsažené ve výzkumném dotazníku:

1. Jaké nároky jsou podle Vás kladeny na dítě při vstupu do první třídy základní školy?
2. Považujete za samozřejmé dětem mladšího školního věku denně kontrolovat domácí úkoly, obsah školní aktovky, stav oblečení a pomůcek?
3. Považujete za samozřejmé pomoci dětem doučit se školní látku zameškanou nemocí nebo volnem z rodinných důvodů?
4. Hovoříte se svými dětmi o školních zážitcích a aktivitách?
5. Je nutný rozdílný přístup školy k dětem prvorozeným, druhým a dalším, k dětem z neúplné rodiny a osvojeným?
6. Mají média vliv na rozvoj osobnosti mladého člověka?
7. Snažíte se vliv médií na svoje děti kontrolovat?
8. Vyberte z uvedených možností, co sami postrádáte při výchově svých dětí: trpělivost, dostatek času, kontakt s třídním učitelem, klid, pochopení, důslednost, vzdělání, jiná možnost.
9. Z patnácti nabídnutých vlastností označte pět, které upřednostňujete u pedagoga: spravedlivost, vzdělání, společenské vystupování, dobrý vztah k dětem, přirozená autorita, klid, odbornost, přísnost, výřečnost, dobrá pověst, trpělivost, příjemný vzhled, důslednost, tvořivost, srdečnost.
10. Hodnotíte postup školy negativně před svými dětmi?
11. Uvědomujete si, že tento způsob hodnocení mohou děti využívat ve svůj prospěch?
12. Mají význam pokusy o sjednocování výchovných metod a cílů školy a rodiny?
13. Pomohlo by ke sjednocování názorů pořádání společných setkání rodičů, pedagogů a odborníků?
14. Jaký podíl na výchově a formování osobnosti mladého člověka má škola, jaký rodina?

Uzavřené otázky – otázky č. 1, 3, 4, 7, 9, 10, 14

Polootevřené otázky – otázky č. 2, 5, 6, 8, 11, 12, 13

Vzor předkládaného dotazníku:

DOTAZNÍK

Vážený respondente, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Je to součást diplomové práce na téma **Úloha školy pro formování osobnosti mladého člověka**. Dotazník je anonymní, nepodepisujte jej. Prohlašuji, že bude použit pouze pro účely mé práce. Vyplňujte, prosím, pravdivě, u každé otázky vyberte vždy jednu odpověď, u otázek č. 8 a 9 postupujte dle příslušných pokynů. Předem děkuji za názor a za ochotu věnovat mi Váš čas. Vyplnění dotazníku Vám zabere asi 15 minut.
Hana Turková, studentka UJAK Praha

Údaje o respondentovi

Pohlaví: a) žena b) muž
Věk: a) do 40 let b) více než 40
Vzdělání: a) základní b) středoškolské c) vysokoškolské

Otázky

1. Jaké nároky jsou podle Vás kladeny na dítě při vstupu do první třídy základní školy?
a) stále vyšší c) dlouhodobě stejné
b) stále nižší d) nevím
2. Považujete za samozřejmé dětem mladšího školního věku denně kontrolovat domácí úkoly, obsah školní aktovky, stav oblečení a pomůcek?
a) ano c) ne e) nevím

- b) spíše ano d) spíše ne f) jiný názor.....
3. Považujete za samozřejmé pomoci dětem doučit se školní látku zameškanou nemocí nebo volnem z rodinných důvodů?
- a) ano b) spíše ne
b) spíše ano c) určitě ne, je to záležitost školy
4. Hovoříte se svými dětmi o školních zážitcích a aktivitách?
- a) velmi okrajově c) spíše ne
b) ano, důkladně d) vůbec ne
5. Je nutný rozdílný přístup školy k dětem prvorozeným, druhým a dalším, k dětem z neúplné rodiny a osvojeným?
- a) ano c) ne e) nevím
b) spíše ano d) spíše ne f) jiný názor.....
6. Mají média vliv na rozvoj osobnosti mladého člověka?
- a) ano c) ne e) nevím
b) spíše ano d) spíše ne f) jiný názor.....
7. Snažíte se vliv médií na svoje děti kontrolovat?
- a) ano, daří se mi to c) spíše ne
b) ano, ale nedaří se mi to d) ne
8. Vyberte z uvedených možností, co sami u sebe postrádáte při výchově svých dětí.
- | | | |
|------------------------|-------------------|------------|
| trpělivost | klid | důslednost |
| dostatek času | pochopení | vzdělání |
| kontakt s tř. učitelem | jiná možnost..... | |

9. Z patnácti nabídnutých vlastností označte pět, které upřednostňujete u pedagoga.

spravedlivost	klid	trpělivost
vzdělání	odbornost	příjemný vzhled
společenské vystupování	přísnost	důslednost
dobrý vztah k dětem	výřečnost	tvořivost
přirozená autorita	dobrá pověst	srdečnost

10. Hodnotíte postup školy negativně před svými dětmi?

- a) ano, často b) ne, nikdy c) občas

11. Uvědomujete si, že tento způsob hodnocení mohou děti využívat ve svůj prospěch?

- a) ano c) nenapadlo mě to
b) ne d) jiný názor.....

12. Mají význam pokusy o sjednocování výchovných metod a cílů školy a rodiny?

- a) ano c) nevím
b) ne d) jiný názor.....

13. Pomohlo by ke sjednocování názorů pořádání společných setkání rodičů, pedagogů a odborníků?

- a) ano c) ne e) nevím
b) spíše ano d) spíše ne f) jiný názor.....

14. Jaký podíl na výchově a formování osobnosti mladého člověka má škola, jaký rodina?

- a) škola $\frac{1}{4}$ rodina $\frac{3}{4}$ c) škola $\frac{3}{4}$ rodina $\frac{1}{4}$
b) škola $\frac{1}{2}$ rodina $\frac{1}{2}$ d) neumím odpovědět

Místo pro vaše připomínky k tématu:

7.3 Výzkumné hypotézy

Na základě výzkumných otázek vedoucích k naplnění cíle této diplomové práce, byly stanoveny 4 výzkumné hypotézy.

Hypotézy nulové

Hypotéza č. 1: Nároky na dítě při vstupu do první třídy jsou ze strany pedagogů dlouhodobě stejné. (otázka č. 1)

Hypotéza č. 2: Je samozřejmostí dítě mladšího školního věku všestranně kontrolovat, rozmlouvat s ním a pomáhat mu, a to vždy s přihlédnutím k jeho individuálním zvláštnostem. (otázky č. 2, 3, 4, 5, 6, 7)

Hypotéza č. 3: Rodičům se při výchově nedostává čas, z vlastností trpělivost a důslednost, od učitelů však toto vyžadují, postupy školy před dětmi kritizují, přesto však společné postupy školy a rodiny nevyklučují. (otázky č. 8, 9, 10, 11, 12, 13)

Hypotéza č. 4: Na formování osobnosti mladého člověka má větší vliv rodina, menší část přísluší škole. Vždy záleží na rodinném prostředí, na třídním klimatu a na povaze vychovávaného žáka. (otázka č. 14)

Hypotézy alternativní

Hypotéza č. 1 vychází z předpokladu, že rodiče se všeobecně domnívají, že požadavky na děti při vstupu do první třídy základní školy jsou stále vyšší. Je to dáno tím, že oni sami se vzdělávání a výchově věnují podle svých schopností a možností a ne všechny děti jsou umístěny v předškolních zařízeních, kde získávají cenné návyky, znalosti a dovednosti. Zápis do první třídy je jedno z prvních veřejných hodnocení výsledků výchovy rodiny a případný neúspěch si rodiče nechtějí přiznat. Proto více než jedna polovina respondentů nebude souhlasit s tvrzením hypotézy.

Hypotéza č. 2 počítá s tím, že dnešní rodiče si většinou uvědomují svoje povinnosti vůči svým dětem, ale po určitém časovém úseku potřebují povzbudit, pochválit, zdůraznit jim důležitost jejich práce. V opačném případě jejich nasazení ochabuje. Jak by to mělo být, si však stále uvědomují. V povědomí veřejnosti existuje

názor, že dětem se měří jedním metrem bez ohledu na pořadí narození, či osvojení nebo jakékoli znevýhodnění. Příčinou by mohl být nedostatek informací o psychických procesech, které ovlivňují chování dětí právě při narození sourozence nebo při smrti některého z členů rodiny, při osvojení dalšího dítěte a také při jiných, pro dítě mezních událostech. Většina rodičů si pod pojmem vliv médií představuje počítač, hry na něm, internet a získávání nevhodných informací. Prudký rozvoj informací ve všech oborech však vyžaduje pečlivý výběr a doporučení určitého druhu média. Vývoj osobnosti bez médií není možný. Regulovaný příjem informací ze všech médií je dokonce nutný. Proto lze předpokládat, že hypotéza bude potvrzena a více než polovina dotazovaných bude s jejím zněním souhlasit.

Hypotéza č. 3 hovoří o vlastnostech pedagogů. Přesto, že rodiče by měli uznávat učitele jako vzory pro své děti, nebudou od nich vyžadovat dobrou pověst, správné společenské vystupování a příjemný vzhled. Problémy s výchovou svých dětí budou spatřovat v nedostatku času. Jejich konstatování, že před dětmi nekritizují postupy školy, nebude zcela pravdivé. Důvodem k zamyšlení nad tímto problémem je položení konkrétní otázky v dotazníku. Oslovené rodiny by mohly v budoucnu jednostrannou kritiku mírnit a nastalé problémy zevrubněji zkoumat. Společná setkání s vysvětlováním ožehavých výchovných témat nejsou běžná a většina rodičů je nezažila. Pro formování osobnosti mladého člověka jsou důležitá. Sjednotit názory na šikanu, drogy, sexuální výchovu, záškoláctví a další témata je víc než nutné, právě tak, jako stanovení nevhodnějších výchovných postupů. Více než polovina respondentů bude hypotézu podporovat.

Hypotéza č. 4 bude více než jednou polovinou respondentů potvrzena.

7.4 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden v rodinách dětí prvního a druhého stupně základní školy. Většinu však tvoří rodiny, jejichž děti navštěvují první stupeň malotřídních škol v okolí města Chotěboř v okrese Havlíčkův Brod. Jedná se o obce, kde byly vždy jen školy s prvním stupněm nebo o školy, kde již před několika lety byly pro nedostatek dětí druhé stupně zrušeny. Bývá v nich 12, ale i 60 žáků. Někteří do své školy dojíždějí z okolních ještě menších obcí a osad. Havlíčkobrodsko je region s nedostatkem

pracovních příležitostí, se špatnou dopravní obslužností a klimatické podmínky určuje Českomoravská vysočina. Všichni respondenti odpovídali ochotně, zájem o vyplnění dotazníků byl překvapivý. Někteří rodiče se sami nabízeli přes již dříve oslovené. Znamená to, že o výzkumném dotazníku hovořili ve svých rodinách, mezi přáteli a zaujal je. Pravděpodobně očekávají, že komunikace mezi školou a rodinou by mohla přinést porozumění a naznačují, že by se takové komunikaci nebránili. Výzkum zahrnuje odpovědi z rodin dvougeneračních, třígeneračních, z různých důvodů neúplných, od vychovávajících prarodičů a z rodin s dětmi osvojenými.

Posouzeno jako vhodných pro výzkum bylo 100 rodin. U 95 rodin se podařilo dohodnout na účasti. Po rozdáni dotazníků se přes již oslovené o dotazníky přihlásilo dalších 25 respondentů. Celkem bylo tedy rozdáno 120 dotazníků, vyřazeno z důvodu nevrácení bylo 7 kusů. Vraceno k dalšímu zpracování bylo 113 kusů. Vyjádřeno v procentech je to 94, 2 % vrácených a 5, 8 % nevrácených. Žen odpovídalo 94, což je 83, 2 %, mužů 19, to je 16, 8 %. Věkově byli respondenti rozděleni do dvou kategorií. Do čtyřiceti let jich bylo 43, vyjádřeno v procentech 38, 1 %, starších čtyřiceti let odpovídalo 70 účastníků výzkumu a tvoří 61, 9 %. Nejvíce, 67 účastníků, bylo středoškolsky vzdělaných, je to 59, 3 %. Vysokoškoláků bylo 31, to znamená 27, 4 % a nejméně, 15 respondentů, tvořili lidé se základním vzděláním, jedná se o 13, 3 %. Výše uvedené údaje jsou zpracovány v tabulkách a grafech 1 – 4.

Tabulka 1: Počty dotazníků

	Rozdané dotazníky	Vyřazené dotazníky	Vracené dotazníky
Počet	120	7	113
Vyjádřeno v %	100	5,8	94,2

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 1: Počty dotazníků



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

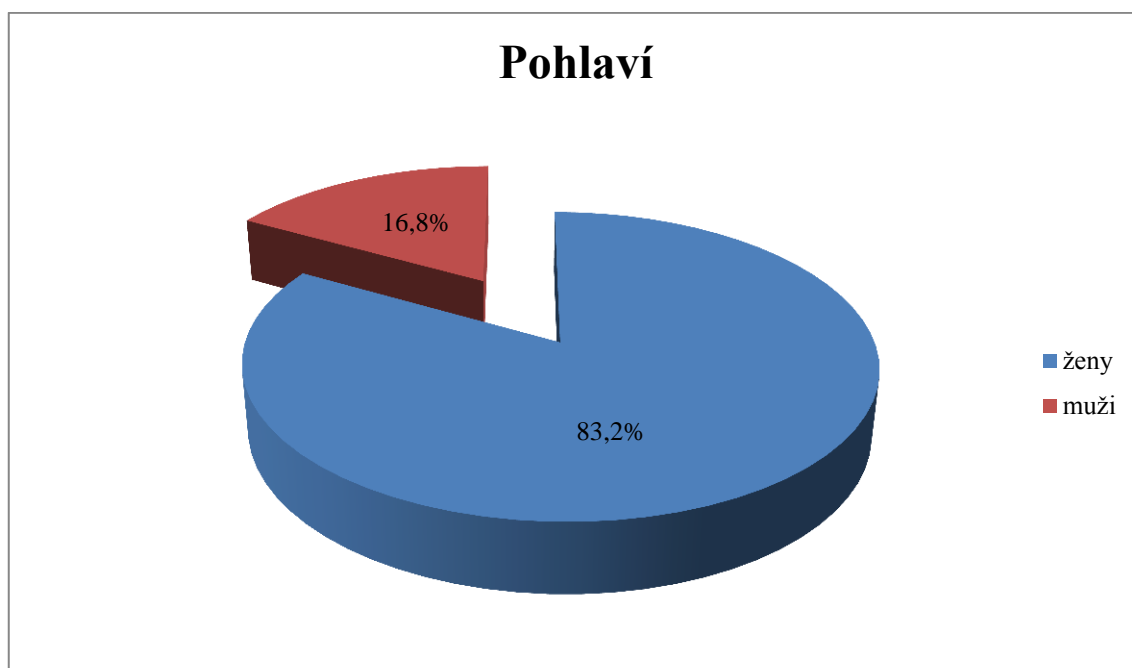
Ve výzkumu bylo rozdáno celkem 120 dotazníků, 7 dotazníků se nevrátilo. Dále bylo pracováno se 113 dotazníky.

Tabulka 2: Pohlaví respondentů

		Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Pohlaví	žena	94	83,2
	muž	19	16,8

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 2: Pohlaví respondentů



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

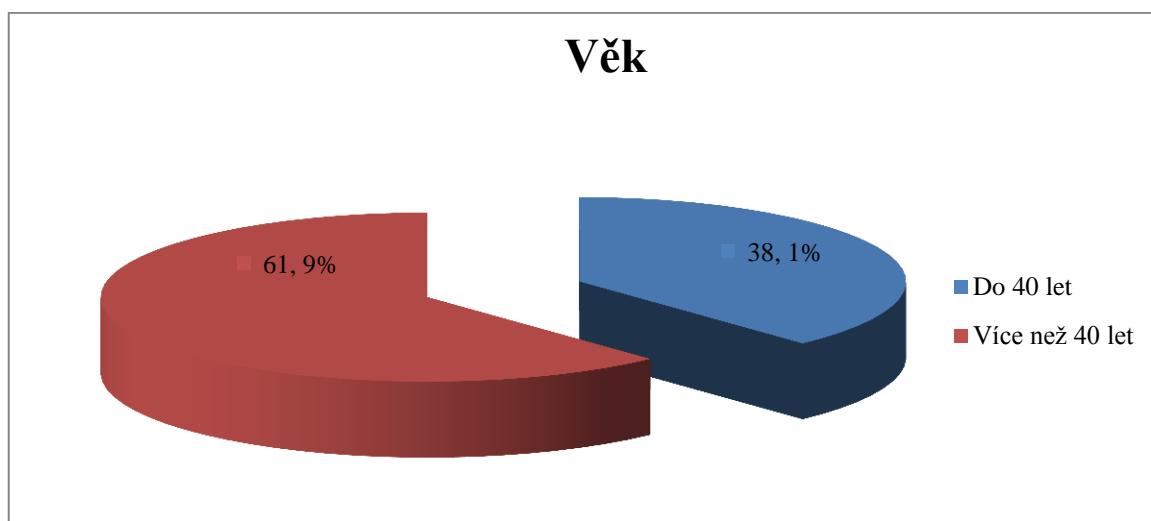
Na otázky odpovídalo 94 žen a 19 mužů. Více žen znamená, že péče o děti je v českých rodinách spíše jejich záležitostí.

Tabulka 3: Věk respondentů

Věk	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Do 40 let	43	38,1
Více než 40 let	70	61,9

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 3: Věk respondentů



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

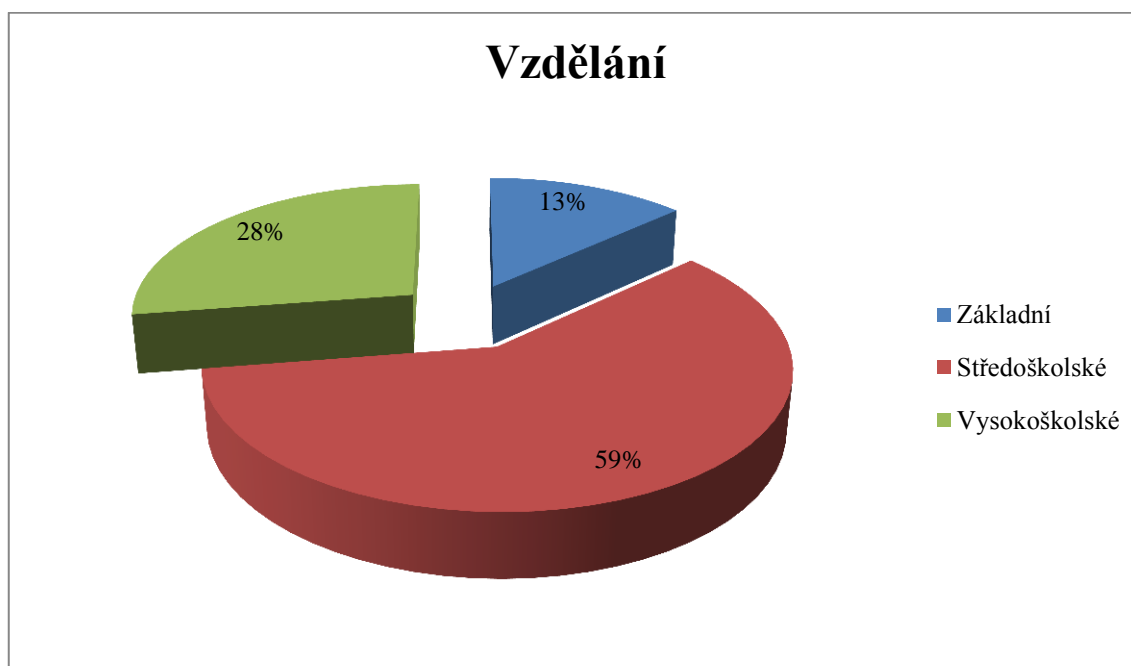
Věk respondentů se pohyboval kolem čtyřiceti let. Do čtyřiceti let jich bylo 43, starších než čtyřicet let bylo 70 respondentů. Potvrdil se tak zvyšující se věk u sňatků a porodů.

Tabulka 4: Vzdělání respondentů

Vzdělání	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Základní	15	13,3
Středoškolské	67	59,3
Vysokoškolské	31	27,4

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 4: Vzdělání respondentů



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Ve vzdělání respondentů převažovalo vzdělání středoškolské, těch bylo 67, vysokoškolsky vzdělaných bylo 31 a se základním vzděláním 15.

7.5 Výzkumná metodika

Výzkum byl prováděn kvantitativní technikou, pro kterou je charakteristické dotazníkové šetření. Dotazník byl sestaven ze čtrnácti otázek. Hlavní otázkou je stanovení podílu rodiny a školy na výchově a na formování osobnosti mladého člověka, ostatní otázky souvisejí.

Dotazník je jako výzkumná metoda zprostředkovanou formou dotazování založenou na písemné komunikaci mezi respondentem a výzkumným pracovníkem určená především pro hromadné získávání údajů. Dotazník se většinou dělí na tři části. Úvodní část obsahuje informaci o cíli výzkumu a o zadavateli, je zde dána záruka, že odpovědi budou využity pouze k danému výzkumu a instruktáž, jak dotazník vyplnit. V této části je vhodné poděkovat za poskytnuté informace. Další část dotazníku mívá demografický charakter. Jde o otázky týkající se pohlaví, věku a vzdělání. Následuje vlastní dotazník, který začíná otázkami jednoduchými a končí těmi složitějšími. Z otázek byly vyvozeny hypotézy. Kvantitativní výzkum předpokládá větší soubor dat a respondentů, také vysokou reliabilitu, ale nižší validitu. Dotazníkové šetření nepostihuje důležité vlastnosti zkoumaného vzorku, je to však lehce zvládnutelný, jednoduchý a nenáročný proces, kterému lze věnovat čas v soukromí. U dotazníkové metody hrozí malá návratnost dotazníků, což se v tomto případě nepotvrdilo. Možnosti vyjádřit v dotazníku další názory byly respondenty využity jen občas. Někteří dotazující měli snahu jít více do hloubky problému, což je charakteristické pro metodu kvalitativní. Cílem kvantitativního výzkumu je přijmout nebo zamítnout vyvozené hypotézy.⁹⁹

7.6 Časová organizace výzkumu

Výzkum probíhal podle stanoveného časového plánu. Dvacet kusů dotazníků bylo osobně v písemné formě rozdáno v polovině měsíce května 2014 nejbližším spolupracovníkům a rodičům žáků. Správně vyplněné byly vráceny do konce měsíce května 2014. Při vyplňování neměli respondenti žádný problém, na dotazníku nebylo třeba nic měnit. Těchto 20 dotazníků je tedy do výzkumu započítáno. Zbytek dotazníků, 95 kusů, byl rozdán v týdnu od 9. – 15. června 2014. 25 kusů bylo dotištěno a rozdáno

⁹⁹GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 53-62. ISBN 80-859-3115-X.

těm, kteří se dobrovolně přihlásili do konce června 2014. Dotazníky byly předány z větší části osobně v tištěné podobě, část byla po domluvě předána elektronicky, posledních 25 kusů tištěných dotazníků bylo předáno zprostředkovaně dobrovolníkům přes již oslovené respondenty.

Čas provádění výzkumu byl stanoven záměrně na poslední měsíc školního roku, kdy dochází k bilancování. Rodiče, učitelé i děti hledají příčiny neúspěchu, radují se z úspěchu a vznikají předsevzetí, jak lépe zahájit příští školní rok.

Všechny vyplněné dotazníky byly odevzdány a shromážděny u zpracovatele do konce července 2014. Byly vyplněny správně a mohly být zahrnuty do vyhodnocení výzkumné části práce. V průběhu sběru dat nedošlo k nedorozuměním a nebylo třeba řešit žádné etické hledisko.

7.7 Výsledky výzkumu

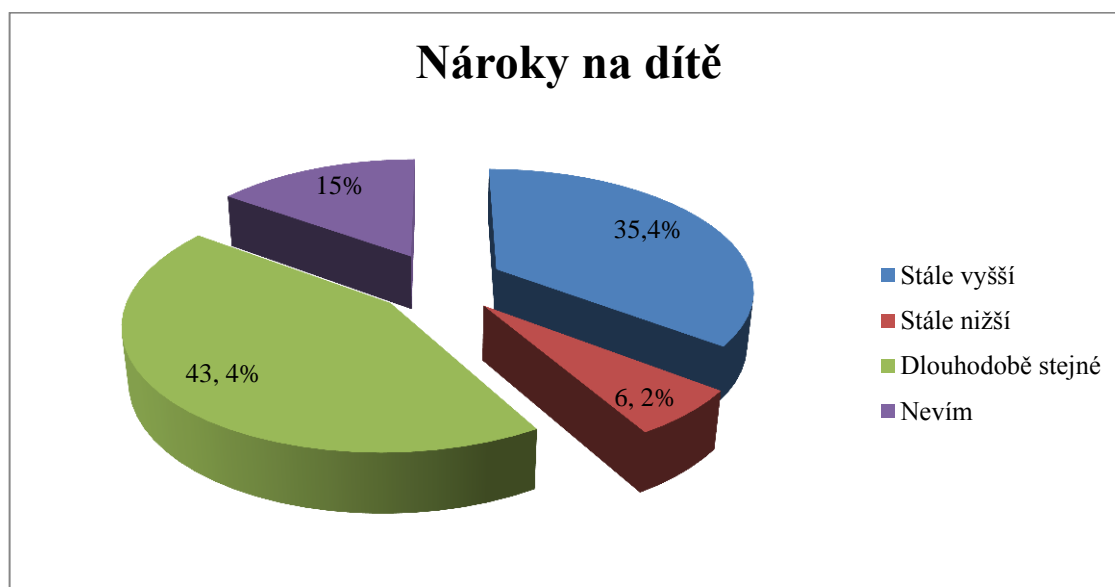
Všech 113 dotazníků, které se od respondentů vrátily, bylo zpracovatelem pečlivě zkontrolováno. Nebyla zjištěna žádná chyba, proto mohly být všechny zařazeny do výzkumu. Dotazníky byly roztříděny a shodné odpovědi sečteny. Počet 113 byl považován za 100%. Pomocí kalkulačky byly jednotlivé výsledky přepočítány na procenta a zaokrouhleny na jedno desetinné místo. Jednotlivé otázky a odpovědi na ně byly pak pro přehlednost sestaveny do tabulek a grafů.

Tabulka 5 : Nároky na dítě nastupující do první třídy

Nároky na dítě	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Stále vyšší	40	35,4
Stále nižší	7	6,2
Dlouhodobě stejné	49	43,4
Nevím	17	15

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 5: Nároky na dítě nastupující do první třídy



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

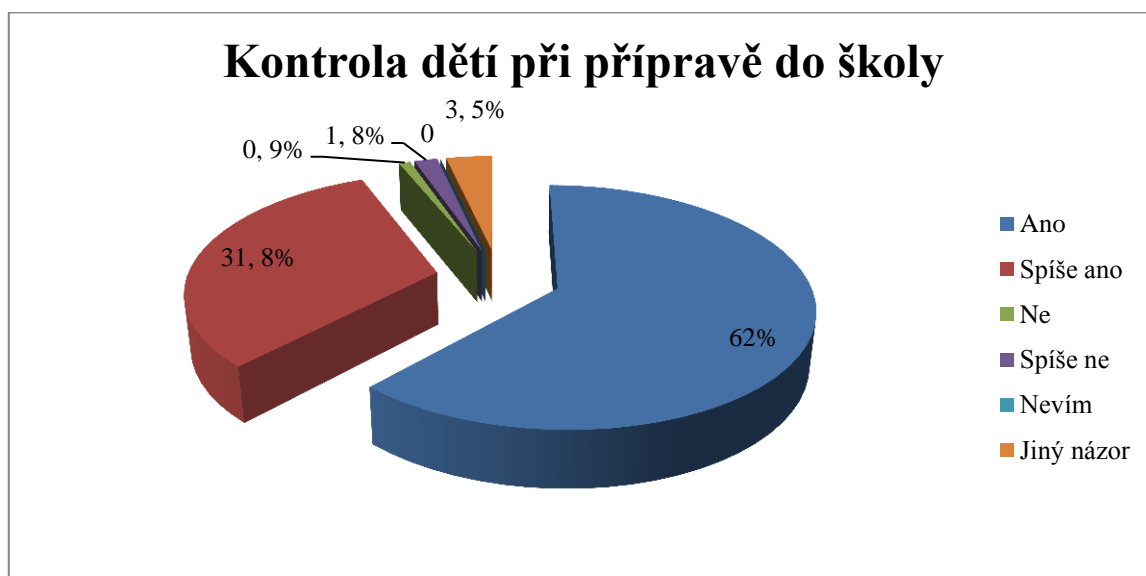
Nároky na předškoláky jako vyšší označilo 40 dotázaných, jako dlouhodobě stejné je vidí 49 respondentů, nároky nižší odhaduje 7 dotázaných a 17 se jich k otázce nedokázalo vyjádřit konkrétně. Vyšší nároky na dítě při zápisu uvádějí rodiče proto, aby v případě neúspěchu dítěte při jejich první veřejné zkoušce nebyla vina právě na nich, na rodičích.

Tabulka 6: Kontrolování mladších dětí při každodenní přípravě do školy

Kontrola	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	70	62
Spíše ano	36	31,8
Ne	1	0,9
Spíše ne	2	1,8
Nevím	0	0
Jiný názor	4	3,5

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 6: Kontrolování mladších dětí při každodenní přípravě do školy



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

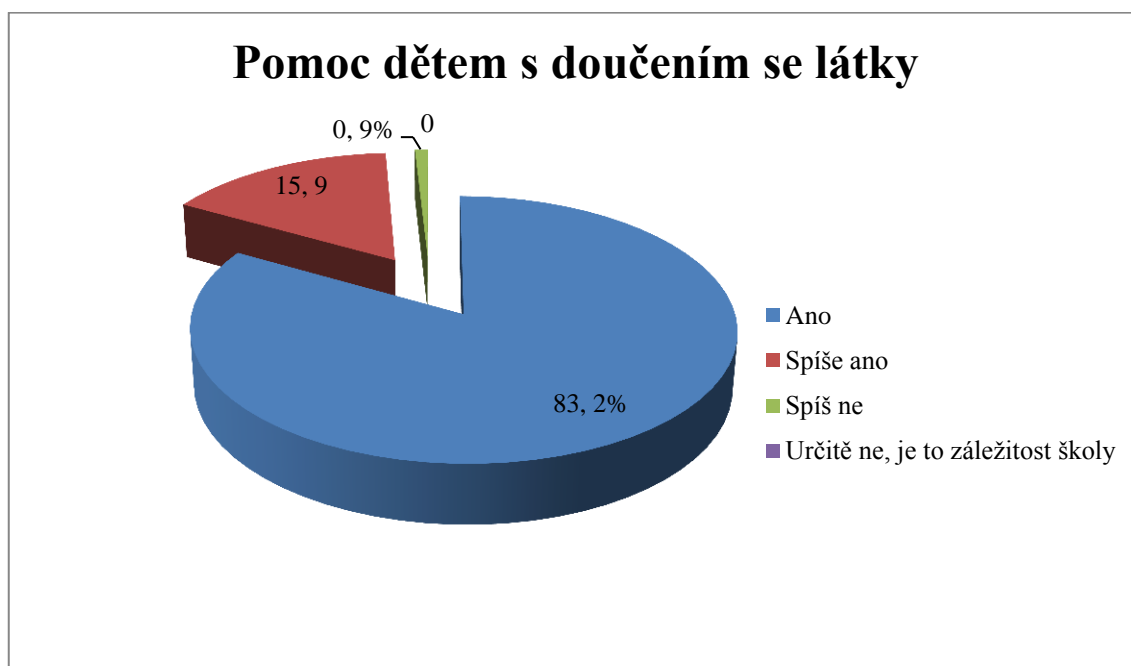
Kontrolovat dítě mladšího školního věku uznává 70 respondentů. 36 se přiklonilo k odpovědi spíše kontrolovat. Kontrolu by neprováděl 1 dotázaný, 2 by spíše nekontrolovali, jiný názor mají 4 dotázaní. Pro odpovědi na tuto otázku platí, že rodiče stále ještě vědí, co se od nich očekává, ne vždy se tím však řídí.

Tabulka 7: Pomoc dětem s doučením se látky při jejich nepřítomnosti ve škole

Pomoc s doučováním	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	94	83,2
Spíše ano	18	15,9
Spíš ne	1	0,9
Určitě ne, je to záležitost školy	0	0

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 7: Pomoc dětem s doučením se látky při jejich nepřítomnosti ve škole



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

K doučení zameškané látky se hlásí 94 dotázaných, 18 si myslí, že je třeba spíše pomoci, jen jeden z dotázaných uvedl, že spíše nepomáhat. V tomto případě nemusí být soulad mezi převažujícími odpověďmi a praxí. Rodiče se ostýchají přiznat, že zameškaná látka je často nezajímá.

Tabulka 8: Rozhovory s dětmi o škole a školních aktivitách

Konverzace mezi rodiči a dětmi	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Velmi okrajově	24	21, 2
Ano, velmi důkladně	86	76, 1
Spíše ne	1	0, 9
Vůbec ne	2	1, 8

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 8: Rozhovory s dětmi o škole a školních aktivitách



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

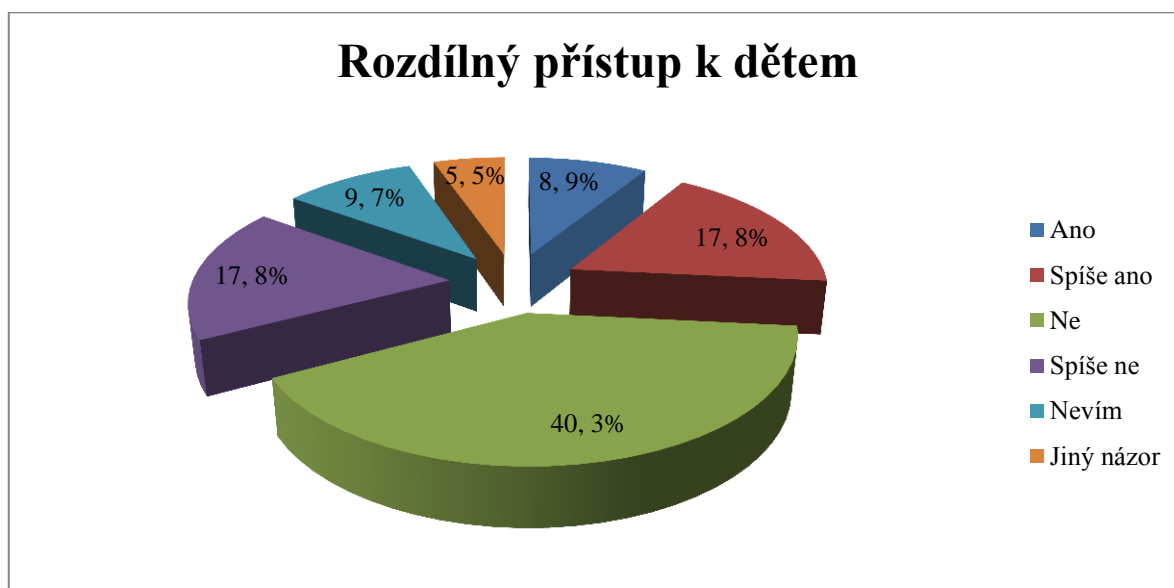
Promlouvat s dětmi o událostech ve škole považuje za důležité 86 dotázaných. Pouze okrajově s dětmi mluví 24 respondentů, 1 spíše nemluví a 2 dotázaní o škole s dětmi nemluví vůbec. Rodiče zajímá pravděpodobně to, co se ve škole děje a jestli snad někdo dítěti neubližuje. To, z čeho by pro ně vyplývala nějaká povinnost, zůstává často nepovšimnuto.

Tabulka 9: Rozdílný přístup k dětem

Rozdílný přístup	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	10	8,9
Spíše ano	20	17,8
Ne	46	40,3
Spíše ne	20	17,8
Nevím	11	9,7
Jiný názor	6	5,5

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 9: Rozdílný přístup k dětem



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Rozdílný přístup k dětem vyjádřili respondenti využitím všech nabídek. 10 dotázaných se domnívá, že je nutný, 20 z nich si myslí, že je spíše nutný, 46 odpovídajících se domnívá, že nutný není a 20 takový přístup považuje za nepotřebný.

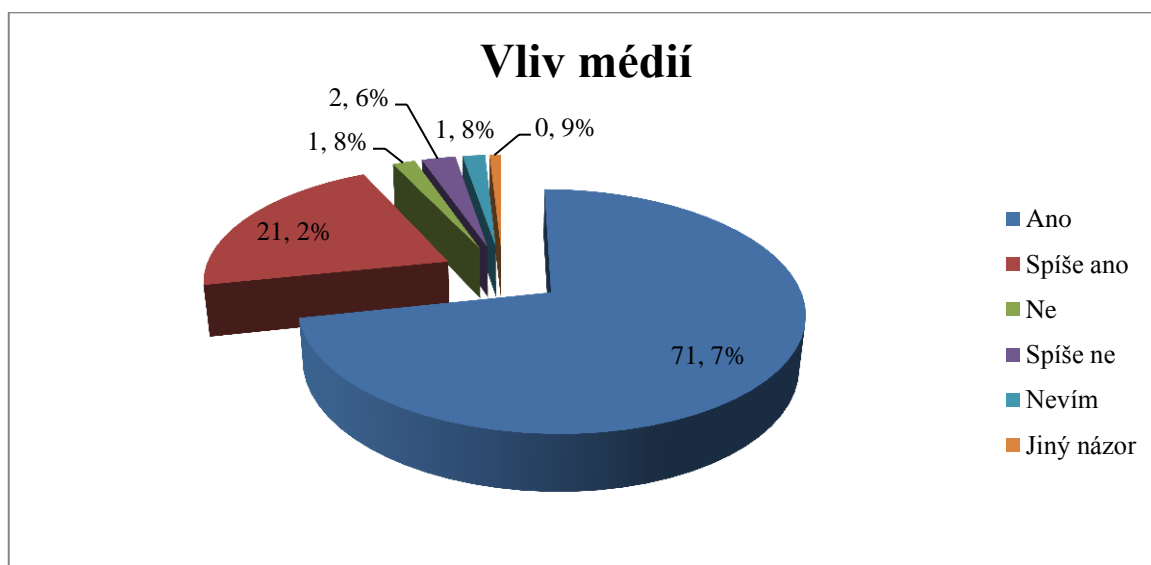
11 dotázaných neumělo svůj postoj vyjádřit, jiný názor na problém mělo 6 respondentů. Tato otázka byla složitější a dalo se předpokládat, že odpovědi se budou různit vždy dle vlastní zkušenosti.

Tabulka 10: Vliv médií na rozvoj osobnosti mladého člověka

Vliv médií na mladé	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	81	71,7
Spíše ano	24	21,2
Ne	2	1,8
Spíše ne	3	2,6
Nevím	2	1,8
Jiný názor	1	0,9

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 10: Vliv médií na rozvoj osobnosti mladého člověka



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

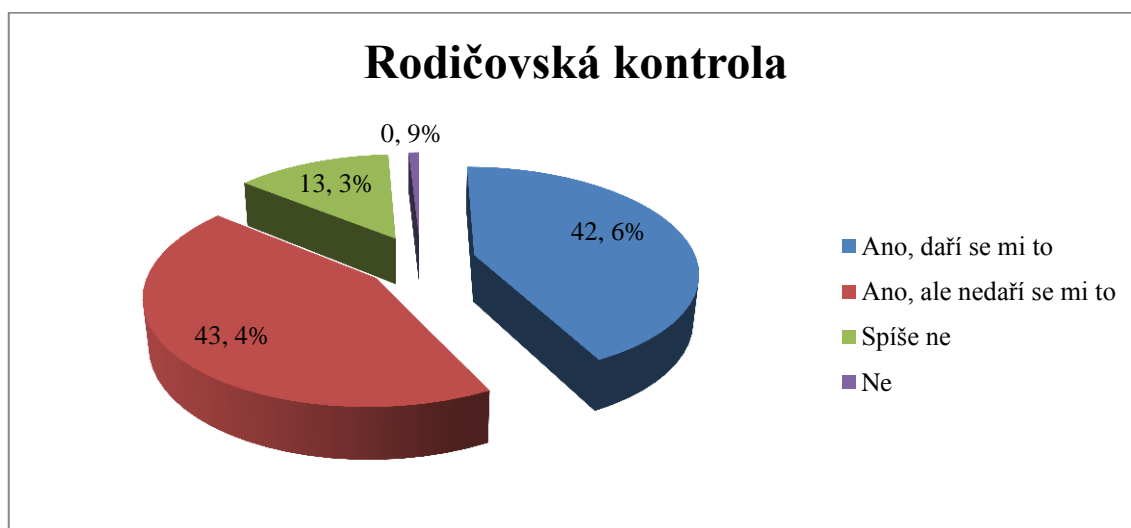
Vliv médií na vývoj mladého člověka považuje 81 respondentů za důležitý. Dalších 24 se domnívá, že je spíše důležitý. Nedůležitý je pro 2 odpovídající, spíše nedůležitý pro 3 dotázané, 2 odpovídající nevěděli, jak se vyjádřit a 1 člověk měl jiný názor. Nebyl řešen vliv kladný či záporný, dotazovaní měli na mysli spíše internet a vliv špatný, proto taková shoda.

Tabulka 11: Rodičovská kontrola nad vlivem médií na děti

Kontrola nad vlivem médií	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano, daří se mi to	48	42,6
Ano, ale nedaří se mi to	49	43,4
Spíše ne	15	13,3
Ne	1	0,9

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 11: Rodičovská kontrola nad vlivem médií na děti



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

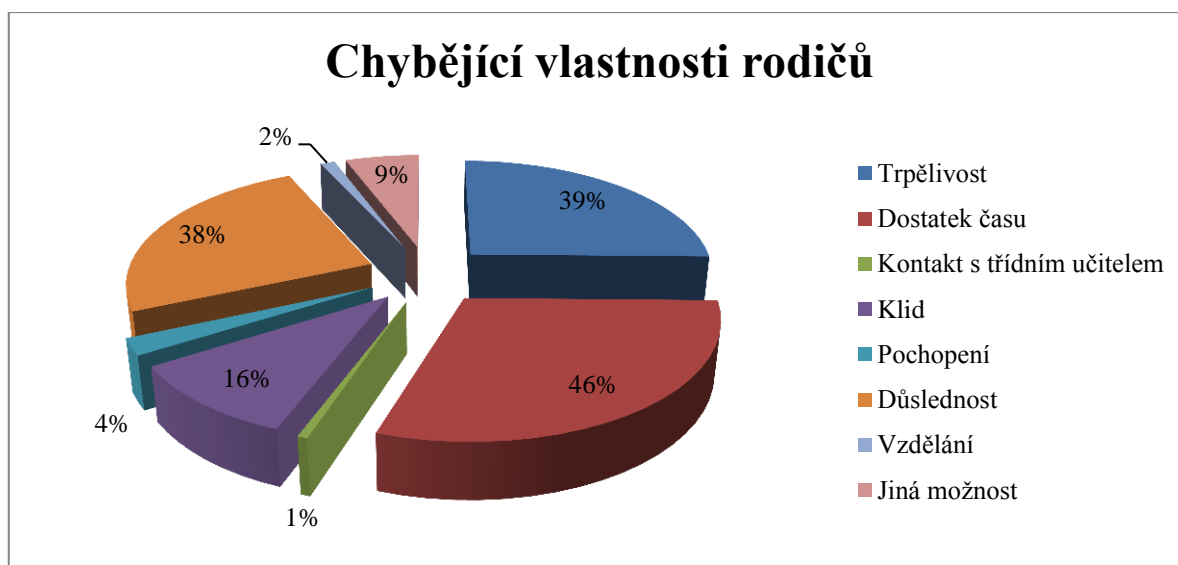
Kontrola médií se daří 48 respondentům, 49 považuje kontrolu za nezdařenou, 15 se o kontrolu spíše nesnaží, 1 ji neprovádí vůbec. V návaznosti na předchozí otázku respondenti odpověděli, že kontrola je nutná, ne vždy je však efektivní. Může to být proto, že stabilní kontrola je prakticky nemožná, a také znalosti rodičů v používání mediální techniky nejsou vždy na úrovni dětí.

Tabulka 12: Chybějící vlastnosti rodičů při výchově dětí

Vlastnosti	Počet	Vyjádřeno v
Trpělivost	44	39
Dostatek času	52	46
Kontakt s třídním učitelem	1	1
Klid	18	16
Pochopení	4	4
Důslednost	43	38
Vzdělání	2	2
Jiná možnost	10	9

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 12: Chybějící vlastnosti rodičů při výchově dětí



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

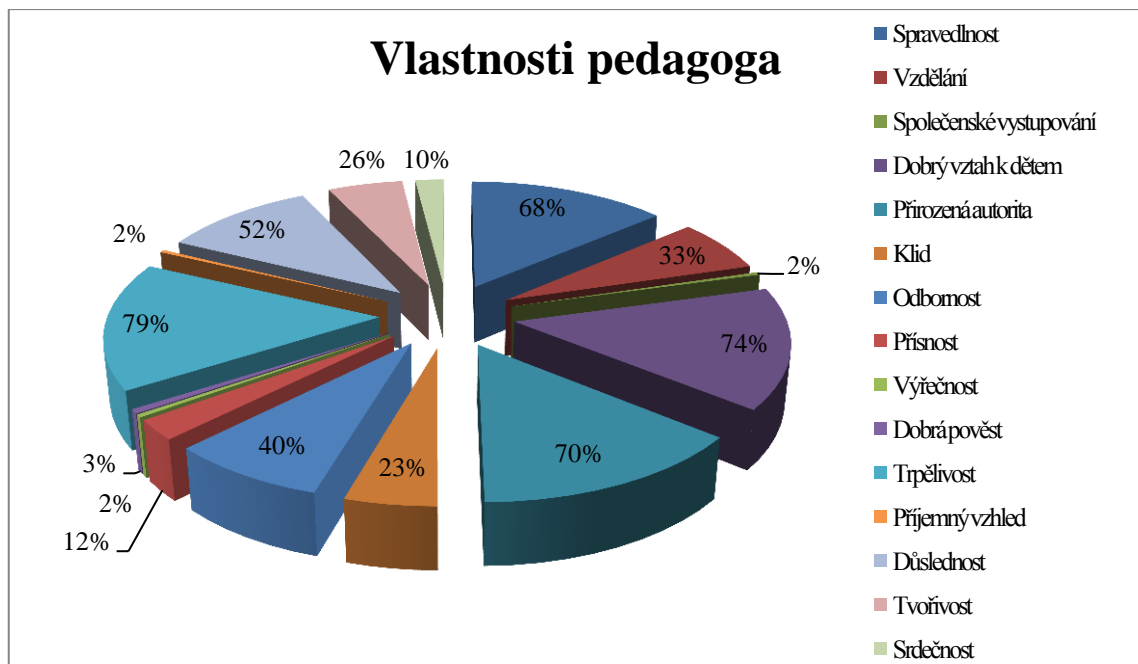
To, co chybí rodičům při výchově, seřadili respondenti takto: 52 nemá dostatek času, 44 trpělivost, 43 důslednost, 18 klid na práci, 10 uvedlo jiné možnosti, 4 postrádají pochopení, 2 vzdělání a jeden kontakt s třídním učitelem.

Tabulka 13: Nejdůležitější vlastnosti pedagoga

Vlastnosti pedagoga	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Spravedlnost	77	68
Vzdělání	37	33
Společenské vystupování	2	2
Dobrý vztah k dětem	84	74
Přirozená autorita	79	70
Klid	26	23
Odbornost	45	40
Přísnost	14	12
Výřečnost	2	2
Dobrá pověst	3	3
Trpělivost	89	79
Příjemný vzhled	2	2
Důslednost	59	52
Tvořivost	29	26
Srdečnost	11	10

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 13: Nejdůležitější vlastnosti pedagoga



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

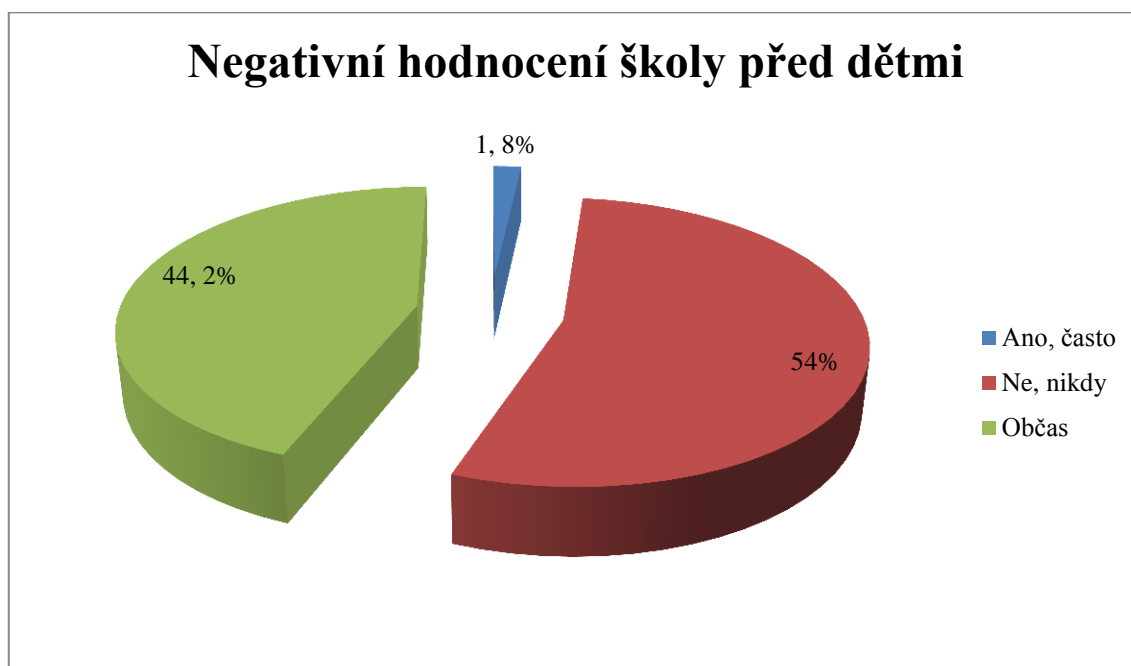
Některé vlastnosti učitele považují respondenti za důležité a upřednostnili je v uvedeném počtu. 89 považuje za důležitou trpělivost, 84 dobrý vztah k dětem, 79 přirozenou autoritu, 77 spravedlivost, 59 důslednost. Za důležitý není považován vzhled, společenské vystupování, výřečnost a dobrá pověst. Také vzdělání není u respondentů na předních příčkách.

Tabulka 14: Negativní hodnocení školy před dětmi

Negativní hodnocení	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano, často	2	1,8
Ne, nikdy	61	54
Občas	50	44,2

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 14: Negativní hodnocení školy před dětmi



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

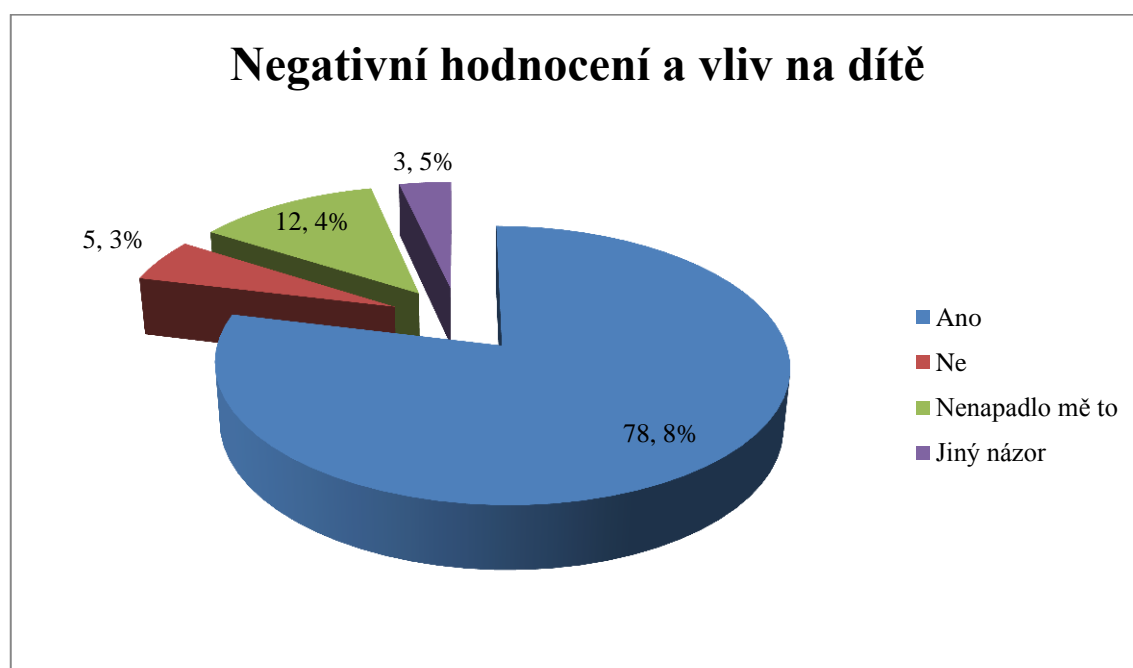
Hovořit v rodině o škole negativním způsobem před dětmi odmítlo 61 dotázaných. Občas tak činí 50 respondentů a často 2. Pokud nebereme v úvahu oprávněnost takové kritiky, měli by si rodiče uvědomit, že hlavně mladší děti tím přivádějí do rozpaků a nejistoty, v horším případě toho děti využívají ve svůj prospěch.

Tabulka 15: Negativní hodnocení školy a jeho vliv na dítě

Negativní hodnocení a jeho vliv na dítě	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	89	78, 8
Ne	6	5, 3
Nenapadlo mě to	14	12, 4
Jiný názor	4	3, 5

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 15: Negativní hodnocení školy a jeho vliv na dítě



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

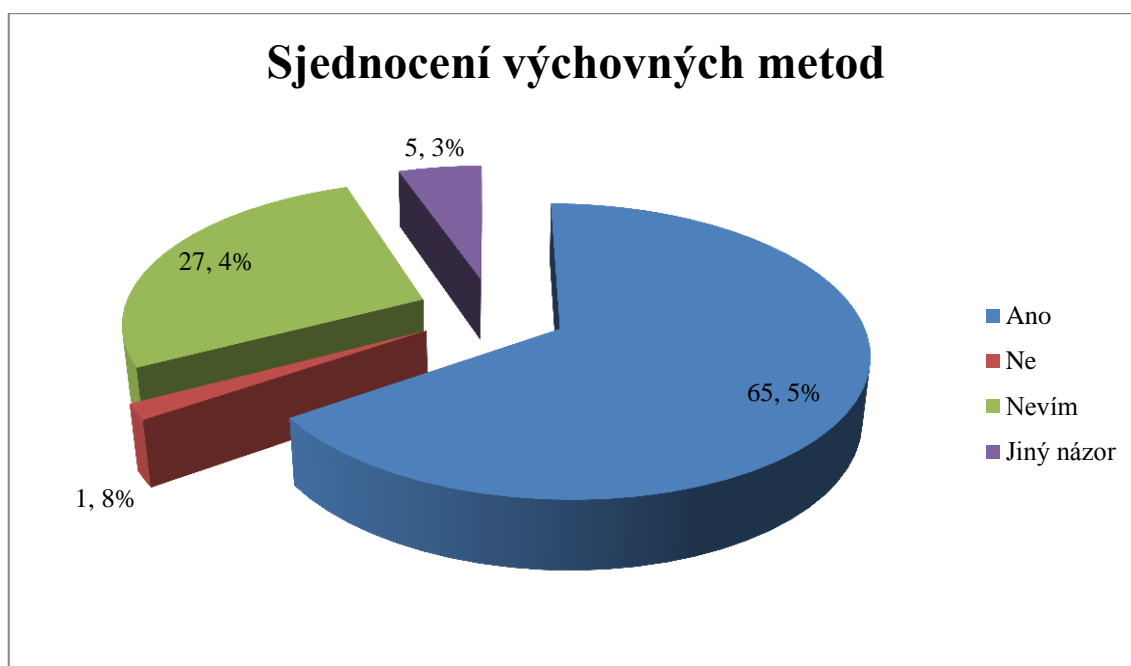
Negativní postoj rodiny ke škole může dítě využít ve svůj prospěch a uvědomuje si to 89 respondentů, neuvědomuje si to 6, vůbec to nenapadlo 14 dotázaných a 4 měli jiný názor. Starší děti a studenti středních škol toho využijí téměř vždy. Pokud jsou odpovědi pravdivé, situace se zdá být příznivá.

Tabulka 16: Sjednocování výchovných metod a cílů školy a rodiny

Sjednocení	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	74	65, 5
Ne	2	1, 8
Nevím	31	27, 4
Jiný názor	6	5, 3

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 16: Sjednocování výchovných metod a cílů školy a rodiny



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

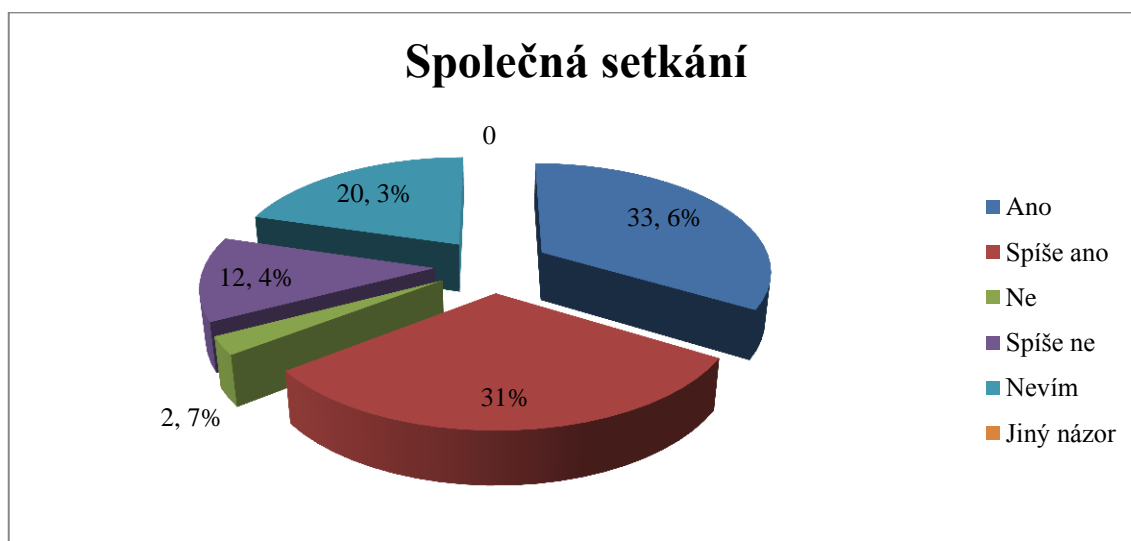
Sjednotit postup rodiny a školy by za dobré považovalo 74 dotázaných. Nesouhlasí 2, neví 31 a jiný názor má 6 respondentů. Ochota respondentů se školou spolupracovat je vysoká a zdá se, že se postupně v různých školách daří ji rozvíjet a udržovat.

Tabulka 17: Společná setkání rodičů, pedagogů a odborníků

Společná setkání	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Ano	38	33,6
Spíše ano	35	31
Ne	3	2,7
Spíše ne	14	12,4
Nevím	23	20,3
Jiný názor	0	0

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 17: Společná setkání rodičů, pedagogů a odborníků



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

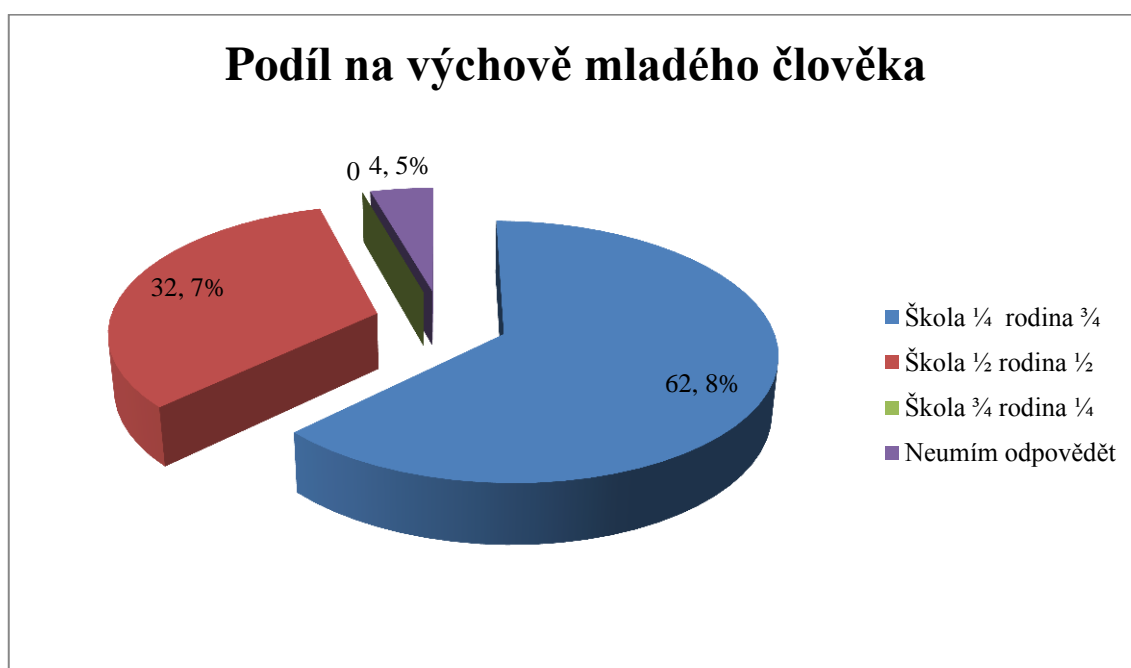
Společná setkání by přivítalo 38 dotázaných, spíše pro je dalších 35. Ne odpověděli 3, spíše ne 14 a vyjádřit svůj názor neumělo 23 respondentů. Celá nabídka odpovědí byla využita proto, že se jedná o záležitost nevyzkoušenou, pro mnohé neobvyklou a neznámou.

Tabulka 18: Podíl na výchově a formování mladého člověka

Podíl	Počet	Vyjádřeno v procentech (%)
Škola $\frac{1}{4}$ rodina $\frac{3}{4}$	71	62, 8
Škola $\frac{1}{2}$ rodina $\frac{1}{2}$	37	32, 7
Škola $\frac{3}{4}$ rodina $\frac{1}{4}$	0	0
Neumím odpovědět	5	4, 5

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 18: Podíl na výchově a formování mladého člověka



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Větší podíl rodiny než školy na formování osobnosti mladého člověka uvedlo 71 dotázaných, 37 respondentů se domnívá, že podíl je poloviční a 5 dotázaných neumí odpovědět. Je potěšující, že větší část rodin si svou důležitost při výchově mladého člověka uvědomuje.

7.8 Interpretace a diskuse výsledků

První část vyhodnocení výzkumu se týká respondentů. Určování pohlaví se ukázalo jako nedůležité, muži i ženy odpovídali po vzájemné dohodě, otázky byly položeny spíše rodině a větší počet odpovědí žen v tomto případě jen dokázal, že péče o děti v našich podmínkách je převážně záležitostí žen, muži se zapojují až v případě kázeňských problémů a horších studijních výsledků. Věk rodičů zapojených do dotazníkové metody, kterým je kolem čtyřiceti let potvrzuje oddalování sňatků a porodů prvního dítěte na nejzazší hranici po třicátém roce. Další dítě se pak rodí většinou rodičům čtyřicetiletým. Věk všech respondentů byl tedy velmi podobný, a to v rozmezí několika málo roků kolem čtyřiceti a na odpovědi neměl vliv. Ani vzdělání výsledky šetření neovlivnilo, převážná část odpovídajících měla shodně vzdělání středoškolské. Z toho vyplývá, že škola musí být připravena na práci se všemi dětmi, bez ohledu na věk, pohlaví a vzdělání vychovávajících a tyto parametry nemůže ovlivnit. Výchovou však lze postupně ovlivňovat názory mladých lidí na budoucí rodičovství a připravovat je na roli chápajících, pozorných, spravedlivých a obětavých rodičů.

Společný postup rodiny a školy při formování osobnosti dítěte je považován za klíčový. Praxe ukazuje, že zájem rodiny o školní výsledky dětí se vytrácí a nelze říci, že se jedná o výchovu dětí k samostatnosti. Malé děti z prvního stupně základní školy bývají ze své nepřipravenosti bezradné, týká se to domácích úkolů, školních potřeb, jídla, pití i oblečení. To, aby dítě přišlo do školy vyspalé, připravené, zdravé a v klidu, je ranní podíl rodiny na výchově a formování osobnosti dítěte. Pak přebírá iniciativu škola, která s takto připraveným dítětem může efektivně pracovat. Následuje odpolední a večerní podíl rodiny, který nutně musí obsahovat zájem o to, co bylo dnes a co bude zítra. Takto naplánované a pravidelně se opakující činnosti musí zákonitě přinést uspokojení rodičům, dětem i učitelům, nastalé problémy budou malé a lehce řešitelné. Zjištění úrovně zájmu rodičů o školní práci svých dětí je tématem výzkumné části této práce. Znepokojující je skutečnost, že většina rodičů neuvažuje o tom, že v současné společnosti může uspět jen člověk vzdělaný. Nároky na řemeslníka působícího jako osoba samostatně výdělečně činná jsou vysoké. Musí umět vyjednávat, obstarat si práci, vypracovat kalkulaci, objednat potřebný materiál, práci provést, vystavit účetní doklad, vést účetnictví a být sám sobě i bezpečným řidičem. Je to minimum, pro co musí škola a

rodina mladého člověka připravit, aby byl schopen se do společnosti začlenit, dále se vzdělávat a zdokonalovat.

Pokud se škola a její učitelé snaží dítě naučit co nejvíce, mnohdy to popudí rodiče. Jiří Vavroň¹⁰⁰ v zamyšlení pro denní tisk uvádí, že stále více učitelů a ředitelů má obavy z rodičů svých žáků. Ti vidí v učitelích nejslabší článek veřejné služby a domnívají se, že si k učitelům mohou dovolit všechno. Před zraky svých dětí jim často nadávají, sepisují petice, občas učitele i fyzicky napadnou, tykají jim a křičí na ně. Také ovládnutí školy movitými rodiči v době napjatých rozpočtů může být problém. Nevhodné chování rodičů vede dítě ke ztrátě úcty i důvěry k učiteli. Ve společnosti se tak postupně ztrácí respekt k druhému, slušnost, úcta a vstřícné chování. U rodičů mizí pocity potřebné kooperace mezi školou a rodinou. Častým problémem bývá návrh učitele poslat dítě do pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče to rozčílí, odmítnou to a nakonec se učiteli vysmějí. Chování dětí je odrazem poměrů v rodině. Děti poznávají kouzlo peněz, za které si lze vše koupit. Rodiče na děti nemají čas, a tak „nakupují“. Nejdříve chůvu pro dítě, pak školu, která převezme roli vychovatele. Po vyučování nahrazují roli rodiče různé placené kroužky a aktivity. Rodiče pak nekompromisně vyžadují kvalitní služby, protože oni si je platí. Toto jsou problémy, které široké veřejnosti prezentuje denní tisk, a zabývá se jimi také výzkumná část této diplomové práce.

Odpovědi na dotazníkové otázky jsou v práci znázorněny v tabulkách a grafech. Z grafů lze přesně stanovit, jak respondenti na jednotlivé otázky odpovídali. V otázce číslo 1 se názor na požadavky při zápisu rozdělil přibližně na poloviny. Je alarmující, že téměř polovina dotázaných se domnívá, že nároky na předškoláky jsou velké. Je to pravděpodobně názor těch, kteří u prvních dětí zažili skutečně náročnější zápis do prvního ročníku. Jen sedm dotázaných projevilo názor, že nároky na dítě jsou nižší. Otázka číslo 2 týkající se zevrubné kontroly školáka po návratu ze školy a při přípravě na druhý den byla zodpovězena kladně, kontrolu je třeba provádět a shodlo se na ní téměř 100 % dotázaných. V odpovědi na 3. otázku se 99 % dotázaných považuje za zodpovědné při doučování zameškané látky. Také na 4. otázku odpovědělo 97 %

¹⁰⁰VAVROŇ, Jiří. *Novinky.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/320829-k-ucitelum-si-muzeme-dovolit-vsechno-mysli-si-casto-rodice.html>

dotázaných kladně, což znamená, že s dětmi o škole hovoří. V 5. otázce byly v odpovědích využity všechny možnosti. Je to otázka složitější, týká se psychiky dítěte. Přesto, že se vše jeví jako v normě, musí občas být vyhledána pomoc odborníka a přístup k výchově dítěte musí být upraven podle momentálních podmínek. Vliv médií v 6. otázce považuje 97 % dotázaných za významný pro vývoj osobnosti, vliv kladný či záporný nebyl řešen. V otázce číslo sedm se měli vychovávající vyjádřit ke kontrole využívání médií. 85 % dotázaných kontrolu dětí v této oblasti provádí. Otázka číslo 8 byla zaměřena na vlastnosti a potřeby rodičů. Téměř polovina oslovených přiznala, že na děti nemá dostatek času, chybí jim trpělivost a důslednost. Pouze dva respondenti přiznali chybějící vzdělání a jednomu chyběl častější kontakt s třídním učitelem. V 9. otázce rodiče upřednostňovali vlastnosti učitelů. Rodiče považují za nutné, aby byl učitel jejich dětí trpělivý, měl dobrý vztah k dětem, byl důsledný, spravedlivý a byl přirozenou autoritou. Vzdělání učitelů považují rodiče za méně důležité, vůbec neřeší učitelovu pověst, společenské vystupování a příjemný vzhled. V 10. otázce se rodiče vyjadřovali k negativnímu hodnocení postupu školy v přítomnosti svých dětí. Odpověď nikdy a občas rozdělila respondenty zhruba na poloviny. V 11. otázce se měli rodiče vyjádřit ke vhodnosti takového hodnocení školy. Z 80 % si uvědomují, že by rozkol mezi školou a rodinou mohlo dítě využít ve svůj prospěch. 12. a 13. otázka se týká společných aktivit rodiny a školy a lze konstatovat, že asi 70 % dotázaných by společné akce přivítalo. Ve čtrnácté otázce byl položen dotaz na vyjádření podílu školy a rodiny na formování osobnosti dítěte. Nabídnuty byly čtyři možnosti, tři z toho vyjádřeny pro lepší srozumitelnost čtvrtinami. Asi 60 % dotázaných se domnívá, že na škole je menší část zodpovědnosti, více musí zvládnout rodina a 30 % respondentů by vliv na dítě přidělilo polovinou na rodinu a polovinou na školu.

Hypotéza č. 1 byla vyvrácena názorem 51, 9 % respondentů. Souhlasilo s ní 35, 4 % dotázaných a jejich názor podpořilo 6, 2 % respondentů, kteří se domnívají, že nároky na dítě při vstupu do první třídy jsou dokonce nižší. Hypotéza č. 2 byla potvrzena souhlasem téměř 90 % respondentů. Kontrolu dětí mladšího školního věku považují za samozřejmost. Hypotéza č. 3 byla potvrzena, nedostatek času uvedlo 46 % respondentů a přiznali i absenci vlastností důležitých pro výchovu, jako je trpělivost a důslednost. Postupy školy kritizuje 46 % odpovídajících, 90 % dotázaných si je vědomo škodlivosti takového jednání pro dítě a 70 % by přivítalo stanovení společných postupů

školy a rodiny. Hypotéza č. 4 byla potvrzena vyjádřením 62, 8 % respondentů, kteří se domnívají, že škola má na výchově a formování osobnosti podíl menší, rodina větší. Celá třetina respondentů by však vliv rozdělila na poloviny.

7.9 Závěr výzkumné části

Hypotézy sestavené ve výzkumné části práce by v případě společných aktivit rodiny a školy mohly posloužit jako témata přednášek, besed a prezentací. Jsou to mezi rodiči a učiteli často diskutované problémy a otevřený rozhovor na toto téma by mohl být prospěšný. Současná periodika uvádějí, že některé školy spolupráci s rodiči začínají preferovat a zúčastňují se společně různých projektů. *„Poslední dobou se jich urodilo. Rodičák, Všichni ve škole, Rodiče – nečekaní spojenci... Sympatické je, že jsou vedeny snahou pomyslnou bariéru zbourat. Nabízejí inspiraci. Neobracejí se už výhradně na učitele, ale i na rodiče. Vysvětlují jim, co a jak ve škole funguje (nebo by mělo fungovat), a hlavně proč.“*¹⁰¹ Závěr výzkumné části práce obsahuje některé odpovědi a poznámky vybrané z doplněných výzkumných dotazníků. Některé z nich jsou spontánní a otevřené. K takovým patří např. odpovědi na otázku, co vychovávající při působení na dítě postrádají. Jedna odpověď: „Hlavně partnera.“ Další odpověď: „Při výchově postrádám především sjednocení výchovných postupů s členy vlastní rodiny.“ Odpověď třetí: „Peníze.“ K jiné otázce další rodič uvádí, že pomlouvání školy nesnáší: „Přeji si, aby si dítě pedagoga vážilo a mělo před ním respekt.“ K téže otázce odpověď dalšího respondenta: „Děti nejsou hloupé, vidí nespravedlnost a jiné věci, někdy se tomu člověk nevyhne.“ Ke sjednocování cílů a metod školy a rodiny názor dalšího z rodičů: „Pokud jsou cíle dobré, tak ano, ale zodpovědnost za výchovu nesou vždy rodiče. K úsměvné připomínce patří tato: „Také bych rozšířila v nutných případech možnost pedagoga k použití veškerých výchovných prostředků na rodičovskou úroveň, aby případné vážné prohřešky chování dítěte mohly být vyřešeny hned a na místě. Poslední citovaná připomínka je v textu této práce v různých obměnách uváděna na několika místech a je dobře, že sám vychovávající rodič ji při vyplňování dotazníku uvedl jako připomínku

¹⁰¹ *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* Praha 1: GNOSIS, spol. s r. o., 2014, roč. 117, č. 30. s. 20. ISSN 0139-5718.

k tématu: „Každý rodič by měl vědět, že své dítě formuje do tří let jeho věku, tudíž nejdůležitější je rodina, bylo by dobré toto rodičům připomínat např. při rodičovském setkání.“ Rodiče jsou opravdu jen těžce zastupitelní. S jakými rodiči bylo pracováno ve výzkumné části? Z dotazníku to lze těžko odhadnout. Pro některé z nich je rodičovství záležitost posvátná, pro jiné tradiční a také přirozené vyvrcholení jejich vztahu, pro některé je to záležitost prestižní.

O takových píše Andrea Zunová¹⁰² ve svém článku pro Novinky.cz a uvádí, že dnešní doba je zaměřena na výkon. Proto existují rodiny, kde jsou děti vychovávány příliš ambiciózními rodiči, kteří drilem a přehnanou kritikou vedou svého potomka k co nejlepším výkonům. Dítě však potřebuje cítit, že je svými blízkými bezpodmínečně milováno a uznáváno. Všichni dostáváme při narození do vínku genetickou výbavu, která předurčuje, jakým způsobem budeme zvládat nejrůznější životní situace. Osud do cesty pak přihrává lidi a události, které nás dále formují. Velká zodpovědnost padá na rodiče a pedagogy, kteří dávají dítěti zpětnou vazbu o jeho chování. Pokud jsou nároky na potomky přehnané, snadno dítě dochází k závěru, že svou hodnotu má jen v případě, když podává co nejlepší výkon. Snaží se zavděčit rodičům, ve škole sbírá jen dobré známky, učení je pro takové dítě nutným zlem, nedokáže se pro nic nadchnout, chybí mu spontánnost a kreativita. Kvůli strachu z chyby se raději do ničeho nového nechce pouštět. Velká většina rodičů, která je na děti přehnaně přísná, je přesvědčena o tom, že dělají pro dítě to nejlepší. Chtějí, aby obstály ve společnosti, která klade vysoké nároky. Těmto rodičům chybí často zdravý pohled na to, že jejich dítě trpí a zůstává pouze křečovitá snaha vyhnout se selhání. Jednou z nejpřirozenějších lidských potřeb je zažívat pocit přijetí a uznání bez jakýchkoli podmínek. Dobře a šťastně se každý cítí tam, kde ho ostatní berou takového, jaký je. Psychologové toto označují jako pocit sounáležitosti či bezpodmínečné přijetí. Pro dítě je nutné, aby tento pocit zažívalo denně ve své rodině a také ve škole, ve své třídě se svým učitelem. V tom lze spatřovat základ pro správné formování osobnosti mladého člověka. A jakou roli hraje škola a učitel? Autorka článku cituje psycholožku Evu Knebllovou. *„Učitel, který dokáže klást více důrazu na snahu dítěte ne na výkon, všímá si úspěchů nebo jen drobných pokroků dítěte a ty pak ocení, učitel, který dětem dokáže zprostředkovat radost z poznávání třeba jen*

¹⁰²ZUNOVÁ, Andrea. *Novinky.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/deti/328321-ambiciozni-rodice-mohou-sve-dite-znicit.html>

tím, že je sám zaujatý tématem, o kterém hovoří...Přesně na takové učitele řada z nás vzpomíná i dávno po tom, co opustí školní lavice, jako na lidi, kteří nám dodali odvahu, nasměrovali nás a motivovali.“

8. ZÁVĚR

Zpracovat diplomovou práci na téma Úloha školy pro formování osobnosti mladého člověka se zdá být jednoduchou, jasnou a rutinní záležitostí. Výraz formování osobnosti je v povědomí laické i odborné veřejnosti, výchova mladé generace je právem stále diskutované téma. Začteme-li se do literárních zdrojů k tomuto tématu dostupných, zjistíme, že se jedná o velmi rozsáhlou oblast a v jedné diplomové práci ji nelze osáhnout v celé šíři.

Člověk je počat, narodí se, vyrůstá a je ovlivňován svým okolím, lidmi i prostředím. Roli hrají i vrozené vlastnosti. Přihlédneme-li ke skutečnosti, že každý jedinec je neopakovatelné, harmonické a dynamické spojení fyzických a psychických vlastností, vidíme, že vychovávat a formovat osobnost mladého člověka, je úkol složitý a vyžaduje vzdělané a kreativní pedagogy. Ti však bez milující rodiny, kde vzdělání je hodnotou, nemohou dosáhnout uspokojivých výsledků.

Doba, kdy škola má vliv na formování osobnosti mladého člověka, bývá různě dlouhá - deset, patnáct i dvacet roků. Také věk těch, na které škola působí, je různý, může to být přibližně v rozmezí od pěti do dvaceti i více let. Z toho vyplývá, že úloha školy při formování osobnosti musí být v souladu s jeho vývojovými obdobími. Vývojová období v životě člověka jsou v této práci zmíněna okrajově v celé šíři, podrobnější je pohled na děti mladšího školního věku. V tomto období děti získávají základní znalosti a dovednosti, utvářejí se základy pro rozvoj a zdokonalování dítěte ve všech oblastech. Platí zde, že hlavními aktéry jsou děti, rodiče a učitelé. Na všech pak záleží, jak pevné základy společně vybudují.

Úlohou školy je v první řadě naučit dítě mladšího školního věku číst, psát a počítat. Tuto skutečnost však tato práce neřeší, nezabývá se podrobněji získáváním např. hygienických návyků při výše uvedených činnostech. Práce spíše zkoumá důležitost přípravy dětí na přijímání sociálních rolí, které je v průběhu života čekají, se kterými se budou muset dříve či později ztotožnit. Vždyť dítě mladšího školního věku má za sebou již roli předškoláka a právě pro něho nastala již první vážná společenská

role, která má svou váhu a to je role opravdového školáka. Takových rolí přijde ještě mnoho, budou mít souběh. Naučit se je přijímat a správně se v nich pohybovat je výsledkem jedné části působení školy na mladého člověka.

Tato práce se zabývá také úrovní jednotného postupu školy a rodiny při výchově. U dětí mladšího školního věku je obzvláště důležité, aby se škola a rodina v působení na dítě doplňovaly, měli společné cíle a vytvářely tak pro dítě co nejkvalitnější atmosféru.

Výzkumná část práce se zabývá zjištěním podílu účasti školy a rodiny na formování osobnosti mladého člověka. Praxe ukazuje, že se rodiče všeobecně zbavují tíhy zodpovědnosti a snaží se ji přisoudit školce, škole, zájmovým kroužkům a sportovním klubům. Často se stává, že děti chodí do školy unavené, nevyspalé a nepřipravené. Nastávají situace, které jsou nepříjemné pro dítě i učitele. Výzkum v této oblasti ukázal, že současní rodiče dobře vědí, co se od nich očekává, a mnozí se tím i řídí. Je však řada takových, pro které je příprava dítěte do školy zdržováním při realizaci jejich vlastních volnočasových aktivit. Výzkumné otázky se určitě staly důvodem k zamyšlení rodičů nad formulováním správné odpovědi a posléze snad i k zamyšlení nad svým vlastním postojem k nastoleným problémům.

V závěru výzkumné části se práce okrajově dotkla rozvíjejících se partnerských vztahů mezi školou a rodinou. Jedná se o společné projekty, které řeší nejožehavější výchovné problémy. Jsou to nové trendy, jejichž cílem by mělo být bourání bariér a stereotypů ve vztahu rodina a škola. Výsledky výzkumné části této práce ukazují, kolik témat k diskusi lze vznést a jak prospěšné by bylo o nich otevřeně hovořit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BERMAN, Jenn. *Zdravé a šťastné dítě: jak vychovat báječné, sebejisté a kreativní batole a správně ho nastartovat do života*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 2012, 432 s. ISBN 978-80-249-1889-1.

CAPPONI, Věra. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 1992, 214 s. ISBN 80-854-2488-6.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, 302 s. ISBN 80-858-6615-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-807-3675-059.

EINON, Dorothy. *Naše dítě: rozvoj osobnosti : [rady a podněty rodičům, jak přispět k rozvoji znalostí a dovedností dítěte od narození do šesti let]*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2001, 240 s. ISBN 80-720-0518-9.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 130 s. ISBN 80-859-3115-X.

GORDON, Claire. *Znáš svou osobnost?: řada osvědčených způsobů, jak poznat svou povahu a dosáhnout úspěchů v práci i v soukromém životě*. 1. vyd. Praha: Fortuna Print, 2006, 159 s. ISBN 80-732-1181-5.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Překlad Petr Patočka. Praha: Portál, 2007, 113 s. Spektrum (Portál), 57. ISBN 978-807-3673-024.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-807-3677-558.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1951, 402 s.

KOVAŘÍK, Jiří. *Dětská práva - vím, co smím?*. Ilustrace Jan Brychta. Praha: Nadace Naše dítě, 2002, 20 l. ISBN 80-238-9291-6.

KREJČÍŘOVÁ, Dana a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Editor Mojmír Svoboda. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-807-3675-660.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 223 s. ISBN 978-802-6204-978.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 291 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-802-6201-748.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha: Portál, 1995, 109 s. ISBN 80-852-8200-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 143 s. ISBN 978-802-6205-197.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakl., 1993, 124 p. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-901-4247-8.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 220 s. ISBN 978-807-3675-875.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

PRAŠKO, Ján. *Poruchy osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-717-8737-X.

PROCHÁZKA, Roman, Jan ŠMAHAJ, Marek KOLAŘÍK a Martin LEČBYCH. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 249 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4744-513.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-717-8944-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-854.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007, 219 s. ISBN 978-807-3672-508.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 143 s. Psyché. ISBN 978-802-4721-651.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 230 s. ISBN 978-802-6203-681.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.

TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 250 s. ISBN 978-807-3678-562.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

VOJTOVÁ, Lea. *Ochrana a regenerace kulturních hodnot v území*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 206 s. Distanční studijní opora. ISBN 80-210-4165-X.

WEICHERT, Carlo. *Charakterové struktury*. Vyd. 1. Překlad Ivana Vízdalová. Praha: Ikar, 2001, 205 s. ISBN 80-720-2874-X.

Informatorium: časopis plný nápadů pro mateřské školy a školní družiny. Praha 8: Portál, s.r.o, 2004, roč. 11, č. 2. ISSN 1210-7506.

Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče. Vyd. 1. Editor Michael Martin, Cynthie Waltman-Greenwood. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 1997, 322 s. ISBN 80-717-8125-8.

Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci. 5., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013, 69 s., xi s. příl. ISBN 978-80-7452-037-2.

Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

Moderní vyučování: magazín na podporu vzdělávání a školství. Kladno: AISIS. ISSN 1211-6858.

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Poznej svou osobnost. 1. vyd. Praha: Gemini, s.r.o., 1994, 144 s. ISBN 80-858-2015-3.

Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

Rodina a škola: časopis pro rodiče a učitele. Praha: Portál, s. r. o., 2014, roč. 61, č. 2. ISSN 0035-7766.

Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, 210 s. Školní etnografie, sv. 1. ISBN 80-901-6770-5.

Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: GNOSIS. ISSN 0139-5718.

Seznam použitých internetových zdrojů

Wieslaw Brudzinski citáty: nejlepší citáty [online]. 2009 – 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/wieslaw-brudzinski/>

Citáty Jan Amos Komenský | Úspěšně.eu [online]. 2010 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://www.uspesne.eu/citaty/jan-amos-komensky/>

Citáty Mahátma Gándhí | Úspěšně.eu [online]. 2010 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://www.uspesne.eu/citaty/mahatma-gandhi/>

Citáty Václav Havel | Úspěšně.eu [online]. 2010 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://www.uspesne.eu/citaty/vaclav-havel/>

HLAĎO, Petr. *Volba povolání | Role školy* [online]. 31. 12. 2008. Brno, 31. 12. 2008 [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/role-skoly/>

HORSKÁ, Viola. *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství* [online]. 16. 9. 2005 [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/285/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBSAHU-VYCHOVY-K-OBCANSTVI.html/>

Jan Amos Komenský - 3. strana | Nejlepší citáty [online]. [cit. 2014-10-04]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/jan-amos-komensky/3/>

Jan Amos Komenský citáty: nejlepší citáty [online]. 2009 – 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/jan-amos-komensky/>

Listina základních práv a svobod [online]. Praha, 1992 [cit. 2014-09-30]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Nakladatelství Portál | Problémy spojené s nevhodným působením rodiny [online]. [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4150>

Platón - 4. strana: Nejlepší citáty [online]. 2009 - 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/platon>

Podklady k výuce témat dopravní výchovy v základních školách [online]. 28. 8. 2012 [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16447/PODKLADY-K-VYUCE-TEMAT-DOPRAVNI-VYCHOVY-V-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>

Společenská role výchovy: referát [online]. 2008 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://ireferaty.cz/304/4102/Spolecenske-role-vychovy>

VAVROŇ, Jiří. *Novinky.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/320829-k-ucitelum-si-muzeme-dovolit-vsechno-mysli-si-casto-rodice.html>

Volný čas - Wikipedie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Voln%C3%BD_%C4%8Das

Wieslaw Brudzinski citáty: nejlepší citáty [online]. 2009 – 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://azcitaty.cz/citaty/wieslaw-brudzinski/>

ZUNOVÁ, Andrea. *Novinky.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/deti/328321-ambiciozni-rodice-mohou-sve-dite-znicit.html>

SEZNAM SCHÉMAT, GRAFŮ A TABULEK

Seznam schémat

Schéma 1: Utváření osobnosti z psychologického pohledu	16
Schéma 2: Podmínky působící na vývoj osobnosti	19
Schéma 3: Sociální role, kterými projde v průběhu života zdravý jedinec	30
Schéma 4: Model úrovní učitelovy osobnosti, v nichž může dojít ke změně	45
Schéma 5: Odstupňování nadání podle kognitivních schopností	48

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počty dotazníků	69
Tabulka 2: Pohlaví respondentů	70
Tabulka 3: Věk respondentů	71
Tabulka 4: Vzdělání respondentů	72
Tabulka 5: Nároky na dítě nastupující do první třídy	75
Tabulka 6: Kontrolování mladších dětí při každodenní přípravě do školy	76
Tabulka 7: Pomoc dětem s doučením se látky při jejich nepřítomnosti ve škole	77
Tabulka 8: Rozhovory s dětmi o škole a školních aktivitách	78
Tabulka 9: Rozdílný přístup k dětem	79
Tabulka 10: Vliv médií na rozvoj osobnosti mladého člověka	81
Tabulka 11: Rodičovská kontrola nad vlivem médií na děti	82
Tabulka 12: Chybějící vlastnosti rodičů při výchově dětí	83
Tabulka 13: Nejdůležitější vlastnosti pedagoga	85
Tabulka 14: Negativní hodnocení školy před dětmi	87
Tabulka 15: Negativní hodnocení školy a jeho vliv na dítě	88
Tabulka 16: Sjednocování výchovných metod a cílů školy a rodiny	89
Tabulka 17: Společná setkání rodičů, pedagogů a odborníků	90
Tabulka 18: Podíl na výchově a formování mladého člověka	91

Seznam grafů

Graf 1: Počty dotazníků	69
Graf 2: Pohlaví respondentů	70
Graf 3: Věk respondentů	71
Graf 4: Vzdělání respondentů	72
Graf 5: Nároky na dítě nastupujícího do první třídy	75
Graf 6: Kontrolování mladších dětí při každodenní přípravě do školy	76
Graf 7: Pomoc dětem s doučením se látky při jejich nepřítomnosti ve škole	77
Graf 8: Rozhovory s dětmi o škole a školních aktivitách	78
Graf 9: Rozdílný přístup k dětem	79
Graf 10: Vliv médií na rozvoj osobnosti mladého člověka	81
Graf 11: Rodičovská kontrola nad vlivem médií na děti	82
Graf 12: Chybějící vlastnosti rodičů při výchově dětí	83
Graf 13: Nejdůležitější vlastnosti pedagoga	86
Graf 14: Negativní hodnocení školy před dětmi	87
Graf 15: Negativní hodnocení školy a jeho vliv na dítě	88
Graf 16: Sjednocování výchovných metod a cílů školy a rodiny	89
Graf 17: Společná setkání rodičů, pedagogů a odborníků	90
Graf 18: Podíl na výchově a formování mladého člověka	91

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Turková

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Úloha školy pro formování osobnosti mladého člověka

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 91

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 57

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 17

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.