

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Martina Nováková

**Vliv rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí
na druhém stupni základní školy**

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „*Vliv rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy*“ vypracovala samostatně a pod odborných dohledem vedoucí diplomové práce. Vždy jsem uvedla všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 10. 7. 2020

.....

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí diplomové práce paní Mgr. Dagmar Pitnerové, Ph.D., za odborné vedení, konzultace, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Nováková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Vliv rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy.
Název v angličtině:	The influence of family and family environment on the school success of children in the second stage of primary school.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá vlivem rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.</p> <p>Teoretická část vymezuje primární faktory, které ovlivňují žákovu školní úspěšnost, tj. rodina a rodinné prostředí. Problematika rodiny je v práci popsána z hlediska jejího vývoje, znaků a funkcí, které jsou pro ni charakteristické. Dále se zaměřuje na rodinné prostředí, zejména z pohledu jeho funkčnosti/nefunkčnosti a pojednává o nejčastěji vyskytujících se problémových rodinách. Ve vztahu k rodině a rodinnému prostředí charakterizuje příčiny školní neúspěšnosti a popisuje vývoj dítěte staršího školního věku v oblasti tělesné, sociální, psychické, emociální a kognitivní sféry.</p> <p>Praktická část obsahuje výzkumné šetření realizované na druhém stupni, tj. 6. – 9. ročníku základní školy v Pelhřimově. V rámci dotazníkového šetření se kvantitativní výzkum zaměřuje jak na žáky druhého stupně základní školy, tak i na rodiče žáků druhého stupně základní školy a jejich postoj ke školní úspěšnosti svých dětí na druhém stupni základní školy.</p>
Klíčová slova:	rodina, rodinné prostředí, dítě, školní úspěšnost, starší školní věk

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis deals with the influence of the family and the family environment on the school success of children in the second stage of primary school. The diploma thesis is divided into theoretical and empirical part.</p> <p>The theoretical part defines the primary factors that affect the student's school success, it's family and family environment. The issue of the family is described in the work in terms of its development, features and functions that are characteristic of it. It also focuses on the family environment, especially in terms of its functionality / dysfunction, and discusses the most common problem families. In relation to the family and the family environment, it characterizes the causes of school failure and describes the development of a child of older school age in the physical, social, mental, emotional and cognitive spheres.</p> <p>The practical part contains a research survey carried out at the second stage, it's the 6th - 9th grade of primary school in Pelhřimov. As part of the questionnaire survey, quantitative research focuses on both secondary school pupils and parents of secondary school pupils and their attitude to the school success of their children in primary school.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>family, family environment, child, school success, older school age</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Dotazník pro žáky Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>127 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>

OBSAH

ÚVOD	8
1 RODINA.....	10
1.1 Definice rodiny.....	10
1.2 Vývoj rodiny	11
1.3 Znaký rodiny	13
1.4 Funkce rodiny.....	15
2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	19
2.1 Funkční rodinné prostředí	20
2.2 Nefunkční rodinné prostředí.....	21
2.3 Nejčastější typy problémově zatížených rodin.....	28
3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	32
3.1 Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti	32
3.2 Příčiny školní neúspěšnosti	37
4 VÝVOJ DÍTĚTE V OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	41
4.1 Tělesný vývoj dítěte	42
4.2 Sociální vývoj dítěte.....	43
4.3 Psychický vývoj dítěte	47
4.4 Emocionální vývoj dítěte	48
4.5 Kognitivní vývoj dítěte.....	50
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	53
5.1 Cíle	53
5.2 Metodologie, organizace výzkumu a charakteristika respondentů	54
5.3 Analýza výzkumného šetření	57
5.4 Závěr a doporučení do praxe	89
ZÁVĚR	97
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	98
SEZNAM GRAFŮ	114
SEZNAM TABULEK	116

SEZNAM PŘÍLOH	117
----------------------------	------------

ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na dva zásadní aspekty, které ovlivňují postoj žáků staršího školního věku ke škole. Prvním faktorem je rodina a rodinné prostředí a druhým je školní úspěšnost dítěte. Tyto dva prvky nelze od sebe oddělovat, jelikož pozitivní či negativní vztah žáka ke škole pramení právě z této primární instituce. Rodina pro dítě představuje jistotu a oporu, zajišťuje všestranný rozvoj sebe samého a formuje osobnost dítěte. Rodinné prostředí je pro dítě domovem, ve kterém nalézá především vřelost, všímá si charakterů a vztahů mezi jednotlivými členy rodiny. Rodinné prostředí dítěti dává možnost výchovy a přejímání toho, co je správné a nesprávné. V dítěti buduje postoj, který si následně přináší do školního prostředí. Zda dítě bude ve škole úspěšné, zásadním způsobem ovlivňuje právě jeho primární zázemí, kterým je rodina a jeho prostředí. Úspěch může být vnímán velice subjektivně a každý člověk si pod ním představí něco jiného. Mohou to být samé jedničky na vysvědčení, vyhrané sportovní utkání či postavení hradu z písku. Úspěchy a neúspěchy nás provázejí celým životem a jsou jeho přirozenou součástí. Každý člověk si přeje dosáhnout úspěchu a s ním se pojí i jeho emoční prožívání. Jeden malý úspěch nás motivuje k tomu, abychom v životě dosáhli toho, po čem toužíme.

Hlavním cílem diplomové práce je zkoumat vliv rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jakým způsobem ovlivňuje rodina a rodinné prostředí školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy.
- Určit, jaký výchovný styl rodiny má pozitivní vliv na školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy.
- Zjistit, zda žáci, jejichž rodiče/zákonní zástupci se zajímají o školní povinnosti dětí, jsou úspěšnější než žáci, o jejichž školní výsledky nejeví rodiče zájem.

Závěrečná práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. V první kapitole jsme definovali pojem rodina, zabývali jsme se jejím vývojem, charakteristickými znaky a funkcemi. Následoval popis rodinného prostředí,

zejména jsme se zaměřili na funkční a nefunkční rodinné prostředí a jeho výchovné prostředky, které mají zásadní dopad na děti. V další části jsme se věnovali školní úspěšnosti ve vztahu k rodině a rodinnému prostředí. Charakterizovali jsme školní úspěšnost/neúspěšnost a dále jsme zkoumali příčiny školní neúspěšnosti. Poslední kapitola se věnuje celkové proměně dítěte staršího školního věku. V rámci empirické části byl realizován kvantitativní výzkum, kdy prostřednictvím dotazníků byli osloveni žáci staršího školního věku základní školy a jejich rodiče.

1 RODINA

Rodina ve společnosti má své specifické postavení, jelikož se jedná o základní biosociální model, ve kterém se navzájem prolínají životy jedinců a společnosti. Společnost se zasazuje o začlenění rodiny do života instituce tím, že určuje její funkce a udává činitele, kteří ovlivňují její vnější projevy (Dunovský, 1986, s. 9). Tak, jak se formovala společnost, formovala se i rodina a dopad změn ve společnosti měl vliv i na samotné členy rodiny, což vedlo k vytvoření tzv. postmoderní rodiny (Možný, 2008, s. 23).

1.1. Definice rodiny

Ve společnosti je rodina považována za tradiční a primární skupinu, ve které jsou její členi provázáni vzájemnými rodinnými vazbami. V rodině se pak setkáváme s několika typy vztahů, které se mezi jednotlivými členy objevují, například vztah partnerský, symbiotický a neméně důležitým vztahem je vztah přátelský, který Svoboda a Němcová (2015, s. 18) definují jako „interakci obsahující důvěrnost a mnohé informace z intimní sféry jedinců“, avšak nezasahuje do ní složka sexuální. Vztahy mezi jednotlivými aktéry v rodině jsou velmi významné, protože pokud nejsou vzájemně naplňovány, velmi často dochází mezi jedinci ke konfliktu.

Svoboda a Němcová (2015, s. 34) chápou rodinu jako „*dynamický interakční proces geneticky vázaných jedinců*“, jelikož rodina není v oblasti vztahů ustálená, proměňuje se, a v případě, že do vztahu partnerů vstoupí narození dítěte, lze hovořit o dědičné provázanosti.

Kraus et al. (2015, s. 16) definuje rodinu jako „*primární sociální skupinu, jako primární výchovnou instituci, jako základní společenskou instituci, do které je obtížné proniknout*“, ať už se jedná o soukromí, výchovu, socializaci či přenos kulturních vzorů.

Helus (2015, s. 135) uvádí, že „*rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a složkou zcela základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména pak o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu.*“ Dále tvrdí, že „*rodina je základem společnosti, jaká rodina – takové děti.*“ Tím, jak se rodina k dítěti chová, jaký k němu zaujímá postoj, jak ho osobnostně formuluje, je základem socializace a tím jedince učí vytvářet si vztahy k dalším osobám, s nimiž v průběhu života přijde do kontaktu.

Procházka (2012, s. 277-278) vymezuje rodinu jako „zákonnou, formální, sociální, křehkou a významnou instituci, která má pro jedince obrovský význam a v tomto kontextu plní velké množství funkcí a rolí, proto je pojímána jako unikátní prostředí.“

Matějček (1994, s. 15) konstatuje, že na otázku, co je to rodina, jinak odpoví právník, sociolog, demograf, národohospodář či dítě. Matějček (1994, s. 16) uvádí, že „rodina není jedinou institucí, která pečuje o prospěch, ochranu, výchovu a vzdělávání dítěte a která bude mít rozhodující vliv na utváření jeho osobnosti, předně však stojí na počátku, kdy zásadně ovlivňuje vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích.“ Škola, zájmové útvary, přátelé, spolupracovníci, ti všichni se podílejí na utváření osobnosti člověka a jeho dalšího vývoje.

Laca (2013, s. 6) pojímá rodinu jako systém, který poskytuje jedinci zázemí, podílí se na utváření osobnosti, charakteru, zkušenosti, uspokojuje potřeby všech svých členů a nabízí jim vytvoření citových vazeb, které mezi s sebou jednotliví členové mají.

Holá (2014, s. 13-24) charakterizuje rodinu z několika pohledů, a to:

- Z právního pohledu, kdy mezi účastníky rodiny vznikají společenské vztahy a pro právo jsou důležité morální hodnoty a sepětí rodiny,
- ze sociologického pohledu, jenž rodinu popisuje jako primární instituci, či jako podsystém společnosti, který si chrání své členy a je stabilní,
- z psychologického pohledu, jenž pojímá rodinu jako systém a tvrdí, že pokud má člen rodiny obtíže, pramení z fungování celé rodiny.

1.2. Vývoj rodiny

Rodina v jednotlivých časových obdobích procházela dlouhým a složitým vývojem. Vývoj byl doprovázen změnami, které se v jednotlivých časových etapách vyskytovaly a nemalý podíl mají i obraty, které se udály ve společnosti. Česká rodina prošla třemi zásadními obdobími, která mají zásluhu na její dnešní podobě. První období nastalo po vzniku Československa, kdy společnost ustoupila od vlivu církve a náboženství. Druhé období spadá do období protektorátu, ve kterém ženy ve společnosti nenašly pracovní uplatnění, byly v podstatě nuceny otěhotnět nebo se starat o děti. Takováto tendence vedla k vzestupu porodnosti. V dalším období hospodářská situace přiměla ženy, které se staraly o své děti k tomu, aby zvyšovaly své ekonomické poměry (Kraus, 2015, s. 7).

Poválečné období s sebou přineslo velkou porodnost, jelikož doba po válce byla klidná a lidé se vrátili k rodinnému životu. V 50. letech 20. století republika zažívala ohromný hospodářský a ekonomický vzrůst a rodiny tak mohly využívat nadbytek možností a příležitostí. Toto období se vyznačovalo tzv. neolokalitou, kdy nově založená rodina měla svou vlastní domácnost, dále dvougenerační rodinou a nukleární rodinou. Nukleární rodinu v této industriální době považujeme za standardní způsob rodinného života (Možný, 2008, s. 50). V 70. letech Česko pojímá rodinu jako hlavní oblast seberealizace, nevstupuje do soukromí rodin a možná to má za následek, že manželství jsou uzavírána kolem 24. roku věku, které ale vlivem liberální rozvodové legislativy často končí rozpadem (Kraus, 2015, s. 8-9).

Revoluční rok v České republice měl vliv na rodinný život. Matoušek (2003, s. 41) tvrdí, že počet uzavřených manželství v 90. letech 20. století byl nižší než v letech osmdesátých a od roku 1990 sňatečnost stále klesá. 90. léta 20. století charakterizujeme oddalováním uzavírání manželství, kdy ženy přivádějí na svět potomky v mnohem pozdějším věku. Dle průzkumů považujeme ideální věk pro uzavření manželství u mužů mezi 26 až 27 roky, u žen okolo 25. roku, ale tato čísla udávají již sezdané páry. Mladí a svobodní lidé pokládají ideální věk pro uzavření sňatku o 2 roky vyšší než výše zmínění manželé (Kuchařová a kol., 2017, s. 13). Takovouto rodinu je pak nazýváme „modernistickou“, ve které dochází k redukci počtu dětí v mladých rodinách. Tento postoj mladých jedinců je dán způsobem života, kterým žijí – ovlivňují jej ekonomické, ale i společenské faktory. Mladá generace vnímá rodinu (resp. manželství a rodičovství) na jedné straně jako „tradiční“ model, ale na straně druhé postupuje velmi pomalu a opatrně – oddaluje dobu narození potomka z důvodu finančních, bytových a seberozvojových aktivit (Kraus, 2015, s. 9-10). Výzkumy ukazují, že se posouvá hranice ideálního věku pro narození dítěte. Rodičovství ve vyšším věku preferují muži a celkově lidé s vyšším dosaženým vzděláním. Průměrný ideální věk pro narození potomka se pohybuje kolem 29 let. Průzkumy také stanovují hranici narození posledního dítěte v rodině, kterou je věk ženy 32 – 35 let (Kuchařová et al., 2017, s. 25-26). Moderní rodina přijala status tzv. postmoderní, jelikož došlo ke změně vztahů mezi jejími členy. Individualismus převažuje nad vztahem „my“, což ale není důvod k rozpadu manželství a rodiny (Singly, 1999, s. 91). Rodina i nadále prochází změnami vlivem současné doby. Rodina se musí přizpůsobovat podmínkám společnosti, potřebám svých členů, ekonomickým a kulturním změnám, a proto se klasická rodina stává jednou z mnoha variant rodinných forem soužití. Udáváme další formy rodinného soužití: volné soužití, vícenásobné

vztahy, rodiny odloučené a rodiny v rozvodových řízeních, rodiny s jedním rodičem, rodiny binukleární, opakovaná manželství, nevlastní rodiny a homosexuální, lesbické rodiny (Kraus, 2015, s. 17). Proměna rodiny se týká i demokratizace rodinných vztahů. Otec, jako tradiční rodinná postava, nemá v postmoderní rodině hlavní slovo. Další proměna se týká pluralizace rodinných struktur a forem - rodina se rozšiřuje a vytváří více rodinných vazeb (Guráň et al., 1997, s. 5-6). Dle výzkumů Sirovátky a Hory et al. (2008, s. 284) je vliv kulturních, preferenčních a finančních faktorů na rodinu značný. Údaje zjištěné výzkumem se týkají počtu dětí v rodině, které ovlivňuje individuální rozhodnutí rodičů. Vlivem těchto faktorů dochází k posouvání věkové hranice plodnosti ženy na pozdější dobu, tj. 30 -34 let. Tento trend bude mít dopad na celou společnost (Sirovátka, Hora et al., 2008, s. 248).

Proto vyvstává otázka, zda rodinu vnímáme stále ještě jako základní jednotku společnosti či sociální skupinu, která žije ve vlastním domově, uspokojuje potřeby dětí a poskytuje jim péči. Autor proto společnosti navrhuje, že by měla do budoucna zvážit používání pojmu „rodina“, protože taková skupina neplní základní tradiční funkce a role (Kraus, 2015, s. 14-15).

1.3. Znaky rodiny

Současnou rodinu od rodiny dřívější odlišujeme jejím vývojem v čase, který jsme popsali ve výše uvedeném odstavci. Současnou rodinu charakterizujeme několika znaky a probíhá u ní určitý vývoj. Helus (2015, s. 137) uvádí současnou rodinu, kterou můžeme označovat několika charakteristikami, které přibližují její základní rysy a je to rodina, jako:

Nukleární čili jádrovou, která je tvořena mužem a ženou, jenž vytváří pevný základ rodiny. Partnerská dvojice, která tento svazek formuje, nemusí být sezdaná, ale partneři spolu mohou žít či pečovat o své potomky, tzv. rodina partnerská. Pokud jsou členové jádra manželé a vychovávají děti, tvoří tak tzv. rodinu dvougenerační (Helus, 2015, s. 137)

Dvougenerační rodina je složená z více jak dvou generací. Rodinné pokrevní vazby jsou pak tvořeny staršími příbuznými, ale také tetami či sestřenicemi (Laca, 2013, s. 19).

Manželskou rodinu můžeme charakterizovat jako zákonně založenou formu soužití. Jedná se trvalý svazek ženy a muže. Hlavní funkcí manželství je založení rodiny a výchova dětí. Manželství mimo jiné plní funkci biologickou (sexuální aktivita manželů), výchovnou

(výchova dětí) a ekonomickou (hmotné zajištění členů rodiny). Povinností manželů je vzájemná pomoc a podpora (Novotný, Ivičicová, Syrůčková, Vondráčková, 2017, s. 19).

Intimně vztahová rodina je současná rodina, která se vyznačuje jako fungující celek. Rodina se opírá zejména o lásku, souznění a citovou blízkost manželů (Helus, 2015, s. 138).

Privátní individualizace.

Tradiční rodinu tvořilo velké množství členů, kteří se snažili uchovat svůj rod, svůj majetek. Nebývalo ani výjimkou v dobách minulých, kdy rodiče zprostředkovali již v dětském věku svým potomkům dojednání budoucího manžela. Manželství fungovala na principech morálky, respektu, tradičních zvyčích a vyznávání náboženství (Helus, 2015, s. 138).

Významný prvek, který se zasadil o charakteristiku současné rodiny, je zaměstnanost matek, která nabourala tradiční systém rodin. V tradičním modelu otec vystupoval jako živitel rodiny a matka přebrala úlohu ve výchově dětí, takový model byl předáván z generace na generaci (Maříková et al., 2000, s. 98). Žena v moderní společnosti zastává dvě role – vykonává práci a stará se o rodinu. *„Ženy dávají přednost rodině nebo by se chtěly věnovat rodině i práci zároveň, což dokládá fakt, že jsou ženy více orientovány na rodinu a snaží se skloubit rodinné a pracovní povinnosti“*, tvrdí Höhne a kol. (2010, s. 67). Horáková (2004, s. 6-7) dále doplňuje, že by ženy ocenily větší zapojení partnera do rodinných povinností, jelikož tvoří důležitou součást rodiny a především partnerce pomohou ve sladování rodinných i pracovních povinností. V české společnosti přetrvává názor, že hlavním živitelem rodiny je muž a žena nese odpovědnost za domácnost (Klímová Chaloupková, Šalamounová, 2004, s. 34). Současnou rodinu vnímáme jako samostatnou. Odpoutala se od tradičních zvyků, je zodpovědná za své majtkové a finanční závazky, které ale představují riziko pro společnost. Narození potomka a jeho péče o něj představuje zásah do pracovní kariéry obou rodičů, jelikož se lidé v dnešní společnosti zabývají prioritně osobním růstem a odkládají tak možnost založit rodinu a vychovávat dítě na pozdější dobu (Helus, 2015, s. 136-137).

Špaňhelová (2010, s. 11-12) popisuje trendy současné rodiny, které jsou charakterizovány rostoucí zaměstnaností žen i mužů v české společnosti. Dále udává, že se stírají rozdíly mezi mužskou a ženskou rolí v rodině, tzn., že oba dva rodičovské vzory mají stejná práva a povinnosti vztahující se k péči o děti a jejich výchovu. Trendem současné

rodiny je také omezování časového prostoru kontaktů rodičů a dětí. Společně strávené chvíle všech členů rodiny jsou spíše vzácné, jelikož jednotliví členové mají svůj denní režim. Činnosti, které dříve dělala a vykonávala rodina, se posunují do společenských služeb. Dále se současná rodina zaměřuje pouze na své jaderné uskupení, čímž omezuje vícegenerační vztahy se členy širší rodiny. Současná česká rodina pro své ekonomické i sociální kontakty opouští venkov a migruje do měst, kde dochází k technickému rozvoji a současně snižuje působení vlivu náboženství.

1.4. Funkce rodiny

Rodina plní určité funkce, a aby rodina fungovala tak jak má, je zapotřebí, abychom naplňovali všechny její níže uvedené funkce.

Biologická a reprodukční funkce

Biologickou a reprodukční funkci rodiny vnímáme jako důležitou nejen pro ni samotnou, ale také pro společnost. Aby se společnost mohla vyvíjet, potřebuje stabilní reprodukční rodiny, které budou zajišťovat a naplňovat sociální, ekonomickou a reprodukční politiku státu (Kraus, 2008, s. 81). Tato funkce zajišťuje a udržuje život početím partnerů a porozením nového člověka, čímž uspokojuje potřebu zajištění pokračování rodu. Neméně zasahuje do oblasti sexuální aktivity, jakožto základní fyziologické potřeby člověka, která rozvíjí oblast partnerské intimity a je tak přirozenou součástí lidského života.

Ekonomická funkce

Ekonomickou funkci rodiny řadíme k nejvýznamnějším funkcím (Havlík, Kořa, 2002, s. 71). Finanční situace rodiny se mění v čase a je zřejmé, že *„příznivé sociálně ekonomické prostředí podporuje naplnění rodičovských plánů, častěji se rodí více dětí navzdory ne zcela příznivé materiální a příjmové situaci“* (Höhne, 2006, s. 34). Höhne (2006, s. 39) dále konstatuje, že *„reálné ekonomické dopady narození dítěte je třeba zohledňovat před rozhodováním o prvním a pak o třetím a dalších dětech“*. *„Subjektivní chudoba je ovlivněna až vyšším počtem dětí“*, uvádí Höhne (2006, s. 39). Pokud jde o poruchy této funkce, projevují se zejména v hmotném nedostatku rodiny, například: v nedostatečném stravování a

ošacení, pracovní neaktivitou rodičů, nesamostatností rodiny, absencí návštěvnosti zájmové aktivity, či možností dalšího studia. Naopak stabilita ekonomické funkce rodiny s sebou nese udržování „rodinného krbu“, tj. rozvoj bezpečí a rodinného zázemí.

Emocionální funkce

Holá (2014, s. 28) emocionální funkci rodiny pokládá za zásadní a nezastupitelnou. Emocionální funkce učí rodině citům, zejména lásce, radosti, důvěře, toleranci, objemutí či řešení problémů. Rodina poskytuje emoční oporu všem členům rovnoměrně (Langmeier, 2006, s. 183). Dle Krause (2014, s. 136) žádná jiná instituce ve společnosti nedokáže poskytnout tolik potřebné citové zázemí právě jako rodina. Vyrůstá-li dítě v harmonickém a citově příznivém prostředí, vyvíjí se po duševní i charakterové stránce jako zdravá osobnost, která je prospěšná společnosti (Matějček, 1994, s. 16). Pokud rodina tuto funkci neplní, vznikají nejrůznější obtíže ve smyslu citově deprimovaných dětí, týraných dětí či vede k psychickým poruchám, které směřují k rizikovému chování (Kraus, 2015, s. 83).

Ochranná funkce

Funkci ochrannou často nazýváme funkcí pečovatelskou. Touto funkcí dětem zajišťujeme životní potřebu (biologickou, zdravotní, hygienickou). Děti jsou nejprve zaopatřovány svými rodiči, a právě děti pak tento model chování přejímají od svých rodičů, protože v budoucnu děti mohou pečovat o své rodiče či prarodiče (Kraus, 2008, s. 82).

Socializačně výchovná funkce

Rodina působí jako socializačně výchovný prostředek, který formuje všechny své členy. Šulová (2010, s. 121) uvádí, že rodina „*předává modely chování, poskytuje identifikační vzory, seznamuje s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli, učí reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje jedinci praktické ověřování získaných dovedností.*“ Langmeier a Krejčířová (2006, s. 183) dodávají, že „*rodina dítě uvádí do lidské společnosti, učí je základním způsobům společenského chování a předává mu kulturní statky společenství.*“ Ve společnosti je socializačně-výchovná funkce ceněna, jelikož její působení se promítá do kvality péče o dítě, o jeho zájem a o výchovu dítěte (Švejcar, Frühauf, 2003, s. 26).

Americké studie se zabývaly dospívajícími dětmi, u nichž bylo zjištěno, že se jedinci v tomto věku nechávají velice často ovlivňovat více svými vrstevníky než rodiči. Další zjištění se týkalo děvčat, pro která bylo měřítkem úspěšnosti postavení mužského elementu, se kterým udržuje vztah. Pro chlapecké pohlaví jsou prioritními sportovní výsledky než ty studijní. Další výzkum prokázal, že intelektuální vývoj jedince primárně ovlivňuje rodinné zázemí a společenské postavení rodiny než školní prostředí (Možný, 2008, s. 166).

V souvislosti s výchovnou funkcí se zvyšuje odpovědnost za úspěšnost dětí. Velký vliv na děti mají výchovné styly rodičů, které formulují osobnost dítěte. Osobnost dítěte se vytváří nápodobou, resp. „*dítě si všímá, co rodiče dělají, jak se k němu chovají, než tím, co mu rodiče přikazují, zakazují a čemu jej záměrně učí*“ Šafr et al. (2012, s. 95). Autokratický styl výchovy vyznačujeme příkazy, zákazy a dítěti nedovolujeme smlouvání s rodiči. Výchova je zaměřena na poslušnost, uctívání autority a tvrdou práci, čímž dítě ztrácí přirozenou spontánnost (Manniová, 2007, s. 40). Tento výchovný styl nejčastěji aplikují rodiče z nižší sociální vrstvy a podnikatelské rodiny. Demokratický styl určuje partnerský vztah rodiče s dítětem. Volný výchovný styl neomezuje dítě v žádných povinnostech a aktivitách (Šafr et al., 2012, s. 95-103). Z výzkumů můžeme vyzorovat zákonitost, že čím je dítě starší, tím více rodiče zauímají liberálnější postoj k výchovnému stylu (Median a kol., 2016, s. 73). Také ohrožené rodiny se přiklání k liberálnímu stylu výchovy (Kuchařová et al., 2017, s. 161). Vzdělávací funkci rodiny převzala škola. Škola se stala součástí rodin, přičemž vstupuje do jejich hodnotového systému a ovlivňuje tak školní úspěšnost dítěte, která působí na hierarchii hodnotového žebříčku. Škola dítě nejen vzdělává a vychovává, ale připravuje na budoucnost, kultivuje a v mnoha ohledech se tak střetává s rodinnými funkcemi a vytváří tak napjaté situace (Helus, 2007, s. 182).

SHRNUTÍ

Charakterizovali jsme rodinu jako primární sociální skupinu, která se vyznačuje specifickou vztahovou provázaností, ovlivňuje výchovu dětí, podílí se na utváření citové vazby, osobnosti a dalšího vývoje potomků. Poukázali jsme na dlouhý a složitý vývoj rodiny, kterým si v průběhu jednotlivých historických etap prošla. Zásadně se měnilo postavení žen, ale také mužů v rodině a ve společnosti. Současná rodina reaguje na změny ve společnosti posouváním věkové hranice rodičovství a vyznačuje se charakteristickými znaky. Definovali jsme funkce rodiny, které zajišťují a naplňují biologickou, sociálně-výchovnou, ekonomickou,

emocionální a ochrannou potřebu rodiny. Vymezili jsme spolupráci rodiny a školy jako činitelů podílejících se na školní úspěšnosti dětí.

2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Podstatným výchovným činitelem rodiny je její prostředí (Malach, 2010, s. 116). Tento celek utváří křehkou instituci, která plní důležité životní funkce a role. Proto si jí společnost cení a svým způsobem i chrání. Rodinné prostředí vždy spojujeme s konkrétním prostorem. Tento prostor nazýváme „domovem“ a je tvořen lidmi, kteří mají mezi sebou určité vztahy a jsou svázáni rodinnými a manželskými pouty (Procházka, 2012, s. 101). Rodinné prostředí formuje lidské charaktery, vztahy a postoje k ostatním lidem a práci, vytváří se hodnotová orientace člověka. Harmonická rodina a její prostředí má vliv nejenom na výchovné působení dětí, ale také na další pozitivní vývin rodičů (Laca, 2011, s. 77). Podnětné rodinné prostředí pro dítě vytváří rodič, který respektuje jeho práva a povinnosti, ale zároveň je vede k odpovědnosti a vystupuje jako autorita, která plní své stanovené výchovné cíle. Rodina řeší problémy rozmlouváním a spolurozhoduje o společných plánech, čímž se zohledňuje i postavení dítěte v rodině a atmosféra v rodinném kruhu je pak příznivá (Hurníková et al., 2011, s. 53-54). Rodinné prostředí ovlivňuje socioekonomický status rodiny, osobnostní charakterové vlastnosti členů rodiny, vztahy mezi členy rodiny, kulturní úroveň rodiny a v neposlední řadě i vzdělanost a intelekt rodičů. Také velice záleží na struktuře rodiny, rizikové rodinné prostředí představuje neúplná či rozpadající se rodina (Laca, 2013, s. 69-70). Tyto faktory dítě nejenom ovlivňují, ale ono samo si podle nich vytváří své vzorce chování, svůj postoj a hodnoty. Aby rodinné prostředí bylo harmonické, musí všechny tyto činitele fungovat a kooperovat.

Výzkumy ukázaly, že rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, značně ovlivňuje jeho školní vzdělávání a jeho školní výsledky. Mezi faktory, které ovlivňují zmíněné procesy je úroveň vzdělání rodičů, zejména matek a úroveň bydlení rodiny (Průcha, 2017, s. 124-125). Závislost rodinného prostředí na školních výsledcích žáků je podle výzkumů v ČR vysoká, jelikož od rodiny škola očekává, že dítě bude průběžně a svědomitě připravovat do školy a pomáhat mu v nesnázích, se kterými si dítě neví rady. Takovéto „*vysoké nároky školy na rodinné zázemí vytvářejí silnou bariéru pro děti, které doma podpůrné prostředí ke svému vzdělávání nenacházejí, a odsuzují se k selhávání*“ (ČŠI, 2013, s. 10).

2.1. Funkční rodinné prostředí

Funkční rodinné prostředí charakterizujeme jako harmonické, zdravé prostředí nejen pro výchovu dítěte, ale také pro život všech členů rodiny. Funkční rodinu můžeme dále popsat jako nenarušenou rodinu, která je schopna zabezpečit dítěti zdravý vývoj a jeho prosperitu, i jako rodinu, která je schopna zachovat všechny rodinné funkce, ekonomické, emocionální, sociálně výchovné, ochranné a biologické (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 113). Musilová (2011, s. 86) konstatuje, že *„zdravá funkční rodina má výsadní postavení v uspokojování psychologických a sociálních potřeb dítěte.“* Základní psychickou potřebou je potřeba bezpečí, lásky, domova. Stabilní funkční rodinné prostředí se vyznačuje společnou domácností, v níž se její členové potkávají a udržují spolu pravidelný kontakt. Jádro rodiny udržuje vztahy s ostatními příbuznými v rodině, čímž je zajištěn osobnostní, emoční i psychologický růst jednotlivých členů rodiny (Cajthamlová, 2017, s. 1102). Sobotková (2007, s. 72) uvádí, že celková atmosféra funkční rodiny je charakterizovaná soudržností, která rodinné příslušníky stmeluje a udržuje jejich vzájemnou blízkost, flexibilitou rodiny, která zajišťuje změnu svého fungování, pokud to situace vyžaduje a v neposlední řadě účinnou rodinnou komunikací, která se podílí na utváření celkové rodinné atmosféry. Schopnost spolu s tvořivostí řešit problémy a přiměřeně na ně reagovat, schopnost vyjadřovat nutnost podpory, zájem a zaujetí při společných rozhovorech – tímto se funkční rodina prezentuje jako systém, který je nejenom adaptabilní, ale ve všech směrech stabilní (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 113). Ve funkční rodině v komunikaci převažuje humor, je víceméně otevřená, upřímná a převládá bezproblémový provoz domácnosti (Matoušek, 2003, s. 150). Nejčastěji se komunikace rodičů zaměřuje na chod domácnosti, dále dospělí společně plánují budoucnost a řeší nejrůznější aktuální témata týkající se České republiky. Rodiče s dětmi komunikují častěji než s dospělým a nejběžnějším tématem je téma školy (Nadace Sirius, 2016, s. 1).

Gillernová, Kebza, Rymeš (2011, s. 113) se domnívají, že v české společnosti převažují stále funkční rodiny. Dále udávají, že nejdůležitější znaky harmonické rodiny jsou:

- Tvořivost,
- jasně vymezené role,
- jasně vymezená vedoucí role a podpora její autority ze strany ostatních,
- jasnost komunikace,
- způsob vyjadřování konfliktů a účinnost interakce při jejich řešení.

Aby mohlo dojít ke stabilitě funkčního rodinného prostředí, je potřeba, aby si rodina vymezila vnitřní, ale i vnější hranice. Toto ohraničení funkčnosti musí být jasné, ale zároveň flexibilní pro všechny její členy, protože jejich vlivem dochází k rozvoji jedinců, kteří jsou součástí této skupiny (Plaňava, 2000, s. 43).

2.2. Nefunkční rodinné prostředí

Rodina má mnoho funkcí, které musí plnit, aby optimálně fungovala. Pokud rodina některou ze základních funkcí neplní anebo některá z funkcí není dostatečně plněna, můžeme takovou rodinu považovat za nefunkční. V takové rodině jsou pak ohroženy děti a zejména jejich vývoj. Nefungující rodina se může potýkat s těžkostmi ohledně *„bydlení, financí, výchově dětí, partnerských vztahů, problémy se vztahy k členům širší rodiny, k institucím, konflikty se zákonem, nemoci“* (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 18).

Helus (2015, s. 152-153) vyčlenil pět kategorií rodin podle jejich funkčnosti vzhledem k dítěti:

Rodiny stabilizovaně funkční

- jsou rodiny, které ve všech funkcích dítěti zajišťují socializaci a zdravý vývoj.

Funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy

- rodiny problémy dokážou vyřešit a díky nim dochází k posílení a rozvíjení vztahů,

- předpokládá se, že takovýchto rodin je převážná většina,

- problémy způsobují vlastnosti členů, vnější okolnosti a osobní selhání členů,

- narušenost některých funkcí si jednotliví členové uvědomují, a proto se snaží o co nejvčasnější nápravu,

- hodnota rodiny náleží nejvyšším příčkám hodnot, tudíž problémy si dospělí členové řeší sami, bez nápomoci druhých,

- nejčastěji se jedná o problémy ekonomického, vztahového a sociálního charakteru, proto tyto problémy nejsou pro jednotlivé členy rodiny traumatizující, ale spíše naopak posilující.

Rodiny problémové

- takové rodiny mají problémy zejména s plněním základních funkcí rodiny,
- vývoj dítěte v rodině není ohrožen (Celá, 2006, s. 71),
- rodina se může rozpadnout, musí však vyvíjet snahu dát věci do pořádku, zejména vyhledat odbornou pomoc.

Rodiny dysfunkční

- některé funkce rodiny jsou dlouhodobě narušeny a vývoj dětí je tak vážně ohrožen,
- rodina sama nedokáže čelit problémům, proto je nutný zásah vnější síly, ale bohužel rodina nechápe opatření a rady, které jí byly poskytnuty a nabídnuty,
- rozchod rodičů je pro děti traumatizující a zanechává následky,
- za dysfunkční rodiny lze považovat rodiny: nezralé, přetížené, ambiciózní, perfekcionistické, autoritářské, rozmazlující,
- v komunikaci převažuje nesoulad, nedorozumění a zmatek (Matoušek, 2003, s. 149),
- rodič dítě odmítá a neposkytuje mu potřebnou lásku a péči (Myslikovjanová, 2009, s. 108),
- rodina nezvládá běžné denní záležitosti (Matoušek, 2003, s. 150).

Rodiny afunkční

- rodina vůči dítěti neplní svůj účel, čímž dítě primárně ohrožuje,
- základní funkce rodiny nejsou naplňovány a je ohrožen socializační vývoj dítěte (Kraus, 2008, s. 80)
- v rodině se vyskytuje rizikové chování, čímž může narůstat nelibý postoj vůči dítěti,
- do rodiny zasahuje vnější instituce, která se snaží dítě ochránit, protože na nápravu rodiny už je pozdě,

- zasahuje rozhodnutí soudu o zbavení rodičů rodičovských práv a dítě se tak nejčastěji umísťuje do dětského domova nebo do zařízení náhradní rodinné péče,
- uvádí se, že v České republice je výskyt takovýchto rodin cca 1 %.

Nefunkční rodina „*neplní základní požadavky a úkoly*“ (Dunovský, 1999, s. 101), které společnost pro rodinu stanovuje a zároveň se od rodiny očekává a požaduje, že do instituce zapojí své potomky, s čímž má rodina problém. U nefunkčních rodin můžeme dále sledovat poruchy, které dopadají na vývoj a péči o dítě, proto je Dunovský (1999, s. 104-105) dělí následovně:

Rodiče se o své dítě nemohou starat, z důvodu přírodních a společenských podmínek.

Rodiče se o dítě starat neumějí, nedovedou, a z důvodu nezralosti rodičů nebo v případě rozvodu rodičů je jednomu z nich zakázán styk s dítětem.

Rodiče se o dítě starat nechtějí, rodiče nevěnují dítěti dostatek péče, tudíž dochází k jeho zanedbávání a často následnému opuštění.

Rodiče se o děti starají nadměrně, proto takové děti jsou často rozmazlené, nesamostatné a nejsou připraveny na samostatný život.

Rodiče dítě vědomě týrají a zneužívají.

Shromážděná data o dysfunkčních rodinách, která se opírají o chování a vztahy mezi jednotlivými členy v rodině a sumarizované problémy ve fungování rodin tzv. klasifikací variant typů dysfunkčních rodin (Acta sociopathologica, 2014, s. 106):

- Asymetrická rodina typu A, otec, matka, jedno dítě tvoří společenství vůči druhému dítěti;
- asymetrická rodina typu B, otec nebo matka je ve společenství se všemi dětmi vůči druhému rodiči;
- generační propast, silná vazba mezi rodiči, děti jsou odsouvány na „druhou kolej“;
- neangažovaná rodina, rodina bez vazeb a soudržnosti;
- neintegrováná rodina, chaotická rodina, časté konflikty, bez odpovědnosti;

- schizmatická rodina, vytváří se různé párové koalice, např. matka a dítě, otec a dítě, otec a dcera, matka a syn;
- rodina s nejasnými mezigeneračními hranicemi, rodiče v roli kamarádů, rodiče nepřijali své dospělé role;
- externě integrovaná rodina, děti jsou příliš závislé na svých rodičích jak ekonomicky, tak i sociálně;
- sociálně uzavřená rodina, silně propojené vazby mezi jednotlivými členy rodiny;
- represivní rodina, úzkostná, neurotická, perfekcionistická, emočně zablokovaná;
- rodiny s preferovaným subsystémem, subsystém jako střed rodiny, otec-matka prarodič-děti;
- kosá rodina, rodina je ovládána např. neurotickým otcem a neurotickým dědečkem;
- pseudodemokratická rodina, vztahy mezi všemi členy rodiny jsou na stejné úrovni, dochází ke ztrátě rodičovské autority.

Mezi nefunkční rodinný typ se řadí přehnaná rodinná péče, která se vyznačuje přílišnou ochrannou snahou rodičů ochránit své dítě před jakýmkoli vlivy společnosti (působení skupin, každodenní rizika prostředí) a své dítě tak určitým způsobem rozmazluje a brání. Mikulková (2015, s. 584) takovýto dobře míněný výchovný přístup rodičů, který nabízí nepřiměřenou ochranu dětí, nazývá „skleníkové děti“. Rodina dítěti poskytuje dárky, odměny, povzbuzuje ho a chválí, čímž v dítěti vyzdvihuje větší sebevědomí (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 1153). Jelikož tyto děti jsou zvyklé na veškerý komfort od rodičů, ve školním prostředí mohou mít problémy jak vztahové tak i prospěchové (Vališová, Kasíková, 2007, s. 331-332). Rodiče často omlouvají neúspěchy svého dítěte a nezdary svádí na nepříhodné vnější podmínky. Pokud je ale naopak dítě úspěšné, své dítě prosazují a bojují za jejich docenění. Hyperprotektivní děti nejsou vybaveny přirozenou psychickou a sociální odolností a dovednostmi, proto se velmi často dostávají do střetu s dětmi, které stojí na opačném pólu, tedy dětmi, které vychovala ulice (Mikulková, 2015, s. 587). V pozdějším věku tito jedinci neřeší a nechtějí řešit obtíže, se kterými se v průběhu života setkají. Tento výchovný styl je pro děti stresující a následkem může být alkoholová či drogová závislost (Vališová, Kasíková, 2007, s. 332). Rodiče velice často přicházejí o přirozenou autoritu a dítě si začne žít podle

svých představ, i když nástrahám okolního světa není dostatečně sociálně, rozumově vybaveno. Často pak vyhledává takové skupinové seskupení, do kterého by se zařadilo a přizpůsobuje se mu například i agresivním chováním, mnohdy se nechává zmanipulovat či se dokonce může stát obětí šikany. K přehnané rodinné péči inklinují rodiče, kteří se stali rodiči ve vyšším věku a jejich potomek je tzv. vymodlený nebo jedno z dětí rodině zemřelo. K ochranné péči mají sklon také prarodiče a obecně úzkostní lidé (Matějček, 1992, s. 62-63).

Dalším typem nefunkční rodinné péče jsou rodiče, kteří kladou vysoké až nepřiměřené nároky na dítě. Rodiče, jejichž cíle spočívají ve vysokých nárocích na dítě, rychlém tempu dosažení cílů či přehánění schopností dítěte, vedou k pocitu zklamání u dítěte, ale také ke zklamání pocitu v selhání u rodičů. Rodič, který formuluje svému dítěti nadnesené cíle, dělá jednoznačně velkou chybu. Tento model rodinné péče podporuje rodič, který nezažil úspěch a byl tak obětí ambicí svých rodičů, dále rodič, který chce pro svého potomka jen to nejlepší ve smyslu „mé dítě nebude trpět jako já“. Často se s tímto vztahem setkáváme u vzdělaných rodičů, kteří svému dítěti pomáhají, kladou velký důraz na aktivity dítěte a další řadu požadavků i přesto, že dítě na ně nestačí. Následkem takové výchovy může v dítěti vyvolat pocity méněcennosti, újmu nejenom na psychickém, fyzickém, ale i sociálním zdraví dítěte (Cajthamlová, 2017, s. 46-47).

V problematice manželství nebo v rozvodové situaci rodiny se dítě může ocitnout v pozici, kdy vystupuje jako ošetřovatel, ochránce rodiče, který potřebuje oporu. Takové děti jsou předčasně přetíženy vlivem starostí dospělých a dítě pak hledá únikovou cestu, která mu pomůže zbavit se tíživé situace. Dítě ve školním prostředí může mít kázeňské i prospěchové problémy (Mikulková, 2015, s. 490-496).

Rodiče s nízkými rozumovými schopnostmi povětšinou bývají inteligentně podprůměrní, nevzdělaní a svým dětem nedokáží vytvořit podnětné prostředí. Takové děti od svých rodičů získávají nejenom ty horší dispozice, ale můžeme také mluvit o určitém druhu zanedbávání. Vágnerová (1997, s. 20) tvrdí, že takové děti jsou opožděné v rozvoji řeči, nemají dostatečnou slovní zásobu a jejich skladba verbálního projevu je velmi zjednodušená, používají jednoduché věty, protože od rodičů nemohly převzít lepší model verbálního projevu. „*Dále od svých rodičů převzaly nižší úroveň verbální inteligence, malý rozsah vědomostí, paměť a pozornost není trénovaná, nemají pracovní a sociální návyky, ale naopak*

takové děti mívají relativně dobrou praktickou inteligenci, protože jsou od raného dětství odkázány samy na sebe“, uvádí Vágnerová (1997, s. 22).

Ve společnosti se může vyskytovat také rodina se členem závislým na drogách. Závislosti povětšinou podléhají povětšinou matky, které dítěti neposkytují kvalitní sociální zázemí pro jeho fyzický, duševní i sociální vývoj. Výzkumy naznačují, že děti matek závislých na drogách, bývají neklidné, hyperaktivní, nesoustředěné a trpí poruchami chování. Pozorováním byl potvrzen negativní vliv tohoto rodinného prostředí na další vývoj dítěte, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud matka s aplikací drog přestane, vyléčí se a pro dítě vytvoří bezpečný, rodinný domov, vývoj dítěte nemusí být narušen. Děti závislých rodičů trpí nestabilním negativním rodinným prostředím, menším zájmem a častým střídáním nálad rodičů. V dětech pohled na drogově závislého rodiče může vyvolat depresi, úzkost, strach (Preslová, Maxová, 2009, s. 46). Důležité je, aby dítě mělo dostatek takových příležitostí, které se týkají jeho věku (Nešpor, 2001, s. 58). Matoušek (2003, s. 129) konstatuje, že největší společenské škody působí užívání alkoholu. Matky pijí častěji než otcové, a to vlivem reakcí na náročnou životní situaci. Konzumace alkoholu u matek způsobuje ohrožení rodiny a partnerského vztahu, častěji pak manžel žádá o rozvod. Pokud alkohol užívá otec, manželka jeho konzumaci alkoholických nápojů často skrývá před dětmi (Matoušek, 2003, s. 129).

Poslední nefunkční rodinné prostředí je s dítětem zanedbávaným, týraným. Na zanedbávání dítěte v rodině je nahlíženo jako na nedostatečnou péči ze strany rodičů, která způsobuje velmi vážnou újmu ve vývoji dítěte či dítě přímo ohrožuje (Vaníčková, 2009, s. 15). Rodina se zanedbávaným dítětem působí chaoticky a nepředvídatelně. Velmi často chybí kontakt s ostatními členy širší rodiny. Matoušek, Pazlarová (2010, s. 139-141) rozlišují typy matek, které mají sklon k zanedbávání dětí:

- Apatické matky, které jsou pasivní, uzavřené, mají omezené intelektuální schopnosti a malé znalosti o výchově dětí.
- Impulzivní matky, jejichž chování je neklidné, netrpělivé a impulzivní, a i tak přistupují k výchově svých dětí.
- Mentálně retardované matky jsou schopny každodenního fungování, avšak jejich nedostatečná péče je omezena mentálními schopnostmi. Nedokážou odhadnout důsledky svých činů či závažnost situace. Matky mladších dětí nedokážou dětem připravit stravu, zajistit každodenní hygienu a následkem může být špatný zdravotní stav dítěte, nemoc či úraz.

- Depresivní matky mnohdy nejsou schopny běžných činností a v akutní fázi deprese nejsou schopny postarat se o děti a uspokojovat jejich základní životní potřeby.
- Psychotické matky trpí duševní poruchou zdraví, která jim brání postarat se o děti či dokonce výchova dětí u takové matky je pro dítě nebezpečná, jelikož matka dítěti může fyzicky ublížit.

Rodina, která zanedbává dítě, nenaplnuje základní potřeby dítěte ve funkci fyzické, psychické, sociální, emocionální, duchovní, výchovné a v neposlední řadě zdravotní péče, kterou dítě bezesporu potřebuje. K zanedbávání dochází povětšinou v rodinách s nízkým socioekonomickým statusem, negramotných rodičů, přistěhovalců nebo dělníků jiné národnosti než české. Tyto nedostačující sociálně-ekonomické podmínky však nemusí nutně znamenat, že je zanedbávána výchovná funkce dítěte a tím pádem dochází k emocionální deprivaci dítěte. Pokud je rodina asociální, členové rodiny mohou mít problémy se zákony, které společnost stanoví a citové problémy (Matějček, 1992, s. 61). Toto nepodnětné rodinné prostředí se projevuje i na školním prospěchu a úspěšnosti dítěte. Dítě nemusí mít nutně sníženou inteligenční hladinu, ale pouze mu chybí prostor a příležitost k prosazení se. Matějček (1992, s. 61-62) uvádí, že by se škola dítěti z takového rodinného prostředí měla věnovat individuálně, ale primární iniciativa musí vycházet z rodiny. Tzn., že rodina si musí „vyřešit své vnitřní konflikty, zvýšit životní úroveň, zlepšit životosprávu a hygienické poměry, léčit se ze závislosti na alkoholu, umístit postiženého do příslušné organizace“ (Matějček, 1992, s. 61-62).

Pokud hovoříme o týrání dítěte, můžeme mu udělit ekvivalent „úmyslného ubližování dítěti“ ať už rodiči nebo osobami, které dítě mají v péči (Vágnerová, 2014, s. 540). Týrání může mít podobu přímého tělesného ubližování, které způsobuje bolest a po kterém zůstávají patrné stopy na těle, tj. fackování, bití, opáření, svazování či zavírání v místnosti. Za psychické týrání můžeme považovat ponižování dítěte, odmítání, vyhrožování, nadávky, využívání, a proto může mít negativní vliv na citový vývoj dítěte, na jeho sebevědomí (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 137). Dítě může být také týráno sexuálně, kdy hovoříme o sexuálním zneužívání. Povětšinou se pohlavního zneužívání dopouštějí vzdálenější příbuzní rodiny. Pokud je zneužívajícím vlastní otec, obvykle dosahuje podprůměrné inteligence a z hlediska psychologie jsou takové osoby hodnoceny jako psychopati. Velmi často užívají alkohol a drogy. Svou manželkou jsou sexuálně odmítáni, a tak se dopouštějí sexuálního zneužívání na vlastních dcerách. V dnešní době už ani není výjimečností, když matky

pohlavně zneužívají své syny, protože jim schází láska, citová opora. Často se jedná o rozvedené ženy. Matoušek (2003, s. 114) tvrdí, že většina sexuálně zneužívaných dětí má v budoucnosti problém najít si partnera a navázat s ním vztah. Dítě obtížněji dospívá, trpí depresivními náladami, sexualita se stala jejich komunikačním prostředkem, ale k samotnému pohlavnímu styku mají odpor. O tom, jestli dítě ponechat v původní rodině, kde hrozí opětovné sexuální zneužívání nebo dítě z rodiny vytrhnout, rozhodují odborné komise (Matoušek, 2003, s. 114).

Násilné chování v rodině ovlivňuje nejenom vývoj dítěte, ale také se přenáší do další generace. Agresivní chování si dítě odnáší z původní rodiny a v případě velké zátěže se nepřiměřený vzorec chování může objevit. Z výzkumů je zřejmé, že agresivní chování povzbuzuje alkohol a drogy. Ženy, jejichž muži se pravidelně opíjejí, mají zkušenost s domácím násilím až v 73 % případech. (Barvíková, Paloncyová, 2016, s. 31-32). Matky dětí nejsou pak schopné vychovávat své potomky, dítěti nemohou zajistit základní životní potřeby, mohou trpět depresi, emocionálními konflikty nejenom v sobě samé, ale také ve vztahu k dítěti (s. 25). Dále lze z dat výzkumu Barvíková, Paloncyové (2016, s. 34) konstatovat, že na ženách je nejčastěji páchána kombinace psychického, fyzického, ekonomického a sociálního domácího násilí. Děti jsou pak nejčastěji svědky domácího násilí či dokonce přímými aktéry, na které se toto nepřiměřené chování aplikuje. Dítě, které vyrůstá v násilném domácím rodinném prostředí, trpí nejčastěji výchovnými problémy, jako je např. lhaní, neposlušnost, sebepoškozování, problémy s alkoholem a drogami (Barvíková, Paloncyová, 2016, s. 54-56).

2.3. Nejčastější typy problémově zatížených rodin

V České republice je velké procento rodin, které trpí přechodnými či dlouhodobými problémy, jež jsou velice časté a mají tak zásadní dopad na jejich děti. Uvádíme zde dělení problémově zatížených rodin dle Heluse (2015, s. 153):

Nezralá rodina je taková rodina, jejíž hlavní členové jsou velice mladí, nezralí a nezkušení pro výchovu dítěte. Rodiče jsou zvyklí spíše na to, že o ně někdo pečuje, než aby oni pečovali o někoho druhého. Nezralost se vyznačuje v oblasti zkušeností, citů a jsou s ním spojeny i problémy sociální a ekonomické (Helus, 2015, s. 154).

V **přetížené rodině** dítě strádá v uspokojování důležitých potřeb, jelikož na matku, otce či oba dva rodiče dopadá způsob jejich soužití. Rodina je pro dítě milující, rodiče o výchovu dítěte mají zájem, mnohdy mají vynikající vzdělání. Přetíženost u rodičů se projevuje v konfliktnosti ve vztahu k rodině či k zaměstnání. U rodičů také přetíženost může vzniknout narozením dítěte, které pro rodiče představuje zátěž v plnění povinností ohledně dítěte, ale o jeho výchovu projevují zájem (Mlčák, 2003, s. 69). Zejména psychické přetížení může být způsobené starostmi ohledně člena rodiny, který onemocní. Citové přetížení může nastat u rozvádějících se či rozpadajících se rodin, které mohou řešit finanční problémy. Většina rodin se ale nachází v takovém stavu pouze dočasně, proto se pedagog snaží komunikovat s rodinou a ve vypjaté situaci ji pomoci (Helus, 2015, s. 155)

Rodina ambiciózní se potýká se starostmi, jejichž dospělí jedinci jsou nadměrně pohlcováni svou osobní seberealizací. V takové rodině pak trpí zejména osobnostní rozvoj dítěte. Rodiče dávají přednost povolání před rodinou, sportovním úspěchům, úspěšnému studiu a nadprůměrným příjmům, kterými pak kompenzují dětské strádání a jsou ochotní dítěti poskytnout cokoli (Zelinková, 2011, s. 119). Dochází však k dětskému strádání v citové oblasti. Pedagog se s rodiči snaží spolupracovat, zejména pak poskytuje rady ohledně režimu dítěte a projevení zájmu o ně (Helus, 2015, s. 156).

Perfekcionistická rodina na dítě klade nepřiměřené požadavky (Slowík, 2016, s. 35) a po dítěti požaduje co nejlepší výkon za všech okolností, přičemž od dítěte je očekáváno více, než dokáže zvládnout. Dítě je nuceno vykonávat aktivity, ke kterým nemá vztah a je tlačeno časem a klidem, který je potřeba pro úspěšné zvládnutí čehokoliv a dostává se tak do permanentní zátěže, která je doprovázena vyčerpaností a úzkostí ze selhání (Helus, 2015, s. 156-157). Nejistota, agrese, ale i ztráta duševní rovnováhy jsou možné důsledky, které tento typ rodiny s sebou přináší (Mlčák, 2003, s. 69). Pedagog se snaží s rodinou spolupracovat a společně stanovit adekvátní možnosti pro dítě za přispění pedagogicko-psychologické poradny (Helus, 2015, s. 157).

Autoritářská rodina je založena na neustálém příkazování a zakazování ze strany rodičů směrem k dítěti (Zelinková, 2011, s. 119). Dítě pak nemá možnost se samostatně rozhodovat a je od něj vyžadována naprostá poslušnost. Autoritářská výchova velmi často využívá trestů, fyzických, ale i psychických jako je zesměšňování či ponižování. Podle toho, jak se dítě s autoritářstvím vyrovnává, může ve škole působit zakřiknutě nebo naopak

agresivně vůči svému okolí (Helus, 2015, s. 157-158). Autoritářský styl vychází většinou ze strany otce a dítě ho pak přenáší do své nastávající rodiny (Mlčák, 2003, s. 69).

Rozmazlující rodina je typická tím, že dítěti ve všem vyhoví a dostane se mu to, o co požádá. Rodiče mohou zaujmout ochranný postoj vůči svému dítěti v situacích, kde se mu křivdí, nebo tzv. spolutrpitelský postoj, kdy se rodiče pasivně poddávají pocitům ukřivdění spolu s dítětem. Rodiče dále k dítěti mohou zaujmout podřízené postavení, kdy se mu snaží ve všem vyhovět (Helus, 2015, s. 158-159). Dítě v rodině postrádá pevné hranice a ve školním prostředí pak může být terčem posměchu, může mít problémy se samostatností, zodpovědností, může mu chybět smysl pro povinnost a být ohroženo školním neúspěchem (Mikulková, 2015, s. 562).

Rodina nadměrně liberální je taková rodina, ve které chybí řád vzhledem k dítěti. Dítěti rodiče důvěřují a nechávají mu naprostou volnost. Rodiče nevytyčují jasné výchovné cíle, což má negativní dopad na výchovu dítěte. Dítě podléhá negativním sklonům, jako je lenost, egoismus a sobectví (Helus, 2015, s. 159).

Odkládající rodina se vyznačuje tím, že své dítě z počátku zřídka, později velmi často, odkládá např. prarodičům, přátelům či nejrůznějším známým (Zelinková, 2011, s. 120). Rodina se může nacházet v krizi, která je pak nucena dítě svěřovat do cizích rukou a pečovatelé rodině dítě pohlídají s pocitem, že rodině pomohou a ulehčí rodinnou situaci. Pro dítě je tato situace nelehká, trpí zejména jeho citová oblast, jeho citové zranění, které může vyústit v deprivací syndrom. Je narušena také oblast sociálních návyků, jelikož vlivem častého střídání lidí, situací a požadavků vede dítě k tomu, že neví, co je vhodné a co nevhodné a může mít také pocit, že nikam nepatří (Helus, 2015, s. 160).

Disociovaná rodina je rozrušená rodina, resp. její vztahy uvnitř rodiny, ale i vnější vztahy s okolím jsou narušeny. Rodina se vyznačuje psychologickou nefunkčností rodinného prostředí, konflikty mezi členy rodiny, citovým strádáním dítěte, narušení negativními vzory. Konflikty mezi dospělými členy mohou vyústit rozpadem rodiny, které zejména děti ve věku 9–12 let nesou velmi špatně a rozvod rodičů na ně velmi doléhá. Záleží, jak rozepře rodičů před dětmi probíhají, jestli do nich zaplétají i děti, jak je snáší sám rodič, na němž dítě více závisí a v neposlední řadě na psychických vlastnostech dítěte (Helus, 2015, s. 160). Tyto situace mohou dítě ovlivnit v emocionální a psychické rovině (Mlčák, 2003, s. 70). Vnější vztahy rodiny mohou být narušeny buď konfliktností s okolím, nebo její izolovaností od okolí. Rodina má omezené kontakty s příbuznými, přáteli, ostatními rodinami a institucemi.

Izolovanost je způsobena psychickým narušením některého z hlavních členů rodiny nebo osobních vlastností a postojích. Konfliktnost často přechází v izolovanost, kdy zdrojem konfliktu je právě izolovanost rodiny nebo se členové brání před konflikty tím, že se uzavírají do své zóny. Pro dětský vývoj to znamená narušení sociálního rozvoje, resp. antisociální vývoj (Helus, 2015, s. 161).

SHRNUTÍ

Rodinné prostředí jsme charakterizovali jako soubor faktorů, které se spolupodílí na utváření osobnosti a charakteru dítěte, je zodpovědné za jeho socializaci a ve velké míře na dítě působí výchovně. Dále jsme vytyčili požadavky na funkční rodinné prostředí. Vyčlenili jsme základní druhy nefunkčních rodinných prostředí a specifikovali jsme je. Popsali jsme dysfunkční rodinné zázemí, které negativně ovlivňuje základní potřeby rodiny a má velký dopad na samotné dítě. Definovali jsme nejčastější typy rodin s dočasnými i dlouhotrvajícími problémy.

3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Školní úspěšnost odráží subjektivní vztah žáka nejen ke škole, ale také v jeho budoucí profesní kariéře. Celá společnost je zaměřena individualisticky a hodnocení, které s sebou přináší, se ukazuje již v nízkém věku dítěte. Ovlivňuje nejenom identitu jedince, ale také jeho osobní priority. Neúspěšnost pak má negativní vliv na morální vývoj jednotlivce. Ve školním prostředí mají být žákům zajištěny rovné podmínky, aby mohli všichni žáci dosáhnout úspěchu (Vytíšková, 2011, s. 913-919). Ve školním prostředí pak hodnocení žáků probíhá na základě jejich výkonů a pracovních výsledků, které se odrážejí v konkrétních a splnitelných úkolech a každému žákovi musí tak být nabídnuta možnost zažít úspěch (RVP ZV, 2017, s. 8).

3.1. Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 303) uvádějí, že školní úspěšnost zahrnuje několik faktorů, které ji ovlivňují a navzájem spolu kooperují. Jedním z faktorů, který odráží školní úspěšnost je žákův prospěch, který ukazuje nejen žákovu motivaci k učení, ale také celkový přístup a postoj ke škole. Na základě Bloomovy vypracované koncepce lze usuzovat, že školní úspěšnost je také založena na vzájemné součinnosti vztahu učitel-žák, čímž dochází k naplňování základních vzdělávacích cílů a kompetencí u žáka. V neposlední řadě je školní úspěšnost ovlivňována rodinou a jejím přístupem ke vzdělání, kulturním a sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, atmosférou školní třídy a samotné školy, kterou dítě navštěvuje. Školní úspěšnost žáků je souborem „nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy“, konstatuje Helus a kol. (1979, s. 39) a dále dodává, že se jedná o „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“ (Helus, 1979, s. 39). Do školní úspěšnosti žáka zasahuje společnost, která udává prioritní hodnoty, vztah instituce ke vzdělání, rodinné prostředí a klima školní třídy (Brtnová Čepičková, Wedlichová, 2008, s. 74).

Školní neúspěšnost u žáka musí být vnímána komplexně. Vstupuje do ní žákova inteligence, ale také jeho aktuální emoční rozpoložení, sociální a rodinné podmínky (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 33). Vágnerová (1997, s. 18) uvádí, že příčinou školního neprospěchu je nejenom snížený intelekt žáka a nerovnoměrné nadání. Dále Průcha

(1999, s. 225) doplňuje, že žák ohrožený školním neúspěchem je charakterizován „*individuálním selháním vůči požadavkům školy, které se projevuje špatným prospěchem, negativním postojem k učení, ke vzdělání i k učitelům.*“

Školní zdatnost

Představuje soubor psychosociálních předpokladů vzdělávání, jež jsou příčinou individuálních rozdílů mezi jednotlivými žáky, které jsou ovlivněny rodinnými a výchovnými vlivy. Školní zdatnost se vyvíjí průběžně po celou dobu trvání školní docházky a zasahuje nejenom do školního prospěchu, ale také do vztahů mezi žáky (Hrabal, 1989, s. 39). Hrabal (2010, s. 70) tvrdí, že školní zdatnost obsahuje tři základní skupiny, v nichž se jednotliví žáci různí. První dimenzí je tzv. úroveň ve srovnání s požadavky školy, druhá dimenze zahrnuje strukturu, která představuje významné osobní dispozice žáka a poslední třetí dimenzí je vývoj, který zahrnuje změny, jež se během školní docházky udály. Mareš (2013, s. 558-559) pak školní zdatnost rozděluje na vnější a vnitřní. Vnější zdatnost se zaměřuje na žákův výkon, na jeho získané vědomosti a dovednosti během školní docházky. Oproti tomu vnitřní zdatnost si žák vytváří sám a jde v podstatě o podceňování a přeceňování se v určité situaci. „*Vnímaná osobní zdatnost se týká jedincova posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat, něčeho dosáhnout*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 540) a podstatně ovlivňuje celou řadu důležitých aspektů, které se týkají procesu učení, tj. žákův výběr úkolu, snaha o dokončení úkolu, očekávání výsledku, kvalitní proces výkonu. Na utváření vnímané vlastní zdatnosti se dále podílejí vlastní vykonávané úkony, výkony druhých lidí, morální postoje a emocionální cítění (Mareš, 2013, s. 559).

Školní výkonnost

„*Školní výkonnost je jednou ze složek školní úspěšnosti žáka*“, která je ovlivňována mnoha faktory. Žákův školní výkon je především ovlivňován motivací žáka k učivu a celkově k postoji ke vzdělávání, vrozenými dispozicemi žáka, krátkodobými problémy, které žák aktuálně prožívá, ale také soustředěním či vyrušením při školní práci (Pavelková, 2002, s. 216). Tyto faktory pak můžeme rozdělit do dvou skupin a to: pozitivně ovlivňující školní výkon žáka a negativně ovlivňující školní výkonnost. Rodinné prostředí je další složkou, která ovlivňuje školní výkonnost. Nevyhovující materiální zajištění rodiny se projevuje

v nedostatečné domácí přípravě, či vysokou mírou nemocnosti dítěte (Basl, Matějů, Straková et al., 2010, s. 127). Rodina dítěti může zprostředkovávat různý pohled na školu, jehož postoj se pak může projevit i v přístupu jedince ke škole a jeho školnímu výkonu. Pokud se rodiče zajímají o školní výkon a školní prospěch dítěte, povzbuzují jej, tento postoj má pozitivní dopad na školní úspěšnost žáka. Žák, který cítí sociální potřebu rodiny, a jeho dílčí úspěchy jsou oceňovány, vykazuje vyšší školní výkonnost. (Vágnerová, 2005, s. 272-289). Z výzkumů vyplývá, že školní výkonnost je závislá na žákových intelektových schopnostech, ale zároveň i na mimoschopnostních činitelích (Pavelková, 2002, s. 217).

Školní prospěch

Školní prospěch poskytuje rodičům i dětem informaci nejenom o jejich práci ve škole, ale obzvláště se vztahuje k žákovým postojům k plnění úkolů. Sledovány jsou schopnosti jako zodpovědnost, pracovitost, svědomitost či systematickosti (Procházka, 2014, s. 109). Školní prospěch žáka je ovlivněn mnoha faktory, které se podílejí na jeho utváření. Nečasová Poubová (1929, s. 3) rozděluje činitele na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní činitele patří genetické predispozice, které žák zdědí od svých rodičů, dále jej velkou měrou ovlivňuje inteligence dítěte, věk či pohlaví dítěte. Průcha (2017, s. 159) tvrdí, že školní prostředí, z důvodu přízpusobivosti, je příznivější pro ženské pohlaví a že dívky dosahují lepšího školního prospěchu ve všech vyučovacích předmětech. Výzkum zaměřený na vztah vlivu školní úspěšnosti a inteligence ukázal, že „*intelektové schopnosti jsou významným predikátorem školní úspěšnosti na 1. a 2. stupni základní školy a inteligence se odráží ve školním prospěchu*“ (Řehulka, 2006, s. 860). Výkyvy či změny ve školním prospěchu se pak projevují v období dospívání, kdy se zejména chlapci staví do opozice s autoritami a jsou nepřilíš ochotní projevovat zájem o své školní výsledky (Procházka, 2014, s. 109). Rodina, přístup rodiny ke vzdělání a ke škole, sociální prostředí rodiny má znatelný vliv na školní prospěch dítěte. Zkoumání Jerhotové (1970) bylo zaměřeno na sociální determinanty, které ovlivňují žákovský prospěch. První zkoumanou položkou byl vliv městského prostředí, který ukázal vyšší žákovský průměrný školní prospěch než u dětí z venkovských škol. Další determinantou bylo působení socioekonomické situace rodiny. Data v tomto zaměření ukázala, že lepší školní prospěch vykazují děti, jejichž otcové jsou na vyšší vzdělanostní úrovni, zatímco děti např. dělníků a zemědělců mají horší školní prospěch. Z výsledků lze vyčíst, že na školním prospěchu se podílí vzdělání rodičů. Další zjištění se týká také počtu dětí v rodině – čím vyšší

počet dětí v rodině, tím se snižuje školní prospěch. Dlouhá a nepřiměřená pracovní doba rodičů, zejména pak matky, se nepříznivě promítá do školního prospěchu dítěte (Průcha, 2017, s. 135-136). Studie vytvořená Nečasovou Poubovou (1929, s. 48) se zabývá bytovými poměry rodin, které mají velký vliv na úspěch dítěte ve škole a dobrý školní prospěch. Pro účely pedagogické diagnostiky slouží školní prospěch jako ukazatel např. „*osobnostních rysů, poruchy pozornosti, nedostatečné motivace nebo dysfunkčním rodinným prostředím*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 681).

Školní hodnocení

Školní hodnocení Obst (2017, s. 86) definuje jako „*stav vědomostí, dovedností a postojů a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným*“. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu školní hodnocení zasahuje do oblastí školních výkonů, školního chování, školních činností, ale také do vztahu žák – učitel (vychovatel). Aby školní hodnocení mělo svoji určitou váhu, musí se vázat ke konkrétnímu cíli, který bude žákovi poskytovat oporu v učební činnosti, např. motivovat, regulovat. Na školní hodnocení mají vliv konkrétní podmínky, ve kterých probíhá a dále se v něm odráží vztah učitele k žákovi, či žákův postoj, který zaujímá v třídním kolektivu. Školní hodnocení může mít také mnoho podob, jedná se o hodnocení slovy, známkou, kriteriální, sumativní, diagnostické, atd. Školní hodnocení celkově vede k určitému výsledku. Žák na hodnocení může reagovat větší motivovaností, čímž přijímá rozhodnutí učitele o jeho hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 13-14). Hodnocení se vyznačuje funkcemi, čímž naplňuje cíle výuky:

Již několikrát zmíněná **funkce motivační** je pro žáka velice důležitá, protože pokud hodnocení žák přijme, může ho posunout na pomyslném žebříku o úroveň výš. Tato funkce se opírá o emocionální stránku osobnosti, která může u žáka vyvolat nepřiměřenou reakci na hodnocení (Helus, Miňhová, 2009, s. 79).

Poznávací funkce zahrnutá ve školním hodnocení žákovi přináší informaci o efektivnosti získaných kognitivních vědomostí, psychomotorických schopností a afektivních postojů. S čímž přímo souvisí i **funkce konativní**, kterou žák realizuje v souladu s hodnotami a souvisí s lidskou vůlí (Helus, Miňhová, 2009, s. 79).

Školní hodnocení má dále **funkci zpětné vazby**, nejenom pro učitele, aby věděl, jak se mu dařilo v práci, ale především pro žáky. Zpětná vazba žákům dává prostor pro zlepšení a

dosažení větší efektivity při práci (Obst, 2017, s. 86). Nasbírané podklady z jednotlivých žákovských výkonů jsou základem pro vysvědčení (Kyriacou, 2008, s. 122).

Na základě žákovského hodnocení učitel posuzuje jeho rozumovou úroveň a **přípravenost žáka pro navazující učení**. Protože jen dostatečně osvojené učivo otevírá nové cesty poznání (Kyriacou, 2008, s. 122).

Školní hodnocení je charakterizováno svou systematičností. Celý průběh výchovně-vzdělávacího procesu je organizovaný, cíleně plánovaný, dynamický, strukturovaný a ovlivňuje osobnost žáka ve všech směrech. O tom, zda bylo dosaženo zvolených výukových cílů, vypovídá školní hodnocení. Další vlastností školního hodnocení je jeho specifická. Školní hodnocení je zaměřené na několik oblastí žákových výkonů a zahrnuje komplex výsledků z prováděných činností. Z výzkumů vyplývá důležitost hodnocení zejména pak pro děti. Ze zveřejněných výsledků lze zjistit, že žáci, kteří učitelem nebyli nikterak hodnoceni, dosahovali horších výsledků. Školní hodnocení se také podílí na utváření psychických aspektů v oblasti osobnosti a je činitelem, který ovlivňuje vzájemné vztahy mezi žáky ve školní třídě. Hodnocení zasahuje do oblasti sebehodnocení, ať už se jedná o žáky nebo učitele. Prostřednictvím žákových studijních výsledků dopadá i hodnocení na kvalitu pedagogické práce (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18-22).

Učitel jakožto posuzovatel žákovského školního výkonu vyjadřuje dosaženou úroveň výsledků žáků různými způsoby, je však plně v jeho kompetenci jakou formu hodnocení zvolí, musí však být v souladu s funkcí hodnocení (Kratochvílová, 2011, s. 33 -34). Klasická národní forma pětistupňového známkování nevyjadřuje konkrétní postoj žáka k dílčím aktivitám, ale uceluje žákovu práci, vědomosti, dovednosti, chování, návyky, postoje a další činnosti do jedné známky, za což jsou české školy výrazně kritizovány (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84). „*Motivace jako pochvala je nejdůležitější u slabších žáků s nízkým sebevědomím a nízkou úrovní pracovních dovedností*“ (ČŠI, 2013, s. 15). Preferovanější formu hodnocení nabízí formativní hodnocení, slovní. Klade důraz na odhalování problémů ve školní práci žáka, žák není porovnáván výkonnostně s ostatními žáky, ale srovnání se uskutečňuje se sebou samým, tj. s předchozím výkonem, což umožňuje objektivně nabídnout aktuální stav žáka. Slovní hodnocení vyžaduje od učitele dokonalou znalost žáka, s čímž mohou být problémy již na druhém stupni základních škol, protože nedochází k tak výrazné osobní interakci učitel-žák jako u žáků na prvním stupni základních škol (Obst, 2017, s. 89-90). Kratochvílová (2011, s. 39) dodává, že oproti českým školám,

školy Evropské používají kombinaci známky, slova a symbolu. „*Pro pololetní a závěrečné hodnocení se uplatňuje čtyřstupňová škála, která je verbalizována a současně umožňuje sledovat pokrok žáka oproti prvnímu pololetí, který vyjádří učitel šipkou mezi stupni škály*“. Do českého školního hodnocení je již zařazena i jeho grafická podoba, jako jsou symboly, obrazy, grafy, barvy. Tato forma je praktická pro žáky zejména předškolního vzdělávání a prvního stupně základní školy, jelikož je jim dostatečně srozumitelná. Obdobně se můžeme setkat s nonverbální podobou školního hodnocení, hojně využívanou v zahraničí, která preferuje použití mimiky obličeje, gest pedagoga nebo pohybu (Kratochvílová, 2011, s. 36-37).

3.2. Příčiny školní neúspěšnosti

U dítěte, které je ohrožené školním neúspěchem, může existovat více příčin, proč se u něj tento aspekt objevil. Příčina může být krátkodobého trvání nebo naopak může být dlouhodobého rázu, ať už se jedná o celkové snížení inteligenčních schopností, nedostačujících vrozených dispozic či málo podnětného rodinného prostředí nebo období dospívání (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 183). Náročnou soustavnou a systematickou práci za lepším školním výkonem, prospěchem, chováním žáka, vykonává učitel ve spolupráci s žákem, jeho rodiči, ale také s psychologem, abychom zjistili konkrétní příčinu školního neúspěchu (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 33). Spolupráce rodiny a školy je významným prostředkem, který vede ke zlepšování školních výsledků žáků (ČŠI, 2013, s. 9). Každý žák, který chce být úspěšný, nejenže pozitivně ovlivňuje a posiluje seberealizaci, čímž dochází k uspokojování základní lidské potřeby, ale také žák stoupá v očích kolektivu výše a spolužáci si ho o to více mohou vážít. Pokud je dítě neúspěšné, trpí tím jeho osobnost a žák ve společnosti dostává „nálepku“ špatného žáka. Takové dítě nemá dostatečné předpoklady, aby dosáhlo dobrého výkonu, nebo ho má, ale nedokáže ho využívat, či mu schází dostatečná motivace k učení. Žáky, kteří jsou zasaženi školním neúspěchem, můžeme rozdělit do dvou kategorií a to na žáky, jimž vadí jejich neúspěch a žáky, kterým je jejich školní neprospěch lhostejný; takové chování spadá do kategorie nežádoucího a je společensky odsouzeno (Vágnerová, 2005, s. 34-35).

Kašpárková (2009, s. 65) uvádí soubor příčin, které se podílejí na školní neúspěšnosti žáka. V první řadě je jím **žákova osobnost**. I Helus (1979, s. 168) tvrdí, že rysy žákovy osobnosti jsou podmíněny žákovým úspěchem/neúspěchem. Dalším činitelem, který

ovlivňuje žákův přístup ke vzdělávání je **osobnost učitele**. Záleží zejména na vztahu učitel-žák, od něhož se odvíjí přístup k žákovi, dále na učitelově postoji, v případě pokud žák neprospívá, autoritativním přístupem k žákům nebo naopak příliš liberálním postoji učitele. Velice důležitá je didaktická úroveň učitele, tj. jak a jakým způsobem učitel žákům učivo předává a jak žáky v učení a k učivu motivuje. Neméně důležité je učitelovo výchovné působení na žáky. **Rodina** je činitelem, který ovlivňuje učení žáka, ale také jeho osobní vlastnosti, pracovní návyky, postoj ke škole a domácí přípravu na školu. Školní neúspěšnost je nepříznivě ovlivňována v rodinách, které mají nedostačující materiálně-ekonomické podmínky, nízkou kulturní úroveň, či je rodina narušená nebo není zabezpečena dostatečnou kvalitou rodinné výchovy. Žákova neúspěšnost je ovlivněna špatným postavením v rodině (Kašpárková, 2009, s. 67 -69). To, jestli dítě bude ve škole úspěšné, záleží také na úplnosti, resp. neúplnosti rodiny. Žáci, kteří pocházejí z neúplných rodin, dosahují horších studijních výsledků než žáci, jejichž rodina je úplná. Příčin, proč jsou žáci z neúplných rodin ve školním prostředí méně úspěšní, je mnoho. Jejich školní neúspěšnost však především pramení ze socioekonomického postavení rodiny, dalším důležitým faktorem je čas rodičů, který věnují/nevěnují svým dětem. Špatné školní výsledky se mohou projevit špatnou domácí přípravou na školní povinnosti (např. rodič s dítětem nečte, neplní s ním domácí úkoly, atd.) (OECD, 2015, s. 3). Pokud rodič změní přístup ke vzdělávání svého dítěte a zapojí se do vzdělávacího procesu, školní úspěšnost dítěte se zvýší (Balafama, 2019, s. 1). **Škola** jako instituce má k žákům přistupovat individuálně, čímž předchází školnímu neúspěchu. Škola a rodina musí spolupracovat. Zejména ve školním prostředí mohou mít žáci ohrožení školním neúspěchem problémy v **sociální oblasti**. Jedná se o problémové chování jako je například šikana, agresivita a extremismus v různých formách (Kašpárková, 2009, s. 67-69).

Vágnerová (2005, s. 35) konstatuje, že „*vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro dobrý školní prospěch, ale není jediný.*“ Proto příčiny školní neúspěšnosti rozděluje do 3 kategorií:

Příčinou školního neúspěchu je **nedostatečná úroveň rozumových schopností**. Pokud má dítě sníženou inteligenci, může mít problémy ve vyšších ročnících, kdy je potřeba, aby dítě učivu porozumělo a nejenom se ho mechanicky naučilo. Dítě dále může mít problém přijmout pravidla školy/třídy a své chování jim nedostatečně přizpůsobit (Vágnerová, 1997, s. 19).

Příčinou školního neúspěchu je **nerovnoměrné nadání**. Dítě v některých učebních oblastech má problém, v jiných naopak vyniká. Do tohoto stupně spadají specifické poruchy učení, zejména pak dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie (Vágnerová, 1997, 23-26).

Příčinou školního neúspěchu je **porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností** (Vágnerová, 2005, s. 35).

Problémy školní neúspěšnosti mohou pramenit z těchto základních oblastí (dle Kohoutka, Štěpaníka, Ocetkové, 1996, s. 34-38):

Sociálně psychologické faktory, které vyvstávají z rodinného a školního prostředí. Jedná se o socioprofesionální zařazení rodičů, které souvisí se školní úspěšností/neúspěšností dítěte. Zejména je důležité vzdělání matky (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 34). Postoj rodičů ke vzdělávání, plnění povinností školní docházky a spolupráce rodiny se školou, to jsou aspekty, které mají zásadní vliv na osobnost dítěte a které se odrážejí v přístupu ke školní úspěšnosti/neúspěšnosti. Znesnadněné učení mají děti s omezeným jazykovým kódem a rozdílným hodnotovým žebříčkem (Brtnová Čepičková, 2010, s. 23). Rodinná výchova má zásadní vliv na školní úspěšnost dítěte, resp. nesprávný výchovný typ se může podílet na špatné školní úspěšnosti. Funkční vztahy v rodině na dítě působí příznivě a odrážejí se na školních výsledcích dítěte. Časté konflikty v rodinném prostředí ovlivňují psychické a emocionální prožívání dítěte. Dostatečně velké rodinné prostředí a zázemí umožňuje dítěti soustředit se na školní záležitosti, čímž se zvyšuje šance dosáhnout školního úspěchu. Nevhodné nebytové prostory, nedostatečný klid, hluk, světla také nepříznivě ovlivňují školní úspěšnost dětí (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 34 – 36).

Mezi **biologicko psychologické faktory** Kohoutek, Štěpaník, Ocetková (1996, s. 36-37) řadí neuropsychickou nezralost pro školu, pohybový neklid, motorické poruchy, smyslové vady, řečové vady, specifické poruchy učení, nevyhraněnou lateralitu, předchorobí dítěte, choroby způsobené neurotrofními vlivy, záchvatovité onemocnění aj. Celkově špatný tělesný stav dítěte není způsoben k podávání dobrých školních výkonů a tím výrazně negativně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Onemocnění a následná rekonvalescence u dětí vyvolávají frustrační podráždění a jakékoliv podněty jsou pro ně zátěží. Dlouhé léčení snižuje školní výkonnost dítěte, ubírá na kontaktech v oblasti sociálních vztahů a emoční rozpoložení dítěte je náchylné na podráždění (Vágnerová, 1997, s. 32-34). Uspokojování základních životních potřeb je podmínkou existence, a pokud k němu nedochází, nastává citová deprivace. Dítě potřebuje zažívat úspěch, potřebuje cítit lásku, bezpečí, oporu v blízké osobě; pokud bude mít

tyto základní životní nutnosti, školní úspěšnost by neměla být zasažena (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 37). K tomu, aby žák byl ve škole úspěšný, je potřeba motivace. Žáci mohou být motivováni z různého důvodu, nejčastěji však z uspokojení vnitřní potřeby dosáhnout dobrého výkonu. Dále žák může mít úspěch spojen s odměnou od rodiče, peněžním darem či nějakým jiným hmotným motivem a v neposlední řadě si dítě prostřednictvím dobrého výkonu zajistí pozitivní vztahy v rodině či ve školní třídě (Helus, 1979, s. 63).

Aspekt nedostatečné motivace je řazen i do tzv. **intrapsychických příčin**, které ovlivňují školní neúspěšnost žáka. Kohoutek, Štěpaník, Ocetková (1996, s. 38) konstatují, že *„nejdůležitější složkou duševního vztahu – vztahu žáka k učení, ke školní práci je postoj a na postoji žáka je závislá i míra motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, která ovlivňuje výkonnost.“* Školní neúspěšnost žáků je způsobena intelektuální pasivitou, čímž žáci nedostatečně využívají své rozumové schopnosti, jelikož nejsou dostatečně motivováni. Ve školním prostředí je třeba dbát na pravidla duševní hygieny, která vedou ke snížení či odstranění přetěžování žáků, vyčerpání a jejich frustraci. Důležitá je role učitele, který na žáky působí jako vyrovnaná, klidná osoba, akceptuje každého žáka individuálně a usiluje o harmonický vývoj osobnosti žáka (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 38).

SHRNUTÍ

Charakterizovali jsme školní úspěšnost a definovali jsme její význam. Popsali jsme vliv školní úspěšnosti na aktuální postoj dítěte ke vzdělání, ale také na budoucí zařazení jedince ve společnosti. Zjistili jsme, že školní úspěšnost je velmi úzce spojena s rodinným prostředím, z něhož může případná školní neúspěšnost pramenit. Z několika různých pohledů jsme objasnili hlavní příčiny žákova školního neúspěchu a zaměřili jsme se na aspekty, které mají vliv na školní úspěšnost dítěte.

4 VÝVOJ DÍTĚTE V OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období staršího školního věku je různě věkově ohraničeno, dle Matějčka a Pokorné (1998, s. 143) se však odehrává mezi desátým a patnáctým rokem dítěte a rozděluje se na období prepuberty a samotné puberty a celkově je nazýváno procesem dospívání. Šimíčková-Čížková (2010, s. 115) vyznačuje období staršího školního věku za přechodné, tedy jako mezistupeň mezi dětstvím a dospělostí. Drží se rozdělení jako Matějček, ale přidává k němu ještě třetí fázi tzv. adolescenci, aby období dospívání bylo kompletní. Stejně tak Langmeier, Krejčířová (2006, s. 143) období pubescence rozdělují na fázi prepuberty, která u dívek probíhá ve věku od 11 do 13 let, u chlapců pak od 11 do 15 let a fázi vlastní puberty, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti, tedy věkově zhruba od 13 do 15 let.

Jedná se o období bouřlivého vývoje, jednak po stránce fyzické, která je charakterizovaná nespočetnými probíhajícími fyziologickými procesy, procesy růstu a zrání, dále po stránce psychické, která je doprovázena zráním duševních funkcí, mohou se projevit výchovné problémy, primárně vyvstávající z rodiny a z funkčního/nefunkčního rodinného prostředí. Dochází k rozvoji intelektu, myšlení a paměti dítěte, proměňuje se osobnost a vytříbuje se charakter dítěte. Emoční prožívání jedince je označováno jako labilní z důvodu hormonální nerovnováhy a většího nervového podráždění. Sociální život jedince je ovlivněn společenskými faktory, zejména pak vlivy skupiny stejné věkové kategorie. V tomto věku dochází k projevení zájmu o druhé pohlaví a vzniká rizikové chování (Velemínský, 2017, s. 104). Odmítání podřídit se autoritě, mít svůj názor a prosadit ho, důraz na zevnějšek - to jsou další z mnoha znaků, které charakterizují období staršího školního věku.

Období, do kterého pubescent přichází, je životní etapou, která odděluje dětství od dospělosti. Jedná se o zásadní mezník, který je závislý na kulturních, společenských podmínkách, rodinných tradicích a vztazích mezi rodiči a dětmi. Dle Freuda se období staršího školního věku označuje za stádium genitální, ve kterém se odehrává zásadní fyziologická změna, pohlavní zrání a počátek sexuální aktivity. Jedinec se zaměřuje na vyhledávání vztahů mimo svoji rodinu a navazuje nové kontakty s vrstevníky (Pugnerová, 2019, s. 275-278).

4.1. Tělesný vývoj dítěte

Intenzivní probíhající změny, zejména tělesného charakteru, v tomto věku každé dospívající dítě vnímá subjektivně. Jelikož tyto změny jsou viditelné, mohou ovlivňovat psychiku dítěte. Než se dítě se svým růstem a proměnou v dospělého člověka vyrovná, může trvat různě dlouho, avšak může se za něj stydět nebo naopak být na něj hrdý. Proměna těla je doprovázená také proměnou psychickou, zejména pak změnou chování lidí, se kterými se pubescent stýká. Negativní hodnocení vzhledu dospívajícího, může mít na dítě nepříznivý dopad (Vágnerová, 2012, s. 373-374).

Z výzkumu sekulární akcelerace tělesného vývoje vyplývá, že se za „*posledních sto let ve všech rozvinutých evropských a amerických zemích urychlil nástup dospívání a zrychlil se celkový růst*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 144-145). U dívek se menarche začala objevovat ve stále nižším věku, zhruba o 4-5 měsíců dříve než v předcházejícím desetiletí, dále se urychlil růst do výšky, dřívější osifikace kostí a růst dentice. Sekulární akcelerace tělesného vývoje působí také rychleji na psychický a emoční rozvoj – zkracuje se doba dětství a posouvá se doba plné dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 146).

Prepuberta se vyznačuje pohlavním dospíváním, zrychleným růstem a její ukončení se u dívek datuje k zahájení menstruace, u chlapců nástupem noční poluce (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 139). Uvádím zde další znaky tohoto vývoje prepubescenta dle Cenkové, Langrové (2010, s. 18 - 21):

- Větší zaměření na své tělo,
- vnímání změn svých nálad,
- intenzivnější reakce na změny ve svém okolí,
- navazování nových sociálních vztahů,
- řešení aktuálních vztahů s vrstevníky,
- první zamilovanost,
- první sexuální zážitky,
- první sekundární pohlavní znaky.

U chlapců se proměňuje postava, zvyšuje se hmotnost těla, zvětšuje se pohlavní orgán, objevuje se ochlupení nad horním rtem, v ohanbí a dochází ke zduření prsních žláz. U dívek se postava zaobljuje, nabývá ženských rysů, dozrává poševní sliznice a rostou pohlavní orgány (Rogge, 2018, s. 40).

V samotné pubertě dochází k dokončení vývinu sekundárních pohlavních znaků a je dosaženo plné reprodukční schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 139). Pro správný vývoj dítěte a nástup puberty jsou důležité metabolické faktory, které ovlivňují zahájení pohlavního zrání. Stres a nedostatečný příjem živin má za následek celkové strádání organismu a hormonální reakce se zpožďují (Jedlička, 2017, s. 169).

4.2. Sociální vývoj dítěte

Jedincův život již od raného dětství významně ovlivňuje společnost. Ta udává normy, hodnoty, ale také rozvíjí schopnosti, vlastnosti a kompetence jedince, které jsou pro společnost žádoucí, a nežádoucí chování pak potlačuje (Žaloudíková, 2013). Dítě si z rodiny nese zakódované správné sociální chování a osvojené mravní chování, které se v průběhu jedincova života upevňují, zejména pak ve starším školním věku, kdy dochází k rozvoji intelektu. Dítě si již samo dokáže vytvořit žebříček hodnot a posoudit, zda je jeho chování správné či nikoliv (Pugnerová, 2019, s. 301). Pubescent je schopen o normách, které stanovuje společnost přemýšlet, uvažuje o jejich významu, analyzuje jejich význam a aktivně se podílí na možném řešení. Pokud jedinec o normách pochybuje, je to z důvodu, že je velmi striktně propagují rodiče (Vágnerová, 2000, s. 232).

Dítě ve starším školním věku se snaží odpoutat se od rodičů, emancipovat se. Rodina dítěti poskytuje oporu, bezpečí, lásku a další důležité funkce, pokud však vztahy mezi dětmi a rodiči fungují na dobré úrovni, osamostatňování dítěte je pak pro obě strany jednodušší, jelikož není narušena citová vazba mezi oběma stranami. Pro žádného rodiče není jednoduché, když jejich potomek opouští svůj primární domov, zvláště pakliže se jedná o úzkostlivou matku nebo jediné dítě v rodině (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149). Na zvládnutí sociálního vývoje dítěte staršího školního věku se podílí také výchovné styly rodičů. Pokud v rodině převažovala autoritářský styl výchovy, dítě může mít tendence se neustále kontrolovat, může mít sníženou sebeúctu a sebevědomí. V liberálním výchovném stylu převažuje kladný emoční vztah k dítěti, kde se ale dítě může orientovat více na vrstevnickou

skupinu a jeho chování může být označováno za rizikové (Krejčová, 2011, s. 21 – 27). V tomto věkovém rozmezí může být velká komunikační propast mezi dospívajícími dětmi a dospělými. Děti mohou dospělé vnímat jako vzor. Pozorují, jak se dospělý chová, jaké prosazuje názory, jak řeší problémy. V případě nesnází potřebuje dospívající jedinec vědět, že ve své blízkosti má takovou osobu, na kterou se v případě problémů může obrátit. S dospělými osobami pubescenti diskutují o vážnějších otázkách, zatímco se svými vrstevníky pak řeší vztahy, společné zájmy, vzhled a jednotlivé role ve skupině (Blatný ed., 2016, s. 107).

Dle Vágnerové (2000, s. 229-230) se proměňuje sociální role pubescenta, která je dána tělesnou proměnou dospívání z dětského věku do dospělé podoby, osamostatňováním se a snahou odpoutat se od rodiny.

Dítě staršího školního věku velmi často diskutuje a oponuje dospělým osobám, resp. autoritám, kterými jsou rodiče a učitelé. Prosazování názorů a argumentace pubescentů jsou typickými znaky pubertálního období. Dospívající tímto postojem chce získat nadřizenou roli ve vztahu s dospělou osobou. Dítě po dospělém vyžaduje, aby byly všemi účastníky spravedlivě dodržována všechna zadaná pravidla, čímž toto netolerantní postavení k dospělým funguje jako obranný mechanismus jedince (Vágnerová, 2000, s. 229 – 230).

Dalším důležitým znakem dospívajících dětí je vzhled, který je pro děti staršího školního věku velmi důležitý a kladou na něj velký důraz. Spokojenost s fyzickým vzhledem u obou pohlaví je podstatným parametrem jak u dívek, tak i u chlapců. Pokud je jedinec spokojený se svým vzhledem, jeho fyzická atraktivita se pak u opačného pohlaví zvyšuje a stoupá i šance, že pubescent naváže citový vztah (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 253-263). Sexuální citění a prožívání jsou pak typickými znaky pubescence a fyziologický vývoj a zrání přeměňujícího se těla rozhoduje o prvních sexuálních touhách (Helus, 2004, s. 211).

První lásky, navazování nových přátelství, emoční a sociální oporu poskytuje dítěti ve starším školním věku vrstevnická skupina (Vágnerová, 2012, s. 396). V období pubescence dítě upřednostňuje vliv a význam vrstevnické skupiny a zmenšuje se tak závislost na rodině. Dítě si v tomto věku v rodině vydobývá konformitu, své postavení, svoji roli a velmi často ji srovnává s možnostmi svých vrstevníků. Pozice ve vrstevnické skupině je pro dítě velice důležitá a je schopno udělat vše proto, aby bylo skupinou přijato a následně v ní mohlo zaujímat silné a jisté umístění (Vágnerová, 2000, s. 230-231). Společné psychické, sociální a emoční probíhající změny, které dítě v tomto věku řeší, vrstevníky stmeluje. Skupina pak na

pubescenta může působit pozitivně tím, že se dítě může s problémy obrátit na věkově i názorově stejného jedince. Avšak vrstevnická skupina na dítě může mít také negativní vliv a jedince pak nutit k rizikovému chování. Důležitou roli v období puberty hraje blízká osoba – kamarád/ka, které se pubescent může svěřit a poradit s nelehkými řešícími životními záležitostmi (Helus, 2004, s. 212).

Kraus (2008, s. 88) vrstevnickou skupinu charakterizuje jako „*primární, neformální, přirozenou formu života dětí a mládeže, která se vyznačuje blízkými kontakty a silnými pocity identifikace.*“ Počátky utváření vrstevnických skupin je možno časovat do období mladšího školního věku a v průběhu další životní etapy se vztahy vytrřibují. Znaky vrstevnických skupin mládeže dle Krause (2008, s. 89):

- postupné osamostatňování se od rodičovské kontroly,
- touha po dospělosti,
- silná konformita,
- vyznávání hodnotové orientace,
- dodržování pravidel skupiny,
- cíle skupiny,
- organizovanost skupiny,
- podílí se na rozvoji osobnosti pubescenta,
- uspokojení psychických potřeb jedinců,
- socializace,
- společné prožívané zážitky vrstevníků,
- sebeuplatnění (Kraus, 2008, s. 89-90).

Navazování vztahů s vrstevníky neprobíhá u dospívajících vždy ve stejné době, jejich sekvence se nejrůzněji překrývají, ale jejich stupňovitost je vyjadřována obecným trendem:

1. Skupinová izosexuální fáze. V pubertálním věku dětí zpočátku převažují skupiny utvářené stejným pohlavím, tzn. dívčí nebo chlapecké skupiny. Vzniklé formy jsou stabilnější, organizovanější a zásadně odmítají opačné pohlaví. Dívčí skupina často mívá výhrady vůči chlapecké skupině a naopak. Tato fáze je charakteristická tím, že její členové

mají společné zájmy, navzájem se napodobují a obdivují (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 150).

2. Individuální izosexuální fáze. Období, které je označováno jako párové, v němž specifickou roli hraje navazování důvěrného emočního vztahu dvou jedinců stejného pohlaví. Např. dvě kamarádky se mohou svěřovat s nejtajnějšími emocionálními touhami a sny a jejich přátelství je tak založeno na silné emoční náklonnosti. Takovéto vztahy z této životní fáze často přetrvávají až do dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 150 – 151).

3. Přejídná fáze se vyznačuje zájmem o opačné pohlaví. Zprvu nesmělé jedincovo pubertální laškování bývá ze strany vrstevnické skupiny odsuzováno. Obě dvě pohlaví pak své zážitky zveličují a překrucují (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 151).

4. Heterosexuální polygamní fáze se objevuje na rozhraní pubescence a adolescence. Jedná se o prožívání prvních lásek a období s prvními sexuálními zážitky s jedincem opačného pohlaví. Charakteristickými znaky tohoto období jsou zvědavost, vysněné tužby a ujištění se o své atraktivnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 151).

5. Etapa zamilovanosti se odehrává na pomezí adolescence a dospělosti. Vztahy mají vyšší váhu s cílem trvalosti, tj. utváření manželského svazku a založení vlastní rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 151).

Dítě se orientuje na vrstevnickou skupinu zejména z důvodu sdílení názorů, společných myšlenek i společných tužeb, kterými dospívající jedinci oplývají. Pevný kamarádský vztah je založen na rozvoji kognitivních procesů dítěte. Na změně vztahů, o kterou dítě usiluje, resp. vyměňuje vztahy rodiny za vztahy s nastávajícími partnery, se podílí:

- sociální učení, které umožňuje potenciální posouzení vlastní identity;
- vzájemná výměna názorů;
- další možnost pro komunikaci;
- utváření nových vzorců chování;
- vzájemná podpora členů;
- utváření pocitu bezpečí a jistoty (Krejčová, 2011, s. 34-35).

Specifickou vrstevnickou skupinou, které je dítě součástí, je školní třída. Každý člen v ní má své postavení a určitou roli spolužáka. Žáci staršího školního věku si ve třídě již dokážou vytvořit pravidla fungování skupiny, existují zde pevnější kamarádské svazky a život

třídy je tak autonomnější. Pozice dítěte ve třídě je ovlivněna sociálními schopnostmi, kterými dítěte disponuje. Oblíbenější dítě ve třídě je takové, které ke spolužákům projevuje náklonnost, přátelství, empatii, smysl pro humor a dokáže pomoci druhým žákům. Každé dítě potřebuje být uznáváno a totéž platí i pro školní třídu. Dítě prestiž může získat svými vědomostmi, znalostmi, fyzickou zdatností, ale také vzhledem a movitým rodinným postavením (Vágnerová, 2012, s. 345-349). Role učitele v této skupině umožňuje koordinovanou interakci vztahů mezi žáky. Vzájemné usměrňování vztahů se pak přenáší i dalšího prostředí, nejenom školního (Výrost, Slaměník, 2008, s. 52). Jedná se o oblast trávení volného času dětí tohoto věku. Pokud rodič, pedagog a ani další dohlížející osoby nemají kontrolu nad způsobem trávení volného času dítěte, mohou se u něj objevit známky rizikového a problémového chování, které souvisí se vznikem neorganizovaného seskupení, např. party, gangy (Kraus, Poláčková, 2001, s 135-136).

4.3. Psychický vývoj dítěte

Dítě staršího školního věku provází tímto nelehkým životním obdobím psychické změny, které jsou v interakci se sociální a somatickou složkou a probíhají tak svým individuálním tempem u každého jedince. Na utváření psychických vlastností jedince se podílí dědičnost, která v období pubescence a následného zrání ovlivňuje například výběr kamarádů, partnerů, ale také se začínají projevovat dědičné dispozice. Druhým faktorem, který ovlivňuje psychický vývoj, je vnější prostředí. Samotné prostředí psychickému vývoji přináší do určité míry jakousi variabilitu a možnost ovlivňovat své psychické vlastnosti. Nejdůležitějšími vlivy, které působí na psychické vlastnosti, jsou sociokulturní faktory, tj. již zmíněná socializace, vrstevnické skupiny a v neposlední řadě rodina. Rodina se podílí na výchově, na utváření osobnosti a dalších psychických funkcí dítěte. Individuální přístup rodiny má vliv na školní úspěšnost dítěte, kognitivní vlastnosti, na pozitivní emocionální cítění dítěte a smysl pro odpovědnost a samostatnost (Vágnerová, 2000, s. 16-21). Jedlička (2017, s. 26-27) uvádí, že psychologické faktory zásadně ovlivňují osobnost dětí staršího školního věku, tj. jejich temperament, emocionální cítění, intelektuální vývoj, morálně-volní vlastnosti, rozvoj myšlení a přemýšlení, schopnost komunikovat, přizpůsobit se nejrůznějším životním situacím a schopnost řešit problémy.

Hlavní psychologické charakteristiky, které doprovázejí vývoj dítěte v období staršího školního věku, jsou: emoční rozkolísanost, časté změny nálad, impulsivní jednání,

nepředvídatelné afektivní reakce, problémy se soustředěním, zvýšená unavitelnost, zhoršení spánku, poruchy s příjmem potravy, atd. Soubory těchto faktorů mohou vést ke zhoršení školní prospěchu a snížit tak školní úspěšnost vlivem probíhajících psychologických změn organismu (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143).

Piaget, Inhelder (2000, s. 138-142) považují za důležité duševní faktory zejména:

Organický růst probíhá již od narození dítěte. S nabývajícím znalostmi dětem zráním otvírá nové možnosti a cesty, jak v určitých situacích jednat. Také vyzdvihuje potřebu fyzikálního a sociálního prostředí. **Učení a zkušenosti** jsou podstatné pro praktickou činnost a utváření konkrétního a logického myšlení dítěte. **Socializaci** dítěte staršího školního věku a **vrozené mechanismy**.

Tyto čtyři zmiňované faktory dohromady utváří komplex procesu zráním a formulace osobnosti dítěte staršího školního věku (Piaget, Inhelder, 2000, s. 142).

Potřebu získávat zkušenosti jako nutnost psychického vývoje, aby organismus byl odolný, zmiňuje i Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová (2009, s. 34). Autorka zdůrazňuje teorii, kterou si dítě v průběhu pubescence utváří o svém školním úspěchu/neúspěchu. Dítě má nahlédnout do svého myšlení, vše podstatné získávat zkušenostmi, které mu každodenní situace přinášejí, protože jedině tak dospívající žák může zjistit platnost doporučení a rad, které mu rodiče během této složité životní etapy poskytují.

4.4. Emocionální vývoj dítěte

Citový vývoj podněcuje hormonální systém dítěte, který zapříčiňuje náhlé změny v jeho emočním prožívání. Citové vztahy dítěte v tomto školním věku se odvíjejí od sociálních faktorů. Jedinec se zaměřuje na chování a jednání dospělé osoby, a pokud se stane, že daná událost není v souladu s jeho uznávanými hodnotami, může dojít k neuspokojování potřeb v oblasti vyšších citů, k frustraci nebo se u dítěte může vyvinout špatná sociální adaptace (Machová, 2010, s. 221). Dlouhodobé prožívání vlastních negativních emocí pak může vyústit v deprese a špatnou náladu (Vágnerová, 2012, s. 392).

Působení hormonálního systému se projevuje větší kolísavostí emočního ladění, větší emoční labilitou, dráždivostí, přecitlivělostí, impulzivitou, dále dítě ztrácí citovou jistotu a stabilitu. Emoční reakce dětí jsou velice nápadné a mnohdy je jejich prožívání nepřiměřené, ale má krátkodobý charakter a stejný podnět může vyvolat jinou reakci. Pubescenti se svými

emocemi a jejich prožíváním neumějí pracovat, usměřňovat je a ovládat je. Neradi své prožívání dávají najevo, se svými emocemi si manipulují v nitru sebe a jsou přesvědčeni, že jejich emoce jsou naprosto jedinečné. Za své citové reakce jsou pak velmi často odsuzováni rodiči. Rodiče své potomky považují za rozmazlené či dokonce nevychované, a protože ztrácí motivaci k činnostem, velice často dochází ke konfliktům mezi rodičem a dítětem (Vágnerová, 2012, s. 390-392). Vztahovačnost je typickým problémem ve starším školním věku. Hodnocení dítěte v této životní etapě je velice ošemetné z toho důvodu, že může působit negativně na sebehodnocení jedince a může pro něj být nesnadné se s emočním laděním vyrovnat. V tomto období je proto charakteristický vzdor (Zacharová, 2012, s. 60)

Machová (2010, s. 221) udává, že citové prožívání pubescentů se také negativně odráží ve školním prospěchu a celkovém přístupu dětí k práci. Rozkolísanost, nesoustředěnost a nedostatečné sebeovládání žáků vyvolává u učitelů nežádoucí postoj. Snížená motivace, ignorace a nechuť k činnosti se odráží ve školním hodnocení. Učitel od dospívajících žáků očekává zájem, snahu, ale postoj žáků staršího školního věku je spíše kritický a směřuje k pedagogovi, který je aktérem jejich nezdaru a za svým radikálním názorem si pubescent vehementně stojí. „*Školní prospěch v tomto období nemá smysl, ale stává se prostředkem, pro dosažení žádoucího profesního začlenění, které bude důležitou součástí nově budované identity.*“ (Vágnerová, 1997, s. 30-31).

Machová (2010, s. 221) dodává, že v tomto období se zúročuje veškerá předcházející snaha rodičů o výchovu dítěte a Čáp (1996, s. 95-96) poukazuje na význam kladného emočního vztahu rodiče s dítětem, čímž se formuje nejen jejich vzájemná blízkost, ale také se rozvíjí kladné sebehodnocení dítěte, přístup k činnostem, motivace, akceptovatelné projevy a chování a povzbuzují se pozitivní emoční projevy dítěte.

Pubescenti své emoční prožívání regulují obrannými strategiemi dle Vágnerové (2012, s. 392-393):

- Tzv. mechanismus kyvadla představuje návrat dítěte k nižšímu vývojovému stupni. Dítě se vrací dětskému chování a projevuje se jako dítě v mladším školním věku. Fáze dospívání je pro jedince emočně náročná a jedno z řešení, jak se s ním vyrovnat, přináší tento koncept.

- Regresi pubescent používá v době, kdy je vystaven větší zátěži, která je pro něj velice náročná a stresující. Trvání této strategie si určuje samo dítě staršího školního věku, nejčastěji však do té doby než stresor pomine.

- Únik do fantazie dětem nabízí odklonit se od reality a prožívat a řešit si své pocity, emoce, situace po svém. Pubescent v tomto fiktivním světě řeší nejrůznější problémy a události, které nemusí mít reálnou povahu. Pro dítě je tento mechanismus přínosný z toho důvodu, že ho připravují pro rozvoj nových složek identity. Ve fantazijním světě nejsou stanovena žádná pravidla, ani omezení a vše je závislé pouze na vůli pubescenta.

4.5. Kognitivní vývoj dítěte

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 145-16) z výzkumů uvádějí, že inteligenční vývoj dosahuje svého vrcholu kolem 15 – 16 roku života. Podle záznamů by pak děti, blížící se konečnému stádiu staršího školního věku, mnohdy mohly přesáhnout inteligenční úroveň staršího dospělého člověka nejen, co se týká množství vědomostí, ale také jejich aplikací a kritickým myšlením.

Vnímání ovlivňuje rozvíjející se logické uvažování, myšlení a pozornost. Všechny tyto faktory vytváří soubor, který uceluje rozvíjející se rysy pubescenta (Pugnerová, 2019, s. 279).

Dle Piageta se jedná o stádium formálních logických operací. Jedinec je schopen hypoteticko-deduktivního myšlení, dokáže vyvodit závěr z domněnky. Děti staršího školního věku se již orientují v základních problémech a jsou schopny ho řešit, vznášet další možná řešení, kontrolovat a diskutovat zjištěné hodnoty. Jsou schopny konvergentního myšlení, ale také dokážou přednést plejádu kreativnějších nápadů. Na svět, na své okolí, na osoby kolem sebe se dívají mnohdy kritickým pohledem a srovnávají si předchozí etapy s těmi, které teprve v blízké budoucnosti přijdou a uvažují o tom, jaký by svět měl být. Kreativnost je dětem v tomto období dospělými vyčítána, jelikož jejich nápady jsou často zbrklé, nerealistické, i když neotřelé (Zacharová, 2012, s. 60-61). Formální operace jsou činitelem, který umožňuje morální a postojové hodnocení druhých osob. Dítě je schopno mravních charakteristik, které zohledňují chování a postoje nejen druhých, ale také samo sebe. Pozornost je tak zaměřena na své cítění, myšlení, uvažování a morální charakteristiku (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 148). Pubescenti jsou egocentričtí a jsou přesvědčeni o tom, že jejich chování je středobodem všech lidí, že jsou všemi osobami pozorovány jejich schopnosti, dovednosti i chování (Ayers, De Visser, 2015, s. 843).

Abstraktní uvažování je překotným znakem pubescentního období a stejně tak se rozvíjí induktivní uvažování. Z abstraktního pojmu dítě dokáže syntetizovat různé pomyslné

vztahy. Tímto se žák staršího školního věku odpoutává od smyslového obrazového pojmu a jeho uvažování se tak stává pružnějším. Školní prostředí dětem nabízí rozvoj uvažování. Dětem je ve škole nabízeno jednoznačné řešení situací, ale životní cesty jsou protkány nejrůznějšími nástrahami a děti tak začínají kombinovat uvažování, které nabízí běžný život i školní činnosti (Vágnerová, 2012, s. 380-383). Vágnerová (2012, s. 381-382) uvádí znaky způsobu myšlení pubescentů:

1. Děti staršího školního věku připouštějí variabilitu různých možností, což jim umožňuje širší vzhled k pochopení názorů jiných lidí.

2. Pubescenti dovedou uvažovat systematictěji. Děti jsou schopny stanovit si jednotlivé kroky řešení a postupně logickou cestou systematicky uvažovat o různých způsobech řešení.

3. Dospívající jedinci experimentují s vlastními úvahami, které dovedou kombinovat, čímž se rozvíjí další způsoby myšlení.

Paměť je logická a úmyslná. Pubertální věk představuje přechod z mechanické paměti na logickou, která je charakterizovaná hlubším pochopením problému a je opřena o aplikaci dřívějších poznatků (Zacharová, 2012, s. 59). V období staršího školního věku se dítě často ubírá do svých fantazijních představ, které představuje denní snění. Řeč je vytrřibuje a stejně tak, jako se vyvíjí abstraktní uvažování, rozvíjí se i abstraktní výrazy v řeči. Komunikace mezi vrstevníky se vyznačuje slangovými výrazy a vulgárními slovy, což je sociální rys pubescentů (Pugnerová, 2019, s. 279).

Děti ve starším školním věku se snaží ovládat svoji pozornost. Jejím strategickým nástrojem, jak pozornost využívat, jsou např. cvičení na zaměření, udržení a pružné přesouvání. Žáci si vymýšlejí a utvářejí nové strategie proto, aby jejich pozornost byla co nejlepší, čímž dosáhnou lepších školních výsledků (Vágnerová, 2012, s. 386). Rozvoj pozornosti v pubescentním věku je spojen s rozvojem hormonální soustavy, která ovlivňuje žákovu pozornost. Dalšími faktory, které pozornost dítěte ovlivňují, jsou vlastní zájmy a jejich škála, vlastní puberta a doprovázející pubertální problémy. Tyto problémy pak mohou být zdrojem školního neúspěchu dítěte staršího školního věku (Zacharová, 2012, s. 59).

Pugnerová (2019, s. 287) doplňuje, že kognitivní vývoj velice ovlivňují moderní technologie, jako jsou počítače, televize, smartphony, herní konzole, ... Dle výzkumu, který

byl zaměřen na nadužívání technologií u dětí staršího školního věku, přináší neblahý vliv na školní výsledky žáků. Vlivem vehementního překlikávání mezi informacemi a tzv. skimováním, žáci ztrácejí schopnost dlouhodobě se soustředit, vznikají poruchy pozornosti a dokonce ztrácejí schopnost učit se. Následující výzkum ukázal, že ani počítačová výuka dětem nepřináší lepší školní výsledky. Dále byly zaznamenány údaje, že žáci se špatnými školními výsledky sahají po videohrách, aby se odreagovali nebo aby zapomněly na špatné školní výsledky (Pugnerová, 2019, s. 289).

SHRNUTÍ

Charakterizovali jsme období staršího školního věku jako nesnadnou životní etapu, která je doprovázená tělesnými, sociálními, psychickými, emocionálními a kognitivními proměnami. Všechny vyjmenované faktory vytvářejí komplex souboru, který se podílí na utváření kompaktní osobnosti. Shrnuli jsme také vliv rodiny na dítě v období staršího školního věku.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Teoretická část diplomové práce se stala východiskem pro praktickou část, jež nám vytříbila způsob, kterým se bude výzkumné šetření ubírat. Na základě teoretického podkladu jsme si stanovili cíle diplomové práce, vyvodili jsme výzkumné otázky, stanovili jsme si metodu sběru dat a organizaci výzkumného šetření, charakterizovali jsme výzkumný soubor respondentů, ujasnili jsme si jeho výběr a metodu zpracování. Jednotlivé kroky výzkumného šetření vedly k naplnění výzkumných cílů.

5.1. Cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je zkoumat vliv rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy. Rodina a rodinné prostředí jsou činitelé, kteří významně a přímo ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Výzkumným šetřením se snažíme poukázat na souvislost mezi vlivem rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jakým způsobem ovlivňuje rodina a rodinné prostředí školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy.
- Určit, jaký výchovný styl rodiny má pozitivní vliv na školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy.
- Zjistit, zda žáci, jejichž rodiče/zákonní zástupci se zajímají o školní povinnosti dětí, jsou úspěšnější než žáci, o jejichž školní výsledky nejeví rodiče zájem.

Dále jsme specifikovali výzkumné otázky, které jsme rozdělili na dětskou skupinu (A.) a rodičovskou skupinu (B.):

A. Dětská skupina

- Jaké aspekty rodiny a rodinného prostředí ovlivňují školní úspěšnost dítěte staršího školního věku?
- Jaký postoj zaujímají žáci staršího školního věku ke školní úspěšnosti?

- Zajímají se rodiče z pohledu dětí staršího školního věku o jejich školní úspěšnost?
- Jak ovlivňuje rodina a rodinné prostředí z pohledu dítěte staršího školního věku jejich školní úspěšnost?
- Jaký výchovný styl rodiny má dle dětí staršího školního věku vliv na jejich školní úspěšnost?

B. Rodičovská skupina

- Jak ovlivňuje rodina a rodinné prostředí z pohledu rodiče školní úspěšnost dítěte staršího školního věku?
- Jaký postoj zaujímají rodiče ke školní úspěšnosti dítěte staršího školního věku?
- Jak ovlivňuje problémově zatížená rodina a rodinné prostředí z pohledu rodiče školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy?
- Jaký výchovný rodičovský styl má pozitivní vliv z pohledu rodiče na školní úspěšnost dítěte staršího školního věku?

5.2. Metodologie, organizace výzkumu a charakteristika respondentů

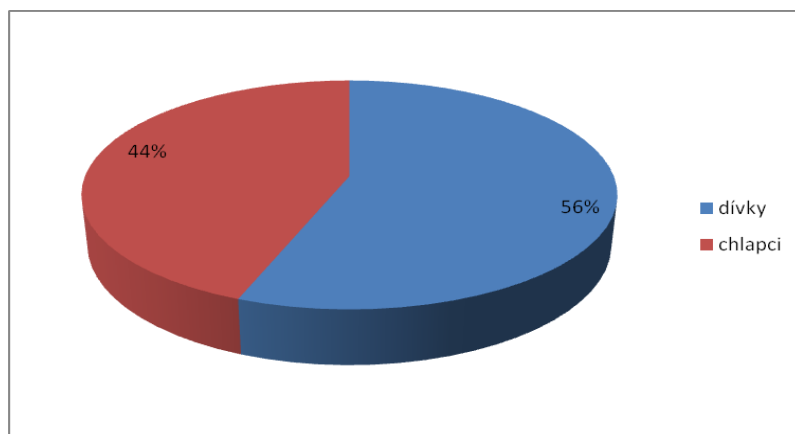
Pro výzkumné šetření diplomové práce jsme použili metodu kvantitativního výzkumu. Kvantitativní přístup se hojně využívá v sociálních, přírodních a technických vědách. V pedagogických a psychologických disciplínách má složitou podobu, zejména pak při získávání a interpretaci dat, jelikož přináší objektivní a přesnější výsledky z pedagogického prostředí (Skutil, 2011, s. 59). Kvantitativní výzkum se skládá z jednotlivých kroků, které dohromady vytváří ucelený systém. Při provádění kvantitativního výzkumu bychom měli vědět, kdo výzkum provádí a za jakým účelem se výzkum realizuje. Podstatou kvantitativního výzkumu je široký sběr dat. Dále kvantitativní metodologií můžeme vymezit vztahy mezi proměnnými nebo zjištění, jaký vztah mezi sebou proměnné mají. Jedná se o jev, který se snaží přinést co nejvíce informací o zkoumané problematice (Švaříček, Šed'ová, 2007, 12-24). Chráska (2016, s. 158) uvádí, že dotazníková metoda je v pedagogickém výzkumu nejčastěji využívanou kvantitativní technikou k získávání dat. Jedná se o systém předem pečlivě

připravených otázek, které jsou logickým způsobem řazeny a na které respondenti odpovídají písemným způsobem. Zaměřuje se zejména na zjišťování názorů a postojů k dané problematice. Metoda dotazování je určena pro hromadné získávání informací, při které můžeme získat velké množství dat v relativně krátkém čase (Gavora, 2000, s. 99). Jelikož dotazníky vyplňují velké počty respondentů, je nutné, aby dotazníky byly sestaveny tak, aby odpovědi respondentů bylo možné snadno kvantifikovat pomocí počítačového programu (Hendl, 2005, s. 48-49).

Pro praktickou část diplomové práce jsme sestavili dva vlastní dotazníky, jejich součástí jsou krátké a výstižné instrukce k jejich vyplňování. Jeden dotazník jsme koncipovali pro žáky 6. – 9. tříd základní školy a druhý dotazník pro jejich rodiče či zákonné zástupce. Dotazníky zaručují anonymitu probandů, jsou založeny na dobrovolnosti při jejich vyplňování a zaručují, že získaná data slouží pouze pro účely výzkumného šetření k diplomové práci. Dotazník je tvořen uzavřenými dichotomickými položkami, výběrovými a polozavřenými položkami a škálovými položkami. Dotazníky vyplňovali žáci druhého stupně 6. – 9. tříd, tj. 8 tříd základní školy v Pelhřimově na Vysočině a jejich rodiče/zákonní zástupci. Školu jsme vybrali z důvodu možnosti spolupráce při vyplňování dotazníků. Všechna data z vyplněných dotazníků jsme použili jako podklad pro zpracování výzkumu k diplomové práci. Průzkum byl uskutečněn v měsíci duben a květen 2020 z epidemiologického důvodu elektronickou formou, jelikož ČR zasáhla pandemie COVID-19. K distribuci dotazníků jsme využili internetový portál survio.com a odkazy s dotazníky jsme odeslali hromadným emailem třídním učitelům na druhém stupni základní školy, kteří jej předali rodičům/zákonným zástupcům a žákům staršího školního věku.

Dotazník pro žáky druhého stupně základní školy 6. – 9. tříd je tvořen 32 položkami, které jsou rozděleny do pěti částí. Otázky v první části se zabývají faktografickými údaji o dítěti staršího školního věku, druhá část dotazníku je koncipována na aspekty, které ovlivňují školní úspěšnost žáka, třetí část zjišťuje funkčnost/nefunkčnost rodiny a rodinného prostředí, která má dopad na školní úspěšnost žáka, čtvrtá část dotazníku se zaměřuje na postoje a přístupy žáka a jeho rodičů ke škole a školní úspěšnosti dítěte a poslední pátá část dotazníku se zabývá vztahem výchovných stylů rodičů vzhledem ke školní úspěšnosti žáka.

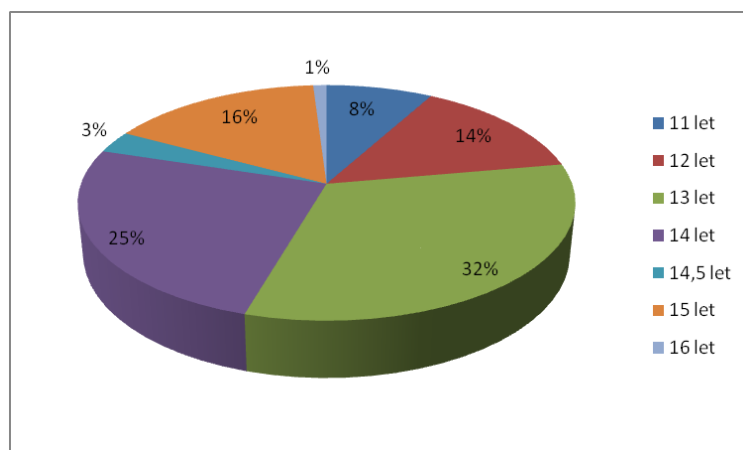
Graf č. 1 ukazuje procentuální zastoupení obou pohlaví ve výzkumném šetření.



Graf č. 1: Pohlaví žáků (Vlastní)

Dotazník určený žákům druhého stupně základní školy vyplnilo celkem 56 % dívek a 34 % chlapců ve věku 11 – 16 let z 6. – 9. Ročníků. Průměrný věk respondentů je 13,64 let.

Srovnání věkového rozložení respondentů, kteří vyplnili dotazník, ukazuje graf č. 2:

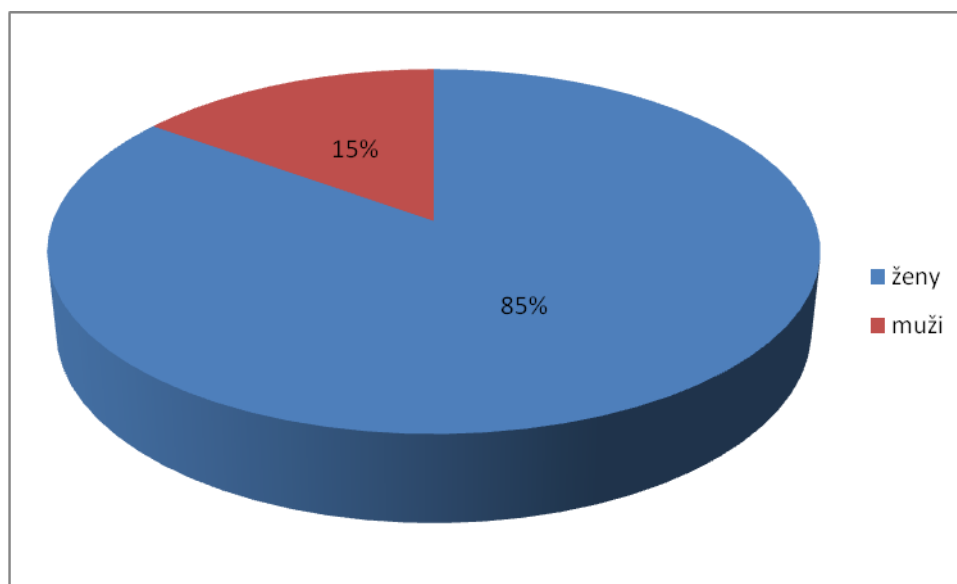


Graf č. 2: Věk respondentů - žáků (Vlastní)

Nejpočetnější věkovou skupinou ve výzkumném vzorku jsou zastoupeni třináctiletí žáci (32 %), dále čtrnáctiletí žáci (25 %), patnáctiletí žáci (16 %), dvanáctiletí (14 %), jedenáctiletí (8 %), čtrnácti a půlletí žáci (3 %) a nejméně zastoupení žáci jsou šestnáctiletí (1 %).

Dotazník pro rodiče/zákonné zástupce dětí staršího školního věku je tvořen 20 položkami, které jsou rozděleny do pěti částí. Otázky v prvním bloku se zaměřují na faktografické údaje o rodiči/zákonném zástupci, druhá část dotazníku se zabývá

funkčností/nefunkčností rodiny a rodinného prostředí z pohledu rodiče/zákonného zástupce, třetí úsek dotazníku se věnuje postoji rodiče/zákonného zástupce ke školní úspěšnosti dítěte na druhém stupni základní školy, čtvrtá část dotazníku se zaměřuje na zatíženost rodiny a pátá část se zabývá výchovným řízením rodiče/zákonného zástupce ke vztahu k dítěti staršího školního věku. Graf č. 3 ukazuje znázornění dospělých respondentů, tj. rodiče/zákonní zástupci, kteří vyplnili dotazník.



Graf č. 3: Věkové zastoupení rodičů/zákonných zástupců v % (Vlastní)

Graf č. 3 znázorňuje počet dospělých jedinců, kteří vyplnili dotazník určený pro rodiče. Z výzkumného šetření vyplývá, že dotazník vyplnilo 85 % žen (matek) a 15 % mužů (otců).

Ke zpracování dat z obou dotazníků jsme využili počítačový program Microsoft Excel.

5.3. Analýza výzkumného šetření

Vyhodnocení výzkumného šetření je rozděleno do dvou částí, v první části analyzujeme výsledky žáků 6. - 9. ročníků základní školy a ve druhé části interpretujeme výsledky rodičů/zákonných zástupců.

ČÁST A) ŽÁCI

Postupně jsme vyhodnotili všechny otázky v dotazníku pro děti 6. – 9. ročníku základní školy a zařadili jsme je dle stanovených výzkumných otázek. **Dotazníkové šetření žáků základní školy 6. – 9. ročníků:**

- Jaké aspekty rodiny a rodinného prostředí ovlivňují školní úspěšnost dítěte staršího školního věku?

Otázka č. 3 – *Jaký navštěvuješ ročník?*

Ze zjištěných údajů je patrné, že z celkového počtu respondentů nejvíce dotazníků vyplnili žáci z 8. ročníku a to 30 %, žáci ze 7. ročníku vyplnili 27 % dotazníků, 23 % žáků vyplnilo dotazník z 9. ročníku, 19 % žáků zaznamenalo své odpovědi z 6. ročníku.

Otázka č. 4 – *Kolik máš sourozenců?*

Otázka se zaměřuje na počet sourozenců v rodině. Zaměřili jsme se na vztah početnosti rodiny, jelikož se domníváme, že počet sourozenců má vliv na školní úspěšnost žáka. Více dětí v rodině znamená větší úsilí, které rodiče musí vyvinout při péči o děti.

Na otázku, zda žáci mají sourozence a kolik, 10 % žáků odpovědělo, že jsou jedináčci, 90 % žáků má sourozence. Jednoho sourozence má 58 % žáků, dva sourozence má 34 % žáků, tři sourozence mají 4 % respondentů, čtyři sourozence má pouze 1 % žáků.

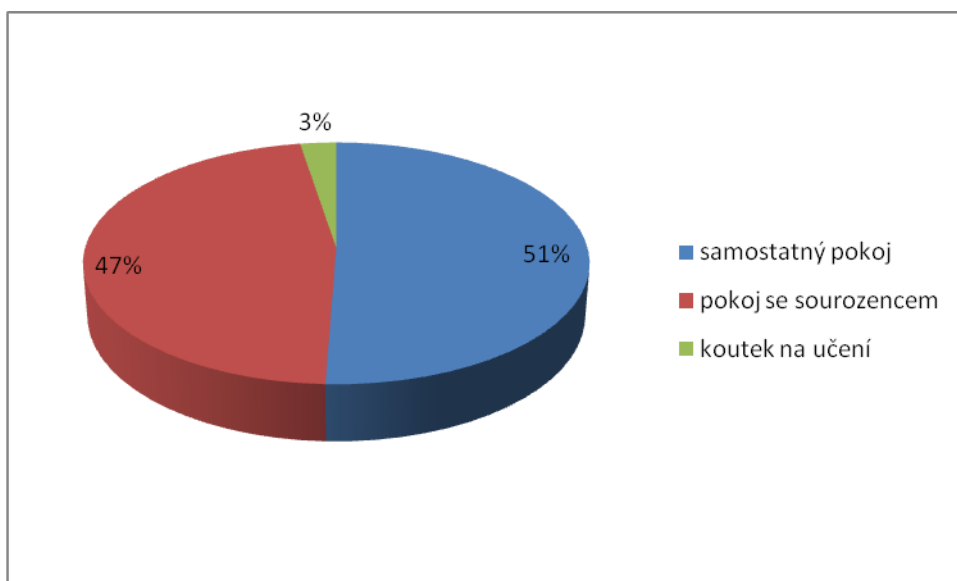
Otázka č. 9 – *Doma mám:*

- *dětský pokoj sám/sama pro sebe*

- *pokoj spolu se sourozencem*

- *koutek na učení*

Otázkou číslo devět jsme zjišťovali sociální zázemí rodin, které má dítě k dispozici na své školní povinnosti, jelikož se jedná o faktor, který ovlivňuje žákovu domácí přípravu do školy.

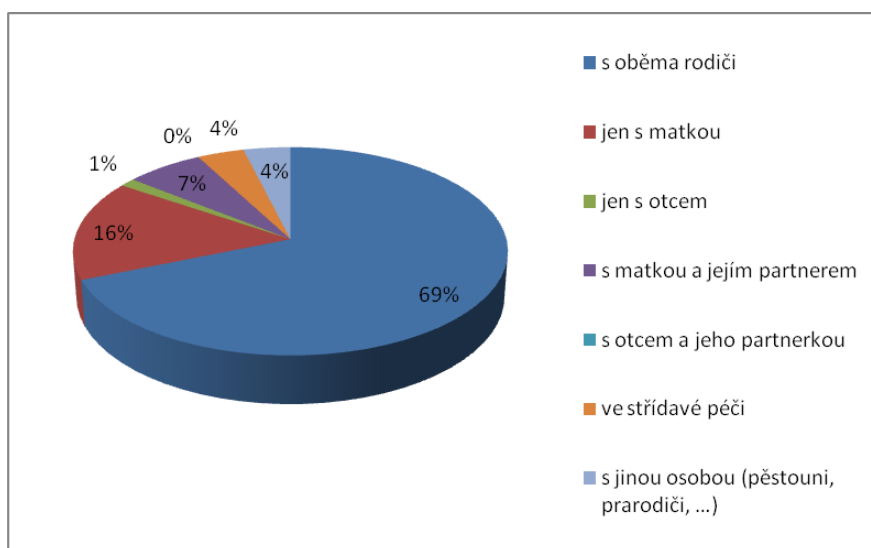


Graf č. 4: Domácí podmínky žáků ke školní přípravě (Vlastní)

51 % dětí uvedlo, že v domácnosti má samostatný pokoj sám pro sebe, 47 % dětí uvedlo, že se o dětský pokoj dělí se svým sourozencem a 3 % dětí uvedlo, že v domácnosti mají koutek na učení.

Otázka č. 11 – S kým žiješ?

Otázkou jedenáct, jsme zjišťovali rodinnou situaci dítěte. Domníváme se, že rodinné vztahy mezi dospělými osobami mají vliv na osobní i pracovní stav dítěte. Graf č. 5 zobrazuje, který člen rodiny se podílí na výchově dítěte.

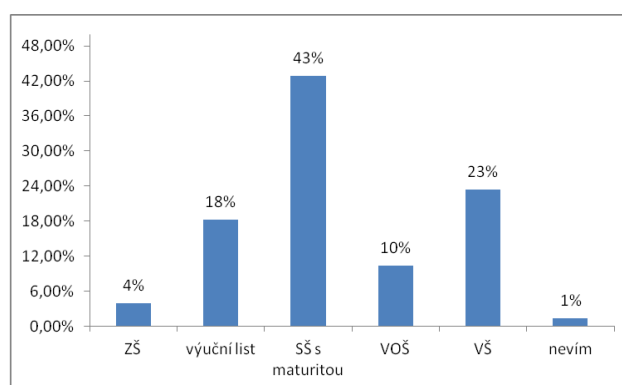
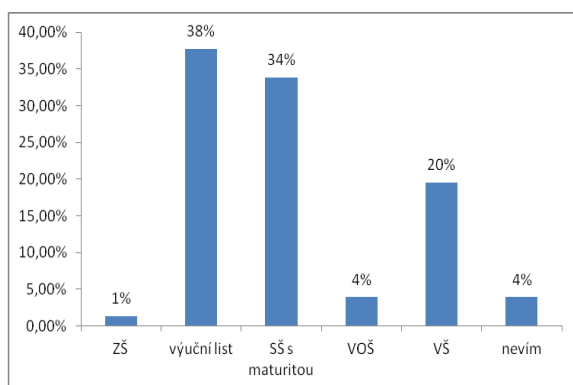


Graf č. 5: Struktura rodiny (Vlastní)

Dle výzkumného šetření více jak polovina respondentů žije v úplné rodině, respektive v rodině, která je tvořena oběma vlastními rodiči, tj. 69 % dětí. 16 % dětí žije pouze s matkou, 7 % respondentů žije s matkou a jejím partnerem, 4 % žáků žije ve střídavé péči rodičů, stejně tak 4 % žáků žije v domácnosti s jinou osobou, tj. 1 % dítě žije s nevlastní matkou, 1 % žáků žije v pěstounské rodině a 1 % žáků žije v domácnosti prarodičů. 1 % dětí žije v rodině pouze s otcem a žádný z respondentů neuvedl, že by žil s otcem a jeho partnerkou.

Otázka č. 12 a č. 13 – Jaké je vzdělání Tvé matky/otce?

V otázkách číslo dvanáct a třináct se věnujeme vzdělání matky a otce žáka. Domníváme se, že vzdělání rodičů je jedním ze základních činitelů, který významně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Graf č. 6 ukazuje nejvyšší dosažené vzdělání matek žáků 6. – 9. ročníku základní školy. Graf č. 7 zaznamenává nejvyšší dosažené vzdělání otců dětí v kategorii staršího školního věku.



Graf č. 6: Nejvyšší dosažené vzdělání matky Graf č. 7: Nejvyšší dosažené vzdělání otce (Vlastní)

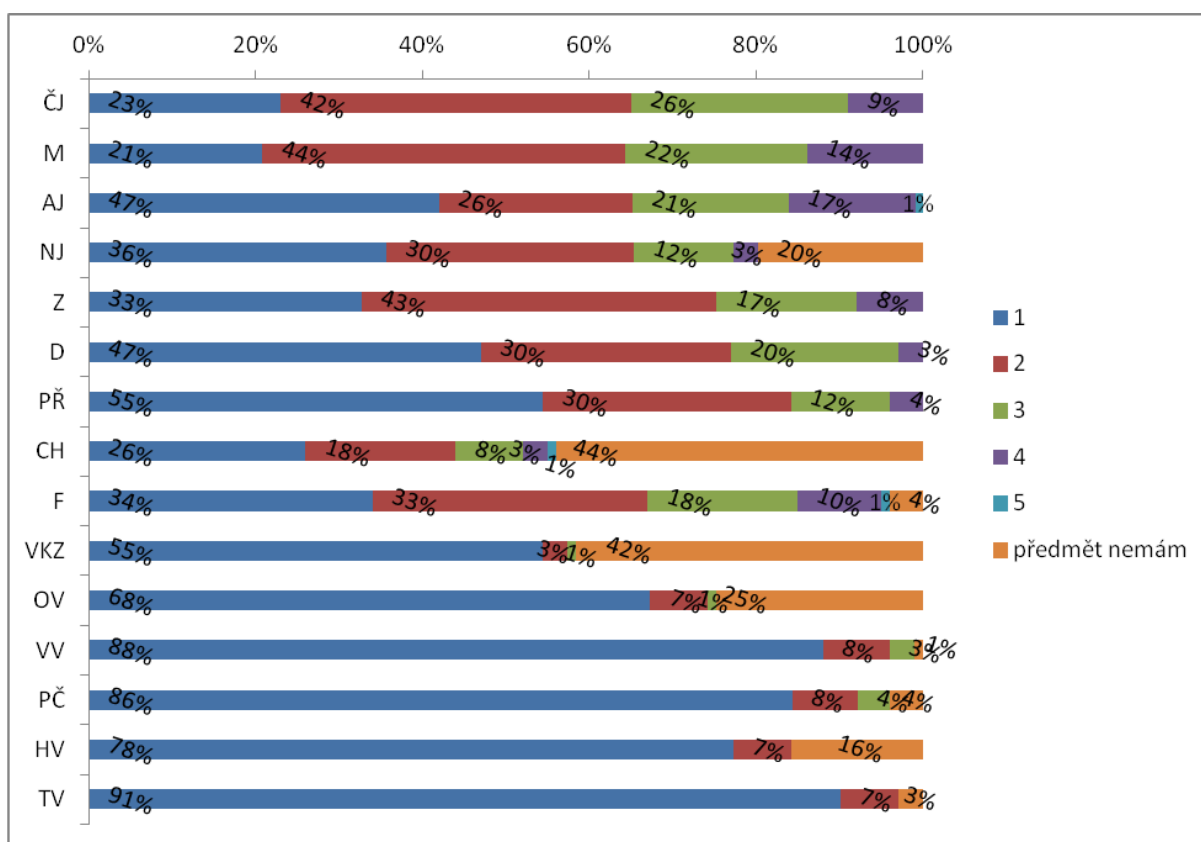
38 % dětí uvedlo, že jejich matka má dosažené středoškolské vzdělání zakončené výučním listem, 34 % dětí udává, že jejich matky mají střední školu zakončenou maturitní zkouškou, 20 % matek má vysokoškolský diplom, 4 % žáků zaznamenalo, že jejich matky mají vyšší odborné vzdělání a ve stejném počtu, tj. 4 % žáků neví, jaké vzdělání jejich matky mají. Pouze 1 % žáků uvedlo, že jejich matky mají ukončené základní vzdělání.

Výzkumné šetření ukázalo, že otcové mají ve většině případů dosažené středoškolského vzdělání s maturitní zkouškou, tj. 43 % žáků, dále 23 % respondentů uvedlo, že jejich otcové dosáhli vysokoškolského vzdělání, 18 % žáků zaznamenalo, že jejich otcové mají středoškolské vzdělání zakončené výučním listem, 10 % žáků uvedlo, že jejich otcové dosáhli vyššího odborného vzdělání, 4 % respondentů uvedlo, že jejich otcové dosáhli základního vzdělání a 1 % žáků uvedlo, že neví, jakého nejvyššího vzdělání jejich otec dosáhl.

- Jaký postoj zaujímají žáci staršího školního věku ke školní úspěšnosti?

Otázka č. 5 – *Jaké byly Tvé známky na pololetním vysvědčení?*

Otázkou číslo pět byl zjišťován školní prospěch u žáků 6. – 9. ročníku v pololetí školního roku 2019/2020. Pokud žáci některý z předmětů neabsolvovali, pole se známkami nezaškrtili. Vyhodnocení jsme provedli rozdělením s ohledem na jednotlivé předměty.

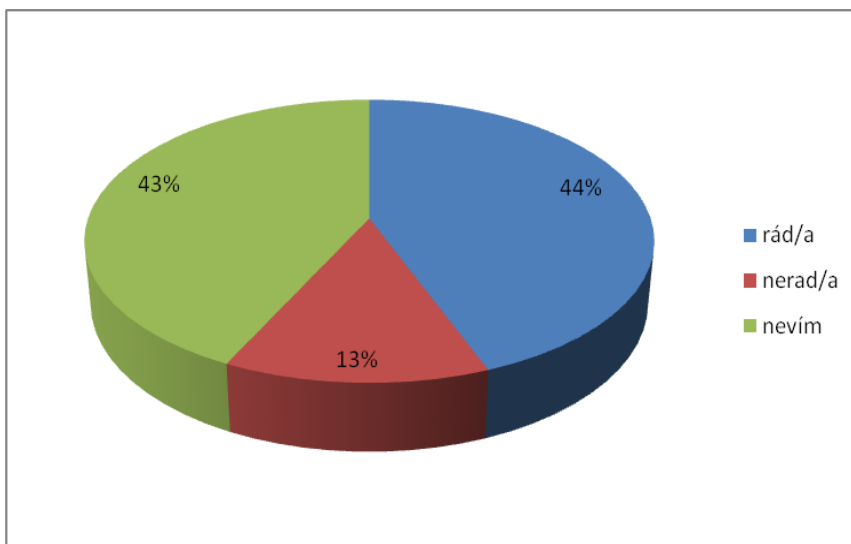


Graf č. 8: Procentuální úspěšnost dětí v pololetním vysvědčení v jednotlivých předmětech (Vlastní)

Z výzkumného šetření jsme získali data, které ukazují, že žáci 6. – 9. ročníků jsou nejvíce úspěšní v tzv. výchovných předmětech. Do tohoto bloku předmětů řadíme TV, ve kterém žáci vykazují 91 % školní úspěšnost, VV s 88 % úspěšností, PČ s 86 % úspěšností, HV se 78 % úspěšností, OV s 68 % žákovskou školní úspěšností a VKZ s 55 % úspěšností. Dále klasifikačním stupněm „1“ je hodnoceno 55 % žáků z 6. – 9. ročníků z přírodopisu, 47 % žáků má výbornou z dějepisu, stejné procentuální množství žáků vyazuje z anglického jazyka a z německého jazyka je úspěšných 36 % žáků, z fyziky má jedničku 34 % žáků, ze zeměpisu 33% žáků, z chemie pak 26 % žáků, z českého jazyka má výbornou pouze 23 % žáků a z matematiky 21 % žáků. Chvalitebnou klasifikaci vyazuje 44 % z matematiky, 43 % ze zeměpisu, 42 % z českého jazyka, 33 % z fyziky, po 30 % německý jazyk, dějepis, přírodopis, 26 % z anglického jazyka, 18 % z chemie, po 8 % výtvarná výchova a pracovní činnosti, 7 % žáků má „dvojku“ z občanské výchovy, hudební výchovy a tělesné výchovy a 3 % žáků mají chvalitebnou z výchovy ke zdraví. Klasifikačním stupněm „3“ je hodnoceno 26 % žáků z českého jazyka, 22 % žáků z matematiky, 21 % žáků z anglického jazyka, 20 % žáků z dějepisu, 18% žáků z fyziky, 17% žáků ze zeměpisu, 12% žáků z německého jazyka a z přírodopisu, 8 % žáků má „trojku“ z chemie, 4 % žáků z pracovních činností, 3 % žáků z výtvarné výchovy, 1 % žáků je hodnoceno třetím stupněm z výchovy ke zdraví a občanské výchovy, žádný žák nemá třetí klasifikační stupeň v hudební a tělesné výchovy. Dostatečný klasifikační hodnocení získalo 17 % žáků z anglického jazyka, 14 % žáků z matematiky, 10 % žáků z fyziky, 9 % žáků z českého jazyka, 8 % žáků ze zeměpisu, 4 % žáků má dostatečné klasifikační hodnocení z přírodopisu, 3 % žáků z německého jazyka, chemie a dějepisu. Žáci z ostatních předmětů nebyli hodnoceni čtvrtých klasifikačním stupněm. Nedostatečnou bylo hodnoceno 1 % žáků z anglického jazyka, chemie a fyziky a tudíž se u nich vyskytovala školní neúspěšnost. Dále jsme z výzkumného šetření zjistili, že 44 % žáků neabsolvovalo chemii, 42 % žáků se nezúčastnilo výchovy ke zdraví, 25 % žáků nemělo občanskou výchovu, 20 % žáků neabsolvovalo německý jazyk, 16 % žáků se nezúčastnilo hudební výchovy, 4 % žáků ještě nemělo fyziku a pracovní činnosti, 3 % žáků neabsolvovalo tělesnou výchovu a 1 % žáků se nezúčastnilo výtvarné výchovy.

Otázka č. 6 – *Chodiš rád/a do školy?*

Otázka je zaměřena na postoj žáka, který zaujímá ke škole. Žák, který má dobrý školní prospěch, chodí do školy raději než žák, který zažívá školní neúspěch. Postoj žáka ke škole vyjadřuje zejména jeho vztah ke školním povinnostem.



Graf č. 9: Postoj žáka ke škole (Vlastní)

Graf č. 9 udává rozvržení žáků ohledně vztahu ke škole. Ze zjištěných údajů vyplývá, že 44 % žáků chodí do školy rádo, 13 % dětí chodí do školy nerado a 43 % respondentů neví, jestli do školy chodí rádi/neradi a jestli se do školy těší/netěší.

Otázka č. 7 – *Baví tě učení?*

Otázkou na vztah žáka k učivu bylo zjišťováno, jaký postoj žáci zaujímají ke škole. Domníváme se, že úspěšného žáka učení baví více než neúspěšného žáka.

Ze zjištěných údajů je patrné, že celkem 14 % žáků učení baví, protože jsou úspěšní, 16 % žáků učení nebaví, protože jsou neúspěšní a dokonce 70 % žáků uvedlo, že učení ve škole je baví tak napůl.

Otázka č. 8 – *Navštěvuješ ve volném čase zájmové kroužky?*

Otázkou číslo osm jsme sledovali, jací žáci navštěvují zájmové kroužky. Opět se proto domníváme, že úspěšnější žáci zájmové sdružení navštěvují, zatímco méně úspěšní žáci nebo neúspěšní žáci do zájmových útvarů nedocházejí. Může se zde i odrážet ekonomický faktor rodiny, kdy nemusí mít dostatek finančních prostředků na to, aby svým dětem ve volném čase

umožnila návštěvy zájmových kroužků. Zájmová činnost děti rozvíjí s ohledem na jejich psychický, fyzický, sociální či emocionální vývoj a může se tím pádem podílet také školní úspěšnosti dítěte.

	Procentuální zastoupení
Navštěvují kroužek	62 %
Nenavštěvují kroužek	38 %
Celkem	100 %

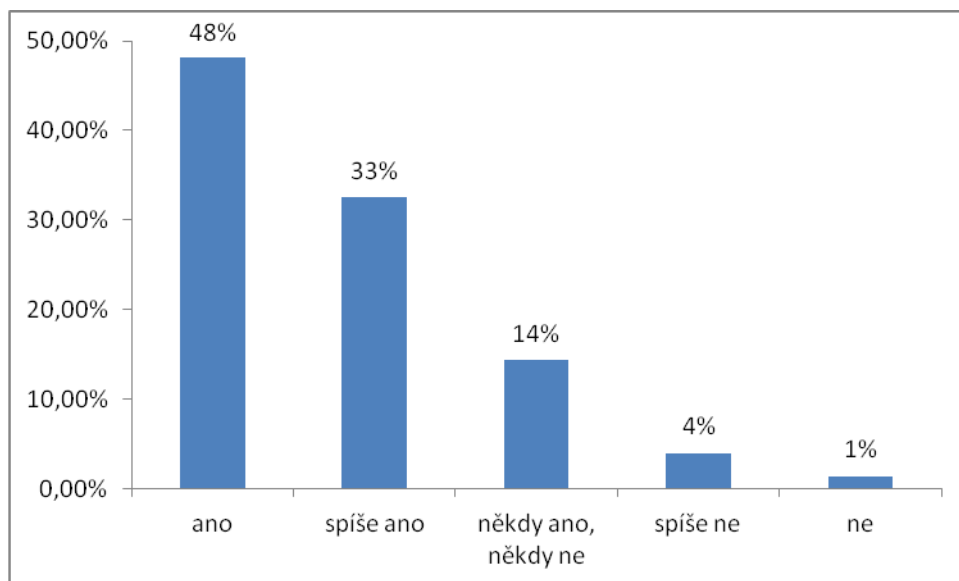
Tabulka č. 1: Procentuální zastoupení žáků v zájmových útvarech
(Vlastní)

Tabulka č. 2 udává četnost žáků, kteří navštěvují/nenavštěvují zájmový kroužek. Do zájmového útvaru dochází 62 % žáků, zatímco 38 % žáků žádný zájmový kroužek nenavštěvuje.

Otázka č. 17 – *Ve škole se snažím pracovat tak, abych měl/a co nejlepší známky:*

- *ano*
- *spíše ano*
- *někdy ano, někdy ne*
- *spíše ne*
- *ne*

Otázkou číslo sedmnáct jsme sledovali, jaký postoj žák ke škole zaujímá, resp. zda žákovi záleží na školní klasifikaci.

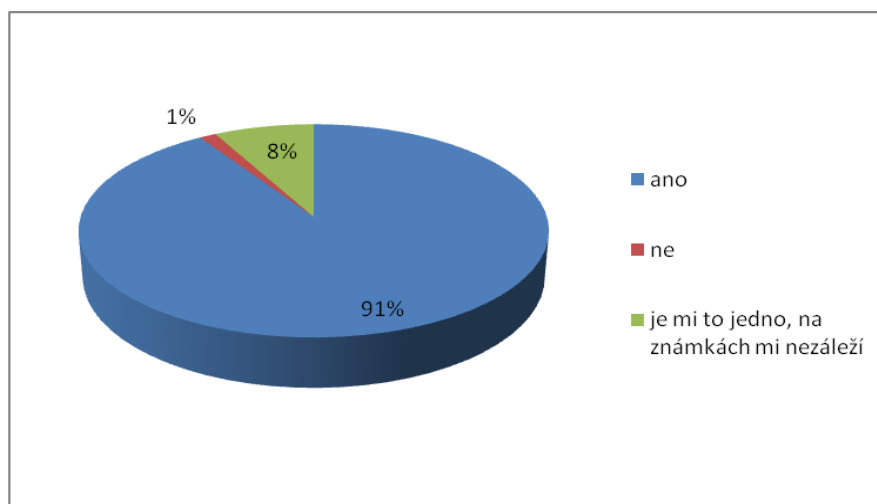


Graf č. 10: Žáci, kterým záleží/nezáleží na známkách (Vlastní)

48 % žáků uvedlo, že ve škole pracují tak, aby dosáhli co nejlepších známek, 33 % dětí uvedlo, že se spíše snaží pracovat tak, aby měli co nejlepší školní prospěch, dále 14 % žáků zaznamenalo odpověď, že se někdy snaží a někdy nesnaží pracovat tak, aby měli co nejlepší známky, 4 % žáci uvedli, že se spíše nesnaží, aby měli dobré známky a pouze 1 % žáků do dotazníku udalo možnost, jenž mu nezáleží na známkách.

Otázka č. 18 – *Máš radost z jedniček?*

Otázka číslo osmnáct logicky navazovala na předcházející položku. Předpokládáme, že i méně úspěšní žáci a neúspěšní žáci mají radost z jedniček, jelikož se jim podařilo dosáhnout kladného hodnocení.

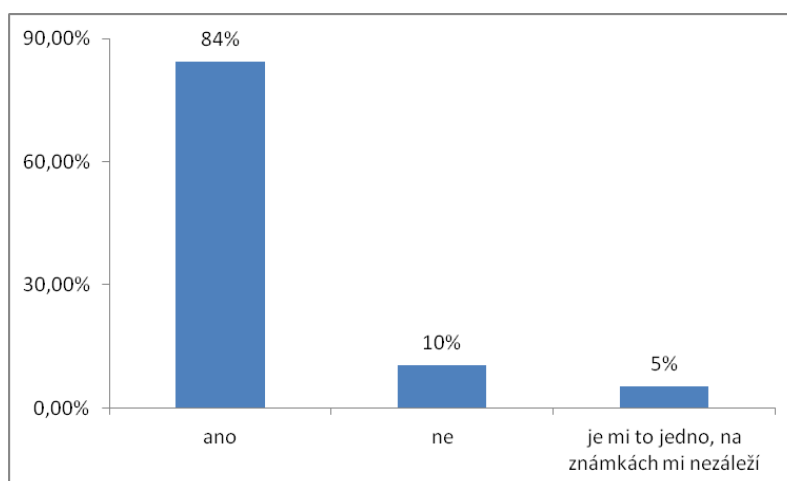


Graf č. 11: Postoj žáka k dobrým známám (Vlastní)

Navazující otázka k postoji žáka ke známám nám ukázala, že 91 % žáků má radost, když ve škole dostanou jedničku, 1 % žáků z jedniček radost nemá a 8 % respondentů uvedlo, že jim na známkách nezáleží a je jim jedno, jestli ve škole dostanou jedničku.

Otázka č. 19 – *Vadí Ti, když dostaneš čtyřku nebo pětku?*

Otázka číslo devatenáct se zabývala školním hodnocením. Zjišťovali jsme, zda žákům špatné známky nebo známky, se kterými nejsou spokojeni, vadí. Graf č. 12 ukazuje zjištěná data z výzkumného šetření.



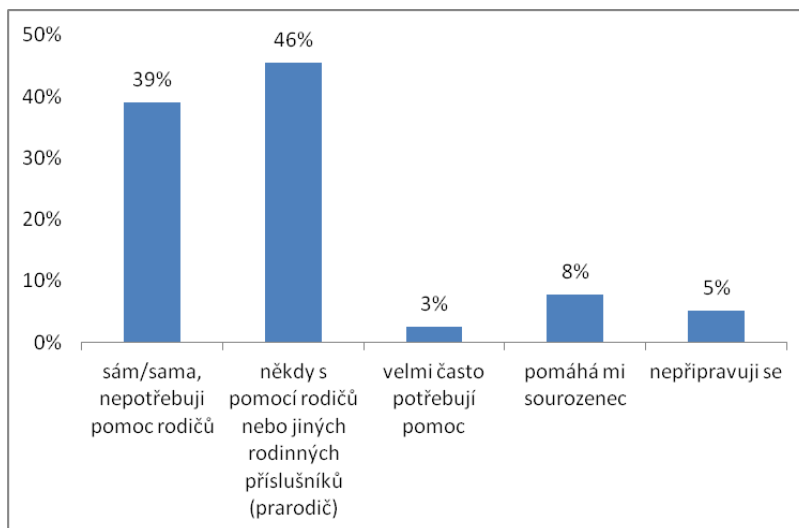
Graf č. 12: Postoj žáka ke špatným známám (Vlastní)

Poslední otázka z bloku žákova postoje ke známám nám ukázala, že 84 % žákům vadí, když dostane čtyřku nebo pětku, 10 % dětem nevadí, když dostanou špatnou známku a 5 % žáků uvedlo, že jim je jedno, jestli dostanou čtyřku nebo pětku, jelikož jim na známkách nezáleží.

- Zajímají se rodiče z pohledu dětí staršího školního věku o jejich školní úspěšnost?

Otázka č. 10 – *S kým se připravuješ do školy?*

Otázka číslo deset naznačuje, s jakým členem rodiny se žáci připravují na školní povinnosti, pokud se tedy přípravě na vyučování věnují čas. Čas věnovaný školní přípravě v domácím prostředí má zásadní vliv na školní úspěšnost dítěte.



Graf č. 13: Domácí příprava žáků do školy (Vlastní)

Z výzkumného šetření jsme zjistili, že 46 % respondentů uvedlo, že se do školy připravuje s pomocí rodičů nebo jiných rodinných příslušníků (prarodiči), 39 % dětí pomoc rodičů při přípravě do školy nepotřebuje, 8 % respondentům pomáhá s učením sourozenec, 5 % dětí se do školy nepřipravují a 3 % žáků udalo, že velmi často potřebují pomoc.

Otázka č. 14 – *Zajímá rodiče, co se ve škole učíte?*

Otázka číslo čtrnáct se zabývá zájmem rodičů, který jeví o školní povinnosti, školní zdatnosti, školní výkonnosti, školní prospěchu a školní úspěšnosti svých dětí. Tabulka č. 3 ukazuje procentuální zastoupení rodičů, kteří se zajímají/nezajímají o žákovu učení.

	Procentuální zastoupení
Ano	48,1 %
Spíše ano	35,1 %
Někdy ano, někdy ne	13,0 %

Spíše ne	2,6 %
Ne	1,3 %
Celkem	100 %

Tabulka 2: Rodiče, kteří se zajímají o učivo svých dětí ve škole (Vlastní)

Z výzkumného šetření vyplývá, že rodiče se z velké části zajímají o školní povinnosti svého dítěte, tj. 48 % žáků uvedlo, že se rodiče o jejich školní povinnosti zajímají, 35 % dětí zaznamenalo, že se o jejich školní povinnosti spíše zajímají, rodiče se o jejich školní úkoly někdy zajímají a někdy ne, uvedlo 13 % žáků, 3 % dětí uvedlo, že jejich rodiče se o jejich školní učivo spíše nezajímají a 1 % žáků uvedlo, že se jeho rodiče o školu nezajímají.

Otázka č. 15 – Ocení rodiče Tvou snahu, i když se Ti nedaří?

Otázka číslo patnáct se věnuje názoru dětí, do jaké míry dokážou rodiče ocenit jejich školní snažení i přesto, že jejich úspěchy nejsou obstojné. Rodiče, kteří se zajímají o své děti a jejich školní úspěšnost, mají lepší školní úspěšnost.

Převážná většina žáků ve výzkumné šetření uvedla, že jejich rodiče dokážou ocenit jejich snahu, i když se jim nedaří, tj. 56 %. O poznání méně tj. 17 % žáků uvedlo, že rodiče spíše ocení jejich školní snažení. 20 % respondentů v dotazníku zaznamenalo odpověď, že rodiče někdy jejich snahu ocení a někdy ne. Poměrově stejné množství, tj. 4 % žáků uvedlo, že jejich rodiče spíše neocení jejich snahu nebo ji vůbec neocení.

Otázka č. 16 – Chodí rodiče na třídní schůzky?

Ve výzkumném šetření jsme žákům položili otázku, zda rodiče docházejí na třídní schůzky, které se konají v průběhu školního roku. Domníváme se, že rodiče chodí do školy s pedagogem konzultovat jejich školní úspěšnost/neúspěšnost. Tabulka č. 4 udává počet rodičů, kteří docházejí na třídní schůzky, dále počet rodičů, kteří nedocházejí na třídní schůzky a počet rodičů, kteří na třídní schůzky docházejí jen někdy.

	Procentuální zastoupení
Ano	76,6 %
Ne	5,2 %
Někdy	18,2 %
Celkem	100 %

Tabulka č. 3: Rodiče, kteří docházejí na třídní schůzky (Vlastní)

77 % žáků v dotazníku vyplnilo, že jejich rodiče se zúčastňují třídních schůzek, 5 % žáků uvedlo, že jejich rodiče na školní třídní schůzky nedocházejí a 18 % žáků napsalo, že jejich rodiče se třídních schůzek účastní jen někdy.

- Jak ovlivňuje rodina a rodinné prostředí z pohledu dítěte staršího školního věku jejich školní úspěšnost?

Otázka č. 20 – *Rodiče škola moc nezajímá, protože mají jiné povinnosti?*

Otázkou číslo dvacet jsme zjišťovali zájem rodiče ke školnímu prospívání svého dítěte. Vycházíme z teoretického poznatku, že rodiče, kteří se zajímají o školní povinnosti a prospěch dítěte, vykazují vyšší školní úspěšnost. Otázkou jsme dále sledovali, zda se jedná o rodiny plně funkční nebo přetížené. 76 % žáků uvedlo, že se rodiče o jejich školní povinnosti zajímají, 21 % respondentů v dotazníku zaznamenalo odpověď, že se jejich rodiče někdy zajímají a někdy nezajímají o jejich školní prospěch a 3 % žáků uvedlo, že se jejich rodiče o jejich školní povinnosti nezajímají.

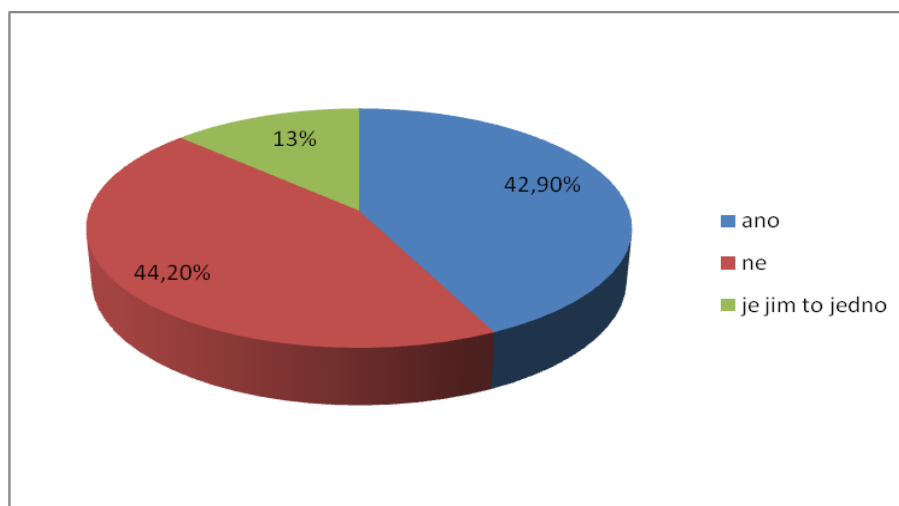
Otázka č. 21 – *Rodiče chtějí, abych byl/a vždy a ve všem nejlepší:*

- ano

- ne

- je jim to jedno

Otázkou číslo jednadvacet jsme zjišťovali vliv stylu rodinné výchovy na školní úspěšnost dětí. Tato konkrétní otázka se zaměřovala na ambiciózní rodiče, kteří po svých dětech vyžadují nejlepší výkony. V grafu č. 14 jsme zaznamenali jednotlivé odpovědi žáků staršího školního věku.



Graf č. 14: Zastoupení ambiciózních rodin (Vlastní)

44 % dětí uvedlo, že rodiče po nich nežadají být za každou cenu ve všem nejlepší, 43 % žáků napsalo, že po nich rodiče vyžadují být vždy a ve všem nejlepší, 13 % respondentů uvedlo, že rodičům na jejich výkonech nezáleží.

Otázka č. 22 – *Můžeš doma s rodiči mluvit o všem?*

Ve výzkumném šetření jsme se dále zabývali otázkou, zda jsou české rodiny přetíženy. Rodiče, kteří mají více starostí a povinností nemají dostatek času, aby se věnovali svým potomkům, což se může odrážet na jejich školním prospěchu. 64 % žáků uvedlo, že si s rodiči mohou promluvit o čemkoliv, 30 % respondentů označilo odpověď, že si doma můžou mluvit jak kdy a jak s kým a 7 % dětí si doma nemohou promluvit o svých problémech.

Dotazníkové položky číslo 28, 29, 30 a 32 se zabývaly nejčastěji se vyskytujícími problémově zatíženými rodinami. V jednotlivých otázkách jsme zjišťovali, o jaký typ rodiny, ve které dítě žije, se jedná.

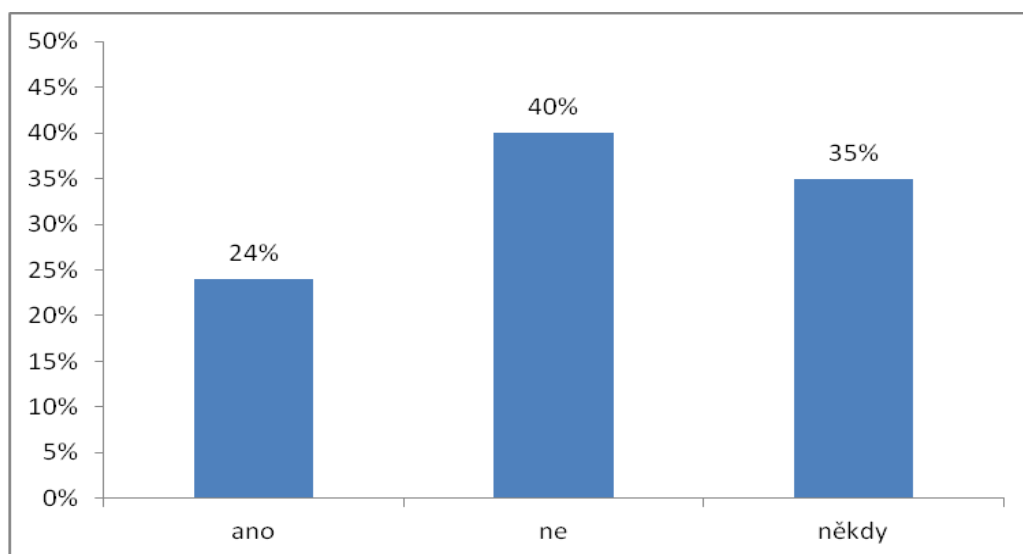
Otázka č. 28 – *Rodiče mě omlouvají a chrání, i když něco provedu:*

- *ano*

- *ne*

- *někdy*

Ochranitelský typ rodiny negativně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte a má vliv i na jeho charakterní utváření osobnosti. Zaznamenané údaje jsme vnesli do grafu č. 15.



Graf č. 15: Rozmazlující rodina (Vlastní)

Ve výzkumném šetření se ukázalo, že 40 % dětí si za své chování nese sama odpovědnost, 35 % žáků je svými rodiči chráněna, pokud provedou nějakou pošetilost a 25 % dětí je svými rodiči omlouvána a tudíž rozmazlována.

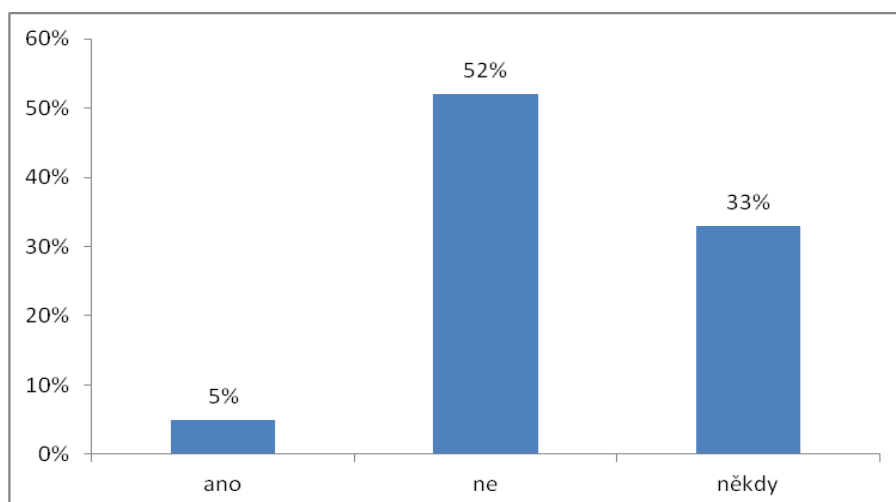
Otázka číslo 29 – *Často přespávám u prarodičů nebo u známých:*

- *ano*

- *ne*

- *někdy*

Dotazníkovou položkou jsme zjišťovali, zda se jedná o odkládající rodinu. Graf č. 16 ukazuje, zda se jedná o rodinu, která odkládá své potomky např. příbuzným.



Graf č. 16: Odkládající rodina (Vlastní)

Ukázalo se, že 6 % žáků odpovědělo, že rodiče své děti nedávají přespávat ke známým či prarodičům, 32 % žáků uvedlo, že noci u příbuzných a přátel tráví pouze někdy a 5 % respondentů odpovědělo, že často přespávají u známých a prarodičů.

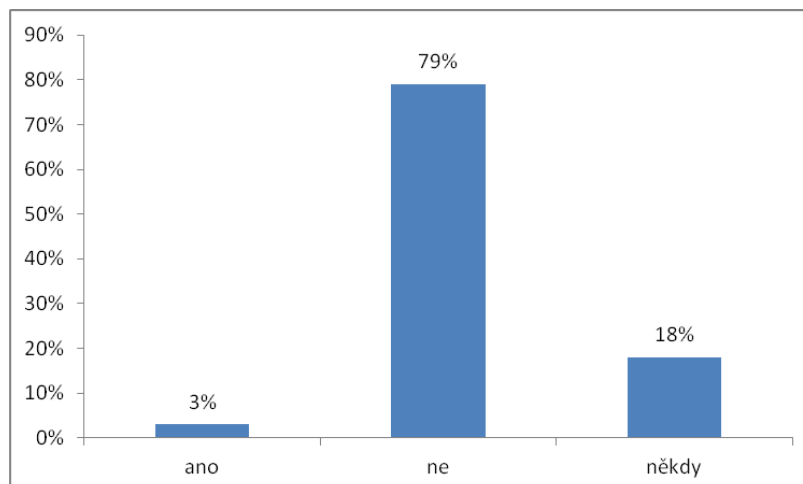
Otázka č. 30 – *Když zlobím nebo něco provedu, rodiče se mnou často nemluví:*

- *ano*

- *ne*

- *někdy*

Zda se jedná o zralou či nezralou rodinu jsme zjišťovali otázkou číslo osmnáct a znázorněná data z výzkumného šetření ukazuje graf č. 17.



Graf č. 17: Zralost rodiny (Vlastní)

Většina dětí, tj. 79 % na otázku zda, když zlobí nebo něco provedou, rodiče s nimi nemluví, odpovědělo, že i přes určité konflikty s nimi rodiče komunikují. 18 % žáků uvedlo, že s nimi rodiče nehovoří jen někdy a 3 % dětí uvedly, že v případě prohřešku s nimi rodiče nemluví vůbec.

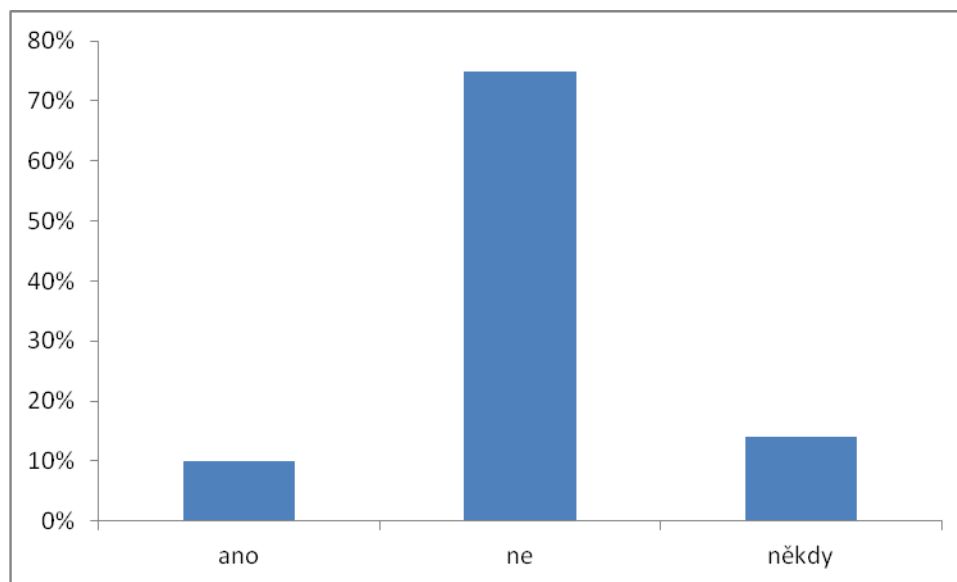
Otázka č. 32 – *Když mi něco nejde, tak rodiče říkají, že nám to učitelka nevysvětlila:*

- ano

- ne

- někdy

Otázkou číslo 32 jsme zjišťovali, zda respondenti, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, pocházejí z disociovaných rodin, resp. rodin, které mají narušeny vnitřní osobní vztahy či vnější vztahy s různými institucemi. Zjištěné údaje jsme zaznamenali do grafu č. 18.

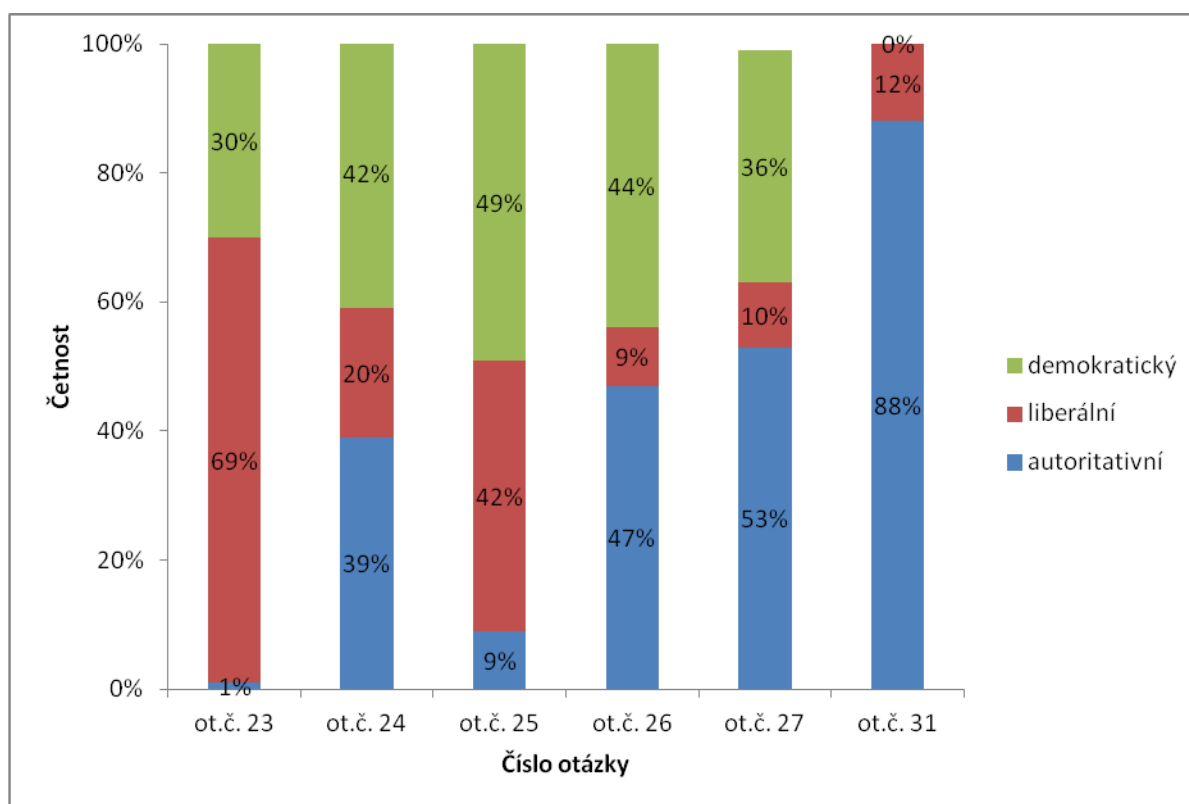


Graf č. 18: Disociované rodiny (Vlastní)

75 % žáků uvedlo, že rodiče na pedagoga vinu neshazují, 14 % dětí odpovědělo, že někdy je chyba na straně učitele a 10 % respondentů sdělilo, že jejich rodiče dávají vinu jasně pedagogovi.

- Jaký výchovný styl rodiny má dle dětí staršího školního věku vliv na jejich školní úspěšnost?

Otázkami č. 23, 24, 25, 26, 27 a 31 jsme ve výzkumném šetření zjišťovali, jaký výchovný styl rodiče dětí nejčastěji využívají při výchově svých dětí. Zjištěná data jsme znázornili do přehledného sloupcového grafu č. 19. Otázka číslo 23 se zabývala tresty, které rodiče na své děti aplikují. Otázku číslo 24 jsme zaměřili na rodičovský způsob kontrolování svých dětí. Položka číslo 25, se týkala příkazů a zákazů ze strany rodičů ke svým dětem. Liberálním rodičovským postojem se zabývala otázka číslo 26. Zaměřili jsme se na zjišťování volnosti, kterou rodiče svým dětem dávají. O přesně stanovených pravidlech v rodině se zabývala otázka číslo 27. Otázka číslo 31 vyšetřovala vztah dětí k domácím pracím.



Graf č. 19: Výchovné styly v rodině (Vlastní)

69 % dětí uvedlo, že je rodiče často netrestají, 30 % žáků odpovědělo, že je rodiče trestají jen někdy a pouze 1 % respondentů uvedlo, že je jejich rodiče často trestají. 42 % respondentů uvedlo, že je rodiče kontrolují jen někdy, 39 % dětí odpovědělo, že je rodiče

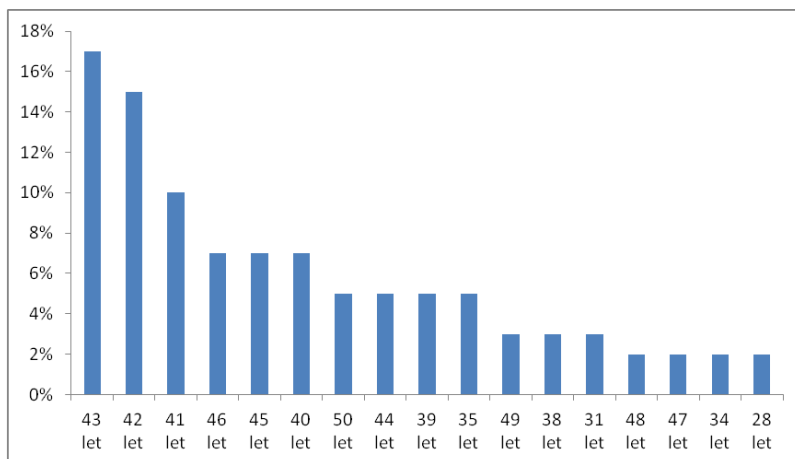
často kontrolují a 20 % žáků zaznamenalo odpověď, že je rodiče nekontrolují. Ze zjištěných údajů dětských respondentů vyplývá, že rodiče uplatňují demokratický styl výchovy u 49 % svých dětí, liberální styl výchovy je zastoupen v 42 % a autoritativní styl výchovy je uplatňován u 9 % dětí. 47 % dětí uvedlo, že od rodičů naprostou volnost nemají a děti si nemohou dělat, co chtějí, 44 % žáků zvolilo možnost kompromisu, který se v tomto případě vyznačuje občasnou volností, kterou jim rodiče poskytují, a 9 % respondentů je vychováváno liberálním rodičovským stylem výchovy. Větší část respondentů, tj. 53 % odpovědělo, že v rodině mají přesně stanovená pravidla ohledně svého chování, 36 % žáků uvedlo, že nedokážou přesně posoudit, zda mají v rodině jasně stanovené zásady a 10 % žáků z celkového počtu v rodině nemá přesně určená pravidla. Z výzkumného šetření vyplývá, že 88 % dětí má na starosti domácí práce a 12 % respondentů se o chod domácnosti starat nemusí.

ČÁST B) RODIČE

Dále jsme vyhodnotili všechny otázky v dotazníku pro rodiče/zákonné zástupce dle stanovených výzkumných otázek. **Dotazníkové šetření rodičů/zákonných zástupců žáků 6. – 9. ročníku základní školy:**

- Jak ovlivňuje rodina a rodinné prostředí z pohledu rodiče školní úspěšnost dítěte staršího školního věku?

Srovnání věkových kategorií probandů ukazuje graf č. 20:

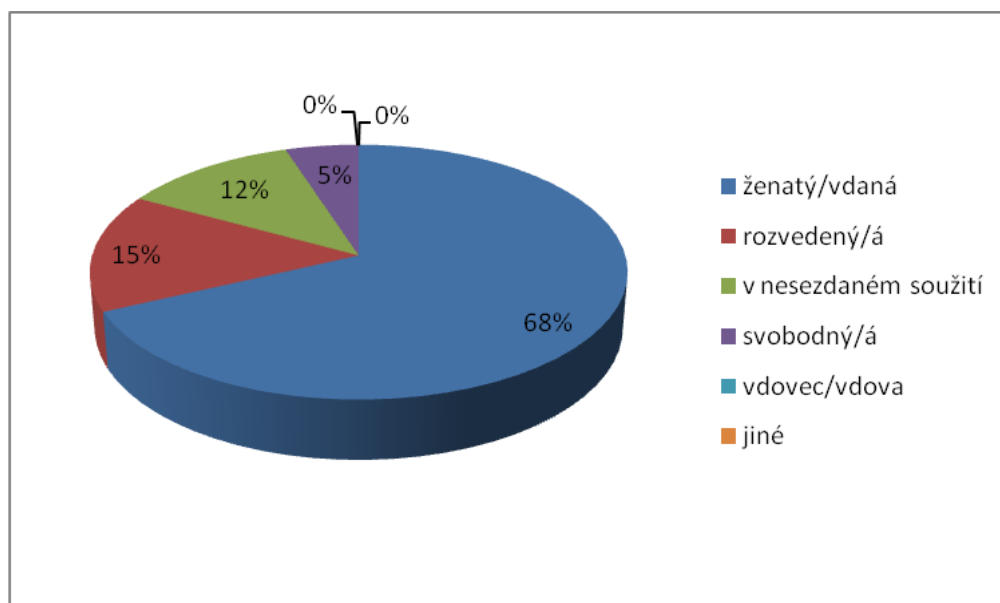


Graf č. 20: Věkové zastoupení rodičů (Vlastní)

Nejpočetnější věkovou skupinu ve výzkumném vzorku tvoří zákonní zástupci ve věku třiačtyřiceti let (17 %), dále dvačtyřicetiletí rodiče (15 %), jednačtyřicetiletí dospělí (10 %), šestačtyřicetiletí, pětačtyřicetiletí a čtyřicetiletí zákonní zástupci (7 %), padesátiletí, čtyřiačtyřicetiletí, devětatřicetiletí a pětatřicetiletí rodiče (5 %), devětačtyřicetiletí, osmatřicetiletí, jednatřicetiletí dospělí (2 %) a nejméně zastoupení zákonní zástupci jsou ve věku osmačtyřicet, sedmačtyřicet, čtyřiatřicet a osmadvacet let (2 %).

Otázka č. 2 – Jaký je Váš rodinný stav?

V otázce číslo dvě jsme se zaměřili na zjišťování rodinného stavu. Jelikož úzce souvisí se školní úspěšností dítěte. Zjišťovali jsme, zda se v souboru vyskytují častěji rodiny úplné či neúplné. Zjištěné údaje jsme zaznamenali do grafu č. 21:



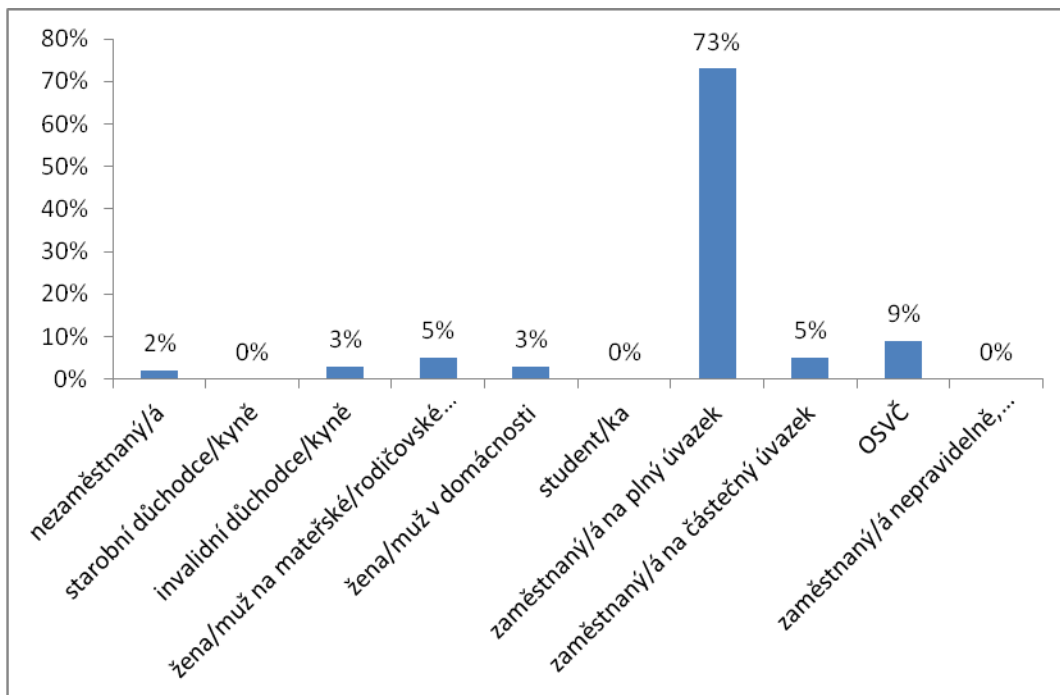
Graf č. 21: Rodinný stav (Vlastní)

Převážná většina respondentů, tj. 68 % uvedla, že jejich rodina je tvořena plnohodnotnými manželskými svazky, 15 % rodičů dětí staršího školního věku odpovědělo, že jsou rozvedení, 12 % rodičů dítěte žije v nesezdaném partnerství a 5 % rodičů jsou

svobodní. Žádní rodiče z výzkumného souboru nejsou vdovcem/vdovou a také možnost „jiný rodinný stav“ nevybrali žádní rodiče dětí.

Otázka č. 4 – *Jaké je Vaše ekonomické postavení?*

Otázku číslo čtyři jsme respondentům uložili, abychom zjistili ekonomické postavení rodičů v souvislosti s materiálním zabezpečením rodiny. Výsledky výzkumného šetření jsou znázorněny v grafu č. 22.



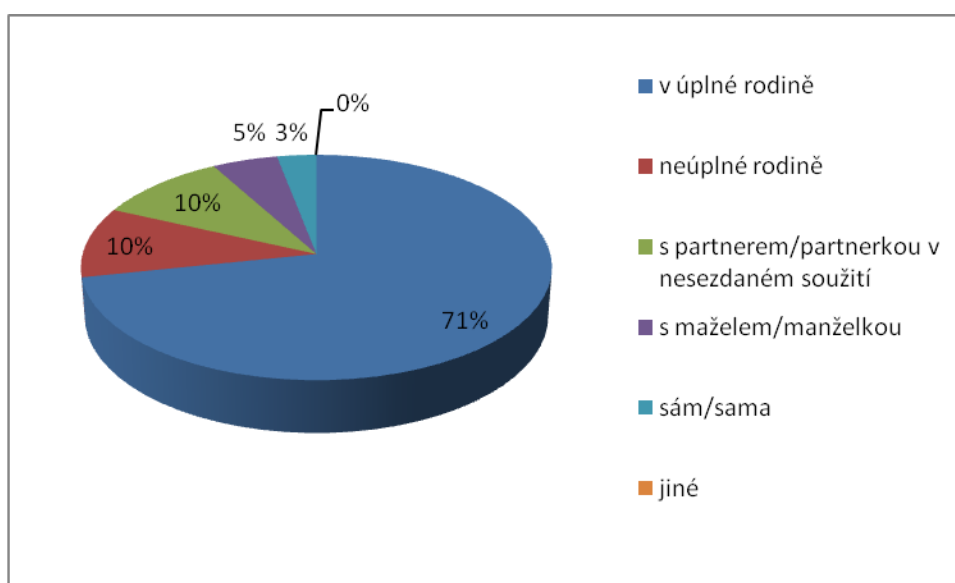
Graf č. 22: Ekonomické postavení rodiny (Vlastní)

Výsledky výzkumného šetření jsou znázorněny v grafu č. 22 a ukázaly, že 73 % rodičů dětí z 6. – 9. ročníků ZŠ pracuje na plný pracovní úvazek a tudíž jejich ekonomické postavení je na dobré úrovni. 9 % zákonných zástupců se věnuje samostatně výdělečné činnosti. Ve stejném poměru, tj. 5 % jsou rodiče, kdy je jeden z páru na mateřské/rodičovské dovolené nebo jsou respondenti zaměstnáni na částečný pracovní úvazek, 3 % zákonných zástupců se věnuje domácnosti a starají se na plný úvazek o rodinu a 2 % rodičů jsou nezaměstnaní. Žádný z rodičů v předloženém dotazníku nezvolil možnost své nezaměstnanosti, nepravidelné zaměstnanosti a také nikdo z rodičů není studentem na střední či vysoké škole.

Otázka č. 5 – *Aktuálně žiji:*

- v úplné rodině
- v neúplné rodině
- s partnerem/partnerkou v nesezdaném soužití
- s manželem/manželkou
- sám/sama
- jiné (doplňte)

Otázkou číslo pět jsme zjišťovali, v jakém rodinném prostředí vyrůstají děti staršího školního věku. Zda se jedná o úplnou, kompletní rodinu nebo utvářenou nějakým jiným vybraným způsobem, který může školní úspěšnost dítěte ovlivňovat. V grafu č. 23 znázorníme rodinnou situaci, ve které jednotliví respondenti žijí.



Graf č. 23: Rodinná situace (Vlastní)

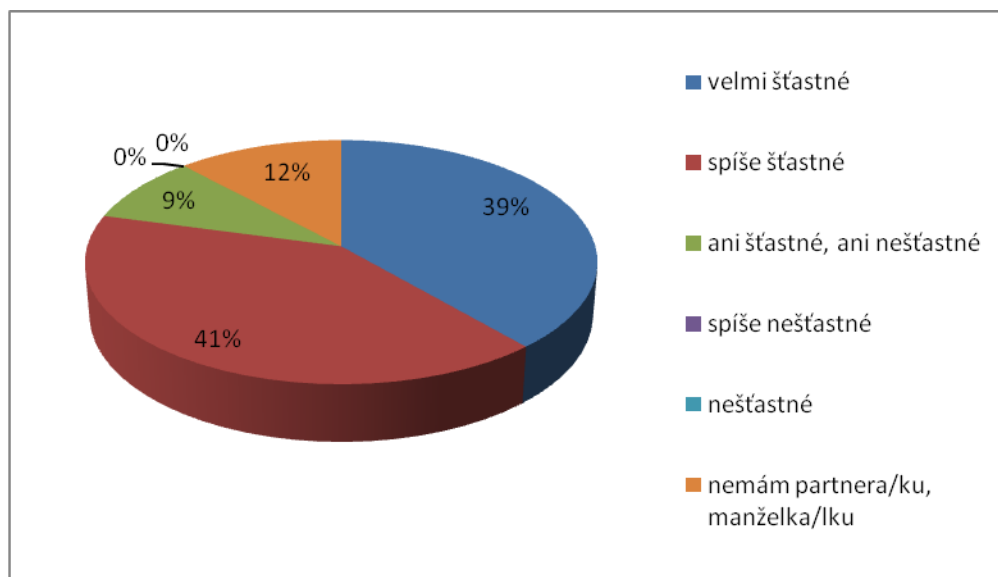
71 % dětí žije v úplném rodinném zázemí, tj. se dvěma rodiči a případně s jedním nebo více sourozenci. 10 % rodin tvoří neúplný rodinný celek, tzn., že rodiče dítěte/děti jsou rozvedení a také 10 % rodičů žije s partnery v nesezdaném manželském svazku. 5 % rodičů

děti žije s manželkou/manželem a 3 % zákonných zástupců žije samo s dítětem, kterému zabezpečují veškeré fyzické, sociální, ekonomické potřeby.

Otázka č. 6 – *Jaké je Vaše rodinné soužití s partnerem/partnerkou, manželem/kou?*

- *velmi šťastné*
- *spíše šťastné*
- *ani šťastné, ani nešťastné*
- *spíše nešťastné*
- *nešťastné*
- *nemám partnera/ku, manžela/lku*

Otázku číslo šest jsme do dotazníku zařadili z toho důvodu, jelikož nám ukazuje, jaké vztahy panují uvnitř rodiny. Ptáme se na to, jestli jsou dospělí členové v manželském/partnerském vztahu spokojeni a na jaké míry je jejich vztah šťastný. Danou úroveň v tomto případě vyjadřuje škála, která je zanesena do grafu č. 24.

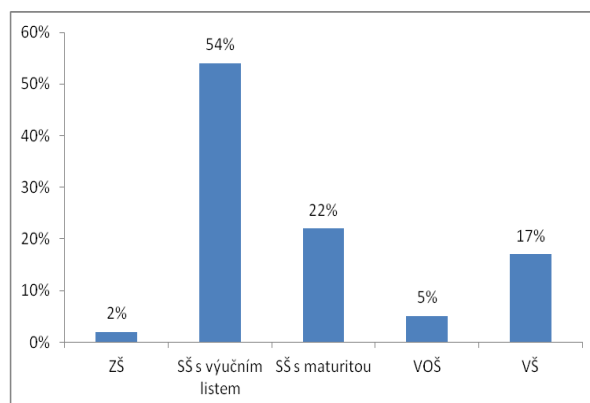
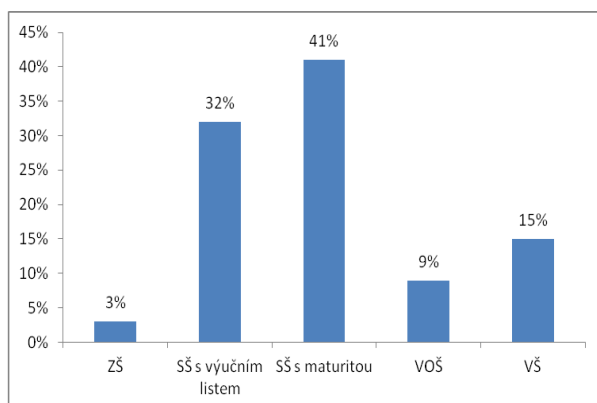


Graf č. 24: Spokojenost aktuálního rodinného soužití (Vlastní)

41 % rodičů označilo své soužití s partnerem/manželem jako spíše šťastné a 39 % rodičů dokonce jako velmi šťastné. Jsou-li vztahy mezi dospělými členy na dobré úrovni, jejich pozitivní dopad má vliv i na dítě. 12 % respondentů označilo odpověď, že nemá v tuto chvíli partnera/ku či manžela/lku. Pouze 9 % rodičů odpovědělo, že své aktuální rodinné soužití s partnerem/manželem označují jako neutrální, tedy ani šťastné, ani nešťastné. Žádný z rodičů dětí staršího školního věku neoznačil odpověď, že bych jejich rodinné soužití v momentální době bylo spíše nešťastné či dokonce nešťastné.

Otázka č. 7 a č. 8 – *Jaké je matky/otce nejvyšší dosažené vzdělání?*

Rodičům jsme ve výzkumném šetření položili otázku, která se zaměřuje na jejich nejvyšší dosažené vzdělání, jelikož se domníváme, že jejich postoj ke vzdělání velkou měrou ovlivňuje školní úspěšnost jejich potomků. Odpovědi rodičů jsme zanesli do grafu č. 25 a 26.



Graf č. 25: Nejvyšší dosažené vzdělání matky Graf č. 26: Nejvyšší dosažené vzdělání otce

(Vlastní)

41 % matek má nejvyšší dosažené středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, 32 % matek má nejvyšší dosažené středoškolské vzdělání zakončené výučním listem, 15 % žen dosáhlo na vysokoškolský titul, 9 % matek obdrželo titul z vyššího odborného vzdělání a 3 % žen mají vchozenou pouze povinnou školní docházku, tj. základní vzdělání.

U otců je situace s nejvyšším dosaženým vzděláním velice podobná. 54 % otců má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolského typu zakončené výučním listem, 22 % mužů ukončilo své vzdělávání maturitní zkouškou na střední škole, 17 % otců dosáhlo na vysokoškolský titul, 3 (5 %) mužů vystudovalo vyšší odbornou školu a 2 % otců ukončilo své vzdělávání po základní škole.

Otázka č. 10 – *Jaký je Váš vztah k dítěti?*

Otázka číslo deset se zaměřuje na vztah dospělého člena k dítěti, který zaujímá ve společné domácnosti.

Zjistili jsme, že dotazník vyplnilo 83 % matek, 15 % otců a 2 % nevlastních matek. Nevlastní otcové, adoptivní matky, adoptivní otcové a ani další možné vztahy jsme ve výzkumném šetření nezaznamenali.

Otázka č. 11 – *Dítě má doma:*

- *vlastní dětský pokoj samo pro sebe*
- *pokoj se sourozencem*
- *koutek na učení*

Otázkou číslo jedenáct jsme zjišťovali sociální zázemí rodin, které má dítě k dispozici na své školní povinnosti, jelikož se jedná o faktor, který ovlivňuje žákovu domácí přípravu do školy.

61 % rodičů uvedlo, že jejich dítě má vlastní pokoj samo pro sebe a klid na školní přípravu, 39 % zákonných zástupců odpovědělo, že jejich děti mají společný dětský pokoj, třetí odpověď se ve výzkumném šetření neobjevila.

- Jaký postoj zaujímají rodiče ke školní úspěšnosti dítěte staršího školního věku?

Otázka č. 9 – *Chci, aby moje dítě mělo dobré známky:*

- ano

- ne

- někdy

Otázka číslo devět ve výzkumném šetření poukazuje na postoj rodičů ke vzdělávání svých potomků. Především dotazníková položka klade důraz na významnost vzdělání v rodině.

Volba odpovědi	Procentuální zastoupení
Ano	97 %
Ne	0 %
Někdy	3 %
Celkem	100 %

Tabulka č. 4: Postoj rodičů ke školní úspěšnosti svých dětí (Vlastní)

97 % rodičů jasně uvedlo, že jim na vzdělání svých dětí velice záleží a chtějí, aby jejich dítě ve škole mělo dobré známky, tudíž aby děti ve škole byly úspěšné, 3 % ze zákonných zástupců zvolilo možnost, že chtějí pouze někdy, aby jejich potomek měl ve škole dobré známky. Žádný z tázaných rodičů neoznačil možnost, která uvádí, že rodič nechce, aby jejich dítě mělo ve škole špatné známky. Pro přehlednost v tabulce č. 4 uvádíme získané údaje z výzkumného šetření.

Otázka č. 12 – *Jak se dítě připravuje na učení?*

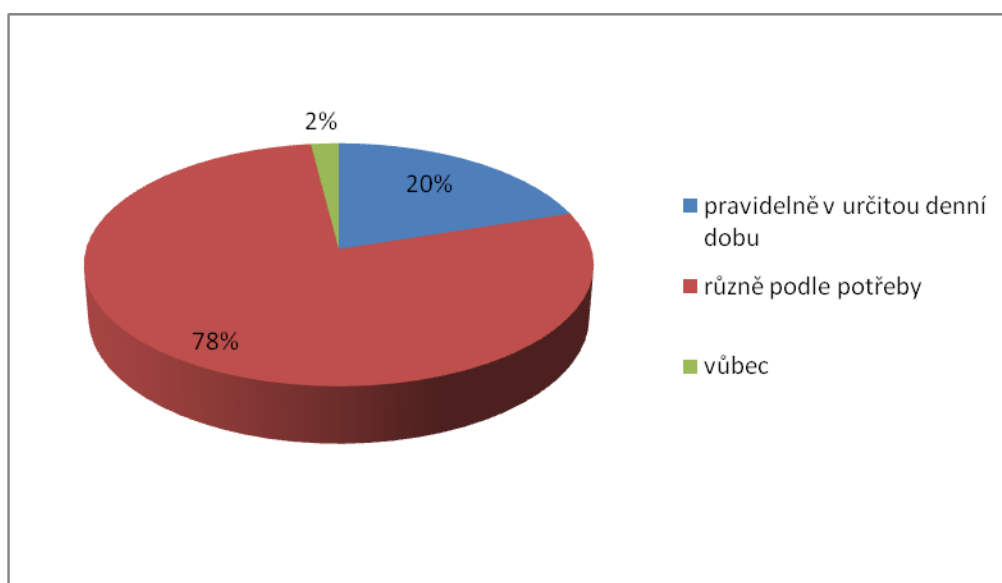
Otázkou číslo dvanáct jsme vyšetřovali, s jakým členem rodiny se žáci připravují na školní povinnosti. Čas věnovaný školní přípravě v domácím prostředí má zásadní vliv na školní úspěšnost dítěte.

49 % rodičů uvedlo, že se jejich dítě připravuje na učení samo a nepotřebuje tak jejich pomoc, 41 % zákonných zástupců odpovědělo, že dítě se někdy připravuje s jejich pomocí

nebo jiných rodinných příslušníků, např. prarodičů. 10 % rodičů uvedlo, že jejich děti při učení velmi často potřebují rodičovskou pomoc, žádný rodič v dotazníku nezaznamenal odpověď, že si sourozenci navzájem při učení pomáhají.

Otázka č. 13 – *Jak se dítě na vyučování připravuje?*

Otázka číslo třináct vyjadřuje vztah domácí přípravy a školní úspěšností dítěte. Tuto souvislost jsme vyjádřili grafem č. 27.



Graf č. 27: Domácí příprava dětí na vyučování (Vlastní)

78 % rodičů odpovědělo, že jejich děti se na vyučování připravují různě dle jejich aktuální potřeby, 20 % zákonných zástupců dětí uvedlo, že školní příprava jejich potomků probíhá pravidelně v určitou dobu a pouze 2 % rodičů uvedlo, že jejich dítě se na vyučování vůbec nepřipravuje.

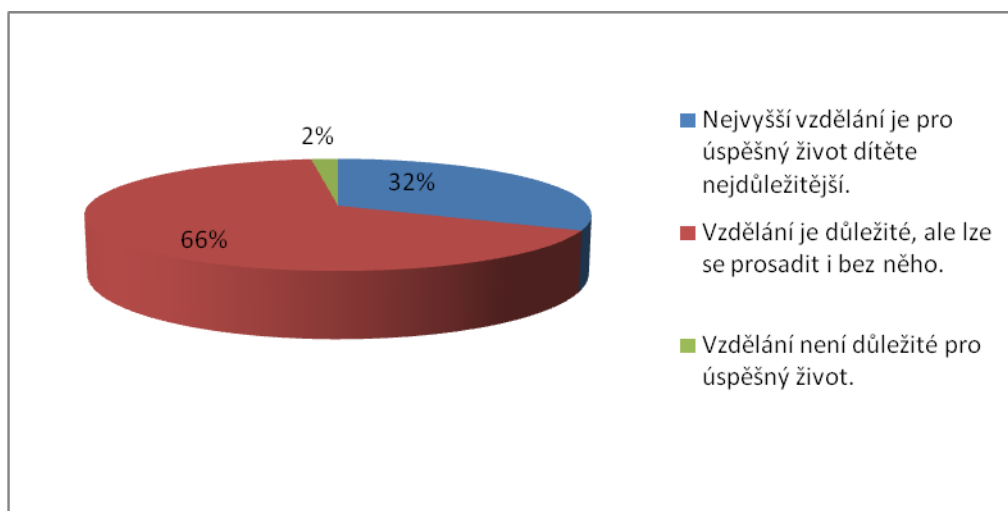
Otázka č. 14 – *Chodíte na třídní schůzky?*

Ve výzkumném šetření jsme se rodičů žáků zeptali na otázku, zda docházejí na třídní schůzky, které se konají v průběhu školního roku a zda se zajímají o žákův školní prospěch.

86 % rodičů v dotazníku zvolilo možnost, že se zúčastňují třídních schůzek, 14 % rodičů uvedlo, že pouze někdy docházejí na třídní schůzky a ani jeden rodič neuváděl možnost, se třídních schůzek neúčastní.

Do grafu č. 28 jsme zaznamenali dotazníkovou položku č. 15, která se týkala výběru rodičovského tvrzení ohledně pohledu na vzdělání jejich dítěte. Respondenti měli na výběr ze tří výroků:

- *dítě by mělo mít co nejvyšší vzdělání, aby mohlo být v životě úspěšné*
- *vzdělání je důležité, ale je možné se prosadit i bez něho*
- *vzdělání není důležité pro úspěšný život*



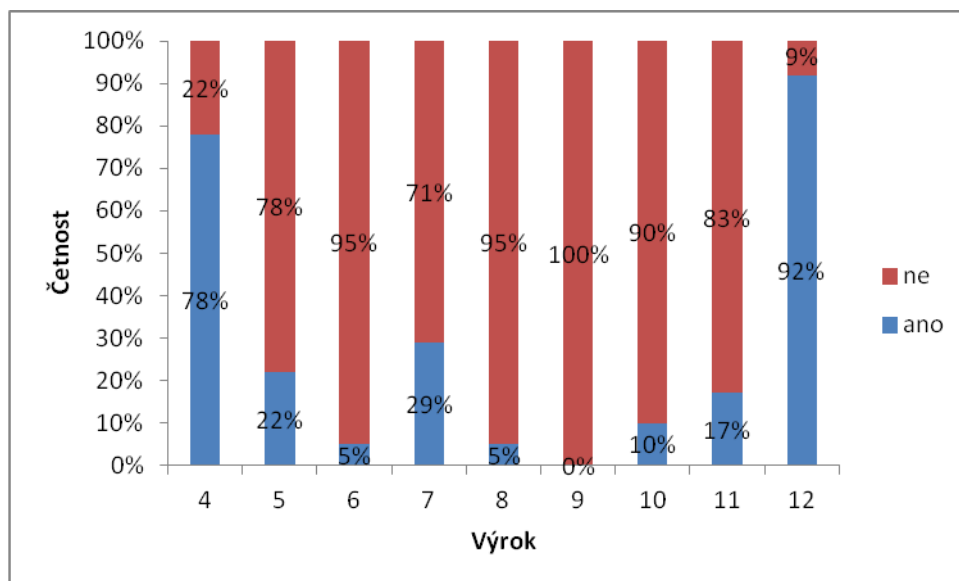
Graf č. 28: Názor rodičů na vzdělání dítěte (Vlastní)

66 % rodičů zvolilo možnost, že sice školní úspěšnost dítěte je důležitá, ale pokud bude mít dítě i jiné schopnosti, lze se prosadit i bez co nejvyššího vzdělání. 32 % zákonných zástupců považuje nejvyšší vzdělání za velice důležité proto, aby dítě mohlo v životě dosáhnout úspěchu, a pouze 2 % rodičů je přesvědčeno o tom, že vzdělání není důležité proto, aby jejich dítě bylo v životě úspěšné.

- Jak ovlivňuje problémově zatížená rodina a rodinné prostředí z pohledu rodiče školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy?

Dotazníková položka č. 21 se skládala z výroků, kterými jsme zjišťovali, zda se ve výzkumném šetření objevují problémově zatížené rodiny. V jednotlivých položkách jsme zjišťovali, o jaký typ rodiny, ve které dítě žije, se jedná.

Výrok číslo čtyři se zaměřoval na rodiny zralé/nezralé rodiny. Výrok číslo 5 slouží ke zjištění, zda se jedná rodinu přetíženou či nikoliv. V následujícím výroku jsme se zaměřili na postoj rodičů k dítěti, který může svou nepřítomností dítěti kompenzovat jeho čas strávený mimo něj nejrůznějšími dárky či dokonce penězi. Devátý výrok se zaměřoval na odkládající problémové rodiny. Poslední tři výroky se věnovaly disociovaným problémovým rodinám. Poslední výrok se zaměřoval na vztahy primární rodiny s rodinou širší a přáteli.



Graf č. 29: Problémově zatížené rodiny (Vlastní)

78 % rodičů bylo na rodičovskou roli připraveno, a tudíž narození potomka plánovali, zatímco 22 % rodičů nebylo na rodičovskou roli připraveno.

78 % zákonných zástupců dokáže zvládnout všechny povinnosti bez problémů a 22 % rodičů má mnoho starostí, ať s finančním zabezpečením rodiny či se školní přípravou dítěte.

95 % rodičů se shodlo na tom, že dítěti ve výše popsané situaci nekupují dárky a 5 % rodičů dárky naopak kupuje, jelikož tímto gestem vynahrazují čas strávený bez dětí. 71 % rodičů nevyžaduje, aby jeho dítě bylo ve všem a nade všemi nejlepší, 29 % rodičů naopak od svého dítěte očekává a vyžaduje, aby nad ostatními vynikalo. 95 % rodičů své dítě nerozmazluje, zatímco 5 % rodičů se za každou cenu snaží dítěti splnit jeho přání.

Všech 100 % rodičů si děti vychovává samo a tráví s nimi veškerý možný čas.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že 90 % rodičů se mezi sebou nehádá a dále 83 % rodičů uvedlo, že děti při partnerských hádkách nejsou přítomny. V 10 % rodin se rodiče

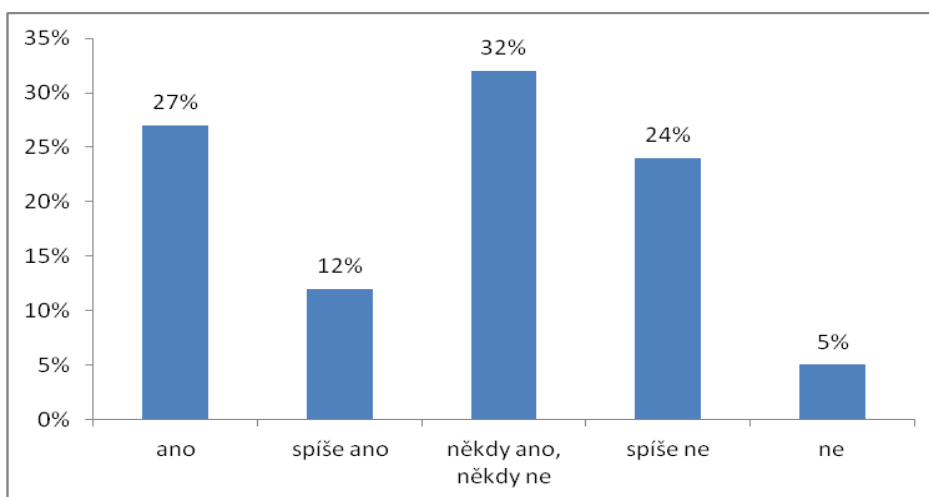
mezi s sebou hádají a 17 % rodičů dokonce zaznamenalo odpověď, že jejich děti jsou u hádek přítomny.

92 % rodičů uvedlo, že s širší rodinou a přáteli má dobré vztahy a udržuje s nimi pravidelný kontakt, zatímco 9 % rodin nemá dobré vztahy s širší rodinou a ani s přáteli nestýká.

- Jaký výchovný rodičovský styl má pozitivní vliv z pohledu rodiče na školní úspěšnost dítěte staršího školního věku?

Otázka č. 16 – *Používáte výchovné tresty, např. pohlavek, zákaz mobilního telefonu a další různá omezení?*

Otázka číslo šestnáct se zaměřuje na rodičovskou výchovu potomků. Zjišťovali jsme, jakou mírou jsou žáci svými rodiči trestáni, pokud se chovají nepatřičně či jsou ve škole neúspěšní. Data z výzkumného šetření jsme zaznamenali do grafu č. 30.



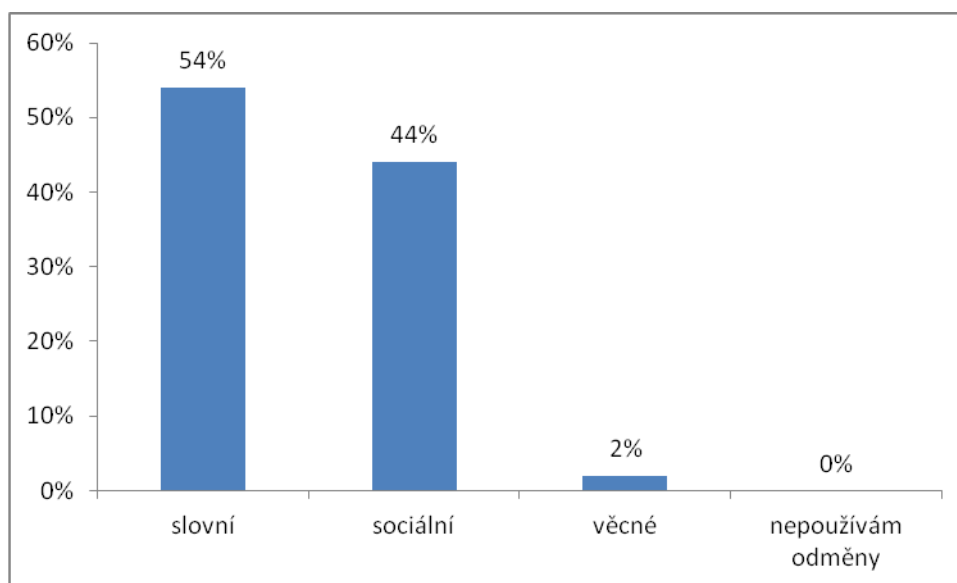
Graf č. 30: Používání výchovných trestů (Vlastní)

32 % rodičů tresty někdy používá a někdy nepoužívá. Záleží na tom, jakou hloubku má dětské chování a co svým vystupování způsobí, jaký má dopad na okolí. 27 % rodičů

výchovné tresty používá, 24 % zákonných zástupců výchovné tresty spíše nepoužívá, 12 % respondentů výchovné tresty spíše používá a 5 % rodičů výchovné tresty vůbec využívá.

Otázka č. 17 – *Jaké odměny ve výchově používáte?*

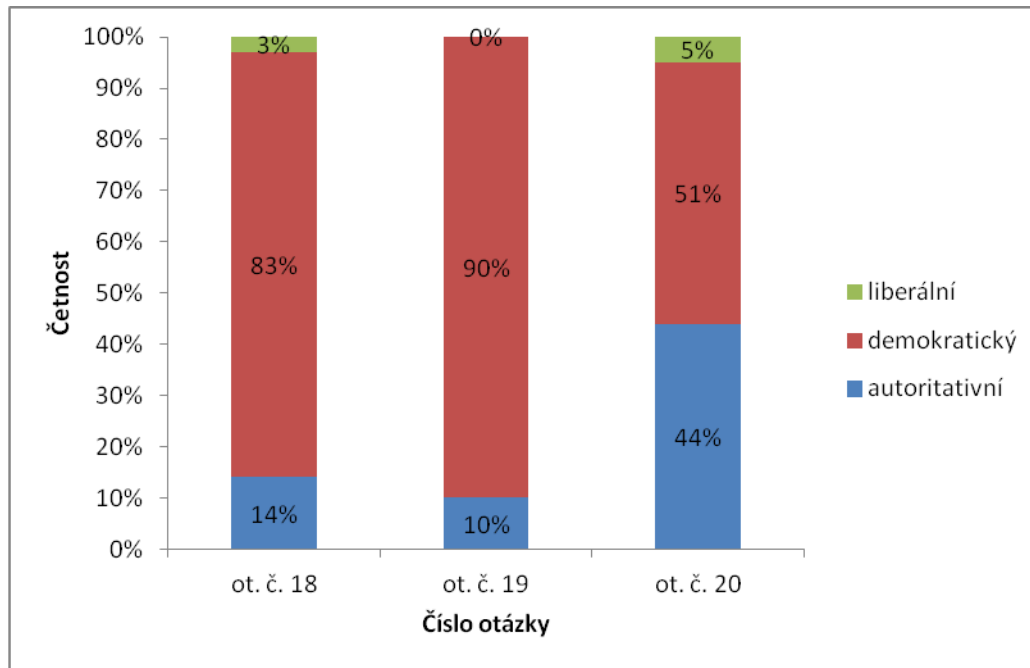
Stejně jako na tresty ve výchově jsme se zaměřili také na jeho protipól a zjišťovali jsme, jaké nejčastější odměny ve výchově rodiče používají, viz graf č. 31.



Graf č. 31: Výchovné odměny rodičů (Vlastní)

Většina respondentů své potomky chválí a využívají k tomu různé prostředky. Nejčastěji rodiče, tj. 54 % používají slovní odměny, 44 % rodičů používá sociální druh odměn (úsmev, pohlazení, obejmutí), 2 % zákonných zástupců jako prostředek pochvaly volí věcné dárky či peníze. Nikdo z probandů nevedl možnost, že nevyužívá odměn jako formy uznání.

Otázkami č. 18, 19 a 20 jsme ve výzkumném šetření zjišťovali, jaký výchovný styl rodiče dětí nejčastěji využívají při výchově svých dětí ve vztahu se školní úspěšností dítěte. Zjištěná data jsme znázornili do přehledného sloupcového grafu č. 31. Otázka číslo 18 se zabývala zjištěním, jak rodiče nejčastěji řeší výchovné problémy svých dětí. Otázku číslo 19 jsme zaměřili na vztah rodiče k dítěti. Položka číslo 20 se týkala postojů rodičů k plněným školním povinnostem dítěte.



Graf č. 32: Rodičovské preferované výchovné styly (Vlastní)

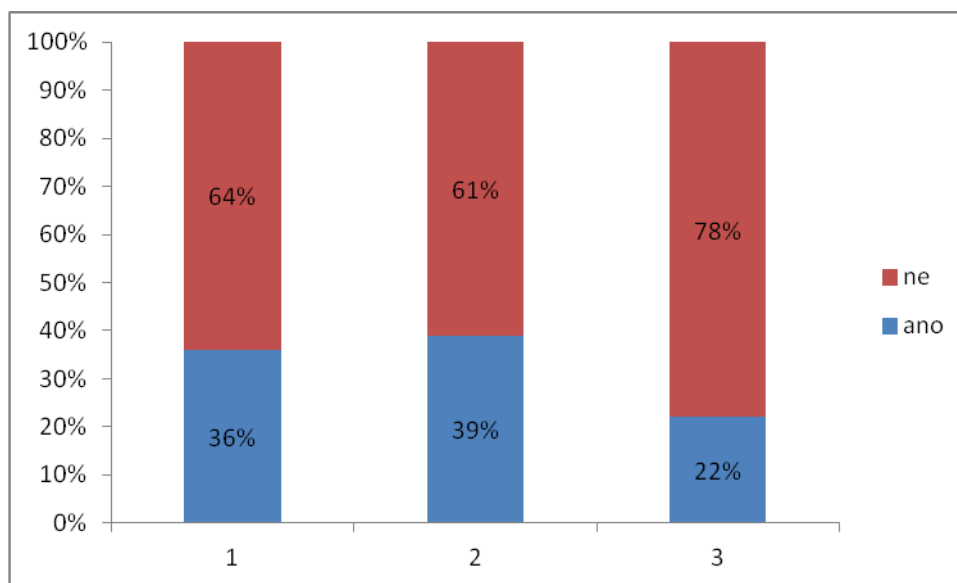
83 % rodičů řeší problémy v klidu tím, že si s dítětem o problému promluví a společně naleznou řešení, 14 % zákonných zástupců dětem za problém vynadá, dítě od rodiče dostane na zadek nebo jej rodič potrestá a 3 % rodičů výchovné problémy dítěte neřeší, jelikož si myslí, že každé dítě přece občas zlobí.

90 % respondentů uvedlo, že je jejich vzájemný vztah spíše přátelský, 10 % rodičů uvedlo, že jejich postoj k dítěti je spíše nadřízený a žádný rodič neuvedl možnost, že by jeho vztah k dítěti byl spíše podřízený.

Ze zjištěných údajů vyplývá, že 51 % rodičů uplatňují demokratický styl výchovy tím, že jsou ochotní dítěti ustoupit a udělat kompromis v plnění žákovských úkolů, 44 % rodičů trvá na přesném a včasném plnění úkolů svých dětí, 5 % rodičů plnění žákovských úkolů nekontrolují a zastávají tak liberální styl výchovy.

Dotazníková položka č. 21 obsahovala tři výroky, které se zaměřovaly na výchovné styly rodiny. Otázky jsme strukturovali tak, aby byly logicky řazeny za sebou. Všechny tři výroky jsme zaměřili na liberální a autoritativní styl výchovy, abychom navázali na předcházející otázky v dotazníku. První otázkou jsme zjišťovali, zda se dítěti často podaří uprosit rodiče, aby se vyhnuli trestu nebo splnění povinnosti. Druhým výrokem jsme

zjišťovali, zda má dítě v rodině pevný řád a pravidla pro běžné denní činnosti. V pořadí třetí výrok se zabýval příkazy a zákazy ze strany rodičů k dětem. Zobrazená data ukazuje graf č. 33.



Graf č. 33: Autoritativní a liberální styly výchovy (Vlastní)

64 % rodičů si stojí pevně za svými rozhodnutími, zatímco 36 % rodičů své rozhodnutí často vlivem dítěte změní a ze svého postoje pak sleví.

61 % rodičů svým dětem pevně stanovila pravidla, která jejich potomci musí dodržovat, a 39 % rodičů nechává dětský denní režim zcela na dítěti, tzn., že dítě může jít spát, jíst a dělat úkoly kdykoliv se mu zachce.

78 % rodičů ve výchově svých dětí mnoho příkazů a zákazů nepoužívá, zatímco 22 % rodičů příkazů a zákazů ve výchově dětí používá velice často.

5.4. Závěr a doporučení do praxe

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zkoumat, jakým způsobem rodina a rodinné prostředí ovlivňuje školní úspěšnost dítěte na druhém stupni základní školy. Dotazníkovým šetřením jsme zjišťovali, jaký postoj k dané problematice zauímají jak rodiče dětí staršího školního věku, tak samotné děti druhého stupně základní školy.

V dotazníku určeném dětem staršího školního věku jsme se v položkách 1-3 věnovali faktografickým údajům. První dotazníková položka zjišťovala věk žáků, kteří se

výzkumného šetření účastnili. Žáci měli číslovkou vyjádřit svůj věk. Našeho výzkumu se zúčastnilo nejvíce třináctiletých dětí, tj. 32 %. Věková skladba žáků druhého stupně základní školy se však pohybovala v rozmezí 11 let-16 let, byla tedy velmi pestrá. Při zjišťování pohlaví žáků vyplynulo, že dotazník vyplnily ze 43 % dívky staršího školního věku a z 34 % chlapci staršího školního věku. Jelikož se výzkumného šetření nejvíce zúčastnily třináctileté děti, pak jejich třídní rozvrstvení odpovídá 8. ročníku základní školy, dále v průzkumu byli zastoupeni žáci z 6., 7. i 9. ročníků.

Při zjišťování, jaké aspekty ovlivňují školní úspěšnost dítěte, jsme se zaměřili na sourozence, kteří respondenti z 90 % mají. Jak bylo výše popsáno v teoretické části této práce, výzkumy bylo zjištěno, že počet dětí v rodině má vliv na školní úspěšnost dítěte, resp. čím vyšší je počet dětí v rodině, tj. čtyři a více dětí, tím dochází ke snižování prospěchu žáků. V našem výzkumném šetření jsme zjistili, že pouze 1 % dětských respondentů má čtyři sourozence. 10 % dětí staršího školního věku žádné sourozence nemá, jsou tedy jedináčky, čímž mají větší šanci dosáhnout školní úspěšnosti. Dalším sledovaným sociálním znakem rodiny byla bytová situace dítěte v rodině. 51 % dětí má v rodině svůj pokoj samo pro sebe, tudíž by dle dalších praktických průzkumů měly mít příznivý školní prospěch a školní úspěšnost. Prostorově nevyhovující bytové podmínky u dítěte mohou vést ke školnímu neúspěchu (Průcha, 2017, s. 135). Dále bylo prokázáno, že převážná většina dětí staršího školního věku pochází z funkčních rodin, ve kterých jsou přítomni oba rodiče, což má také příznivý vliv na školní úspěšnost dítěte. 16 % dětí z výzkumného souboru pochází z rodiny, ve které je přítomna pouze matka. Poslední sociální determinanty navazují na výzkumy, které se nám v datech také potvrdily. Tzn., že čím vyšší je vzdělání matky a otce, tím vyšší školní úspěšnost jejich potomci vykazují a naopak. Zjistili jsme, že matky dosahují vyššího vzdělání než otcové.

Další zkoumání jsme prováděli v oblasti žákových postojů vzhledem ke školní úspěšnosti. Výzkumným šetřením jsme poukázali na fakt, že děti staršího školního věku jsou úspěšnější ve výchovných předmětech, dále pak v naukových předmětech, jako je dějepis, přírodopis, cizí jazyky (Aj, Nj) a zeměpis. Největší prospěchové problémy mají žáci ve fyzice, chemii, matematice a českém jazyce. 44 % dětí staršího školního věku do školy chodí rádo a můžeme konstatovat, že jsou méně jak z poloviny prospěchově úspěšní, a i to může být jeden z důvodů, že 70 % dětských respondentů učení baví pouze na půl. Pouze 14 % z celkového zastoupení žáků učení baví. Jelikož starší školní věk je charakterizován jako vývojově neklidné období, děti se v tomto věku oprostují od své

rodiny, dosavadních koníčků a hledají uplatnění v jiných skupinových útvarech. V našem výzkumném šetření jsme prokázali, že 62 % dětí staršího školního věku svůj dosavadní sociální život nemění. Žáci druhého stupně základní školy ke škole mají pozitivní vztah. V otázkách, které se týkají postoje žáka staršího školního věku ke známám, jsme prokázali, že 48 % dětí na známkách záleží a dokonce 91 % žáků druhého stupně má radost z výborného klasifikačního stupně, 84 % dětí staršího školního věku pak vadí, když dostanou horší známku (známka horší než 3).

Z výzkumného šetření jsme zjistili, že rodiče se z pohledu dětí aktivně zajímají o školní úspěchy svých potomků. Rodiče dětem ze 46 % pomáhají s přípravou na vyučování, čímž prokazují zájem o žákovské školní povinnosti a jejich školní úspěch. Zároveň rodiče zjišťují, jaké učivo dětem dělá problémy a i přes veškerou snahu dítěte, kterou vynaloží, aby získalo dobrou známku, ji dokážou ocenit (56 %). Souhlasíme tedy s Vágnerovou (2005, s. 272-289), která komentuje tento rodičovský přístup tak, že rodičovská podpora vzhledem ke školní úspěšnosti dítěte má pro něj pozitivní přínos, jelikož dítě cítí sociální pomoc od rodičů. Dále se ukázalo, že i když jsou žáci ve škole úspěšní, rodiče i přesto navštěvují třídní schůzky (77 %). Spolupráce rodiny a školy je velice důležitá, slouží zejména jako prevence před školním neúspěchem nebo sociálně rizikových chování dítěte staršího školního věku.

V další části jsme se zaměřili na nejčastěji se vyskytující problémově zatížené rodiny z pohledu žáků staršího školního věku. Z výzkumného šetření vyplývá, že současné rodiny mají o své potomky zájem a své rodičovské, soukromé i pracovní požadavky zvládají naplňovat ze 77 % a v 64 % případech se děti mohou s čímkoliv a kdykoliv rodičům svěřit. Dále pak 21 % rodičů dle dětí staršího školního věku stojí na přelomu přetížené a nepřetížené rodiny. Ostatní rodiče jsou dle dětských respondentů přetížení a tento stav má pak neblahý dopad na jejich rodinu, který se může projevat např. větším výskytem konfliktů mezi členy rodiny. Zajímavé zjištění nabídla dotazníková položka, která se zaměřovala na rodičovskou ambicióznost ve vztahu k potomkům. Vysoké hodnoty z výzkumného šetření ukázaly, že 44 % rodičů po dětech nevyžadují, aby jejich děti byly ve všem nejlepší, avšak 43 % dětí uvedlo, že jejich rodiče jsou ambiciózní. Dnešní sociální doba je zaměřena na osobní a vzdělanostní rozvoj a z výzkumů vyplývá, že mladí lidé jsou velice ctižádostiví, a z toho důvodu pak vzrůstá i věk, ve kterém se partnerský či manželský pár stává rodiči. Dále jsme výzkumným šetřením poukázali na okolnost, která dnešní současnou rodinu ze 40 % nestaví do rozmazlující rodičovské role.

25 % dětí však uvedlo, že je jejich rodiče příliš ochraňují, což může mít neblahý dopad nejenom na školní úspěšnost dítěte, ale také na sociální kontakty, které dítě v průběhu života navazuje. Rodiny, které své potomky odkládají do péče jiných osob, dále nezralé rodiny a disociované rodiny, se ve výzkumném šetření vyskytovaly ve velice malé četnosti. Můžeme konstatovat, že problémově zatížené rodiny se v našem průzkumu vyskytují pomálu, avšak mají značný vliv na školní úspěšnost dítěte (ČŠI, 2013, s. 10).

Poslední výzkumnou část jsme zaměřili na vztah výchovných rodičovských stylů ve vztahu ke školní úspěšnosti dětí staršího školního věku. Zjišťovali jsme, jaký výchovný styl rodiče z pohledu dětí preferují, a jaký má vliv na jejich školní výsledky. 69 % dětských respondentů uvedlo, že jejich rodiče ve výchově žádné tresty nepoužívají, tudíž v tomto směru rodiče zaujímají velice liberální postoj. 30 % žáků je pak trestáno pouze někdy. Výzkumné šetření dále poukázalo na fakt, že rodiče svým dětem v 42 % důvěřují a nekontrolují je, ale 39 % žáků uvedlo, že rodiče od nich vyžadují dohled. Z provedených výzkumů jsme vyvodili vztah, který se opírá o vzdělání rodičů s výchovným stylem a našli jsme soulad, mezi demokratickým stylem výchovy a vyšší vzdělání, resp. demokratický rodinný styl výchovy využívají rodiče, kteří dosahují vyššího vzdělání. Další vztah jsme určili na základě souvislosti liberálního výchovného stylu rodičů a věku dítěte. Čím nižší je věk dítěte, tím více rodiče využívají autoritativní styl výchovy – z našich dat se jedná o 53 % dětí. Stejnou souvislost mezi věkem a autoritativním rodinným stylem nalézáme i při plnění domácích prací. 88 % dětí má na starosti určené domácí práce a podílí se na chodu domácnosti. I studie naznačují, že liberální rodičovský styl výchovy nevede dítě vyšší školní úspěšnosti. Také výchova založená na přílišném trestání dětí podkopává rozvoj školní úspěšnosti dítěte staršího školního věku (Chepa, Abundis-Gutierrez, 2017, s. 5). V porovnání s liberálními rodiči je autoritativní rodičovská výchova přiměřená a přijatelná. U dětí má pak velký vliv na školní úspěšnost, na jejich psychický vývoj a na sociální postavení dítěte ve společnosti (Jovanovic, Jovanovic, Matejevic, 2014, s. 289).

V dotazníku určeném rodičům jsme se v otázkách 1-11 věnovali faktografickým údajům, sociálním funkcím rodiny a obecně rodinnému prostředí, které ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. První dotazníková položka zjišťovala věk rodičů, kteří se výzkumného šetření účastnili. Rodiče měli číslovkou vyjádřit svůj věk. Našeho výzkumu se zúčastnilo nejvíce třiačtyřicetiletých zákonných zástupců, tj. 17 %. Věková skladba rodičů žáků druhého stupně základní školy se však pohybovala v rozmezí 28 let-50 let, byla tedy velmi

pestrá. Průměrný věk rodičů žáků staršího školního věku činí 41 let. V porovnání s výzkumy, které jsme zmiňovali v teoretické části práce, jsme došli k závěru, že se naši respondenti stali rodiči ve věku 27,5 let, což značí o podprůměrné věkové hranici, ve které ženy porodily potomka, jelikož průměrný ideální věk pro narození potomka se pohybuje kolem 29 let ženy. Při zjišťování pohlaví rodičů vyplynulo, že z 85 % dotazník vyplnily ženy, tj. matky dětí staršího školního věku a dotazník vyplnilo pouze 15 % mužů, tj. otců dětí staršího školního věku. Dále jsme zjistili, že aktuálně 68 % rodin je plnohodnotných, tedy matka a otec jsou ve svazku manželském a pokud bychom k nim přičetli ještě 12 % nesezdaných párů, dojdeme k závěru, že 80 % dotazovaných rodičů z pohledu partnerského života je strukturálně správně uzpůsobeno a z toho usuzujeme, že dítě tak žije ve funkční úplné rodině, což může mít pozitivní vliv i na jeho školní úspěšnost. Jak dále výzkumné šetření ukázalo, harmonizace rodinného prostředí dospělých respondentů je pak ještě z 80 % umocněna tím, že rodiče mezi sebou mají velice dobré partnerské vztahy a v aktuálním soužití jsou šťastní či spíše šťastní. 15 % rodičů je rozvedených a 11 % z nich partnera nemá. Vezmeme-li v úvahu velké množství úplných rodin a jejich ekonomické postavení ve společnosti, pak 73 % rodičů je zaměstnáno na plný pracovní úvazek a dalších 9 % rodičů jsou osoby samostatně výdělečně činné, tudíž uspokojování životních, zejména biologických potřeb dítěte není opodstatněnou obavou. V této souvislosti jsme zjišťovali také bytové podmínky rodin, ve kterých dítě staršího školního věku žije. Zjistili jsme, že 61 % dětí druhého stupně základní školy má svůj vlastní pokoj a 39 % dětí se pak dělí o dětský pokoj se sourozencem. Tato zjištění nám referují o vhodných podmínkách rodinného prostředí, tudíž i o vyšší školní úspěšnosti dítěte staršího školního věku, jak ostatně naznačuje i ekonometrická analýza Gouxe, Maurina (2005, s. 797-819), která uvádí zjištění, že pokud má dítě pokoj samo pro sebe, je možné, aby ve škole dosáhl lepších školních výsledků. Dále rodina, která je méně početná, pak funguje mnohem lépe, než rodiny, které žijí v přeplněných domácnostech. V dalších otázkách výzkumného šetření jsme se zabývali vlivem vzdělání rodičů jako faktoru, který působí na školní úspěšnost dítěte staršího školního věku. Dle Hamplové (2004, s. 16) vzdělání ovlivňuje životní spokojenost, jelikož vzdělanější lidé mají vyšší příjmy díky zaměstnání s vyšší prestiží, a tudíž jejich životní úroveň je vysoká. Ztotožňujeme se s výroky Dvořáka a Prokopa (2019, s. 44), že postoj žáků ke vzdělání je silně ovlivněn dosaženým vzděláním rodičů.

V další části výzkumného šetření jsme se zabývali postoji rodičů ke školní úspěšnosti svých dětí staršího školního věku na druhém stupni základní školy. Převážně většině rodičů, tj. 97 % rodičů záleží na tom, aby jejich dítě mělo dobrý školní prospěch a dobré školní výsledky, proto děti spolu s rodiči věnují dostatečné množství času domácí přípravě na školu. Tázaných 41 % rodičů uvedlo, že domácí přípravě se věnují převážně podle uvážení vlastní potřeby, např. před ústním zkoušením, před písemným testem atd. Pouze 20 % dětí se pak na školní povinnosti připravuje pravidelně v určitou denní dobu. 49 % dětí se pak dle rodičů do školy připravuje samo. Zbývá 3 % rodičů chce pouze někdy, aby jejich děti měly dobré známky. Jak jsme již zmiňovali u dětských respondentů, tak i jejich rodiče navštěvují třídní schůzky a o školní prospěch svého dítěte se aktivně zajímají (až 86 % rodičů), zbylých 14 % zákonných zástupců třídní schůzky navštíví pouze někdy, např. při zhoršeném školním prospěchu, při nevhodném chování žáka nebo při organizačních záležitostech. Jaký postoj rodiče ke vzdělání zaujímají, jsme zjišťovali výběrem tří různých tvrzení. Největšího početního zastoupení (66 %) dosáhl výrok, který naznačoval, že vzdělání je pro život sice důležité, ale uplatnit se však dá i bez něho. Můžeme tedy konstatovat, že rodiče po svých dětech nevyžadují premiantství a nelpí na školním prospěchu dítěte. Pro 32 % rodičů je naopak vzdělání velice důležité, jelikož zastávají názor, že podporuje další profesní a životní úspěšnost a spokojenost.

Z výzkumného šetření jsme zjistili, že převážná většina rodičů byla na rodičovskou roli připravena, i přes již výše zmíněný nízký věk rodiče při narození dítěte. Dále se ukázalo, že i přes pracovní vytížení matek a otců, rodina své povinnosti zvládá dobře a z 78% fungují na přijatelné úrovni. Pokud rodiče tráví čas, nejčastěji z pracovních důvodů mimo rodinu, rozhodně (95 %) své děti neuplácejí peněžitým obnosem ani koupí dárků a ani jako kompenzaci po svých dětech nevyžadují, aby za každou cenu byli ve všem nejlepší. 95 % rodičů se přiklání k tvrzení, že své dítě nerozmazlují a mají pevné hranice, tudíž zbylých 5 % rodičů (resp. dětí) by dle teoretických poznatků mohlo být reálně ohroženo školním neúspěchem. Z výzkumného šetření jsme také zjistili, že všichni zapojení rodiče se svými dětmi tráví čas rádi a odkládající rodiny se v našem výzkumném souboru nevyskytují. Poslední tvrzení jsme zaměřili na disociované problémové rodiny. Z 88% se nám ve výzkumném šetření neprokázalo, že by vztahy uvnitř rodiny, ale také vztahy s širší rodinou a jejím okolím, byly narušeny. U rodin tak nedochází k častým konfliktům a izolovanosti od vnějšího prostředí, čímž netrpí ani sociální rozvoj dítěte.

Poslední část výzkumného šetření se zabývala vlivem výchovného rodičovského působení z pohledu rodiče na školní úspěšnost dítěte. Ze zjištěných dat vyplývá, že rodiče ve výchově svých potomků využívají z 64 % demokratický styl vedení dětí. Rodiče pouze ve výjimečných případech aplikují výchovné tresty, např. pohlavek, zákaz mobilního telefonu atd., 27 % rodičů však stále výchovné tresty používá. Oproti zákazům rodiče také používají odměny, nejčastěji ve formě slovní pochvaly, tj. 54 % rodičů. Dále jsme zjistili, že 83 % rodičů s dětmi staršího školního věku nejčastěji řeší výchovné problémy promluvou a následným vysvětlením řešení, 14 % rodičů pak problémy řeší fyzickým trestem a 3 % rodičů výchovné problémy svých dětí neřeší a zastávají tak názor, že každé dítě zlobí. Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že 90 % rodičů má s dítětem přátelský vztah, pouze 10 % rodičů je vůči dětem v pozici nadřízené. V souvislosti se školní úspěšností lze konstatovat, že 51 % rodičů si nestojí za svým rozhodnutím a jsou ochotni dětem ustoupit a udělat kompromis. Avšak 44 % rodičů si nekompromisně za svým rozhodnutím, ohledně plnění úkolů stojí a požadují přesné a včasné plnění úkolů. S tímto tvrzením souvisí také vykonávání školních povinností dětí, na kterých z 64 % rodiče lpějí. 61 % rodičů dále dětem udává denní režim, tzn., že dítě má daný časový rozvrh od rodičů, který se týká běžných denních činností a plnění domácích a školních povinností. Ve výzkumném šetření jsme dále prokázali, že v oblasti zákazů a příkazů volí 78 % rodičů liberální styl výchovy.

Získaná data z výzkumného šetření ukazují, že rodina a rodinné prostředí mají silný vliv na školní úspěšnost dětí na druhém stupni základní školy. Rodina jakožto primární činitel ovlivňuje dítě v mnoha směrech. Zjistili jsme, že školní úspěšnost dítěte závisí na socioekonomickém postavení rodiny, na počtu sourozenců v rodině, na dosaženém vzdělání matky i otce. Samotný zájem rodičů o dítě a o jeho osobní i školní povinnosti pak zvyšuje školní úspěšnost dítěte. Konkrétní výchovný styl rodičů se podílí na utváření osobnosti a charakteru dítěte. Podle toho, jak je dítě rodiči vedeno, volí i svůj postoj ke školním povinnostem. Nemalý vliv na školní úspěšnost má pak samotné vývojové stádium, ve kterém se dítě staršího školního věku nachází a je pro něj velice bouřlivé z hlediska fyzického, psychického, sociálního, emocionálního i kognitivního vývoje.

Pro předcházení vzniku školní neúspěšnosti u dětí staršího školního bych se zaměřila na větší spolupráci školy s rodiči. Nejenom u rodin plně funkčních, ale zejména u ohrožených rodin, které žijí v ekonomických nebo sociálních nevyhovujících

podmínkách a děti pak mohou inklinovat ke školnímu neúspěchu. Pedagog by měl mít dostatečné množství informací o rodinách, jejichž dítě školu navštěvuje a aktivně školní neúspěch dítěte s rodiči řešit, nacházet a nabídnout konkrétní a optimální východiska, která situaci zlepší. Dítě samo například chce své školní výsledky zlepšit, může mít proto mnoho důvodů, ale rodinné poměry mu v tom brání a proto je vhodné, aby oporu našlo v pedagogovi, ve kterém nalezne důvěru a pochopení. Příležitostí, ve kterých by se mohla rodina a škola sblížit, je mnoho. V této problematice je pak důležitá i pomoc školní psychologa, školního asistenta, výchovného poradce či jiné pedagogicko-psychologické instituce, které se mohou podílet na zlepšení situace dítěte a rodiny.

Z pozice rodiče můžeme na školní neúspěch dítěte pohlížet z dvou směrů. První skupinou jsou rodiče, kteří dělají vše proto, aby se jejich dítě prospěchově zlepšilo, tzn., připravují dítě na školní povinnosti, učí se s dětmi, pravidelně docházejí na třídní schůzky, aktivně se podílejí na jeho školní úspěšnosti a dále dítěti vytvářejí podmínky vhodné pro školní úspěch. Ale dítě může být nedostatečně intelektuálně vybaveno. Druhou skupinou jsou rodiče/rodič, například rozvedení rodiče, kteří nemají dostatečné množství prostředků proto, aby zajistili optimální podmínky pro rozvoj dítěte. Shánění finančních prostředků a čas trávený v práci, rodiči ubírá kontrolu nad dítětem a to pak může inklinovat k rizikovému chování dítěte. Rodičovské řízení je pak velice slabé a tato životní etapa není přínosná pro rodiče, ani pro dítě. Samostatnou kapitolou je pak rodičovské vedení. Zda je zvolený rodičovský výchovný styl správný, který nám zajistí, aby dítě v ohledu školních výsledků přijatelně prospívalo.

ZÁVĚR

Hlavní cíl diplomové práce byl naplněn. O vlivu rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí jsem pojednávala z různých hledisek a k výzkumnému šetření jsem použila kvantitativní přístup dotazníkové metody. Zkoumala jsem, jaké konkrétní faktory rodiny a rodinného prostředí mají dopad na školní úspěšnost dítěte, jaký postoj zaujímají žáci staršího školního věku k učení, ke škole, k známám a školním výsledkům, dále jaký postoj zaujímají rodiče ke vzdělání svých dětí a do jaké míry se také rodiče zajímají o jejich školní úspěšnost, jaký výchovný rodičovský styl ovlivňuje školní úspěšnost dítěte staršího školního věku z pohledu dítěte i rodiče a v neposlední řadě jsem se věnovala zkoumání, zda se ve výzkumném souboru vyskytují problémově zatížené rodiny a jaký mají případný vliv na školní úspěšnost dítěte staršího školního věku. Výzkum ukazuje, že rodina a rodinného prostředí se značným vlivem podílí na školní úspěšnosti dítěte na druhém stupni základní školy. Stanovený výchovný styl, zajištění základních životních potřeb, psychických, sociálních i emocionálních opor rodiny, fungující rodina, harmonizace rodinného prostředí a povzbuzování od rodičů mají značný podíl na tom, aby dítě staršího školního věku bylo ve škole úspěšné. Výsledky této práce ukázaly, že pokud jsou všechny tyto faktory naplněny, dítě je ve škole úspěšné. Pokud se s dítětem špatně zachází, nemá utvořené přijatelné podmínky pro svůj růst a vývoj, dobré uplatnění ve společnosti a školní úspěšnost se mu pak vzdalují.

Výzkum v této práci se zaměřuje komplexně na školní úspěšnost žáků staršího školního věku na základní škole, a jak ho rodina ovlivňuje. Další vědecké bádání by se mohlo zaměřit pouze na některý vybraný zkoumaný faktor a tím pak zúžit toto široké spektrum vědění či se zaměřit na jiného nerodinného činitele, který žákovu školní úspěšnost ovlivňuje.

Současná rodina je v dnešní době ve společnosti uzavřeným systémem, který si chrání svoji autenticitu a málo se otevírá i takové organizaci, kterou představuje škola. Aby došlo k jejich bezproblémovému propojení, je potřeba, aby tyto dva subjekty spolu koordinovaly, jelikož z ní profitují oba dva a přínosná je pak i pro celou společnost.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

Acta sociopathologica I. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 167 s. ISBN 978-80-7435-420-5.

AYERS, Susan a Richard DE VISSER. 2015. *Psychologie v medicíně.* 1. vyd. Praha : Grada, 2015. 552 s. 978-80-247-5230-3.

BARNARD, Marina. *Drogová závislost a rodina.* 1. vyd. Praha : Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-386-8.

BASL, J., MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ J. et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení.* 1. vyd. Praha: SLON, 2010. 495 s. Studie. ISBN 978-80-7419-032-2.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami].* 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 152 s. ISBN 978-80-262-0031-4.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2016. 291 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2010. 219 s. ISBN 978-80-7414-220-8.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a Iva WEDLICOVÁ. *Edukace v kontextu sociální exkluze.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 178 s. ISBN 978-80-7414-083-9.

CAJTHAMLOVÁ, Kateřina. *Abeceda moderního rodiče*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2017. 480 s. ISBN 978-80-7429-913-1.

CELÁ, Jarmila. *Kapitoly z teorie výchovy*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 93 s. Učební texty vysokých škol. ISBN 80-7318-504-0.

CENKOVÁ, Tamara a Monika LANGROVÁ. *Jak přežít pubertu svých dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 168 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2913-8.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 200 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

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

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 139 s. ISBN 08-040-86.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 279 s. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 246 s.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 400 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HELUS, Zdeněk a Jana MIŇHOVÁ, Jana, ed. *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti: monografie*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-7043-802-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOLÁ, Lenka. *Rodinná mediace v České republice*. Praha: Leges, 2014. 256 s. ISBN 978-80-7502-015-4.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2206-1.

HÖHNE, Sylva. *Harmonizace rodiny a zaměstnání - současné možnosti a jejich reflexe u mladé rodičovské generace*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2006. 108 s. ISBN 80-87007-38-7.

HÖHNE, Sylva. *Rodina a zaměstnání s ohledem na rodinný cyklus*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2010. 108 s. ISBN 978-80-7416-059-2.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 199 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HURNÍKOVÁ, Květa, Karla KONČEKOVÁ KVARDOVÁ a Simona DOSTÁLOVÁ. *Základy pedagogiky: studijní opora pro kombinovanou formu studia*. Ostrava: Obchodní akademie a Vyšší odborná škola sociální Ostrava-Mariánské Hory, 2011. 136 s. ISBN 978-80-87540-32-9.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. 1. vyd. Praha: Grada, 2017. 280 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018. 528 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.

KLÍMOVÁ CHALOUPKOVÁ, Jana a Petra ŠALAMOUNOVÁ. *Postoje k manželství, rodičovství a k rolím v rodině v České republice a v Evropě*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004. 65 s. Sociologické studie. ISBN 80-7330-062-1.

KOHOUTEK, Rudolf a Jaroslav ŠTĚPANÍK a Irena OCETKOVÁ. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 200 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 158 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-004-2.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. 211 s. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

LACA, Slavomír. *Výchova - rodina - hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87182-32-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2010. 269 s. ISBN 978-80-7184-867-7.

MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 248 s. ISBN 978-80-86723-93-8.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAŘÍKOVÁ, H., ČERMÁKOVÁ, M., ŠANDEROVÁ, J. et al. *Proměny současné české rodiny: (rodina - gender - stratifikace)*. 1. vyd. Praha: SLON, 2000. 170 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-93-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Slon, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.

MIKULKOVÁ, Milena. *Ruce hlavu vzhůru, rodiče!: na výchovu selským rozumem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. 218 s. ISBN 978-80-247-5606-6.

MLČÁK, Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 80 s. ISBN 80-7042-242-4.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2. vyd. Praha: Slon, 2008. 323 s. ISBN 978-80-86429-87-8.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. 1. vyd. Praha: Slon, 1999. 250 s. ISBN 80-85850-75-3.

MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: teorie a její reflexe v praxi*. 1. vyd. Olomouc: Jiří Musil - Psychologická a výchovná poradna, 2011. 192 s. ISBN 978-80-904822-3-4.

MYSLIKOVJANOVÁ, Ida. *Astropsychologie a rodina*. Olomouc: ANAG, 2009. 241 s. ISBN 978-80-7263-557-3.

NEČASOVÁ POUBOVÁ, Marie. *Školní prospěch a sociální poměry dítěte*. Praha: Sociální ústav ČSR, 1929. 49 s. Publikace Sociálního ústavu Č. S. R., č. 45.

NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 157 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-515-6.

NOVOTNÝ, Petr, Jitka IVIČIČOVÁ, Ivana SYRŮČKOVÁ a Pavlína VONDRÁČKOVÁ. *Nový občanský zákoník*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. 208 s. Právo pro každého (Grada). ISBN 978-80-271-0431-4.

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.

PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 296 s. ISBN 80-7239-039-2.

PRESLOVÁ, Ilona a Veronika MAXOVÁ, ed. *Ženy & drogy: sborník odborné konference: Praha 15. -16. dubna 2009*. Praha: Sananim, 2009. 112 s. ISBN 978-80-254-5133-5.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6. vyd., aktualizované a doplněné. Praha: Portál, 2017. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd., aktualiz. a rozš. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. vyd. Brno: Edika, 2018. 245 s. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3.

ŘEHULKA, Evžen. *School and health 21. Škola a zdraví 21*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-119-7.

SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 128 s. ISBN 80-7178-249-1.

SIROVÁTKA, Tomáš a Ondřej HORA, et al. *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*. 1. vyd. Boskovice: Fakulta sociálních studií (Institut pro výzkum reprodukce a integrace společnosti) Masarykovy univerzity v Brně v nakl. Albert, 2008. 328 s. ISBN 987-80-7326-140-5.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2.vyd., aktualizované a doplněné. Praha: Grada, 2016. 162 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 224

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 184 s. ISBN 978-80-247-3181-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 241 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEJCAR, Josef a Pavel FRÜHAUF. *Péče o dítě*. 14. vyd., dopl., rozš., a aktualiz. Praha: Nuga, 2003. 399 s. ISBN 80-85903-15-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2.vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Interpersonální násilí na dětech*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR, 2009. 37 s. ISBN 978-80-7440-001-8.

VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Dítě od početí do puberty: 1500 otázek a odpovědí*. 4. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2017. 443 s. ISBN 978-80-7553-148-3.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2.vyd., přeprac. a rozš. Praha: Grada, 2008. 408 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. 97 s. ISBN 978-80-7464-220-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 208 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Časopisy

GURÁŇ, Peter, Jarmila FILADELFIOVÁ a Alojz RITOMSKÝ. Tradičné verus moderné: zmeny a život súčasných rodín. *Sociológia: časopis Sociologického ústavu Slovenskej akadémie vied*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1997, 29(1), 5-20. ISSN 0049-1225.

Elektronické zdroje

BALAFAMA, Halliday. *Parental Involvement: Kids School Success in school* [online]. Island STEM Education, 2019 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://www.academia.edu/40458805/Parental_Involvement_Kids_School_Success_in_School

BARVÍKOVÁ, Jana a Jana PALONCYOVÁ. *Děti, rodiče a domácí násilí. Výzkum klientely Acorusu, z. ú.* [online]. Praha: VÚPSV, v. v. i., 2016 [cit. 2020-04-27]. ISBN 978-80-7416-245-9. Dostupné z: www.praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_413.pdf

BERLINER, David. *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success* [online]. Arizona State University, 2009 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: https://www.academia.edu/29686248/Poverty_and_potential_Out-of-school_factors_and_school_success

ČŠI. *Překonávání školního neúspěchu v České republice. Zpráva o průběhu veřejné diskuze a výzkumu postojů odborné veřejnosti* [online]. Praha, 2013 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu-v-CR/Zverejneni-Zpravy-o-prubehu-verejne-diskuze-a-vyzk>

DVOŘÁK, Tomáš a Daniel PROKOP. *Analýza výzev vzdělávání v České republice* [online]. Praha, 2019, Nadační fond Eduzměna [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf

GOUX, Dominique and Eric MAURIN. The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public Economics* [online]. Paris Cedex, 2005, 89(5–6), 797–819 [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.06.005>

HAMPLOVÁ, Dana. *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory* [online]. Praha, 2004, Sociologický ústav Akademie věd České republiky [cit. 2020-04-27]. ISBN 80-7330-063-X. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/2004-6.pdf>

HORÁKOVÁ, Naděžda. *Problémy harmonizace rodinného a pracovního života* [online]. Praha, 2004, Sociologický ústav Akademie věd České republiky [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a549/f28/100036s_horakova-prace.pdf

CHECA, Purificación and Alicia ABUNDIS-GUTIERREZ. Parenting and Temperament Influence on School Success in 9-13 Year Olds. *Frontiers in psychology* [online]. Universidad of Almería, Spain, 2017, 8, p. 543 [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00543>

JOVANOVIC, Dragana, JOVANOVIC, Marija and MATEJEVIC, Marina. Parenting Style, Involvement of Parents in School Activities and Adolescents' Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. University of Nis, Serbia, 2014, vol. 128, p. 288-293 [cit. 2020-06-30]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814022496?via%3Dihub>

KUCHAŘOVÁ, Věra et al. *Zpráva o rodině* [online]. Praha, 2017, VÚPSV, v.v.i. [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_433.pdf

MANNIOVÁ, Jolana. *Rodičovská autorita a štýly výchovy-činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine* [online]. Bratislava, 2007, Pedagogická orientace, č. 1. s. 33-44, [cit. 2020-05-15]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2007/pedor07_1_rodicovskaautoritaastylyvychovy_manniova.pdf

NADACE SIRIUS. JÍROVÁ EXNEROVÁ, Markéta. *Komunikace v rodině*. Tisková zpráva. Primární prevence ohrožení rodiny [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://www.nadacesirius.cz/soubory/tiskove-zpravy/Tiskova_zprava_Komunikace_v_rodine.pdf

NADACE SIRIUS, MEDIAN s.r.o. a kol. *Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje*. Závěrečná zpráva z výzkumu [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-04-27]. ISBN 978-80-906468-1-0. Dostupné z: <https://www.nadacesirius.cz/soubory/zaverecne-zpravy/Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-primarni-prevence-ohrozeni-rodiny.pdf>

OECD. Modern families, *Trends Shaping Education Spotlights* [online]. No: 6, OECD Publishing, Paris, 2015 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/7270e633-en>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 8. [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/43792/

ŠAFR, Jiří et al. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2012, s. 166 [cit. 2020-04-28]. ISBN 978-80-7330-188-0. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/mechanismy_mezigeneracni_reprodukce_jiri_safr.pdf

VYTÍŠKOVÁ, Kateřina. *Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.,v.,i., 2011. Sociologický časopis/Czech Sociological Review 47(5): 911-935 [cit. 2020-05-21]. ISSN 0038-3815. Dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2011/05/02.pdf>

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Změny v psychice a chování u dospívajících ve věku 11-15 let*. Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy [online]. 2013, 27 (1) [cit. 2020-05-27]. ISSN

1804-4255. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>

ŽÁČKOVÁ, L., HÖHNE, S., KUCHAROVÁ, V. et al. *Rodina a zaměstnání s ohledem na rodinný cyklus* [online]. Praha: VÚPSV, v. v. i., 2010 [cit. 2020-04-28]. ISBN 978-80-7416-059-2. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_310.pdf

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví žáků.

Graf č. 2: Věk respondentů – žáků.

Graf č. 3: Věkové zastoupení rodičů/zákonných zástupců v %.

Graf č. 4: Domácí podmínky žáků ke školní přípravě.

Graf č. 5: Struktura rodiny.

Graf č. 6: Nejvyšší dosažené vzdělání matky.

Graf č. 7: Nejvyšší dosažené vzdělání otce.

Graf č. 8: Procentuální úspěšnost dětí v pololetním vysvědčení v jednotlivých ročnících.

Graf č. 9: Postoje žáka ke škole.

Graf č. 10: Žáci, kterým záleží/nezáleží na známkách.

Graf č. 11: Postoj žáka k dobrým známkám.

Graf č. 12: Postoj žáka ke špatným známkám.

Graf č. 13: Domácí příprava žáků do školy.

Graf č. 14: Zastoupení ambiciózních rodin.

Graf č. 15: Rozmazlující rodina.

Graf č. 16: Odkládající rodina.

Graf č. 17: Zralost rodiny.

Graf č. 18: Disociované rodiny.

Graf č. 19: Výchovné styly v rodině.

Graf č. 20: Věkové zastoupení rodičů.

Graf č. 21: Rodinný stav.

Graf č. 22: Ekonomické postavení rodiny.

Graf č. 23: Rodinná situace.

Graf č. 24: Spokojenost aktuálního rodinného soužití.

Graf č. 25: Nejvyšší dosažené vzdělání matky.

Graf č. 26: Nejvyšší dosažené vzdělání otce.

Graf č. 27: Domácí příprava dětí na vyučování.

Graf č. 28: Názor rodičů na vzdělání dítěte.

Graf č. 29: Problémově zatížené rodiny.

Graf č. 30: Používání výchovných trestů.

Graf č. 31: Výchovné odměny rodičů.

Graf č. 32: Rodičovské preferované výchovné styly.

Graf č. 33: Autoritativní a liberální styly výchovy.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Procentuální zastoupení žáků v zájmových útvarech.

Tabulka č. 2: Rodiče, kteří se zajímají o učivo svých dětí ve škole.

Tabulka č. 3: Rodiče, kteří docházejí na třídní schůzky.

Tabulka č. 4: Postoj rodičů ke školní úspěšnosti svých dětí.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Milý žáku/žákyně,

žádám tě o vyplnění krátkého dotazníku, který slouží pouze pro mé studijní účely. Dotazník je anonymní, nikde neuváděj své jméno. Otázky se týkají tebe a tvých rodičů.

U každé odpovědi zakroužkuj to písmeno, které nejlépe vystihuje tvou odpověď na otázku. U otázek, kde máš něco dopsat, je doplněná instrukce v závorce za otázkou, případně doplň odpověď na vyhrazenou vytečkovanou linku.

Děkuji za spolupráci.

1. Věk (napíš, odpověď číslem):
2. Pohlaví:
 - a) dívka
 - b) chlapec
3. Ročník (napíš):
4. Sourozence:
 - a) mám, napíš počet:
 - b) nemám
5. Jaké byly Tvé známky na pololetním vysvědčení? (Napíš známku u předmětů, které jsi měl/a na pololetním vysvědčení, pokud jsi předmět neměl/a, nepiš nic):

Předmět	Známka
Český jazyk	
Matematika	
Anglický jazyk	
Německý jazyk	
Zeměpis	
Vlastivěda/Dějepis	
Přírodověda/Přírodopis	
Chemie	
Fyzika	
Výchova ke zdraví	

Občanská výchova	
Výtvarná výchova	
Pracovní činnosti	
Hudební výchova	
Tělesná výchova	

6. Do školy chodím:

- a) rád/a
- b) nerad/a
- c) nevím

7. Učení mě:

- a) baví
- b) nebaví
- c) tak napůl

8. Ve volném čase:

- a) navštěvuji kroužky
- b) nenavštěvuji kroužky

9. Doma mám:

- a) dětský pokoj sám pro sebe
- b) pokoj spolu se sourozencem
- c) koutek na učení

10. Do školy se připravuji:

- a) sám/a, nepotřebuji pomoc rodičů
- b) někdy s pomocí rodičů nebo jiných rodinných příslušníků (prarodič)
- c) velmi často potřebuji pomoc
- d) pomáhá mi sourozenec
- e) nepřipravuji se

11. Žiji:

- a) s oběma rodiči
- b) jen s matkou
- c) jen s otcem
- d) s matkou a jejím partnerem (nevlastním rodičem)
- e) s otcem a jeho partnerem (nevlastním rodičem)
- f) ve střídavé péči (u matky, u otce)
- g) s jinou osobou (prarodičem, pěstouni, ...), prosím, uveď:

12. Jaké je vzdělání tvé matky?

- a) má základní vzdělání
- b) je vyučena v nějakém oboru
- c) má středoškolské vzdělání
- d) má vyšší odborné vzdělání
- e) má vysokoškolské vzdělání
- f) nevím

13. Jaké je vzdělání tvého otce?

- g) má základní vzdělání
- h) je vyučen v nějakém oboru
- i) má středoškolské vzdělání
- j) má vyšší odborné vzdělání
- k) má vysokoškolské vzdělání
- l) nevím

14. Zajímá rodiče, co se ve škole učíte?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) někdy ano, někdy ne
- d) spíše ne
- e) ne

15. Ocení rodiče Tvou snahu, i když se Ti nedaří?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) někdy ano, někdy ne
- d) spíše ne
- e) ne

16. Chodí rodiče na třídní schůzky?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

17. Ve škole se snažím pracovat tak, abych měl/a co nejlepší známky:

- a) ano
- b) spíše ano
- c) někdy ano, někdy ne
- d) spíše ne
- e) ne

18. Máš radost z jedniček?

- a) ano
- b) ne

c) je mi to jedno, na známkách mi nezáleží

19. Vadí Ti, když dostaneš čtyřku nebo pětku?

a) ano

b) ne

c) je mi to jedno, na známkách mi nezáleží

20. Rodiče škola moc nezajímá, protože mají jiné povinnosti:

a) ano, nezajímá

b) ne, rodiče škola zajímá

c) někdy ano, někdy ne

21. Rodiče chtějí, abych byl/a vždy a ve všem nejlepší:

a) ano

b) ne

c) je jim to jedno

22. Doma můžu s rodiči mluvit o všem:

a) ano

b) ne

c) jak kdy a jak s kým

23. Rodiče mě často trestají:

a) ano

b) ne

c) někdy

24. Rodiče mě pořád kontrolují:

a) ano

b) ne

c) někdy

25. Rodiče mi stále něco příkazují nebo zakazují:

a) ano

b) ne

c) někdy

26. Rodiče mi dávají ve všem naprostou volnost, můžu si dělat, co chci:

a) ano

b) ne

c) někdy

27. V mojí rodině existují jasná pravidla, co smím a co ne:
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím, nedokážu posoudit
28. Rodiče mě omlouvají a chrání, i když něco provedu:
- a) ano
 - b) ne
 - c) někdy
29. Často přespávám u prarodičů nebo u známých:
- a) ano
 - b) ne
 - c) někdy
30. Když zlobím nebo něco provedu, rodiče se mnou nemluví:
- a) ano
 - b) ne
 - c) někdy
31. Doma nemám na starosti žádné domácí práce:
- a) ano, nemám
 - b) ne, mám
32. Když mi něco nejde, tak rodiče říkají, že nám to učitelka nevysvětlila:
- a) ano
 - b) ne
 - c) někdy

Děkuji za Vaše odpovědi

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumu s názvem „Vliv rodiny a rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí na základní škole“, který bude sloužit jako výzkumný nástroj pro mou diplomovou práci v navazujícím magisterském studijním programu.

Dovoluji si Vás proto požádat o účast ve výzkumu a odpovědět na otázky v tomto dotazníku.

Z účasti na výzkumu pro Vás nevyplývají žádná rizika (anonymita je zajištěna). Všechny osobní údaje budou v rámci výzkumného projektu zpracovávány v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES.

VÝZKUM JE ZCELA ANONYMNÍ, NIKDE NEUVÁDĚJTE SVÉ JMÉNO!

Děkujeme za vaši spolupráci.

Prosím, přečtěte si následující otázky, a pokud není uvedeno jinak, zakroužkujte číslo odpovědi, které jste si vybral/a (viz. příklad: 2).

1. Věk (uved'te, prosím, číslem):

2. Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

3. Jaký je Váš rodinný stav?

- a) svobodný/á
- b) ženatý/vdaná
- c) rozvedený/á
- d) vdovec/vdova
- e) v nesezdaném soužití
- f) jiné.....

4. Jaké je Vaše ekonomické postavení?

- a) nezaměstnaný/á
- b) starobní důchodce/kyně
- c) invalidní důchodce/kyně
- d) žena/muž na mateřské/rodičovské dovolené
- e) žena/muž v domácnosti
- f) student/ka

- g) zaměstnaný/á na plný úvazek
- h) zaměstnaný/á na částečný úvazek
- i) OSVČ (osoba samostatně výdělečně činná, na živnostenský list)
- j) zaměstnaný/á nepravidelně, převážně sezóně

5. Aktuálně žiji:

- a) v úplné rodině
- b) v neúplné rodině
- c) s partnerem/partnerkou v nesezdaném soužití
- d) s manželem/manželkou
- e) sám/sama
- f) jiné (doplňte):

6. Vaše aktuální rodinné soužití s partnerem/kou, manželem/kou je:

- a) velmi šťastné
- b) spíše šťastné
- c) ani šťastné, ani nešťastné
- d) spíše nešťastné
- e) nešťastné
- f) nemám partnera/ku, manžela/ku

7. Matky nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) základní vzdělání
- b) středoškolské vzdělání zakončené výučním listem
- c) středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou
- d) vyšší odborné vzdělání
- e) vysokoškolské

8. Otce nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) základní vzdělání
- b) středoškolské vzdělání zakončené výučním listem
- c) středoškolské vzdělání zakončení maturitní zkouškou
- d) vyšší odborné vzdělání
- e) vysokoškolské

9. Chci, aby moje dítě mělo dobré známky:

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

10. Jaký je Váš vztah k dítěti?

- a) matka
- b) otec
- c) nevlastní matka

- d) nevlastní otec
- e) adoptivní matka
- f) adoptivní otec
- g) jiný (prarodič, pěstoun...) prosím, uveďte:

11. Dítě má doma:

- a) vlastní dětský pokoj samo pro sebe
- b) pokoj se sourozencem
- c) koutek na učení

12. Na učení se dítě připravuje:

- a) převážně samo, nepotřebuje pomoc
- b) někdy s pomocí rodičů či jiných rodinných příslušníků (prarodič)
- c) velmi často potřebuje pomoc
- d) pomáhá mu jeho sourozenec

13. Na vyučování se dítě připravuje:

- a) pravidelně v určitou dobu
- b) různě podle potřeby
- c) vůbec

14. Chodíte na třídní schůzky?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

15. Z tvrzení vyberte takové, které nejvíce vystihuje Váš názor na vzdělání dítěte:

- a) Dítě by mělo mít co nejvyšší vzdělání, aby mohlo být v životě úspěšné.
- b) Vzdělání je důležité, ale je možné se prosadit i bez něho.
- c) Vzdělání není důležité pro úspěšný život.

16. Používáte výchovné tresty, např. pohlavek, zákaz mobilního telefonu a další různá omezení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) někdy ano, někdy ne
- d) spíše ne
- e) ne

17. Jaké odměny ve výchově používáte?

- a) slovní – pochvala
- b) sociální – úsměv, pohlazení, obejmutí
- c) věcné – dárky, peníze

d) nepoužívám odměny

18. Jak nejčastěji řešíte výchovné problémy svého dítěte?

- a) vynadám mu, dostane na zadek nebo následuje trest
- b) v klidu si o tom promluvíme a vysvětlíme řešení
- c) neřeším je, každé dítě přece občas zlobí

19. Jaký je Váš vztah s dítětem?

- a) spíše přátelský
- b) spíše nadřízený
- c) spíše podřízený

20. Vyžadujete přesné a včasné plnění úkolů?

- a) ano, trvám na tom
- b) splnění úkolů nekontroluji
- c) jsem ochotný/á ustoupit a udělat kompromis

V tabulce jsou uvedeny výroky, vyznačte, prosím křížkem odpověď, se kterou se ztotožňujete:

VÝROK	ANO	NE
21. Dítěti se často podaří „uprosit“ mě a vyhnout se tak povinnosti nebo trestu:		
22. Dítě může jít spát, jíst a dělat úkoly, když se na to cítí:		
23. Ve výchově používám hodně příkazů a zákazů:		
24. Na rodičovskou roli jsem byl/a připraven/a:		
25. Nedokážu zvládnout všechny povinnosti (např. zaměstnání, konflikty v rodině, narození dítěte, nemoc v rodině, ekonomická situace rodiny, ...):		
26. Dítěti vynahrazuji čas strávený bez něj koupí dárků:		
27. Chci, aby moje dítě bylo ve všem nejlepší:		
28. Za každou cenu dítěti splním jeho		

přání:		
29. Dítě z různých důvodů tráví více času s prarodiči, přáteli nebo známými:		
30. V naší rodině dochází často k hádkám:		
31. Když se s partnerem/partnerkou hádám, dítě je u hádek přítomno:		
32. S širší rodinou a přáteli se stýkáme:		

Děkuji za Vaše odpovědi