

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Naděžda Nepivodová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Rodina jako jeden z významných činitelů
ovlivňujících školní úspěšnost žáka**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Naděžda Nepivodová
Studijní program: B 7507 – specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Naděžda Nepivodová
Studium:	P1338
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování
Název bakalářské práce:	Rodina jako jeden z významných činitelů ovlivňujících školní úspěšnost žáka
Název bakalářské práce AJ:	Family as one of the major factors affecting the school success of the student

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce popisuje činitele ovlivňující školní úspěšnost problematiku motivace žáka, osobnost učitele, klima třídy a školy. Podrobněji se zaměřuje na význam rodinného prostředí a jeho vliv na školní úspěšnost. Dotazníkové šetření zjišťuje vliv rodiny na školní úspěšnosti žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Dotazníkové šetření je realizováno v odborném učilišti, které patří do sítě speciálních škol. Výzkumnou metodou je vytvořený dotazník škálového typu i s možností volné odpovědi.

1. MATĚJČEK, Z. Škola rodičů. Praha: Maxdorf, 2000. 285s. ISBN 8085912295. 2. MATĚJČEK, Z. Děti, rodina a stres. Praha: Galén, 1994. 214s. 8 0-85824-06-x. 3. HAVLÍK, R., KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. 174s. ISBN 80-7178-635-7. 4. HELUS, Z. Psychologie školní úspěšnosti. Praha: SPN, 1979. 263s. 5. MOJŽÍŠ, L., SOBOTA, J. Základy rodinné výchovy. Praha: Septima, 1997. 49s. ISBN 80-7216-023-0.

Garantující pracoviště:	Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	11.2.2015

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala všem, kteří přispěli ke vzniku této práce. Za laskavost, vstřícnost a cenné připomínky děkuji hlavně vedoucí své bakalářské práce, paníMgr. Radce Skorunkové, Ph.D., dále své rodině a přátelům za podporu a trpělivost.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny aliteraturu.“ (Dle Rozhodnutí děkana č. 17/2009, UHK PdF)

V Hradci Králové 5. 4. 2016

.....

Naděžda Nepivodová

Anotace

NEPIVODOVÁ, Naděžda. *Rodina jako jeden z významných činitelů ovlivňujících školní úspěšnost žáka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. Bakalářská práce.

Předložená bakalářská práce se zabývá vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost žáka. Hlavním cílem výzkumu je tedy prozkoumat souvislosti mezi školní (ne)úspěšností a rodinným prostředím dítěte. Práce se tedy zaměřuje na otázku rodinného prostředí a jeho vlivu na školní(ne)úspěšnost žáků, neklade si za cíl postihnout v celé své šíři školní úspěšnost či ne úspěšnost žáků, neboť uvedené téma je příliš obsáhlé, zaměřuje se pouze na rodinu a rodinné prostředí jako na jednoho z významných činitelů ovlivňujících žákův školní výkon, tedy jeho školní úspěšnost.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, zdali má rodina a rodinné prostředí, styl rodinné výchovy, postoj žáka ke škole a postoj rodičů ke vzdělávání žáků, vliv na školní úspěšnost žáků v odborném učilišti. Dále si tato práce klade za cíl zjistit, zda existují rozdíly mezi úspěšností dívek a mezi úspěšností chlapců. K získání dat je použito kvantitativní šetření pomocí vytvořeného anonymního dotazníku škálového typu. Získaná data jsou zpracována a vyhodnocena.

Klíčová slova: rodina, rodinné prostředí, výchova, škola

Annotation

This bachelor's thesis considers the influence of the family environment on pupils' school success. In this sense the main objective of the survey is to examine the connection between the school success or failure and the family environment of the child.

As the thesis is focused on the issue of the family environment and its influence to the school success or failure of the pupils, it does not aim to

consider pupils' success or unsuccess in all breadth. As a result of the extensiveness of the topic, the thesis is focused merely on the family and family environment as one of the important factors which all influence pupil's school performance and the school's success as well.

The objective of the thesis is to ascertain whether the family and family environment, the style of upbringing, the pupil's approach to school and the parents' approach to education of pupils has the impact on the school's success of the pupils at vocational school. Moreover, the aim of the thesis is to examine whether there are some differences between the success of the girls and the success of the boys. The quantitative survey was used to gather the data while using an anonymous questionnaire of the scale type. The obtained data were processed and evaluated.

Keywords: family, family environment, education, school

Osnova

ÚVOD	9
1 Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti	10
1.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost	12
1.2 Konkrétní projevy školní neúspěšnosti dětí	13
1.3 Odstraňování školní neúspěšnosti dětí	15
2 Rodina jako hlavní faktor ovlivňující školní úspěšnost dítěte.....	17
2.1 Definice rodiny	17
2.2 Funkce rodiny	18
2.3 Znaky rodiny	21
2.4 Struktura rodiny	22
2.5 Rodinné prostředí	24
2.6 Výchovné přístupy k dětem	25
2.7 Moderní rodina	27
3 Vývoj jedince v období pubescence a adolescence	29
3.1 Pubescence	30
3.2 Adolescence	33
4 Praktická část	35
4.1 Cíl a metodika výzkumu	35
4.2 Stanovení výzkumných otázek	36
4.3 Popis místa šetření	36
4.4 Sběr a zpracování dat	38
4.5 Popis a interpretace výsledků	39
4.6 Rozpracování výsledků výzkumných otázek	50
4.7 Diskuse	60
Závěr	64
Seznam použité literatury	66
Elektronické zdroje	67
Seznam tabulek a grafů	68
Seznam příloh	69

Úvod

Autorka bakalářské práce již řadu let pracuje s žáky v odborném učilišti jako učitelka odborného výcviku. Denně se setkává s žáky v různých pedagogických situacích, provázených úspěchem i neúspěchem. Někteří žáci přicházejí do učiliště, které ve své bakalářské práci použila jako místo šetření, studovat bez zájmu o zvolený učební obor, s nízkou nebo žádnou motivací v životě něčeho dosáhnout. Podle toho mnohdy k výuce také přistupují. V mnoha případech bývá příčinou nedostatečně podnětné rodinné zázemí. Bakalářská práce je zaměřena právě na rodinu a rodinné prostředí jako na jednoho z významných činitelů ovlivňujících školní úspěšnost žáka. Je samozřejmé, že školní úspěšnost žáka ovlivňuje více faktorů než jen rodina a rodinné prostředí. Odborné učiliště je zařazeno do sítě speciálních škol, studují zde žáci přicházející ze základních škol speciálních či praktických, mají speciální vzdělávací potřeby. Jedná se o žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním. Tito žáci jsou vzděláváni pomocí speciálních vzdělávacích postupů a metod. Příčinou školní úspěšnosti však může být ne jen motivace žáka, rodinné prostředí, škola, práce pedagoga, ale také různé vývojové poruchy učení, poruchy chování atd. Tyto faktory nebudu ve své práci rozebírat, pouze je uvádím jako další možné.

Bakalářská práce se zabývá vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost žáka. Součástí práce je seznámení s problematikou zvoleného tématu a také s literárními prameny s tématem souvisejícím. Cílem výzkumu je prozkoumat souvislosti mezi školní (ne)úspěšností a rodinným prostředím dítěte. Práce se tedy zaměřuje na otázku rodinného prostředí a jeho vlivu na školní (ne)úspěšnost žáků, neklade si za cíl postihnout v celé své šíři školní úspěšnost či neúspěšnost žáků, neboť uvedené téma je příliš obsáhlé, zaměřuje se pouze na rodinu a rodinné prostředí jako na jednoho z významných činitelů ovlivňujících žákův školní výkon, tedy jeho školní úspěšnost.

Teoretická část bakalářské práce je věnována tématům, týkajícím se školní úspěšnosti, rodiny, vývoje jedince v období pubescence a adolescence.

První kapitola je zaměřena na vymezení pojmu školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Dále se věnuje faktorům ovlivňujícím školní úspěšnost, konkrétním projevům školní neúspěšnosti, ale také odstraňováním školní neúspěšnosti dětí.

Druhá kapitola je věnována rodině jako hlavnímu faktoru ovlivňujícímu školní úspěšnost. Je zde definován pojem rodina, popsány funkce, znaky a struktura rodiny. V této kapitole je také popsáno rodinné prostředí, výchovné přístupy k dětem a současná rodina.

Třetí kapitola se zabývá vývojem jedince v období pubescence a adolescence, protože věk respondentů zasahuje právě tato vývojová období.

V praktické části bakalářské práce je popsán výzkumný problém, šetření týkající se rodiny a rodinného prostředí a jeho vztahu ke školní úspěšnosti žáků. V praktické části jsou dále stanoveny výzkumné otázky. Sestavený dotazník se týká struktury rodiny, kulturní úrovně rodiny, rodinného prostředí, ve kterém žák vyrůstá, výchovného stylu rodičů, postoje žáka ke škole a postoje rodičů ke vzdělávání žáků. Dotazník je adresován respondentům dotazníkového šetření a přináší odpovědi na stanovené otázky. Součástí praktického šetření je i popis výzkumného souboru, místa šetření, výzkumná metoda a způsob získání dat, dále popis a interpretace výsledků praktického šetření. V závěru bakalářské práce jsou shrnuty výsledky a celkový přínos bakalářské práce.

1 Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti

V této práci autorka pracuje s pojmy úspěšnost, neúspěšnost, školní úspěch a neúspěch, proto je zapotřebí se s těmito pojmy blíže seznámit a definovat je.

Úspěch znamená získat vše, po čem člověk touží. Úspěch je přirozený pud, kterému podléhá všechn život na Zemi. Školní úspěšnost se odvíjí od skutečných nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy. Úspěch lze chápat jako pozitivní výsledek snahy jednotlivce nebo skupiny o dosažení určitého cíle. Školní úspěšnost dítěte je především u vzdělanějších rodičů jednou ze základních hodnot rodiny, dokonce nezřídka patří k měřítkům její úspěšnosti. Získání vzdělání může být vnímáno jako prostředek udržení sociálního statusu v rodině či mezigenerační sociální mobility. Podle internetové

encyklopedie znamená úspěch objektivní důsledek kladného (příznivého) hodnocení dosaženého cíle, které ve společenské (sociální) odezvě překročilo míru očekávání a jež je v subjektivní rovině jedince prožíváno jako libé uspokojení. V přeneseném slova smyslu je to takové ohodnocení určité činnosti, která svou příznivostí předčí jakýkoliv předpoklad (www.cojeco.cz).

Bloomův model učení staví na výsledcích učení žáka, kdy po absolvování jedné učební jednotky dochází *„k dílčímu pokroku v kognitivních a efektivních charakteristikách žáka. Tento vylepšený stav na „výstupu“ se stává výchozím stavem na „vstupu“ do další učební jednotky.“* (In Čáp, Mareš, 2001) Z definice plyne, že pokud žák zvládne požadavky učební jednotky, zažije úspěch, který ho motivuje k další učební jednotce, ke které bude přistupovat s větší vnitřní jistotou a větší motivací. V případě opaku se snižuje žákova motivace k učení.

Helus chápe školní úspěšnost *„jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“* (Helus, 1979, s. 39) Školní úspěšnost žáka se má projevat jeho celkovou výkonností, především pak rozvinutou výkonností učební. Na takto pojaté školní úspěšnosti se podílí pod vedením učitele i kolektiv dané třídy, potažmo celé školy. Z definice vyplývá, že základem školního úspěchu či neúspěchu by neměl být pouhý výkon či schopnosti žáka. Podle této definice by mohl být považován za úspěšného i podprůměrně nadaný žák podávající výkon na své úrovni.

Opakem úspěchu je neúspěch. Neúspěch je negativní výsledek snahy jednotlivce, nebo skupiny o dosažení stanoveného cíle. Termín školní úspěch a neúspěch používají především rodiče a děti, ve škole je častěji používán pojen výsledek. Tedy školní úspěch či neúspěch je součástí školního hodnocení, které je žákovi přisuzováno jednotlivými účastníky školního prostředí. Školní úspěšnost se tak ve své podstatě podílí i na vývoji osobnosti jedince a to především v období od nástupu do školy, mladšího školního věku, přes období staršího školního věku, dospívání, období adolescence a v případě studia na vysoké škole pak i v období dospělosti. Jak uvádí Matějček úspěšnost, případně neúspěšnost, je významným činitelem, který ovlivňuje

a působí na sebehodnocení, sebereflexi a následně na utváření sebepojetí každého jedince, v případě školní docházky žáka (Matějček, 2000).

1.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost

Žáci, kteří jsou ve škole úspěšní, bývají učiteli vnímáni jako snaživí, pečliví a cílevědomí. Naopak žáci, kteří jsou hodnoceni jako neúspěšní, mohou být označováni jako méně snaživí, neukáznění, nepozorní až rušiví. Samozřejmě záleží na tom, zda tyto děti jsou schopné svůj neúspěch korigovat nebo zda příčiny a faktory, které neúspěch ovlivňují, jsou tak silné a významné, že nejsou schopny ve škole zažít úspěch.

Například Štefanovič uvádí pět základních příčin, které se podílejí na školním neúspěchu žáků:

1. vývojové poruchy učení;
2. poruchy duševního, tělesného, emocionálního vývoje žáka a z nich vyplývající zdravotní potíže;
3. špatná rodinná situace, nestabilní rodinné prostředí;
4. nekvalitní práce učitele;
5. škola – např.: příliš vysoké požadavky kladené na žáky.

(Štefanovič, 1987)

Čáp a Mareš rozdělili faktory, které mají vliv na úspěšnost a neúspěšnost žáka ve škole, následovně:

- vnější faktory – učitel a jeho postoj k žákům, učivo, vyučovací metody, vztahy dětí ve třídě, vliv rodičů na dítě;
- vnitřní faktory – motivace, návyky, biologické předpoklady, dosud dosažené vědomosti dítěte, psychické procesy.

(Čáp, Mareš, 2001)

Školní úspěšnost žáka, jak vyplývá z výše uvedeného, je určována mnoha faktory, které se týkají jeho osobnosti, zdravotního stavu, rodinného prostředí a v neposlední řadě školního prostředí a úroveň výchovně vzdělávacího procesu ve škole.

1.2 Konkrétní projevy školní neúspěšnosti dětí

Problémy při zvládání školních povinností se mohou objevit v jakémkoli období školní docházky. Vágnerová poukazuje na to, že potíže se mohou prohlubovat a jevit zřetelnější především při přechodu na druhý stupeň základní školy. Učitelé se u svých žáků setkávají především s těmito typickými projevy školní neúspěšnosti, jako je neschopnost soustředění na určitou činnost, rušení ve vyučování, špatná komunikace mezi učitelem a žáky, výkyvy nálad nebo špatné ovládání emocí žáků. Dalším projevem školní neúspěšnosti může být zhoršený prospěch žáka ve škole, utváření negativních psychických postojů žáka ke škole, k učení, agrese, útěk (záškoláctví), lhaní rodičům o svém prospěchu atd. Charakteristickým příznakem neúspěšnosti je strach ze školy, z učitele, z některých předmětů, mnohdy i ze spolužáků. Což však může vést k ohrožení psychického stavu dítěte (Vágnerová, 2005).

Učitelé se nejčastěji při své pedagogické praxi setkávají s těmito projevy školní neúspěšnosti:

- negativismus – je typický tím, že dítě reaguje opačně, než se po něm žádá, toto chování bývá výchovně podmíněno, většinou mu předchází negativní zkušenost s podobnou situací, negativismus je typickým projevem v chování každého jedince v období kolem tří let věku a také v období pubescence, kdy je negativismus dospívajících jedinců jakousi reakcí proti autoritě rodičů, učitelů a dospělým osobám, toto chování je spojeno s vývojem sebeuvědomování, vlastního vymezení sebe sama pomocí odmítnutí (Vodák, Šulc, 1964);
- neposlušnost, nekázeň – s těmito jevy se učitelé setkávají především u malých dětí, které tak reagují na plnění svých školních povinností, také pak v období pubescence, jedná se o projev nepřizpůsobení se autoritě učitele, neposlušným a neukázněným chováním se častěji projevují děti, které jsou nadměrně živé nebo velmi neklidné, takové děti pak odmítají výchovné požadavky, nedovedou poslouchat, odezvou bývá často protest a agrese (Vodák, Šulc, 1964);
- záškoláctví, útky – jedná se o úmyslnou nepřítomnost ve vyučování, jedinec si je plně vědom svého chování, záškoláctví často uniká pozornosti rodičů i školy, tyto projevy jsou přímo závislé na školním neúspěchu, příčinou takového chování může být narušený morální vývoj,

může se však jednat i o únik před tíživou životní situací, únik může souviset z neschopností dítěte adaptovat se například na nové školní prostředí, může také souviset s nemožností vyhovět příliš velkým požadavkům školy či rodiny, i nepříznivé sociální klima třídy nebo školy může být příčinou úniku;

- agresivita, šikana – toto chování bývá vyvoláno nedostatkem asertivity, jedinec tak vyjadřuje nepřátelským způsobem své pocity a názory a přitom opomíjí práva a city druhých, díky médiím mají dnešní děti nepřeborné množství negativních vzorů agresivního chování (Hartl, Hartlová, 2000), projevy agresivity a šikany jsou záležitostí ne jen školního prostředí, není výjimkou řešení šikany již v mladším školním věku, šikana je jakékoliv chování, jehož účelem je opakované ubližování jiné osobě psychicky nebo fyzicky, příčinou agresivního chování může být pocit omezenosti, nedostatečný životní prostor, způsob práce ve škole, přístup učitele, některé děti reagují agresí na přetížení (Zelinková, 1994);
- lhaní – patří k méně závažným projevům, bývá spojeno s dalšími obtížemi a poruchami, dítě může lhaním skrývat např. špatný prospěch, neomluvenou absenci, opakující se lhaní může negativním způsobem ovlivnit vztah mezi jedincem a jeho vrstevníky, může vést ke snížení společenského statusu dítěte, což se může projevit zhoršením školního prospěchu (Martin, Waltmanová, 1997);
- cigarety, alkohol, drogy – velký negativní fenomén dnešní doby, dospívající se užíváním drog snaží vyřešit své problémy, uniknout tak od stresových situací nebo nudy a stereotypu, důvodem k užívání drog může být i touha po uspokojení nebo slasti a ztotožnění se skupinou vrstevníků. Statistiky bohužel ukazují, že zkušenosti s drogou mají rok od roku mladší děti než v letech předchozích, velmi varující je, že pro mnohé z nich není kontakt s drogou pouze jednorázovou záležitostí, ale naopak se dostaví nutkavé chování vedoucí k závislosti, toto pak způsobí ne jen fyzická, psychický, citový a společenský úpadek, ale vede k problémům nejen se školní docházkou a s prospěchem, ale i se záškoláctvím, lhaním, nekázní atd.

Jak uvádí Hvozdík, mezi typické projevy školního neúspěchu patří nespokojenost dítěte, vnitřní napětí, konflikty, frustrace s následnými projevy jako je nedisciplinovanost, nepodrobnost, negativismus, agresivita, plachost, zakřiknutost, ztráta sebedůvěry atd. (Hvozdík, 1973).

1.3 Odstraňování školní neúspěšnosti

Menčínská a kol., popisuje školní neúspěch jako výsledek složité souhry všech výše uvedených faktorů, ale i dalších faktorů dohromady, např. nedostatek pozornosti, neschopnost logického myšlení, malá kapacita paměti, slabá vůle atd. Dokonce každý z faktorů sám o sobě je opět složitou strukturou. Historie vzniku školní neúspěšnosti je u každého žáka zcela specifická, protože je úzce spjata s jeho individuálními osobnostními rysy a vzájemným působením osobnosti žáka a okolí (Menčínská a kol., 1976).

Vágnerová uvádí, že „pro školní úspěšnost jsou důležité i osobnostní vlastnosti žáka, jeho postoj k zátěžím a schopnost zpracovat podněty z venčí pozitivním způsobem. Tyto kompetence jsou stejně důležité jako úroveň rozumových schopností.“ (Vágnerová, 2002)

Podle Hvozdíka jsou subjektivní následky školního neúspěchu pro dítě v dnešní době velmi těžké. Souvisí to především s významem vzdělání pro život, který neustále stoupá, zvyšuje se tak riziko ohrožení frustrací z nedostatku schopnosti získat vzdělání u dětí ve škole neúspěšných. Nejedná se vždy pouze o děti, které mají špatný prospěch, školní neúspěšnost postihuje i děti, které nedokážou uspokojovat vlastní aspirace nebo nesplňují požadavky rodičů na ně kladené. Ztráta sebedůvěry a vznik komplexů s nevhodnou kompenzací mohou poznamenat osobnost neúspěšného dítěte natrvalo (Hvozdík, 1973).

Postoj dítěte ke škole a k učení se utváří během celé školní docházky. Na základní škole je velmi zlomovým přestup dítěte na druhý stupeň školy. V tomto období jednak nastupují biologické změny, tedy nástup pubescence, ale i změny v organizaci školní práce. Dítě se na druhém stupni základní školy setkává s jiným způsobem vyučování, zdárnost přestupu záleží na dostatečné připravenosti dítěte. Dítě se na prvním stupni setkávalo většinou jen s jedním učitelem a několika předměty, na druhém stupni nastupuje více vyučovacích předmětů a také více učitelů jednotlivých předmětů, což představuje

také určitou zátěž na dítě. Systém školní práce je jiný, po dítěti je žádána schopnost samostatného domácího studia, učební látka je rozsáhlejší, vyžaduje abstraktní myšlení. Dítě bývá těmito změnami často zaskočeno a nedovede se jim dostatečně rychle přizpůsobit. V tomto období velmi záleží na pomoci dítěti ze strany školy a rodiny překonat tyto počáteční potíže, neboť může u dítěte dojít k oslabení zájmu o učení (Kopáč, Hraše a kol., 1967).

Hvozdík uvádí, že školní neúspěch dítěte z důvodu vlivu již výše zmíněných faktorů, které na dítě působí, nelze odstranit nějakým izolovaným prostředkem nebo cíleným pedagogickým zásahem. Čáp a Mareš vidí úspěch a neúspěch dítěte ve škole jako natolik závažný problém, že jeho řešení vyžaduje náročnou práci s dítětem, spolupráci učitelů, rodičů a žáků. Velmi často je nutná i spolupráce s odbornými psychology (Čáp, Mareš, 2001).

Pomoci neúspěšnému dítěti znamená zabývat se jeho osobností, pochopit celou jeho životní situaci tak, aby se objasnila základní příčina jeho školního neúspěchu. Zjištění příčiny neúspěšnosti je první předpoklad její nápravy. Pokud příčina neúspěšnosti nelze odstranit, je to alespoň možnost pro učitele a vychovatele uvědomit si situaci dítěte a změnit své postoje a požadavky k dítěti. Může se tak dostavit uvolnění napětí, dítě se stává klidnější, radostnější, dojde k celkovému ozdravení prostředí. Může tak dojít i k zlepšení školního výkonu dítěte a častější celkové úspěšnosti (Langmeier, Matějček, 1966).

Prevencí pro předcházení školní neúspěšnosti je důvěra mezi učiteli a rodiči a mezi učiteli a žáky, věcný, laskavý a klidný přístup rodičů, učitelů, ale i spolužáků. Dále pozitivní podpora selhávajícího dítěte, alespoň v těch oblastech, kde je šance na úspěch. V případě řešení školního neúspěchu je úkolem učitelů přesvědčit rodiče o jejich odpovědnosti za vývoj dítěte. Protože pomoc školy v oblasti neúspěchu dítěte závisí na podnětech, které dítě dostává právě v rodinném prostředí (Helus a kol., 2001).

2 Rodina jako hlavní faktor ovlivňující školní úspěšnost dítěte

Na proměny ve vývoji jedince má v průběhu jeho života bezesporu významný vliv jeho psychický vývoj. Ten je podmíněn vrozenými dispozicemi a prostředím, především mikroprostředím, do kterého se jedinec narodil a ve kterém vyrůstá. Mikroprostředí dítěte zahrnuje především rodinu, označovanou také jako mikroskupina, tedy nejbližší prostředí dítěte mající pro vývoj jedince největší význam (Čáp, 1993).

Rodina je pro dítě první a nejstarší skupinou, která má pro něj mezi všemi ostatními skupinami výlučné postavení. Rodina je pro dítě základním a nejvýznamnějším socializačním prostředím. Jak uvádí Havlík a Koťa: *„Socializace je vždy spojená s fungováním rodiny, primární skupiny, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž jedinec prožívá všechny fáze života.“* (Havlík, Koťa, 2002, s. 67)

Podle Čápa *„rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově.“* (Čáp, 1993, s. 272) Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty, různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.

Z hlediska tématu práce je nutné se blíže seznámit s pojmem rodina, její funkcí, znaky rodiny, strukturou rodiny atd.

2.1 Definice rodiny

Jak uvádí Velký sociologický slovník, rodina je *„nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchovy, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorů kontinuity kulturního vývoje.“* (Havlík, Koťa, 2002, s. 67) Rodina je základním činitelem demografického vývoje, sociální, ekonomické i kulturní struktury společnosti.

Velmi výstižně definuje pojem rodina Střelec: „*Rodinou se zpravidla rozumí malá sociální skupina, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a vztahů mezi rodinou a společností.*“ (Střelec, 2005, s. 109)

Netradičně, ale výstižně, definuje pojem rodina Schaefferová, která nazývá rodinu „*uměleckým dílem, které se neustále vyvíjí a proměňuje, je místem, kde se rodí a utvářejí mezilidské vztahy, je kolébkou tvořivosti. Dítě, které vyrůstá v tvůrčím prostředí, získává zajímavé podněty, jež mohou zásadně ovlivnit jeho další vývoj.*“ (Schaefferová, 1985, s. 1)

Dítě žije zpravidla v rodině, v ní získává zkušenosti ve styku s lidmi. Rodina je prvním zdrojem uspokojování jeho potřeb a také mu přináší jejich první omezování, frustrování. Bez péče rodiny (nebo institucí a osob, které rodinu zastupují u dětí osiřelých, nemocných apod.) by dítě nemohlo žít a vyvíjet se. To vše působí, že vliv rodiny na dítě a jeho psychiku je velmi silný. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být hrozbou tohoto vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte (Čáp, 1993).

2.2 Funkce rodiny

Rodina je nejen skupinou (formou vztahů členů a jejich organizace), ale i institucí (závazným systémem uspořádání a pravidel soužití). Zajišťuje kontinuální i diskontinuální společenské procesy, zabezpečuje pro jedince i společnost nejzákladnější funkce, zprostředkuje je mezi individuem a celkem společnosti. Pro jedince by měla být rodina jako primární skupina především emocionálním zařízením, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti. Požadavky, které jsou kladeny na rodinu, jsou obrovské. Neplnění požadavků, tedy funkcí rodiny může mít pro socializaci jedince vážné důsledky. Může mít dopad i pro biologickou, sociální a kulturní reprodukci společnosti (Havlík, Kořa, 2002).

Současná rodina plní několik sociálních funkcí, členění funkcí je podle různých autorů podobné, například Čáp pokládá za důležité zejména tyto funkce:

- biologickou;

- výchovnou;
- ekonomickou;
- uspokojování potřeb sociálního styku, porozumění, vzájemné pomoci, lásky, jistoty a dalších (Čáp, 1993).

Podobné členění uvádí i Havlík a Koťa. Podle těchto autorů plní současná rodina funkci:

- biologickou a reprodukční (včetně funkce ochranné);
- emocionální funkci a tvorbu domova;
- ekonomickou funkci;
- socializační a výchovnou funkci (Havlík, Koťa, 2002).

Havlík, Koťa udává, že *„naplnění těchto funkcí spolu vzájemně souvisí, povaha těchto souvislostí může být složitá a především se v průběhu života rodiny a ve vývoji společnosti mění.“* (Havlík, Koťa, 2002, s. 68)

Biologická a reprodukční funkce rodiny je dána sexuálními vztahy, kdy předpokladem sexuality je početí dětí. Děti jsou pokračováním života rodičů a tak i společnosti, pokračováním rodu. Tato funkce je spjata s funkcí ekonomickou a zabezpečovací.

Emocionální funkce a tvorba domova dnes patří k nejzásadnějším funkcím, její význam stále roste. Po staletí byla rodina především hospodařící domácností a místem každodenního přežití jejích členů, založení rodiny se neopíralo tolik o emoční základy, jako spíše o ekonomické nutnosti či zájmy. Modernizačními procesy, důraz kladený na osobní vztahy, ideje liberalismu, postupně změnily manželský svazek na vztah vzniklý vzájemnou volbou partnerů, založený na sympatii, přitažlivosti a lásce. Tato funkce tedy bezprostředně souvisí s uspokojováním potřeb jistoty, bezpečí, pochopení, přijetí a lásky. Dále s vytvářením rodinného zázemí, citové podpory, příslušnosti, sounáležitosti a uznání. Emocionální funkce rodiny se výraznou měrou podílí na vnitřní pohodě a celkové vyrovnanosti jedince, následně na jeho zdravém vývoji. Rodina s kladnou emocionální atmosférou je pro jedince příznivým prostředím a pozitivně se promítá ve všech aspektech rodinného života, naopak rodina s nedostatkem kladné emocionální atmosféry může být pro jedince prostředím patologickým. S emocionální funkcí je spjata tvorba domova. Jádro soukromého prostoru, do kterého se člověk dnes a denně znovu vrací, tvoří rodina a její užší i širší mezilidské, duchovní

a materiální prostředí, které ve svém komplexním působení vytváří prožitek domova. Potřeba emočního zakotvení vždy přirozeně narůstá v existenciálních chvílích lidského života a v osobně prožívaných krizích.

Ekonomická funkce rodiny po staletí patřila k nejvýznamnějším. Tato funkce má několik aspektů závazných pro rodinu a její existenci i pro rozvoj ekonomického systému společnosti. Základem je začlenění jednotlivých členů společnosti do výrobního a nevýrobního sektoru společnosti, podle vzdělání a kvalifikace každého z nich. Rodina jako mikroskupina je také malou ekonomickou jednotkou, která disponuje svými materiálními a finančními prostředky. Jestliže rodina tyto prostředky správně spotřebovává, investuje a ukládá, přispívá tak ke stabilitě ekonomického systému společnosti. Jak říká Havlík a Koťa: „*Rodina je jednotkou, v níž se statky získané mimo rodinu přerozdělují, upravují a především konzumují.*“ (Havlík, Koťa, 2002, s. 72) Na rodičích spočívá největší díl zodpovědnosti za materiální a finanční zajištění rodiny, čímž mohou být zajištěny podmínky pro plnohodnotný a zdravý vývoj jejich dětí.

Socializační a výchovná funkce rodiny je jednou z nejvýznamnějších funkcí rodiny. Proces socializace je vždy spojován s fungováním rodiny, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž jedinec prožívá všechny fáze života. Socializace je nejčastěji definována jako včleňování, vrůstání do společnosti, které vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince. Výchova je chápána jako záměrné a soustavné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji. Podstatou výchovy je působení rodiny na dítě a jeho vývoj, především v období ranného dětství, předškolního a mladšího školního věku (Střelec, 2005). Socializační a výchovná funkce má přímý vztah ke škole, k instituci, která přebírá část vzdělávacích úloh rodiny. Organizuje nejen čas rodin, ale vstupuje i do jejich hodnotového systému. Funkce rodiny a školy se svým způsobem doplňují v tom, že každá z těchto institucí jiným způsobem udržuje kontinuitu sociálního řádu (Havlík, Koťa, 2002).

2.3 Znaky rodiny

Tak jak s ohledem na vývoj společnosti probíhal historicky vývoj rodin, měnily se i její znaky. Současná rodina podle Kohoutka je charakterizována jako vícefunkční sociální skupina, pro kterou jsou typické následující znaky:

- rodina je většinou malá a nukleární, což znamená, že v ní žijí rodiče a děti;
- věk partnerů zakládajících rodinu se zvyšuje, oproti minulosti;
- partnerské soužití převažuje nad manželským;
- v počtetí dětí je více plánovaná;
- tvořena je dobrovolně partnery z okruhu stejného nebo podobného postavení;
- většinou je neolokální, to znamená, že rodina žije odděleně od rodičů muže a ženy, než jak tomu bývalo v minulosti ve velkých vícegeneračních rodinách;
- rodina je ekonomicky soběstačná, odpovědná sama za sebe a relativně nezávislá na okolí;
- je řízená demokraticky;
- umožňuje diferenciaci zájmů jednotlivých členů;
- nabízí sociální symetrii sociálních rolí manželů;
- rodina se zaměřuje především na péči a výchovu dětí, dále na kvalitní vztahy mezi manželskými partnery (Kohoutek, 2001).

Znaky současné české rodiny se zabýval například Výrost, který dospěl k těmto zjištěním:

- současná rodina se vyznačuje výraznou zaměřeností na zájem jednotlivce, to se projevuje hledáním smyslu života, pocitu štěstí v životě, upřednostňování vlastních zájmů před zájmy rodiny;
- v současné rodině chybí určité očekávání trvalosti vztahu;
- současná rodina se vyznačuje snadnou rozpadavostí – rozvody, rozchody partnerů;
- rodina v podobě různých alternativ - společné soužití lidí s co nejvolnějšími vztahy - tzv. žití na hromádce, manželství na zkoušku, partnerství, kdy každý má svou domácnost atd. (Výrost, 2001).

2.4 Struktura rodiny

Jak je již uvedeno v předchozí části kapitoly, rodina dává dítěti první, a již proto velmi silné zkušenosti ze života, je založena na vzájemném soužití mezi partnery, na soužití rodičů a jejich dětí, na utváření vztahů mezi příbuznými a vztahů mezi rodinou a prostředím. Jestliže je rodina je tvořená otcem, matkou a dítětem (dětmi), v takovém případě mluvíme o rodině základní – nukleární.

Rodiny se dělí podle počtu společně žijících generací na velké, vícegenerační - rozšířené, kdy rodiče žijí s dětmi, ale také s prarodiči, strýci, tetami a dalšími osobami. Takovéto rodiny byly běžné u nás ještě v první polovině 20. století. Opakem jsou rodiny malé - základní, nukleární, kde žijí jen rodiče s dětmi, přičemž počet dětí je menší než v minulosti.

Jestliže je rodina v základní podobě tvořena oběma rodiči a jejich dítětem či dětmi, jedná se o rodinu úplnou. V neúplné rodině zůstává s dítětem či s dětmi jen jeden z rodičů, přičemž ten druhý chybí. V současné době to, že dítě vyrůstá v neúplné rodině, je poměrně častým jevem, ať už z důvodu úmrtí jednoho z rodičů, po rozvodu rodičů, v případě svobodné matky vychovávající dítě atd. Opakem pak může být rodina doplněná, tedy druhotně vzniklá – rekonstruovaná, v níž jeden z rodičovského páru je vlastním biologickým rodičem dítěte, přičemž druhý je náhradní, tzv. nevlastní. Taková situace vzniká například na základě nového sňatku rodičů po rozvodu. Z toho vyplývá další dělení rodin na vlastní a nevlastní, tzv. náhradní. Dítěti tak vzniká nová situace dvou otců, vlastních a nevlastních sourozenců (Matějček, 1986).

Fungující rodina má ty nejlepší předpoklady pro správný vývoj dítěte, jak po stránce duševní, charakterové, tak v pro společnost užitečnou, zdravou osobnost. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, by mělo být stálé, citově příznivé, vřelé a přijímající. Podle toho jak rodina plní své funkce můžeme rozdělit rodiny na funkční a dysfunkční. Funkční rodina plní všechny základní funkce, které jsou zmíněny v kapitole funkce rodiny. V dysfunkční rodině dochází k porušení funkcí, rodina neplní dobře nebo vůbec jednu nebo více funkcí. V takovém případě je nutno rodině pomoci z vnějšku hledáním řešení, neboť rodina není schopna sama vyřešit problém. Lehčí variantou poruchy funkčnosti rodiny je problémová rodina, která dočasně neplní své funkce,

ale je schopna vzniklé problémy řešit a vyřešit sama. Jestliže rodina komplexně selhala, neplní náležitě své funkce, je nejvhodnější vyjmout dítě z rodiny a umístit jej do náhradní rodinné péče. Ta je nařízena rozhodnutím soudu. Taková forma péče je volena přednostně před péčí ústavní. Náhradní rodinná péče má tyto podoby:

- osvojení nezrušitelné – dítě je přijato do náhradní rodiny za vlastní, náhradní rodiče má dítě uvedeno v rodném listě, dítě přijímá příjmení náhradních rodičů, toto osvojení je jak již název říká nezrušitelné;
- osvojení zrušitelné – dítě je také přijato do náhradní rodiny za vlastní, v rodném listě však zůstávají zapsáni původní rodiče a opět jak je patrné z názvu, je zrušitelné, avšak jen z velmi vážných důvodů;
- poručnictví – tato podoba náhradní rodinné péče je využívána v případě, kdy například zemřeli rodiče dítěte nebo byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti, byl jim zastaven výkon jejich rodičovské zodpovědnosti, v takovém případě je soudem stanoven poručník, který dítě vychovává a zastupuje místo rodičů;
- pěstounská péče – opatrovnictví – jedná se o dočasné opatření, tato podoba náhradní rodinné péče je určena především dětem, které ze zdravotních či sociálních důvodů nemohou dojít k osvojení, péče končí nejpozději zletilostí dítěte, dítěti zůstává příjmení podle vlastních rodičů, styk s rodinou bývá zachován, pěstoun má právo zastupovat dítě a spravovat jeho záležitosti jen ve věcech běžných, nemá vyživovací povinnost rodičů, na zajištění potřeb dítěte dostává pěstoun příspěvek od státu a za výkon pěstounské péče odměnu, rozhodování o závažných otázkách zůstává na vlastních rodičích. Pokud nelze pro výchovu dítěte využít žádnou z podob náhradní rodinné péče, bývá dítě svěřeno do péče ústavní. Dítě je vychováváno v ústavním zařízení a stará se o něj tým odborníků – vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové a zdravotní sestry (Kovaříková, 2003).

Další rozlišení rodiny, které se nabízí, je podle typu rodiny, ve které jedinec vyrůstá jako dítě. Taková rodina je nazývána rodinou orientační (výchozí, prvotní). Rodina, kterou jedinec sám zakládá je tzv. rodina prokreační (reprodukční, druhotná) (Kraus, Poláčková a kol., 2001).

2.5 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí se významnou měrou podílí na utváření osobnosti dítěte a na jeho výchově. Předpokladem optimálního vývoje dítěte ve zdravou osobnost tedy je, aby vyrůstalo v harmonickém prostředí. To znamená v prostředí, které se vyznačuje citovou vřelostí, stálostí, trvalostí a hlavně hloubkou vztahů členů rodiny. Harmonické prostředí je charakterizováno kladným emočním vztahem k dítěti, láskyplnou péčí o něj, čímž je zajištěn rozvoj po stránce emoční, charakterové i jeho schopností. Z výzkumů vyplývá, že neúplná nebo disharmonická rodina je horším předpokladem pro vývoj dítěte než rodina úplná a harmonická. V rodině především rodiče, kteří přirozeně mají vůči dítěti své nároky a požadavky, mnohdy i sourozenci a ostatní členové širší rodiny (babička, dědeček, sourozenci) mohou toto prostředí ovlivňovat. Rodina dává dítěti první, a již proto velmi silné zkušenosti ze života. Členové rodiny vytvářejí atmosféru vzájemné úcty, důvěry a respektu. Ukazují mu, jak se lidé chovají jeden k druhému, zda spolupracují a pomáhají si, nebo jak reagují v různých situacích. Rodiče poskytují dítěti model k napodobování a identifikaci (Čáp, 1993).

Dítě, které vyrůstá v harmonickém rodinném prostředí, má všechny předpoklady úspěšnosti ve vzdělávacím procesu, je motivováno k dosahování vytýčených cílů (Matoušek, 1997; Helus, 2001).

Prostředí v rodině, která není schopná kvalitně naplňovat potřeby svých členů a plnit své funkce nazýváme disharmonickým, tedy nefunkčním. Jedná se o prostředí bez kladného a trvalého vztahu k dítěti, prostředí, kde je dítě zanedbáváno nebo týráno. V takovém prostředí dítě trpí psychicky i fyzicky, jeho další vývoj může být ohrožen. Příčiny disharmonického, nefunkčního prostředí mohou být různé. Příčinou může být například nefunkční partnerský vztah, rozchod rodičů dítěte, struktura rodinného soužití, vysoké nároky kladené na dítě doma i ve škole, mnohdy i výchovné styly rodičů (Čáp, 1993).

Další příčinou nefunkčního rodinného prostředí může být prostředí, ve kterém je dítě nepochopené rodiči, vedené doma k vyšším výkonům, dítě příliš omezované ve svých zájmech a styku s ostatními dětmi nebo naopak dítě doma nadměrně hýčkané a rozmazlované. Dítě pak může na nevhodné rodinné prostředí reagovat odporem, u dítěte se mohou projevit neurotické potíže a snadno se stává neúspěšné ve škole (Kopáč, Hraše a kol., 1967).

2.6 Výchovné přístupy k dětem

Pro formování osobnosti dítěte v rodině má základní význam postoj rodičů k dítěti, osobní vztahy uvnitř rodiny a také způsoby rodinné výchovy. Čáp uvádí, že „v současné době se podle většiny badatelů jeví jako nejdůležitější aspekt v postoji rodičů k dítěti vyjádřený protikladem: láska, přijímání dítěte, kladný postoj k němu – a naproti tomu zavržení dítěte, negativní postoj k němu, lhostejnost, chlad, až nenávisť. Oba postoje se vyskytují v rozmanitých formách a odstupňováních, existují i jejich kombinace.“ (Čáp, 1993, s. 279) Kladný postoj rodičů umožňuje dítěti, aby k nim také mělo kladný vztah, aby se s nimi identifikovalo. Toto umožňuje dítěti vytvoření kladného vztahu k lidem vůbec, ke společenským normám, pomáhá k formování svědomí a charakteru. Negativní postoj rodičů ztěžuje socializaci a formování charakteru, dítě se v krajním případě neidentifikuje s rodiči, podléhá spíše vlivu part nebo jiných antisociálních modelů, může dojít i k duševním poruchám a delikvenci. Rozlišování rodičovských postojů se velmi sblížuje se způsoby výchovy – styly výchovy. Dokonce lze říci, že pojem způsob výchovy se překrývá s pojmem postoj k dítěti. Rodinná výchova působí nejsilněji v raném dětství, přičemž výchovné působení rodičů na dítě není jednosměrné. Dítě zároveň ovlivňuje i své rodiče, pobízí je k určitému způsobu chování a výchovy. „Způsob výchovy vyjadřuje obecnější a podstatnější charakteristiku výchovného působení, než jsou jednotlivé výchovné metody a prostředky a jejich užití v jednotlivých pedagogických situacích.“ (Čáp, 1993, s. 336) Výchova je záměrné i bezděčné působení na dítě, způsob výchovy pak zahrnuje postoje dospělých k dětem, vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů, celkové emoční klima

či ladění v rodině. Dále zahrnuje upevněné postupy, techniky, praktiky, strategie, ale také názory na člověka, na dítě a výchovu. Způsob výchovy silně působí na činnost dítěte, na jeho psychický stav, na nejrůznější složky jeho osobnosti.

Nejznámější typologií stylů výchovy je typologie Lewina. Podle této typologie lze rozdělit styly výchovy na styl autoritativní (autokratický, dominantní), styl liberální (slabý) a styl demokratický (sociálně integrační).

Autoritativní rodičovský styl výchovy se vyznačuje tím, že rodič (vychovatel) mnoho rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje potřeby a přání dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje dítě svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. Rodič uplatňující tento výchovný styl ovládá dítě svou mocí, bez vřelosti a bez oboustranné komunikace, vyžaduje od něho poslušnost, úctu k autoritě, klade absolutní nároky. Dítě se pod vlivem tohoto rodičovského stylu výchovy stane poslušným, poctivým a svědomitým, nesamostatným, neboli tomuto stylu se podrobí. Avšak autoritativní vedení může u dítěte způsobit také vyšší napětí, dráždivost, dominantnost a možnou agresivitu. Dítě reaguje zlostí, neposlušností, neboli se bouří.

Liberální styl výchovy lze charakterizovat jako styl výchovy, kdy rodič (vychovatel) řídí děti málo nebo vůbec ne, neklade přímé požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění. Tento styl výchovy vede děti k tzv. bezstarostnosti. Dítě vyrůstající v tomto rodičovském stylu výchovy je nezralé, nedokáže ovládat své impulzy, nedokáže plnit svědomitě své povinnosti, je nezodpovědné, nedokáže spoléhat samo na sebe. Dítěti chybí poslušnost, ukázněnost, nerespektuje společenské normy. Je však sobecké a náročné, svá přání vymáhá zlostí. Dítě vychovávané liberálním stylem výchovy je oproti dítěti vychovávanému autoritativním stylem výchovy podnikavější, méně závislé na rodině a má větší sebedůvěru.

Při demokratickém stylu vedení rodič dává dětem celkový společenský přehled, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu. Na dítě působí spíše příkladem než tresty a zákazy, dítě má dostatek prostoru k oboustranné komunikaci s rodičem. Vztah k dítěti je vřelý, rozhodnutí rodičů bývají dítěti zdůvodňována, vztah k dítěti je vřelý a pečující. Dítě pod výchovou

demokratického rodinného stylu výchovy se jeví jako nezávislé, sebesprosazující, spolupracující, přátelské, usiluje o nejlepší výkon, například ve školní práci.

Lewinovy styly výchovy mají podle Čápa své přednosti i nedostatky typologického způsobu myšlení, ne všechny případy výchovy je možné zařadit přesně do jednoho ze tří typů, spousta případů by se dala zařadit do typů smíšených nebo přechodových. K překonání nedostatků Lewinova typologického přístupu složilo vyjádření způsobů výchovy modelem dvou dimenzí, který je obdobou některých modelů osobnosti, například H. J. Eysencka. Jedná se o dimenzi emočního vztahu k dítěti a dimenzi řízení, jejíž kombinací je vyjádřen celkový způsob výchovy rodiče (vychovatele).

Čáp uvádí, že rodič je ve svém rodičovském výchovném stylu ovlivněn zkušenostmi, které si přináší ze svého dětství v rodině orientační, také ze školy. Rodičovské styly výchovy bývají stabilní, mohou se měnit s věkem a vývojem rodičů, rodiny a její situace. Výchovný styl může být ovlivněn změnou ekonomické situace rodiny, zaměstnáním rodičů, konfliktem mezi rodiči, rozvodem, změnou bytových podmínek atd. Ke změně stylu výchovy může dojít vlivem nástupu dítěte do školy, přechodem na vyšší stupeň školy atd. (Čáp, 1993).

2.7 Moderní rodina

V souvislosti s historickým vývojem společnosti za posledních sto let došel značných změn i vývoj rodiny. I současná rodina v poslední době prochází řadou změn, které jsou následkem podmínek dnešní doby.

Jedním z faktorů, který negativně ovlivňuje dnešní rodinu, je nedostatek času jednotlivých členů rodiny pro trávení času v rodině, také stres, který přináší moderní doba. Vlivem nároků na čas strávený v zaměstnání ubývá bezprostředních kontaktů mezi partnery a mezi dětmi a rodiči, což může mít neblahý dopad, jak na vztah mezi partnery, tak na vztah mezi rodiči a dětmi a na jejich výchovu (Čáp, 1993).

Přestože je přítomnost komplementárních rodičovských rolí pro děti v rodině nenahraditelná, je stále více povinností v rodině přenášeno na matku, vlivem vytíženosti otců náročným zaměstnáním. Otcovská autorita tak klesá.

Na druhou stranu přibývá žen, které jsou v zaměstnání ekonomicky zdatnější, a není pak výjimkou, že při příchodu potomka plní roli matky otec, který odchází na rodičovskou dovolenou a matka zajišťuje rodinu po stránce ekonomické (Výrost, 2001; Kraus, Poláčková a kol., 2001)

Rodina jak vyplývá z funkcí rodiny je ekonomicky soběstačná a nezávislá na okolí, ale ekonomické nároky na zajištění rodiny se stále zvyšují, což s sebou nese určitou sníženou stabilitu rodiny, než tomu bylo dříve. Zvyšující se ekonomické nároky na zajištění rodin vyžadují ekonomickou aktivitu obou rodičů, péče o dítě, která by měla spočívat především na matce, je přenechána někomu jinému. Priorita rodiny, kterou je péče o dítě, je tak vytlačována. Část výchovy dítěte přebírá instituce, jako je předškolské a školské zařízení, popřípadě mimoškolní zařízení a jiné organizace (Výrost, 2001; Kraus, Poláčková a kol., 2001).

Současná rodina se vyznačuje výraznou zaměřeností na zájem jednotlivce, upřednostňování vlastních zájmů před zájmy rodiny, což vede ke snadné rozpadavosti rodiny, rozvodům a rozchodům partnerů.

Trend velkých, vicegeneračních rodin, které byly běžné ještě v první polovině 20. století, byl vytlačen rodinami malými, ve kterých žijí pouze rodiče a děti. Běžným jevem dnes je zakládání rodin v soužití bez uzavření manželství. Sňatek i početí dětí se odsouvá na pozdější věk, klesá počet dětí v rodině, rodičovství je výrazně plánované. Početí dětí v pozdějším věku sice kladně ovlivňuje zralost k rodičovství, avšak klesá tak porodnost a zároveň vyšší věk budoucích rodičů zvyšuje možnost různých zdravotních komplikací během těhotenství a také nese riziko různých genetických vad. Vlivem dostupnosti antikoncepce ubývá nechtěných těhotenství a tím i interrupcí (Čáp, 1993).

Vlivem ekonomické situace a možnostem mladých lidí, se partneři soustřeďují na vybudování zázemí pro budoucí rodinu, početí dětí tak odkládají na později a tak se stávají staršími rodiči, než tomu bývalo dříve. Vlivem zakládání manželství a partnerství v pozdějším věku se prodlužuje doba, po kterou setrvávají děti s rodiči ve společné domácnosti. Stále více je v rodinách kladen důraz na vzdělanost a kvalifikovanost dětí, v některých rodinách se stává tento zájem dokonce prioritou. Vzdělanost dětí zajišťuje jejich dobré uplatnění v budoucím životě, ale zároveň se tak prodlužuje věk

ekonomické závislosti dětí na rodičích (Čáp, 1993; Výrost, 2001; Kraus, Poláčková a kol., 2001).

Přes všechny změny v moderní rodině lze říci, že rodina zůstává nejvýznamnějším opěrným bodem a institucí socializace člověka (Singly, 1999).

3 Vývoj jedince v období pubescence a adolescence

Každý člověk se v průběhu života po několika letech výrazně, kvalitativně mění, přechází do jiného věkového období, do jiného vývojového stadia. Stadia vývoje osobnosti lze rozdělit takto:

- prenatální období;
- rané dětství, tj. věk od narození do 3 let;
- předškolní věk, tj. od 3 do 6 let;
- školní věk, který se dále dělí na mladší, střední a starší školní věk, ve školním věku se pak vyčleňují dvě důležitá období – puberta – dospívání a adolescence;
- dospělost;
- pokročilý věk neboli stáří (Čáp, 1993).

Čáp uvádí, že *„každé stadium je charakterizováno určitými znaky biologickými, sociologickými a psychologickými ve vzájemném propojení. K pochopení psychického vývoje je nezbytné znát také biologické a sociální aspekty vývojových stadií.“* (Čáp, 1993, s. 134) Hranice stadií nejsou přesné a stejné u všech jedinců a za všech podmínek. V průběhu 20. století bylo zjištěno v nejrůznějších rozvinutých zemích, že dospívání nastupuje dříve a urychluje se celkový somatický růst.

Akcelerace, urychlení vývoje, patří k aktuálním problémům vývojové psychologie i věd biologických a sociálních, ale hlavně výchovné praxe. Akcelerace vývoje je spíše částečná, to jen v některých aspektech, takže zesiluje rovnoměrnost a rozpornost vývoje, ztěžuje podmínky výchovné i mentálně hygienické. Mezi dětmi existují značné interindividuální rozdíly

ve vývoji, například v tom, kdy je dítě zralé pro soustavnou školní práci, kdy u něho nastává puberta, kdy dokáže odpovědně přistupovat k volbě povolání apod. Proto se rozlišuje zralost biologická a sociální (popřípadě charakterová, zralost osobnostní). Každé stadium lidské ontogeneze je pravděpodobně senzitivním obdobím pro ty momenty, které byly zjištěny jako jeho nejcharakterističtější znaky, označují se jako „vývojové úkoly“ tohoto stadia. U člověka se předpokládá, že jeho senzitivní období jsou dána biologickými předpoklady a zároveň společenskými požadavky (Čáp, 1993).

3.1. Pubescence

Období dospívání je přechodná fáze vývoje osobnosti mezi dětstvím a dospělostí. Dospívání - pubescence začíná mezi 11/12. rokem u dívek, u chlapců o rok později, končí kolem 15 let.

Pubescence je období velkých změn spojených s pohlavním dospíváním, změn ve vývoji osobnosti a nového začleňování do společnosti. Čáp říká: *„Období puberty a adolescence neboli dospívání a mládí patří k nejobtížnějším stadiím ve vývoji jedince. V tomto věku je poukazováno na nárůst problémů v rodinné a školní výchově, vyšší výskyt kázeňských přestupků, delikvence, duševních poruch a sebevražd.“* (Čáp, 1993, s. 139). Typická je zvýšená labilita, výkyvy v sebehodnocení, obtíže ve škole, ve vztazích k rodičům, učitelům, společnosti. U jedince v období puberty nejde jen o změny biologické, ale o velké změny sociální a psychické.

Z biologických změn jsou nápadné změny spojené s pohlavním dospíváním, rozvoj prvotních a především druhotných pohlavních znaků. Velmi výrazný je růst do výšky a přibližování se formám těla dospělého muže či ženy. Rychlý růst s sebou přináší i určitý pohybový nesoulad, mnozí pubescenti tak působí neohrabaně. Tyto změny jsou způsobeny změnami fungování organismu, zvláště vnitřních orgánů a nervové soustavy. Hluboké přeměny hormonální a další působení na centrální nervový systém narušují jeho dynamickou rovnováhu. Zhoršení funkčního stavu centrální nervové soustavy se projevuje u pubescentů sníženou pracovní schopností, zhoršenou pozorností, zhoršeným sebeovládáním, prudkým a přecitlivělým způsobem reagování. Často v podobě konfliktů jedince s jeho okolím (Čáp, 1993).

V oblasti myšlení dochází u pubescentů k velkým změnám, jak kvantitativním, tak kvalitativní, rozvíjí se abstraktní myšlení, roste schopnost řešit nové problémy, roste samostatnost v myšlení a kritickém uvažování. Fantazie v tomto období nabývá na významu, je pojítkem mezi reálným prožíváním a ideálem. I když koncentrace pozornosti je v tomto období částečně vlivem změn v organizmu narušena, vnímání je bohatší a přesnější na detaily, smyslové orgány dosahují vrcholu své výkonnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jedinec v období pubescence si značně rozšiřuje a prohlubuje vědomosti a zdokonaluje se ve svých dovednostech, roste snaha o dobré výsledky, jak školní, tak i v zájmových činnostech. Škola se v tomto období stává významnou především pro budoucí sociální zařazení, školní úspěšnost značně ovlivňuje přijetí do vyšší vzdělávací instituce. Pubescent tedy stojí před velkým rozhodováním a tím je zvolit vhodný učební obor, obor studia, povolání. Volba studia s ohledem na budoucí povolání je závažný krok, jak pro ně samé, tak pro společnost, pro dospělé, zejména pro rodiče, učitele a poradce. S volbou dalšího studia souvisí i přechod na jinou školu. Jedinec se dostává do nového prostředí, je nucen navazovat nové sociální vztahy, budovat pozici ve skupině, setkává se s novými učiteli. I vztah učitelů k žákům je již jiný než na základní škole (Čáp, Mareš, 2001).

Jedinec v tomto období výrazně projevují snahu osamostatnit se, zbavit se závislosti na rodičích a jejich autoritě. V tomto období je pro pubescenta velmi důležité zařadit se do skupiny vrstevníků, která je mu bližší. Jedinec přebírá tzv. skupinovou identitu, společně s vrstevníky sdílí podobné zájmy a starosti. Zařazování jedince do skupiny vrstevníků není vždy v souladu s názory rodičů. Vztah vrstevníkům klade na jedince vyšší požadavky, dosavadní vztahy, které byly nestálé, bez hlubšího porozumění, se mění v mnoha případech v samotářství a hledání sociálních vztahů vyššího typu, kde více záleží na porozumění, společenských cílech a zájmech, na vzájemné pomoci. Ke konci pubescence přichází u většiny jedinců první zamilovanost. Vztahy bývají často platonické, pubescenti mají potřebu častého kontaktu se svým mnohdy velmi zidealizovaným partnerem (Čáp, 1993).

Kladné hodnocení jedince druhými dospělými pod vlivem dobrých výsledků, zvyšuje jeho sebevědomí, jistotu a pomáhá překonávat pocit méněcennosti, který je pro toto období typický. V případě, kdy mladiství nedosahuje dobrých výsledků, není kladně hodnocen, může nedostatek kladného hodnocení vést k pocitu nejistoty, nevyvíjení snahy a úsilí, to celé může vést ke komplexu méněcennosti (Čáp, Mareš, 2001).

Ve vývoji dospívajících působí řada rozporů. Jeden z nejhlavnějších rozporů je rozpor s rodiči, učiteli, dospělými, ale také s vrstevníky. Snahou pubescenta je se osvobodit od autority dospělých, splynutím se skupinou vrstevníků, což pro jedince znamená také určitý způsob přijetí skupinové autority, skupina vytváří určitý tlak a závislost. Toto může vést k vnějším konfliktům mezi osobami, ale i k vnitřním konfliktům mezi jedincovými názory, postoji a motivy proti vnějším autoritám.

Dalším rozporem je rozpor mezi biologickou a sociální zralostí jedince. Čáp uvádí: „*Biologické znaky dospívání a dospělosti nastupují dříve než zralost sociální, psychická, charakterová.*“ (Čáp, 1993, s. 140) Pubescenti vypadají a cítí se jako dospělí, chtějí i tak žít, chybí jim však k tomu důležité vnitřní předpoklady a zkušenosti.

Při postupném poznávání skutečnosti a vztahů mezi lidmi, vzniká další rozpor. Pubescenti tak prožívají rozpor mezi ideálem a realitou. Rozpor je způsobený nedostatkem objektivity, přecitlivělostí a zjednodušeným pohledem mladistvých. Nezanedbatelné jsou i rozpory, které lze charakterizovat tak, že některé skutečnosti mladistvého podněcují k vývoji, například touha stát se dospělým, jiné působí proti tomuto vývoji, například ponechání určitých výhod bezstarostného dětství (Čáp, 1993).

Přes všechny změny a rozpory, které patří k období pubescence, zůstává rodina pro pubescenta důležitým sociálním zázemím, i když se jedinec snaží od rodiny odpoutávat a osamostatňovat, rodiče by tak měli být partnery dospívajícího, vůči nimž se vymezuje (Vágnerová, 2001).

3.2 Adolescence

Období mládí - adolescence je chápáno jako období méně problémové a podstatně klidnější než období puberty, je mezifází mezi pubescencí, a dospělostí, končí přibližně kolem 20 let jedince.

Období začíná dokončenou pohlavní zralostí a přestupem ze základní školy na vyšší stupeň vzdělávání, tedy kolem 15 let jedince a končí dokončením vzdělávání, tedy ekonomickou nezávislostí a nástupem do zaměstnání. Výjimkou jsou studenti vysokých škol, u kterých je období adolescence dovršeno, ale z důvodů studia je jejich ekonomická nezávislost a nástup do zaměstnání oddálen. Oproti krizím a labilitě puberty, je období adolescence považováno za podstatně klidnější.

Růst do výšky se v tomto období výrazně zpomaluje a později se úplně zastaví. Adolescence je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Je to období kritické a rizikové, neboť v krátké době se jedinec radikálně a rychle mění v celé své biologické, psychické a sociální sféře. V adolescenci je v podstatě již dosaženo pohlavní dospělosti. Snižuje se poněkud hormonální hladina v krvi a postupně se ustaluje na hodnotách charakteristických pro dospělost. U chlapců se dokončuje vývoj tělesného ochlupení a relativně mohutní a sílí svalstvo a tím pádem se zvyšuje tělesná výkonnost a zdatnost.

V adolescenci jsou vyvinuty již všechny formy myšlení charakteristické pro dospělost, dokončuje se rozumové zrání. Jedinec dosahuje již téměř vrcholu rozumových schopností, úroveň inteligence tohoto období se v dalším životě překračuje jen výjimečně. Adolescence je období života, během něhož mládež hledá vlastní identitu, formuje svoji odlišnost od ostatních a vytváří si svůj vztah ke společnosti. Dochází ke krystalizaci postojů a názorů, k rozvinutí sebevědomí, sebejistoty, samostatnosti a v neposlední řadě k integraci osobnosti.

V období adolescence ještě stále sehrávají významnou roli vrstevníci dospívajícího. Adolescent se sice uvolňuje z vazby na rodinu, ale ještě není schopen samostatně fungovat, stále ještě hledá oporu v lidech s podobnými názory a zájmy, tedy ve vrstevnících. Sdílí s nimi své prožitky. Osamostatňování jedince stále pokračuje a dochází k postupnému odpoutávání se od vrstevnické skupiny (Macek, 1999).

Zralost jedince se projevuje i schopností navázat a udržet dlouhodobý intimní vztah, který mu umožní mnohé získat, ale také přizpůsobením se partnerovi i mnohého se vzdát. Sexuální potřeba nabývá psychosociální charakter, není již jen tělesnou a prestižní záležitostí. Partnerské vztahy jsou provázené velkou zamilovaností. První pohlavní styk je v životě člověka důležitým mezníkem a také jedním z důkazů dospělosti. U většiny adolescentů je naprosto běžné žít sexuálně aktivní život.

V období adolescence se jedinec odděluje od rodinyorientační, ve které vyrůstal, zapojuje se do společnosti a jiných institucí, přejímá dospělé role, hledá a vymezuje vlastního společenské postavení. V tomto období se mění i vztahy mezi adolescenty a rodiči. Rodiče přestávají mít nadřazenou pozici vůči svému dítěti i vztah adolescent již nemá potřebu se demonstrativně vůči rodičům vymezovat, vztah k rodičům se uklidňuje. Část adolescentů na konci tohoto období s dokončením vzdělávání nastupuje do zaměstnání a stává se ekonomicky nezávislími, dostává se tak opět do nového prostředí, navazuje nové vztahy, přijímá autoritu druhých – pracovně nadřízených lidí. To vše klade další nároky a požadavky na jedince. Avšak pokud je jedinec z rodiny vybaven správnými postoji, názory a vzorci jednání, je schopen tyto nové situace zvládat bez větších problémů. Část jedinců pokračuje v dalším studiu, například na vysoké škole. Jejich ekonomická nezávislost je tak oddálena. Přibližně od 20 let je jedinec považován za dospělého (Čačka, 1997).

4 Praktická část

4.1 Cíl a metodika výzkumu

Cílem bakalářské práce je zjistit, zdali má rodina a rodinné prostředí, určitý styl rodinné výchovy, postoj žáka ke škole a postoj rodičů ke vzdělávání žáků vliv na školní úspěšnost žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v odborném učilišti. Práce si neklade za cíl postihnout v celé své šíři školní úspěšnost či neúspěšnost žáků, protože toto téma je příliš obsáhlé. Praktické šetření je zaměřeno pouze na rodinu a rodinné prostředí jako na jednoho z významných činitelů ovlivňujících žákův školní výkon, tedy jeho školní úspěšnost. Další činitelé školní úspěšnosti žáka mohou být námětem k budoucímu výzkumu dalšího studia.

Jako výzkumnou metodu pro praktickou část bakalářské práce je zvolena metoda dotazníku. Tato metoda se jeví jako nejlépe vyhovující požadavkům, za pomoci kterých bude možné získat odpovědi na otázky týkající se daného tématu. Metodu výzkumu za pomoci dotazníku lze zařadit do metod kvantitativního výzkumu - tedy výzkumu, který analyzuje informace získané z jednoznačných odpovědí na dané otázky. Metoda dotazníku je specifickou metodou, používá se zejména tam, kde je nutné získat relativně v krátkém čase větší počet údajů od většího počtu dotazovaných. Pozitivním faktorem je ekonomická stránka a časová nenáročnost realizace. Další výhodou je zaručení anonymity, a tím i objektivitu získaných informací. Nevýhodou je možná nepravdivost získaných informací. Dotazník je souborem 24 otázek, z čehož v otázce č. 2, 12 a 13 mohl respondent volit více odpovědí. U otázky č. 1, 2, 3 a 9 byla dána respondentům možnost vyjádřit se volně mimo nabízené možnosti odpovědí, než které nabízel dotazník. U otázky č. 21 měl respondent možnost ke zvolené variantě odpovědi z dotazníku podat ještě písemného vysvětlení. (Příloha č. 1- dotazník)

K šetření byl použit tzv. dostupný výběr. Respondenty jsou žáci vybraného odborného učiliště. Výzkumný vzorek činí 170 respondentů - což jsou všichni žáci školy. Dotazníkového šetření se tedy zúčastní chlapci i děvčata - žáci prvních, druhých i třetích ročníků všech tříletých a jednoho dvouletého oboru.

4.2 Stanovení výzkumných otázek

Pro provedení výzkumného šetření praktické části bakalářské práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Jsou chlapci školně úspěšnější než dívky?

Otázka č. 2: Jsou žáci mající kladný postoj ke škole školně úspěšnější než žáci s negativním postojem?

Otázka č. 3: Pocházejí žáci studující v odborném učilišti častěji z méně podnětného prostředí než z prostředí podnětného?

Otázka č. 4: Jsou žáci pocházející z úplných rodin ve škole úspěšnější než žáci pocházející z rodin neúplných?

Otázka č. 5: Jsou žáci, u nichž se rodiče zajímají o jejich studium úspěšnější, než žáci, o jejich školní docházku a studium jeví rodiče malý nebo vůbec žádný zájem?

Otázka č. 6: Jsou žáci, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání školně úspěšnější než žáci rodičů s nižším vzděláním?

Otázka č. 7: Jsou děti vychovávané stylem demokratickým ve škole úspěšnější než děti, které jsou vychovávány stylem autoritativním nebo liberálním atd.?

Otázka č. 8: Jsou žáci, kteří mají více jak jednoho sourozence, ve škole méně úspěšní než žáci, kteří nemají žádného sourozence?

4.3 Popis místa šetření

Jako místo pro výzkumné šetření zvolila autorka učiliště, ve kterém pracuje jako učitelka odborného výcviku v gastro - oborech. Učiliště je příspěvková organizace, zřizovatelem je od roku 2001 Pardubický kraj. Učiliště patří do sítě středních škol v České republice. Příprava žáků probíhá podle školních vzdělávacích programů, s využitím speciálně pedagogických metod. Uchazeči jsou ke studiu přijímáni v souladu s vyhláškou o přijímání žáků na střední školy. Učební obory jsou určeny žákům základních škol praktických a speciálních základních škol, dále žákům se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, kteří doloží doporučení pedagogicko-poradenského zařízení (PPP, SPC). Absolventi všech oborů

po úspěšném vykonání závěrečných zkoušek získávají výuční list. Škola zajišťuje pro žáky vybavení pomůckami pro výuku odborného výcviku. Ubytování a stravování zajišťuje školní jídelna a internát. Budova školy, internát, dílny pro odborný výcvik, zahrada, park a školní jídelna je umístěna jednotně v areálu barokního zámku. Vzhledem k tomu, že se žáci podílejí produktivní prací v rámci odborného výcviku na hospodářském výsledku školy, je možné jim vyplácet finanční odměny. Vlastní výrobky a výpěstky se promítají v nižší ceně za stravování a ubytování. Při odborném učilišti je zřízena autoškola. Škola umožňuje žákům, kteří splní požadavky dané vnitřním předpisem, získat řidičské oprávnění skupiny B či T.
(Učiliště Chroustovice [on-line], 2016)

Nabídka oborů

Dvouleté učební obory:

- 29-51-E/02 Pekař

Tříleté učební obory:

- 33-56-E/01 Truhlář
- 36-64-E/01 Tesař
- 33-57-E/01 Dřevař
- 23-51-E/01 Zámečnick
- 41-55-E/01 Opravář
- 23-51-E/01 Autoopravář
- 36-67-E/01 Zedník
- 41-52-E/01 Aranžér květin
- 41-52-E/01 Zahradník
- 41-51-E/01 Chovatel zvířat
- 31-59-E/01 Módní dekorátérka
- 75-41-E/01 Pečovatelka
- 66-51-E/01 Prodavač
- 65-51-E/01 Kuchař
- 29-51-E/01 Cukrář

(Učiliště Chroustovice [on-line], 2016)

4.4 Sběr a zpracování dat

Vyplňování dotazníků bylo provedeno ve všech třídách učiliště. V rámci úvodního slova před samotným zahájením šetření byla respondentům přiblížena problematika a byli seznámeni s cílem šetření. Rovněž byla zdůrazněna zásada anonymity a respondenti byli požádáni o maximální objektivitu při vyplňování dotazníku. Byl také zdůrazněn souhlas vedení školy s šetřením. Závěru úvodního slova obsahoval vysvětlení způsobu vyplnění dotazníku. Čas pro vyplnění a vrácení dotazníku nebyl pevně stanoven. Dotazníky byly doručeny respondentům, lze konstatovat maximální a velmi pružnou návratnost dotazníků. Dotazovaní měli možnost odmítnout a průzkumu se nezúčastnit. Této možnosti nikdo nevyužil. Dotazníková šetření proběhlo v měsíci říjnu a trvalo zhruba 14 dní. Poté autorka začala pracovat na zjišťování a zpracování výsledků šetření, abych mohla odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Časový harmonogram:

Říjen 2014 - únor 2015

Přípravná fáze bakalářské práce, stanovení cíle, shromažďování literatury.

Březen - červen 2015

Studium odborné literatury a vypracování teoretické části bakalářské práce.

Červenec - říjen 2015

Příprava výzkumu, sestavení dotazníku, následně sběr dat.

Listopad - únor 2015/16

Záznam a analýza dat, zpracování a interpretace výsledků.

4.5 Popis a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Znak	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Pohlaví		
Chlapec	89	52,4
Dívka	81	47,6

Tab. 1: Struktura respondentů v souboru podle pohlaví.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 170 žáků, což jsou všichni žáci učiliště. Přehled odpovědí tříděných podle pohlaví ukázal, kolik je ve výzkumném souboru dívek a kolik chlapců. Z výzkumného vzorku všech žáků učiliště je skupina chlapců v počtu 89 (52 %), počet dívek je 81 (48 %). Poměr dívek a chlapců v souboru je tedy poměrně vyrovnaný.

Znak	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ročník		
1.	67	39,4
2.	65	38,2
3.	38	22,4

Tab. 2: Zastoupení respondentů jednotlivých ročníků v souboru.

Výsledky v této tabulce ukázaly rozložení respondentů (170) do jednotlivých ročníků. Jedná se o 67 (tj. 40 %) žáků prvních ročníků, 65 (38 %) žáků druhých ročníků a 38 (22 %) žáků třetích ročníků z celkového vzorku. Jak je vidět, rozložení žáků v prvním a druhém ročníku je poměrně vyrovnané. Počet žáků třetích ročníků 38 (22 %), kteří dotvářejí výzkumný soubor, je prakticky o polovinu menší než počet žáků v prvním a druhém ročníku.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
S oběma rodiči	71	41,8
S matkou	52	30,6
S otcem	7	4,1
S nevlastní matkou	5	2,9
S nevlastním otcem	7	4,1
S adoptivními rodiči	9	5,3
S pěstouny	11	6,5
S někým jiným	8	4,7

Tab. 3: Osoby, se kterými respondenti doma bydlí.

Tato tabulka znázorňuje, s kým respondenti ve svých rodinách žijí. Výzkumný soubor je tímto členěním rozdělen především na dvě velké skupiny respondentů, větší skupina respondentů počtem 71 (tj. 42 %) žije v rodinách úplných, tedy s oběma rodiči, druhou početnou skupinu tvoří respondenti v počtu 52 (31 %), kteří žijí s matkou. Z šetření vyplynulo, že 11 (7 %) respondentů žije i v pěstounských rodinách, 9 (5 %) respondentů má adoptivní rodiče. S otcem či nevlastním otcem žije 7 (4 %) respondentů, s nevlastní matkou pouhých 5 (3 %) respondentů. V nabídce možnosti odpovědi jiné osoby společně žijící odpovědělo 8 (5 %) respondentů, například žití s prarodiči nebo se sourozenci.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Oba rodiče	63	37,1
Matka	68	40,0
Otec	14	8,2
Nevlastní matka	3	1,8
Nevlastní otec	4	2,4
Adoptivní rodiče	6	3,5
Pěstouni	6	3,5
Jiná osoba	6	3,5

Tab. 4: Osoba, která respondenty vychovává (nejvíce se jim věnuje).

V této tabulce je uveden přehled toho, kdo ze společně žijících osob v rodinách respondentů, se nejvíce podílí na jejich výchově. Opět se nabízí dvě velké skupiny odpovědí. Nejčetnější skupinou je skupina respondentů, které vychovává matka v počtu 68 (40 %) respondentů, druhou velkou skupinu tvoří respondenti, které vychovávají oba rodiče 63 (37 %). Zajímavé jsou odpovědi 14 respondentů (8 %), kteří uvádějí, že jsou větší měrou vychováváni otcem. Ostatní odpovědi uvedené v tabulce nejsou příliš četné. V nabídce možnosti odpovědi jiné vychovávající osoby odpovědělo 6 (4 %) respondentů, například výchovu od sourozenců, prarodičů a také dětského domova.

Znak	Respondenti (n=)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Počet sourozenců		
Žádný	17	10,0
Jeden	63	37,1
Dva	42	24,7
Více	48	28,2

Tab. 5: Zastoupení sourozenců v rodinách respondentů.

V tomto přehledu je uvedeno, kolik sourozenců mají jednotliví respondenti. Nejčetnější odpovědí 63 (37 %) je přítomnost jednoho sourozence respondentů, velmi zajímavá je odpověď 48 (28 %) respondentů, kteří mají více jak dva sourozence, 42 (25 %) respondentů má dva sourozence. Tabulku dotváří odpověď 17 (10 %) respondentů, kteří nemají žádné sourozence.

Znak	Respondenti (n=170)			
	Otec		Matka	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dosažené vzdělání rodičů				
Vysoká škola	16	9,4	15	8,6
Vyšší odborná škola	5	2,9	1	0,6
Střední škola s maturitou	31	18,2	38	22,3
Střední škola bez maturity	79	46,5	80	47,1
Základní škola	39	23,0	36	21,2

Tab. 6: Přehled dosaženého vzdělání rodičů respondentů.

Tabulka udává přehled dosaženého vzdělání rodičů respondentů. Co se týká dosaženého vzdělání otců respondentů, je nejčetnější odpovědí počtem 79 (47 %) odpověď o dosaženém středoškolském vzdělání bez maturity, 31 (18 %) otců respondentů má absolvované středoškolské vzdělání s maturitou, 16 (9 %) otců má dokonce vzdělání vysokoškolské. Méně příznivé je zjištění, že 39 (23 %) otců respondentů má vzdělání pouze základní.

Z přehledu je patrné, že i u matek respondentů je nejčetnější vzdělání středoškolské bez maturity počtem odpovědí respondentů 80 (47 %),

četnost vzdělání matek s maturitou je lehce vyšší než u otců, tedy 38 (22 %) odpovědí, prakticky stejná četnost je u vysokoškolského vzdělání matek jako u otců respondentů, tedy 15 (7 %) odpovědí. Opět jako u otců respondentů je četnost odpovědí o přítomnosti základního vzdělání matek velmi vysoké, tedy 36 odpovědí (21 %). Celkově lze říci, že četnost jednotlivých druhů dosaženého vzdělání otců a matek respondentů je velmi podobná.

Znak	Respondenti (n=170)			
	Otec		Matka	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Laskavost	80	47,1	103	60,6
Přísnost	30	17,7	24	14,1
Zlost	14	8,2	10	5,9
Nepamatuji si	46	27,0	33	19,4

Tab. 7: Přehled vlastností rodičů tak, jak si je pamatují respondenti z dětství.

Tabulka předkládá přehled vlastností rodičů, tak jak si své rodiče respondenti pamatují z dob dětství. Nejčetnější vlastností otců v odpovědích respondentů je laskavost, počtem 80 (47 %) odpovědí, druhou nejčetnější odpovědí ve vlastnostech otců počtem 46 (27 %) odpovědí je, že si na tatínka z dob dětství nepamatují a třetí nejčetnější vlastností otců je přísnost počtem 30 (18 %) odpovědí.

Nejčetnější vlastností matek, kterou si respondenti pamatují z dob dětství je laskavost, počtem 103 (61 %) odpovědí, četnost je podstatně vyšší než u otců, 33 (19 %) respondentů udává, že si na matku z dob dětství nepamatují a 24 (14 %) respondentů udává jako vlastnost matky, kterou si pamatují z dob dětství, přísnost. Z šetření tedy vyplývá, že matky oproti otcům se jeví ze vzpomínek na dětství respondentů laskavější, ale je i více respondentů, kteří si na matku oproti otcům nepamatují.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	122	71,8
Ne	19	11,1
Nedokážu posoudit	29	17,1

Tab. 8: Připravenost respondentů jejich rodiči do života.

V této tabulce jsou zaneseny odpovědi na otázku, jak se od svých rodičů cítí respondenti připraveni do života. Velmi pozitivní je, že nejčetnější odpovědí na tuto otázku je odpověď 122 (72 %) respondentů, kteří odpověděli „ano“ cítí se svými rodiči dobře připraveni do života, 29 (17 %) respondentů nedokázalo svoji připravenost do života vlivem rodičů posoudit a jen 19 (11 %) respondentů z celkového počtu dotazovaných odpovědělo, že se bohužel necítí být od svých rodičů do života dobře připraveni.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Matka	94	55,3
Otec	33	19,4
Někdo jiný	27	15,9
Nikdo	16	9,4

Tab. 9: Osoba, se kterou respondenti řeší své problémy.

Osoba, která nejčastěji respondentům pomáhá řešit jejich problémy, vychází v dotazníkovém šetření matka, vysokým počtem odpovědí 94 (55 %), druhá nejčetnější osoba, se kterou respondenti řeší své problémy je otec 33 %, také přítomnost jiné osoby činí 27 odpovědí, tedy 16 %. V této osobě jsou dle odpovědí myšleny prarodiče, sourozenci nebo kamarádi. Smutné je, že je 16 (9 %) respondentů, kteří dle šetření nemají vedle sebe osobu, se kterou by řešili svoje problémy.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	117	68,8
Ne	28	16,5
Nevím, nedokážu posoudit	25	14,7

Tab. 10: Přehled zvládnání respondentů při řešení svých problémů v rodině.

Tato tabulka vypovídá o tom, jak respondenti zvládají řešit své problémy v rodině. Nejčetnější odpovědí je „ano“ vysokým počtem 117 (69 %) odpovědí, což je velmi pozitivní. Pouze 28 (17 %) respondentů odpovědělo, že nezvládají řešit své problémy v rodině a 25 (15 %) respondentů odpovědělo, že neví a nedokáže toto posoudit.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, vždy	86	50,6
Ano, někdy	61	35,9
Ne	16	9,4
Nedokážu posoudit	7	4,1

Tab. 11: Přehled nápomoci rodičů respondentů při řešení jejich problémů.

Tato tabulka přináší přehled o tom, jak jsou rodiče respondentů nápomocní svým dětem při řešení jejich problémů. Výsledky jsou velmi uspokojivé, protože 86 (51 %) respondentů odpovědělo „ano vždy“ jim jsou rodiče nápomocní při řešení jejich problémů, druhá nejčetnější odpověď byla „ano někdy“ počtem 61 (36 %) odpovědí. Dotazníky, ve kterých se vyskytovala odpověď „ne“, rodiče jim nejsou nápomocní při řešení jejich problémů a „nedokážu posoudit“ byly málo četné. Přehled odpovědí svědčí o tom, že právě rodiče jsou ti, na koho se mohou obrátit při řešení svých problémů a kdo jim pomůže.

Znak	Respondenti (n=170)			
	Otec		Matka	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Považovaná vlastnost rodičů				
Laskavost	60	35,3	84	49,4
Starostlivost	75	44,1	87	51,2
Obětavost	55	32,4	58	34,1
Mohu se jí svěřit	53	31,2	58	34,1
Rodič nežije	14	8,3	8	4,7
Jiné vlastnosti	21	12,4	12	7,1

Tab. 12: Přehled vlastností, kterých si respondenti váží u svých rodičů.

Tato tabulka slouží jako přehled o tom, jakých vlastností si respondenti váží u svých rodičů. Četnost odpovědí byla velmi rozložená na jednotlivé možnosti odpovědí. Z celkového počtu otců vidí respondenti svého otce nejčetněji jako starostlivého 75 (44 %) odpověďmi, laskavého 60 (35 %) odpověďmi, obětavost u otců činila 32 %, tedy 55 odpovědí a 53 (31 %) respondentů udává, že se otci může svěřit.

Výsledky u matek jsou také poměrně vyrovnané. Z celkového počtu matek vidí respondenti svoji matku stejně jako otce starostlivou,

počtem odpovědí 87 (51 %), laskavou 84 (51 %) odpověďmi, 58 (34 %) odpovědí respondentů si váží u své matky její obětavosti, stejný počet respondentů odpověděl, že se své matce může svěřit.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	65	38,2
Ne	20	11,8
Vždy se domluvíme	73	42,9
Nevím, nedokážu posoudit	12	7,1

Tab. 13: Přehled existence jasných pravidel v rodinách respondentů.

Z celkového počtu dotazovaných je nejčetnější odpověď respondentů na otázku existence jasných pravidel v rodině 73 (43 %) odpovědí, které uvádějí, že se na pravidlech vždy domluví, 65 (38 %) respondentů přiznává existenci jasných pravidel, 20 (12 %) respondentů udává nepřítomnost jasných pravidel ve výchově a 12 (7 %) nevědí, takže nedokážou toto posoudit.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	28	16,5
Ne	51	30,0
Jak kdy	91	53,5

Tab. 14: Přehled existence přísnosti ve výchově dětí (respondentů).

O tom zdali jsou rodiče respondentů přísní ve výchově svých dětí, vypovídá tato tabulka. Vysokých (54 %) respondentů, tedy 91 dotazovaných potvrzuje, že přísnost ze strany rodičů je uplatňována jak kdy, druhá nejčetnější odpověď je „ne“, přísnost ze strany rodičů respondenti nepociťují, takto odpovědělo 51 (30 %) dotazovaných a 28 (16 %) dotazovaných nevnímá výchovu rodičů jako přísnou.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	33	19,4
Ne	54	31,8
Jak kdy	83	48,8

Tab. 15: Přehled existence naprosté volnosti ve výchově dětí (respondentů).

Přehled odpovědí na otázku, zdali rodiče respondentů dávají svým dětem naprostou volnost ve výchově, koresponduje s výsledky v předchozí tabulce. Z celkového počtu dotazovaných 83 (49 %) respondentů uvádí, že naprostou volnost ve výchově pocítují ze strany svých rodičů jak kdy, 54 (32 %) dotazovaných si nemůže v oblasti výchovy ze strany rodičů dělat, co chce a 19 % respondentů, počtem tedy 33 respondentů, má pocit naprosté volnosti ve výchově, mohou si dělat, co chtějí.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	66	38,8
Ne	62	36,5
Nejsem si jist/a	42	24,7

Tab. 16: Přání respondentů založit v budoucnu rodinu podobnou té, ve které vyrůstali.

Tabulka zobrazuje přehled o tom, zdali by respondenti v budoucnu chtěli založit rodinu, která by byla podobná té, ve které vyrůstali. Výsledky jsou velmi vyvážené, 66 (39 %) respondentů by chtělo mít svoji budoucí rodinu podobnou té, ve které nyní žijí, 62 respondentů (36 %) si nepřejí mít svoji budoucí rodinu podobnou té, ve které vyrůstali a 42 (25 %) respondentů si není jisto, jaká by měla být jejich budoucí rodina.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	54	31,8
Ne	56	32,9
Nevím, nedokážu posoudit	60	35,3

Tab. 17: Existence lepších školních výsledků respondentů pod vlivem lepší péče jejich rodičů(dle názoru respondentů).

Tato tabulka zobrazuje názor respondentů na to, zdali by měli lepší školní výsledky, kdyby se jim jejich rodiče lépe věnovali. Výsledky jsou velmi rovnoměrně rozložené, 60 (35 %) respondentů neví a tudíž nedokáže posoudit, 56 (33 %) respondentů tvrdí, že lepší péče ze strany rodičů by jejich školní výkon neovlivnila a 54 (32 %) respondentů má za to, že kdyby se jim rodiče více věnovali, měli by určitě lepší školní výsledky.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	127	74,7
Ne	29	17,1
Nevím, nedokážu posoudit	14	8,2

Tab. 18: Přehled zájmu rodičů respondentů o výuku.

Velmi příznivé jsou výsledky v této tabulce, které ukazují, zdali mají rodiče respondentů zájem o to, co se jejich děti ve škole učí. Vysokou četnost má odpověď „ano“ počtem 127 (75 %) odpovědí, 29 (17 %) respondentů uvádí, že se rodiče o jejich výuku nezajímají a 14 (8 %) respondentů nedokáže toto posoudit.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	70	41,2
Ne	48	28,2
Jen někdy	52	30,6

Tab. 19: Návštěvnost třídních schůzek rodiči respondentů.

Tato tabulka přináší přehled účasti rodičů na třídních schůzkách. Nejčetnější je odpověď 70 (41 %) respondentů, kteří uvádějí, že rodiče chodí na třídní schůzky, 48 (28 %) respondentů však přiznává, že rodiče na třídní schůzky nedochází a 31 %, tedy 52 respondentů udává návštěvnost třídních schůzek jen někdy. Z předchozí tabulky je zřejmé, že zájem o výuku svých dětí mají rodiče 75 %, ale jak vyplývá z přehledu této tabulky návštěvnost třídních schůzek s ohledem na celkový vzorek respondentů, je pouze 41 %.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	105	61,8
Ne	26	15,3
Nevím, nedokážu posoudit	39	22,9

Tab. 20: Přehled toho, zdali se respondentům líbí ve škole.

Tabulka č. 20 přináší odpovědi na to, zdali se respondentům dotazníkového šetření líbí ve škole, kterou navštěvují. Z celkového počtu respondentů je nejčetnější odpověď „ano líbí“ 62 %, takto odpovědělo 105 respondentů, 26 (15 %) respondentům se ve škole nelíbí a 39 (23 %) respondentů nedokáže toto posoudit.

respondentů neví a proto nedokážou toto posoudit. Vysoké procento respondentů, kterým se ve škole líbí, je velmi pozitivním zjištěním.

Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, velice mi na známkách záleží	31	18,2
Ano, záleží mi na nich	93	54,7
Na známkách mi příliš nezáleží	38	22,4
Na známkách mi vůbec nezáleží	8	4,7

Tab. 21: Přehled, jak hodně záleží respondentům na prospěchu (známkách).

Přehled odpovědí v této tabulce ukazuje, zdali respondentům záleží na prospěchu (známkách), kterého ve škole dosahují. Vysokému počtu respondentů na svém prospěchu záleží, takto odpovědělo 93 (55 %) respondentů, 31 (18 %) respondentů odpovědělo, že jim na prospěchu záleží velmi, bohužel 38 (22 %) respondentů odpovědělo, že jim na svém prospěchu nezáleží a dokonce 8 respondentům na svém prospěchu nezáleží vůbec.

Znak	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1	31	18,2
2	50	29,4
3	62	36,6
4	22	12,9
5	5	2,9

Tab. 22: Nejčastější známky respondentů ve škole.

Tabulka přináší přehled o tom, jaké známky respondenti nejčastěji dostávají ve škole při výuce. Nejčastější vykazovanou známkou ve výuce respondentů je trojka, takto odpovědělo 62 (37 %) respondentů, druhou nejčastější známkou v odpovědích respondentů je dvojka, tu vykazalo 50 (29 %) respondentů. Příznivé je, že 31 (18 %) respondentů je velmi úspěšných v oblasti prospěchu, jako svoji nejběžnější známku ve výuce udávají jedničku. Avšak 22 (13 %) respondentů je i méně úspěšných v oblasti prospěchu a známek, udávají jako nejběžnější známku čtyřku a 5 (3 %) respondentů se považuje za neúspěšné, dle jejich názoru je jejich nejběžnější známkou pětka.

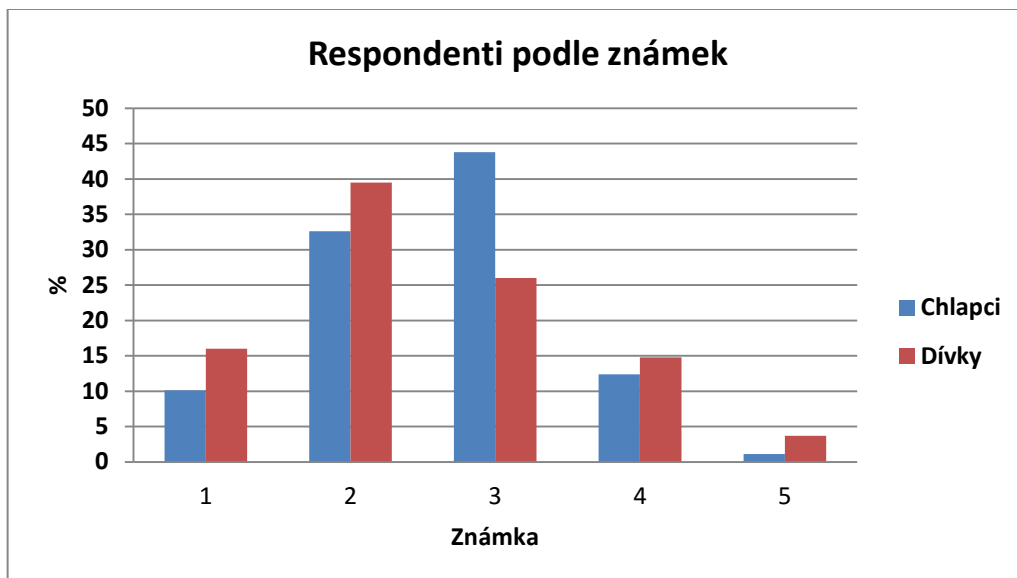
Odpověď	Respondenti (n=170)	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Chci se učit	58	34,1
Chtějí to moji rodiče	19	11,2
Chci to já a moji rodiče	56	32,9
Neučím se	37	21,8

Tab. 23: Přehled toho, proč se respondenti učí.

Poslední tabulka v přehledu udává četnost odpovědí na otázku, proč se respondenti učí. Nejčetnější odpověď respondentů je, protože se učí pro sebe, takto odpovědělo 58 (34 %) respondentů, pro sebe a rodiče se učí 56 (33 %) respondentů, pouze pro radost rodičům se učí 19 (11 %) respondentů, avšak 37 (22 %) respondentů udává, že se prostě neučí. Lze říci, že počet respondentů, kteří se učí pro sebe a těch, kteří se učí pro sebe a rodiče je poměrně vyvážený.

4.6 Rozpracování odpovědí na výzkumné otázky

Otázka č. 1: Jsou chlapci školně úspěšnější než dívky?

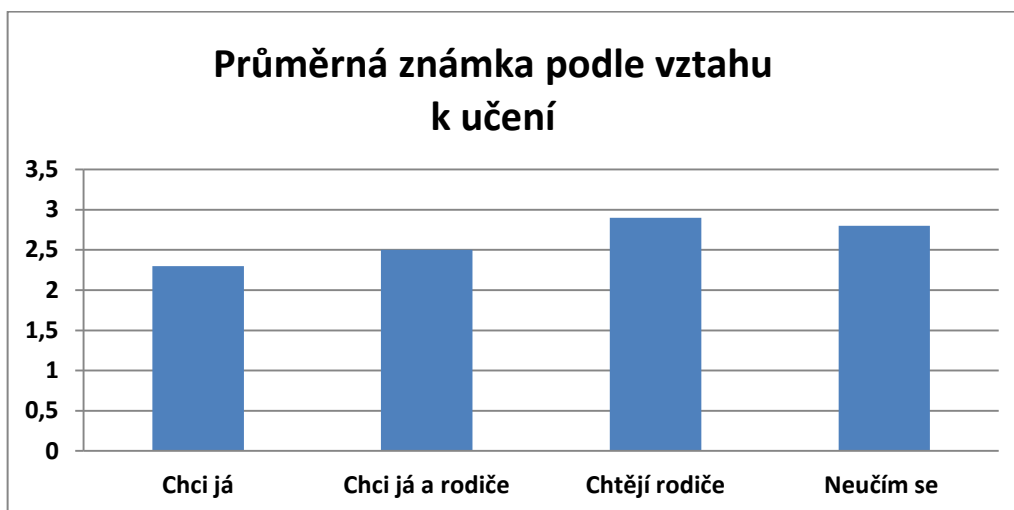


Graf 1: Rozložení respondentů podle nejčastějších známek ve škole (n=170).

V otázce, zdali jsou chlapci školně úspěšnější, než dívky byly využity odpovědi na otázky z dotazníku č. 1 a č. 25. Otázka č. 1 poskytla informace o tom kolik z celkového vzorku respondentů dotazníkového šetření je chlapců, tedy 89 (52 %) a dívek, tedy 81 (48 %). Otázka č. 25 přinesla informace o tom, jakou známkou, dle jejich názoru, jsou nejčastěji ve škole hodnoceni respondenti dotazníkového šetření. Průměrná známka všech respondentů ve škole je 2,56, průměrná známka chlapců, účastníků dotazníkového šetření je 2,6 a dívek, které dotvářeli výzkumný soubor, je 2,5.

Odpověď: průměrná známka hodnocení chlapců ve škole je pouze o 0,1 horší než průměrná známka dívek. Lze tedy říci, že školní úspěšnost chlapců a dívek, respondentů dotazníkového šetření z pohledu nejčastějších známek, kterými jsou respondenti hodnoceni ve škole, je prakticky shodná. Tedy chlapci nejsou školně úspěšnější než dívky.

Otázka č. 2: Jsou žáci mající kladný postoj ke škole školně úspěšnější, než žáci s negativním postojem?

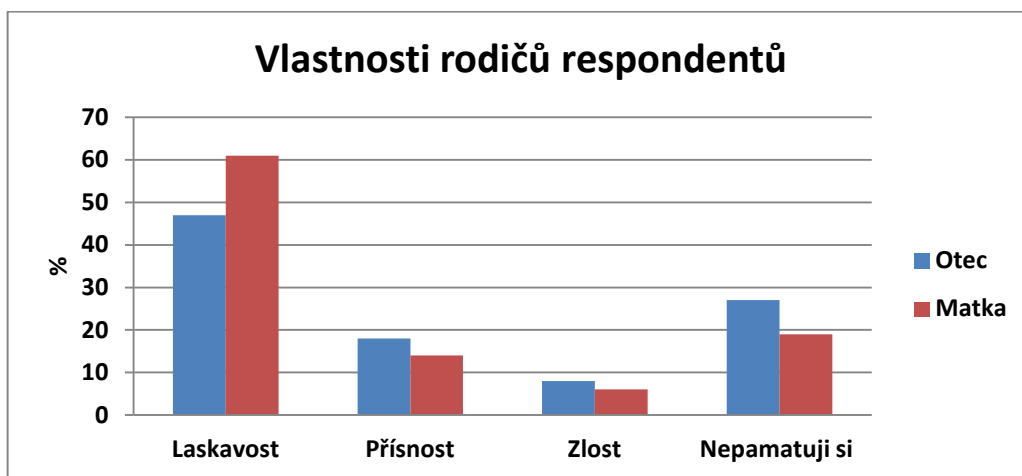


Graf 2: Přehled průměrných známek respondentů ve výuce ve škole podle vztahu k učení (n=170).

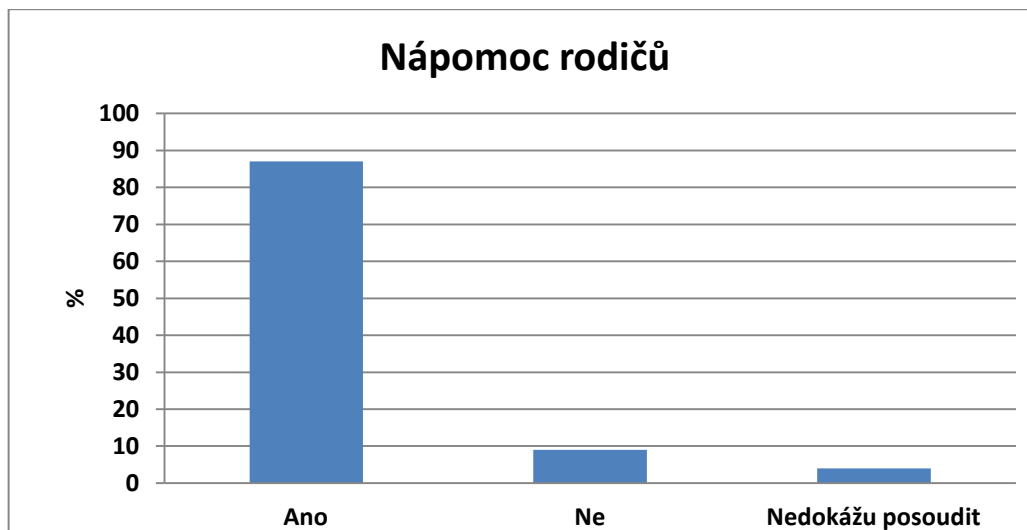
K získání odpovědi na otázku, zdali jsou žáci mající kladný postoj ke škole školně úspěšnější, než žáci s negativním postojem byly použity odpovědi na otázky z dotazníku č. 23 a č. 26. Z celkového počtu respondentů má kladný vztah ke škole, tedy se jim ve škole líbí 108 (64 %) respondentů a jejich průměrná známka ve výuce ve škole je 2,5, negativní postoj ke škole má 25 (15 %) respondentů tedy ve škole se jim nelíbí a jejich průměrná známka ve výuce ve škole je 2,7. Z celkového šetření se 55 (32 %) respondentů se učí, protože chce a jejich průměrná známka ve výuce ve škole je 2,3, 58 (34 %) respondentů se učí, protože to chtějí oni i rodiče a jejich průměrná známka ve výuce je 2,5, 16 (9,4 %) respondentů se učí, protože to chtějí pouze rodiče a jejich průměrná známka ve výuce je 2,9 a 41 (24 %) respondentů se neučí a učit se nechce a jejich průměrná známka ve výuce ve škole je 2,8.

Odpověď: Žáci, kterým se líbí ve škole, dosahují školního průměru známek 2,5 a žáci, kterým se nelíbí ve škole 2,7. Lze tedy říci, že kladný vztah žáků ke škole příliš neovlivňuje školní úspěšnost. V oblasti vztahu k učení žáci, kteří se učí, protože chtějí, dosahují průměrné známky ve škole 2,3, zatím co ti, kteří se neučí a nechtějí se učit, mají průměrnou známku ve výuce ve škole 2,8 a dokonce žáci, kteří se učí pouze pro rodiče, mají průměrnou známku ve výuce 2,9. Rozdíl průměrné známky ve vztahu žáka k učení je 0,6, což lze považovat za jisté ovlivnění školního výkonu.

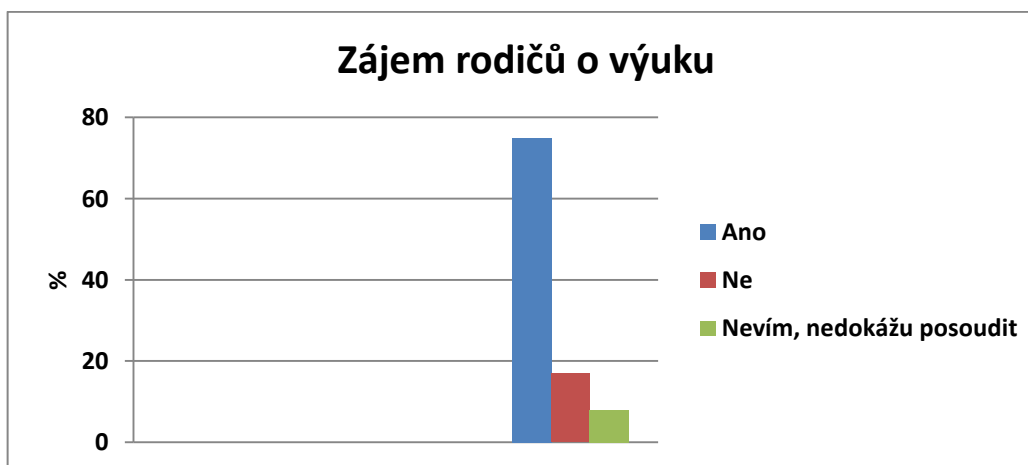
Otázka č. 3: Pocházejí žáci studující v odborném učilišti častěji z méně podnětného prostředí než z prostředí podnětného?



Graf 3: Přehled vlastnosti rodičů respondentů, tak jak si je respondenti pamatují z dětství (n=170).



Graf 4: Přehled nápomoci rodičů respondentů při řešení jejich problémů (n=170).

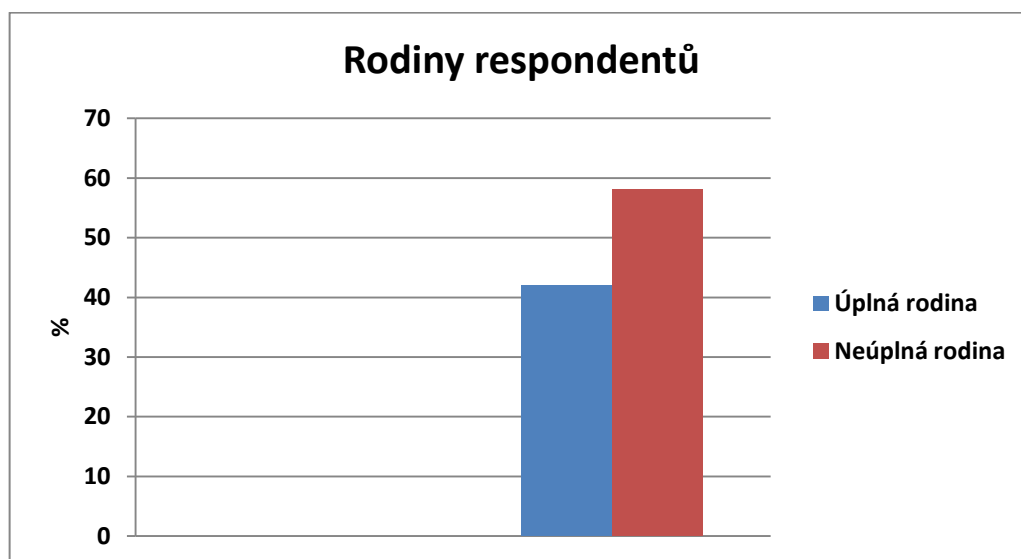


Graf 5: Přehled zájmu rodičů respondentů o výuku (n=170).

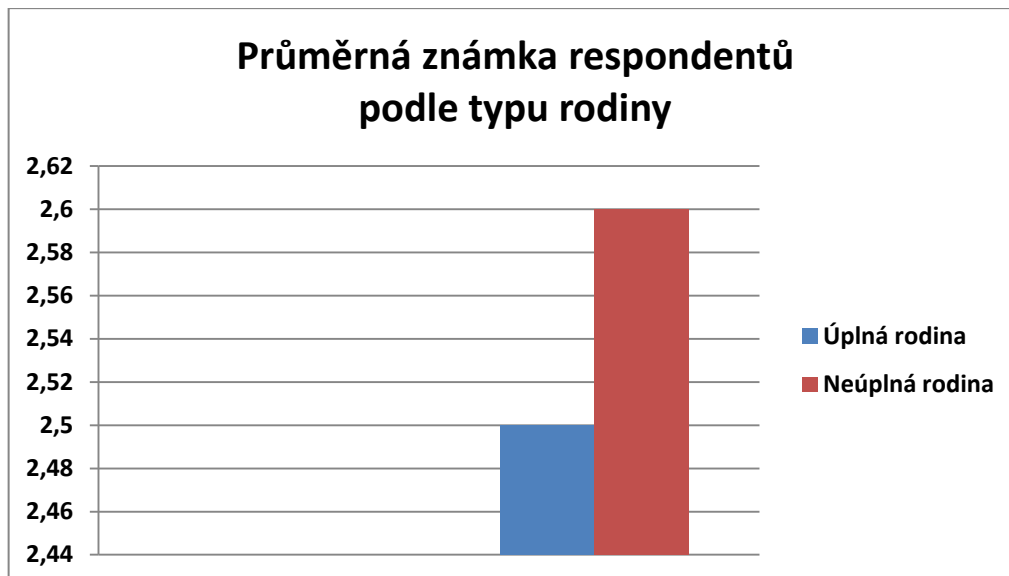
Pro odpověď na otázku, zdali pocházejí žáci studující v odborném učilišti častěji z méně podnětného prostředí než z prostředí podnětného, byly využity odpovědi na otázky z dotazníku č. 8, č. 9, č. 13 a č. 21. Ve výzkumném souboru je 80 (47 %) respondentů, kteří odpověděli, že si pamatují z dětství tatínka jako laskavého a 103 (61 %) respondentů maminku také jako laskavou. Vysoký počet 147 (87 %) respondentů uvádí, že mají rodiče, kteří jim jsou nápomocní při řešení jejich problémů a 127 (75 %) respondentů má rodiče, kteří jim dávají zájem o výuku respondentů ve škole.

Odpověď: prakticky polovina žáků pochází z prostředí s laskavým přístupem rodičů, 87 % respondentů má rodiče, kteří jim jsou nápomocní při řešení jejich problémů a 75 % respondentů uvádí, že jejich rodiče jim dávají zájem o jejich výuku ve škole. Lze tedy říci, že žáci studující v odborném učilišti pocházejí častěji z prostředí podnětného než z prostředí méně podnětného.

Otázka č. 4: Jsou žáci pocházející z úplných rodin ve škole úspěšnější než žáci pocházející z rodin neúplných?



Graf 6: Rozložení rodin respondentů na úplné a neúplné (n=170).

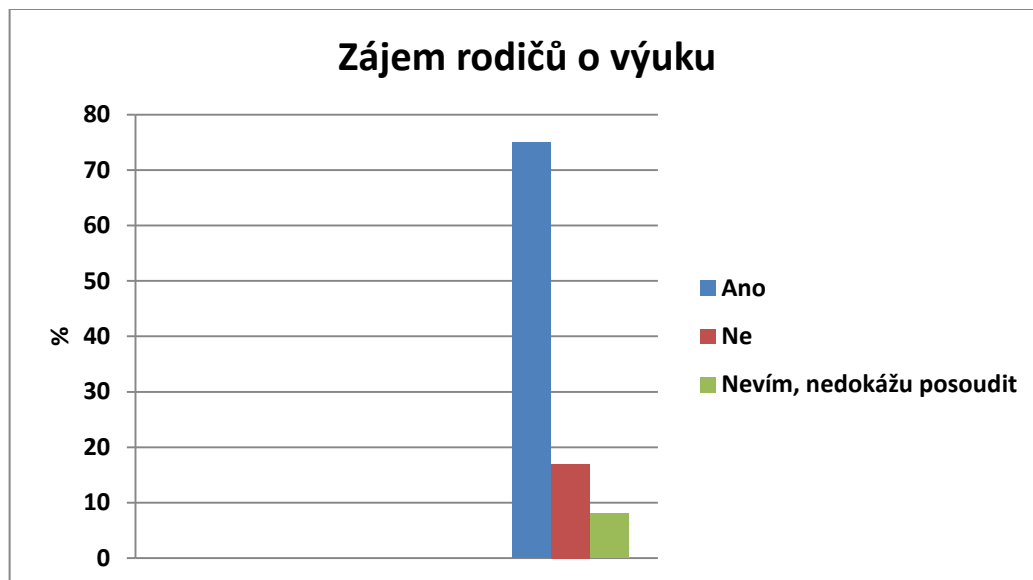


Graf 7: Průměrná známka respondentů z úplných a neúplných rodin (n=170).

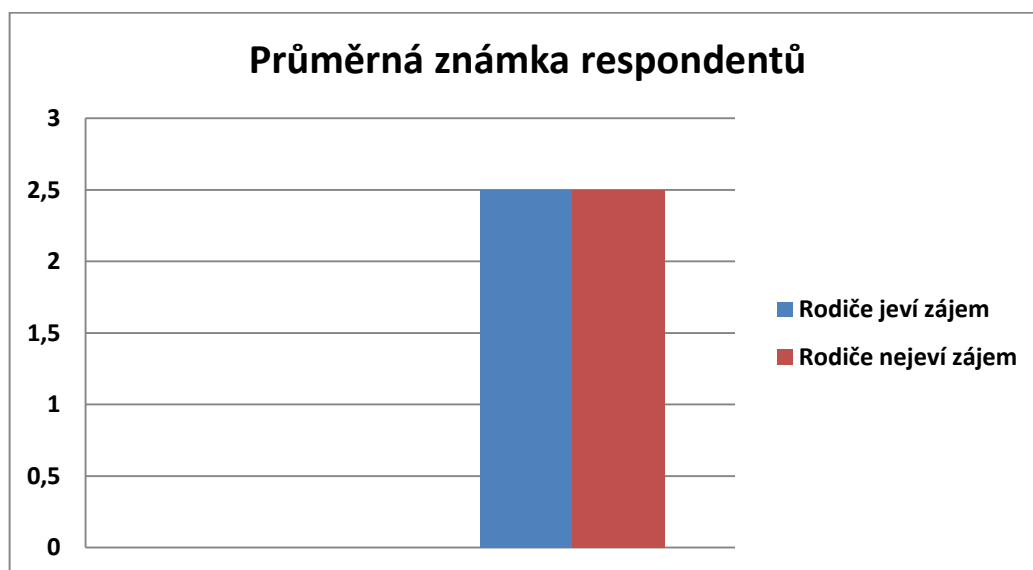
K získání odpovědi na výzkumnou otázku, zdali jsou žáci pocházející z úplných rodin ve škole úspěšnější než žáci pocházející z rodin neúplných, byly použity informace, které byly získány z odpovědí na dotazníkové otázky č. 3 a č. 25. Z celkového vzorku respondentů v úplných rodinách žije pouze 72 (42 %) respondentů, 98 (58 %) dotazovaných žije v rodinách neúplných. Průměrná známka, kterou jsou nejčastěji hodnoceni ve škole žáci z úplných rodin, je 2,5 a průměrná známka žáků z rodin neúplných je 2,6.

Odpověď: žáci pocházející z úplných rodin nejsou ve škole jednoznačně úspěšnější než žáci pocházející z rodin neúplných, protože průměrná známka žáků z rodin úplných je pouze o 0,1 lepší než průměrná známka žáků z rodin neúplných. Rozdíl je tedy nevýznamný.

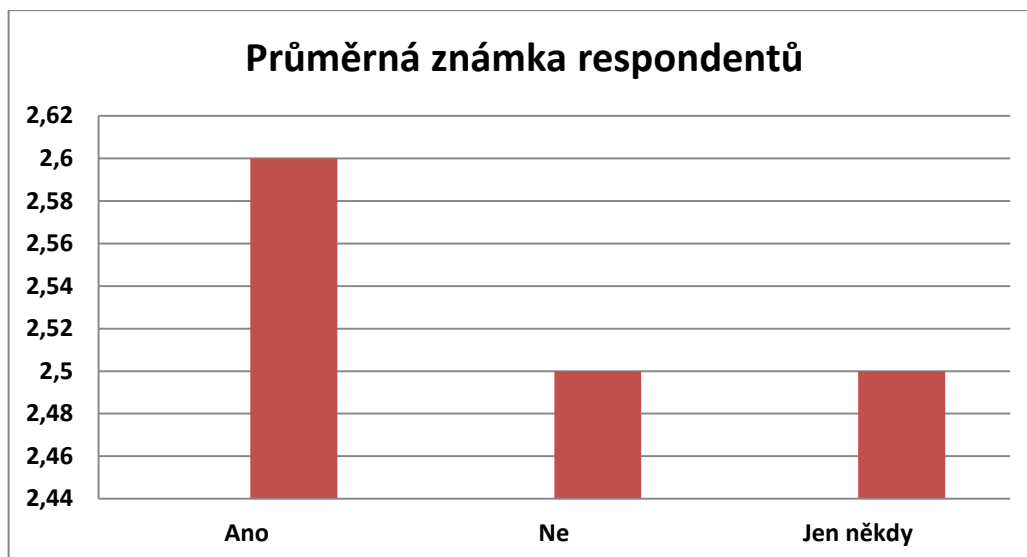
Otázka č. 5: Jsou žáci, u nichž se rodiče zajímají o jejich studium úspěšnější, než žáci, o jejich školní docházku a studium jeví rodiče malý nebo vůbec žádný zájem?



Graf 8: Zájem rodičů o výuku svých dětí dle názoru respondentů (n=170).



Graf9: Přehled průměrných známek respondentů ve výuce ve škole rozložený na respondenty s rodiči se zájmem a bez zájmu o výuku (n=170).

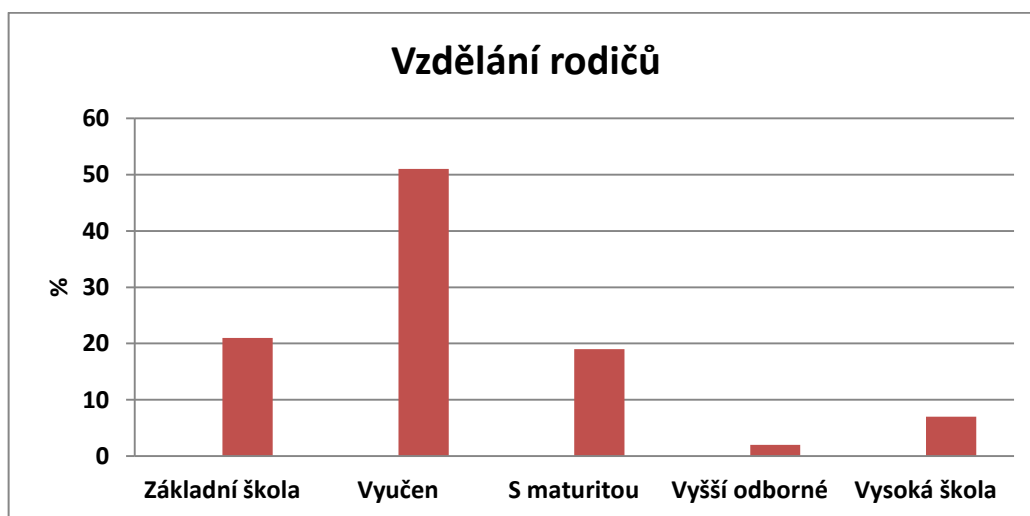


Graf 10: Přehled průměrných známek respondentů ve výuce ve škole rozložený na respondenty, jejichž rodiče chodí, nechodí na třídní schůzky nebo na schůzky chodí jen někdy (n=170).

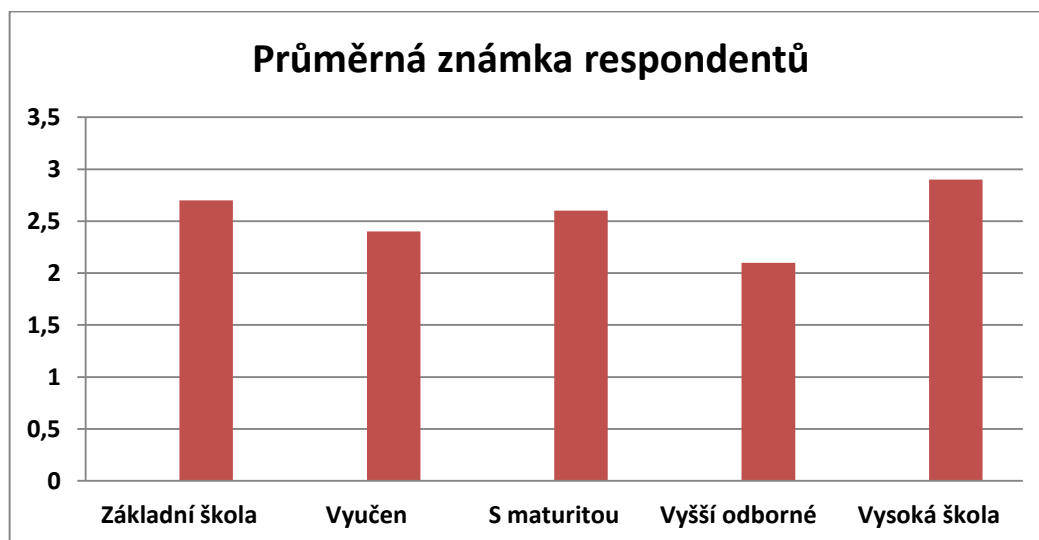
K získání odpovědi na výzkumnou otázku, zdali jsou žáci, u nichž se rodiče zajímají o jejich studium úspěšnější, než žáci, o jejich školní docházku a studium jeví rodiče malý nebo vůbec žádný zájem byly použity odpovědi z dotazníku z otázky č. 21, č. 22 a 25. Z šetření překvapivě vyplývá, že dle názoru respondentů 128 (75 %) rodičů jeví zájem o výuku svých dětí, 28 (17 %) rodičů nejeví zájem o výuku svých dětí a 14 (8 %) respondentů toto nedokáže posoudit. Průměrná známka respondentů ve výuce ve škole u respondentů, jejichž rodiče jeví zájem o výuku je 2,5 a naprosto shodně vychází i průměrná známka u respondentů, jejichž rodiče nejeví zájem o výuku. Na třídní schůzky dochází dle názoru respondentů 67 (39 %) rodičů, 48 (29 %) rodičů třídní schůzky nenavštěvuje a 55 (32 %) respondentů toto nedokáže posoudit. Průměrná známka respondentů ve výuce ve škole vychází u respondentů, jejichž rodiče dochází pravidelně na třídní schůzky 2,6, u respondentů jejichž rodiče nedochází na třídní schůzky, je průměrná známka 2,5 a u respondentů, jejich rodiče dochází na třídní schůzky jak kdy, je také 2,5.

Odpověď: nebyla nalezena souvislost mezi školní úspěšností žáků a docházkou rodičů respondentů na třídní schůzky. Žáci, u nichž se rodiče zajímají o jejich studium, nejsou úspěšnější, než žáci, o jejich školní docházku a studium jeví rodiče malý nebo vůbec žádný zájem.

Otázka č. 6: Jsou žáci, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání školně úspěšnější než žáci rodičů s nižším vzděláním?



Graf 11: Rozložení rodičů respondentů podle dosaženého vzdělání (n=340).



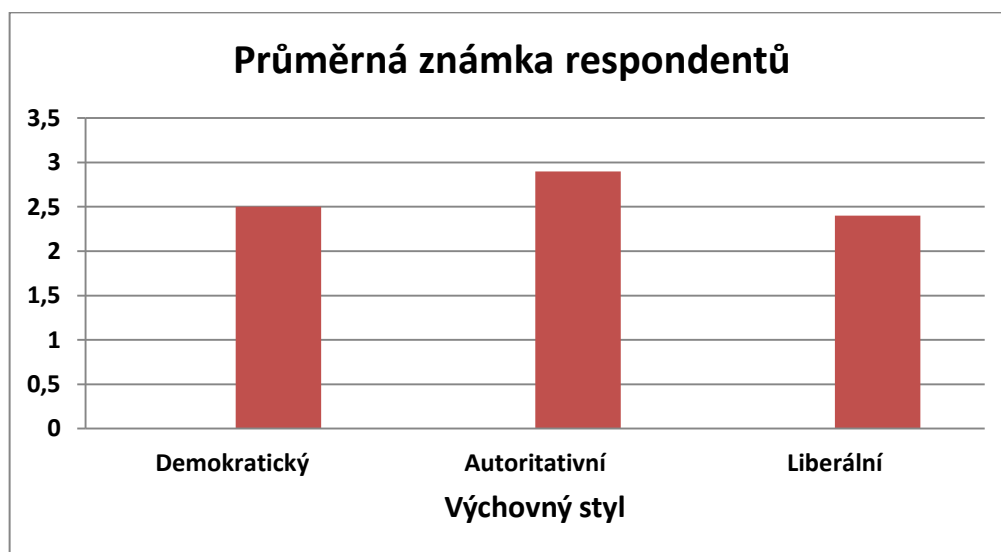
Graf 12: Průměrná známka respondentů podle dosaženého vzdělání jejich rodičů (n=170).

Otázka č. 6 měla přinést odpovědi na to, zdali jsou žáci, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání školně úspěšnější než žáci rodičů s nižším vzděláním. Byly použity informace z dotazníku, který byl směřován respondentům. Jednalo se o dotazníkovou otázku č. 6, č. 7 a č. 25. Z šetření vyplynulo, že 51 % rodičů absolvovalo střední vzdělání bez maturity, druhé nejčetnější vzdělání rodičů je základní 21 %, 19 % rodičů jsou středoškoláci s maturitou, 7 % rodičů má vzdělání vysokoškolské a 2 % rodičů mají vzdělání vyšší

odborné. Průměrná známka respondentů dotazníkového šetření členěných podle dosaženého vzdělání rodičů se pohybuje v rozmezí od 2,1 do 2,9. Respondenti rodičů se základním vzděláním vykazují průměrnou známku 2,7, respondenti rodičů se středním vzděláním bez maturity vykazují průměrnou známku 2,4, s maturitou 2,6, s vyšším odborným vzděláním 2,1 a respondenti rodičů se vzděláním vysokoškolským vykazují průměrnou známku 2,9.

Odpověď: Žáci, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, nejsou školně úspěšnější, než žáci rodičů s nižším vzděláním. Nebyla prokázána souvislost mezi školní úspěšností žáků a vzděláním jejich rodičů, neboť například respondenti rodičů se základním vzděláním vykazují průměrnou známku 2,7 a respondenti rodičů s vysokoškolským vzděláním 2,9. Rozdíl je tedy nevýznamný.

Otázka č. 7: Jsou děti vychovávané stylem demokratickým ve škole úspěšnější než děti, které jsou vychovávány stylem autoritativním nebo liberálním atd.?



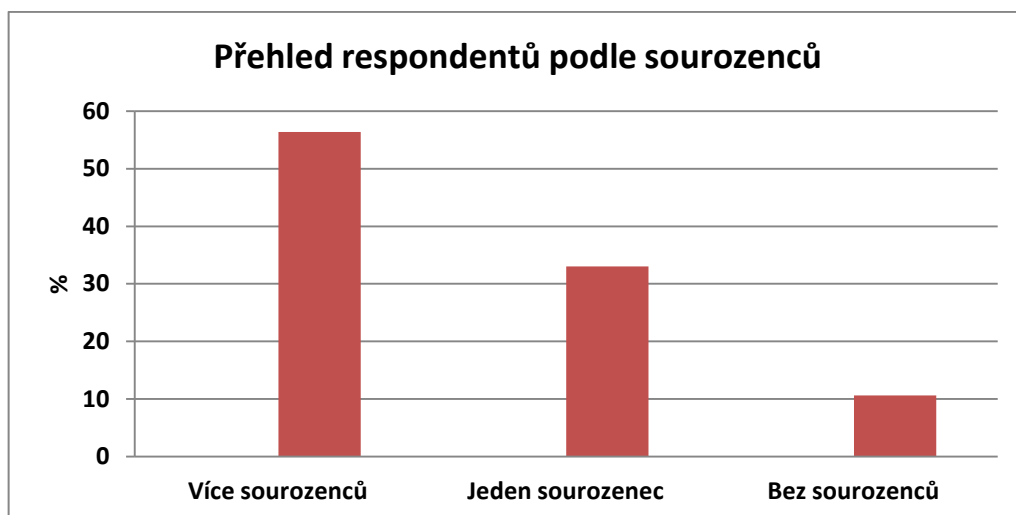
Graf 13: Průměrná známka respondentů, rozdělených podle stylu výchovy v rodině (n=170).

Pro zodpovězení otázky, zdali jsou děti vychovávané stylem demokratickým ve škole úspěšnější než děti, které jsou vychovávány stylem autoritativním nebo liberálním atd. byly využity výsledky z dotazníku z otázky č. 16, č. 17, č. 18 a č. 25. Šetření ukázalo, že respondenti, kteří jsou rodiči vychovávanými stylem demokratickým 68 (40 %) respondentů, dosahují průměrné známky ve výuce ve škole 2,5, respondenti v počtu 27 (16 %) vychovávanými stylem autoritativním dosahují průměrné známky 2,9 a respondenti,

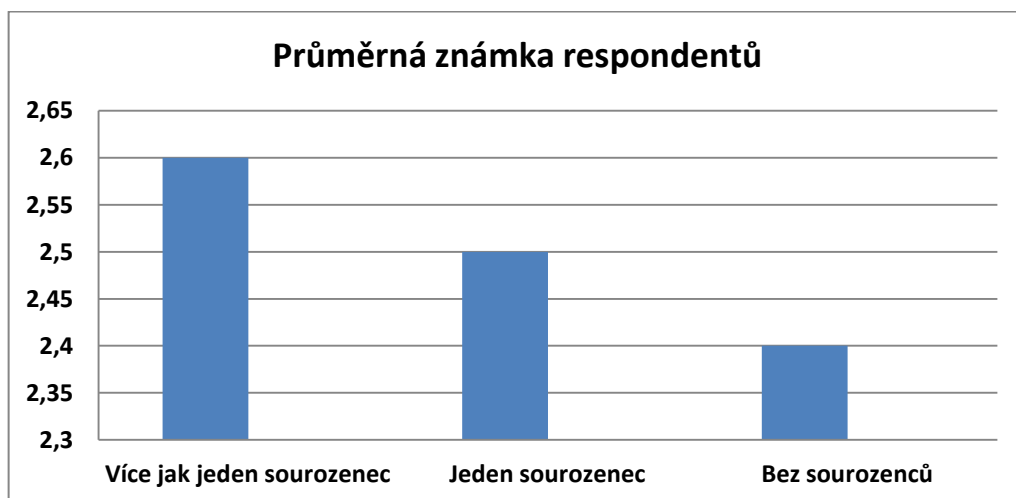
kteří jsou vychováni liberálním stylem výchovy tj. 36 (21 %) respondentů, dosahují průměrné známky 2,4.

Odpověď: demokratický a liberální styl výchovy rodičů se v tomto šetření jeví jako přínosnější než autoritativní styl výchovy o 0,4 – 0,5 co se týká průměrné známky ve výuce ve škole. Děti vychovávané stylem demokratickým jsou ve škole úspěšnější než děti, které jsou vychovávány stylem autoritativním. Liberální styl výchovy rodičů co se týká školní úspěšnosti v tomto šetření má podobné výsledky jako styl demokratický.

Otázka č. 8: Jsou žáci, kteří mají více jak jednoho sourozence, ve škole méně úspěšní než žáci, kteří nemají žádného sourozence?



Graf 14: Přehled respondentů rozložených podle sourozenců (n=170).



Graf 15: Přehled průměrných známek respondentů rozložených podle známek ve škole (n=170).

K zodpovězení otázky, zdali jsou žáci, kteří mají více jak jednoho sourozence, ve škole méně úspěšní než žáci, kteří nemají žádného sourozence, byly využity informace z dotazníkového šetření. Jednalo se o odpovědi na otázku č. 5 a č. 25 z dotazníku. Z celkového počtu respondentů žije 96 (56 %) respondentů v rodině s více jak jedním sourozence, 56 (33 %) respondentů má jednoho sourozence a 18 (11 %) respondentů nemá žádného sourozence. Průměrná známka, kterou jsou nejčastěji ve škole dle jejich názoru hodnoceni respondenti s více jak jedním sourozencem, je 2,6, u respondentů s jedním sourozencem vychází průměrná známka 2,5. U respondentů, kteří nemají žádného sourozence, je nečastější známka v hodnocení ve škole 2,4.

Odpověď: nedá se jednoznačně říci, že žáci, kteří mají více jak jednoho sourozence, jsou ve škole méně úspěšní než žáci, kteří nemají žádného sourozence. Rozdíl průměrných známek respondentů s více jak jedním sourozencem a respondentů, kteří nemají žádného sourozence je pouze 0,2, tento rozdíl je nevýznamný.

4.7 Diskuse

V této kapitole jsou shrnuty poznatky, které vyplynuly z praktického šetření. Úkolem také je posoudit hodnotu získaných poznatků pro pedagogickou praxi i pro samotné odborné učiliště, ve kterém bylo prováděno praktické šetření. Cílem práce bylo zjistit, zda má rodina, rodinné prostředí, ve kterém žák vyrůstá, styl výchovy rodičů, vliv na školní úspěšnost žáků. Dotazník, který byl použit pro praktické šetření, byl sestaven tak, aby zahrnoval všechny oblasti zkoumání, včetně postoje žáka ke škole. Šetření dospělo k těmto výsledkům.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 170 respondentů, žáků odborného učiliště, z toho 52 % chlapců a 48 % dívek. Výzkumný soubor byl, co se týká pohlaví respondentů poměrně vyrovnaný. V zastoupení jednotlivých ročníků v celkovém výzkumném souboru se jednalo o 40 % žáků prvního ročníku, 40 % žáků druhého ročníku. Žáci třetího ročníku tvořili 20 % výzkumného souboru.

Co se týká rodinného prostředí, velmi překvapivým bylo zjištění, že pouze 40 % žáků má možnost žít v úplných rodinách, 31 % žáků žije s matkou, možnosti žítí s otcem, s nevlastní matkou, s nevlastním otcem, s adoptivními rodiči nebo s pěstouny byly zastoupeny pouze okrajově. Přestože žáků, žijících v úplných rodinách je méně jak polovina, bylo zjištěno, že žáci pocházející z úplných rodin nejsou ve škole jednoznačně úspěšnější než žáci pocházející z rodin neúplných. Hlavní osobou, která žáky v rodinách vychovává je 40 % matka. Jednoho sourozence má 37 % respondentů, avšak 28 % respondentů má více než dva sourozence, z čehož někteří respondenti žijí v rodinách až s osmi sourozenci. Nejčastějším vzděláním rodičů respondentů je středoškolské bez maturity a to 47 %. V dotaznících se však 20 % vyskytly odpovědi, které potvrdily, že rodiče respondentů mají vzdělání pouze základní. Velmi pozitivně vyšlo šetření v oblasti prostředí, ve kterém respondenti vyrůstají. U 47 % otců a 60 % matek respondenti uvádějí jako převládající vlastnost laskavost. Vlastnosti, kterých si u svých rodičů respondenti nejvíce váží je laskavost, starostlivost a obětavost, tyto vlastnosti vnímá nejvíce u svých rodičů 30 až 50 % respondentů. O kvalitě rodinné péče vypovídá i zájem rodičů o výuku respondentů ve škole, 75 % respondentů dle svého názoru tvrdí, že jejich rodiče se zajímají o jejich výuku ve škole. Také velmi pozitivně vychází šetření v oblasti připravenosti respondentů rodiči do života. Vysokých 72 % respondentů uvedlo, že se cítí být svými rodiči do života dobře připraveni. Další fakt, který osvětluje rodinné prostředí je přítomnost osoby v rodině, která respondentům pomáhá řešit jejich problémy, 55 % je to matka, 19 % otec, dále pak jiná osoba. Další velmi pozitivní je, že vysokých 68 % respondentů zvládá řešit své problémy v rodině a nápomocní k řešení těchto problémů jim jsou právě rodiče 87 %. Avšak ne všichni respondenti by si přáli mít v budoucnu rodinu podobnou té, ve které vyrůstají, pouze 39 % respondentů si toto přeje, 47 % respondentů ne.

O tom, zdali při lepší péči svých rodičů by respondenti dosahovali lepších školních výsledků, nejsou respondenti zcela přesvědčeni, 32 % respondentů tvrdí, že ano, 33 % tvrdí, že lepší péče rodičů by jejich školní výkon neovlivnila. Návštěvnost třídních schůzek rodiči dle názoru respondentů není velká, pouze 40 % respondentů tvrdí, že jejich rodiče třídní schůzky

navštěvují, 30 % rodičů třídní schůzky navštěvuje jen někdy a rovněž 30 % rodičů je vůbec nenavštěvuje.

V oblasti stylů výchovy v rodině z šetření vyplynulo, že pouze 38 % respondentů je vychovááno v rodině s jasnými pravidly, přísné výchově je podrobena 17 % respondentů a v naprosté volnosti ve výchově žije údajně 19 % respondentů. Z oblasti zkoumání vztahu žáků ke škole bylo zjištěno, že 62 % respondentům se ve škole, kterou navštěvují, líbí a 73 % respondentů na svém prospěchu, tedy na školním hodnocení záleží. Do oblasti školního výkonu patří především hodnocení žáků ve škole, 37 % respondentů má školní průměr 3, 29 % respondentů má průměrnou známku ve výuce ve škole 2 a 18 % respondentů školní průměr 1. V oblasti motivace k učení 34 % respondentů se učí, protože se chtějí učit, 11 % respondentů se učí, protože to chtějí rodiče, 33 % respondentů se učí, protože to chtějí oni i rodiče a 22 % respondentů se neučí a učit se nechtějí.

Praktické šetření zjistilo, že není významného rozdílu mezi školní úspěšností chlapců a dívek, respondentů dotazníkového šetření z pohledu nejčastějších známek, kterými jsou respondenti hodnoceni ve škole. Kladný vztah žáků ke škole také příliš neovlivňuje školní výkon, v oblasti vztahu k učení lze hovořit o jistém ovlivnění školního výkonu. Motivaci k učení tedy lze považovat za jisté ovlivnění školního výkonu.

Velmi příznivě z šetření vychází rodinné prostředí, které se jeví dle více jak poloviny respondentů jako prostředí s laskavým přístupem rodičů. Celých 87 % respondentů má rodiče, kteří jim jsou nápomocní při řešení jejich problémů, což je určitě dobře a 75 % respondentů uvádí, že jejich rodiče jeví zájem o jejich výuku ve škole. Překvapivě vychází zjištění, že žáci studující v odborném učilišti pocházejí častěji z prostředí podnětného než z prostředí méně podnětného. Jako jeden z významných předpokladů v oblasti rodinného prostředí byl vliv počtu sourozenců na školní úspěšnost žáka, z šetření vyplývá, že počet sourozenců v úspěšnosti žáka nehraje roli.

Dále nebyla nalezena souvislost mezi školní úspěšností žáků a docházkou rodičů respondentů na třídní schůzky. Zájem rodičů o studium svých dětí dle šetření také nemá vliv na školní úspěšnost. Naprosto nad očekávání vychází zjištění, že žáci, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, nejsou školně úspěšnější, než žáci rodičů s nižším vzděláním.

To vede k závěru, že v případě tohoto šetření nebyla nalezena souvislost mezi školní úspěšností žáků a vzděláním jejich rodičů.

Demokratický a liberální styl výchovy rodičů se v tomto šetření jeví jako přínosnější než autoritativní styl výchovy, byl zde zaznamenán významný rozdíl průměrné známky ve výuce ve škole. Lze říci, že děti vychovávané stylem demokratickým jsou ve škole úspěšnější než děti, které jsou vychovávány stylem autoritativním.

Závěr

Bakalářská práce jak říká název „Rodina a rodinné prostředí jako jeden z významných činitelů ovlivňujících školní úspěšnost žáka“ si kladla za cíl zjistit, do jaké míry ovlivňuje rodina a rodinné prostředí žákovu školní úspěšnost. Praktické šetření bylo provedeno na vzorku 170 respondentů, což jsou všichni žáci zvoleného odborného učiliště. Věk respondentů se pohyboval od 15 do 20 let. Předpoklad pro praktické šetření byl, že rodina, rodinné prostředí, výchovný styl rodičů a žákův postoj ke škole významně ovlivňuje školní výkon.

Po provedení praktického šetření a zpracování dat byly zjištěny překvapivě jiné výsledky, než ty které byly očekávané. U jednotlivých výzkumných otázek nebyly zjištěny žádné významné vztahy, které by podle předpokladů mohly být mezi rodinou, rodinným prostředím a školní úspěšností žáků. Důležité je, že většina žáků vnímá své rodiny a rodinné prostředí jako podnětné, s laskavým přístupem. Žáci se cítí z rodiny do života dobře připraveni a rodina jim pomáhá při řešení jejich problémů ať už v rodině či ve škole. Jako významné se jeví výsledky vztahu motivace žáka k učení a školní úspěšnosti, kdy byl zjištěn významný rozdíl u žáků, kteří se učí, protože chtějí a těch, kteří se neučí nebo se učí pouze kvůli rodičům. Další vztah, který vyplynul z praktického šetření, je styl výchovy v rodině a školní úspěšnosti. Kdy demokratický styl výchovy v rodině vykazoval rozdíl oproti např. autoritativnímu výchovnému stylu.

Rodina a rodinné prostředí je sice považována za jeden z významných činitelů ovlivňující vývoj jedince, ale v případě tohoto šetření ne tak významný, aby ovlivňoval školní úspěšnost. Pokud ano, tak pouze některé faktory rodinného prostředí, jako je například výchovný styl v rodině, motivace žáka, která je považována za faktor osobní. Lze se jen domnívat, že rodina a rodinné prostředí může například ovlivňovat výsledky ve výchově, v přístupu k zodpovědnosti a budoucnosti jedince. Rodina například určitě ovlivňuje jedince ve výchově k zodpovědnému přístupu při zakládání rodin a ve výchově svých potomků. Nabízí se možnost, že již v období adolescence, ve kterém se nacházejí respondenti dotazníkového šetření, není vliv rodiny

a rodinného prostředí tak velký, aby významně ovlivnil školní úspěšnost. Možností neovlivnění také může být samotný intelekt, který je daný nebo typ postižení žáků, respondentů dotazníkového šetření.

Bakalářská práce alespoň malou měrou přispěla k osvětlení vztahu mezi rodinou, rodinným prostředím a školní úspěšností žáků a mohla by se stát jakýmsi vodítkem pro další šetření v této problematice.

Cíl práce byl splněn.

Seznam použité literatury

1. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: UK – Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
3. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 406s. ISBN 80-7178-463-X.
4. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80262-0873-0.
5. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174s. ISBN 80-7178-635-7.
6. Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
7. HELUS, Z. a kol. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
8. HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspěchovžiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973.
9. KOHOUTEK, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-7204-064-2.
10. KOPÁČ, J., HRAŠE, J. a kol. *Neprospívající žák*. Praha: SPN, 1967.
11. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Prostředí – člověk – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
12. KOVAŘÍKOVÁ, H. *Občanská výchova pro odborná učiliště*. Praha: Septima, 2003. 102s. ISBN 80-7216-188-1.
13. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Neprospívající dítě*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví – Ústav zdravotní výchovy, 1966.
14. MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
15. MARTIN, M., WALTMANOVÁ, C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
16. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: AVICENUM, zdravotnické nakladatelství, 1986. ISBN 08-011-86.

17. MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. 285s. ISBN 8085912295.
18. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 1997. ISBN 80-8642-919-9.
19. MENČINSKÁ, N., A. a kol. *Psychologické problémy neprospěchu žáků*. Praha: SPN, 1976.
20. SCHAEFFEROVÁ, E. *Co je rodina? Praha: Návrat domů*, 1985. 178s. ISBN 80-85495-41-4.
21. SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
22. STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2005. 214s. ISBN 80-210-3687-7.
23. ŠTEFANOVIČ, J. *Vybrané kapitoly zo psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.
24. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
25. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: UK – Karolinum, 2005. ISBN 80-2460-956-8.
26. VODÁK, V., ŠULC, A. *Závady a poruchy chování v dětském věku*. Praha: SPN, 1964.
27. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-2470-042-5.
28. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

Elektronické zdroje

1. Úspěch [on-line]. 2016 [cit 2016-01-12]. Dostupné z WWW:
<http://www.cojeco.cz/index.php?zal=1&s_term=%FAsp%ECch&Hledej.x=30&Hledej.y=10>.

Seznam tabulek a grafů

- Tab. 1: Struktura respondentů v souboru podle pohlaví.
- Tab. 2: Zastoupení respondentů jednotlivých ročníků v souboru.
- Tab.3: Osoby, se kterými respondenti doma bydlí.
- Tab.4: Osoba, která respondenty vychovává (nejvíce se jim věnuje).
- Tab. 5: Zastoupení sourozenců v rodinách respondentů.
- Tab.6: Přehled dosaženého vzdělání rodičů respondentů.
- Tab. 7: Přehled vlastností rodičů tak, jak si je pamatují respondenti z dětství.
- Tab.8: Přípravenost respondentů jejich rodiči do života.
- Tab. 9: Osoba, se kterou respondenti řeší své problémy.
- Tab. 10: Přehled zvládnání respondentů při řešení svých problémů v rodině.
- Tab. 11: Přehled nápomoci rodičů respondentů při řešení jejich problémů.
- Tab. 12: Přehled vlastností, kterých si respondenti váží u svých rodičů.
- Tab. 13: Přehled existence jasných pravidel v rodinách respondentů.
- Tab. 14: Přehled existence přísnosti ve výchově dětí (respondentů).
- Tab. 15: Přehled existence naprosté volnosti ve výchově dětí (respondentů).
- Tab. 16: Přání respondentů založit v budoucnu rodinu podobnou té, ve které vyrůstali.
- Tab. 17: Existence lepších školních výsledků respondentů pod vlivem lepší péče jejich rodičů (dle názoru respondentů).
- Tab. 18: Přehled zájmu rodičů respondentů o výuku.
- Tab. 19: Návštěvnost třídních schůzek rodiči respondentů.
- Tab. 20: Přehled toho, zdali se respondentům líbí ve škole.
- Tab. 21: Přehled, jak hodně záleží respondentům na prospěchu (známkách).
- Tab. 22: Nejčastější známky respondentů ve škole.
- Tab. 23: Přehled toho, proč se respondenti učí.

Graf 1: Rozložení respondentů podle nejčastějších známek ve škole (n=170).

Graf2: Přehled průměrných známek respondentů ve výuce ve škole podle vztahu k učení (n=170).

Graf3: Přehled vlastností rodičů respondentů, tak jak si je respondenti pamatují z dětství (n=170).

Graf 4: Přehled nápomoci rodičů respondentů při řešení jejich problémů (n=170).

Graf 5: Přehled zájmu rodičů respondentů o výuku (n=170).

Graf6: Rozložení rodin respondentů na úplné a neúplné (n=170).

Graf7: Průměrná známka respondentů z úplných a neúplných rodin (n=170).

Graf 8: Zájem rodičů o výuku svých dětí dle názoru respondentů (n=170).

Graf 9: Přehled průměrných známek respondentů ve výuce ve škole rozložený na respondenty s rodiči se zájmem a bez zájmu o výuku (n=170).

Graf 10: Přehled průměrných známek respondentů ve výuce ve škole rozložený na respondenty, jejichž rodiče chodí, nechodí na třídní schůzky nebo na schůzky chodí jen někdy (n=170).

Graf 11: Rozložení rodičů respondentů podle dosaženého vzdělání (n=340).

Graf 12: Průměrná známka respondentů podle dosaženého vzdělání jejich rodičů (n=170).

Graf 13: Průměrná známka respondentů, rozdělených podle stylu výchovy v rodině (n=170).

Graf 14: Přehled respondentů rozložených podle sourozenců (n=170).

Graf 15: Přehled průměrných známek respondentů rozložených podle známek ve škole (n=170).

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

