

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Vliv prostředí na chování žáků základní školy

Diplomová práce

Autor:	Bc. Dominik Tobola
Studijní program:	N0111A190018 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.
Oponent práce:	doc. Mgr. et Mgr. Marie Hubálovská, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Dominik Tobola

Studium: P22P0505

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Vliv prostředí na chování žáků základní školy**

Název diplomové práce AJ: The influence of the environment on the behaviour of elementary school pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zaměřuje na charakteristiku prostředí a jeho vliv na rozvoj osobnosti a chování žáků základní školy, konkrétně na lokální a rodinné prostředí. Cílem empirické části je zjistit, do jaké míry ovlivňuje rodinné a lokální prostředí chování žáků. Jako metoda je využit dotazník a respondenty jsou žáci 6. - 9. tříd a třídní učitelé základních škol.

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

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

SOBOTKOVÁ, Irena. Psychologie rodiny. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.

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

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Oponent: doc. Mgr. et Mgr. Marie Hubálovská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc., samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 15. 4. 2024

.....

Dominik Tobola

Poděkování

Rád bych poděkoval panu prof. PhDr. Blahoslavu Krausovi, CSc., za ochotu, vstřícnost, čas a pomoc při vypracování této diplomové práce.

Anotace

TOBOLA, Dominik. *Vliv prostředí na chování žáků základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 90 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na vliv prostředí na chování žáků základní školy v 6.–9. třídách. V teoretické části je charakterizováno prostředí, jeho typologie, funkce a vliv při utváření osobnosti. Pozornost je věnována konkrétně lokálnímu a rodinnému prostředí. U lokálního prostředí se práce soustředí na vymezení charakteristických znaků a rozdílů městského a venkovského prostředí společně s jejich vlivem na utváření osobnosti žáka. Dále je zde charakterizováno rodinné prostředí, funkce rodiny, výchovné styly a jejich vliv při uplatňování výchovy dítěte. Také jsou zde představeny problémové oblasti rodinného prostředí s negativními dopady na žáka, a možné copingové strategie pro posílení rodinné resilience. Práce také vymezuje vývojové proměny osobnosti a chování žáka společně s možnými projevy problémového chování v důsledku těchto proměn. Cílem empirické části je zjistit, do jaké míry ovlivňuje rodinné a lokální prostředí chování žáků a provést komparaci. Respondenty jsou třídní učitelé a žáci 6.–9. tříd na venkovské a městské základní škole v Královéhradeckém kraji. Jako metoda bude využit dotazník.

Klíčová slova: prostředí, rodina, vliv, žák, chování

Annotation

TOBOLA, Dominik. *The influence of the environment and the behaviour of elementary school pupils*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 90 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis focuses on the influence of the environment and the behaviour of primary school pupils in grades 6th-9th. The theoretical part characterizes the environment, its typology, functions and influence during the formation of personality. Attention is given specifically to the local and family environment. In the local environment, the thesis focuses on defining the characteristics and differences of urban and rural environments and their influence on the formation of the pupil's personality. The thesis also characterizes the family environment, family functions, parenting styles and their influence on raising a child. There are also introduced problem areas of the family environment with negative effects on the pupil and possible coping strategies for strengthening family resilience. The thesis presents the developmental changes in the personality and behavior of the pupil and potential manifestations of problematic behavior as a result of these changes. The aim of the empirical part is to find out the extent of family and local environment influences on pupils' behaviour and to make a comparison. The respondents are homeroom teachers and pupils in grades 6-9 located in a rural and an urban primary school in the Hradec Králové region. A questionnaire will be used as a method.

Keywords: environment, family, influence, pupil, behaviour

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis:

Obsah

Úvod	10
1 Charakteristika prostředí	12
1.1 Typologie prostředí.....	13
1.2 Funkce prostředí ve výchově	15
1.3 Vliv prostředí na utváření osobnosti.....	17
2 Lokální prostředí	21
2.1 Městské prostředí.....	22
2.2 Venkovské prostředí	23
2.3 Vliv lokálního prostředí na osobnost žáka.....	24
3 Charakteristika rodinného prostředí.....	26
3.1 Funkce rodiny	28
3.2 Vliv rodinného prostředí na osobnost žáka.....	31
3.3 Rodinná resilience.....	36
4 Charakteristika osobnosti žáka	39
4.1 Vývoj osobnosti a chování žáka	39
4.2 Problémy v chování žáků.....	43
5 Výzkumné šetření vlivu rodinného a lokálního prostředí na chování žáků	46
5.1 Metodologie výzkumného šetření.....	46
5.2 Analýza a interpretace výsledků	50
5.3 Komparace výsledků a verifikace hypotéz	65
5.4 Shrnutí výsledků	76
Závěr	78
Seznam použitých zdrojů	80
Seznam grafů.....	83

Seznam tabulek	84
Přílohy	85

Úvod

Pro diplomovou práci bylo zvoleno téma „Vliv prostředí na chování žáků základní školy“. Téma diplomové práce bylo směřováno tímto směrem z několika důvodů. Prostředí, do kterého se každý z nás narodí a ve kterém žijeme, má velmi výrazný vliv na rozvoj naší osobnosti ve všech ohledech. V prvním případě jde o rodinu, jejímž smyslem je vytvářet bezpečné a stabilní zázemí pro všechny své členy a zajistit tak celkově optimální rozvoj jedince po psychické, fyzické a sociální stránce. Vedle rodiny ale také stojí lokální prostředí doprovázené různými kulturními specifiky, ekonomickou situací, kvalitou životního prostředí a také přírodními podmínkami, které vytvářejí kulisu pro výchovu a vývoj osobnosti a ovlivňují schopnost sociability, názory, postoje a životní cíle každého jedince.

V posledních letech stále více přibývá žáků, kteří vykazují problémové chování ve školách. Je to dáno především působícími negativními vlivy rodinného a lokálního prostředí v důsledku postupné transformace a vývoje celé společnosti. Rodina prochází výraznou transformací v celé své struktuře. Vznikají malé rodiny, rodiče se více orientují na kariéru a některé dřívější funkce rodiny dnes zastupují různé instituce. V důsledku toho rodina ztrácí svou ritualizovanou podobu, snižuje se stabilita manželství a dochází k dezintegraci rodiny vzhledem k stále se zvyšujícím nárokům v pracovním procesu.

Také lokální prostředí prochází postupnou transformací. V případě měst s tím přichází stále větší dominance konzumního přístupu u obyvatel, což se negativně odráží na mezilidských vztazích, které nabývají povrchního charakteru. Díky vysoké anonymitě zaniká institut sousedství, tradiční autority a je zde celkově nedostatek výrazných společenských autorit. Venkov v posledních letech zaznamenává prudký rozvoj dopravy, čímž se zvyšuje mobilita venkovských obyvatel a otevírá jim možnosti nových sociálních kontaktů a kulturních podnětů. Obyvatelé venkova se častěji uchylují k zaměstnání ve městech, zvyšuje se touha po vzdělávání, objevuje se různorodost v oblasti dělby rolí a původně výrazná sounáležitost a silné vazby s rodinou či sousedstvím se snižuje.

Cílem teoretické části diplomové práce je seznámit s vlivy rodinného a lokálního prostředí na chování žáků a negativními jevy v těchto prostředích, které v důsledku u žáka mohou vyvolávat problémové chování. V teoretické části se práce v první kapitole věnuje samotné charakteristice prostředí, jeho jednotlivým typům a funkcím při výchově a utváření osobnosti jedince. Druhá kapitola se zaměřuje na lokální prostředí, konkrétně

na charakteristické znaky městského a venkovského prostředí spolu s jejich vlivem na osobnost žáka. Třetí kapitola přináší charakteristiku rodinného prostředí, tedy znaky rodinného prostředí, funkce rodiny, výchovné styly a problémové oblasti, se kterými se v rodinách můžeme setkat. Jsou zde také uvedeny faktory, které ovlivňují rodinnou resilienci a možné zdroje zvládání stresu v rodině. Poslední, čtvrtá kapitola teoretické části se zabývá charakteristikou osobnosti žáka, zejména vývojem jeho osobnosti v průběhu školního věku s možnými problémovými projevy v jeho chování. Pátá kapitola je věnována výzkumnému šetření.

Cílem empirické části je zjistit, do jaké míry ovlivňuje rodinné a lokální prostředí chování žáků v 6.–9. třídách na základní škole a provést komparaci. V této kapitole je uvedena metodologie šetření, analýza a interpretace výsledků a jejich následná komparace s poznatky zjištěnými v teoretické části. V závěru kapitoly jsou uvedeny shrnuté výsledky.

1 Charakteristika prostředí

Pojem prostředí se vyskytuje v různém pojetí ve společenských, ale také přírodních vědách. Přestože se jeho významy v různých pojetích mohou lišit, vždy mají něco společného. Vždy se jedná o prostor, jevy a předměty, které existují kolem nás, a to nezávisle na našem vědomí. Takový prostor vytváří podmínky pro život a označuje se jako životní prostředí. Realizuje se zde působení různých činitelů, které umožňují organismu vývoj, rozmnožování a žití. V případě člověka a celé společnosti stojí v popředí vedle přírodních faktorů (atmosféra, fauna, flora, vodstvo, půda) také kulturní a společenské podmínky. To znamená, že součástí životního prostředí vedle hmotných předmětů je také duchovní systém člověka jako jsou vztahy, umění, věda nebo morálka. Společenská ani přírodní součást životního prostředí není stálá či nehybná, protože vlivem činností lidí obě části podléhají změnám. Člověk může svou činností a aktivitou určovat směr a rozsah těchto změn (Kraus, 2001).

Wroczyński (1968) vysvětluje prostředí jako všechny podněty, které jsou součástí struktury obklopující jedince, přičemž na něj tyto podněty působí a vyvolávají v něm určité psychické reakce. Blížkovský (1992) pak vnímá životní prostředí jako část objektivní reality, se kterou lidé interagují, přizpůsobují se jí, kterou poznávají a mění, ale také hodnotí a přetvářejí, a zároveň je tvořeno sociálními a přírodními okolnostmi. Jako společné je možné vnímat, že oba přístupy těchto autorů zdůrazňují, že prostředí ovlivňuje jedince a je předmětem lidské interakce, ačkoli poukazují na různé aspekty této interakce.

Prostředí lze často ztotožnit s prostorovými dimenzemi, což se ale také může jevit jako okolí a geografické prostředí, které lze definovat jako souhrn živé a neživé přírody. Nicméně je velmi nepřesné rozdělovat geografické okolí či prostředí na přírodní a nepřírodní, neboť celá planeta je dnes ovlivněna buď přímou nebo nepřímou činností lidí a nelze najít pouze původní přírodní prostředí. Pro jasné vymezení pojmu prostředí z pohledu sociální pedagogiky je pak potřeba odlišit prostředí vnější a vnitřní z hlediska osobnosti (Klapilová, 1996).

„Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění“ (Kraus, str. 99, 2001).

1.1 Typologie prostředí

Je známo, že prostředí není jednolitá struktura. Může být rozděleno na konkrétní druhy a být sestavena typologie prostředí. Podle Wroczyńského (1968) může být typologie stanovena buď na druhu podnětů prostředí, které působí na jednotlivce nebo teritoriálně, tedy podle územních znaků prostředí. Podněty podle první typologie rozdělil do 3 kategorií: **přírodní, společenské a kulturní**.

Pod **přírodním prostředím** (geografickým uspořádáním, fyzickým prostředím) se rozumí všechny složky našeho okolí, které vytvořila sama příroda bez zásahu či pomoci člověka. Spadá sem půda, podnebí, fauna a flora, které lidé na vyšším stupni kultury technicky neusměrnili například zalesňováním, odvodněním a podobně. Právě lidský zásah určuje množství a kvalitu podnětů v přírodní struktuře prostředí. Lidé a společenské vztahy kolem jednotlivců se označují jako **společenské prostředí**. Jde o strukturu jejíž zrod, vývoj a zákony jsou hluboce zakořeněny v historii lidstva. Pro hlubší pochopení společenského prostředí je třeba sledovat základní složky, kterými jsou:

- rozmístění obyvatel a hustota zalidnění, frekvence společenských styků,
- profesionální struktura obyvatelstva, ekonomická diferenciacce,
- poměr jednotlivých věkových skupin, biologická dynamika,
- vzdělání jednotlivých skupin a další složky.

Kulturní prostředí představuje výsledky historických činů člověka, které působí na jednotlivce. Spadají sem kulturní statky hmotné i duchovní a také reakce na kulturní statky (citlivost, způsob a intenzita prožívání kulturních statků). Pro lepší pochopení kulturního prostředí je možné určit několik příkladů jeho empirické složky v materiálních statcích (architektura, komunikační zařízení, nemovitosti) a duchovních statcích (víra, zvyky, obyčej, ideologie, právo...) (Wroczyński, 1968).

Důležitým pohledem pro sociální pedagogiku na typologii prostředí je také materiální a sociálně psychická stránka každého prostředí:

- a) **Materiální (věcná, prostorová)** – prostor, který dané prostředí vymezuje, jeho vybavení, stav, přírodní či materiální faktory, technika a podobně,
- b) **Sociálně psychická (osobnostně vztahová)** – je dána lidmi, kteří se v daném prostoru vyskytují, jejich strukturou (věkem, pohlavím, vzděláním) a vzájemnými vztahy (Kraus, 2001).

Rozlišením různých typů prostředí přispěla podle Krause (2001) také práce Bronfenbrennera (1989), který rozlišuje prostředí z hlediska vztahu jedince s daným typem prostředí na:

- **Mikroprostředí** – zde je jedinec v bezprostředním, důvěrném styku s lidmi, kteří je spolu s ním vytvářejí (rodina),
- **Mezoprostředí** – je tvořeno různými mikroprostředími individua a jejich vzájemnými vztahy (škola a rodina),
- **Exoprostředí** – s tímto prostředím jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale má o něj zájem (ztotožnění, reference či blízkost s jinými lidmi),
- **Makroprostředí** – zde se jedinec začleňuje do velkých společensko-kulturních celků (Helus, 2015)

“Strukturu životního prostředí je možné přiblížit jako určité sféry vztahů:

- a) *Sféra vztahů „lidé – příroda“, zahrnující interakci s neživou přírodou (abiosféra) i živou přírodou (biosféra). Stále přes všechny snahy i zásahy do této sféry je toto sepětí větší než si někdy připouštíme.*
- b) *Sféra vztahů „lidé – výsledky lidské aktivity (kultura)“ má formativní těžiště v uspokojování i kultivaci lidských materiálních a duchovních potřeb.*
- c) *Sféra vztahů „lidé – lidé“ v širším i užším sociálním prostředí“ (Kraus, str. 100, 2001).*

Pro hlubší porozumění těchto kategorií je stanoveno několik typů prostředí podle Krause (2001). Kraus zmínil, že existuje celá řada kritérií pro jednotlivé typologie prostředí. Prostředí členíme podle:

1) Velikosti prostoru

- a) makroprostředí – prostor utvářející podmínky pro existenci celé společnosti,
- b) regionální prostředí – prostor v životě širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu,
- c) lokální prostředí – prostor spojený zpravidla s bydlíštěm – městská čtvrť, obec,
- d) mikroprostředí – bezprostřední prostor, ve kterém jedinec pobývá,

2) Povahy činností

- a) pracovní – dílny, haly, kanceláře, školní třída,
- b) obytné,

c) rekreační – hřiště, park, herna, klubovna,

3) Podílu člověka na podobě daného prostředí

a) přirozené,

b) umělé – vytvořené člověkem,

4) Charakteru, obsahu prvků

a) přírodní – živá (fauna, flora) a neživá příroda (faktory geologické, geografické, hydrologické, kosmické),

b) společenské – charakter a uspořádání celého společenského systému, vazby uvnitř společnosti (ekonomické, politické, správní),

c) sociální – hustota a rozmístění obyvatel z hlediska profese, etnika, věku, vzdělanosti,

d) kulturní – materiální a nemateriální aktivity (věda, normy, morálka...),

5) Povahy daného teritoria

a) venkovské

b) městské

c) velkoměstské

6) Působících podnětů

a) co do frekvence – prostředí podnětově chudé či přesycené,

b) pestrosti – podnětově jednostranné, mnohostranné,

c) kvality – podnětově zdravé či vadné,

1.2 Funkce prostředí ve výchově

Kraus (2001) uvádí dvě funkce prostředí:

- a) **Funkce situační** – představuje spjatost výchovných situací a konkrétního prostředí (klubovna, domov, školní třída), čímž toto prostředí vytváří jakési pozadí nebo kulisu (po stránce osobnostně vztahové, prostorové či věcné) k dané výchovné situaci. Tyto podmínky mohou působit jednak v souladu s výchovnými cíli, a pozitivně tak podpořit výchovné úsilí, a jednak proti záměrům vychovatele a negativně působit na požadovaný výchovný cíl. V případě, že nastává situace, kdy vliv prostředí nemá příliš výraznou roli a je víceméně irelevantní, označuje se jeho působení za neutrální.

- b) **Funkce výchovná** (formovací) – je známo, že právě konkrétní prostředí se velmi výrazně podílí na osobnostním rozvoji a jednání lidí. Lidé se chovají různě v závislosti na tom, zda se nacházejí například na sportovním stadionu, ve třídě, na hřišti nebo v divadle. V každém z těchto daných prostředí jsou prokázány určité shody a projevy v chování i přes individuální rozdíly každého jednotlivce. Z hlediska vlivu prostředí na výkonnost je také známo, že zlepšení podmínek v daném prostředí (odhlučnění, intenzita světla, teplota, estetická úprava a podobně) vede k pozitivnímu vlivu na výkonnost osoby.

Obdobně člení dvě základní funkce (role) prostředí také Procházka (2012):

- a) **Role situační** – každá výchovná situace se děje v určitém prostředí, přičemž ji pozitivně či negativně ovlivňuje. Situační role se obvykle chápe jako souhrn časových, obsahových a místních determinantů a jako prostor, kde jsou spoluvytvářeny vztahy a věci.
- b) **Role formativní** – funkce, která limituje naše jednání a chování v závislosti na konkrétním prostředí a je důležitým činitelem pro utváření osobnosti.

V kontextu formativní funkce prostředí tomu přispívá i Helus (2015) svým pojetím sociálně psychologických momentů a jejich vlivem v daném prostředí na osobnost člověka. Podle něj se socializace jedince odehrává v různých prostředích, v různých vztazích vůči sobě navzájem i celku, přičemž každé jednotlivé prostředí socializuje jedince nejen pro nároky společnosti, ale také pro nároky své.

Na rozdíl od výchovného působení, které je záměrné a umělé navozené, je působení prostředí přirozené a spontánní. Tento fakt nabízí možnost využít tuto situaci k pozitivnímu ovlivňování výchovného procesu. Je patrné, že čím menší povědomí má vychovávaný o tom, že je vychováván, tím efektivnější je jeho výchova. Na základě toho se dá rozlišit **přímé (intencionální) výchovné působení**, tedy přímý vliv vychovatele na vychovávaného, a **nepřímé (funkcionální) výchovné působení**, kdy vychovatel vytváří a ovlivňuje podmínky prostředí, které působí na vychovávaného v dané situaci, a přitom nevstupuje do výchovné situace. (Kraus, 2001). Chlup (1965, str. 21) zdůrazňuje, že je potřeba brát v potaz také neuvědomované stránky intencionálního působení „Mít na zřeteli, že je intencionálním jen v určitém směru, že vedle toho však má i stránky neuvědomované, funkcionální. Proto je ve výchově tak důležitá osobnost vychovatele, neboť v sobě soustřeďuje uvědomované i neuvědomované působení na vychovávané.“

V souvislosti s nepřímým výchovným působením je také možné hovořit o pojmu **“pedagogizace prostředí”**. Pedagogizovat nebo také organizovat znamená zasahovat do prostředí na věcné a prostorové stránce a využít ho jako výchovný prostředek prostřednictvím záměrných změn. Navozování podmínek, pedagogizace prostředí, se může stát efektivnější například v případě vychovávaných, kteří prochází pubertou. Puberta je charakteristická svou odolností a imunitou na přímé výchovné působení (příkazy a zákazy), proto je pedagogizace prostředí v tomto případě vhodnou variantou. Ze strany vychovatele však vyžaduje velkou dávku kreativity, aktivity a vynalézavosti. (Kraus, 2001). Bendl (2014) ve svém díle zmiňuje Furlana (1978), který uvádí, že pedagogizace prostředí má 3 základní významy. Za prvé jde o **sjednocenost či jednotnou tendenci v ovlivňování výchovy**. Za vysoce pedagogizované prostředí jsou zde považovány především školy, a to zejména mateřské, ale i základní, kde působí sjednocující vliv učitelů, školního řádu a školních osnov. Opakem je pak rodinné prostředí, které může mnohdy být nejednotné v rozdílných představách o výchově mezi rodiči a prarodiči. Druhým významem je **humanizace člověka** ve smyslu získávání lidských vlastností dítětem v lidské společnosti. Příkladem takových vlastností je vzpřímená chůze, lidská řeč či manuální práce. Autor zdůrazňuje, že pouze lidské prostředí umožňuje vývoj člověka jako lidské bytosti. Ve spojitosti s tím uvádí také příklad tzv. “vlčích dětí“, kde dokládá, že vlivem vývoje ve zvířecím prostředí jedinec animalizuje a nikoli nehumanizuje. Třetím důležitým významem je využívání prostředí jako **nástroje k ovlivňování postojů a chování jedince**. Sociální prostředí působí skrze kolektiv vrstevníků a fyzické prostředí působí skrze stroje a techniku. Tímto způsobem se materiální věci a nástroje mohou stát dobrým prostředkem k pedagogizaci životního prostředí. Zde je ale třeba dbát zvýšené pozornosti, neboť skutečnost technického pokroku může nabírat i opačného efektu a vést k záporným vlivům, které se mohou objevit. Těmi je například osamocení, emoční oploštění, lhostejnost vůči ostatním či křehké rodinné vztahy a podobně.

1.3 Vliv prostředí na utváření osobnosti

Dnes již neexistuje nikdo, kdo by zpochybňoval fakt, že prostředí, do kterého se rodíme a ve kterém vyrůstáme a žijeme, poznamenává náš život a rozvoj osobnosti ve velké míře, a to i v závislosti i na dalších okolnostech. Prvním českým sociologem, který chtěl vyjádřit i to, že vedle geneticky přenášených dispozic se přenášejí konkrétní modely

chování i podle prostředí ve kterém se nacházíme, byl A. I. Bláha. Pro tuto skutečnost zavedl označení “sociální dědičnost“ (Kraus, 2001).

Kraus (2001) v oblasti vlivu prostředí na jedince rozlišuje Genotyp a Fenotyp. **Genotyp** představuje soubor dispozic, které jedinec získává v okamžiku svého narození, a které zdědil od svých rodičů. **Fenotyp** poté představuje soubor znaků, kterými se daná osoba projevuje, a kterými je charakterizována v konkrétním okamžiku svého vývoje. Je důležité zmínit, že ne vždy je optimální rozvoj jedince určen pouze na základě těchto dispozic. Jedná se o značně individuální záležitost. Někdy na první pohled špatné prostředí může na osobu ve skutečnosti působit příznivě a naopak. Vliv prostředí na jedince se může odvíjet také od dalších skutečností (například pohlaví). Význam prostředí v procesu utváření osobnosti jedince je v různých teoriích a názorech odlišný. Někteří vidí všechny předpoklady formování osobnosti ve zděděných predispozicích, zatímco jiní vidí narozeného člověka jako nepopsanou stránku, na které zanechávají stopy až vlivy prostředí a výchovy. Podíl zděděných dispozic a vlivu prostředí či výchovy je tak stále otevřenou záležitostí. Nicméně za předpokladu, že oba tyto pohledy vedle sebe stojí a působí paralelně, tak na počátku života se u jedince budou více projevovat geneticky vrozené znaky a v průběhu života se osobnost bude do jisté míry měnit na základě podmínek a prostředí, v nichž daná osoba vyrůstá a žije (Kraus, 2001).

Je známo, že celý proces utváření osobnosti je složitou a nejednoznačnou záležitostí, ve které se nedá určit rozhodující faktor. Vlivy jednotlivých typů prostředí na osobnost se vzájemně prostupují a mohou:

- a) jednání jedince podpořit nebo mu být překážkou (například velký prostor),
- b) jednání přímo formovat (úzce účelový prostor, například vyučovací kabina),
- c) mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání).

Schopnost člověka přizpůsobit se vlivu prostředí, novým společenským nebo přírodním situacím a okolním podmínkám je označena jako **adaptace**. Schopnost adaptace výrazně závisí na individuálních charakteristikách. Dochází k ní buď pasivně, vlastním přizpůsobením se podmínkám, v nichž daná osoba žije, nebo tato osoba aktivním zasahováním mění podmínky podle svých potřeb. V případě neschopnosti přizpůsobit se a vyrovnat se s těmito podmínkami či situací se tento jev označuje jako maladaptace. (Kraus, 2001).

Různé dělení a typologie prostředí se určitým způsobem prolínají a doplňují. Klíčovým členěním z hlediska sociální pedagogiky je členění prostředí podle působících podnětů, neboť práce s nimi je pro vývoj a výchovu člověka zcela zásadní (Bendl, 2014). V prostředí **podněťově chudém** jsou děti méně rozvinuté, mají chudší představy a abstraktní myšlení, pohybově jsou nekultivované a citově ploché. Takové prostředí jim poskytuje málo možností pro nabrání nových zkušeností. Proto tyto děti bývají esteticky a společensky méně citlivé a pohotové. Pro prostředí **podněťově přesycené** je charakteristická přemíra různých podnětů, které u dítěte mohou vést ke vzniku neuróz. Neuróza podle Atkinsonové a Hilgarda (2012) představuje mentální poruchu, která se projevuje návaly smutku, úzkosti a maladaptací na různé situace. Je to způsobené neustálým vyčerpáním velkého množství vjemů a činností s nedostatkem odpočinku a zpracování zkušeností z působících podnětů. Dítě tak nemá dostatek sil k rozvoji orgánů a funkcí, neboť většina jeho energie je spotřebována pouhým reagováním na tyto podněty. Dítě pak bývá často unavené, znuděné bez zdravé touhy po nových věcech a dobré nálady (Vaněk, 1972).

Prostředí podněťově přesycené, zejména ve velkých městech, je zdrojem obrovského množství informací díky rozvinutým komunikačním prostředkům. Na každém rohu je možné vidět reklamy, akce, nabídky a lákadla. Řada dětí kvůli tomu prakticky nedisponuje žádným volným časem sama pro sebe, kdy se může oddat dětskému snění a fantazii, prožívat dobrodružství s kamarády a být mimo elektronický svět. Na místo toho žáci hned po škole spěchají na přání či nátlak rodičů na různé kroužky, doučování či kurzy v důsledku nadměrného množství působících podnětů na lidskou psychiku (Bendl, 2014).

Kraus (2008) vnímá jako problémové spíše prostředí podněťově přesycené, vzhledem k tomu, že dnes je přesycenost podněty typická ve všech úrovních prostředí, od makroprostředí až po mikroprostředí, a v různé míře poznamenává každého člověka. Podněťově chudé prostředí je podle něj dnes spíše výjimkou (například ve spojitosti s dysfunkční rodinou). Dalším problémem je **jednostrannost** prostředí. Například sportovně orientovaná rodina sice poskytuje lepší podmínky pro výchovu než rodina, která se o dítě nestará, ale na druhou stranu je jednostranná orientace v rozporu se všestrannou výchovou a harmonickým rozvojem jedince. Vaněk (1972) charakterizuje jednostrannost prostředí jako takové, ve kterém nejsou rovnoměrně rozloženy jednotlivé druhy podnětů z oblasti motorické, emoční a rozumové. Například dítě, které je

jednostranně přesycováno v oblasti rozumové může zároveň strádat v oblasti emoční a naopak, což může vyústit v nerozvíjení důležitých složek osobnosti dítěte.

Největším problémem se pak stává prostředí, které svou podstatou a skladbou podnětů působí **závadově** či **deviačně**. Takové prostředí nejen že nenabízí záruku požadovaného rozvoje, ale často jej přímo dokonce ohrožuje. Vhodným příkladem je rodina, kde jsou jeden nebo oba z rodičů závislí na návykových látkách nebo recidivisté, ale také například prostředí různých part a gangů (Kraus, 2008).

2 Lokální prostředí

Lokální prostředí je vymezený prostor, ve kterém žije masa lidí, kteří mají společný způsob života. V tomto prostředí se odehrávají všechny mezilidské vztahy nebo jejich velká část mezi osobami, které zde žijí. Pro sociální vztahy v lokálním prostředí se začalo užívat pojmu **sousedství**. Lokální prostředí může představovat různé administrativní oblasti, vesnice, malá města, ale také čtvrti nebo sídliště ve velkoměstech, přičemž každé z těchto míst může mít své specifické regionální charakteristiky. Takové specifické místo můžeme nazvat například profesionální prostředí, které může být průmyslovým závodem, kde zaměstnanci pracují a zároveň i žijí (Klapilová, 1996).

“Lokální prostředí lze definovat jako skupinu lidí žijících na ohraničeném teritoriu, uznávající společné tradice, symboly, hodnoty (s vědomím jisté diference a zvláštností), užívající stejných institucí a služeb, žijící v jistém pocitu sounáležitosti a vnitřní bezpečnosti a připravená ke společným činnostem (Pilch, Lepalczyk, 1995, s. 157)“ (Kraus, Poláčková, 2001, str. 126).

Charakteristické znaky lokálního prostředí podle Wroczyńského (1968), které ve svém díle zmiňuje Klapilová (1996):

- malá rozloha,
- relativní izolace od okolí,
- bezprostřední osobní kontakty všech členů společenství, založené na příbuzenství nebo sousedství,
- velká stejnorodost majetku, etnika a profese,
- identita tradic, zvykových norem, víry a obyčejů.

V současné době však dochází k postupné dezintegraci v lokálních prostředích, a to především vlivem:

- industrializace,
- rozšířené sociální migraci,
- rozvojem dopravního průmyslu,
- rozvojem technických prostředků šíření kultury.

Procházka (2012) vnímá lokální prostředí jako takové, které obsahuje mix sociálních, environmentálních a geografických faktorů, které mají pozitivní i negativní vliv na formování osobnosti jedince, který zde žije. Obdobně jako Klapilová (1996) uvádí

charakteristické znaky lokálního prostředí podle Wroczynského (1968) a zmiňuje základní členění lokálního prostředí v pojetí Krause (2008) na **městské** a **venkovské**.

Kraus (2001, str.128) také hovoří o širším prostředí, které zahrnuje více lokalit. Takové prostředí označuje jako regionální. *“Jde o komplex různých seskupení obcí typu městského i venkovského, jehož integrujícím jádrem bývá příslušná metropole“, “Každý region vedle svých specifických přírodních podmínek má svou kulturu (památky, tradice, zvyky, vzdělávací a kulturní instituce), analogicky jako v lokálním prostředí i své společenské poměry a uspořádání a nachází se v jistém vývojovém stupni.”*

2.1 Městské prostředí

Kraus a Poláčková (2001) uvádí znaky charakteristické pro městské prostředí podle Pilche (1995). Je zde patrná vysoká účast obyvatel, především mládeže v různých cílových a účelových skupinách. S tím ale také přichází dominance konzumního přístupu u obyvatel, což se negativně odráží na mezilidských vztazích, které nabývají povrchního charakteru. Upadá institut sousedství, ve městech zanikají tradiční autority a je zde celkově nedostatek výrazných společenských autorit. Dalším znakem je nefunkčnost neformální společenské kontroly a výrazná anonymita v životech a aktivitách místních obyvatel. Typická pro městské prostředí je také velká proměnlivost a rychlost změn v životech lidí, s čímž souvisí výrazná diferenciací v profesní struktuře a společenském rozvrstvení.

Na druhou stranu město vlivem rychlých proměn přebírá některé rysy venkova. Městská historická centra, které reprezentují klasické formy městského životního způsobu se postupně vylidňují a obyvatelé se přesouvají do satelitních oblastí na kraji města. Centra, která původně sloužila jako kontakt s městskou kulturou a historií nebo prostor ke vzniku generačních vztahů k místu, jsou dnes předmětem zájmu především developerských organizací a komerčních firem s cílem zisku a obchodu. Satelitní lokality, oblasti na kraji měst, velmi často vznikají jako developerské projekty, kde chybí veřejný prostor pro výstavbu kaplí, rybníčků a různých míst pro vytváření a podporu sousedské sounáležitosti. V tomto případě zde dominují individuální motivy diktované vysokou cenou, což zapříčiňuje ztrátu šance na to, aby byl lidem poskytnut tento nezbytně nutný veřejný prostor (Procházka, 2012).

Vedle tradičního městského prostředí se zde můžeme setkat také se sídlištěm, což je relativně nový specifický typ lokality se zvláštním komplexem vztahů. Jsou to bydliště bez tradic a běžně také bez zdravotnických a kulturních institucí a škol. Základním problémem sídlišť je nedostatek parků, sadů, travnatých ploch nebo hřišť, kde děti nemohou trávit volný čas (Kraus, 2001).

2.2 Venkovské prostředí

Kraus a Poláčková (2001) uvádí, že venkovské prostředí se dá do jisté míry charakterizovat podle Pilche (1995), tedy v protikladných znacích městského prostředí. Důrazným protikladem oproti městu je nízká úroveň služeb, velká blízkost k přírodě, zachování místních tradic, lidové kultury, folklóru a také vyšší míra respektu k autoritám ve škole. Nicméně stejně jako u městského prostředí došlo za několik posledních desetiletí ke změnám, tak i život na venkově prošel jistou proměnou ze své tradiční podoby. Hlavními příčinami změn v nejrůznějších směrech je rozmach médií a sdělovacích prostředků, vědecko-technický pokrok, který přímo znamenal chod domácností, zemědělství a celkově život rodin. Svůj podíl na této změně také nese prudký rozmach hromadné dopravy, která zvyšuje mobilitu venkovských obyvatel a otevírá možnosti nových sociálních kontaktů a kulturních podnětů. Díky tomu již dnes neplatí, že obyvatelé venkova si zajišťují obživu především zemědělstvím, ale čím dál tím více se uchylují k zaměstnání ve městech, zvyšuje se touha po vzdělávání, objevuje se různorodost v oblasti dělby rolí a původně výrazná sounáležitost a silné vazby s rodinou či sousedstvím se snižuje. Dříve existující silná sociální kontrola je taktéž oslabena a funguje pouze v omezené míře.

Výraznou proměnu venkovského prostředí podotýká také Procházka (2012). Vesnice postupně ztrácí svou infrastrukturu. Ubývají drobné služby, venkovský obchod, malotřídní školy a hospodáři, kteří by zajišťovali pracovní perspektivu dalším generacím. V důsledku toho zde chybí dostatečný ekonomický potenciál, který by dal zdejšímu životu pevné zázemí. I přes to si venkov zachovává některé své reprezentující rysy. Například institut sousedství je zde stále skutečně prožíván. Řada aktivit, událostí a dění nadále závisí na sousedské výpomoci. Díky tomu si venkov udržuje důraz na zachování různých zvyků a tradic, které vesnici spojují. Takto společně trávený čas prohlubuje pocit sounáležitosti a soudružnost svých obyvatel.

2.3 Vliv lokálního prostředí na osobnost žáka

Procházka (2012) ve svém díle zmiňuje Krause (2008), který uvádí, že přítomnost specifických vztahů ať už z městského či venkovského prostředí je doprovázena různými kulturními specifiky, ekonomickou situací, kvalitou životního prostředí a také přírodními podmínkami, které vytvářejí kulisu pro výchovu a vývoj osobnosti. V závislosti na tom, zda jedinec žije v městském nebo venkovském prostředí, je ovlivněna jeho schopnost sociability, životní aspirace, názory a postoje. Výchovný význam lokálního prostředí pak spočívá ve vlivech, které je možno uplatnit na utváření osobnosti člověka. Za předpokladu cílevědomého a záměrného zasahování do prostředí k zachování jeho funkčnosti a stability lze předpokládat, že bude rozvíjet pozitivní emoce jedince, stabilitu jeho osobnosti a pocit bezpečí a jistoty, které se budou pozitivně podílet na celkovém osobnostním rozvoji a kvalitní výchově.

Vztah prostředí a výchovy je důležitou oblastí zájmu sociální pedagogiky, která sleduje a analyzuje jednotlivé role prostředí a jejich vliv na výchovnou situaci. Za předpokladu, že člověk není pouhým pasivním produktem prostředí, ale že do něj dokáže zasahovat a cílevědomě jej měnit, může patřičná intervence do prostředí eliminovat různé negativní vlivy, které zde mohou vznikat (Procházka, 2012). Vlivem lokálního prostředí na výchovu a osobnost se zabýval také Musil (1967). Na základě výsledků z výzkumů zaměřujících se na odlišnosti způsobu chování ve městech a na venkově uvedl čtyři základní dimenze, v nichž existují rozdíly:

- a) **Osobní a sociální přizpůsobivost** – městské děti se lépe adaptují, jsou racionálnější, více samostatné a méně disciplinované,
- b) **Kontakty s lidmi, sociabilita** – městský člověk má více kontaktů s lidmi, ale nejsou tolik osobní a pevné jako na venkově,
- c) **Míra radikalismu nebo konzervatismu** – obyvatelé venkova jsou více konzervativnější v důsledku méně rozvinutých sdělovacích prostředků, ale tyto rozdíly se pomalu vytrácejí,
- d) **Aspirace** – městská mládež je cílevědomější, má vyšší touhu se prosadit, je více orientovaná na úspěch a náročná na povolání.

Charakter lokálního prostředí v kontextu výchovy může být vedle kulturní úrovně a dalších specifik dán také působením v oblasti sportu a tělovýchovy. Ve městech bývá více sportovních příležitostí, které se velice pozitivně podílejí na utváření povahových

znaků a chování. Naopak venkovské prostředí nabízí orientaci na výkonnostní sport pro omezenou část populace. Oproti městu zde totiž není tolik frekventovaný výskyt různých sportovních stadionů, plaveckých bazénů, fitcenter a podobně. Jistou kompenzací tu však může být jakýkoli pohyb v okolní volné přírodě, která je přirozenější a dostupná všem. Typ lokality má svou roli také ve školní úspěšnosti. Městské děti dosahují v některých oblastech, zejména ve verbálních schopnostech, v průměru lepších výsledků než venkovské, ale jeví se více jako vzpurnější, drzejší a vychytralejší. Častěji se u nich objevuje také záškoláctví a kouření. V souvislosti s chováním je situace na venkově lepší. Děti zde mají lepší poměr ke škole a způsobují méně výchovných problémů. Možnosti kulturního vyžití, počet obyvatel, jejich profesionální zaměření a celkový charakter dané lokality působí rozdílně v negativním i pozitivním smyslu na výchovu a rozvoj osobnosti (Kraus, 2001).

Z hlediska formativního působení prostředí na výchovu existuje těsný vztah mezi výkonem a chováním dítěte se sociokulturními podmínkami rodiny, lokality, země a doby. V každém prostředí se vedle sebe vyskytují (a často také proti sobě, ve vzájemném konfliktu) různé podmínky a kulturní, politické a ekonomické vlivy (hodnotové orientace, způsob života, odlišnost názorů), které se promítají do života a výchovy každého jedince. Sociokulturní nerozvinutost rodiny a lokálního prostředí značně ztěžuje výchovu a vývoj dítěte. Naopak pozitivní rozvoj intelektových schopností dítěte, schopnost osvojování vědomostí a dovedností, je podpořen zejména vyšším vzděláním rodičů, lepší úrovní školy a celkově příznivějšími ekonomickými a kulturními podmínkami v příslušné lokalitě (Čáp, 1997).

3 Charakteristika rodinného prostředí

Rodina je označení pro základní, primární a neformální sociální skupinu různých velikostí, která je vnitřně strukturovaná a má různé vazby na společnost. Existuje ve všech historicky známých typech společnosti a kultur. Vztahy v ní jsou založeny na příbuzenských a manželských vazbách. Pro rodinu jsou charakteristické bezprostřední a důvěrné kontakty, společné zájmy, plánování budoucnosti, silná soudružnost, vzájemná pomoc a spolupráce. Jedná se tak o velmi významnou společenskou instituci, jejíž výchovná funkce je nezastupitelná (Knotová, 1998).

Klapilová (1996) vnímá rodinu jako první přirozené společenské prostředí, do něhož vstupuje každý jedinec na začátku své existence. Jde o malou, primární a neformální sociální skupinu, kterou tvoří jedinci spojení pokrevními, manželskými a adoptivními vztahy.

Veselá (2006, str. 83) uvádí základní znaky rodiny:

- *„jde o společensky schválenou formu soužití,*
- *skládá se z osob navzájem spojených svazky krve, manželství nebo adopce,*
- *členové rodiny spolupracují mezi sebou v rámci společensky uznané dělby rolí, přičemž jednou z nejdůležitějších rolí této spolupráce je výživa a výchova dětí,*
- *ovlivňuje vývoj dítěte,*
- *uspokojuje základní psychické potřeby,*
- *dává model určitých mezilidských vztahů. “*

Sobotková (2012) se domnívá, že rodinný systém je nesmírně složitý jev, pro který by se jen stěží dala nalézt jednotná a obecně přijímaná definice. Český ekvivalent pro termín „systém“ je „soustava“. Soustava má v tomto kontextu širší záběr a vyjadřuje nějaký celek, který se skládá ze souboru prvků ve vzájemných vztazích a působení. Přesto zmiňuje několik definic rodiny v pojetí různých autorů, jako například pojetí Kramera (1980): *„Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázání hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi*

existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“ (Sobotková, 2007, str. 24).

Procházka (2012, str. 101-102) zmiňuje definici rodiny podle autora Plaňavy (2000) a Dunovského (1986). Plaňava vymezuje rodinu jako strukturovaný celek, jehož smyslem je vytvářet bezpečné a stabilní zázemí a prostor pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Dunovský vnímá rodinu jako základní jednotku lidské společnosti, která se stává primární skupinou osob, kteří jsou spjatí příbuzenskými vztahy. V takové společenské skupině jsou dospělí členové odpovědní za výchovu a péči svých dětí.

Charakteristiku rodinného prostředí přibližuje Kraus (2014) prostřednictvím orientačního rozdělení základních znaků rodiny. Uvádí, že mezi těmito skupinami nelze vymezit jasné hranice, a že mezi nimi existují těsné vzájemné vazby. Základními znaky jsou:

- a) Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí** – celková struktura rodiny (počet členů, věk, pohlaví, úplnost či neúplnost) a její vnitřní stabilita (vnitřní vztahy) jako základna pro emocionální atmosféru,
- b) Materiálně-ekonomické faktory rodinného prostředí** – představují zaměstnanost (profesi) a její vliv na dítě, dále charakter, kvalitu a vybavenost domácnosti, finanční zajištění, životní styl a spotřeba rodiny, technické prostředky,
- c) Kulturně-výchovná stránka rodinného prostředí** – je dána vzděláním a hodnotovou orientací rodičů, využíváním volného času (koníčky, cestování, stravování a podobně) a také mírou pedagogizace rodinného prostředí (Kraus, 2014).

Rodina v dnešních podmínkách prochází velkými změnami. Historicky starší rodina byla velká a vícegenerační, kde spolu žili nejen rodiče a jejich děti, ale také prarodiče, strýcové, tety a podobně. Ve 20. století však začalo docházet k postupné transformaci na malé rodiny, kde společně žijí pouze rodiče s dětmi. Upouští se od patriarchální vlády otce v rodině, která v dnešní době nabírá rovnoprávnosti z hlediska dělby rolí a moci. Některé dřívější funkce, které plnila zpravidla rodina, jsou dnes zastoupeny jinými institucemi. Například se rozšiřuje stravování mimo rodinu, trávení

volného času (zejména mládeže) je více individuální, zvyšuje se vliv škol a mimoškolních zařízení na výchovu dítěte (Čáp, 1997).

Kraus (2001) vedle již zmíněných proměn uvádí další znaky, které jsou typické pro rodiny v současné době. Rodiny ztrácí svou ritualizovanou podobu, zvyšuje se počet rodin založených na soužití partnerů bez uzavření sňatku, a zároveň se snižuje stabilita manželství. Ke změnám dochází v celé struktuře rodiny. Také se snižuje počet dětí v rodině, rozvíjí se formy antikoncepce a častěji dochází k umělému přerušování těhotenství. Prodlužuje se délka života, s čímž souvisí trvání rodiny a odchod dětí ve starším věku kvůli založení vlastních rodin. Častěji dochází k dezintegraci rodiny, protože rodiče se svými dětmi tráví méně času v důsledku zvyšujících se nároků v pracovním procesu a dvoukariérových manželství. Vzhledem k situaci a změnám ve struktuře dnešních rodin Kraus (2008) vymezuje několik typů rodin. Rodina **nukleární** (jaderná) je tvořena rodiči a jejich dětmi. Rodina rozšířená o blízké příbuzné (prarodiče, tety, strýce a podobně) se nazývá **rozšířená** (velká). **Orientační rodina** je taková, ve které dítě vyrůstá, a rodinu kterou daný jedinec zakládá se nazývá **prokreační**.

3.1 Funkce rodiny

I přes změny rodinného prostředí v průběhu času, rodina nadále plní důležité funkce. Základní funkce rodiny uvádí Procházka (2012):

- a) **Biologicko-reprodukční funkce** – hlavním smyslem této funkce je zajištění reprodukce lidského druhu uvnitř rodiny, nejoptimálnějšího prostředí. Přináší šanci pro další rozvoj partnerských vztahů a překonání nových výzev. Vzhledem k současné podobě rodin dochází ke zvyšujícím se odkladům porodnosti a mateřství, nebo se také zvyšuje počet lidí rozhodnutých nemít dítě vůbec. Častěji se vyskytují také páry, které dítě nemohou mít, i když by chtěly (Procházka, 2012).

Data Českého statistického úřadu dokládají transformaci velkých rodin na malé. Statistiky ukazují, že od roku 1950 do roku 2022 došlo k výraznému poklesu porodnosti. Zatímco v roce 1950 bylo na 1000 obyvatel zaznamenáno 21,5 živě narozených dětí, porodnost od té doby buď kontinuálně klesala, nebo vykazovala mírné výkyvy. V roce 2022 činil tento údaj pouze 9,5 živě narozených dětí na 1000 obyvatel (ČSÚ, 2022, online).

- b) Sociálně-ekonomická funkce** – tato funkce vychází z principu, že rodina existuje jako sociální skupina uvnitř společnosti a zároveň jako samostatný ekonomický subjekt, v němž je společně zajišťována materiální existence všech jejích členů. Rodina je považována za významného spotřebitele a tvůrce ekonomických hodnot (rodinné podniky, řemesla), schopnou zajistit ekonomické a sociální podmínky pro uspokojování potřeb svých členů (Procházka, 2012).
- c) Výchovná funkce** – jedním z hlavních účelů rodiny je výchovná péče o dítě. Výchova znamená cílevědomé a záměrné působení na dítě s cílem dosáhnout optimálního rozvoje osobnosti. Role vychovatele nabízí jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělávání a být pro ně oporou i vzorem v nejrůznějších situacích. Podoba výchovy závisí na mnoha faktorech, přičemž výchovný styl obvykle vychází z emočního vztahu rodičů, jejich vztahu s dítětem, očekávání vůči dítěti a způsobu, jakým kontrolují jeho plnění. Vališová (1999) uvádí, že klasifikace výchovných stylů v rodině je úzce spojena s uplatňováním autority ve výchově a Čáp (1997) poukazuje na to, že v důsledku vývoje společnosti a instituce rodiny se tato funkce dnes částečně přesouvá na školu a mimoškolní zařízení.
- d) Socializační funkce** – funkce, která dítěti zajišťuje osvojování základních návyků, způsobů chování v dané společnosti a schopnost přizpůsobovat se nejrůznějším situacím v životě. Socializace umožňuje dítěti poznávat svět a orientovat se v něm i mimo rodinné prostředí. Proces socializace neovlivňuje pouze vztah rodičů k dítěti, ale má také zpětný vliv na rodinu samotnou. Klíčoví jsou jednotliví členové rodiny, úroveň plnění jejich rolí, přítomnost či absence osob a celkové sociálně-psychologické klima v rodině, které odráží kvalitu vztahů mezi účastníky socializačního a výchovného procesu. Rovněž ekonomické podmínky a kvalita kulturního a materiálního prostředí v rodině hrají významnou roli (Procházka, 2012).
- e) Emocionální funkce** – v rodinném prostředí se vytváří citové zázemí, opora, pocit bezpečí, lásky a životní jistoty. Žádná jiná instituce nedokáže plnit tuto funkci tak, jako rodina. Láskyplné a podporující prostředí je základním předpokladem pro rozvoj emocionality člověka. Klíčovou roli hraje utvoření

raného citového vztahu mezi matkou a dítětem, jehož absence může vést k citové deprivaci. Helus (2015) dodává, že neuspokojení pevné citové vazby s pečující osobou (citová deprivace) vede k dlouhodobým a mnohdy trvalým následkům, které se dají označit jako **deviace** – odchýlení od společenských hodnot, norem a zvyklostí, které jsou typické a nezbytné pro mezilidské soužití. Stejného názoru je také Havlík, Halászová a Prokop (1996), kteří uvádí, že citová deprivace z dětství se v dospělosti zákonitě přeměňuje na neurozy, psychózy a jiná psychosomatická onemocnění. V důsledku citové deprivace se může u dítěte v budoucnu projevit celoživotní neschopnost vnímat lásku a prokazovat ji druhým i sobě samému. V současném světě selhávání rodin v emocionálním uspokojení svých členů vede především k rozpadu společenských hodnot, rostoucímu počtu jedinců s problémy vyjadřovat své emoce a dominanci materiálních hodnot (Procházka, 2012).

- f) Ochranná a domestikační funkce** – spočívá v zajištění životních potřeb všech členů rodiny (prarodičů, potomků, sourozenců a podobně). Představuje spoluúčast na zdravotní péči a zaopatření fyzického zázemí pro pocit bezpečí a jistoty (Procházka, 2012). Kraus (2014) k této funkci dodává, že dnes je na rodinu kladen větší důraz při plnění ochranné funkce oproti dřívější době, kdy tuto funkci zajišťoval především stát.

Kraus (2014) dále zmiňuje Dunovského (1986) a jeho rozlišení čtyř typů rodin z hlediska plnění či neplnění základních funkcí na:

- a) Funkční rodinu** – plní všechny funkce a je zde zajištěn správný vývoj jedince,
- b) Problémovou rodinu** – vyskytuje se v ní závažnější porucha jedné či více funkcí, ale rodina je schopna problémy řešit či kompenzovat pomocí zvenčí,
- c) Dysfunkční rodinu** – zde se vyskytuje závažná porucha jedné nebo všech funkcí, které ohrožují celou rodinu a vývoj dítěte, a zároveň rodina není schopna problémy řešit za pomoci vlastních sil. Rodič tak může být zbaven rodičovských práv,
- d) Afunkční rodinu** – rodina, ve které se neplní základní funkce, dítěti škodí nebo jej přímo ohrožuje na životě. Řešením je odebrání dítěte a jeho následné umístění do náhradní rodiny či specializované instituce.

3.2 Vliv rodinného prostředí na osobnost žáka

Rodina je vzhledem k jejím funkcím považována za nejvýznamnější a nejdůležitější prostředí, které je zdrojem vlivů formujících vývoj jedince. Od narození a často až do období dospělosti má rodinné prostředí vliv na základní tělesné, sociální a psychické charakteristiky dítěte. Zejména ovlivňuje jeho jazykové a komunikační schopnosti, kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnoty. Řada domácích i zahraničních výzkumů potvrzuje, že sociokulturní charakteristiky rodiny mají významný vliv na formování životního stylu jedince a jeho profesní a životní dráhu (Škrabánková, 2004).

Podle Procházky (2012) je vliv rodinného prostředí na výchovu určován nejen funkcemi rodiny, ale také celou řadou různých aspektů. Mezi tyto aspekty patří vztahy a komunikace uvnitř rodiny, její celková struktura (úplnost, neúplnost, velikost a podobně), výchovné cíle a styly, materiální aspekty (vybavenost, podnětné prostředí) a sociálně-kulturní aspekty (vzdělání rodičů, povaha zaměstnání). Všechny tyto podněty hluboce prostupují do dítěte a přímo či nepřímo ovlivňují jeho postoje, hodnoty a modely chování. Hlavním účelem a funkcí rodiny je výchova a péče o dítě. Výchova hraje klíčovou roli ve formování jedince. Vliv rodinného prostředí na výchovu a chování dítěte je tak bezpochyby nejvýraznější v životě každého člověka. V souvislosti s výchovou v rodině existují různé klasifikace výchovných stylů podle různých autorů, které jsou obecně velmi spojovány s uplatňováním autority v rodině. Například Procházka (2012) rozlišuje tři typy výchovných stylů:

Autoritářská výchova – v tomto výchovném stylu je uplatnění autority a moci nejvýraznější. S dítětem je často manipulováno a je po něm vyžadována absolutní poslušnost, plnění a dodržování příkazů. Typický je také chabý emocionální vztah s dítětem či přítomnost fyzických trestů. Uplatňování tohoto stylu může u dítěte vést k únikům z rodiny nebo k rozvoji rizikových forem chování.

Volná (liberální) výchova – je v podstatě opakem autoritářského stylu. Rodiče vnímají dítě jako samostatnou osobnost, která postupem času sama dozraje. Orientují se především na vytváření optimálních podmínek pro vývoj dítěte a snaží se minimálně (nebo vůbec) zasahovat do potenciálu dítěte. Tento výchovný styl může mít pozitivní vliv na dítě z hlediska kreativity a svobody, ale na druhou stranu může vyvolat řadu morálních dilemat a konfliktů ve škole kvůli výraznému egu a nerespektování cizích autorit.

Demokratická výchova – vyjadřuje snahu o harmonickou rovnováhu mezi nároky a požadavky se svobodou a osobním prostorem dítěte. Funguje na základě systému stanovených pravidel, která jsou diskutována s dítětem, dále na přirozené autoritě rodiče a na podpoře dítěte.

K pozitivnímu vlivu rodinného prostředí na rozvoj a chování dítěte dochází v rodině, která plní všechny své funkce a snaží se o celkový pozitivní rozvoj dítěte ve všech aspektech jeho osobnosti. Pro pozitivní vliv výchovného stylu je typické zdůraznění významu životních perspektiv, což zahrnuje stanovení konkrétních cílů, plánování budoucnosti a učení seberealizace a zodpovědnosti. Ideální výchova podporuje vnitřní přesvědčení o důležitosti mezilidských vztahů, vzájemnou solidaritu a ochotu pomáhat druhým. Velmi pozitivním vlivem na výchovu je také upevňování a rozvoj zdravého sebevědomí, které dítě učí ocenit vlastní sílu a motivuje ho k neustálému rozvoji. Výchovný styl v rodině, který učí dítě o jeho povinnostech a zodpovědnosti vůči rodinnému celku, zároveň posiluje způsobilost dítěte tvořivě myslet a jednat (Helus, 2015). Friedlová a Lečbych (2015) v otázce zdravého rodinného fungování zmiňují znaky funkčních rodin podle Sobotkové:

- jasná a flexibilní struktura rodiny,
- schopnost adaptace, zvládání změn a ztrát,
- soudružnost vyvažovaná osobní autonomií,
- efektivní komunikace,
- schopnost spolupracovat při řešení problémů,
- stejné nebo slučitelné postoje a hodnotové orientace,
- subjektivní spokojenost,
- radost ze vzájemnosti,
- rodinná hrdost,
- společně trávený volný čas,
- kvalitní sociální opora,
- humor.

Rodinné prostředí je pro dítě prvním zdrojem získávání zkušeností a uspokojování potřeb, ale také různých omezení a frustrace. Bez péče rodiny (nebo i institucí, zastupujících její roli) by člověk nemohl žít a vyvíjet se. Nepochybně je vliv rodiny na dětskou psychiku velmi silný. Buď je tento vliv pozitivní a vývoj dítěte je příznivě

stimulován nebo může být brzdou vývoje a způsobit zanedbání a ohrozit tak celkový vývoje dítěte (Čáp, 1997). K zanedbání či ohrožení může v rodinách docházet kvůli různým krizovým situacím. Některé krizové situace lze v rodinném prostředí předvídat a připravit se na ně, ale ne na všechny. Existují situace, které nastávají náhle a jsou nepředvídatelné, jako je například úmrtí člena rodiny, vážný zdravotní úraz, problémy v zaměstnání, narušení ekonomických podmínek rodiny a podobně. Stejně jako u všech situací, i tyto vyžadují adaptaci všech členů rodiny na nově vzniklé podmínky. Nezvládnutí krizové situace může narušit soudružnost rodiny a vést k rodinným zvrátům, rozbití rodiny, dezorganizaci nebo oslabení rodinných rolí, což má za následek, že rodina přestává plnit své funkce ve vztahu ke svým jednotlivým členům a společnosti. Taková situace negativně ovlivňuje všechny členy rodiny, zejména děti, u kterých může způsobit nevyváženou, nezralou a někdy i patologickou osobnost (Ziemska, 1980).

Vedle krizových situací lze shledat negativní vliv rodinného prostředí v několika problémových oblastech. Podle (Heluse, 2015) do těchto oblastí spadá nejčastěji:

Nezralá rodina – rodiče nemají důležité životní zkušenosti a dovednosti pro vytvoření stabilního rodinného prostředí v oblasti:

- vlastního zaměření a životních hodnot (nejasnost, přístup k povinnostem, nestabilita...),
- zkušenosti (zlehčování škodlivých situací),
- nezralost v citové oblasti (snadnější vznětlivost a časté jednání v afektu, nízká schopnost vytvořit kolem dítěte klidnou atmosféru),
- sociální a ekonomická oblast (problémy s bydlením a finančním zajištěním).

Přetížená rodina – dítě je zde na okraji zájmů rodičů, kteří mají málo času na dítě z důvodu velkého počtu problémů a profesních úkolů. Rodina je přetížena z důvodů jako:

- konflikty v rodině, zaměstnání či sousedství,
- narozením dalšího dítěte (možnost strádání staršího dítěte),
- nemocí v rodině (úzkosti, obavy, psychická zátěž),
- citovým strádáním (úmrtí člena rodiny, výrazné pocity zklamání a neúspěchu),
- bytovými, ekonomickými a kariérními problémy.

Ambiciózní rodina – v rodině jsou upřednostněny vlastní potřeby rodičů na úkor potřeb a rozvoje dítěte. V hodnotové orientaci rodičů dominuje jejich vlastní vzestup

a seberealizace, jako je například profesní kariéra, úspěch ve sportu, vysoký materiální standard a obnos financí. Na jednu stranu je dítě z tohoto ohledu zhýčkané přebytkem některých statků, ale na straně druhé s tím přichází pocit neustálé nespokojenosti s tím, co dítě má, a co by ještě mělo mít. Dítě tak strádá na citových potřebách, jistotě a stabilitě, kterou rodiče kompenzují dary.

Perfekcionista rodina – dítě v rodině je soustavně vystavováno do nátlaku podávání vysokého výkonu, soutěživosti a perfektních výsledků. Přitom se často nebere ohled na jeho schopnosti, zájmy a možnosti. Je od něj žádáno více, než je schopné zvládnout, něco, k čemu nemá vztah, a co je časově náročné.

Autoritářská rodina – dítě nedostává prostor pro seberealizaci a dochází u něj k frustraci. Vztahy k němu jsou omezeny na příkazy a rozkazy bez ohledu na jeho potřeby a rozhodnutí. V důsledku toho se u dítěte v budoucnu mohou projevit například sklony k apatii nebo nezáměr o jakékoli záležitosti spjaté s rodinou či nekontrolovatelná výbušnost.

Rozmazlující (protektionistická) rodina – dítěti není zajištěn rozvoj schopnosti samostatného rozhodování a odpovědnosti. To u něj zapříčiňuje nadměrné úsilí nebo neschopnost řešit vlastní problémy. Typickým znakem je tendence rodiče vyhovět dítěti za každých podmínek a nadměrně ho chránit. Ze strany rodičů se protekcionismus projevuje útokem všude, kde je ohrožen prospěch dítěte (například ve škole). Může se také projevovat soucitem, kdy rodič trpí spolu s dítětem a podporuje nepřátelství vůči okolnímu světu, čímž narušuje vztahy dítěte ke škole, okolí a lidem. V některých případech se projevuje i sloužením rodiče. Služebný perfekcionismus představuje podržovaný postoj rodiče vůči dítěti. Dochází k tzv. pedagogické inverzi, kdy dítě ovládá rodiče a diktuje mu.

Nadměrně liberální a improvizující rodina – dítě postrádá respekt k pravidlům, řádu či plnění povinností. Nejsou u něj vytyčeny výchovné cíle a cesty k jejich dosažení. Je zavalené přemírou volnosti, se kterou si neví rady, a kterou zneužívá pro svou libovolnost bez žádoucích efektů pro jeho rozvoj. Často se to projevuje na školní úspěšnosti. Dítě stále více propadá lenosti, sobectví a egoismu. V budoucnosti si neváží svých rodičů a ztrácí zájem v jejich názorech a postojích.

Odkládající rodina – rodič nadměrně často hledá způsoby, jak se dítěte zbavit a svěřit ho do péče někomu jinému. Tento jev je typický pro mladé, ambiciózní či přetížené

rodiny. U dítěte je pak snížena schopnost citového dozrávání či obtížnost vytvářet si pevný vztah s domovem a místem. Rovněž u něj dochází k pocitu osamocení a citové deprivaci v důsledku nevytvoření klíčových citových vztahů (deprivační syndrom).

Disociovaná rodina – nejednotná a izolovaná rodina, kde dítě ztrácí způsobilost soužití s lidmi, které je založené na důvěře a spolupráci. Vztahy v rodině jsou disociovány (rozrušeny), jejichž rozvinutost a spolehlivost je základem pro psychologickou funkčnost rodinného prostředí. Pro takovou rodinu jsou typické časté konflikty.

Neúplná rodina – v této rodině chybí jeden z rodičů (nejčastěji otec) z různých důvodů, jako je například úmrtí nebo rozvod. Dítě v důsledku neúplné rodiny strádá na výchovném vlivu jednoho z rodičů, tedy na vzorcích chování, které dítě v průběhu vývoje přebírá nebo se s nimi identifikuje. Matoušek a Kroftová (2003) uvádí, že podle výsledků mezinárodních srovnávacích studií mají děti z neúplných rodin o něco horší školní výsledky, více střetů se zákonem a častěji trpí zdravotními a psychickými problémy než děti ze srovnatelné socioekonomické vrstvy. Naproti tomu v rodinném prostředí, kde je přítomen i otec, mají děti menší sklony k delikvenci. Je dobré zmínit, že ne vždy je vliv neúplné rodiny horší než u rodiny úplné.

“Můžeme ovšem uvažovat, jak dalece se liší neúplná rodina, kde například otec fyzicky není přítomen v důsledku úmrtí, rozvodu, emigrace apod., od úplné rodiny, kde otec neplní svou funkci a je „nepřítomen“ nebo jen zkomoleně přítomen psychologicky, například v důsledku alkoholismu, duševního onemocnění aj. “ (Matějček, 2017, str. 35).

Přechodné problémy se školním úspěchem ve spojitosti s neúplnou rodinou zmiňuje také Sobotková (2007). Zároveň upozorňuje na to, že výzkumy dosud neprokázaly přímé souvislosti mezi absencí otce ve výchově a negativními jevy ve vývoji dítěte.

Kraus (2014) rozlišuje poruchy rodičovství (poruchy ve výchově), které se nepříznivě podepisují na výchově dítěte: na rodiče, kteří:

- a) se o své dítě **nemohou** starat (narušení rodinného celku, úmrtí, válka...),
- b) se o dítě starat **neumějí či nedovedou** (nezralost rodin),
- c) se o dítě starat **nechtějí** (velký nezájem až nesnášenlivost),
- d) se **starají hyperprotektivně**, nadměrně (rozmazlování),

Toto členění je v podstatě ve shodě s nejčastějšími typy problémově zatížených rodin, které uvádí Helus (2015).

Vliv rodinného prostředí na výchovu dítěte je velmi významný a klíčový pro celkový optimální rozvoj dítěte. Člověk jako jedinečný psychologický celek je utvářen zejména vztahy mezi lidmi z jeho nejbližšího prostředí – vlastní rodiny. Kvalitní rodinné prostředí vytváří relativně stálou a dynamickou osobnost, která se během života formuje s ohledem na další okolnosti a podmínky, ve kterých rodina žije. Vliv rodinného prostředí a výchova tvoří základ jednotlivých oblastí struktury osobnosti, kterými jsou:

- **Schopnosti** (vlastnosti, které podmiňují vykonávání určité činnosti) nejsou vrozené. Vznikají a rozvíjejí se na základě vrozených vloh v prostředí stmelené a dynamické rodiny.
- **Charakter** (souhrn psychických vlastností, které se zakládají na mravních zásadách) také není dědičný ani vrozený. Charakter osobnosti je ovlivněn temperamentem a schopnostmi jedince a je usměrňován rozumovou vyspělostí, která má základ v rozumové vyspělosti rodičů.
- **Temperament** (dynamická vlastnost, způsobující prožívání a chování). Je ovlivněn dědičností a chováním rodiny, věkem se může měnit.
- **Rysy osobnosti** (relativně trvalé povahové vlastnosti) jako například vytrvalost, upřímnost, motivace, pravdomluvnost jsou přímo „zakódovány“ v rodinném prostředí. Tyto rysy dítě získává od rodičů (Škrabánková, 2004).

3.3 Rodinná resilience

V souvislosti se zvládáním krizí, náročných situací a stresorů pro zachování pozitivního vlivu rodinného prostředí na výchovu a rozvoj osobnosti se hovoří o pojmu rodinná resilience. Původem anglický pojem „resiliency“ představuje pružnost a odolnost, schopnost se rychle vzpamatovat ze zátěžové situace. Ve spojitosti s rodinou: *“Resilience je taková vlastnost rodiny, která ji umožňuje udržet si zavedené vzorce fungování, i když je konfrontována s rizikovými faktory: je to elasticita (elasticity)”* (Sobotková, 2012, str. 80). Jde o schopnost rodiny rychlého zotavení z různých přechodných událostí nebo krizí, které vyvolaly změny v rodinném fungování.

Resilience rodiny představuje dynamickou rovnováhu mezi plněním funkcí rodiny v různých zátěžových situacích a možnostmi jednotlivých členů rodinu ve vzájemné podpoře a komunikaci při vyrovnávání se s obtížemi. Úroveň resilience ovlivňují různé protektivní a rizikové faktory. Do **protektivních faktorů** spadá flexibilita rodinných

vztahů a rolí, rodinná koheze (soudružnost), upřímná a jasná komunikace, ochota řešit konflikty, a v neposlední řadě také shoda v pojetí smyslu a úkolů rodiny. Naopak mezi **rizikovými faktory** lze shledat nízký či špatný socioekonomický status rodiny, nekonečné působení negativních podmínek (životní styl, konflikty, onemocnění), různá traumata a také proměnlivost nároků ve společnosti (Šolcová, 2009). Celkově lze říci, že síla rodinné resilience je ovlivněna povahou dané zátěžové situace nebo události, mírou ohrožení rodinných vztahů, zdroji, které má rodina k dispozici, ale také předchozími zkušenostmi s obdobnými situacemi (Sobotková, 2007).

Jak již bylo zmíněno, každá rodina se v průběhu své existence dostává do různých krizových a zátěžových situací, na které se často není schopna předem připravit nebo je očekávat. Tyto situace způsobují rodinný stres, který lze vnímat jako požadavek na adaptaci rodiny. Úroveň stresu se odvíjí od intenzity a závažnosti stresoru spolu s možnostmi a zdroji zvládání stresorů, které má rodina k dispozici. Zvládání takových situací v rodině bývá označováno jako “family coping“. Jde o osvojování určitých strategií zvládání stresu, které podporují pozitivní atmosféru, rovnováhu a celkovou pohodu uvnitř rodiny. Mezi účinnými strategiemi zvládání, které často působí současně a záměrně můžeme podle Sobotkové (2003) shledat:

- snížení nároků rodiny (například umístění těžce nemocného člena rodiny do hospicové péče),
- získávání dalších zdrojů (zajištění pečovatelské služby, získání sociální opory),
- průběžné zvládání napětí v rodině (humor, cvičení, zábava),
- hodnocení a pochopení situace (sdílení názoru, komunikace a hledání nejlepšího řešení),

Vedle copingových strategií jsou v této spojitosti také uváděny zdroje odolnosti rodiny, jako další možnost v posílení rodinného fungování. Rozlišují se na vnější a vnitřní zdroje. Do **vnějších zdrojů** se zahrnuje sociální podpůrná síť, socioekonomická stabilita rodiny a kulturní úroveň rodiny. **Vnitřní zdroje** se dělí na **rodinné – systémové** (soudružnost rodiny, sdílení duchovní orientace, jasná komunikace, rodinná organizace, pravidla a rodinné tradice) a **osobní – individuální** (inteligence, dovednosti a schopnosti jednotlivých členů, sebedůvěra, fyzické a psychické zdraví, pozitivita, víra ve smysluplnost života).

Samotný model rodinné resilience má 2 fáze. První fáze se nazývá **adjustace**, která je chápána jako prvotní bezprostřední reakce rodiny na stresovou a zátěžovou situaci. Aby byla fáze úspěšná, musí rodina dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi (protektivní faktory) a působícími nároky (rizikové faktory). Druhou fází je **adaptace**, která poté představuje již komplexnější a dlouhodobější procesy přizpůsobování se krizové situaci. Pokud se rodině nepodaří dosáhnout rovnováhy mezi jejími možnostmi a působícími nároky, zapříčiní to stav rodinné krize, která je ale zároveň vnímána jako přirozená součást vývoje rodinného fungování. Projevuje se jako dočasný úpadek funkčnosti rodiny, ale na druhé straně otevírá možnost nahradit nefungující vzorce rodinného fungování vhodnějšími vzorci, a to především v nastavených pravidlech, vztazích a komunikaci. Taková změna je naprosto zásadní a nezbytná pro zvládnutí rodinného stresu a obnovení harmonie. V opačném případě se zvyšuje zranitelnost rodiny, která se pomalu vyvíjí v dysfunkční rodinu (Sobotková).

Je nutné zdůraznit, že rodinná resilience neznamena pouze odolnost a rezistenci rodiny vůči zátěžovým situacím. Tato schopnost také představuje zdroj růstu, obnovy a vývoje rodiny. Rodinná resilience je dynamická síla, která pomáhá udržovat fungování rodiny v různých situacích a podporuje harmonii mezi jejími členy (Friedlová, Lečbych, 2015). Je tedy patrné, že rodinná resilience má významný vliv na chování dítěte. Snížená funkčnost rodiny může být výsledkem nezvládnuté krizové a náročné situace uvnitř rodiny. V důsledku toho může mít dítě potíže se zvládnutím stresových situací a zátěže i mimo rodinné prostředí. Jeho schopnost adaptace na změny bude značně snížena, což může vést k častějším úzkostným stavům a emoční zátěži. Toto vše může výrazně ovlivnit jeho schopnost navazovat vztahy, projevovat své pocity a negativně ovlivnit jeho celkové chování.

4 Charakteristika osobnosti žáka

Nakonečný (2009) definuje osobnost jako vnitřní organizaci duševního života člověka. Tato organizace sjednocuje jednotné dílčí funkce a funguje jako celek individuálních dispozic, které souvisí s chováním jedince. Osobnost se také chápe jako vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho dynamická struktura, která determinuje jeho duševní život. Podle Smékala (2002) je osobnost každý člověk se všemi jeho sociálními, biologickými a psychickými znaky. K osobnosti patří všechny psychické stavy, vlastnosti, schopnosti, vloh a procesy určitého člověka.

Existuje mnoho různých pojetí osobnosti v závislosti na perspektivě, kterou je na osobnost nahlíženo. Z pedagogicko-psychologického hlediska osobnost představuje určitou a komplexní soustavu vzájemně propojených složek, rysů a vlastností. Ty jsou považovány za relativně obecné, trvalé a základní, a tvoří vnitřní předpoklady duševní činnosti a chování člověka. Osobnost je jedinečný, neopakovatelný a charakteristický celek, který determinuje určité způsoby chování (Urbanovská a kol., 2002). Vlastnosti osobnosti, tvořící jednotnou a integrovanou osobnost, se dají rozdělit do čtyř základních skupin: výkonové (schopnosti, dovednosti, vědomosti), temperamentové, motivační a charakterové.

Charakteristika osobnosti žáka může být velmi rozmanitá a ovlivněna různými faktory, jako je genetika, životní prostředí, výchovný styl v rodině a další. Nelze jednoznačně vymezit typické a charakteristické znaky pro osobnost žáka, protože každá osoba je jedinečná. Během dospívání však u každého žáka dochází od počátku jeho školní docházky ke změnám a vývoji na úrovni kognitivních schopností, emoční inteligence, sociálních dovedností a celkové vlastní identity v závislosti na jeho věku.

4.1 Vývoj osobnosti a chování žáka

Psychický vývoj osobnosti lze vnímat jako zákonitý proces s danou posloupností vývojových fází. Jde o celistvý a za normálních okolností nezvratný proces (s výjimkou patologických případů), který směřuje k postupné proměně od méně dokonalého k dokonalejšímu stavu. Vývoj člověka však nikdy nebývá zcela plynulý a rovnoměrný, jeho průběh i jednotlivé vlastnosti a kompetence jsou vždy individuální v závislosti na dědičnosti (genotypu) s působením vnějšího prostředí (fenotypu). Jedná se o proces postupného vzniku, změn a rozvoje psychických vlastností a integrace celé osobnosti

jedince. Dědičnost jako činitel psychického vývoje nevytváří danou, neměnnou vlastnost, ale poskytuje pouze předpoklad určité kvality. Do jaké míry se tento předpoklad rozvine závisí na vnějších vlivech, především na sociokulturním prostředí (jakékoli podněty v rámci sociální interakce, které rozvíjí specifické lidské vlastnosti), vlivu sociální skupiny a rodinného prostředí (Vágnerová, 1996).

Pod vývojem osobnosti lze shledat dva vzájemně spjaté aspekty. Těmi jsou zrání a vzájemné působení jedince s jeho prostředím. Ve zrání je rozhodující především dědičnost, protože se týká anatomických struktur, fyziologických funkcí a základních psychických jevů (například vlohy pro rozvinutí schopností, temperamentová vzrušivost). Zrání však probíhá současně se vzájemným působením prostředí na jedince. Narušené a nepříznivé životní prostředí nebo omezené příležitosti k různým činnostem mohou vývoj osobnosti podstatně zpomalit nebo ho narušovat. Naopak příznivé životní prostředí, kulturní stimulace a dobré příležitosti k učení vývoj podporují nebo přímo urychlují (Čáp, 1996).

Ve škole se dítě stává žákem, což před ním staví novou povinnost naučit se předepsanému učivu. Oproti původnímu světu, který vnímal jako celek, je jeho svět nyní rozdělen do jednotlivých vyučovacích předmětů s konkrétními oblastmi vzdělávání (Mareš, 2013). Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem, kdy získává novou roli školáka. Tato role zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. Na počátku dítě vnímá tuto roli pouze na symbolické úrovni ve formě hry, která je modifikovaná jeho fantazií. Jeho nadšení nebo obavy ze školy jsou často idealizovány a závisí na emočním hodnocení školy.

Rozvoj osobnosti a chování dítěte ve škole je ve značné míře závislý na postoji jeho rodičů, kteří do role školáka často projektují své vlastní zkušenosti, obavy a očekávání. Rodiče mnohdy dítěti školu prezentují jako nezbytnost a nutný předpoklad pro jeho další rozvoj. Pod vlivem těchto očekávání mění rodiče svůj postoj k dětským aktivitám, přestávají je vnímat jako samoučelné, více se zajímají o schopnosti a dovednosti jejich dítěte. V tomto kontextu rodina významně přispívá k socializaci dítěte do školního prostředí, neboť dítě přebírá její hodnoty a normy (Vágnerová, 2000). V průběhu školního věku dochází k výrazným vývojovým změnám v charakteristikách žáka, které jsou podmíněny jeho školním věkem. Vágnerová (2000) tento věk člení na **raný školní věk**, **střední školní věk** a **starší školní věk**:

Raný školní věk – trvá od nástupu do školy (ve věku přibližně od 6-7 let do 8-9 let). Toto období je klíčové pro rozvoj socializace dítěte, neboť škola ho socializuje i mimo rodinné prostředí, čímž si dítě osvojuje a získává nové role. Doba nástupu do školy u dítěte ve věku 6-7 není stanovena náhodou. V tomto věku dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněné zráním i učením, a které jsou pro zvládnutí a adaptaci na školní roli důležité. Dítě musí mít kompetence na úrovni **školní zralosti a školní připravenosti**, aby mohlo zvládnout roli školáka (Vágnerová, 2000).

Ve školní zralosti jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, což umožňuje dítěti uvažovat na úrovni konkrétních logických operací. Dále je důležitá emoční stabilita, která se projevuje celkovou reaktivitou dítěte a zvýšenou schopností odolávat zátěži a koncentrovat pozornosti. Nezbytný je také dostatečný rozvoj jemné motoriky, zrakového a sluchového vnímání. Role školáka je taktéž spojována se školní připraveností, kdy dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně. Mělo by být schopné rozlišovat a zvládat určité role, přijatelné způsoby komunikace, respektovat běžné normy chování a chápat smysl školního vzdělání. Vztah žáka ke škole a vyučujícím je založen především na emocionální vazbě.

Střední školní věk – jde o relativně méně dynamickou vývojovou fázi (ve věku přibližně od 8-9 let do 12 let). V tomto období obvykle nedochází u žáka k žádným výrazným biologickým a sociálním změnám. Osobnost dítěte se plynule rozvíjí po všech oblastech jeho psychiky a formuje základ pro budoucí dynamičtější proměny. Žák se stává realistou, preferuje jasné a konkrétní důkazy. Jeho chování je ovlivněno reálnými podněty ze světa kolem něj. Často má sklony k optimismu a je již plně adaptován na školní prostředí, což mu umožňuje stabilizovat jeho názory a méně reagovat na okamžité výsledky nebo situace. Jeho vztah a postoj k učiteli již není založen pouze na emocionální vazbě, ale na respektu k autoritě a hlubšímu chápání sociálních norem a pravidel. Žák se také více identifikuje se svými vrstevníky a buduje s nimi hlubší vztahy.

Toto období je klíčové pro učení a rozvoj určitých sociálních kompetencí, získávání zkušeností a do jisté míry také uspokojování citové jistoty a bezpečí. V rámci vrstevnické skupiny si žáci vytvářejí vlastní normy chování s požadavky na rovnocennost, férovost, spravedlnost a akceptaci. Často si pomáhají, sdílejí aktivity a vyjadřují kolektivní postoje, včetně odmítání a agresivity. Začínají hodnotit své vrstevníky podle zjevných projevů

a očekávání. V této fázi se může objevit i šikana dětí, které jsou na okraji třídy, ostatním jsou nepříjemné nebo nestačí jejich požadavkům a standardům (Vágnerová, 2000).

Starší školní věk – Navazuje na střední školní věk (ve věku přibližně od 11 let do 15 let), a zároveň je první fází v období dospívání, známé jako puberta, a pokračuje až do zhruba 20 let života. V tomto období dochází ke komplexním fyziologickým změnám a k vývoji všech složek osobnosti žáka. Změny zahrnují myšlení a uvažování, ale nejvýraznější jsou tělesné změny spojené s pohlavním dozráváním. Dospívající se více zaměřuje na vlastní tělo, oblečení a celkový vzhled jako součást své identity, přičemž tyto aspekty často srovnává s ostatními vrstevníky. Tělesná atraktivita má pro něj výraznou sociální hodnotu. Tento věk je rovněž charakterizován vývojem skupinové identity a fantazijními představami o ideálním vzhledu. V důsledku změn jedinec postupně zjišťuje, že svět není pouze dobrým a bezpečným místem. Snaží se více osamostatnit z vázanosti na rodiče, poznává první lásky a přemýšlí nad budoucím profesním zaměřením. Dochází u něj k potřebě najít přijatelnou pozici a jistotu ve světě.

Výraznou změnu lze také pozorovat u emočního prožívání, které je ovlivněno hormonálními funkcemi. Typická je kolísavost emočního naladění a emoční labilita, přecitlivělost i na běžné podněty. Zvyšuje se nejistota, dráždivost na různé podněty, vztahovačnost a napětí, které se projevují vyšší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Poznávací procesy se vyvíjí v důrazné přemýšlení o různých možnostech. Uvažování školáka ve starším školním věku již není omezeno na to, jaký svět je, ale na to, jaký by mohl být. Díky tomu začíná myslet systematicky a do budoucnosti. Tvoří si hypotézy a věci si dává do souvislostí, své myšlenky kombinuje a integruje do jiných myšlenek. V této fázi je žák natolik uchvácen svými schopnostmi přemýšlení, že je považuje za jediné správné a zcela výjimečné

Změna pohledu na svět posiluje jeho egocentrismus, který se projevuje vysokou kritikou jiných možností než jeho vlastních. Do jisté míry dodržuje pravidla, u kterých ale vyžaduje, aby je všichni bezvýhradně plnili stejně. Zaujímá tedy radikální postoj, který pramení z nejistoty a odporu ke kompromisům. Odmítá také podřízenou roli a formální nadřazenost autorit (zejména rodiče a učitele). K autoritám je často netolerantní a dožaduje se absolutní spravedlnosti. Více se tak zvyšuje vliv vrstevnických skupin.

V komunikaci u žáka staršího školního věku dochází k vytvoření typických komunikačních obrátů, zkratk, preferencí a specifických oslovení. Ve škole se začíná projevovat tendence se příliš nenamáhat. Nesrozumitelné nebo nejasné učivo odmítá, protože posiluje jeho osobní nejistotu a často zpochybňuje celkový význam školních znalostí, které považuje za nepotřebné.

Vývoj osobnosti žáka významně zasahuje také do rodinného prostředí. Snaha o vyproštění se ze závislosti na rodině vede ke změně rodinných vztahů. Pocit jistoty a bezpečí vnímá žák spíše symbolicky. V rámci rozvoje identity u něj dochází k procesu s názvem "individuace", jehož cílem je odlišení a specifikace vlastní osobnosti od ostatních. Cítí touhu odlišit se od svých rodičů, zpochybňuje jejich názory a normy, což je častou příčinou konfliktu (Vágnerová, 2000).

4.2 Problémy v chování žáků

Problémový žák je takový, který vyrušuje v hodině nebo odmítá pracovat. Vyrušuje svým neklidem a nesoustředěností, je konfliktní, provokuje své okolí a na příkazy či požadavky má odmítavé až agresivní reakce (Auger, Boucharlat, 2005).

Problémové chování u žáků se dá chápat jako chování, které je pro učitele nepřijatelné. Z takového vymezení však vyplývá, že problémové chování je problémové pouze v případě, že se tak jeví učiteli. Každý učitel je jedinečná bytost, která má jinou míru tolerance, jiné požadavky a jiný přístup ke svým žákům. Některá šetření ukazují mnohem častější výskyt problémového chování u žáků, jako je mluvení bez svolení, vyhýbání se práci, hluk a odbíhání z lavice než mnohem závažnější chování, jako například násilí, ničení věcí či urážení učitele. Učitel může kvůli náročným normám a pravidlům, které stanovil ve své hodině, vnímat i takto malé přestupky jako útok na svou autoritu, i když často se žáci pouze potřebují odreagovat z poslední hodiny, pobavit s kamarády nebo oživit situaci ve třídě. Tím, že učitel vnímá nebo hledá urážku tam, kde nebyla zamýšlena, reagoval zbytečně důležitě a vážně tam, kde nemusel, může ve třídě vyvolávat zmatek, odpor a nechuť k výuce, čímž podněcuje další nepřijatelné chování u žáků. Prvním krokem k nápravě problémového chování by tedy měla být změna chování samotného učitele, zejména v jeho přístupu k žákům (Fontana, 2014).

Problémové chování žáků často pramení z nefunkčnosti společenského prostředí. Žáci přicházejí do konfrontace s jevy jako je nezaměstnanost, krize rodiny nebo krize

hodnot, které je nutí zvažovat platnost cílů a obsahu vzdělávání. Mezi hlavními důvody problémového chování žáků je možné zařadit zvyšování ekonomické a sociální úrovně, která v mysli mladých lidí vyvolává zmatek. Dále jde o narušené rodinné vztahy a rovnováhu nebo neplnění rodinných funkcí, které vedou k celkové nestabilitě osobnosti a nežádoucím projevům v chování žáka. Ve starším školním věku dochází k hlubokým proměnám na fyzické, psychické i sociální stránce, což doprovází dvě protichůdné potřeby – potřeba být závislý a potřeba se oddělit od rodiny.

Vlivným faktorem problémového chování ve škole je také klima a atmosféra ve školní třídě. V období staršího školního věku je potřeba žáka patřit ke skupině vrstevníků prvořadá. Pokud nejsou uspokojeny potřeby třídy jako skupiny (sounáležitost, uznání, jistota, rovnocennost a podobně) mohou v důsledku toho u žáků vznikat dvě reakce. Jde o **útěk** nebo **útok**. Útěk se může projevovat několika způsoby, například mluvením v průběhu hodiny, nezájmem o dění ve třídě, pasivitou, apatií nebo dokonce záškoláctvím. V případě útoku jde o agresivní jednání žáka, které se projevuje odporem, provokací, výhružkami a někdy i násilím (šikanou). Žák, který reaguje útočně může mít snížený pocit vlastní hodnoty nebo zvýšený pocit nespravedlnosti, který v něm vyvolává násilné chování.

Za hlavní důvody problémového chování žáků se tedy považuje ekonomická a sociální situace prostředí, problémové rodinné prostředí, těžké období dospívání a neuspokojivý školní život (Auger, Boucharlat, 2001). Další významný faktor problémového chování žáka uvádí Kraus (2014), a tím je vliv médií. Média mají stále výraznější roli ve vzniku sociálních deviací, zejména u dětí v raném věku života. Svým násilným a fiktivním obsahem podporují děti napodobovat to, co viděli v televizi. Tento jev je spojován s termínem “pondělní syndrom“, který se projevuje zvýšenou agresivitou dětí ve školách na začátku týdne, kterou napozorovaly přes víkend v médiích.

V současné době je jedním z nejzávažnějších projevů problémového chování žáků na základních školách **záškoláctví**. Záškoláctví představuje úmyslné zameškávání školního vyučování a neplnění školní docházky bez vědomí rodičů. U žáka se objevuje tehdy, pokud má jedinec negativní vztah ke škole. Příčinou mohou být události a situace v rodině nebo vliv vrstevnických skupin a part. Závažným projevem problémového chování žáka je také **šikana**. Typickým znakem šikany je **agrese**, která představuje násilné jednání, nepřátelství a útočnost se záměrem ublížit. Šikana tedy představuje

úmyslné a většinou opakované agresivní až manipulativní jednání jednoho nebo více žáků vůči jinému žákovi. V šikaně jde vždy o převahu síly a moci nad její obětí, přičemž oběti šikany nemusí být pouze spolužák, ale také učitel (Martínek, 2009).

Problémy v chování mohou být také spojovány s poruchami chování. Ty se u dětí vyznačují jako nežádoucí projevy, které jsou často důsledkem narušení jejich sociální přizpůsobivosti. Známou poruchou chování je **ADHD syndrom**, který se projevuje nedostatkem v oblasti kognitivních a motorických funkcí, v oblasti regulace afektů a emotivity. Typickým znakem je hyperaktivita nebo hypokativita, porucha pozornosti a impulzivita. Žák, který trpí ADHD syndromem není schopen psychomotorického klidu a neustále cítí potřebu se pohybovat (hyperaktivita) nebo v druhém případě (hypoaktivita) mu každá činnost trvá nadměrně dlouho a svou aktivitou výrazně zaostává za spolužáky. Žák s ADHD není schopný udržet pozornost při jednotvárné činnosti (například čtení), což se ve školním prostředí projevuje vyrušováním, impulzivními výkřiky nebo pohybem po třídě v hodině. V případě špatné adaptace žáka na školní prostředí to může vyústit až v **útěky** ze školy. Dalším problémovým chováním ve škole může být **lhaní** s cílem vyhnout se nepříjemné povinnosti nebo něco získat, například prestiž v kolektivu. Lhaní je častým úkazem u dětí, které pocházejí z rodinného prostředí s velice tvrdou a autoritářskou výchovou. Ve školním prostředí může docházet i ke **krádeži**, ve smyslu úmyslného odcizení věci nebo financí svému spolužákovi, a to s plným uvědoměním nesprávnosti svého chování. Krádeže ve škole jsou typické u žáků, kteří pocházejí z rodinného prostředí, kde krádež není vnímána jako přečin, ale jako chování, které rodině prospívá. Jiným důvodem může být slabší socioekonomická situace rodiny nebo příslušnost k vrstevnické skupině, jako podmínka přijetí do skupiny (Martínek, 2009).

5 Výzkumné šetření vlivu rodinného a lokálního prostředí na chování žáků

V poslední kapitole se diplomová práce zaměřuje na metodologii výzkumného šetření, vymezení cíle výzkumného šetření, návrh hypotéz a charakteristiku výzkumného souboru. V následující podkapitole jsou analyzovány a interpretovány výsledky z šetření. V předposlední části páté kapitoly je uvedena komparace zjištěných výsledků z prostředí města a venkova spolu s ověřením hypotéz stanovených na základě zjištěných informací z teoretické části diplomové práce. V závěru této kapitoly je uvedeno stručné shrnutí výsledků výzkumného šetření.

5.1 Metodologie výzkumného šetření

Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit míru vlivu rodinného a lokálního prostředí na chování žáků 6.–9. tříd základní školy ve městě a na venkově a provést komparaci výsledků.

Na základě cíle výzkumného šetření a poznatků zjištěných v teoretické části bylo stanoveno 7 hypotéz, které v následné komparaci s výsledky šetření budou přijaty nebo zamítnuty.

Hlavní výzkumná otázka

Do jaké míry ovlivňuje rodinné a lokální prostředí chování žáků 6.–9. tříd ve městě a na venkově?

Hypotézy

Hypotéza 1: V městské škole je problémových žáků více než na venkovské škole

Tato hypotéza vychází z předpokladu, že ve městském prostředí se vyskytuje problémové chování u žáků základní školy častěji než u žáků z venkovského prostředí. Hypotéza se opírá o poznatky z odborné literatury použité v teoretické části diplomové práce, především o podkapitolu 1.3, která se zabývá vlivem působících podnětů daného prostředí na utváření osobnosti a kapitoly 2, která se zabývá charakteristickými znaky městského a venkovského prostředí.

K hypotéze se vztahuje dotazník určený pro třídní učitele. Na základě všech otázek budou žáci bodováni v jednotlivých oblastech svého chování. Body získané v těchto oblastech se závěrem sečtou a budou udávat celkové dosažené skóre problémového chování žáka.

Hypotéza 2: Žáci z neúplných rodin mají více problémové chování než žáci z úplných rodin

Tato hypotéza vychází z předpokladu, že žáci, kteří žijí pouze s jedním z rodičů, mají více problémové chování než žáci, kteří žijí s oběma rodiči. Rodiny, kde je jeden z rodičů nevlastní, jsou považovány za úplné. Hypotéza je podložena poznatky získanými v teoretické části diplomové práce, zejména 3. kapitolou, která se zabývá charakteristikou a vlivem rodinného prostředí na osobnost a chování žáka.

Hypotéza 3: Žáci z rodin, kde oba z rodičů mají minimální dosažené vzdělání střední škola s maturitou mají méně problémové chování než žáci z jiných rodin

Tato hypotéza předpokládá, že čím vyšší mají rodiče žáka dosažené vzdělání, tím má žák méně problémové chování ve škole. Tento předpoklad je podložen především podkapitolou 2.3, která se mimo jiné zabývá vztahem sociokulturních podmínek rodiny a chováním žáka a také podkapitolou 3.2, která se zabývá vlivem sociokulturních aspektů, které prostupují do modelů chování žáka.

Hypotéza 4: Žáci z ekonomicky slabších rodin mají více problémové chování než ostatní žáci

Tato hypotéza vychází ze zjištění v teoretické části diplomové práce. Je podložena například podkapitolou 4.2, která se zabývá častými důvody problémového chování u žáků a 3. kapitolou, která sleduje také rizikové faktory na chování žáka uvnitř rodiny.

Za ekonomicky silnější rodinu je v této práci považována ta, která splňuje alespoň tři ze čtyř následujících kritérií: bydlí v rodinném domě, obydlí rodiny má více než 4 místnosti, rodina vlastní automobil a vlastní chatu.

Hypotéza 5: Žáci, kteří s rodinou aktivně tráví volný čas na společensko-kulturní úrovni mají méně problémové chování než žáci z jiných rodin.

Tato hypotéza předpokládá, že žáci z rodin, které efektivně tráví volný čas (čtením, sportem, cestováním, zábavou, kulturními akcemi), mají méně problémové chování než žáci, jejichž rodiny jsou spíše izolované a kulturně neaktivní. Hypotéza je podložena

poznatky z teoretické části diplomové práce, především 3. kapitolou, která se zaměřuje na kulturně-výchovnou stránku rodinného prostředí a její vliv na osobnost žáka, dále 4. kapitolou, která uvádí vlivné faktory pro optimální vývoj žáka, a také výsledkem výzkumu na vliv sociálního prostředí na prospěch a chování žáka, který zmiňuje Kraus (1982).

Za společensko-kulturně aktivní rodinu je v této práci považována rodina, která alespoň ve 3 sledovaných oblastech z 5 potvrdí, že se v rodině buď hodně čte, s rodinou hodně navštěvují kina, divadla a jiné kulturní akce, mají časté návštěvy a velké množství přátel, o víkendech a volném čase jezdí na výlety nebo se jako rodina věnují některému sportu.

Hypotéza 6: Žáci, kteří v adekvátní míře pomáhají s domácími pracemi mají méně problémové chování než ostatní žáci.

Tato hypotéza předpokládá, že žáci, kteří doma pomáhají v běžné míře s domácími pracemi, mají méně problémové chování než žáci, kteří jsou těmito pracemi zavaleni nebo naopak vůbec nepomáhají. Hypotéza je podložena výsledky výzkumného šetření na vliv sociálního prostředí na chování žáků, které zmiňuje Kraus (1982).

V tomto kontextu je špatný poměr k práci chápán jako přetížení žáka domácími pracemi, výjimečná pomoc nebo naopak úplné uvolnění od domácích prací.

Hypotéza 7: Žáci, kterým se věnují oba rodiče každý den mají méně problémové chování než ostatní žáci

Tato hypotéza předpokládá, že žáci, kterým se rodiče každý den věnují a vytvářejí u nich pocit zájmu a emoční stability, mají méně problémové chování ve škole. Je opřena poznatky v podkapitole 3.2, která upozorňuje na nedostatek kontaktu s dítětem a následným negativním dopadem na chování dítěte i mimo rodinné prostředí.

Jako metoda empirického šetření byly použity 2 dotazníky. Oba dotazníky jsou vlastní konstrukce autora práce na základě konzultací a doporučení vedoucího diplomové práce. Jeden dotazník byl určen žákům a druhý třídním učitelům. Na každý dotazník vyplněný žákem odpovídal třídní učitel dotazníkem vztahujícím se ke konkrétnímu žákovi. Všechny otázky v obou dotaznících byly povinné bez možnosti přeskočení. Dotazník pro žáky (viz. Příloha A) obsahoval kombinaci celkem 22 otevřených

a uzavřených otázek zaměřených na rodinné prostředí a aktivity rodiny. Dotazník pro třídní učitele (viz. Příloha B) zahrnoval 19 uzavřených otázek rozdělených do 8 oblastí, které se zaměřily na vadné návyky a problémové chování žáka ve škole. V každé otázce byl žák hodnocen třídním učitelem podle následující stupnice:

- 0 – Vůbec se tento rys v jednání žáka neprojevil
- 1 – Projevuje se ojediněle, není závažný
- 2 – Objevuje se občas, činí problémy
- 3 – Projevuje se chronicky, jde o závažný problém

Pro získání skóre problémového chování každého žáka se sečetl počet bodů z jednotlivých oblastí. Minimální skóre, které žák mohl získat bylo 0, maximální skóre 57. Čím vyšší skóre žák měl, tím více má problémové chování. Pro účely výzkumného šetření byli žáci rozděleni podle místa sběru dat na žáky z venkovského prostředí a žáky z městského prostředí. Po sběru dat byl každý dotazník vyplněný žákem označen číslem a písmenem abecedy, aby bylo možné analyzovat jejich odpovědi ve vzájemném vztahu s dosaženým skóre (viz příloha C a D).

Výběrový soubor a průběh výzkumu

Výběrový soubor činil 36 žáků a 4 třídní učitele z 6.–9. tříd základní školy v městském prostředí a 36 žáků a 4 třídní učitele z 6.–9. tříd základní školy ve venkovském prostředí, celkem tedy 80 respondentů.

Dohromady 36 dotazníků pro žáky a 36 dotazníků pro třídní učitele bylo osobně doručeno v papírové podobě na městskou základní školu v Hradci Králové. V městské škole byl vždy osloven třídní učitel jedné 6., 7., 8., a 9. třídy. Třídní učitelé v těchto 4 třídách dostali za úkol rozdat dotazníky 9 žákům ve své třídě, a to na základě náhodného výběru ze seznamu žáků. Na každého vybraného žáka poté třídní učitel vyplnil dotazník určený pro třídního učitele, který se vztahoval na problémové chování daného žáka. Celkem zde bylo vyplněno 72 dotazníků, přičemž 36 dotazníků vyplnili žáci a 36 dotazníků vyplnili třídní učitelé.

Dalších 36 dotazníků pro žáky a 36 dotazníků pro třídní učitele bylo osobně doručeno v papírové podobě na venkovskou základní školu v obci Smidary. Na venkovské škole byl vždy osloven třídní učitel jedné 6., 7., 8., a 9. třídy. Třídní učitelé v těchto 4 třídách dostali za úkol rozdat dotazníky 9 žákům ve své třídě, a to na základě

náhodného výběru ze seznamu žáků. Na každého vybraného žáka poté třídní učitel vyplnil dotazník určený pro třídního učitele, který se vztahoval na problémové chování daného žáka. Celkem zde bylo vyplněno 72 dotazníků, přičemž 36 dotazníků vyplnili žáci a 36 dotazníků vyplnili třídní učitelé.

Žádný z dotazníků nebyl vyřazen kvůli nesprávnému nebo nedostatečnému vyplnění. Úspěšnost vyplněných dotazníků činila 100 % z celkového počtu rozdaných 144 dotazníků. Sběr dat trval celkem jeden měsíc.

Před zahájením dotazníkového šetření byl proveden malý předvýzkum, kterého se účastnili 2 třídní učitelé a 4 žáci z jiných základních škol. Tito respondenti jsou osobní známosti autora diplomové práce. Cílem předvýzkumu bylo potvrdit srozumitelnost, jasnost a správnou formulaci položek v dotazníku, aby se zabránilo zavádějícímu nebo nejasnému znění otázek.

5.2 Analýza a interpretace výsledků

V této podkapitole jsou shrnuty a analyzovány výsledky z výzkumného šetření. Data jsou znázorněna prostřednictvím tabulek a grafů. Tabulky a grafy ukazují absolutní četnost sledovaných odpovědí, přičemž ke každé jednotlivé tabulce i grafu je doplněn komentář, který obsahuje také relativní četnost sledovaných responzí. Kompletních a validních dotazníků vyplněných žáky je celkem 72.

Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky (viz. Příloha A) obsahoval kombinaci celkem 22 otevřených a uzavřených otázek, které se zaměřovaly na rodinné prostředí a aktivity rodiny.

Otázka č. 1: Žiješ se svým otcem?

Tabulka 1 – Počet žáků, kteří žijí se svým otcem

Odpověď	Počet responzí
Ano	53
Ne	19

Tato otázka sledovala celkový počet žáků, kteří žijí se svým otcem. Byla uzavřeného charakteru s možností výběru ze dvou předem stanovených odpovědí. Celkem 53 respondentů uvedlo, že žije se svým otcem, což činí 73,6 % všech odpovědí. Dalších 19 respondentů (26,4 %) uvedlo, že se svým otcem nežijí.

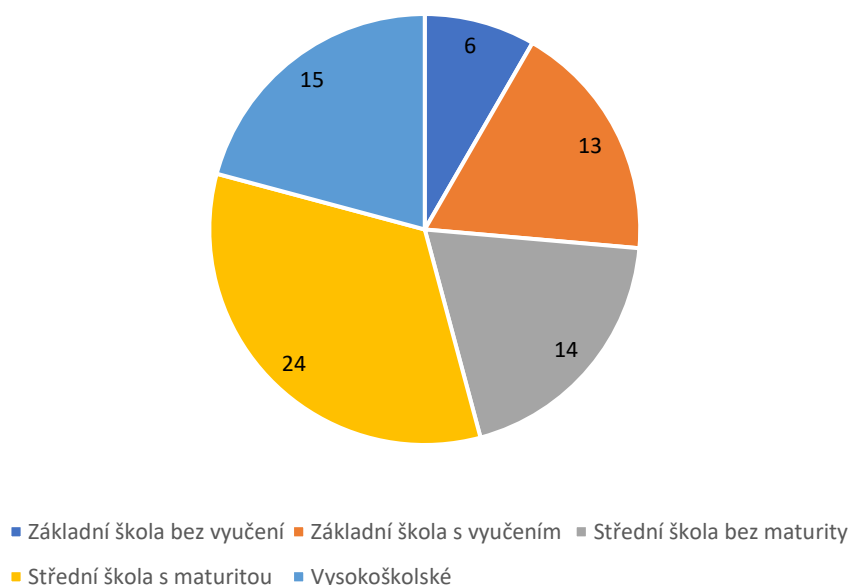
Otázka č. 2: Máš nevlastního otce?

Tabulka 2 – Počet žáků, kteří mají nevlastního otce

Odpověď	Počet responzí
Ano	12
Ne	60

Tato otázka sledovala celkový počet žáků, kteří mají nevlastního otce. Byla uzavřeného charakteru s možností výběru ze dvou předem stanovených odpovědí. Celkem 12 respondentů uvedlo, že má nevlastního otce, což činí 16,7 % všech odpovědí. Dalších 60 respondentů (83,3 %) uvedlo, že nemají nevlastního otce.

Otázka č. 3: Jakého vzdělání dosáhl tvůj otec?



Graf 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání otce

Tato otázka se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání otce respondenta. Měla uzavřený charakter s možností výběru z pěti předem sestavených odpovědí. Z grafu vyplývá, že 6 respondentů (8,3 %) uvedlo jako nejvyšší vzdělání otce základní školu bez vyučení. 13 respondentů (18,1 %) uvedlo základní školu s vyučením a 14 respondentů (19,4 %) označilo střední školu bez maturity. Nejvíce respondentů uvedlo střední školu s maturitou v celkovém počtu 24 responzí (33,3 %) a poté 15 respondentů (20,8 %) uvedlo nejvyšší dosažené vzdělání otce jako vysokoškolské.

Otázka č. 4: Jaké je současné zaměstnání/profese tvého otce?

Tato otázka byla otevřeného charakteru, kde respondent odpovídal vlastními slovy. Měla za úkol zjistit, jakému zaměstnání či jakou profesi má otec respondenta. Otázka byla zařazena do výzkumného šetření pro osobní zvědavost autora práce a byla vytvořena především pro zjištění situace na venkově. Data získané touto otázkou proto neslouží k ověření žádné hypotézy. 1 respondent (1,4 %) uvedl, že jeho otec nemá žádné zaměstnání. 7 respondentů (9,7 %) pochází z rodiny, ve které nežijí společně s otcem. Na základě poznatků z teoretické části je zřejmé, že postupnou transformací venkova dochází také k ústupu zaměstnání v zemědělství, a čím dál tím více se obyvatelé venkova uchylují k zaměstnání v průmyslu a ve službách.

Na venkovském prostředí pouze 1 respondent (3 %) s úplnou rodinou uvedl, že jeho otec je zaměstnán v zemědělství. Dalších 32 respondentů z úplných rodin (97 %) uvedlo jiné zaměstnání. Nejčastěji respondenti uváděli různé dělnické práce, jako jsou „*instalatér*“, „*dělník*“, „*zedník*“ a podobně, a to v počtu 14 responzí (42,4 %). Druhou nejčastější odpovědí byla „*podnikatel*“ a „*OSVČ*“, kterou uvedlo 7 respondentů (21,2 %).

Otázka č. 5: Žiješ se svou matkou?

Tabulka 3 – Počet žáků, kteří žijí se svou matkou

Odpověď	Počet responzí
Ano	70
Ne	2

Tato otázka sledovala celkový počet žáků, kteří žijí se svou matkou. Byla uzavřeného charakteru s možností výběru ze dvou předem stanovených odpovědí. Celkem 70 respondentů uvedlo, že žije se svou matkou, což činí 97,2 % všech odpovědí. Pouze 2 respondenti (2,8 %) uvedli, že se svou matkou nežijí.

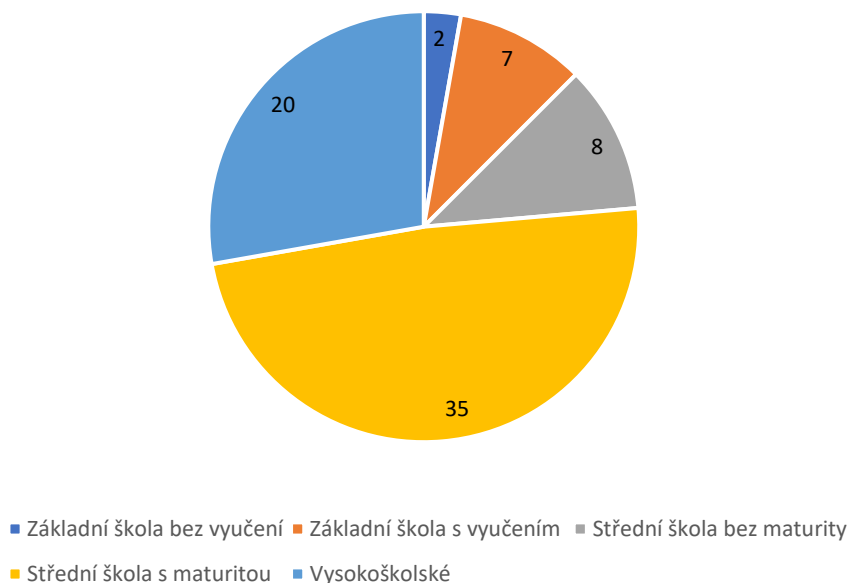
Otázka č. 6: Máš nevlastní matku?

Tabulka 4 – Počet žáku, kteří mají nevlastní matku

Odpověď	Počet responzí
Ano	5
Ne	67

Úkolem této otázky bylo zjistit, kolik respondentů má nevlastní matku. Z tabulky je patrné, že nevlastní matku má pouze 5 respondentů (6,9 %). Dalších 67 respondentů (93,1 %) uvedlo, že nemají nevlastní matku.

Otázka č. 7: Jakého vzdělání dosáhla tvá matka?



Graf 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání matky

Tato otázka se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání matky respondenta. Měla uzavřený charakter s možností výběru z pěti předem sestavených odpovědí. Z grafu vyplývá, že pouze 2 respondenti (2,8 %) uvedli jako nejvyšší vzdělání matky základní školu bez vyučení. 7 respondentů (9,7 %) uvedlo základní školu s vyučením a 8 respondentů (11,1 %) označilo střední školu bez maturity. Bezmála polovina respondentů uvedla střední školu s maturitou, v celkovém počtu 35 responzí (48,6 %) a poté 20 respondentů (27,8 %) uvedlo nejvyšší dosažené vzdělání matky jako vysokoškolské.

Otázka č. 8: Jaké je současné zaměstnání/profese tvé matky?

Stejně jako otázka č. 4, byla tato otázka otevřeného charakteru, kde respondent odpovídal vlastními slovy. Měla za úkol zjistit, jakému zaměstnání či jakou profesi má matka respondenta. Otázka byla zařazena do výzkumného šetření pro osobní zvědavost autora práce a byla vytvořena především pro zjištění situace na venkově. Data získané touto otázkou proto neslouží k ověření žádné hypotézy. Všech 36 respondentů (100 %) z venkovského prostředí žije s matkou, přičemž 1 respondent (2,8 %) uvedl, že jeho matka nemá žádné zaměstnání. Zjištění v teoretické části uvádí, že postupnou transformací venkova dochází také k ústupu zaměstnání obyvatel v zemědělství, kteří se dnes živí spíše zaměstnáním v průmyslu a ve službách.

Žádný respondent neuvedl, že jeho matka je zaměstnána v zemědělství. Nejvíce zastoupené zaměstnání matky respondenti uváděli "*Asistentka pedagoga*" v počtu 5 responzí (14 %). Ve stejném počtu respondentů (14 %) uváděli také různé pečovatelské služby jako například "*ošetřovatelka*" a "*pečovatelka*". Dalších 72 % respondentů uvedlo různá zaměstnání.

Otázka č. 9: Kolik máš sourozenců? (vlastní i nevlastní). Pokud žádného sourozence nemáš, doplň do obou polí číslici 0.

Otázka byla polouzavřeného charakteru, kde respondent doplňoval vlastní odpověď do polí týkajících se počtu jeho sourozenců. Tato otázka také sloužila pouze pro osobní zájem autora práce a data z ní neslouží k verifikaci stanovených hypotéz. Zájem vyplynul z výsledů výzkumu na vliv sociálního prostředí na prospěch a chování žáka, který zmiňuje

Kraus (1982). Tvrdí, že významným činitelem, který ovlivňuje chování žáků je také velikost rodiny. Tento výzkum potvrdil, že s rostoucím počtem dětí v rodině, vzrůstá problémové chování žáka, a obdobná situace je u žáků jedináčků. Nejlépe jsou na tom tedy žáci s jedním sourozencem.

Analýza dat z této otázky ukázala, že z 38 respondentů s jedním sourozencem, má 14 žáků (36,8 %) problémové chování. Z dalších 34 respondentů jedináčků nebo s více než jedním sourozencem, má 16 žáků (47,1 %) problémové chování.

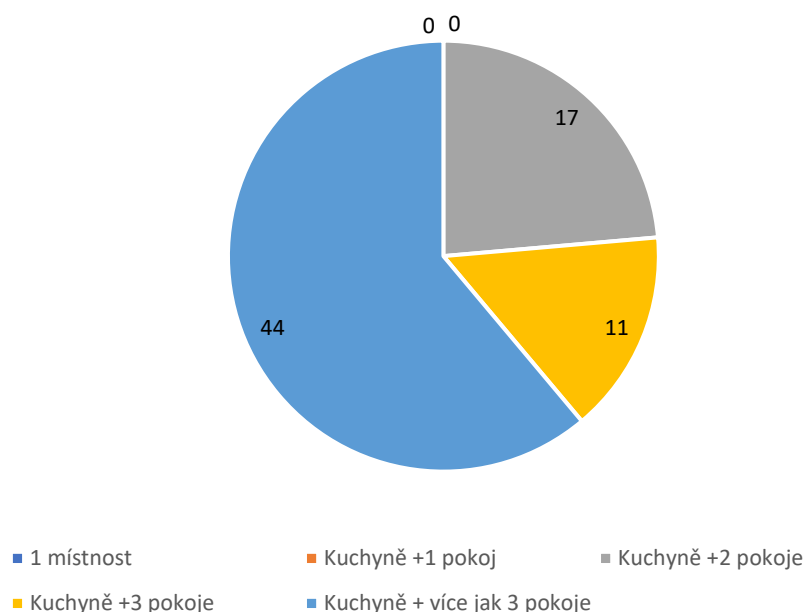
Otázka č. 10: Bydlíte v rodinném domě nebo v bytě?

Tabulka 5 – Počet žáků, kteří bydlí v rodinném domě a v bytě

Odpověď	Počet responzí
V rodinném domě	51
V bytě	21

Úkolem této otázky bylo zjistit, kolik žáků bydlí v rodinném domě, a kolik jich bydlí v bytě. Měla uzavřený charakter s možností výběru ze dvou předem sestavených odpovědí. Podle odpovědí uvádí celkem 51 žáků (70,8 %) že bydlí v rodinném domě. Dalších 21 respondentů (29,2 %) uvedlo, že bydlí v bytě.

Otázka č. 11: Kolik pokojů má váš byt/dům?



Graf 3 – Počet pokojů v bytě/domě

Otázka měla uzavřený charakter s možností výběru z pěti předem sestavených odpovědí. Byla zaměřená na počet pokojů v bytě nebo v domě respondenta. Zjistila, že žádný z respondentů nežije v bytě o velikosti 1 místnosti nebo 2 místností. Z grafu lze vyčíst, že 17 respondentů (23,6 %) žije v obydlí s kuchyní a dalšími 2 pokoji. Odpověď kuchyně a 3 pokojů uvedlo celkem 11 respondentů (15,3 %). Více než polovina respondentů v počtu 44 (61,1 %) pak uvedla, že žije v bytě nebo v domě s více než 3 pokoji a kuchyní.

Otázka č. 12: Vlastní vaše rodina auto?

Tabulka 6 – Počet žáků, jejichž rodina vlastní automobil

Odpověď	Počet responzí
Ano	68
Ne	4

Tato otázka ve výzkumném šetření sledovala, zda rodina respondenta vlastní automobil. Byla opět uzavřeného typu, kde měl respondent na výběr ze dvou předem

sestavených odpovědí. Z tabulky lze vypočítat, že naprostá většina rodin vlastní automobil, a to v celkovém počtu 68 responzí (94,4 %). Pouze 4 respondenti (5,6 %) uvedli, že v rodině automobil nevlastní.

Otázka č. 13: Vlastní vaše rodina chatu?

Tabulka 7 – Počet žáků, jejichž rodina vlastní chatu

Odpověď	Počet responzí
Ano	17
Ne	55

Cílem této otázky bylo zjistit, kolik rodin respondentů vlastní chatu. Otázka byla taktéž uzavřeného charakteru s možností výběru ze dvou předem stanovených odpovědí. Z responzí je patrné, že rodina 17 respondentů (23,6 %) chatu vlastní. Dalších 55 rodin respondentů (76,4 %) chatu nevlastní.

Otázka č. 14: Máte doma vlastní knihovnu? (komoda či police s knihami)

Tabulka 8 – Počet žáků, jejichž rodina vlastní knihovnu

Odpověď	Počet responzí
Ano	55
Ne	17

Tato otázka byla uzavřená a respondent měl opět možnost výběru ze dvou odpovědí. Cílem bylo zjistit, zda respondent má ve svém domově knihovnu nebo místo vyhraněné pro knihy a literaturu. Celkem 55 respondentů (76,4 %) potvrdilo vlastnictví knihovny nebo místa určeného výhradně pro knihy. 17 respondentů (23,6 %) knihovnu nevlastní.

Otázka č. 15: Čtou se u vás v rodině knihy, časopisy a noviny?

Tabulka 9 – Četnost čtení knih, časopisů a novin u rodin žáků

Odpověď	Počet responzí
Hodně	21
Málo	43
Vůbec	8

V této otázce se respondent opět setkal s možností výběru ze tří uzavřených odpovědí. Otázka sledovala, zda rodina respondenta aktivně či méně aktivně čte, pokud vůbec. V rodinách, kde se hodně čte je celkem 21 respondentů (29,2 %). Nejvíce respondentů volilo u této otázky možnost málo, a to v celkovém počtu 43 (59,7 %) responzí a v 8 rodinách (11,1 %) se nečte vůbec.

Otázka č. 16: Navštěvuje vaše rodina divadla, kina a jiné kulturní akce?

Tabulka 10 – Četnost návštěv divadel, kin a jiných kulturních akcí

Odpověď	Počet responzí
Hodně	23
Málo	37
Vůbec	12

Tato otázka byla uzavřeného charakteru s možností výběru odpovědi z předem tří sestavených možností. Jejím úkolem bylo zjistit, jak často respondenti navštěvují kulturní akce se svými rodinami. Celkem 23 respondentů (31,9 %) uvedlo, že s rodinou kulturní akce navštěvují hodně. Nejvíce respondentů, v počtu 37 (51,4 %) uvedlo, že tyto akce navštěvují málo a 12 respondentů (16,7 %) se svými rodinami nenavštěvují tyto akce vůbec.

Otázka č. 17: Jakým sportům se věnuje vaše rodina?

Tabulka 11 – Sportovní aktivita rodiny

Odpověď	Počet responzí
Sportujeme	56
Nesportujeme	16

Otázka zaměřená na sportování rodiny měla za úkol zjistit, zda se rodina respondenta věnuje jednomu či více sportům. Tato otázka byla otevřená s možností volné odpovědi. Interpretace výsledků této otázky je zjednodušena do dvou kategorií pro přehlednější analýzu. V případě, že respondent uvedl konkrétní sport, jemuž se jako rodina věnují, byla jeho odpověď zařazena do kategorie “Sportujeme“. Nevyplněné pole, nebo responze jako “nevím“, „žádný“, byly zařazeny do kategorie “Nesportujeme“. Z odpovědí respondentů tedy vyplývá, že celkem 56 (77,8 %) rodin se věnuje nějakému sportu. Zbýlých 16 respondentů (22,2 %) neuvedlo žádný sport.

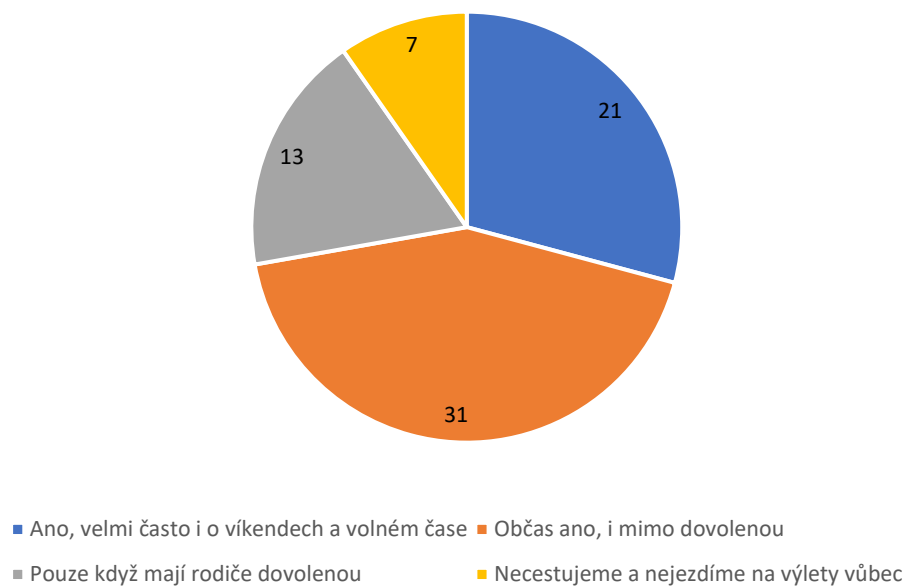
Otázka č. 18: Moje rodina:

Tabulka 12 – Sociální kontakt rodiny s jejím okolím

Odpověď	Počet responzí
Má časté návštěvy nebo často navštěvuje velké množství přátel	24
Stýká se pouze s úzkým okruhem přátel a příbuzných	44
Nestýká se s přáteli ani příbuznými	4

Otázka sledovala sociální kontakt rodiny respondenta s přáteli a příbuznými. Měla uzavřený charakter otázek s volbou ze tří předem sestavených odpovědí. Celkem 24 respondentů (33,3 %) uvedlo, že jejich rodina velmi často navštěvuje, nebo je navštěvována svými blízkými příbuznými či přáteli. 44 respondentů (61,1 %) pochází z rodinného prostředí, ve kterém se stýkají pouze s úzkým okruhem přátel a příbuzných. Pouze 4 respondenti (5,6 %) uvedli, že se jejich rodiny nestýkají s příbuznými ani přáteli.

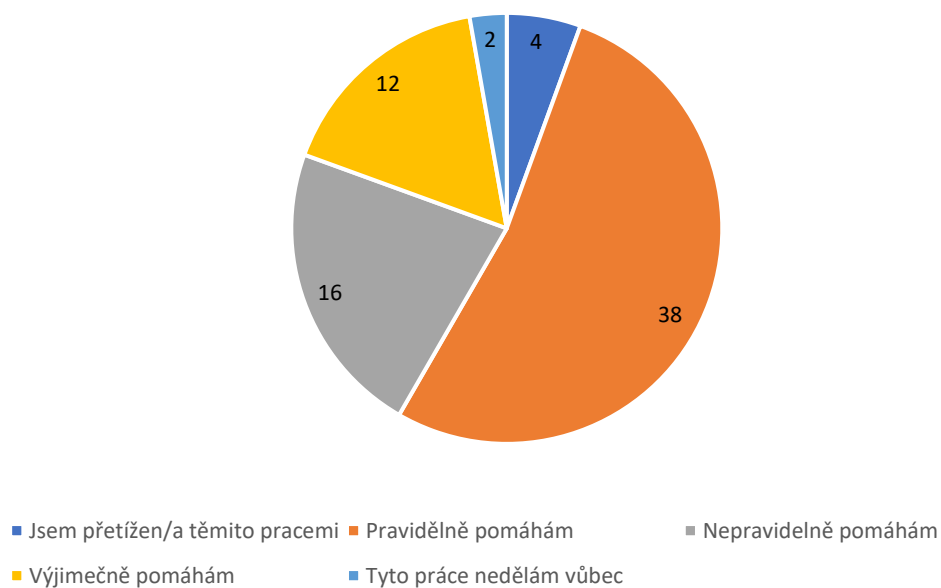
Otázka č. 19: Jezdí vaše rodina na výlety nebo cestuje?



Graf 4 – Výlety a cestování v rodinách

Tato otázka měla uzavřený charakter s možností výběru ze čtyř předem sestavených možností odpovědi. Sledovala, jak často jezdí rodina respondenta na výlety nebo cestuje. Ze 72 respondentů jich celkem 21 (29,2 %) uvedlo, že výlety či cesty s rodinou podnikají velmi často i o víkendech a volném čase. O něco více, 31 respondentů (43 %) podniká tyto aktivity s rodinou občas. Dále 13 respondentů (18,1 %) uvedlo, že na výlety a cesty jezdí pouze, když mají rodiče dovolenou a 7 respondentů (9,7 %) nejezdí a necestuje s rodinou vůbec.

Otázka č. 20: pomáháte doma s domácími pracemi? (nákupy, úklid, vaření, péče o mladšího sourozence apod.)



Graf 5 – Pomoc s domácími pracemi

Tato otázka měla za úkol zjistit, v jaké míře respondenti pomáhají ve svých domovech s domácími pracemi. Byla uzavřeného charakteru, kdy měl respondent na výběr z pěti předem sestavených odpovědí. Ze 72 respondentů uvedli 4 (5,6 %), že se cítí být přetížení z nadměrného pomáhání s domácími pracemi. Dalších 38 (52,7 %) uvedlo, že pomáhají pravidelně a 16 (22,2 %) respondentů pomáhá nepravidelně. Výjimečně pomůže s domácími pracemi 12 (16,7 %) respondentů a pouze 2 respondenti (2,8 %) nepomáhají s domácími pracemi vůbec.

Otázka č. 21: Jak často se ti věnuje otec? (povídá si, učí se nebo s tebou hraje hry apod.)

Tabulka 13 – Trávení času s otcem

Odpověď	Počet responzí
Každý den	32
Nepravidelně, pár dní v týdnu	27
Vůbec	13

Tato otázka měla za úkol zjistit, jak často se respondentovi věnuje jeho otec. Byla opět uzavřeného charakteru a respondent měl na možnost si vybrat ze tří z předem stanovených odpovědí. 32 respondentů (44,4 %) uvedlo, že se jim otec věnuje každý den. O několik méně, 27 respondentů (37,5 %) uvedlo, že se jim otec věnuje nepravidelně několik dní v týdnu. Dalším 13 (18,1 %) respondentům, se otec nevěnuje vůbec.

Otázka č. 22: Jak často se ti věnuje matka? (povídá si, učí se nebo s tebou hraje hry apod.)

Tabulka 14 – Trávení času s matkou

Odpověď	Počet responzí
Každý den	56
Nepravidelně, pár dní v týdnu	15
Vůbec	1

Tato otázka měla za úkol zjistit, jak často se respondentovi věnuje jeho matka. Taktéž byla uzavřeného charakteru, přičemž respondent měl možnost si vybrat mezi třemi předem stanovenými odpověďmi. Matka se věnuje 56 respondentům (77,8 %) každý den. Dalším 15 respondentům (20,8 %) se matka věnuje nepravidelně, pár dní v týdnu. 1 respondent (1,4 %) uvedl, že se mu matka nevěnuje vůbec.

Dotazník určený pro třídní učitele

Dotazník pro třídní učitele (viz. Příloha B) obsahoval celkem 19 uzavřených otázek, které byly rozděleny do 8 oblastí zaměřujících se na vadné návyky a problémové chování žáka ve škole. Kompletních a validních dotazníků, vyplněných 4 třídními učiteli z venkovského prostředí a 4 třídními učiteli z městského prostředí je celkem 72.

Tabulka 15 – Dosažené skóre problémového chování

MĚSTO		VENKOV	
ŽÁK	SKÓRE	ŽÁK	SKÓRE
6a	4	6a	9
6b	6	6b	0
6c	12	6c	3
6d	6	6d	6
6e	33	6e	6
6f	7	6f	7
6g	4	6g	0
6h	27	6h	5
6i	30	6i	3
7a	19	7a	2
7b	22	7b	9
7c	14	7c	1
7d	33	7d	3
7e	5	7e	8
7f	24	7f	1
7g	14	7g	1
7h	0	7h	1
7i	0	7i	2
8a	7	8a	4
8b	1	8b	4
8c	12	8c	11
8d	18	8d	2
8e	6	8e	8
8f	1	8f	7
8g	4	8g	12
8h	4	8h	5
8i	3	8i	20
9a	1	9a	2
9b	17	9b	0
9c	7	9c	11
9d	1	9d	10
9e	9	9e	0
9f	4	9f	0
9g	9	9g	26
9h	26	9h	20
9i	6	9i	0

Minimální dosažené skóre mezi žáky bylo 0. Maximální dosažené skóre problémového chování bylo 33. Škála, která určovala, zda se jedná o problémového žáka, byla stanovena pomocí mediánu dosažených skóre všech žáků. Medián byl v tomto případě skóre s hodnotou 6. Po důkladném prozkoumání všech dotazníků od učitelů vztahovaných na žáky, kteří mají skóre 6, byli tito žáci zařazení do skupiny

neproblémových žáků, neboť žádný z nich není obodován v jediné kategorii vyšším bodem než 1 (to znamená, že četnost a intenzita daného výskytu problémového chování se projevuje pouze ojediněle a není závažná). Na základě mediánu byla navržena následující škála problémového chování:

Neproblémoví žáci	Problémoví žáci
skóre 0-6	skóre 7+

Z výsledků z dotazníků pro třídní učitele vyplývá, že ve výzkumném souboru žáků z městského prostředí je 19 žáků (52,8 %) jejichž skóre problémového chování je vyšší než skóre s hodnotou 6. Na venkovské základní škole je 13 žáků (36,1 %) s vyšším skóre problémového chování než skóre hodnoty 6.

5.3 Komparace výsledků a verifikace hypotéz

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje rodinné a lokální prostředí chování žáků 6.–9. tříd ve městech a na venkově. Následně budou porovnány výsledky z výzkumného šetření a zjištěných poznatků v teoretické části k přijetí či zamítnutí stanovených hypotéz.

H1: V městské škole je problémových žáků více než na venkovské škole

K hypotéze se vztahoval dotazník určený pro třídní učitele (Příloha B). Na základě všech otázek byli jednotliví žáci bodováni v jednotlivých oblastech svého chování. Body získané v těchto oblastech se závěrem sečetly a udávaly tak celkové dosažené skóre problémového chování žáka.

Tabulka 16 – Zastoupení problémových žáků ve městě a na venkově

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Město	52,8	47,2
Venkov	36,1	63,9

Hypotéza předpokládá, že je větší počet problémových žáků v městském prostředí v porovnání s venkovem. Předpoklad vychází z poznatků zjištěných v teoretické části diplomové práce. Tím je, že charakteristické znaky městského prostředí (například přesycenost působících podnětů) negativně ovlivňují chování žáků.

Výsledky výzkumného šetření (Příloha C a D) ukázaly, že 52,8 % žáků z městského prostředí vykazuje problémové chování ve škole. Situace na venkově je poněkud lepší, zde je zastoupení problémových žáků v celkové výši 36,1 %.

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit, zda je počet žáků s problémovým chováním zastoupen více v městském prostředí. Při komparaci stanovené hypotézy

a zjištěných výsledků se potvrzuje, že na městské škole je o 16,7 % více problémových žáků než na venkovské škole.

Hypotéza H1 se přijímá.

Přijetí hypotézy jsem očekával. Výsledky šetření ukázaly velmi výrazný rozdíl mezi počtem problémových žáků ve městě a na venkově – ve městě až o 16,7 % více problémových žáků. Hypotéza potvrdila, že skutečně některé charakteristické znaky městského prostředí, jako je například přesycenost působících podnětů, nižší pocit sounáležitosti, konzumní přístup či vysoká rychlost změn mají velký vliv na chování a osobnost žáků. Nadmíra působících podnětů může vést k přetížení smyslů s následným snížením schopnosti soustředit se, a tím tak rozptylovat celkovou pozornost žáka. Ve městech je zřejmý nižší pocit sounáležitosti díky větší anonymitě obyvatel, který může oslabovat schopnost budovat a udržovat pevné sociální vazby. Stejně tak více konzumní přístup ve městech je podporovaný velkým množstvím reklamních ploch a lákadel s možností okamžitého uspokojení potřeb, což u žáků může vytvářet povrchní hodnotové orientace. Také vysoká rychlost proměn bezpochyby přispívá k pocitu nejistoty nebo nestability a vyžaduje neustálou potřebu adaptace na nové okolnosti, což u žáka může způsobovat více častěji psychickou nepohodu, a tím také více problémové chování.

H2: Žáci z neúplných rodin mají více problémové chování než žáci z úplných rodin

K této hypotéze se vztahovaly 4 dotazníkové otázky z dotazníku určeného pro žáky. Těmi jsou otázky č. 1: „*Žiješ se svým otcem?*“, č. 2: „*Máš nevlastního otce?*“, č. 5: „*Žiješ se svou matkou?*“ a č. 6: „*Máš nevlastní matku?*“. V případě, že žák žije s nevlastním rodičem, je ve výzkumném šetření považován jako žák z úplné rodiny.

Hypotéza zkoumala, zda žáci, kteří žijí pouze s jedním rodičem mají více problémové chování než žáci z úplných rodin. Tento předpoklad vychází ze zjištěných poznatků v teoretické části.

Tabulka 17 – Zastoupení problémových žáků v úplné a neúplné rodině

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Úplná rodina	42,9	57,1
Neúplná rodina	44,4	55,6

U 44,4 % žáků z neúplné rodiny je zaregistrováno problémové chování. O něco méně, je problémové chování žáků z úplných rodin zastoupeno u 42,9 % žáků (Příloha C a D).

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit, zda je více žáků s problémovým chováním z neúplných rodin než z úplných rodin. Při komparaci výsledných hodnot se neproказuje, že žáci z prostředí neúplných rodin mají více problémové chování ve škole.

Hypotéza H2 se nepřijímá ani nezamítá.

Výsledek této hypotézy byl neočekávaný. Výzkumné šetření ukázalo, že problémové chování žáků z neúplných rodin v komparaci s žáky z rodin úplných, je častější pouze o 2,5 %. Takový výsledek na první pohled může přispívat na dojmu přijetí hypotézy, nicméně tak malý rozdíl považuji jako neprůkazný výsledek. Na základě literatury bylo zjištěno, že se skutečně u žáků z neúplných rodin setkáváme o trochu častěji například s přechodnými problémy v chování nebo problémy ve školním výkonu. Několik autorů však upozorňovalo na fakt, že ne vždy musí mít neúplná rodina podstatně horší vliv na chování žáka. Argumentem zde může být například rodič se závislostí nebo takový rodič, který neplní svou funkci v rodině, a naopak jí může svým jednáním škodit. Například Sobotková (2007) uvedla, že stále nejsou plně prokázány přímé souvislosti mezi absencí rodiče ve výchově a negativními jevy ve vývoji dítěte. Těsný výsledek šetření proto neproказuje, že se častěji můžeme s problémovým chováním žáka setkat v neúplné rodině, ale zároveň tento předpoklad nevyvrací. Je tedy zřejmé, že jde o velmi individuální záležitost, a v některých případech může mít neúplná rodina na žáka lepší vliv než úplná rodina, která neplní své funkce nebo by přímo ohrožovala jeho optimální rozvoj po všech stránkách.

H3: Žáci z rodin, kde oba z rodičů mají minimální dosažené vzdělání střední škola s maturitou mají méně problémové chování než žáci z jiných rodin

K hypotéze se vztahovaly dvě otázky v dotazníku určeném pro žáky. První je otázka č. 3: „*Jakého vzdělání dosáhl tvůj otec?*“ a druhá je otázka č. 7: „*Jakého vzdělání dosáhla tvoje matka?*“.

Hypotéza zkoumala, zda žáci, kteří mají otce i matku s minimálním dosaženým vzděláním střední školy s maturitou, mají méně problémové chování než žáci z jiných rodin. Je podložena teoretickými poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části práce. Hypotéza zároveň počítá s žáky, kteří pochází z úplných rodin, proto je 9 žáků z neúplných rodin vyřazeno při ověřování hypotézy. Byly zde stanoveny dvě kategorie.

Tabulka 18 – Zastoupení problémových žáků podle vzdělání rodičů

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Vyšší vzdělání rodičů	39,4	60,6
Nižší vzdělání rodičů	46,7	53,3

Ze sledovaných odpovědí vyplynulo, že celkem 39,4 % žáků, jejichž matka i otec mají minimální dosažené vzdělání střední škola s maturitou, vykazují problémové chování (příloha C a D). Z ostatních žáků, v jejichž rodinách nemají minimální dosažené vzdělání oba rodiče alespoň střední školy s maturitou, vykazuje 46,7 % žáků problémové chování.

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit, že více problémové chování mají žáci, jejichž oba rodiče nemají minimální dosažené vzdělání střední škola s maturitou. Při komparaci výsledných hodnot v tomto výzkumném šetření se prokazuje, že žáci z rodin s vyšším dosaženým vzděláním obou rodičů mají méně problémové chování.

Hypotéza H3 se přijímá.

Přijetí hypotézy jsem očekával. Výrazný rozdíl o 7,3 % většího zastoupení problémového chování u žáků, jejichž oba rodiče nemají alespoň střední školu s maturitou vypovídá o důležitosti dosaženého vzdělání rodiče a jeho vlivu na žáka. Vyšší dosažené

vzdělání rodičů je spojováno s lepšími ekonomickými podmínkami rodiny, a jakožto kulturně-výchovná stránka rodinného prostředí tak může mít pozitivní vliv na rozvoj osobnosti žáka, hodnotovou orientaci a chování žáka celkově. Vedle lepších ekonomických podmínek rodiny je vzdělání rodičů taktéž ukazatelem větší schopnosti poskytovat dítěti více stimulující prostředí z hlediska odpovědnějšího přístupu k životu, který může zahrnovat důraz na seberozvoj, sebevzdělávání, vytváření pozitivních hodnot a pozitivní přístup k životu. Vyšší vzdělání rodiče je také spojeno s vyšším kulturním přehledem, což může zahrnovat větší vystavování žáka různým společenským a kulturním zážitkům, které mohou více rozšiřovat žákovy obzory a podporovat jeho osobní a emocionální vývoj. To zahrnuje také hlubší hodnotovou orientaci, sebereflexi a osobní odpovědnost, která podporuje optimální chování žáka.

H4: Žáci z ekonomicky slabších rodin mají více problémové chování než ostatní žáci

K hypotéze se vztahovaly čtyři otázky v dotazníku pro žáky. Těmi jsou otázky č. 10: „*Bydlíte v rodinném době nebo bytě?*“, č. 11: „*Kolik pokojů má Váš dům/byt?*“, č. 12: „*Vlastní vaše rodina auto?*“ č. 13: „*Vlastní vaše rodina chatu?*“.

Hypotéza předpokládá, že ekonomicky slabší rodiny jsou jedním z častých faktorů problémového chování u žáků. Je podložena teoretickými poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části práce. Pro vyhodnocení hypotézy byly stanoveny dvě skupiny rodin žáků.

Tabulka 19 – Zastoupení problémových žáků podle ekonomické situace rodiny

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Majetnější rodiny	34,9	65,1
Méně majetné rodiny	58,6	41,4

Z výsledků (Příloha C a D) je patrné, že žáci z majetnějších, ekonomicky silnějších rodin mají méně problémové chování než žáci z méně majetných rodin. Celkem 34,9 % žáků z ekonomicky silnějších rodin vykazuje problémové chování. V případě ekonomicky slabších rodin má až 58,6 % žáků problémové chování.

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit, že žáci z ekonomicky slabších rodin mají více problémové chování než ostatní žáci. Při komparaci výsledných hodnot se potvrzuje, že žáci z ekonomicky slabších rodin skutečně mají více problémové chování než žáci, jejichž rodiny jsou více majetné a ekonomicky silnější.

Hypotéza H4 se přijímá.

Přijetí hypotézy jsem očekával. Výsledky šetření ukázaly velmi výrazný rozdíl v problémovém chování žáků podle ekonomické stránky rodinného prostředí. Více problémové chování se vyskytuje u žáků z méně majetných rodin až o 24,3 %. Ačkoli má dnes každá rodina svůj ekonomický standard, obecně platí, že lepší ekonomické podmínky nám pomáhají lépe uspokojovat naše potřeby. Při nedostatečném materiálním zajištění rodiny může také více docházet k rodinným krizím, které narušují soudružnost rodiny, oslabují vztahy uvnitř rodiny, a v některých případech taková rodina i přestává plnit své funkce ve vztahu k jednotlivým členům, v tomto případě k žákům. Je zřejmé, že ekonomické podmínky rodiny hrají jednu z klíčových rolí při vytváření stabilního a podporujícího prostředí pro své všechny své členy. Čím lepší je ekonomická stránka rodiny, tím méně vzniká stres spojený s uspokojováním materiálních potřeb. Díky tomu se například žák může více soustředit na rozvoji vztahu se svým okolím a budovat si pozitivní hodnoty či sociální dovednosti. V opačném případě žáci v důsledku materiálních nedostatků propadají častěji zvýšenému stresu a napětí, které mohou narušovat harmonii, resilienci a soudružnost rodiny, což negativně ovlivňuje emocionální i sociální vývoj žáka. V takovém prostředí má žák častější pocit nejistoty a v důsledku toho i častěji může vznikat problémové chování.

H5: Žáci, kteří s rodinou aktivně tráví volný čas na společensko-kulturní úrovni mají méně problémové chování než žáci z jiných rodin.

K hypotéze se vztahovalo pět otázek z dotazníku určeného pro žáky. Jde o otázky č. 15: „Čtou se u vás v rodině knihy, časopisy a noviny?“, č. 16: „Navštěvuje vaše rodina divadla, kina a jiné kulturní akce?“, č. 17: „Jakým sportům se věnuje vaše rodina?“, č. 18: „Moje rodina:“ a č. 19: „Jezdí vaše rodina na výlety nebo cestuje?“.

Tato hypotéza předpokládá, že žáci z rodin, které často tráví svůj volný čas společenskými či kulturními aktivitami mají méně problémové chování. Předpoklad je založen na zjištění v teoretické části, zejména na kulturně-výchovné stránce rodinného prostředí. Pro vyhodnocení hypotézy byly stanoveny dvě kategorie rodin.

Tabulka 20 – Zastoupení problémových žáků podle aktivního trávení volného času s rodinou

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Aktivní rodiny	37	63
Méně aktivní rodiny	48,9	51,1

Výsledky z přílohy C a D nám ukazují, že celkem 37 % žáků z rodin, které hodně tráví volný čas na společensko-kulturní úrovni, má problémové chování. U ostatních rodin, které tráví volný čas na společensko-kulturní úrovni méně, vykazuje 48,9 % respondentů problémové chování.

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit méně problémové chování u žáků z rodin s velmi aktivním trávením volného času na společensko-kulturní úrovni. Při komparaci výsledných hodnot se potvrzuje, že žáci, kteří s rodinou aktivně tráví volný čas na společensko-kulturní úrovni mají méně problémové chování než žáci z jiných rodin.

Hypotéza H5 se přijímá.

Přijetí hypotézy jsem očekával. Výsledky šetření opět poukázaly na velký rozdíl v problémovém chování u žáků v závislosti na tom, zda rodina aktivně tráví svůj volný čas na společensko-kulturní úrovni. Problémové chování žáků je zastoupeno o 11,9 % více u žáků, jejichž rodiny jsou ve sledovaných kategoriích méně aktivní. Návštěva kulturních akcí a cestování představují pro žáka nejen formu zábavy, ale jsou také klíčovými komponenty pro rozvoj společenského života a budování vztahů. V rámci sociální interakce se také rozvíjí specifické lidské vlastnosti a schopnosti, mohou se rozvíjet komunikační dovednosti nebo posilovat rodinná resilience. Díky společně trávenému času a získávání nových zážitků z těchto akcí a cest mohou rodiny posilovat své vazby a sdílet společné hodnoty, které vytváří základní stavební kámen pro silné

rodinné prostředí. Pravidelný sport v rodině může pomáhat fyzickému zdraví a kondici, odbourávání stresu, zvyšovat duševní odolnost, a posilovat tak celkově imunitu všech členů rodiny. Taktéž je u členů rodiny podpořena schopnost adaptace na nejružnější situace, které život přináší. Prostřednictvím kulturních či sportovních zážitků žák získává schopnost pružněji reagovat na podobné situace, které mohou v budoucnu nastat, a zároveň se proti nim stává více odolným a více se adaptuje. Více tak důvěřuje sám sobě v překonávání překážek, což posiluje jeho duševní pohodu, která má bezpochyby velmi pozitivní vliv na jeho chování.

H6: Žáci, kteří v přiměřené míře pomáhají s domácími pracemi mají méně problémové chování než ostatní žáci.

K hypotéze se vztahovala otázka č. 20: „*Pomáháte doma s domácími pracemi? (nákupy, úklid, vaření, péče o mladšího sourozence apod.)*“.

Hypotéza zkoumala, zda respondenti, kteří doma pomáhají s domácími pracemi pravidelně a nepravidelně v běžné míře, budou dosahovat méně problémového chování než ostatní respondenti, kteří jsou domácími pracemi extrémně zavaleni nebo na druhé straně nepomáhají vůbec. Předpoklad je založen na výsledcích výzkumu zmiňovaného Krausem (1982). Pro posouzení výsledků této otázky byly stanoveny 2 kategorie.

Tabulka 21 – Zastoupení problémových žáků podle míry vytížení domácími pracemi

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Přiměřené vytížení domácími pracemi	40,7	59,3
Extrémní/žádné vytížení domácími pracemi	55,6	44,4

Z výsledků (příloha C a D) plyne, že problémové chování má 40,7 % žáků, kteří rodičům pomáhají s domácími pracemi pravidelně či nepravidelně v běžné míře. Ve druhé skupině žáků, kteří jsou těmito pracemi zcela přetíženi či je naopak nevykonávají vůbec je až 55,6 % problémových žáků.

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit, zda žáci, kteří doma pomáhají s domácími pracemi v přiměřené míře mají méně problémové chování než ostatní žáci, kteří tyto práce nedělají vůbec nebo jsou v druhém případě jimi zatíženi. Při komparaci výsledných hodnot se potvrzuje, že žáci z první kategorie mají skutečně méně problémové chování než žáci z druhé kategorie.

Hypotéza H6 se přijímá.

Výsledek této hypotézy byl očekávaný. Dobrý poměr k práci vnímám jako významný faktor při optimálním rozvoji osobnosti žáka. Tento předpoklad je podložen skutečností, že problémové chování je zastoupeno o 14,9 % více u žáků, kteří doma nepomáhají s domácími pracemi nebo jsou naopak těmito pracemi vyčerpáni extrémně. Jedním z mnoha funkcí rodiny je zajištění rozvoje schopnosti samostatného rozhodování a odpovědnosti u dítěte za jeho chování. Extrémní vyčerpání domácími pracemi vypovídá o nadměrném zadávání úkolů a povinností v prostředí domova, které u žáka mohou vyústit ve vytvoření chabého emocionálního vztahu s rodičem, frustraci či strachu z trestu za neplnění domácích prací a úkolů. Z dlouhodobého hlediska to u žáka může vést až k rozvoji rizikových forem chování. Stejně tak naprosté uvolnění od domácích prací může u žáka znamenat nedostatečný rozvoj jeho odpovědnosti. Žák může v tomto případě postrádat respekt k pravidlům či plnění povinností ve škole, protože k nim nemá vytvořené návyky z domova. Může tak více propadat lenosti a špatnému poměru k práci. Naopak žáci, kteří jsou k domácím pracím vedeni v přiměřené míře se lépe učí hodnotě práce a vytváří si lepší pracovní návyky, které jsou přínosné jak v budoucích oblastech života, tak ve školním prostředí. Je tedy klíčové najít správnou cestu, jak žáka učit zodpovědnosti a samostatnosti, a zároveň mu dopřát čas na odpočinek a relaxaci. V takovém rodinném prostředí je žák více podpořen z hlediska celkového osobního rozvoje, čímž se také snižuje riziko problémového chování.

H7: Žáci, kterým se věnují oba rodiče každý den mají méně problémové chování než ostatní žáci

K této hypotéze se vztahovaly dvě otázky v dotazníku pro žáky. Těmi jsou otázky č. 21: „*Jak často se ti věnuje otec? (povídá si, učí se nebo s tebou hraje hry apod.)*“ a č. 22: „*Jak často se ti věnuje matka? (povídá si, učí se nebo s tebou hraje hry apod.)*“.

Hypotéza zkoumala, zda žáci, kterým se oba rodiče věnují každý den, mají méně problémové chování než ostatní žáci. Je podložena poznatky z teoretické části diplomové

práce. Z důvodu podmínky přítomnosti obou rodičů je 9 respondentů z neúplných rodin vyřazeno při ověřování této hypotézy. Byly zde stanoveny dvě skupiny žáků.

Tabulka 22 – Zastoupení problémových žáků podle míry denního zájmu rodičů

	Problémoví žáci (%)	Neproblémoví žáci (%)
Žáci, jímž se oba rodiče věnují každý den	31	69
Ostatní žáci	53,5	46,5

Z výsledků (příloha C a D) je patrné, že ve skupině žáků, kterým se věnuje otec i matka každý den, je 31 % žáků, kteří vykazují problémové chování. U ostatních žáků, kterým se alespoň jeden rodič nevěnuje každý den, se vyskytuje problémové chování u 53,5 % žáků.

Pro přijetí hypotézy bylo zapotřebí ověřit méně problémového chování u žáků, jímž se věnují oba rodiče každý než u ostatních žáků. Při komparaci výsledných hodnot se potvrzuje, že žákům, kterým se matka i otec věnují každý den mají méně problémové chování než ostatní žáci.

Hypotéza H7 se přijímá.

Výsledek hypotézy jsem taktéž očekával. Výsledky šetření ukázaly, že se problémové chování vyskytuje o 22,5 % více u žáků, kterým se rodiče nevěnují každý den. Takto výrazný rozdíl bezpochyby potvrzuje, že vliv každodenní pozornosti, zájmu a aktivního věnování rodiče svému dítěti je jeden z nejdůležitějších faktorů při rozvoji osobnosti žáka a jeho chování celkově. Žáci, kteří se svými rodiči málo hovoří o svých problémech a zážitcích mohou postrádat pocit zájmu svých rodičů. Nejde ale pouze o komunikaci, rodič se dítěti nemusí věnovat na vícero úrovních. Může jít o nedostatek společného trávení volného času například sportem, hraním si, procházkami, učením se a podobně. Tento nedostatek a nezájem ze strany rodiče může u žáka vést k pocitu osamocení a narušovat tak jeho emoční stabilitu, což samozřejmě negativně ovlivňuje jeho emoční i sociální vývoj. Žák se poté častěji může uchýlovat k nežádoucím formám chování s cílem získání pozornosti. Může jít například o agresí vůči svým spolužákům,

nerespektování autority učitele, experimentování s návykovými látkami či vstup do problematických vrstevnických skupin. Dalším následkem může být nízká motivace pro školní výkon, jelikož dotyčnému žákovi chybí podpora a povzbuzení ze strany rodiče. Na druhé straně stojí žáci, kteří zažívají pravidelnou pozornost od svých rodičů. Když rodiny společně tráví čas vykonáváním školních úkolů nebo společným učením, vzájemně naslouchají svým zážitkům a potřebám, společně si osvojují nové znalosti a dovednosti, hrají různé hry nebo sportují, tak dochází k utužování pozitivních rodinných vztahů a vazeb. Aktivní přístup rodiče ke svému dítěti každý den rovněž významně podporuje emoční stabilitu a posiluje mezi nimi důvěru. Díky těmto společně stráveným chvílím žáci vnímají silný pocit bezpečí, sounáležitosti a jsou více otevření k upřímné komunikaci s rodiči, což vnímám jako základ pro zdravý celkový rozvoj osobnosti.

5.4 Shrnutí výsledků

Pro účel zpracování výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat formou dotazníku. Celkem byly zkonstruovány dva dotazníky, jeden dotazník byl určený pro žáky a druhý pro třídní učitele. Dotazník pro žáky obsahoval kombinaci 22 otevřených a uzavřených otázek a jeho cílem bylo seznámit s rodinným prostředím respondenta. Dotazník pro třídní učitele obsahoval celkem 19 uzavřených otázek, které byly rozděleny do 8 oblastí zaměřujících se na vadné návyky a problémové chování žáka ve škole, a jeho cílem bylo zjistit skóre problémového chování daného žáka. Výzkumný soubor tvořilo 40 respondentů (36 žáků a 4 třídní učitelé) z městské základní školy a 40 respondentů (36 žáků a 4 třídní učitelé) z venkovské základní školy. Výsledky z šetření měly zamítnout či přijmout stanovených 7 hypotéz.

Celkem bylo ze 7 hypotéz přijato 6 a 1 nebyla přijata ani zamítnuta z důvodu neprůkazného výsledku. Při porovnání výsledků z výzkumného šetření s poznatky zjištěnými v teoretické části diplomové práce vyplývá, že zmíněné charakteristické znaky rodinného prostředí mají velmi významný vliv na chování žáka ve škole. Největší rozdíly v problémovém chování se projevíly v otázce ekonomické situace rodiny. Zde se problémové chování žáků vyskytovalo o 24,3 % více u žáků z méně majetných rodin. Druhý nejvyšší rozdíl byl zaznamenán u žáků, jímž se oba rodiče nevěnují každý den. Problémové chování zde bylo zastoupeno o 22,5 % více u žáků, kterým se alespoň jeden z rodičů nevěnuje každý den. V souvislosti s pomocí s domácími pracemi je problémové chování zastoupeno o 14,9 % více u žáků, kteří mají špatný poměr k práci. To znamená, že jsou na jedné straně od domácích prací osvobozeni úplně nebo jsou jimi naopak extrémně zatíženi. O 11,9 % je problémové chování více zastoupeno u žáků, jejichž rodiny jsou méně společensko-kulturně aktivní, nejedí vůbec nebo velmi málo na výlety a různé kulturní akce. Také u dosaženého vzdělání rodičů se prokázal významný vliv na chování žáka. Žáci, jejichž oba rodiče nemají dosažené vzdělání alespoň střední školy s maturitou vykazují více problémové chování o 7,3 %. V otázce vlivu úplné a neúplné rodiny byly výsledky neprůkazné. Problémové chování se u žáků z neúplných rodin při komparaci s žáky z úplných rodin vyskytovalo více pouze o 2,5 %. Zde se dá z výsledku odvodit, že jde o individuální záležitost a neúplnost rodiny nemusí nutně znamenat špatný vliv na chování žáka.

Při komparaci problémového chování žáků z městského prostředí a venkovského prostředí, tedy při sledování vlivu lokálního prostředí na chování žáka se ukázalo, že ve městském prostředí se vyskytuje problémové chování u žáků o 16,7 % více.

Závěr

Cílem teoretické části bylo seznámit s vlivy rodinného a lokálního prostředí na chování žáků a poukázat i na možné nežádoucí a negativní jevy v těchto prostředích, které mohou u žáků vyvolávat problémové chování.

Prostředí, ve kterém jedinec žije a ve kterém se vyvíjí, má zásadní vliv na rozvoj jeho osobnosti a chování celkově. Různé typy prostředí, od přírodního po sociálně-kulturní, interagují s jedinci na mnoha úrovních a formují jeho chování. Životní prostředí člověka může podporovat zdravý rozvoj osobnosti žáka, ale na druhé straně může také přispívat k negativním jevům a problémům u jedince i v celé společnosti. To, jaký vliv má konkrétní prostředí na jedince, je individuální záležitost, která je podmíněna také biologickými predispozicemi každého člověka a jeho schopností adaptace na okolní podmínky.

Lokální prostředí hraje velmi důležitou roli ve formování osobnosti žáka, zejména v oblasti vztahu s jeho okolím, kulturním obohacením, vztahu k tradicím a ekonomickým možnostem. Různé ekonomické, kulturní a přírodní podmínky ovlivňují schopnost sociability, životní aspirace a postoje člověka. Městské a venkovské prostředí prochází postupnými proměnami a stále se vyvíjí. Oba typy prostředí mají své výhody a nevýhody, které se do jisté míry dají charakterizovat v protikladných znacích. V městském prostředí se častěji setkáváme s více konzumním přístupem, větší anonymitou, zánikem tradičních autorit, rychlými změnami a výraznou diferenciací ve společenském rozvrstvení. Na druhé straně ale více podporuje nezávislost a probouzí životní aspirace. Na venkově je v porovnání s městem nižší úroveň služeb, méně kulturních podnětů a menší ekonomický potenciál, ale zároveň se zde udržují pevnější osobní vztahy a duchovní hodnoty. Lokální prostředí má celkově zásadní vliv na sociální a osobní rozvoj jedinců.

Rodina jako základní a první sociální skupina v životě každého člověka, má nejvýraznější vliv na výchovu a celkový optimální rozvoj žáka. Svými funkcemi zajišťuje formování a vývoj základních psychických a sociálních dovedností a emoční stabilitu žáka. Kromě funkcí rodiny je osobnost jedince výrazně ovlivněna celkovou strukturou rodiny, materiálně-ekonomickými a kulturně-výchovnými faktory rodiny, a také výchovným stylem, který je při výchově uplatňován. Všechny tyto faktory se vzájemně prostupují, jsou neoddělitelně spjaté a ovlivňují postoje, hodnoty a modely chování žáka, včetně jeho komunikačních dovedností a schopnosti adaptovat se na nově vzniklé situace.

Osobnost žáka se skládá z psychologických, biologických a sociálních prvků, které determinují jeho chování. V průběhu vývoje prochází jeho osobnost různými fázemi, při kterých se postupně formují jeho kognitivní schopnosti a sociální dovednosti. Ve školním prostředí dochází k interakci žáka s vrstevníky, kteří v období prudkého fyziologického a psychického vývoje hrají klíčovou roli v sociální adaptaci. U žáka se projevuje zvýšená potřeba sebeidentifikace a osamostatnění, což v důsledku může vést k odmítání autorit a cizích názorů, nebo i k závažnějším projevům chování, jako je šikana či záškoláctví. Tento proces je také silně ovlivněn mnoha faktory rodinného a lokálního prostředí, zejména v případě dysfunkční rodiny nebo závadového prostředí.

Cílem empirické části bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje rodinné a lokální prostředí chování žáků v 6.–9. třídách základní školy a provést komparaci. Sběr dat proběhl kvantitativní metodou pomocí dvou dotazníků vlastní konstrukce. Dotazník určený pro žáky obsahoval kombinaci 22 otevřených a uzavřených otázek a dotazník pro třídní učitele obsahoval celkem 19 uzavřených otázek. Hypotézy byly stanoveny na základě zjištěných poznatků získaných z odborné literatury v teoretické části. Ze 7 hypotéz bylo 6 přijato a 1 nebyla přijata ani zamítnuta.

Z výsledků šetření vyplynulo, že nejvíce zastoupeným vlivným faktorem při problémovém chování žáků je horší ekonomická situace rodiny a absence každodenního zapojení rodičů do života dítěte. V menším zastoupení, ale stále výrazném, byl větší výskyt problémového chování u žáků z rodin s nižší společensko-kulturní aktivitou nebo u žáků z rodin, kde oba rodiče nedosáhli minimálně středního vzdělání s maturitou. Problémové chování bylo také častější u žáků z městského prostředí než u žáků z venkovského prostředí, což poukazuje na zřetelný vliv lokálního prostředí. Vliv úplnosti rodiny na problémové chování nebyl průkazný. Výsledek naznačil, že samotná rodinná struktura nemusí být rizikovým faktorem pro problémové chování žáka.

Celkově výzkumné šetření ukázalo, že vliv rodinného a lokálního prostředí je zásadní při formování osobnosti jedince a jeho chování. Je však dobré brát v potaz i neoddelitelnost jednotlivých působících faktorů, neboť jsou vzájemně propojeny a působí současně. Pro hlubší porozumění této problematiky by bylo zapotřebí dalších a detailnějších výzkumů. Ty by přispěly k širšímu pochopení dynamiky a interakce mezi rodinným a lokálním prostředím, jejich vlivem na chování a vývoj osobnosti jedince, což by umožnilo efektivnější intervenci a strategii při výchově dítěte.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Amosium servis pedagogům. Ostrava: Amosium Servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRIEDLOVÁ, Martina a LEČBYCH, Martin (ed.). *Symposium rodinné resilience: sborník příspěvků*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4602-8.

GRECMANOVÁ, Helena; HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002 dotisk. ISBN 80-85783-20-7.

HAVLÍK, Radomír; PROKOP, Jiří a HALÁSZOVÁ, Věra. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-10-2.

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

CHLUP, Otokar, KOPECKÝ, Jaromír (ed.). *Pedagogika: příručka pro vysoké školy*. 2., přeprac. vyd. Učebnice vysokých škol (SPN). Praha: SPN, 1965.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

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

- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MUSIL, Jiří. *Sociologie soudobého města*. Sociologická knižnice (Svoboda). Praha: Svoboda, 1967.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PŘADKA, Milan; KNOTOVÁ, Dana a FALTÝSKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1946-8.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2003. ISBN 80-86552-62-4.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal, 2002. ISBN 80-85947-81-1.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

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

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: SPN, 1972.

VESELÁ, Jana. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-864-0.

WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Knižnice priateľov pedagogickej literatúry. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968

ZIEMSKA, Maria. *Rodina a osobnosť*. Križovatky. Bratislava: Smena, 1980.

Online zdroje

Český statistický úřad. Demografická příručka 2022. In. *czso.cz* [online]. 2023. [cit. 2024-03-22].

Dostupné

z: <https://www.czso.cz/documents/10180/191186451/130055230601b.pdf/bf3fc600-9491-4d15-87e2-edcf3c3756d6?version=1.0>.

Periodika

KRAUS, Blahoslav. Vliv sociálního prostředí na prospěch a chování žáků. In. *KOMENSKÝ*. 1982, roč. 107, č. 2, s. 65-71. ISSN 0323-0449.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti. In. *Pedagogická orientace*. 2004, roč. 14, č. 1, s. 38-43. ISSN 1211-4669.

Seznam grafů

Graf 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání otce	51
Graf 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání matky	53
Graf 3 – Počet pokojů v bytě/domě	56
Graf 4 – Výlety a cestování v rodinách	60
Graf 5 – Pomoc s domácími pracemi.....	61

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Počet žáku, kteří žijí se svým otcem.....	50
Tabulka 2 – Počet žáku, kteří mají nevlastního otce	51
Tabulka 3 – Počet žáků, kteří žijí se svou matkou.....	52
Tabulka 4 – Počet žáku, kteří mají nevlastní matku	53
Tabulka 5 – Počet žáku, kteří bydlí v rodinném domě a v bytě	55
Tabulka 6 – Počet žáků, jejichž rodina vlastní automobil	56
Tabulka 7 – Počet žáků, jejichž rodina vlastní chatu.....	57
Tabulka 8 – Počet žáků, jejichž rodina vlastní knihovnu	57
Tabulka 9 – Četnost čtení knih, časopisů a novin u rodin žáků.....	58
Tabulka 10 – Četnost návštěv divadel, kin a jiných kulturních akcí	58
Tabulka 11 – Sportovní aktivita rodiny	59
Tabulka 12 – Sociální kontakt rodiny s jejím okolím.....	59
Tabulka 13 – Trávení času s otcem	62
Tabulka 14 – Trávení času s matkou	62
Tabulka 15 – Dosažené skóre problémového chování žáků.....	63
Tabulka 16 – Zastoupení problémových žáků ve městě a na venkově.....	65
Tabulka 17 – Zastoupení problémových žáků v úplné a neúplné rodině	67
Tabulka 18 – Zastoupení problémových žáků podle vzdělání rodičů	68
Tabulka 19 – Zastoupení problémových žáků podle ekonomické situace rodiny	69
Tabulka 20 – Zastoupení problémových žáků podle aktivního trávení volného času s rodinou	71
Tabulka 21 – Zastoupení problémových žáků podle míry vytížení domácími pracemi. 72	
Tabulka 22 – Zastoupení problémových žáků podle míry denního zájmu rodičů.....	74

Přílohy

Příloha A – Dotazník pro žáky

Obracím se na tebe s prosbou o informace týkající se prostředí tvé rodiny. **Získané informace z dotazníku jsou zcela anonymní a slouží pouze k výzkumným účelům.** Rád bych, abys odpovídal(a) podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Dotazník zabere pouze několik málo minut. Děkuji za tvůj čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

Pokyny k vyplnění dotazníku:

V otázkách s odpovědí ANO/NE nebo a., b., c., d., zakroužkujte jednu z možností. V otázkách bez možnosti kroužkování doplňte požadovaný údaj.

- 1) Žiješ se svým otcem? ANO/NE
- 2) Máš nevlastního otce? ANO/NE
- 3) Jakého vzdělání dosáhl tvůj otec?
 - a. Základní škola bez vyučení
 - b. Základní škola s vyučením
 - c. Střední škola bez maturity
 - d. Střední škola s maturitou
 - e. Vysokoškolské
- 4) Jaké je současné zaměstnání/profese tvého otce? _____
- 5) Žiješ se svou matkou? ANO/NE
- 6) Máš nevlastní matku? ANO/NE
- 7) Jakého vzdělání dosáhla tvá matka?
 - a. Základní škola bez vyučení
 - b. Základní škola s vyučením
 - c. Střední škola bez maturity
 - d. Střední škola s maturitou
 - e. Vysokoškolské
- 8) Jaké je současné zaměstnání/profese tvé matky? _____
- 9) Kolik máš sourozenců? (vlastní i nevlastní). Pokud žádného sourozence nemáš, doplň do obou polí číslici 0.
Mladších _____
Starších _____
- 10) Bydlíte v rodinném domě nebo v bytě?
 - a) V rodinném domě
 - b) V bytě
- 11) Kolik pokojů má Váš dům/byt?
 - a) 1 místnost
 - b) Kuchyně + 1 pokoj
 - c) Kuchyně + 2 pokoje
 - d) Kuchyně + 3 pokoje
 - e) Kuchyně + více jak 3 pokoje

- 12) Vlastní vaše rodina auto? ANO/NE
- 13) Vlastní vaše rodina chatu? ANO/NE
- 14) Máte doma vlastní knihovnu? (komoda či police s knihami) ANO/NE
- 15) Čtou se u vás v rodině knihy, časopisy a noviny?
- a) Hodně
 - b) Málo
 - c) Vůbec
- 16) Navštěvuje vaše rodina divadla, kina a jiné kulturní akce?
- a) Hodně
 - b) Málo
 - c) Vůbec
- 17) Jakým sportům se věnuje vaše rodina? _____
- 18) Moje rodina:
- a) Má časté návštěvy nebo často navštěvuje velké množství přátel
 - b) Stýká se pouze s úzkým okruhem přátel a příbuzných
 - c) Nestýká se s přáteli ani příbuznými
- 19) Jezdí vaše rodina na výlety nebo cestuje?
- a) Ano, velmi často i o víkendech a volném čase
 - b) Občas ano, i mimo dovolenou
 - c) Pouze když mají rodiče dovolenou
 - d) Necestujeme a nejezdíme na výlety vůbec
- 20) Pomáháte doma s domácími pracemi? (nákupy, úklid, vaření, péče o mladšího sourozence apod.)
- a) Jsem přetížen/a těmito pracemi
 - b) Pravidelně pomáhám
 - c) Nepravidelně pomáhám
 - d) Výjimečně pomáhám
 - e) Tyto práce nedělám vůbec
- 21) Jak často se ti věnuje otec? (povídá si, učí se nebo s tebou hraje hry apod.)
- a) Každý den
 - b) Nepravidelně, pár dní v týdnu
 - c) Vůbec
- 22) Jak často se ti věnuje matka? (povídá si, učí se nebo s tebou hraje hry apod.)
- a) Každý den
 - b) Nepravidelně, pár dní v týdnu
 - c) Vůbec

Příloha B – Dotazník pro třídní učitele

Dotazník k posouzení jednání žáka základní školy (určeno třídním učitelům)

Dobrý den,

jmenuji se Dominik Tobola a jsem studentem oboru Sociální pedagogika v 5. ročníku navazujícího magisterského studia na Univerzitě Hradec Králové. Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který se vztahuje na jednání žáků 6.–9. tříd na základní škole. Cílem šetření je zjistit míru vlivu lokálního a rodinného prostředí na chování žáka. U každé oblasti jednání prosím zvažte intenzitu a četnost výskytu daného jevu a ohodnoťte jeho závažnost pomocí následující stupnice. Pro vyplnění dotazníku vyberte náhodně 9 žáků ze seznamu třídy.

- 0 – Vůbec se tento rys v jednání žáka neprojevil
- 1 – Projevuje se ojediněle, není závažný
- 2 – Objevuje se občas, činí problémy
- 3 – Projevuje se chronicky, jde o závažný problém

Každý hotový dotazník poté prosím spárujte sešívačkou/sponkou s hotovým dotazníkem žáka, ke kterému se vztahuje. Veškerá data získaná tímto dotazníkem jsou zcela anonymní a slouží pouze ke zpracování empirické části v mé diplomové práci.

Nesmírně Vám děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

1) Oblast vadných návyků:

- a) Žák má nedostatky ve společenských návycích (při jídle, v denním styku s lidmi, kouše si nehty, vyplazuje jazyk či dělá jiné grimasy)

- b) U žáka se projevuje nedostatek v hygienických návycích (zachování čistoty těla, oděvu, prostředí)

2) Oblast sebecitu:

- a) U žáka se projevuje snížený sebecit (nesamostatnost, sebepodceňování, úzkostnost, ustrašenost, tréma)

- b) U žáka se projevuje zvýšený sebecit (domýšlivost, panovačnost, nedůtklivost, arogance)

3) Oblast agresivity:

- a) U žáka se projevuje závistivost, žárlivost

- c) U žáka se projevuje nesnášenlivost, žalovačnost, posměvačnost

- d) U žáka se projevuje násilnictví, sklon k bitkám, výtržnictví

4) Poměr k autoritě:

- a) Žák je vůči autoritě lhostejný, ignoruje výchovné zásahy učitele
- b) Žák je vzdorovitý, drzý, vzpurný

☐
☐

5) Poměr k práci:

- a) Žák je nesoustředěný, roztržitý, nedůsledný, nepozorný
- b) Žák je pohodlný až lenivý
- c) Žák je povrchní až nesvědomitý a neodpovědný

☐
☐
☐

6) Poměr k vlastnictví:

- a) Žák je nevšímavý, nedbalý a neopatrný na vlastní a společenské hodnoty
- b) Žák nezdravě shromažďuje hodnoty, je lakomý a sobecký
- c) U žáka se projevuje zcizování majetku, krádeže
- d) Žák ničí a poškozuje hmotné hodnoty

☐
☐
☐
☐

7) Životospráva:

- a) Žák kouří
- b) Žák požívá alkohol

☐
☐

8) Záškoláctví:

- a) Žák se úmyslně vyhýbá vyučování a povinným školním akcím a činnostem

☐

Příloha C – Celkové odpovědi městských žáků a jejich dosažené skóre

Otázka č.	Žák																						SKÓRE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
6a	ANO	NE	D	Dělník	ANO	NE	D	Programátorka	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	A	B	D	A	A	4
6b	ANO	NE	A	Automechanik	ANO	NE	E	Sestřička	0,1	A	D	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	C	D	B	A	6
6c	NE	ANO	C	Zedník	ANO	NE	E	Doktorka	2,5	B	C	ANO	ANO	NE	A	B	ANO	A	A	B	A	A	12
6d	ANO	NE	E	Právník	ANO	NE	D	Účetní	0,0	B	D	ANO	ANO	NE	B	A	ANO	B	A	D	A	A	6
6e	NE	NE	C	Opravář	ANO	NE	C	Prodavačka	2,0	B	C	NE	NE	NE	C	B	NE	C	D	E	C	B	33
6f	NE	ANO	E	Makléř	ANO	NE	D	Kosmetička	0,1	A	C	ANO	NE	NE	B	A	NE	B	C	D	B	B	7
6g	ANO	NE	D	Číšník	ANO	NE	D	Kadeřnice	1,0	A	C	ANO	NE	ANO	B	B	NE	A	B	D	A	A	4
6h	ANO	NE	E	OSVČ	ANO	NE	D	Operátorka	0,0	A	E	ANO	ANO	NE	C	A	ANO	A	A	E	B	B	27
6i	NE	NE	A	-	ANO	NE	D	Sestřička	0,2	B	C	NE	NE	NE	B	B	NE	B	D	D	C	B	30
7a	ANO	NE	D	Čelník	ANO	NE	E	Účetní	0,2	B	C	ANO	ANO	ANO	B	C	ANO	A	A	C	C	B	19
7b	ANO	NE	D	OSVČ	ANO	NE	D	OSVČ	0,1	A	E	ANO	NE	ANO	A	B	ANO	B	B	B	A	A	22
7c	NE	NE	C	Dělník	ANO	ANO	E	Účetní	1,3	B	C	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	B	A	D	C	A	14
7d	NE	NE	B	Elektrikář	ANO	NE	D	Účetní	2,0	B	C	ANO	NE	ANO	B	C	NE	B	C	B	C	A	33
7e	ANO	NE	E	OSVČ	ANO	NE	E	Úřednice	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	A	B	A	A	5
7f	ANO	NE	B	Dělník	ANO	NE	D	Doktorka	0,1	B	D	ANO	NE	NE	B	B	ANO	B	C	C	C	B	24
7g	ANO	NE	C	Policiista	ANO	NE	B	Kuchařka	0,1	B	C	ANO	ANO	ANO	B	B	ANO	B	B	D	A	C	14
7h	ANO	NE	E	Učitel	ANO	NE	D	Učitel	0,1	B	E	ANO	NE	ANO	A	B	ANO	B	B	B	B	A	0
7i	ANO	NE	E	Učitel	ANO	NE	E	Účetní	0,1	B	E	ANO	ANO	NE	C	C	ANO	C	D	A	A	A	0
8a	ANO	NE	E	Úředník	ANO	NE	E	AsistentKA	0,1	A	E	ANO	ANO	ANO	A	A	ANO	B	B	C	A	A	7
8b	ANO	NE	B	Mechanik	ANO	NE	D	Manažer	2,0	A	E	ANO	ANO	ANO	B	B	NE	A	B	B	B	A	1
8c	ANO	NE	D	OSVČ	NE	ANO	E	Bankéřka	1,0	A	D	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	C	B	D	A	B	12
8d	NE	ANO	E	Poradce	ANO	NE	E	Lékárnice	0,1	A	D	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	B	A	D	C	A	18
8e	ANO	NE	B	Opravář	ANO	NE	C	Uklízečka	2,1	B	C	NE	NE	NE	C	B	NE	B	C	B	B	A	6
8f	NE	ANO	E	Technik	ANO	NE	D	Kancel	0,0	B	C	ANO	NE	ANO	A	C	ANO	B	C	C	C	A	1
8g	NE	NE	A	-	ANO	NE	D	Operátorka	0,0	B	C	NE	NE	ANO	B	C	NE	B	C	B	C	A	4
8h	ANO	NE	E	Doktor	ANO	NE	E	Doktor	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	C	B	B	A	A	4
8i	ANO	NE	E	Novinář	ANO	NE	D	Callcentrum	0,0	B	D	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	B	C	C	A	A	3
9a	ANO	NE	E	Právník	ANO	NE	E	Sekretářka	1,0	A	D	ANO	NE	ANO	B	B	NE	B	B	B	B	A	1
9b	ANO	NE	C	Svářeč	ANO	NE	D	Učitelka	1,0	B	C	ANO	NE	NE	B	B	NE	B	C	B	B	A	17
9c	ANO	ANO	C	Dělník	ANO	NE	D	Prodavačka	1,1	B	C	ANO	NE	NE	C	B	ANO	B	C	B	B	B	7
9d	ANO	NE	D	Policiista	ANO	NE	D	Kadeřnice	0,1	B	C	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	C	B	B	A	1
9e	NE	NE	C	-	ANO	NE	D	Učitelka	0,1	A	D	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	A	B	C	C	A	9
9f	ANO	NE	E	Doktor	ANO	NE	D	Učitelka	1,1	A	E	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	A	B	C	B	A	4
9g	ANO	NE	D	Doktor	ANO	NE	D	Doktor	1,0	A	D	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	B	C	B	A	9
9h	NE	ANO	C	-	ANO	NE	D	-	2,0	B	C	ANO	NE	NE	B	C	NE	B	D	C	C	B	26
9i	ANO	NE	E	OSVČ	ANO	NE	E	Sestřička	2,1	A	E	ANO	ANO	ANO	A	A	ANO	A	A	D	A	A	6

Příloha D – Celkové odpovědi venkovských žáků a jejich dosažené skóre

Otázka č.	Žák																						SKÓRE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
6a	ANO	NE	D	-	ANO	NE	D	-	1,0	A	D	ANO	NE	ANO	A	B	ANO	A	B	B	A	A	9
6b	ANO	NE	D	Dělník	ANO	NE	C	Kontrolorka	0,1	B	E	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	B	A	B	A	A	0
6c	ANO	NE	D	Zemědělec	ANO	NE	E	Kontrolorka	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	A	A	D	A	A	3
6d	ANO	NE	D	Policista	ANO	NE	D	Domov seniorů	0,1	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	B	B	A	A	6
6e	ANO	NE	D	Mechanik	ANO	NE	D	Asistent. ZŠ	0,1	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	A	B	A	B	A	6
6f	ANO	NE	D	Prodávč	ANO	NE	D	Sestřička	0,2	A	E	ANO	ANO	ANO	C	B	ANO	B	A	B	A	A	7
6g	ANO	NE	E	OSVČ	ANO	NE	E	Pečovatelka	1,0	A	E	ANO	ANO	ANO	B	B	ANO	A	A	C	A	A	0
6h	ANO	NE	C	Řidič	ANO	NE	D	Výpravčí	0,2	A	E	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	B	A	B	B	A	5
6i	ANO	NE	B	Mistr	ANO	NE	E	Sekretářka	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	A	B	ANO	A	B	B	B	A	3
7a	ANO	NE	D	Opravitř	ANO	NE	E	Sekretářka	1,2	A	E	ANO	ANO	ANO	B	B	ANO	B	B	B	A	A	2
7b	NE	ANO	B	-	ANO	NE	D	Řidička	0,3	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	B	C	B	A	9
7c	ANO	NE	B	Zedník	ANO	NE	B	Chrřn. dílna	1,4	A	E	ANO	NE	ANO	B	C	NE	B	C	B	B	B	1
7d	ANO	NE	D	Elektrikář	ANO	NE	E	Mateřská	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	A	A	C	A	A	3
7e	ANO	NE	C	Ředitel	ANO	NE	C	Úřednice	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	A	B	B	A	A	8
7f	ANO	NE	B	Mechanik	ANO	NE	A	Mateřská d.	2,1	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	NE	B	A	B	A	B	1
7g	ANO	NE	D	Mistr výroby	ANO	NE	C	Kontrolorka	1,0	B	D	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	A	B	C	B	B	1
7h	ANO	NE	D	Seřizovač	ANO	NE	C	Lakýrnice	0,1	A	E	ANO	NE	ANO	A	A	ANO	A	A	B	A	A	1
7i	NE	NE	D	Dispečer	ANO	NE	E	Mechanik	0,3	A	E	ANO	ANO	ANO	A	A	ANO	B	A	B	B	A	2
8a	NE	NE	D	-	ANO	NE	A	Mistr. výroby	0,1	A	E	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	B	B	B	C	A	4
8b	ANO	NE	A	Dělník	ANO	NE	D	V bance	1,0	A	E	ANO	NE	NE	A	C	ANO	B	C	C	A	A	4
8c	ANO	NE	B	Prodávč	ANO	NE	B	Dělnice	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	B	B	B	A	A	11
8d	ANO	ANO	D	Balikovna	ANO	ANO	B	Prodávčka	3,1	A	C	ANO	ANO	ANO	A	B	ANO	B	B	B	B	B	2
8e	ANO	NE	C	OSVČ	ANO	NE	D	Asistent. pdg	0,2	A	E	ANO	NE	ANO	A	B	ANO	B	A	C	B	A	8
8f	ANO	NE	B	OSVČ	ANO	NE	E	Starostka	1,0	A	E	ANO	ANO	NE	B	B	ANO	A	B	B	A	A	7
8g	NE	ANO	D	Podnikatel	ANO	ANO	D	Dispečerka	2,0	A	E	ANO	NE	ANO	C	B	ANO	A	A	B	B	A	12
8h	NE	ANO	C	-	ANO	NE	D	Asistent. pdg	1,4	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	B	B	B	A	5
8i	NE	ANO	B	Řidič	NE	ANO	B	OSVČ	3,0	A	E	ANO	NE	NE	B	C	NE	B	D	A	B	B	20
9a	ANO	NE	A	Strojník	ANO	NE	B	Skladnice	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	NE	B	B	B	A	A	2
9b	ANO	NE	C	Izolatřr	ANO	NE	D	Dělnice	0,2	A	E	ANO	NE	ANO	B	A	ANO	B	D	B	A	A	0
9c	NE	ANO	B	Instalatřr	ANO	NE	D	Bankřřka	1,0	A	E	ANO	ANO	ANO	B	A	ANO	B	A	B	B	A	11
9d	ANO	NE	B	OSVČ	ANO	NE	B	Pečovatelka	1,1	A	E	ANO	NE	NE	B	C	NE	B	D	C	B	B	10
9e	ANO	NE	D	Manažer	ANO	NE	E	Učitelka	2,2	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	B	B	B	A	A	0
9f	ANO	NE	C	Opravitř	ANO	NE	C	Ošetřovatelka	1,2	A	E	ANO	NE	NE	A	C	ANO	A	B	B	A	A	0
9g	ANO	NE	D	OSVČ	ANO	NE	D	Asistent. pdg	0,3	A	E	ANO	NE	ANO	B	B	ANO	A	B	B	B	A	26
9h	ANO	NE	D	OSVČ	ANO	NE	D	Asistent. pdg	1,0	A	E	ANO	ANO	ANO	C	B	ANO	A	B	A	A	A	20
9i	NE	NE	A	-	ANO	NE	C	Prodávčka	1,0	A	E	ANO	NE	ANO	A	C	ANO	A	A	B	C	A	0