

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: SOCIÁLNÍCH STUDIÍ A SPECIÁLNÍ
PEDAGOGIKY

Studijní program: SOCIÁLNÍ PRÁCE

Studijní obor: SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK

**SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ A ŠKOLNÍ
ÚSPĚŠNOST**
**SOCIAL ENVIRONMENT AND SCHOOL
SUCCESS**

Bakalářská práce: 116FP6KSS6 3044

Autor:

Petra Vidnerová

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Bořilová

Konzultant:

Počet

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
67	2	0	26	30	1

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra VIDNEROVÁ**
Osobní číslo: **P09000049**
Studijní program: **B7508 Sociální práce**
Studijní obor: **Sociální pracovník**
Název tématu: **Sociální prostředí a školní úspěšnost**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Charakteristika sociálního prostředí. Zjistit a popsat spojitost mezi sociálním prostředím dětí a jejich školní úspěšností.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, komparace, studium spisové dokumentace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BECHYŇOVÁ, Věra a kolektiv. Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém. 1. vyd. Praha: Ireas, 2007. ISBN 978-80-86684-47-5.

CALDWELL, Holt, John. Proč děti neprospívají. 2. vyd. Volary: Stehlík, 2003. ISBN 80-902707-6-X.

KRAUS, Blahoslav. POLÁČKOVÁ, Věra. et all. Člověk - prostředí ? výchova: k otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie školního dítěte. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

ŽLUNKOVÁ, Jitka. Co do školy nepatří. 1. vyd. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2498-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Veronika Boďová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne **22-04-2011**

estné prohlá-ení

Název práce: Sociální prostředí a -kolní úsp -nost
Jméno a p íjmení autora: Petra Vidnerová
Osobní íslo: P09000049

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon . 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o zm ěn ěn kterých zákon (autorský zákon), ve zn ění pozdějších p edpis ů, zejména § 60 ó -kolní dílo.

Prohlá -uji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradn ě mým autorským dílem.

Berou na v dom ě, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnit řní pot řebu TUL.

Ufili-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v dom/a povinnosti informovat o této skute nosti TUL; v tomto p ípad ě má TUL právo ode mne p ožadovat úhradu náklad ů, které vynaložila na vytvo ření díla, aš do jejich skute né vý-e.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatn ě s použitím uvedené literatury a na základ ě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlá -uji, že jsem do informa ního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s ti -t nou verzí p edkládanou k obhajob ě a uvedl/a jsem v -echny systémem p ožadované informace pravdiv ě .

V Liberci dne: 27. 04. 2012

ANOTACE

Bakalářská práce Sociální prostředí a školní úspěšnost se zabývala vlivem sociálního prostředí, ze kterého dítě vychází a které ho obklopuje, na jeho pozdější školní úspěšnost. Cílem práce bylo charakterizovat sociální prostředí a zjistit jeho vlivu na školní úspěšnost dítěte. Práce byla rozdělena na dvě části. Teoretická část obsahovala charakteristiku pojmů, které souvisí se sociálním prostředím. Charakteristika pojmů vycházela ze studia odborné literatury, která byla vzájemně porovnávána. Jednalo se o pojmy jako je sociální prostředí, rodina, socializace, výchova, předškolní a základní vzdělávání. Byly uvedeny konkrétní problémové situace mající vliv na školní úspěšnost dítěte.

Praktická část práce byla tvořena kvantitativním výzkumem. Třídni učitelé odpovídali do strukturovaných, uzavřených dotazníků na otázky o svých třídách. Otázky byly zaměřeny na sociální prostředí žáka, jeho rodiny a její spolupráce se školou. Zjistěné výsledky dotazníkového průzkumu byly opatřeny vhodným komentářem. Z těchto výsledků vyplynuly návrhy opatření, která se týkají možné nabídky škol rodin v rámci posílení vzájemné spolupráce. Návrhy opatření se týkaly rozšířené nabídky služeb, preventivních programů a tematicky zaměřených projektů vhodných pro posílení vazby rodina a škola.

Klíčová slova:

hodnoty, normy, předškolní vzdělávání, rodina, socializace, sociální prostředí, styly výchovy, školní zralost, výchova, základní vzdělávání.

ANNOTATION

Bachelor thesis Social environment and school success was concentrated on relation to the influence of social environment, which the child comes from and surrounds him and his late school success. The aim of thesis was to describe social environment and to find its impact on the child's school success. The thesis was divided into two parts. Theoretical part contained characteristics of terms related to the social environment. The characteristics of terms was based on the study of literature, which was compared. These were terms such as social environment, family, socialization, upbringing, preschool and basic education. There were given specific problematic situations which involve child's school success. Practical part of the thesis was made up of a quantitative research. Classroom teachers answered structured opened questionnaires about their pupils. Questions were chosen according to thematic focus, pupil's social environment, his family and their cooperation with the school. Observed results of the questionnaire survey were provided with a suitable commentary. These results showed suggestions concerning possible school offers to a family to strengthen their cooperation. Proposals of steps were related to expanded range of services, prevention programs and thematic projects suitable for strengthening the link family-school.

Keywords:

basic education, family, preschool education, school readiness, social environment, socialization, standards, styles of upbringing, upbringing, values.

Poděkování

Velké poděkování patří paní Mgr. Veronice Bořkové za její nezměrnou trpělivost a laskavost. Děkuji za pomoc a čas, který mně v průběhu tvorby této bakalářské práce.

OBSAH

ANOTACE	5
ÚVOD.....	9
1 SOCIÁLNÍ PROSTĚDÍ.....	11
1.1 Sociální prostředí.....	11
1.2 Socializace.....	12
1.3 Hodnoty.....	13
1.4 Role a postoje	15
2 RODINA.....	18
2.1 Charakteristika rodiny.....	18
2.2 Základní členění rodin a jejich velikost.....	19
2.3 Poruchy rodiny	21
2.4 Výchova v rodině, výchovné styly	22
2.5 Přístup rodiny ke vzdělávání.....	24
3 PEDAGOGICKÁ VÝCHOVA.....	26
3.1 Cíle pedagogické výchovy	26
3.2 Principy pedagogického vzdělávání	26
3.3 Rámcový vzdělávací program pedagogického vzdělávání.....	27
4 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
4.1 Pedagogická zralost a úspěšnost	29
4.2 Cíle a kompetence základního vzdělávání.....	31
4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	32
5 PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
5.1 Cíl bakalářské práce, předpoklady pro průzkum, charakteristika vzorku.....	36
5.2 Analýza získaných dat a jejich interpretace.....	37
5.3 Vyhodnocení předpokladů bakalářské práce	52
5.4 Návrhy opatření.....	56
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Téma bakalářské práce bylo sociální prostředí a kolní úspěšnost. Výběr téma ovlivnila ta skutečnost, že autorka v minulosti pracovala jako vychovatelka na základní škole a v současnosti pracuje jako učitelka mateřské školy. Měla a má tak potřebnost pozorovat, do jaké míry ovlivňuje děti sociální prostředí, ze kterého vycházejí.

V teoretické části byly charakterizovány pojmy jako je sociální prostředí, rodina, předkolní výchova, základní vzdělávání. Dále se teoretická část bakalářské práce zabývala rolí rodiny, typem rodiny, její funkcí a jakým způsobem ovlivňuje děti a jejich kolní úspěšnost. Je popsán styl výchovy v rodině, úloha role v životě člověka, formování postojů, osvojování norem a hodnot. Jedna část práce byla věnována předkolnímu a kolnímu vzdělávání. V praktické části byl popsán průběh a výsledky průzkumu vlivu sociálního prostředí dítěte na jeho kolní úspěšnost.

Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem života každého jedince. Jde o velkou změnu v dosavadním způsobu života, a to se týká celé jeho rodiny. Dítěm vznikají nové společenské povinnosti. Škola je pro dítě znakem jeho vysplosti. Zároveň však přináší dítěti nové povinnosti, především vyžaduje pozornost, sebeovládání a paměť, emoce. Dále škola přináší na jeho zájmy, vede ho k získávání mnoha vědomostí, dovedností.

Nástupem dítěte do školy proto nastává pro celou rodinu velká změna. Dítě si musí budovat nové vazby se spolužáky, s novými učiteli. Zároveň proňho také nové období kolních povinností. Tato změna se týká také jeho rodiny. Pokud je dítě nějak neúspěšné, pokouší se vynutit si pozornost změnou chování. Dostává se tak do situace, se kterou si vlastně samo nedokáže poradit. Prostředí, které ho obklopuje, mu do jisté míry samo nabízí nějaké řešení. Jsou v něm naučené vzorce chování, jednání, normy, role a postoje, je tedy pro každého specifické. Kolní úspěšnost dále také odráží vysplost rodiny a úroveň školy. Dá se říci, že úspěch dítěte je také úspěchem jeho rodičů, prarodičů, učitelů.

Každý pochází z nějaké určité rodiny. Vyrůstá v prostředí, které ho významně ovlivňuje a formuje pro další život. Velmi záleží na postupu rodičů, jejich výchovných prostředcích, materiálním zázemí a mnoha jiných aspektech. Nejúčinnějším prostředkem pro náležitý rozvoj je názorný příklad dospělých, kteří se na výchovu podílejí. Protože děti své rodiče, vychovatele napodobují. I když si říkají, že

nikdy nebudou opakovat stejná slova, gesta nebo dokonce postoje, opak bývá pravdou. Postupem času si musíme připravit, že své rodiče, vychovatele nezapomeneme.

Prostředí, ze kterého člověk vychází, ho navždy ovlivní, a to ať chce nebo nechce. Je to snad proto, že pokud někde dlouhý čas žije, musí se připravit jeho nárokům, je jím ovlivněn a sám ho také ovlivňuje. Pokud se nepřipraví, musí odejít a hledat něco nového. Snadno se tak může stát, že si na konci svého života uvědomí, že to co hledal, nikdy nenalehl, protože strávil život neustálým hledáním.

1 SOCIÁLNÍ PROSTĚDÍ

„Dítě potěbuje jistotu, že je druhými milováno, a pocit zázemí daný zásadní akceptací jeho projevu.“ (Vymětal 2004, s. 73)

1.1 Sociální prostředí

Sociální prostředí dle Hartla, Hartlové je vlastně sociální prostor, který je dán společností, dějinami a kulturou. Jedná se o prostor, kde dochází k uskutečnění společenských vztahů. Prostor, který je společný pro každého jedince, prostor, který se odráží od nich a zpětně k nim vztahuje. Patří do nich i všechny podmínky, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti člověka. Mezi základní a nejvíce ovlivňující aspekty lidského jedince patří samotná socializace člověka, rodina a předškolní výchova (Hartl, Hartlová 2009, s. 459, 548).

Je možné vyvodit závěr, že do sociálního prostředí člověka lze zařadit vše, co souvisí s jedincem, jeho vývojem. Za sociální prostředí lze tedy označit vše, co je důležité pro jeho další úspěšné fungování ve společnosti. Věkové prostředí, které zahrnuje člověka hmotnými statky, nezbytnými sociálními vztahy, materiálním a duchovním systémem.

Z jejich tvrzení lze také vyvodit, že člověk je ve vzájemném působení s prostředím. Jde ale o oboustrannou interakci vztahů přirody a společnosti, prostředí. Za zmínku také stojí i fakt, že prostřednictvím svých cílených aktivit dokáže jedinec své prostředí měnit.

Sociální prostředí všeobecně rozděluje Kraus a Poláková na mikroprostředí a makroprostředí. Při socializaci jedince hraje velmi důležitou a nezastupitelnou roli mikroprostředí. To jedince přímo obklopuje, působí na něj bezprostředně a intenzivně. Dále soudí, že makroprostředí je charakteristické uspořádání společenského prostředí a všechny společenské vazby (Kraus, Poláková 2001, s. 100-104).

Je tedy zřejmé, že prostředí má velký vliv na rozvoj osobnosti jedince. Ovlivňuje jej, aniž si to jedinec uvědomuje. Svým působením se podílí na společenských vazbách, které ho obklopují. Prostředí rovněž člověk svými jednáními může ovlivnit. Jde tedy o oboustranné působící proces.

1.2 Socializace

Socializace (Hartl, Hartlová) ho popisují jako postupně probíhající zaleování jedince do společnosti. Probíhá zejména prostřednictvím identifikace a nápodoby. První a nejdůležitější socializace probíhá v nukleární rodině za nezbytné úasti rodičů. Další kroky socializace se realizují ve školním prostředí, zájmových a sportovních klubech. Dochází tam k zapojování se do širokých společenských vztahů. Nezbytným pro uskutečnění se procesu socializace je rovněž přijetí norem jak etických, tak právních, které jsou platné v daném společenství lidí. Kde ale také vedle standardně probíhajícího socializačního procesu nastává ještě situace, kdy je socializační proces označen jako defektní. Defektním se rozumí proces, kdy je porušena osobnost socializovaného jedince. Znamená to, že se u něho nerozvinulo svédomí a vlastní morálka. Tato defektní socializace je popisována vlivem prostředí, které jedince obklopuje (Hartl, Hartlová 2009, s. 548).

Nukleární rodina, jak ji charakterizuje Šáp, je jediná sociální jednotka, jejímž jedním z hlavních úkolů je plodit potomky. Dalším neméně důležitým úkolem a cílem této jednotky je naprostá zodpovědnost za výchovu svých vlastních dětí. Nukleární rodinu tedy tvoří jen rodiče a jejich děti (Šáp 1993, s. 49).

Sociolog Jandourek popisuje socializaci jako období trvající po celý život člověka. Během svého života si člověk osvojuje základní dovednosti, normy, znalosti a učí se poznávat hodnoty. Tímto způsobem si vlastně osvojuje kulturu společnosti, ve které žije (Jandourek 2008, s. 81).

Věichni autoři se v podstatě shodují v tom, že svojí socializaci člověk nejen přijímá, ale zároveň se učí předávat své nabyté zkušenosti a dovednosti dalším generacím, nebo socializace je neustále dokola se opakující koloběh.

Pokud probíhá socializace standardním způsobem, výsledkem je jedinec ovládající své emoce, má vyvinuté své svédomí a zejména zdravé svédomí. Dalším neméně důležitým znakem dobře zvládnuté socializace je přijetí životních rolí. Tyto role se týkají rodinných, pracovních i partnerských vztahů. Správně socializovaný jedinec, by měl rovněž dobře umět rozlišit, co je pro něho důležité a co nikoliv, rozeznat, co je prospěšné i pro společnost, ve které žije.

Základním rozdělením socializačního procesu vidí Jandourek jako socializaci:

- primární
- sekundární
- terciální

Primární socializaci se rozumí všechny procesy odehrávající se od dětství po dospělost. Dochází k ní zejména v rodině, vrstevnických skupinách a ve školních zařízeních. Tam všude se dítě učí zvládat a ovládat projevy svého těla, svých emocí. Důvodem je to, že všichni účastníci primární socializace na sebe mají velký vliv a vzájemně na sebe působí a ovlivňují se.

Sekundární socializace probíhá v období dospívání a v mladší dospělosti člověka. Odehrává se převážně v menších sociálních skupinách. Do těchto skupin můžeme zařadit i různé kolektivy sekundárního vzdělávání, zaměstnanecké kolektivy.

Terciální socializace následuje po sekundární a probíhá po následující zbytek života člověka. Je to vlastně čas, kdy se člověk učí vypořádat se s novými životními situacemi, dostát všem novým požadavkům, které přicházejí v životních etapách každého jedince. Jde například o vstup do manželství, rodičovství, ztráta blízkých (Jandourek 2006, s. 82-85).

Moffný soudí, že na socializaci jedince se významným způsobem jeví podílí škola a její školní prostředí. Do školy dítě vstupuje již se základními dovednostmi, znalostmi a naučeným vzorcem chování. Toto je ovlivněno především rodinným prostředím, ze kterého dítě přichází, a dále školním zařízením, které dítě navštěvovalo. Školní výkon dítěte ovlivňují jak učitelé, tak vrstevníci a jejich rodinné prostředí, toto ovlivnění popisuje takto: *„Intelektuální vývoj dítěte probíhá jeví dlouho po pubertě a závisí téměř na jeho rodinném zázemí a společenském zařazení, úrovni školní a kvalitě jeho učitelů. Druhé místo za vlastní rodinou ovlivňující jeho školní výkon zaujímá úroveň rodinného zázemí spolužáků. Děti z nižších vrstev podávají dobrý studijní výkon ve třídách se spolužáky s lepším sociálním zázemím, nežli mezi spolužáky s horším rodinným zázemím. Ve třídách sociálně stejnorodých si vedou dobře.“* (Moffný 2006, s. 166).

1.3 Hodnoty

Hodnota je vyjádřením Hartlem a Hartlovou následovně. Hodnota je v podstatě vlastnost, která je jedincem přisuzována určité situaci, objektu, události nebo také činnosti, které nějak souvisí s uspokojováním vlastních potřeb. Hodnoty se tedy vytvářejí postupně, jako součást společenského vědomí. Hodnoty tak jsou odrazem kultury celé společnosti. Hodnoty lze dělit na:

- a) pozitivní (co je řádoucí) a negativní (neřádoucí)
- b) absolutní a relativní

c) p ímé a nep ímé, podle obsahu na estetické, etické, logické a jiné (Hartl, Hartlová 2009, s. 192).

Havlík, Ko a p íkládají velký význam p í v-t pování hodnot rodi ím. Pro dít je d lefité rodi í v-t pované hodnoty uznávat, ale je také velmi vhodné, aby rodi e dít ti umofnili poznat, seznámit se í s jiným hodnotovým systémem. Dít tak má p ílefitost se rozhodnout, které normy a hodnoty jsou mu nejbliží a ztotofnit se s nimi. Takovýmto zp sobem mohou rodi e posílit rozvoj osobnosti jedince (Havlík, Ko a 2002, s. 74).

Principy a hodnoty, jak soudí Melgosa a Pouse, se p ená-ují v t-ínou verbáln í. Jde o r zné formy vysv tlení rodi e dít í. Jako p íklad lze uvést vysv tlení nevhodného chování k ostatním. Dít í se dostane vysv tlení, pro je takové chování nevhodné, jaké by mohlo mít následky a pro nechceme, aby se tak dít v budoucnu chovalo. Dít toto vysv tlení p íjímá jako sou ást sv domí (Melgosa, Pouse 2003, s. 169-182).

Tradi ní pojetí výchovy k hodnotám, jak se zdá, dává rodi ím právo a zároveň povinnost p edávat d ítem hodnotový systém, který je rodinou vyznáván. Jedná se v podstat í o v-t pování p edstav í dobrém íívot í. Každá rodina má své specifické hodnoty. Hodnoty auto í ozna ují také jako soubor výchovných zásad, které rodina nebo spole nost vyznává. Jsou p eváfn í založeny na ur ítých principech, tradicích, ideálech a p esv d eních. Rodina nebo spole nost jejich prost ednictvím ur uje sv í íívotní styl a filosofii, která lidi spojuje í rozduje. Podle nich se zároveň vytvá íjí vztahy mezi jednotlivci, zvyky, sociální chování, jednání a samoz ejm í následná výchova d ítí.

Na jedné stran í rodi e dít í sice podporují ve vyznávání ur ítých hodnot, ale zároveň ího ovliv ují v poznávání jiných hodnot, které nejsou rodinou vyznávány. Toto jednání podporuje specifi nost každé rodiny, ale zároveň í tak mohou vznikat první p edpoklady pro rozvoj p edsudk í k jiným kulturám, hodnotám a normám.

P ívod hodnot je, jak uvádí Melgosa a Pouse, rozmanitý. Nacházíme jej v kulturních tradicích, ustálených zvyklostech, p esv d ení, víry. Je velmi obtífné je p edávat, protože ne každý dokáfe správn í vysv tlit, a ne každý dít dokáfe toto vysv tlení pochopit a p íjmout. P ená-ení hodnot probíhá v rodinném, sociálním, kulturním a morálním prost edí. Rodinné prost edí je v-ak nejd lefit í-í. Základní principy pro výchovu vidí tyto:

- hodnoty nelze vst íbávat násilnou formou
- hodnoty mohou být subjektivní a objektivní
- hodnoty jsou do jisté míry ur eny pot íbami

- hodnoty a chování spolu souvisí
- výchova k hodnotám je dlouhodobá a nesnadná (Melgosa, Pouse 2003, s. 1696182).

Jednou z nejvýznamnějších hodnot dle Havlíka a Koti pro člověka je rodina. Z dalších důležitých hodnot jsou považováni také přátelé a zdraví. Naopak k méně významným hodnotám patří záležitost týkající se politického života. V současné moderní společnosti však velkou měrou klesá potřeba empatie, altruismu a hodnota práce. Stále v tuto chvíli je kladen na materiální hodnoty, které začínají převážovat nad duchovními (Havlík, Kolařík 2002, s. 36640).

Rotraud A. Pernerová soudí, že u hodnot, které jsou ve většině případů předávány verbálně, je velkým problémem to, že mnohdy nejsou podpořeny vlastním příkladem ze strany rodičů nebo společnosti i okolím. Tak ztrácí předávaná hodnota pro jedince na významu a kvalitě, nemá žádný význam, a proto si dítě myslí, že hodnota znamená jen prázdné slovo (Rotraud A. Pernerová 2000, s. 32634).

Z tohoto názoru lze usuzovat, že toto se tak děje i proto, že předávané hodnoty se dostávají do styku s dnešní realitou. Dnešní společnost bleskově propaguje násilí a dává mu přednost před laskavou péčí. Také nenávisť ve společnosti je silnější než láskyplné vztahy. Úkolem rodiny by proto mělo být předávat dítěti jen takové hodnoty, které sama bezpodmínečně dodržuje a uznává. Ostatní tradiční hodnoty můžeme jakým způsobem korigovat tak, aby si na jejich existenci mohlo dítě utvořit vlastní názor.

1.4 Role a postoje

Role – Dle Hartla a Hartlové jde o souhrnné označení pro projevy chování, které jsou v určitém postavení jedince vhodné. Předpokládané způsoby chování v sociálních situacích, které jsou určeny společenskou normou uznávanou daným typem společnosti, ve které jedinec žije (Hartl, Hartlová 2009, s. 512).

Kraus a Poláková soudí, že rolím se člověk učí nejvíce v období primární socializace. Jde o osvojování si způsobů chování, které je vhodné a společensky očekávané v daných situacích. Toto chování se jedinec učí prostřednictvím sociálního učení. Učíme se vyrovnávat se s požadavky, které na nás klade okolní společnost. Společnost, ve které žijeme, stanovuje normy, hodnoty, odměny a také tresty. Sociální role člověka se po jeho život neustále mění, proto je velmi důležitá rodinné zázemí, ve kterém se naučíme základním rolím nezbytných pro vyrovnání se s následnými, které v průběhu života nastanou (Kraus, Poláková 2001, s. 56, 57).

Hartl a Hartlová se domnívají, že sledováním partnerských vztahů v rodině a v okolí se dítě učí role poznávat a přijímat. Jeden z nejučtějších úkolů rodinné socializace je najít si své místo v oblasti daného pohlaví. Tímto se dítě učí usnadnit pohled na mužské a ženské role v životě. Každá z těchto rolí je pod vlivem sociální kontroly, a má také své sociální odměny, sankce a své typické vnitřní a vnější znaky. Za vnější znaky lze považovat vnější vzhled člověka jako je jeho oblečení, úsměv, jeho gesta. Zatímco vnitřní znaky člověka tvoří obsah jeho vnitřního smýšlení, názor, emoce, citění. Nesoulad mezi vnitřními a vnějšími znaky přináší jedinci neklid a rozporuplné pocity. Rolí člověka ve svém životě zastává několik součástí, a proto je pro něj velmi důležité, aby všechny tyto své role přijal a sžil se s nimi. Jen tak může být spokojený a vést plnohodnotný život (Hartl, Hartlová 2009, s. 513).

Z hlediska rolí je pro školní úspěšnost dítěte dle Vágnerové důležité jeho role fláka. Ta dítě učí určit sociální postavení, ale zároveň ho zatlačuje. Dítě se dostává z dosahu své rodinné jistoty, dochází k odpoutávání se z rodiny. Tam může dítě určit výsadní postavení, které vstupem do role fláka do jisté míry ztrácí. Musí se naučit přijmout novou autoritu učitele, jehož jednání k němu již není tak shovívavé, jak tomu bývá v rodinném prostředí. Rovněž se dítě vstupem do školy učí nové roli v třídním kolektivu (Vágnerová 1997, s. 10616).

Dítě tedy přijímá a přejímá názory své rodiny, dospělých tak, jak mu je prezentují. Role fláka otevírá jeho sebevdomění, protože změna prostředí, která tímto nastává, nemusí rozumět. Sebevdomění dítěte je totiž velmi závislé na místním okolí, které se rolí fláka mění. Dítě se tak musí naučit svoji novou roli přijmout, sžít se s ní a vytvořit si své postavení v novém prostředí. Školní prostředí a třídní skupina jsou pro něj novou sociální zkušeností, protože od jejich hodnocení, které bývá velmi objektivní, se bude odvíjet jeho postavení v kolektivu. Proto je velmi důležité citlivý přístup rodiny a školy, jejich vzájemná spolupráce na překonání tohoto pro dítě velmi náročného kroku. S životními rolí velmi úzce souvisí i postoje člověka.

Postoje Hartl a Hartlová rozlišují na poznávací, citové, kladné, záporné, verbální, neverbální, skryté, zjevné, soudržné, nesoudržné, vdomé, nevdomé, silné, slabé, skupinové a individuální (Hartl, Hartlová 2009, s. 442).

Funkce postoje má dle Vacínové vliv na sebepřijetí a odolnost jedince v životě. Jde o způsob chování se v systému za účelem dosažení konkrétního cíle nebo úspěchu. A jeho cílem je plná sociální orientovanost uskutečňovaná sociálními úkony.

Postoj je tak zaměřen k lidem, společenským situacím a někdy může být negativně orientován.

Sociální postoje získáváme nejčastěji:

- pod vlivem se a přijetím nabídnutého postoje
- doporučením, jaký postoj máme zaujmout
- napodobením výhodného postoje (nemusíme se s ním ztotožnit, například nějaký zisk, privilegium)
- přijetím, ztotožnění se s určitým postojem (Vacínová 1995, s. 113, 114).

Pojem postoj tedy zahrnuje ustálenou reakci na určité vnitřní i vnější podněty, na osoby, ale i reakcí na sebe sama. Jsou součástí naší osobnosti, které podporují poznání, myšlení a citlivé jedince. Souvisí s pozdějšími zájmy a sklony člověka. Postoje získáváme v průběhu celého života zejména vzdáváním a sociálními vlivy, které na člověka působí. Mezi tyto vlivy lze všeobecně zahrnout veřejné mínění a sociální kontakty. Jde o vyjádření vztahu osobnosti jedince ke společnosti, práci, k pekařkám v osobním i v pracovním životě, ale také hlavně je vyjádřením vztahu k sobě samému.

2 RODINA

2.1 Charakteristika rodiny

Rodina je dle Hartla a Hartlové charakterizována takto: „*Spole enská skupina spojená manželským nebo pokrevními vztahy a odpovědností vzájemnou pomocí.*“ (Hartl, Hartlová 2009, s. 512).

Rodinu Matjek označuje jako nejstarší lidskou společenskou instituci. Vznikla v pradávných časech. Na jejím vzniku se podílela potřeba ochrany pro své potomstvo, potřeba je vzdělávat do jejich dalšího života. Dnešní pojetí rodiny je bráno jako životní potřeba. Z pohledu dítěte je pro něj rodinou ten, kdo se o něj stará, poskytuje mu základní životní potřeby. Může jít i o skupinu osob, jejichž vzájemné svazky nemusí být zákonem potvrzeny. V rámci rodiny si dítě vytváří jednu z nejvýznamnějších lidských potřeb, potřebu životní jistoty. Podle úrovně jistoty v rodinném prostředí, která mu slouží jako vzor, si vytváří svou vlastní jistotu, tedy svoje sebevědomí (Matjek 1994, s. 14617).

Zelená a Klégrová soudí, že pro člověka je nejdůležitější rodina, do které se narodí. Ta mu poskytuje první a základní sociální zkušenosti, vytváří mu určitý způsob chování a jednání. V rodině se dítě učí poznávat a posuzovat, co je dobré a co nikoliv, získává zde pocit důvěry. Lze hovořit, že rodina představuje pro dítě změněný model světa. Je místem, kde si ovládne své nabyté zkušenosti z různých oblastí, zažívá první reakce na svoje chování a jednání (Zelená, Klégrová 2006, s. 5).

Dle Stelce je rodina prostředí, kde jsou vytvářena hluboká citová pouta a místo naprostého bezpečí. V rodině se také od útlého věku učíme společenskými normami, společenskými hodnotami. Každá rodina má ale své hodnoty a priority jiné, pokud rodina řádné normy a hodnoty neuznává, může mít jedinec vystavěný v takovém sociálním prostředí problém s navazováním vztahů ve svém dalším životě (Stelec 2005, s. 110).

Autoři se v názoru na rodinu shodují, že je základním sociálním prostředím pro člověka. Jejím prostřednictvím se dítě učí nějakému vzorci chování a jednání, normám, získává zde určité návyky. Rodina tak plní v životě jedince nezastupitelnou roli.

Za základní funkce rodiny považují Zelená a Klégrová tyto:

- biologickou
- ekonomickou
- sociální
- psychologickou

- reprodukční

Tyto funkce by měla správně fungující rodina beze zbytku plnit. Existuje množství různých pohledů a hledisek na plnění těchto funkcí.

Mezi nejdůležitějšími hledisky autorky uvádí tyto:

- hledisko sociálně-psychologické
- hledisko sociálně-ekonomické

Sociálně-psychologické hledisko se zaměřuje zejména na vzájemné interakce jak mezi jednotlivými členy rodiny, tak na interakce mezigenerační. Toto hledisko označuje rodinu jako základní skupinu v životě člověka. Rodina tvoří pro jedince zázemí k jeho dalšímu vývoji, zajišťuje mu základní životní potřeby, umocňuje mu prvotní sociální zkušenosti. Ve vzájemných rodinných interakcích se vytvářejí vztahy, role. Každá rodina si tímto způsobem vytváří svůj specifický styl. Jde například o osobitou komunikaci, vyznávání hodnot, uznávání norem, má také své výchovné styly, které mohou být v rodině předávány po generacích. Toto hledisko je pro dítě velmi důležité, protože se jím pokládá základ pro jeho budoucí úspěšnost ve škole a dalším životě.

Sociálně-ekonomické hledisko je rovněž důležité, protože každá rodina má své vlastní náročné finanční potřeby, náklady a výdaje. Sociálně-ekonomické hledisko pohledí na rodinu jako na zdroj pozdějších pracovních dovedností dítěte, orientace se v sociálním a ekonomickém prostředí. Materiální zabezpečení rodiny se rovněž podílí na školní úspěšnosti dítěte. Toto hledisko je pro rodiče náročné, protože zabezpečením materiálních podmínek rodiny mohou být splněny další potřeby pro vštěpný vývoj svých dětí (Zelená, Klégrová 2006, s. 9-11).

2.2 Základní členění rodin a jejich velikost

Velikost rodiny dle zápa je dána složením svých členů, kteří tak tvoří:

- nukleární rodinu
- rozšířenou rodinu

Rozšířenou rodinu charakterizuje takto. Tvoří ji prarodiče a ostatní příbuzní. Rodina má poskytovat dítěti modely pro napodobování a identifikaci. Předává mu základní model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Tím způsobem dítě vstupuje do určitého způsobu života. Předává mu sociální předpisy, hodnoty a normy (Zelená 1993, str. 30).

Na velikosti rodiny z hlediska –kolní úsp –nosti dít te, jak uvádí Train, také záleží. V–eobecn lze totiž říci, že pokud je rodina více etná, mají rodi e mén –asu a prostoru pro komunikaci se v–emi svými d tmi. Ve více etných rodinách také zpravidla nebývá dostate ná podpora pro studium v–ech d tí. Na rodi e je v takovéto rodin kladen v t–í nárok na její zaji–t ní po ekonomické stránce. Mnohdy práv na úkor vzd lávání. Rovn fl m že být v takové rodin snížená kvalita dohledu rodi a míra jejich výchovného p sobení, a to nap . z d –vodu pracovního vytížení.

Naopak d ti z málopo etných rodin mohou trp t p íli–nou pé í svých rodi , což je pro n velmi frustrující a obtížné. Takové dít je ze strany rodi p ehnan chrán –né, ale i p ece ované. íivot rodiny se ve v t–in p ípad to í jen kolem jediného dít te. Dochází tím k potla ování rozvoje vlastní identity dít te, k potla ování jeho vlastních zájm , nikoliv zájm a p ání jeho rodi . Takovéto chování se rodiny m že být ve –kole projevem nezdravé snahy dít te vyniknout ve v–ech p edm tech, což je pro n j prakticky nemožné. U dít te se dostavuje pocit marnosti nad svým snažením, protože jeho rodi e nep ípusť jakýkoliv nezdar. Dít se tak lehce m že stát neurotické se sklonem k sebelítosti (Train 2001, s. 48651).

Z t chto tvrzení vyplývá, že pokud si má dít budovat a posilovat svou identitu, musí se stát nezávislé, osamostatnit se z p ehnané í nedostate né pé e rodi . Velikost rodiny tedy nemusí nutn ovliv ovat –kolní úsp –nost í neúsp –nost dít te, ale vzájemným p sobením vztah v rodin je proces –kolní úsp –nosti ovliv ován.

Zelená, Klégrová rozd lují rodiny dle typu z hlediska funk nosti, a to na rodiny:

- funk ní
- problémové
- dysfunk ní
- afunk ní

Funk ní rodina ó jde o rodinu, kde jsou vytvá eny a zaji–t ny podmínky pro dobré prospívání dít te, pro jeho správný vývoj. Tento model rodiny, jak bylo zji–t no, je preferován u 85% populace v–ech rodin.

Problémová rodina ó v tomto typu rodiny se vyskytují drobné poruchy n kterých funkcí rodiny. Tyto poruchy ov–em neznamenají n jaké vážné ohrožení nebo po–kození správného vývoje dít te. Ve v t–in zji–t ných p ípad si s t mito poruchami dokázala rodina poradit v rámci svých sil nebo jen s jednorázovou pomocí zven í. Odhaduje se, že problémových rodin je asi 13% v populaci.

Dysfunkční rodina – tento model rodiny jífl bezprost edn ohrofluje nebo po-kozuje zdravý vývoj dít te. Tyto poruchy jífl není rodina schopna zvládnout vlastními silami, ale jsou nutná opat ení zven í. Takových dysfunk ních rodin jsou asi 2% v populaci.

Afunkční rodina – zde v tomto uskupení jífl dochází k celkovému selhání poslání rodiny, selhání v-ech jejích funkcí. Pobyt v takovéto rodin dít ti –kodí a ve v t-in p ípad je z takovéhoho typu rodiny odebráno. P vodní rodinu jífl nelze nikdy obnovit, protože tam do-lo práv k závařnému selhání v-ech jejích funkcí. Takovýchto rodin je asi 0,5% v populaci. Mezi nej ast ji uvád né d vody –kolní neúsp –nosti pat í práv dysfunk ní a afunk ní rodiny. Zde totiž neprobíhá správný vývoj dít te, který je nutný pro zvládnutí –kolní docházky a spln ní v-ech požadavk –koly, které jsou na dít kladeny. Jedná se o vářné poruchy n kterých í v-ech funkcí rodiny (Zelená, Klégrová 2006, s. 769).

řilunková rozd luje rodiny také pouze do ty typ :

Úplná rodina – nemusí být záruka pro zaji-t ní zdravého vývoje dít te, výchovu zaji- ují oba rodi e.

Neúplná rodina – výchova je jen na jednom z rodi , zde m fle dojít k nesprávnému osvojování si vzorc chování pro r zné řivotné role.

Slou ená rodina – výchovu zaji- ují sice oba rodi e, ale do rodiny p icházejí i dal-í d ti, které má v pé i nov p íchozí rodi .

Rekonstruovaná rodina – do rodinné výchovy p ichází také nový rodi , ale jeho dít není stabilní sou ástí nové rodiny. Zde m fle docházet k r zným st et m jak názorovým, tak výchovným (řilunková 2010, s. 24, 25).

2.3 Poruchy rodiny

Jedná se o stav, kdy dochází k situaci, fle jeden nebo více len rodiny není schopno plnit své rodinné funkce nebo je neplní dostate n , což má také vliv na –kolní výsledky dít te.

P í iny poruchy rodiny d lí Zelená a Klégrová na:

- p í iny objektivní
- p í iny subjektivní
- p í iny smí-ené

Objektivní příčiny jsou to takové příčiny, které jsou zcela nezávislé na vlivu rodičů, lze mezi ně zařadit nezaměstnanost jednoho či obou rodičů, válku, invaliditu, smrt.

Subjektivní příčiny jsou tyto příčiny jsou naopak závislé na možnostech a vlivu rodičů. Zde se dá zařadit nezralost rodičů, neschopnost a neochota starat se o dítě, neschopnost a neochota vyrovnat se nebo přizpůsobit se nové životní situaci.

Smíšené příčiny zahrnují kombinaci výše popsaných příčin vzniku poruch rodiny (Zelená, Klégrová 2006, s. 9).

Mezi další poruchy rodiny uvádí Matoušek **rozvod rodičů**. Ten znamená pro dítě velké změny, změny fyzické či jindy nebydlí s oběma rodiči, ale hlavně změny psychické. Děti jsou psychicky i fyzicky navázány na oba rodiče. Při rozvodu tudíž nastává situace, jakoby je někdo roztrhl na dva kusy. Dochází ke stavu rozporuplných pocitů dítěte, které si nevědy umí samo vysvětlit. Hledá důvod rozvodu rodičů samo u sebe. Tyto pocity se zářvají hluboko do jejich duše. Dochází ke zhoršení chování, jednání, školního výsledku. Nejhorší situace pro dítě nastává, pokud se stane rukojmím jednoho z rodičů, který ho považuje jako zbraň proti svému bývalému partnerovi. Takovéto jednání rodičů může u dítěte vést až k pozdějším poruchám při volbě partnera, navazování vztahů. Každá změna je pro dítě nepřijemná, a po rozvodu rodičů může být pro ně které dítě až děsivé. Dítě prožívá trauma, které postihuje i formování jeho osobnosti (Matoušek 1995, s. 25630).

Proto by bylo nanejvýše vhodné, jak uvádí Severe, aby pokud se jindy rodiče rozvádějí, věnovali se proběhnutí v klidu. Dítě by se nikdy nemělo stát nástrojem pomsty druhému rodiči, ale mělo by být jejich rovnocenným partnerem. Oba rodiče, pokud je to možné, by měli zůstat nadále součástí života dítěte, protože pokud se má dítě naučit chovat, být úspěšné nejen ve škole, ale i v dalším svém životě, musí být spokojené samo se sebou, cítit se dobře (Severe 2000, s. 1746182).

2.4 Výchova v rodině, výchovné styly

Proces výchovy probíhá jindy po staletí. V každé době se klade důraz na nějaké rysy. A právě výchova se podílí na školním úspěšnosti dítěte.

Výchova dle Krause a Polákové znamená cílené záměrné regulování celoživotního procesu zespolnění jedince, který se významně podílí na utváření osobnosti a tím pádem celé společnosti (Kraus, Poláková 2001, s. 41, 42).

Výchovu v rodině v současné moderní společnosti také upravuje zákon o rodině dle svých paragrafů.

§ 32 - 33 zákona o rodině určují rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Stanovuje ji rodič. Rodič dítě vychovává podle svého uvážení, ale po nástupu do nějakého typu školního zařízení si myslí, že se tímto vstupem část jeho zodpovědnosti přenesla na toto zařízení. Do jisté míry a za určitých podmínek skutečně přebírá zodpovědnost za výchovu dítěte tato organizace. Tady velmi chybí oboustranná vzájemná vazba. Jedni nebo druhí tak mohou hledat chyby ve výchově na protistranu.

Ve druhém bodu § 32 se píše o příkladném osobním životě rodičů, o jejich chování, které by mohlo sloužit za vzor chování jejich dětí (Zákon o rodině 2004, str. 12, 13).

Nastává otázka, jaké chování nebo příkladný způsob života je to správné. Vždy pro každého to může znamenat něco zcela jiného. Jsou rodiny, kde se vyznává konzumní způsob života, a jsou rodiny, ve kterých uznávají morální a duchovní hodnoty. Všechny tyto způsob života se mohou jevit jako příkladné. Výsledky obou způsobů výchovy se však diametrálně odlišují.

Výchovné styly rodiny rozdělila funkčně do čtyř základních typů :

Výchova autoritativní se vyznačuje často nevhodně prosazovanou autoritou rodičů. Dítě tak není přijímáno takové, jaké je, rodiče často dítě tvrdě trestají, protože nesplňuje jejich přesné požadavky. Takto vychovávané dítě žije v neustálém pocitu křivdy a bezmocnosti. Častěji jsou u takto vedených dětí poruchy vývoje sebevědomí a sebevědomí. Reakce těchto dětí se ve velké většině případů projevují agresivním chováním, které je pro školní úspěšnost nepřijatelné.

Výchova hyperprotektivní o nadměrně pečující se zde z názvu již vyplývá, že takto vedené dítě je pod neustálou, nepřiměřenou, přehnanou ochrannou kontrolou rodičů. Tento styl výchovy je založen na velmi silné afixační lásce k dítěti. Dítěti není poskytována samostatnost a je u něj ve zvýšené míře budováno vysoké sebevědomí. Důsledkem této výchovy je dítě bez vlnění, které má jen přehnaně vysoké ambice podporované rodiči. Věkové to poté u dítěte vyvolává přinesení požadavku nadměrnou frustraci a vnitřní konflikt. Opatřuje se mu často projevovat agresivním způsobem chování.

Výchova nadměrně shovívavá je velmi mírný styl výchovy. Rodiče nemají na dítě žádné přísné požadavky nebo jen velmi malé. Dítěti je dopřávána velká míra volnosti bez žádných povinností, nejsou stanoveny žádné hranice nepřijatelného chování.

To má z hlediska –kolní úsp –nosti za následek následné výchovné problémy s p íjetím autority, je zvyklé jen na uspokojování svých vlastních pot eb.

Výchova zdravá ó demokratická ó tento styl výchovy je zaru ený pro harmonický vývoj osobnosti jedince. Na dít jsou kladeny p im ené nároky a pořadavky, jsou stanoveny normy a hranice pro jeho chování. Dít je p íjímáno s láskou, má pocit bezpe í. Tento styl výchovy je z pohledu jeho –kolní úsp –nosti nejvíce p ínosný, protože dít ví, že má n jaké povinnosti, které musí plnit (Filunková 2010, str. 25, 26).

Každá rodina si tedy musí vybrat ten sv j styl výchovy. V n kterých rodinách se styl výchovy d í. Do jaké míry je zvolený styl vhodný, se ukáží zpravidla s asovým odstupem.

2.5 P ístup rodiny ke vzd lání

Na p ístupu rodiny ke vzd lání z hlediska –kolní úsp –nosti, jak uvádí Melová, velmi záleží. Rozhodujícím faktorem zpravidla bývá to, jaké vzd lání mají rodi e, dalším aspektem je i materiální stránka rodiny. Výzkum po roce 1989 dokázal, že mezi vysoko–koláky je v t í po et jedinc , kte í pocházejí z rodin, které mají vysokou ekonomickou úroveň a jejich rodi e jsou vysoko–kolsky vzd lání. Takové rodiny mají bohatší sociální kontakty (Melová 2008, str. 42).

Havlík, Ko a vyd lili –est typ rodinného zázemí v závislosti ke vzd lávání dít e.

Statické d lnické rodiny ó (asi u t etiny d tí), vzd lání rodi e je základní nebo st ední bez maturity, ekonomický standard nížší, kulturní zázemí nerozvinuté a významn jší sociální kontakty jsou nedostate né. D tí z t chto rodin zpravidla u ení nebaví, –kolní úsp –nost je malá a jejich pokusy o zlep ení jsou marné, protože rodi e jejich snahu nepodporují.

Citlivá d lnická rodina ó (asi u každého sedmého dít e), rodi e jsou vyu ení nebo jeden má maturitu. Kulturní a materiální zázemí je na pr m rné úrovni. Rodi e mají zájem na –kolním úsp chu dít e, v jeho snafení ho podporují.

Nerozvinutá st ední rodina ó (7% d tí), rodi e jsou zam stnanci v nížším nebo st edním postavení, v t inou mají oba rodi e úplné st ední vzd lání. Materiální zázemí je pr m rné, ale kulturní je nadpr m rné. D tí nejsou ve svém snafení d slední, protože rodi e je nijak výrazn nepodporují.

Stabilní střední rodina (asi každé čtvrté dítě), oba rodiče mají maturitu, otec nejčastěji technického směru. Materiální zázemí je dobré, ale kulturní úroveň je nízká. Rodiče se na školním výsledku dítěte podílí a v jejich snahách je podporují.

Podnikatelská rodina (asi 15% dětí), otec má vztahovou samostatné povolání, oba rodiče jsou úplně středně vzděláni nebo jeden z rodičů vysokoškolsky. Ekonomická úroveň rodiny je vysoká, méně rozvinutá kulturní úroveň. Školní výsledek u dítěte je pro rodiče spíše okrajový a průměrný.

Rodina odborníků (asi sedmina dětí), rodiče jsou zaměstnanci na vedoucích pozicích, vztahovou oba mají vysokoškolské vzdělání. Materiální úroveň rodiny je velmi dobrá, rovněž kulturní je na vysoké úrovni. Školní výsledek dítěte je pro rodiče velmi důležitý, je jim podporován a velmi dobrá je i spolupráce se školou (Havlík, Kocmárek a 2002, s. 91, 92).

Z tohoto rozdělení typů rodinného zázemí jasně vyplývá, že vzdělání rodičů má velkou váhu. Zejména v tom, jak reagují na školní výsledek dítěte. Rovněž je zde poukázáno na spolupráci rodiny se školou, která je také dalším důležitým faktorem pro školní úspěšnost dítěte.

3 PEDAGOGICKÁ KOLNÍ VÝCHOVA

3.1 Cíle pedagogické výchovy

Jako nadměrně důležitý požadavek se považuje pedagogické vzdělávání, které obsahuje jak výukovou složku, tak výchovnou. Obě složky pak mají za úkol zajistit zdravý vývoj jedince, jeho zdravou socializaci a naučit ho zvládat své sociální role.

Úkolem pedagogického vzdělávání je doplnit rodinnou výchovu a zajistit dítěti prostředí s dostatkem přírodních podmínek pro jeho aktivní rozvoj. Dále je důležité usnadnit dítěti jeho další vzdělávací a životní cestu, rozvíjet osobnost, podporovat tělesný vývoj, spokojenost a pohodu. Pedagogické vzdělávání má dítě motivovat pro další učení a přiblížit mu hodnoty a společností uznávané normy. Pedagogické vzdělávání vnímá osobnostní rozdíly dětí, nesnaží se je vyrovnat, ale nabídnout jim stejné vzdělávací možnosti.

Podle pedagogické a lékařské vědy je velmi důležité to, co dítě prožije v prvních letech života a z podmínek okolního prostředí přijme. To má pro dítě trvalý charakter. Raná zkušenost se v jeho dalším životě zhodnotí a najde své uplatnění (VÚP v Praze 2007).

3.2 Principy pedagogického vzdělávání

Na ustanovení principů pedagogického vzdělávání se dle Bruceové podíleli významní a uznávaní předkopníci pedagogické výchovy dětí (Komenský, Fröbel, Steiner, Montessoriová). Jejich díla byla pro vytváření obecných principů pedagogické výchovy zcela zásadní. Uveďme si základní principy podstaty pedagogické výchovy dětí.

1. Dítě je chápáno jako plnohodnotná součást života, proto je péče a výchova na dospělost přínosná pro daný okamžik vývoje dítěte.
2. Dítě je ve výchově důležité jako celek, s čímž souvisí i jeho tělesné i duševní zdraví, potěšení vnímání, přemýšlení.
3. Učení jako věchno poznání, vědomí, které je propojeno a nelze je oddělovat.
4. Vnitřní motivace, která samo dává podmínky a vidí ji.
5. Sebekázeň.
6. Rozdělení vývoje dítěte na specifická stadia.
7. Výchovu a vzdělávání zařadit u činnosti, znalosti, které dítě již ovládá.
8. Kontakt dětí s dětmi a dospělými.

9. Výchova jako vzájemné ovlivování dítěte a vnějšího prostředí (Bruceová 1996, s. 19, 20).

3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program je charakterizován Prchou, Walterovou, Marešem jako dokument státní úrovně. Tento dokument stanovuje obecný rámec pro předškolního i základního vzdělávání (Prcha, Walterová, Mareš 2003, s. 72).

Rámcový vzdělávací program (RVP) je dle Výzkumného ústavu pedagogického zaveden do Národního programu rozvoje vzdělávání jako nový systém kulturních dokumentů pro vzdělávání dětí od 3 do 19 let. Tento dokument vymezuje podmínky, požadavky a pravidla pro institucionální vzdělávání předškolního věku a tím stanovuje základ elementární vzdělanosti, požadavky RVP jsou závazné pro všechny typy mateřských škol a přípravné třídy ZŠ. Je otevřený pro školu, učitele i žáky a tím vytváří podmínky pro vytváření vlastních školních vzdělávacích programů.

Základní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolního vzdělávání jsou:

- respektování specifika dětí předškolního věku
- umožnit rozvoj vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- stanovit kvalitu předškolního vzdělávání, základních klíčových kompetencí, podmínek, výsledků a obsahu vzdělávání
- zajistit srovnatelnou pedagogickou úroveň mezi jednotlivými mateřskými školami a vytvářet prostor pro individualitu mateřských škol
- umožnit využití různých forem metod a forem vzdělávání a přizpůsobit je konkrétním regionálním a místním podmínkám, potřebám, možnostem (VÚP v Praze 2007).

Obsah Rámcového vzdělávacího programu určuje Výzkumný ústav pedagogický, jeho rozdělení je do pěti oblastí.

Dítě a jeho tělo – cílem tohoto celku je stimulace a podpora růstu, neurosvalového vývoje, fyzické pohody, zlepšení fyzické zdatnosti, podpora manipulačních schopností, výuka sebeobslužných dovedností, vedení ke zdravým životním návykům a postojům.

Dítě a jeho psychika – cílem je podpora psychické zdatnosti a odolnosti, duševní pohody, rozvíjení intelektu, řeči, jazyka, poznávacích funkcí, citů, vlnění, rozvoj

kreativity, vlastního sebepojetí, sebevyjádření se, osvojování a rozvoj vzdělávacích dovedností. Jde o celkovou podporu rozvoje poznávání a učení.

Dítě a ten druhý – cílem tohoto celku je podpora pro vytváření vztahů dítěte k druhým lidem, posilování vzájemné komunikace a zajištění pohody ve všech těchto vztazích.

Dítě a společnost – zaměřuje se na sociální a kulturní obsah života. Cílem je uvést dítě do společnosti lidí, pravidel pro společné soužití, odhalit materiální a duchovní hodnoty, naučit je vnímat kulturu a umění. Umožňuje také dítěti osvojit si dovednosti, návyky a postoje důležité pro vytváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

Dítě a svět – je celek, který má dítě rozvíjet v environmentální oblasti. U dítěte povdomí o okolním světě a jeho postoji k životnímu prostředí (VÚP v Praze 2007).

Pedagogické vzdělávání tedy primárně formou dítěte seznamuje se s novými oblastmi, které jsou pro něj dosud neznámé, a učí je. Ve vzájemném propojení všech částí je mu předkládán jakýsi rámec povdomí o životě člověka ve společnosti. Jsou zmíněna pravidla slušnosti, ale také třeba jeho práva. Dítě se učí hravou formou vhodnému chování, novým postojům, ale i novým hodnotám. Přijímá nové vzorce jednání a učí se vzájemnému respektu, pocitu sounáležitosti ke kolektivu. Jifi zde je možné sledovat, jak na dítě působí jeho sociální prostředí, které se n jakým způsobem odlišuje nebo nerepektuje n kterou ze vzdělávacích oblastí.

4 ZÁKLADNÍ VZD LÁVÁNÍ

Základní vzdělávání je v České republice spojeno s povinnou školní docházkou. Tato povinnost je uzákoněna zákonem č. 561/2004 Sb. (školním zákonem). Zákonem je rovněž dána jeho organizace, průběh, hodnocení a veškeré náležitosti se základním vzděláváním související. Pro přijetí k základnímu vzdělávání musí dítě vykazovat náležitou zralost.

4.1 Školní zralost a úspěšnost

Školní zralost je „Způsobnost dítěte absolvovat školní vyučování, předpokládá určitý rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění, určitou úroveň sociálních dovedností, předášené zájmy do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci, regresi.“ (Hartl, Hartlová 2009, s. 708).

Školní zralostí se rovněž zabývá Těmelová, soudí, že nástup do školy je možný pouze u dítěte, které má určitou rozumovou vyspělost, chápe otázky a umí na ně odpovědět, je schopno komunikovat. Dále by školně zralé dítě mělo mít vku odpovídající dovednosti a návyky. Jako vhodný věk nástupu do školy označuje věk mezi 6. a 7. rokem věku dítěte (Těmelová 2008, s. 56).

V pedagogicko-psychologickém pojetí považují Pracha, Walterová, Mareš školní zralost za takový stav dítěte, kdy je jeho organismus na úrovni umožňující mu adaptovat se na školní prostředí. Vychází se přitom z dozrávání centrálního nervového systému, mentálních schopností dítěte, jeho pozornosti, úrovně vnímání a komunikačních schopností a dovedností. Za nejdůležitější se považuje zvládnutí nové dovednosti (Pracha, Walterová, Mareš 2003, s. 243).

Školní zralost je přesně vymezena také ve školním zákoně. Je v něm přesně určena z právního hlediska: „Povinná školní docházka začíná po ústí školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku, ale také je brán zřetel na duševní a tělesnou vyspělost dítěte, tedy „za ústí školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo na tzv. školní zralost“ (Zákon č. 49/2009 Sb., §37, odst.1).

Pro úspěšnost dítěte ve škole jsou dle Kropákové důležité tři složky:

1. fyzická (tělesná) zralost
2. psychická zralost
3. sociální a emocionální zralost

Fyzická zralost je důležitá pro zvládnutí školní docházky po tělesné stránce. Fyzicky zralé dítě lépe snáší tělesnou zátěž, únavu pro začátek školní docházky

typickou. Organismus dítěte se také musí vyrovnat s novými infekcemi, které jsou po nástupu do nového kolektivu běžné. Fyzickou zralost posuzuje pediatr a je součástí jeho doporučení i odkladu školní docházky dítěte.

Psychická zralost je podmínkou zrání organismu. Nemí vždy paralelní s fyzickým vývojem. Psychicky zralé dítě je schopné v oblastech poznávacích procesů, grafomotoriky, vnímání, soustředění se.

Sociální a emocionální zralost znamená schopnost dítěte odpoutat se na nějaký čas od členů rodiny, vytvořit si nové vztahy ve školním prostředí. Je to schopnost přijmout své nové role žáka, spolužáka, přijmout a respektovat novou autoritu v podobě učitele.

Je tedy patrné, že před vstupem do školy musí být dítě náležitě zralé po všech uvedených stránkách. To není pro dítě věc jednoduchá. Zároveň jim můžeme za dítěte povolit první obavy, zda je schopné vše zvládnout. Zde záleží na citlivém přístupu rodičů a velké dávce jejich podpory. Pokud tato podpora je nezdravá a nedostačí, dochází k ovlivnění školní úspěšnosti (Kropáková 2008, s. 11-14).

Jako nejčastější jevy ovlivňující školní úspěšnost dítěte zaznamenal A. Train následující.

Patné vzájemné soužití rodičů vyvolává nedvěru a nejistotu u dítěte, které se tak nemůže novovat nárokům vyplývajícím ze školní docházky.

Nízké postavení v rodině, komunitě dítě nezná svoji „cenu“ a neustále se podhodnocuje, nedvěruje si. Tak oproti nedosahuje úspěšnosti, na kterou by třeba z hlediska svých rozumových schopností mohlo dosáhnout.

Místo, byt kde žije je neustále plné lidí tato situace je pro dítě nepříjemná, protože nemá své místo, kde by se mohlo přizpůsobit do školy, což se odráží i na jeho školních úspěších.

Po etná rodina dítěti je v novém prostředí méně času než by potřebovalo, cítí se tak osamle a může mít pocit, že ho nemají rodiče rádi. Oproti se odráží na školní úspěšnosti, pro kterou dítě nemá potřebnou motivaci ze strany rodičů.

Osobní problémy rodičů nejsou schopni zajistit potřebnou péči pro dítě a nezajímá je jeho školní výsledek, proto dítě oproti ztrácí motivaci být úspěšné.

Rodina žije ze státních dávek rodiče nedokáží řídit svůj vlastní život, dítě nemá potřebu úspěchu (Train 2001, s. 38).

Je zřejmé, že na školní úspěšnost má také vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ze kterého vychází, a také způsob jeho výchovy v rodině. A neméně důležitý je vztah

rodina o kola. Těkolá p ebírá velkou ást vzd lávací úlohy rodiny, a proto se stává nedílnou složkou nového rodinného života. Svým rozvrhem vyu ování, organizací prázdnin dít te vstupuje do chodu systému rodiny. D ležitou roli hraje také ekonomická stránka rodiny, místo, kde rodina žije, okolí, ve kterém žije. Proto bývá kolní úsp nost r zná. Toto je do jisté míry dáno individuální odli ností jedince, podmínkami a prostředím domova, mezi n í pat í domácí atmosféra, zájem rodi , pé e rodi o dít i o jeho volný as. Dalším faktorem ovliv ující úsp nost d tí ve kole je také nejen vzd lání rodi , ale i samotná kola, kterou dít nav-t vuje.

4.2 Cíle a kompetence základního vzd lávání

Základním pojetím základního vzd lávání, jak ho p edstavuje Výzkumný ústav pedagogický, je jeho návaznost na p edkolní vzd lávání a výchovu v rodin . Základní vzd lávání je rozd leno do dvou stup .

První stupe má za úkol usnadnit d tem p echod z mate ských kol a z rodiny do procesu povinného vzd lávání se. Celá výuka na prvním stupni je založena na respektování, poznávání se a rozvoji individuálních pot eb. Cílem je motivace flák pro dal-í u ení.

Druhý stupe je v nován získávání dal-ích v domostí, rozvoji a uplat ování již získaných. Druhý stupe pracuje také se v-emi osobnostními stránkami flák , ty negativní má vhodn potla ovat a pozitivní rozvíjet. Dále je proto výuka vedena k vhodnému utvá ení hodnot a postoj , pro správné uplatn ní jedince v dal-ím vývoji a v jeho následném uplatn ní ve spole nosti (VUP v Praze 2007).

Podmínkou základního vzd lávání na obou stupních je tedy kolní prostředí. Toto má být tv r í a podn tné. M lo by rovn í být i ochra ující a zajistit v-em flák m jejich individuální pot eby. Těkolní prostředí musí flák m nabídnout možnosti jako je zažít úsp ch, ale také p iznat a pou ít se z vlastních chyb.

Cíle základního vzd lávání

Za hlavní cíle základního vzd lávání stanovil Výzkumný ústav pedagogický následující.

- Základní vzd lávání musí flák m pomoci p í získávání základu v-eobecného vzd lání a vytvá et p íznivé podmínky k rozvoji klí ových kompetencí.
- Co nejv t-í pomoc flák m p í osvojování si a rozvoji tvo ivého my-lení, uvařování, nalezení vhodných e-ení problém .

- Umění porozumět a poučit se z vlastních chyb, spolupráce a respektu k sobě i druhým.
- Výuka k odpovědnosti, toleranci, v-estranné otevřené komunikaci a aktivnímu naslouchání.

Klí ové kompetence v základním vzdávání

- Kompetence k učení.
- Kompetence k řešení problémů.
- Kompetence komunikativní.
- Kompetence sociální a personální.
- Kompetence občanské.
- Kompetence pracovní (VÚP v Praze 2007).

Jde o soubor představující souhrn dovedností, postojů, schopností, hodnot, které jsou důležité pro uplatnění jedince ve společnosti. Smyslem je, aby se žáci mohli upravit v rámci individuálních možností na další vzdávání a následně zapojit se do společnosti. Pro jejich rozvoj jsou připraveny vhodné aktivity i obsah výuky ve škole.

Každá z těchto kompetencí má očekávané výstupy, které by měl na konci základního vzdávání žák ovládat. Osvojování těchto kompetencí je velmi dlouhý a pro žáky namáhavý proces, ale je rovněž velmi zajímavý, protože bez zvládnutí těchto klíčových kompetencí by sotva kdo mohl obstát ve skutečné lidské společnosti.

4.3 Rámcový vzdávací program pro základní vzdávání

Stejně jako předkolní vzdávání popsané v jiné části práce, je Rámcový vzdávací program pro základní vzdávání součástí kurikulárních dokumentů. Tyto jsou vytvářeny na dvou úrovních. Jde o státní úroveň, kterou představují Národní program vzdávání a Rámcový vzdávací programy. Druhou úroveň je úroveň školní, kterou představují školní vzdávací programy. Všechny tyto dokumenty jsou vzájemně propojeny. Jsou proto přístupné pro všechny.

Kurikulární dokumenty charakterizují Pracha, Walterová, Mareš jako pedagogické dokumenty, které jsou vymezeny legislativně a obsahově (Pracha, Walterová, Mareš-2003, s. 354).

Obsah Rámcového vzdávacího programu pro základní vzdávání (RVP ZV) rozdělilo ministerstvo školství do devíti vzdávacích oblastí. Jsou to tyto oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace.

- Matematika a její aplikace.
- Informa ní a komunika ní technologie.
- lov k a jeho sv t.
- lov k a spole nost.
- lov k a p íroda.
- Um ní a kultura.
- lov k a zdraví.
- lov k a sv t práce (VUP v Praze 2007).

Každá z těchto oblastí je cílově zaměřena tak, aby dítě získávalo nebo rozvíjelo již získané zručnosti. Oblasti jsou zpracovány do vyučovacích podmínek, tematických okruhů. U každé vymezené RVP ZV je doporučeným úkolem pro všechny školy. Slouží pro další rozpracování do jednotlivých ročníků nebo také podle potřeb, zájmů, individuálních potřeb škol. Poté se stává pro školu závazným.

Charakteristika jednotlivých vzdávacích oblastí dle Výzkumného ústavu pedagogického.

Jazyk a jazyková komunikace

Jedna z nejdůležitějších vzdávacích oblastí, protože od jejího zvládnutí se odvíjí další vzdělávání žáka. Umí ho uje pochopit a vnímat různé formy sdělení, prosazovat své názory. Součástí této oblasti je také osvojování si základů cizího jazyka.

Matematika a její aplikace

Tato oblast poskytuje matematické dovednosti, v domosti a užití matematiky v praktickém životě. Jde především o správné používání matematických pojmů, orientace, odhad vzdáleností, měření, ale i rozvoj paměti, plánování činností.

Informa ní a komunika ní technologie

Zde jde o umítní základní informa ní dovednosti. Cílem je získat základní znalosti ovládnutí výpočetní techniky, orientovat se ve světě informa ních technologií. Umítní pracovat s výpočetní technikou v praktickém životě.

lov k a jeho sv t

Tato vzdávací oblast je jako jediná určena pouze pro první stupeň. Jedná se o oblast týkající se školky, rodiny, společnosti, přírody, kultury a historie.

lov k a spole nost

Tato vzdávací oblast navazuje na předchozí, protože je tematicky zaměřena na poznání důležitých souvislostí, vývojem společnosti. Jejím úkolem je vybavit žáky

základními znalostmi, které vedly k vývoji společnosti. Pochopit důvody tohoto vývoje a umět si vzít poučení z historie. Součástí této vzdělávací oblasti je výchova k občanství.

Učivo a předmět

Tato vzdělávací oblast se zabývá zkoumáním přírody. Žáci tak mají možnost poznávat přírodu jako součást propojeného celku. Tato část je realizována především v hodinách fyziky, chemie, přírodopisu.

Umění a kultura

Tento tematický celek se zabývá duchovním bohatstvím člověka. Jde o estetické vnímání, hudební znalosti, vnímání barev, dramatické umění. Cílem je pochopit, že i nemateriální stránky života jsou pro nás také velice důležité.

Učivo a zdraví

V tomto celku jde především o poznávání vlastností a způsobů chování k upevnění zdraví, pochopení hodnoty zdraví. Jde o poznávání životních hodnot a utváření si postoje k nim.

Učivo a svět práce

Obsahem této vzdělávací oblasti je vytváření profesní orientace žáků. Jde o popisování konkrétních pracovních situací, vztahů s technikou. Žáci se zde učí pracovat s nejrůznějšími materiály, osvojují si pracovní dovednosti, návyky (VUP v Praze 2007).

Základní vzdělávání tedy navazuje na to předchozí. Rozvíjí oblasti, které jsou nutné pro jeho další život, vychází z touhy po dalším vzdělávání. Dítě tak má možnost neustále být seznamováno s novými podněty, které jsou velmi přínosné v dalším uplatnění se ve společnosti.

Vliv sociálního prostředí může dítě omezovat v jeho touze po vzdělání v domostech, které mu základní vzdělávání svými oblastmi nabízí. Pokud jde o prostředí plné nezájmu o dítě, jeho potřeby a přání, může se tak lehce stát, že ani dítě nejeví potřebu dalšího vzdělávání. To je velký problém, neboť takovýto jedinec nemůže být vnitřně uspokojený, ale ani společnosti nic dalšího nepřináší. Ve velké většině vznikají výchovné a výukové problémy, které jsou dlouhodobého charakteru a trvají vlastně po celý jeho život.

5 PRAKTICKÁ ÁST

Praktická ást bakalá ské práce se v nuje pr zkumu. Obsahuje popis zvolené metody pro provedení pr zkum, charakteristiku popisného vzorku, charakteristiku za ízení, kde byl pr zkum provád n. Byly zvoleny p edpoklady, které jsou v záv ru práce vyhodnoceny.

Stanovené p edpoklady vycházejí z teoretické ásti práce. Tam byly formulovány faktory sociálního prost edí, které se mohou podílet na kolní úsp nosti flák . Kone nou snahou bylo nalézt souvislosti p sobení t chto faktor na kolní úsp nost d tí.

Do kolní úsp nosti vstupuje jifl se základními dovednostmi, znalostmi a nau eným vzorcem chování. Toto je ovlivn no p edev-ím rodinným prost edím, ze kterého dít p ichází, a dále p ed-kolním za ízením, které dít nav-t vovalo. Kolní výkon dít te ovliv ují u ítelé, vrstevníci a jejich rodinné prost edí (Moflný 2006, s. 166).

Sociální prost edí dle Hartla, Hartlové je vlastn sociální prostor, který je dán spole ností, d jinami a kulturou. Jedná se o prostor, kde dochází k uskute ování spole enských vztah . Prostor, který je spole ný pro kafdého jedince, prostor, který se odráfí od n ho a zp t se k n mu vztahuje. Pat í do n ho i v-echny podn ty, které jsou d leflité pro rozvoj osobnosti lov ka. Mezi základní a nejvíce ovliv ující aspekty lidského jedince pat í samotná socializace lov ka, rodina a p ed-kolní výchova (Hartl, Hartlová 2009, s. 459, 548).

5.1 Cíl bakalářské práce, předpoklady pro průzkum, charakteristika vzorku

Cílem bakalářské práce bylo zjistit vliv sociálního prostředí na školní úspěšnost dětí. Předpoklady pro průzkum vycházely z teoretické části práce, kde byly popsány různé aspekty sociálního prostředí, které působí na školní úspěšnost dětí. Všechny zvolené předpoklady odrážejí pouze vybraný vzorek 91 respondentů. Pro průzkum byly zvoleny následující:

- 1) Při demokratickém stylu výchovy se problémy ve škole budou vyskytovat jen u méně než poloviny respondentů, které jsou tímto stylem vedeni.
- 2) U dětí z úplných rodin se problémy ve škole budou vyskytovat u méně než poloviny.
- 3) Vzdělání rodičů bude mít vliv na výborný prospěch dětí u této skupiny respondentů.

Charakteristika vzorku

Průzkum byl prováděn v Základní škole v Chlumci nad Cidlinou, ve městě, kde autorka práce bydlí a v minulosti v této škole pracovala jako vychovatelka školní družiny.

Pro prováděný průzkum byli osloveni třídní učitelé, kteří projevili ochotu spolupracovat. Autorka oslovila třídní učitele prvního i druhého stupně. Odezva od učitelů prvních a čtvrtých tříd, nebyla fládná. Průzkumu se zúčastnili učitelé 5, 6, 7, 8, 9 tříd. Každá třída je v tomto výzkumném vzorku zastoupena. Jedinou podmínkou pro učele průzkumu byl věk, který byl stanoven od 10 do 15 let. Věk byl stanoven z toho důvodu, že učitelé na nižším stupni nebyla ochota ke spolupráci. Průměrný věk vzorku byl 13,3 let. Pohlaví ani jiná kritéria pro výběr nastavena nebyla. Návratnost dotazníku byla velmi vysoká, protože oslovení třídní učitelé měli sami zájem zjistit souvislost mezi vlivem sociálního prostředí a školní úspěšností dětí. Z rozdaných 110 kusů byla návratnost 91 kusů, celkem 83%.

Metoda pr zkumu

Vybranou metodou pro tento pr zkum byl dotazník. Dotazník byl vlastní konstrukce. Byly vybrány otázky sm ující k zji-t ní ovlivn ní -kolní úsp -nosti dít te, jeho sociálním prost edím. Dotazník byl rozd len do p ti ástí zam ených práv na faktory, které mohou ovlivnit -kolní úsp -nost. Tyto faktory jsou popsány v teoretické ásti práce. Každá ást dotazníku obsahovala otázky s uzav enou odpov dí. T ídní u ítelé m li vyzna it nejvíce odpovídající mořnost. Vycházeli ze svých zji-t ných záznam , ale také dle svého názoru, svých zku-eností s fláky a jejich rodi i. Nebyli nijak omezení v po tu svých odpov dí. Dotazníky byly rozdány v lednu 2012, zpracování prob hlo v b eznu 2012.

Dotazník Jandourek definuje jako nástroj sociologického kvantitativního výzkumu. Jedná se o formulá obsahující otázky s mořnostmi odpov dí. Jde o velmi oblíbenou sociologickou metodu výzkumu. Hlavní nevýhodu vidí Jandourek v tom, že neposkytuje respondent m dostate ný prostor pro jeho vyjád ení. Výhodu spat uje v rychlém zpracování získaných dat (Jandourek 2007, s. 66).

Dotazník se považuje za vysoce efektivní techniku sb ru dat. Výhoda spo ívá v mořnosti postihnout i velký po et respondent . Dal-í velkou výhodou je fakt, že zji-t né údaje je mořné vyhodnocovat samostatn , aniž by bylo pot eba dal-ích tazatel . Pro oslovené respondenty je výhodná také anonymita dotazníkového -et ení (Jihlavec, Palounková, Pe-atová, Thelenová 2010, s. 66).

5.2 Analýza získaných dat a jejich interpretace

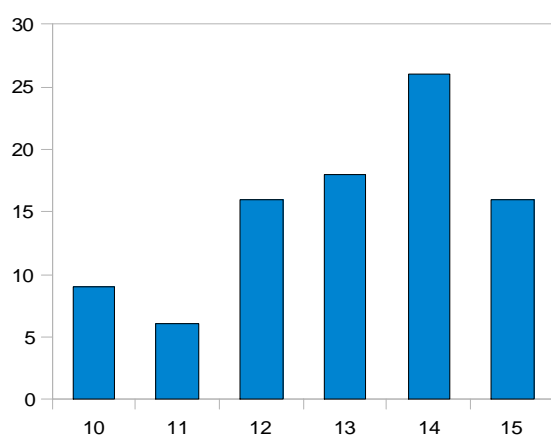
ÁST A) Informace o dít ti

1) V k dít te

Je velmi d leřité se rozhodnout, jaké v kové rozmezí bude mít zkoumaný vzorek, pohlaví v tomto pr zkumu nebylo d leřité. Autorka se rozhodla pro toto v kové rozmezí po zji-t ní p edpokládané spolupráce s u íteli. Protože ochotu ke spolupráci projeví u ítelé druhého stupn vybrané základní -koly, bylo následn zvoleno v kové rozmezí 10 ó 15 let.

Tabulka . 1 V k respondent

V k respondent				
V K	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
15	16	18	16	18
14	26	28	42	46
13	18	20	60	66
12	16	18	76	84
11	6	6	82	90
10	9	10	91	100
Celkem	91	100		



Graf . 1 V k respondent

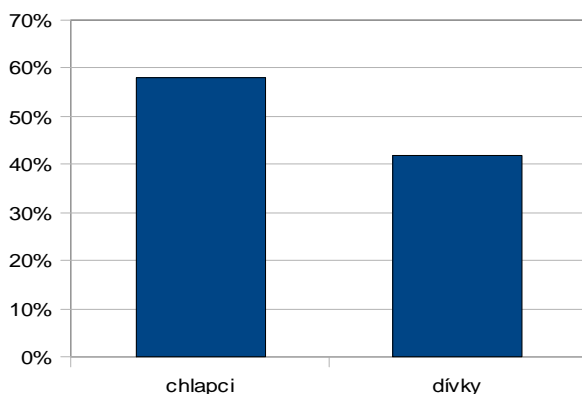
Celkem se pr zkumu zú astnilo 91 respondent . Nejvíce respondent bylo ve v ku 14 let, tvo ili 28% v-ech zú astn ných. Nejmen-í skupinu respondent tvo ili desetiletí, t ch bylo pouze 10%.

2) Pohlaví

Tabulka . 2 Pohlaví respondent

Pohlaví respondent				
Pohlaví	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
Dívka	38	42	38	42
Chlapec	53	58	91	100
Celkem	91	100		

Z výsledků průzkumu vyplývá, že ve vybraném vzorku mírně převládají chlapci. Tvoří tak 58% všech respondentů.



Graf . 2 Rozložení pohlaví

ÁST B) Rodina

Celá tato část se zabývá sociálním prostředím, které dítě bezprostředně obklopuje. Rodinou, po něm sourozenci. Rodina by měla být pro dítě základním sociálním prostředím. Jejím prostřednictvím se dítě učí nějakému vzorci chování a jednání, normám, získává zde určité návyky, plní v životě jedince nezastupitelnou roli.

Zelená a Klégrová uvádí, že pro člověka je nejdůležitější rodina, do které se narodí. Ta mu poskytuje první a základní sociální zkušenosti, vytváří mu určité vzorce chování a jednání. V rodině se dítě učí poznávat a posuzovat, co je dobré a co nikoliv, získává zde pocit důvěry. Lze říci, že rodina představuje pro dítě změněný model světa. Je místem, kde si ověřuje své nabyté zkušenosti z různých oblastí, zažívá první reakce na svoje chování a jednání (Zelená, Klégrová 2006, s. 5).

Dle Stelce je právě rodina prostředím, kde jsou vytvářena hluboká citová pouta a místo naprostého bezpečí. V rodině se také od utváření ku učíme společným normám, společným hodnotám. Každá rodina má ale své hodnoty a priority jiné, pokud rodina žádné normy hodnoty neuznává, může mít jedinec vyrůstající v takovém sociálním prostředí problém s navazováním vztahů ve svém dalším životě (Stelec 2005, s. 110).

Tabulka . 3 Typ rodiny

Typ rodiny respondent				
Rodina	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
Úplná	52	57	52	57
Neúplná	21	23	73	80
Doplněná	12	13	85	93
v péči jednoho	4	4	89	97
stávající péče	2	3	91	100
Celkem	91	100		

Ze získaných odpovědí vyplývá, že 57 % všech žáků žije v úplné rodině. Toto zjištění je v souladu s obecným trendem ve společnosti, protože je statisticky doloženo, že každé druhé manželství končí rozvodem (CSU 2011). Úplná rodina je pro děti z hlediska jejich dalšího vývoje sociálních rolí tím nejlepším modelem. Děti si do svých budoucích rodin mohou odnášet vyvážené rozdělení rolí.

Jde o rodinu, kde jsou vytvářeny a zajištěny podmínky pro dobré prospívání dítěte, pro jeho správný vývoj. Tento model rodiny, jak bylo zjištěno, je preferován u 85% populace všech rodin (Zelená, Klégrová 2006, s. 7).

3) Sourozenci

Tabulka . 4 Sourozenci

Sourozenci u respondent				
Počet	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
žádný	17	19	17	19
jeden	42	46	59	65
dva	18	20	77	85
třetí a více	14	15	91	100
Celkem	91	100		

Nejvíce zastoupená byla odpověď s jedním sourozencem. Z průzkumu vyplývá, že 46% respondentů má jednoho sourozence. Tento zjištěný výsledek odpovídá trendům dnešní doby. Dle Statistického úřadu připadalo v roce 2010 na jednu ženu 1,5 dítěte (CSU 2011).

ÁST C) Sociální prostředí

Tato část dotazníku se vnuje dalším aspektům sociálního prostředí, které dítě ovlivňuje při jeho vývoji, školní úspěšnosti, a tím také narušuje, jak bude vypadat jeho další život ve společnosti. Vnuje se rodičům, jejich dosaženým vzdláním, zabývá se také tím, zda jsou zaměstnáni, v jaké profesi pracují. Další otázky dotazníku směřují k rodinnému stylu výchovy, zda mají rodiče o své dítě zájem, ale také k tomu, zda je rodina v péči OSPOD a byl-li dítěti ustanoven kurátor. Všechny tyto faktory se podílejí na sociálním prostředí, se kterým se dítě dostává do kontaktu a které ho ovlivňuje.

Sociální prostředí vobecně rozdělují Kraus a Poláková na mikroprostředí a makroprostředí. Pro jedince hraje velmi důležitou a nezastupitelnou roli mikroprostředí. To jedince přímo obklopuje, působí naň ho bezprostředně a intenzivně. Dále uvádí, že makroprostředí je charakteristickým uspořádáním společenského prostředí a všech společenských vazeb (Kraus, Poláková 2001, s. 100-104).

1) Vzdělání rodičů

Tabulka 5.5 Vzdělání rodičů

Typ vzdělání rodičů				
Vzdělání	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
základní	25	28	25	28
SOU	24	26	49	54
maturita	33	36	82	90
Vš	9	10	91	100
Celkem	91	100		

Nejastěji se vyskytující odpovědí byla možnost maturita. Znamená to, že rodiče respondentů dosáhli středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou. Rodiče 36% respondentů mají tedy tento typ vzdělání. Nejmén zastoupená byla možnost poslední, a tou bylo vysokéškole vzdělání. Vyskytlo se u 10% rodičů respondentů.

2) Zam stnání rodi

Tabulka . 6 Zam stnání obou rodi

Zam stnání rodi				
Zam stnání	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	75	82	75	82
ne	16	18	91	100
Celkem	91	100		

Nej ast j-í odpov dí na dotaz o zam stnání u obou rodi bylo ano. Výsledkem pr zkumu je zji-t ní, že 82% respondent má zam stnáno oba dva rodi e. Z pr zkumu lze p edpokládat, že ve v t-in p ípad se rodi e postarají o materiální zabezpe ení své rodiny. D tem je tak zabezpe ena finan ní spoluú ast rodi na jejich -kolním vzd lávání. Finan ní spoluú astí se rozumí nákup pracovních se-ít a dal-ích pom cek, r zné druhy výlet a -kolních exkurzí apod.

Ekonomická funkce rodiny je velmi d ležitá. Každá rodina má své r zná náro né finan ní pot eby, náklady a výdaje. Sociáln -ekonomické hledisko pohlíí na rodinu jako na zdroj pozd j-ích pracovních dovedností dí te, orientace se v sociálním a ekonomickém prost edí. Materiální zabezpe enost rodiny se rovn íl podílí na -kolní úsp -nosti dí te. Pro rodi e je ekonomická funkce rodiny náro ná, protože zabezpe ením dobrých materiálních podmínek rodiny mohou být spln ny i dal-í pot eby pro v-estranný vývoj d tí (Zelená, Klégrová 2006, s. 9611).

3) V jaké profesi

Tabulka . 7 Typ zam stnání

Typ zam stnání				
Zam stnání	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
státní zam stnanec	14	15	14	15
podnikatel	23	25	37	40
b ýný zam stnanec	37	41	74	81
bez zam stnání	16	18	90	99
v domácnosti	1	1	91	100
Celkem	91	100		

Nejvíce rodi je, jak vyplývá z výsledk pr zkumu, zam stnáno jako b flný zam stnanec. Tato odpov byla zaznamenána ve 37 odpov dích a tvo íla 41% podíl. Rodi e respondent pracují nebo jsou zam stnanci u r zných soukromých firem,

státních podniků nebo jako pracovníci služeb. Druhá nejast ji zastoupená odpovědkající se zaměstnání rodičů byla možnost podnikatel. Rodiče 25% respondentů podnikají.

Havlík, Kolař a označují tento stav jako **podnikatelská rodina** (asi 15% dětí), otec má v t-ínou samostatné povolání, oba rodiče jsou úplně vzděláni nebo jeden z rodičů vysokoškolsky. Ekonomická úroveň rodiny je vysoká, méně je rozvinutá kulturní úroveň. Typický výsledek u dítěte je pro rodiče spíše okrajový afl pro m rný (Havlík, Kolař 2002, s. 91, 92).

Rodiče, kteří podnikají, mohou mít vyšší ekonomický standard, ale mnohdy je tento vyšší ekonomický standard právě na úkor potřeb dítěte. Rodiče jsou příliš vytížení svým podnikáním a mohou tak dítě zanedbávat. Dítě sice po materiální stránce nestrádá, ale velmi mu chybí lidský kontakt. Mnohdy si tedy vynucuje pozornost svých rodičů jinou formou, zlobí nebo se nepatří.

4) Styl výchovy v rodině

Tabulka 8 Styl výchovy

Styl výchovy v rodině				
Styl	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
autoritativní	15	17	15	17
hyperprotektivní	14	15	29	32
shovívavá	29	32	58	64
demokratická	33	36	91	100
Celkem	91	100		

Z výsledků průzkumu plyne, že u 33 respondentů je preferován demokratický výchovný styl. Tento typ výchovy převládá u 36% všech dotazovaných respondentů. Demokratický styl výchovy je pro dítě, v případě že rodiče tento styl opravdu umí použít, tím nejlepším, co se mu mohlo dostat. Na principech demokratického zacházení se dítě učí vzájemné toleranci a pocitu sounáležitosti.

Výchova zdravá a demokratická a tento styl výchovy je zaručený pro harmonický vývoj osobnosti jedince. Na dítě jsou kladeny přiměřené nároky a požadavky, jsou stanoveny normy a hranice pro jeho chování. Dítě je přijímáno s láskou, má pocit bezpečí. Tento styl výchovy je z pohledu jeho celkové úspornosti nejvíce přínosný, protože dítě ví, že má nějaké povinnosti, které musí plnit (Filunková 2010, str. 25, 26).

5) Bydlení rodiny

Tabulka . 9 Bydlení rodiny

Bydlení rodiny				
Bydlení	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
vlastní d m	48	53	48	53
byt v panelovém dom	29	32	77	85
s prarodi i	14	15	91	100
Celkem	91	100		

Nej ast ji je zastoupená odpov vlastní d m. Z pr zkumu bylo zji-t no, že 48 respondent žije s rodi i ve vlastním dom . Možnost bydlení ve vlastním dom znamená v t-í finan ní zát fl pro rodi e. To odráží jifl zji-t nou skute nost, že u vybraného vzorku je vysoká zam stanost obou rodi . Vlastní d m má 53% rodi respondent .

6) Zájem rodi o dít

Tabulka . 10 Zájem o dít

Zájem o dít				
Zájem	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	80	88	80	88
ne	11	12	91	100
Celkem	91	100		

Z pr zkumu vyplývá, že 88% rodi respondent má o své dít zájem. To je celkem p íznivé zji-t ní. Protože rodi ovský zájem je pro dít velmi d leflitý. Dít má pocit uspokojení a rodi e v dít ti vidí pokračování své vlastní osoby. Zájem má v-ak i svá úskalí. V p ípadech, kdy rodi ovský zájem je n jakým zp sobem patologický, znamená to pro dít vřdy n jaký vážný problém. M že jít o fyzické a psychické týrání dít te k dosažení vlastních nenapl ných p edstav ze strany rodi e.

7) Rodina je v pé i OSPOD

Tabulka . 11 Rodina v pé i OSPOD

Rodina v pé i OSPOD				
Odpov	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	9	10	9	10
ne	82	90	91	100
Celkem	91	100		

Nej ast j-í odpov dí byla odpov ne. Znamená to tedy, že 90% rodin respondent není v pé i orgánu sociáln právní ochrany dít te. Tato otázka zkoumala, zda je rodina v trvalé pé i OSPOD, ne e-ila rozvodové a porozvodové náv-t vy tohoto orgánu, ke kterým dochází v rodinách, kdy se upravuje styk s dít tem a porozvodová pé e o n .

8) Dít má kurátora

Tabulka . 12 Dít má kurátora

Dít má kurátora				
Odpov	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	4	4	4	4
ne	87	96	91	100
Celkem	91	100		

Z pr zkumu vyplývá, že 87 d tí nemá kurátora. Je to 96% v-ech respondent . Tento výsledek je velmi p íznivý, protože jeho ustanovení dít ti vyplývá z obecn platné legislativy R, tedy je p id len soudem. Ustanovení kurátora nastává v závažných p ípadech, kdy rodi e nesta í na výchovu svého dít te vlastními silami. Kurátor spolupracuje se -kolskými poradenskými za ízeními a se -kolami. e-í problémové chování d tí. D tem nabízí vhodné programy pro vyuffití jejich volného asu. Kurátor poskytuje poradenskou pé i rodi m. Jeho hlavním cílem práce je pomoci d tem p ekonat vliv nevhodného výchovného p sobení, vliv nepodn tného sociokulturního prost edí a usnadnit jim za lenit se do spole nosti.

ÁST D) Spolupráce rodií se školou

Spolupráce rodiny se školou významně ovlivňuje dítě. Třmelová soudí, že na postupu rodiny ke vzdělání z hlediska školní úspěšnosti velmi záleží. Rozhodujícím faktorem zpravidla bývá to, jaké vzdělání mají rodiče (Třmelová 2008, s. 45).

Je velmi důležité, aby se rodiče aktivně zajímali o školní vzdělávání dítěte, protože tento zájem má souvislost se školními výsledky dítěte. Svým zájmem dávají rodiče dítěti na zetele, jaký význam pro něj má jeho prospěch a škola samotná. Dobře spolupracující rodiče tedy podporují práci školy, znají všechny učitele, kteří se podílejí na vzdělávání jejich dítěte.

1) Účast rodií na třídních schůzkách

Tabulka 13 Účast rodií na třídních schůzkách

Účast rodií na třídních schůzkách				
Odpov	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	72	79	72	79
ne	19	21	91	100
Celkem	91	100		

Účast rodií na třídních schůzkách nemusí být výrazem nezájmu o dítě, ale vždy je rozhodující to, jak rodiče postupují k prospěchu svého dítěte, jaký mají zájem o jeho školní chování, dání ve škole, ve třídě svého dítěte. Rodiče 72 respondentů se třídních schůzek zúčastují. Odpověď ano je zastoupená v 79%. Znamená jejich fyzickou přítomnost na třídních schůzkách ve třídě svého dítěte.

2) Spolupráce s rodinou ve smyslu komunikace při řešení problémů

Tabulka 14 Forma spolupráce s rodiči

Forma spolupráce				
Typ komunikace	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
telefonicky	20	22	20	22
osobně	55	60	75	82
písemně	6	7	81	89
telefonicky, osobně	3	4	84	93
všechny výše uvedené	2	2	86	95
nekomunikují	5	5	91	100
Celkem	91	100		

Forma spolupráce s rodičem dítěte je jednou z důležitých metod, které má učitel k dispozici. Je dobré si vzájemně vyjasnit, jaký typ spolupráce je pro obě strany nejvhodnější a dohodnout se na podmínkách vzájemné spolupráce. Dle učitelů 55 rodičů preferuje při komunikaci s učitелеm osobní kontakt. Jen ve dvou případech je zaznamenáno, že rodiče chtějí být informováni výměně vybranými způsoby. Jen 5 % rodičů, jak u učitelů odpovídali, s nimi nekomunikuje vůbec.

3) Při komunikaci jsou rodiče dle mého názoru

Tabulka 15 Chování rodičů při komunikaci s učitelem

Chování rodičů				
Typ chování	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
vstřícní	63	73	63	73
nevhodní	15	17	78	90
arrogantní	5	6	83	96
apatičtí	3	4	86	100
Celkem	86	100		

Chování rodičů při komunikaci dává učiteli určitý obraz o jeho osobnosti. To ovšem funguje i obráceně. Chování učitele k rodičům by mělo být vždy vstřícné, i když to není snadný úkol. Zvládnutí tohoto požadavku je nutné jako určitý předpoklad pro profesní vystupování učitele. Z výsledků průzkumu lze konstatovat, že 73% rodičů respondentů jsou, dle názoru učitelů, při komunikaci vstřícní.

4) Zapojují se rodiče do mimoškolních akcí

Tabulka 16 Zapojení rodičů do mimoškolních akcí

Zapojují se rodiče do mimoškolních aktivit				
Odpověď	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	37	41	37	41
ne	54	59	91	100
Celkem	91	100		

Tato otázka přinesla zajímavý výsledek. Dle zjištění se 59% rodičů nepodílí na mimoškolních aktivitách svého dítěte. Tento výsledek je možné chápat tak, že bývá často spojen s nedostatkem času rodičů, s jejich pracovním vytížením. V případech opravdového nezájmu se rodiče nedostavují ani na třídní schůzky, nepodílí se na

komunikaci s uítelem p í e-ení vzniklých problém . A ani jejich dít se následn nezú ast uje -kolních akcí.

5) Dít se zú ast uje akcí po ádaných -kolou

Tabulka . 17 Ú ast d tí na akcích po ádaných -kolou

Ú ast dít te na ýkolních akcích				
Odpov	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	65	72	65	72
ne	26	28	91	100
Celkem	91	100		

Z pr zkumu vyplývá, že ú ast d tí na akcích po ádaných -kolou je ve vý-i 72% v-ech respondent . A to souvisí s p edchozí položenou otázkou na zú ast ování se rodi na -kolních akcích. Jejich nezájem asi opravdu souvisí s nedostatkem asu p í jejich pracovním vytížením, které s sebou p íná-í snaha o dobré ekonomické zabezpe ení rodiny.

ÁST E) Týkolní úsp -nost

Heluz vidí -kolní úsp -nost jako soulad, který se vytvá í b hem výchovn vzd lávacích kooperací. Je založena na pocitu dít te být úsp -né ve své innosti, protože tato úsp -nost je p edpoklad, že se bude cítit dobře také ve svých mezilidských vztazích, pracovní a u ební aktivit . Dít ti se dostává do podv domí, že zadané úkoly mohou být realizovatelné a smysluplné. Jde i o jasn definovaná kritéria, kterých má flák dosáhnout. Mezi d ležitá pat í dosažení úsp chu p ed rodi í, druhými lidmi, u ítelem, a tím vlastn p ed celou spole ností (Heluz 1979, s. 39).

1) Problémy fláka ve -kole

Tabulka . 18 Problémy ve -kole

Problémy ve ýkole				
Odpov	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	49	54	49	54
ne	42	46	91	100
Celkem	91	100		

Výsledek této otázky je lehce alarmující, protože téměř 54% respondentů má nějaký problém ve škole. Otázka školního problému je ale velmi široké téma. Školní problém znamená pro každého jinou sféru nedostatku. Problémem může být nepravdělná docházka do školy, neplnění přípravy na výuku, časté zapomínání školních povinností. Jde také o problémy chování žáků v učitelům, ostatním spolužákům, ale mohou to být také problémy s chováním v životě samotném. U učitelů by mělo být rozlišeno míru závažnosti problému, aby se našly vhodné způsoby pro jeho řešení.

2) Pokud ano, v oblasti

Tabulka 19 Typ školního problému

Typ školního problému				
Typ problému	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
výchovné	24	49	24	49
výukové	11	23	35	72
obojí	14	28	49	100
Celkem	49	100		

Výchovné problémy lze sem zařadit problémy týkající se nevhodného chování dítěte, nerespektování autority dospělého nebo jde jít o drzé, vulgární projevy žáků. Z průzkumu vyplývá, že 48% všech problémů ve škole tvoří výchovné problémy. 28% respondentů vykazuje problémy v oblasti výchovné i výukové. Neúspěch ve výuce s sebou může přinést výchovné problémy, protože dítě se na sebe snaží upozornit jinou formou.

3) Úspěch dítěte

Tabulka 20 Úspěch dítěte

Úspěch				
Úspěch	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
výborný	32	35	32	35
dobrý	36	40	68	75
úsporný	23	25	91	100
Celkem	91	100		

Školní úspěch zkoumaného vzorku je dle výsledků poměrně dobrý. Odpověď označující tuto skutečnost se vyskytla ve 40% odpovědích. Druhou nejčastější odpovědí

bylo dosažení výborného prospěchu dle tří. 35% všech zkoumaných tříček má tedy výborný prospěch. Typickým prospěchem uitelé označili 25% tříček.

4) Výchovná opatření

Tabulka . 21 Výchovná opatření

Výchovná opatření				
Odpov	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	41	45	41	45
ne	50	55	91	100
Celkem	91	100		

I přesto, třeba byl velký výskyt výchovných problémů ve škole, uitelé udělili výchovná opatření jen u 45% všech tříček s problémem. Toto znovu souvisí s hodnocením formy a závažnosti výchovného problému. Zároveň jde také o jejich zkušenost a profesionální úroveň.

5) Pokud ano

Tabulka . 22 Typy udělených výchovných opatření

Typy udělených opatření				
Opatření	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
napomenutí	14	34	14	34
dětky	13	32	27	66
snížená známka z chování	10	24	37	90
realizace komisí	0	0	37	90
všechna opatření	1	3	38	93
napomenutí, dětky	3	7	41	100
celkem	41	100		

Nejpoužívanější formou výchovných opatření byly napomenutí a dětky. Napomenutí bylo uděleno 14 respondenty, dětky 13. Tyto dva typy výchovných opatření jsou mezi učiteli nejčastěji používaným typem, který svým třídám udělují. Napomenutí je udělováno rovněž za časté zapomínání domácích úkolů, zapomínání pomůcek na vyučování. Dětky třídního uitele je udělována za závažnější a opakované porušení školního řádu, které ještě nedosáhlo vážných kázeňských postupů. Dětky editelů školy je používána za velmi závažné a opakované porušení školního řádu.

6) Zlepšení chování u dětí po upozornění rodičů u učitelů

Tabulka 23 Změna chování po upozornění

Změna chování				
Odpověď	četnost		Kumulativní četnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	61	67	61	67
ne	30	33	91	100
Celkem	91	100		

Výsledky průzkumu ukázaly, že pokud byli rodiče upozorněni na jaký problém v chování dítěte, nastala v 67% změna tohoto chování. Rodiče tedy u 61 dětí dokázali jejich nesprávné chování změnit.

Rodiče si prostřednictvím svých dětí dokazují vlastní úspěšnost. Ostrou kritiku svého potomka chápou jako kritiku sebe. Velký význam má volba slov, které učitel používá. Rodiče musí sledovat rozumit, nadměrné používání odborných výrazů je nevhodné. Stejně nevhodná jsou obecná sdělení typu: zlobí, nesoustředí se, zapomíná apod. U učitelů by tedy měl být schopen rodiče jasně formulovat své požadavky na změnu a spolu s rodiči domluvit postup pro její uskutečnění (Zelinková 2000, s. 171, 172).

5.3 Vyhodnocení předpoklad bakalářské práce

Předpoklad 1

Při demokratickém stylu výchovy se problémy ve škole budou vyskytovat jen u méně než poloviny žáků, kteří jsou tímto stylem vedeni.

Filunková uvádí, že demokratický styl výchovy je zaručený pro harmonický vývoj osobnosti jedince. Na dítě jsou kladeny přísné nároky a požadavky, jsou stanoveny normy a hranice pro jeho chování. Dítě je přijímáno s láskou, má pocit bezpečí. Tento styl výchovy je z pohledu jeho školní úspěšnosti nejvíce produktivní, protože dítě má nějaké povinnosti, které musí plnit (Filunková 2010, str. 25, 26).

Vyhodnocení předpokladu 1

Demokratickou výchovu, jak uvedli učitelé, si jako styl rodinné výchovy zvolilo ve vybraném výzkumném vzorku 33 rodičů. Tento styl výchovy je preferován 36% rodičů dle zvoleného vzorku. Průzkum prokázal, že při tomto stylu výchovy se problémy ve škole vyskytly pouze u 8 žáků, což činí 24%. Z tohoto zjištění vyplývá, že rodiče, kteří si zvolili tento styl výchovy, mají podíl na úspěšnosti jejich dítěte ve škole.

Tabulka 24 Typ problému při demokratické výchově

Demokratická výchova				
Problém	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
výchovný	3	37	3	37
výukový	5	63	8	100
Celkem	8	100		

Proto lze prohlásit, že i u dětí, které jsou vychovávány ve stylu demokratické výchovy, se vyskytují problémy ve škole. Výchovné problémy ale při tomto stylu výchovy uvedli učitelé jen u 37% respondentů, u kterých byl uveden tento typ výchovy.

Výsledek průzkumu potvrzuje zvolený předpoklad bakalářské práce, který zní: **Při demokratickém stylu výchovy se problémy ve škole budou vyskytovat jen u méně než poloviny žáků, kteří jsou tímto stylem vedeni.**

Předpoklad . 2

U dětí z úplných rodin se problémy ve škole budou vyskytovat u méně než poloviny.

Ze získaných odpovědí vyplývá, že 57 % všech žáků žije v úplné rodině. Toto zjištění je v souladu s obecným trendem ve společnosti, protože je statisticky doloženo, že každé druhé manželství končí rozvodem (CSU 2011).

Úplná rodina je pro děti z hlediska jejich dalšího vývoje sociálních rolí tím nejlepším modelem. Děti si do svých budoucích rodin mohou odnášet vyvážené rozdělení rolí.

Jde o rodinu, kde jsou vytvářeny a zajištěny podmínky pro dobré prospívání dítěte, pro jeho správný vývoj. Tento model rodiny, jak bylo zjištěno, je preferován u 85% populace všech rodin (Zelená, Klégrová 2006, s. 7).

Dle výsledků šetření žije 52 žáků v úplné rodině, je to 57% všech respondentů výzkumného vzorku. U 25 respondentů se i přes to, že žijí v úplné rodině, vyskytují problémy ve škole. Jedná se o 48% žáků. Zjištěným průzkumem ve vybraném vzorku jsou tyto problémy výchovného charakteru. Výchovné problémy u dětí z úplných rodin se vyskytují u 52% žáků.

Tento zjištěný výsledek lze připsat faktu, že během posledních let ztrácí tradiční úplná rodina svůj základní význam, ztrácí své hodnotové postavení ve společnosti. Rodiče ve snaze zabezpečit rodinu po ekonomické stránce nemají dostatek času na své děti. Ty se mnohdy snaží upoutat pozornost svých rodičů právě prostřednictvím výchovných problémů ve škole. Rodiče mívají dle prováděného průzkumu v takovémto případě snahu problémy vyřešit, a tím ve většině případů dochází ke změně chování.

Tabulka . 25 Děti z úplných rodin a problémy ve škole

Vliv úplné rodiny na problém dítěte ve škole				
Problém ve škole	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
ano	25	48	25	48
ne	27	52	52	100
Celkem	52	100		

Tabulka . 26 Typ –kolních problémů dít z úplných rodin

úkolní problémy dít z úplných rodin				
Typ problému	etnost		Kumulativní etnost	
	A	R v %	A	R v %
výchovné	13	52	13	52
výukové	7	28	20	80
obojí	5	20	25	100
Celkem	25	100		

P edpoklad 3

Vzd lání rodiů bude mít vliv na výborný prosp ch dít te u t etiny respondentů .

Melová soudí, že na p ístupu rodiny ke vzd lání z hlediska –kolní úsp –nosti velmi záleží. Rozhodujícím faktorem zpravidla bývá to, jaké vzd lání mají rodi e (Melová 2008, s. 45).

Rodi e se základním vzd láním

Jako nejvyššího dosaženého základního vzd lání bylo pr zkumem zji–t no u 25 rodiů výzkumného vzorku. Tímto se prokázalo, že u rodiů se základním vzd láním mají dít výborný prosp ch v 16%. Nejastji se vyskytoval u dítí rodiů se základním vzd láním dobrý pr m r, a to v 46%. Toho dosahuje 48% všech fláků . Patný pr m r m lo 36% dítí rodiů se základním vzd láním.

P í základním vzd lání rodiů je níží ekonomický standard rodiny dít te, jejich kulturní zázemí bývá nerozvinuté a významn j–í sociální kontakty jsou nedostate né. Dít z t chto rodin zpravidla u ení nebaví, –kolní úsp –nost je malá a jejich pokusy o zlep–ení jsou marné, protože rodi e jejich snahu nepodporují (Havlík, Ko a 2002, s. 91).

Rodi e se středním odborným vzd láním

Tento typ vzd lání byl zji–t n u 24 rodiů výzkumného vzorku. Výborného prosp chu dosáhlo 33% dítí, u jejichž rodiů byl tento typ vzd lání zji–t n. Jífl zde je dle pr zkumu vid t nár st po tu výborného prosp chu u dítí. V porovnání s rodi i se základním vzd láním narostl tento počet dítí o 50%. Také jejich –patný prosp ch se

snížil téměř o polovinu. Typický prospěch byl zjištěn u 21% dětí, které mají rodiče se středním odborným vzdláním.

Havlík a Kolař a tento typ vzdláních rodičů oznaují jako dlnická rodina (asi u každého sedmého dítěte), rodiče jsou vyučení nebo jeden má maturitu. Kulturní a materiální zázemí je na průměrné úrovni. Rodiče mají zájem na školním úspěchu dítěte, v jeho snahách ho podporují (Havlík, Kolař a 2002, s. 91).

Rodiče s maturitní zkouškou

Rodiče, kteří mají vzdláních ukončené maturitní zkouškou, bylo ve výzkumném vzorku 33. Výborného prospěchu dosáhlo 46% respondentů majících rodiče s tímto typem vzdláních. Dobrý prospěch mělo 33% dětí. Typický prospěch byl průměrem zjištěn u 21% dětí. Znovu zde dochází k nárůstu podílu dětí majících výborný prospěch se zvyšujícím se vzdláním rodičů. Typického prospěchu ale dosáhlo stejné procento dětí jako u rodičů s nižším vzdláním.

Havlík a Kolař a tento typ vzdláních oznaují jako stabilní střední rodinu (asi každé čtvrté dítě), oba rodiče mají maturitu, otec nejastěji technického směru. Materiální zázemí je dobré, ale kulturní úroveň je nízká. Rodiče se na školním výsledku dítěte podílí a v jejich snahách je podporují (Havlík, Kolař a 2002, s. 92).

Rodiče s vysokoškolským vzdláním

Rodiče dosahujících vysokoškolského vzdláních bylo ve výzkumném vzorku 9. Tento typ vzdláních je ve výzkumném vzorku nejméně zastoupen. Rodiče s vysokoškolským vzdláním tak tvoří 10% všech rodičů. U rodičů s vysokoškolským vzdláním dosahuje výborného prospěchu 56% dětí. Dobrý prospěch má 22% dětí. A stejný výsledek byl zjištěn i u průměrného prospěchu. 22% dětí má špatný školní prospěch.

Tento typ vzdláních oznaují Havlík, Kolař a jako rodinu odborníků, vyskytuje se asi sedminy dětí. Rodiče jsou zaměstnanci na vedoucích pozicích, vztahem oba mají vysokoškolské vzdláních. Materiální úroveň rodiny je velmi dobrá, rovněž kulturní je na vysoké úrovni. Školní výsledek dítěte je pro rodiče velmi důležitý, je jimi podporován a velmi dobrá je i spolupráce se školou (Havlík, Kolař a 2002, s. 92).

Závěrem lze tedy shrnout, že zvolený předpoklad **vzdělání rodičů bude mít vliv na výborný prospěch dítěte u této skupiny respondentů**, se ve vybraném výzkumném vzorku potvrdil. Tento předpoklad se potvrdil ve všech typech rodičů dosaženého vzdělání.

5.4 Návrhy opatření

Pro dosažení lepší spolupráce se školou je vhodné, aby měla škola v této oblasti nabídky služeb pro rodiče a žáky, měla být například o lepší systém adekvátního hodnocení žáka, projektové smlouvy s rodiči, nabídka služeb školního psychologa, v této spolupráce s poradenskými zařízeními, různé preventivní programy založené na ochotě spolupráce s rodiči. Takto by měla škola spolupracovat s rodiči již od první třídní docházky jejich dítěte. Přiblížíme si nyní která z výše navrhovaných opatření.

Adekvátní hodnocení

Škola by měla mít možnost nabídnout hodnocení, které by mělo mít taková kritéria, aby lépe vyjadřovala dosažené výsledky žáka v závislosti na vzdělávacích cílech. Tato kritéria by měla být variabilní a ne jen založena na normách. Hodnotící škála by měla být jednoznačná. Musí být přesně definovány dosažené cíle žáka, které by měly být rovněž přesně specifikovány. Jednotlivé hodnotící škály mohou komentovat výkony žáka. Žák by měl být hodnocen podle dosažené úrovně naplnění vzdělávacích cílů (Užitelské noviny, 2012).

Další výhodou tohoto typu hodnocení by mělo být i to, že by mohlo reagovat na individuální potřeby žáka. Mohlo by být respektováno i jeho sociální prostředí, ze kterého každý vychází. Takový typ hodnocení by mohl být rodičům nabídnut. Měly by jim rovněž být vysvětleny klady, ale i zápory takového typu hodnocení. Rodič by mohl vyslovit svůj názor, zda si přejí takto hodnotit své dítě, pokud ne, je třeba mu nabídnout i jiná řešení.

Projekt smlouvy s rodiči o individuální výchovné plány

Tento projekt se začíná v mnohých školách stávat novým trendem jak vyřešit problémové chování některých žáků. Podstatou tohoto projektu má být vytvoření nápravných opatření v případě výskytu problému. Mělo by se jednat o výukové a výchovné problémy.

Realizace smlouvy s rodiči probíhá následovně. Uitel spolu se žákem a jeho rodiči se dohodnou, jaký problém se bude řešit. Ve vzájemné spolupráci navrhnou konkrétní opatření jak ho řešit. Uitel s žákem se dohodnou na metodách postupu, sám žák si může navrhnout, jakým způsobem by chtěl postupovat, co chce vyřešit. Rodiče mají také svůj díl odpovědnosti, vykonávají kontrolu doma, domlouvají se na pravidelných schůzkách se vzájemnými stranami (Došek 2012, s. 10).

Dobrym řešením pro prevenci školních problémů jsou elektronické žákovské knížky. Takovýmto způsobem fungují již nyní které typy škol. Rodiče jsou elektronickou cestou pravidelně informováni o školních výsledcích dítěte. Zároveň jsou zde zaznamenány i výchovné problémy. Nedochozí k neinformovanosti rodiče o kázeňských opatřeních dítěte, ke kterým může docházet, pokud pravidelně nekontrolují dítěti žákovskou knížku v určité formě. Způsob elektronického informování o výsledcích dítěte neklade zvýšené nároky na čas rodiče, který je nutný pro osobní návštěvu pedagoga. Internetové připojení je dnes běžnou součástí téměř každé domácnosti. Rodiče má denně přehled, jak jeho dítě ve škole prospívá.

Školní psycholog

Jedním z možných nápravných opatření je nabídka služeb školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Rothová, která se zabývá školní psychologií, vidí přínos této služby v řešení problémů školním psychologem. Jde o velmi intimní a individuální záležitost. Přístup školního psychologa musí být naprosto na profesionální a hlavně lidské úrovni. Přínosem se zdá být i to, že se školním psychologem může spolupracovat celá rodina. Tato spolupráce je velmi žádoucí, protože se podílí na řešení situace, kdy dítě z nějakého důvodu selhává. Školní psycholog disponuje množstvím relaxačních technik, metod postupů pro rozvoj koncentrace, samozřejmě je i nabídka metod ke snížení napětí. Rodiče, kde je tato služba již nabízena, jí vítají. Jedním z důvodů se zdá být i fakt, že služba je poskytována v místě školní docházky dítěte. Přínosné pro dítě je znalost prostředí, kde psycholog působí, není zde obava vyvolaná vstupem do jiného prostředí pro dítě neznámého prostředí (Rothová 2012, s. 5).

Služeb školního psychologa využívá i Základní škola v Chlumci nad Cidlinou, kde probíhal průzkum praktické části bakalářské práce. Tato služba v této instituci funguje druhým rokem a výsledky dle sdělení ředitelky školy jsou celkem uspokojivé. Služba školního psychologa je v této škole využívána několika zapsanými žáky si sami

mohou dohodnout konzultace nebo formou anonymního dotazu e-í problém, který je sufluje. Tato anonymní forma vypadá následovně . Na chodbě školy je označený box, kam děti mohou vložit dotaz se svým problémem. Jen oni sami v něm dají, jaké heslo zadali. Psycholog jim dotaz zodpoví, na určeném místě najdou pod heslem, které uvedli, odpověď .

K další službě, které nabízí školní psycholog, je péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajišťuje koordinaci mezi odbornými poradenskými zařízeními. Samozřejmě je také nabídkou poskytnutí pomoci rodičům, učitelům, ale i celým školním kolektivům .

Práci školního psychologa na této škole uvítali jak sami pedagogové, tak rodiče. Školní psycholog má svou prací pomáhat vytvořit příznivé klima na škole.

Spolupráce školy s poradenskými zařízeními

Velmi vhodná je při hledání nápravných opatření spolupráce školy s poradenskými zařízeními. Nejčastěji se jedná o spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) nebo speciálním pedagogickým centrem (SPC). Škole by měl být poskytnut v této věci prostor pro včasné vyřízení této služby. Pokud škola odešle dítě do PPP s aktuálním problémem, PPP je schopna dle sdělení učitelky školy dítě vyšetřit nejpozději za dva týdny, je to pro konkrétního dítěte pozdě . Problémy se na sebe navrhují a změnou výukového problému se může za tuto dobu stát problém výchovný. Jen včasné intervence může být přínosem pro všechny na problému zúčastněné strany.

Školní projekty

Mezi další vhodná opatření pro podporu spolupráce rodiny a školy patří různé typy projektů . Projekty bývají zaměřeny na rozvoj různých dovedností, ale také na prevenci sociálně patologických jevů . Součástí takovýchto projektů mohou být i pobytové akce, kde spolupracuje rodič s dítětem a s pedagogem. Dítětem a rodičem se v rámci těchto projektů dostává informací o možnostech zvládnutí e-í problémů . Jsou utvářeny modelové situace a jsou nabízeny různé obtížné varianty e-í . Tyto projekty nejenže posilují spolupráci rodiny a školy, ale hlavně posilují sociální vztahy a vazby v rodině . Rodič má možnost poznat a uvědomit si, s jakým typem problému se může jeho dítě setkat, má možnost poznat blíže schopnosti a dovednosti pedagoga svého dítěte mimo školu.

Navrhovaná opatření jsou pouze některou z možností, kterými může škola postupně vytvářet vzájemnou spolupráci mezi rodinou a školou. Vše záleží na konkrétní rodině, který typ služby využije a zdali je ochotná se na vzájemnou spolupráci podílet. Z pohledu školní úspěšnosti dítěte by to bylo vhodné a přínosné pro obě strany.

ZÁV R

Shrneme-li si všechna napsaná a pr zkumným et ením zji-t ná fakta, dostaneme se k v-eobecnému záv ru, že sociální prostředí velmi výrazn ovliv uje -kolní úsp -nost dítě te. Jde p edev-ím o rodinné prostředí, které dítě „formuje o jifi od narození. Dal-ím d ležitým faktorem -kolní úsp -nosti dítě te je -kola. Její materiální vybavení, ale nejvýznamn ji by na dítě m l p sobit její kvalitní pedagogický personál, který dítě vhodnými prostředíky motivuje k u ení, p iná-í mu nové poznatky, u í ho novým dovednostem d ležitým pro jeho dal-í flivot.

Spolupráce rodiny a -koly je také jednou z nedílných sou ástí -kolní úsp -nosti. Protože jen pokud dochází k vzájemné interakci mezi ob ma subjekty, m fle být pouflito v-ech ú inných prostředík pro správný vývoj dítě te. V t-ina rodi í si uv domuje d ležitost vzd lání. To je v dne-ní moderní spole nosti nezbytné pro získání dobrého pracovního uplatn ní. Snafí se tedy d tem umofnit co nejvy-í možné dosažené vzd lání. Protože jen to je p edpokladem pro jeho úsp -nost ve spole nosti.

Je také skute ností, že existují zam stnavatelé, které nezajímá, jakého -kolního výsledku uchaze dosáhl. Je pro n d ležitě, co uchaze umí. Lze se tedy tak setkat se flákem, který ve -kole nebyl p íli-úsp -ný, ale v zam stnání je velmi schopný a dokáfle se velmi dob e prosadit. Dobré výsledky vzd lávání totiž ne vfdy vypovídají o morálních hodnotách a kvalitách jedince. Proto je velmi d ležitě a podstatné p ipravit dítě pro flivot nejenom po stránce vzd lání, ale také po stránce emocionální. M lo by se um t náležit chovat, um t vnímat krásu v-eho druhu, um t pomoci druhým. N které z t chto hodnot nelze vzd láním získat. Tyto hodnoty si p iná-íme z na-eho sociálního prostředí, ze kterého vycházíme a které nás obklopuje. Tžkola by v-ak k tomuto na-emu celkovému rozvoji m la velkou m rou p íspívat. Sociální prostředí, ze kterého jedinec vychází, tedy významn ovliv uje jeho -kolní úsp -nost a celý jeho flivot ve spole nosti. Spolupráce rodina ó -kola musí být pro dítě samoz ejmou v cí. Rodi í má mít možnost podílet se na r zných akcích po ádaných -kolou. Tžkola by m la um t rodi í m nabízet své preventivní programy, spolupráci s poradenskými za ízeními, bylo by dobré, kdyby na každé -kole mohl být p ítomen -kolní psycholog. Rodina a -kola se spolu musí nau it znovu komunikovat, respektovat se a vzájemn si pomáhat. Ob ma by m la být prioritou -kolní úsp -nost dítě te, a tím i jeho úsp -ný flivot ve spole nosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ÁP. Jan., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd.. Praha: UK o Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena., 2009. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVLÍK, Radomír, KO A, Jaroslav., 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUZ, Zdeněk a kol., 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vydání. Praha: SPN,
- JANDOUREK, Jan., 2008. *Průvodce sociologií*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-2397-6.
- JANDOUREK, Jan., 2007. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JIHLAVEC, Jan. PALOUNKOVÁ, Zuzana. PETÁTOVÁ, Ilona. THELENOVÁ, Kateřina. 2010. *Metodika tvorby bakalářské práce*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-636-2.
- KLÉGROVÁ, Alžběta, ZELENÁ, Martina., 2006. *Podpora rodiny*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut o.p.s. ISBN 80-86991-67-9.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁKOVÁ, Věra et al., 2001. *Průvodce k dějům výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- MATJĚK, Zdeněk., 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.
- MELGOSA, Julián. POSSE, Raul., 2003. *Umění výchovy dítěte*. 1. vyd. Praha: Advent-Orion. ISBN 80-7172-613-3.
- MOŠNÝ, Ivo., 2006. *Rodina a společnost*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-58-X.
- PERNER, Růžena. A., 2000. *Tabu v rodinné komunikaci*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-363-3.
- Právní předpisy v platném znění. 2004. *Zákon o rodině - prováděcí předpisy a předpisy související*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0166-5.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- SEVERE, Sal., 2000. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-368-4.

- ST ELEC, S., 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. 1.vyd. Brno: MSD. ISBN 80-210-3687-7.
- MELOVÁ, Eva., 2008. *Ohlédnutí do historie p ed-kolní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2238-1.
- TRAIN, Alan., 2001. *Nej ast j-í poruchy chování d tí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- VACÍNOVÁ, Marie., 1995. *Psychologie a spole enská výchova*. 2. p eprac. vyd. Praha: Victoria publishing a.s. ISBN 80-7187-006-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie., 1997. *Psychologie p ed-kolního dít te*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-07184-487-X.
- VYM TAL, Jan., *Úzkost a strach u d tí*. 1. vyd. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-830-9.
- Výzkumný ústav pedagogický., 2007. Rámcov vzd lávací program pro základní vzd lávání. In: *Ramcove vzdělavací programy* [online]. [vid. 20. 12. 2011]. Dostupné z: <http://vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zkladni-vzdelavanivup-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.
- Zákon 49/2009 Sb., kterým se m ní zákon . 561/2004Sb., o p ed-kolním, základním, st edním, vy—ím odborném a jiném vzd lávání (-kolský zákon), ve zn ní pozd j-ích p edpis . In: *Sbírka zákon eské republiky* [online]. 2009, ástka 17, s. 691 [vid. 20. 12. 2011]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/nove-provadeci-predpisy-srpen-2009>.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy u ení*. Praha: Portál, 2000.196 s. ISBN 80-7178-481-8.
- İLUNKOVÁ, Jitka., *Co do -koly nepat í*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2010. ISBN 978-80-244-2498-9.
- eský statistický ú ad. Statistické plány. [online]. [vid. 29.3.2012]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/1417-11>.
- U ITELSKÉ NOVINY, 2012. Hodnocení úrovní fláka, ro . 115, . 13, s. 16-18. ISSN 0139-5718.
- DOPEK, Petr., 2012. Dohody s rodi i pomáhají. *U itelské noviny*. ro . 115, . 15, s. 10. ISSN 0139-5718.
- ROTHOVÁ. Regina., 2012. Rádce, p ítel d tí, rodi i nasloucha . *U itelské noviny*. ro . XX, . 2, s. 5. ISSN 0862-9641.

SEZNAM P ÍLOH

P íloha .1 ó Dotazník t ídním u ítel m

P ÍLOHA . 1

DOTAZNÍK T ÍDNÍM U ITELM

Dobrý den.

Jmenuji se Petra Vidnerová, studuji Sociální práci na TU v Liberci. Vybrala jsem si jako téma své bakalářské práce „Sociální prostředí a –kolní úspěšnost. Jedná se o pr zkumný dotazník. Otázky se vztahují na sociální prostředí, které fláka obklopuje, a jeho –kolní výsledky. Odpovídejte, prosím, dle Va–eho názoru a zji–t ných údaj . Zakroufkujte nejvíce odpovídající nabízenou mořnost. P edem mnohokrát d kuji za Vá– as, který jste mi vypln ím dotazníku v novali.

D kuji Petra Vidnerová

Ve–keré informace z dotazníku budou pouřity pouze pro ú ely mé bakalářské práce.

Otázky pro t ídní u itele.

A) Informace o dít ti

- 1) V k dít te
- 2) Pohlaví

B) Rodina

- a) úplná
- b) neúplná
- c) dopln ná (p ítel, p ítelkyn)
- d) v pé i jednoho rodi e
- e) st ídavé pé i

2) Sourozenci

- a) ne
- b) 1
- c) 2
- d) více

C) Sociální prostředí

1) Vzdělání rodičů

- a) základní
- b) střední odborné
- c) maturita
- d) VTM

2) Zaměstnání obou rodičů

- a) ano
- b) ne

3) V jaké profesi:

- a) státní zaměstnanec
- b) podnikatel
- c) běžný zaměstnanec
- d) bez zaměstnání
- e) v domácnosti

4) Styl výchovy v rodině (pro účely dotazníku jsme zvolili jen tři dle filunkové):

- a) výchova autoritativní
- b) výchova hyperprotektivní a nadměrně pečující
- c) výchova nadměrně shovívavá
- d) výchova zdravá a demokratická

5) Bydlení rodiny

- a) vlastní dům
- b) byt v panelovém domě
- c) společná domácnost s prarodiči i jednoho z rodičů

6) Zájem rodičů o dítě

- a) ano
- b) ne

7) Rodina je v péči OSPOD

- a) ano
- b) ne

8) Dítě má kurátora

- a) ano
- b) ne

D) Spolupráce rodičů se školou

1) Účast rodičů na týdenních schůzkách

- a) ano
- b) ne

2) Spolupráce s rodinou ve smyslu komunikace při řešení problému

- a) komunikují
- b) telefonicky
- c) osobně
- d) písemná forma (zápisy v notýsku, flákovské knížečky)
- e) nekomunikují

3) Při komunikaci jsou rodiče dle mého názoru

- a) vstřícní
- b) nepřijemní
- c) arogantní

4) Zapojují se rodiče do mimoškolních akcí (účast na sběru papíru, léčivých bylin, návštěvy besídek, sportovních dnů, tvořivé dílny)

- a) ano
- b) ne

5) Dítě se zúčastňuje akcí pořádaných školou (škola v přírodě, plavecký výcvik, výlety, exkurze)

- a) ano
- b) ne

E) Školní úspěšnost

1) Problémy žáka ve škole

- a) ano
- b) ne

2) Pokud ano, v oblasti

- a) výchovné
- b) výukové

3) Prospěch dítěte

- a) výborný
- b) dobrý
- c) špatný

4) Výchovná opatření

a) ano

b) ne

5) Pokud ano, jedná se o

a) napomenutí

b) d tka

c) snížená známka z chování

d) realizace výchovných komisí

6) Zlepšení chování u ení po upozornění rodiči u itelem

a) ano

b) ne