



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výchova v rodině a její odraz do výuky z pohledu učitelů středních škol

Vypracovala: Mgr. Miluše Krejčová

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Abstrakt

Téma bakalářské práce je „*Výchova v rodině a její odraz do výuky z pohledu učitelů středních škol.*“ Práce přibližuje důležitost faktoru rodinné výchovy v souvislosti se vzděláváním středoškolské mládeže. Pro účely práce byl použit smíšený výzkum, metoda dotazování. Analyzováním výsledků bylo zjištěno, že výchova v rodině z pohledu učitelů středních škol ovlivňuje žáka nejen v jeho chování vůči učiteli a spolužákům, ale podstatnou měrou se odráží i v jeho studijních výsledcích.

Klíčová slova

Rodinná výchova, chování, učitelé středních škol, středoškolská mládež, spolupráce, komunikace, škola.

Abstract

The theme of this bachelor thesis is '*Education in the family and its reflection in teaching from the perspective of secondary school*'. It describes the importance of the family education factor in relation to the education of secondary school students. For the purposes of the thesis, mixed research was used, the polling method. By analyzing the results, it was found that the upbringing in the family from the point of view of secondary school teachers influences the pupil not only in his behavior towards the teacher and schoolmates but is also reflected in his study results.

Keywords

Family education, behavior, secondary school teachers, high school youth, cooperation, communication, school.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma výchova v rodině a její odraz do výuky z pohledu učitelů středních škol vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s ustanoveními zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledků obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10. 7. 2017

.....
Mgr. Miluše Krejčová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při vypracovávání této bakalářské práce.

Poděkování patří také všem pedagogům za ochotu a umožnění realizace výzkumného šetření.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VÝCHOVA	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU VÝCHOVA	9
1.2 VÝVOJ A VÝCHOVA DĚTÍ V MINULOSTI A V SOUČASNÉM SVĚTĚ	11
1.3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY	12
1.4 VÝCHOVNÉ VLIVY	14
1.5 PODMÍNKY ZDRAVÉHO VÝVOJE	15
2 RODINA	17
2.1 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY SOUČASNÉ RODINY	18
2.2 VÝCHOVNÉ POSTOJE RODIČŮ	20
2.3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	23
3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	25
3.1 RODINA VERSUS ŠKOLA	25
3.2 UČITELÉ	26
3.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGOVÉ	27
3.4 OBTÍŽNOST VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ NA MLÁDEŽ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	28
EMPIRICKÁ ČÁST	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	33
5.1 SPECIFIKA KONKRÉTNÍCH TŘÍD	33
5.2 KOMUNIKACE S RODIČI	36
5.3 VÝCHOVNÉ POSTUPY ŘEŠENÉ S RODIČI	38
5.4 VÝSTUPY Z PROVEDENÝCH ROZHOVORŮ	43
6 DISKUZE	46
ZÁVĚR	48
POUŽITÁ LITERATURA	49
SEZNAM GRAFŮ	51
PŘÍLOHY	52

Úvod

Otázka výchovného působení rodiny na děti a mládež ve vztahu ke škole je v současnosti aktuálním tématem. Vzhledem k častým rodinným rozvratům a nestálosti partnerských vztahů, které významně ovlivňují dítě i jeho pozici ve škole, nabývá na aktuálnosti. Nefunkční rodina je častým zdrojem negativního působení na dítě, které se odráží v jeho chování, jednání a přístupu ke vzdělání. Škola navazuje na rodinnou výchovu a je jisté, že nemůže v žádném případě rodinu nahradit, odstranit zásadní výchovné chyby, ani být dítěti plnohodnotným citovým zázemím. Jaký odraz má rodinná výchova na jedince ve vztahu ke škole a výuce z pohledu středoškolských pedagogů, je otázkou, na kterou se v této práci snažím alespoň částečně odpovědět.

Zamýšlíme-li se nad příčinami snahy detailně mapovat, zkoumat a analyzovat chování, které se zdá být zcela spontánní, přírodou dané, v mnoha pracích dokonce popisované jako přeprogramované či ritualizované, nabízí se otázky: co, jak, proč? Jsme svědky toho, že probíhají kurzy, ve kterých je účastník učen přesné definici správného rodiče. Právě rodiče a jejich výchovné postoje ke svým dětem - žákům středních škol – byli v tomto výzkumu hlavním objektem zkoumání. Existenci vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů na vývoj dítěte rozpoznal už jeden ze zakladatelů moderní dětské psychologie W. Stern. Správně upozorňoval na to, že vlohy nejsou nic hotového – jsou to jen možnosti, které potřebují doplnění, aby se staly skutečností. Nejsou tedy jasným předurčením toho, co přijde, nýbrž jen ukazateli budoucího s určitým prostorem volnosti a uvnitř tohoto prostoru působí výchova a prostředí, aby dosáhly skutečného vývoje.

V teoretické části práce přibližuji specifika dnešní rodiny ve vztahu ke škole. Zabývám se možnostmi vzájemné komunikace mezi učiteli a rodinami žáků.

V empirické části zjišťuji, zda jsou současné způsoby výchovné spolupráce rodiny se školou z pohledu učitelů dostačující. Používám metodu dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli na vybraných středních školách. Pochopitelné je, že výsledky zjištěné na základě šetření nelze paušalizovat, avšak daly by se chápat jako podnět pro realizaci dalšího, detailnějšího výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výchova

Naše děti dospívají dnes mnohem rychleji, než jsme dospívali my. Svět věcí i lidí už dnes, a ještě více v budoucnosti, bude bezpochyby procházet rychlými změnami. Budou to změny vědecké a technické, změny celého životního prostředí, doprovázené současně změnami nároků a požadavků. Vychováváme děti pro svět, který neznáme, o kterém můžeme mít své představy a o kterém můžeme a máme dělat různé prognózy, ale jeho konkrétní přesnou podobu dnes nemůžeme určit. Je to svět dynamicky se vyvíjející, nehotový, tedy i neurčitý, jeho neznámost vnímáme je hrozbu. Jediné, co víme jistě, je to, že životní podmínky, ve kterých budou žít naše děti, budou odlišné od dnešních, my je máme pro ně připravovat, ale neznáme je. Nároky povolání budou tou měrou jiné, jak se mění technologické postupy a ty se mění každým rokem, totéž platí pro všechny ostatní aspekty společenského života. Vychováváme děti pro svět, který bude mnohem složitější, ale v mnohém i rozporuplnější, než je ten dnešní. Už dnes má mladý člověk před sebou možnost i nutnost volby mezi mnoha alternativami, pokud jde o povolání a o všechny jeho aktivity (zájmové, hodnotové). Budoucnost složitost světa určitě ještě prohloubí. Jak tedy máme připravovat děti na svět, který bude mnohem složitější než dnešní, který se nám už teď zdá plný stresu a životních rozporů, rozsáhlých kolizí mezi osobním a pracovním životem. Vychováváme děti ve světě, kde každé z nich bude žít životem individuálně podstatně odlišným objektivně i subjektivně (zážitkově). Zatímco dříve lidé snáze sdíleli své zkušenosti, protože je čerpali z podobných situací ve svém okolí, dnes je každý víceméně sám, ačkoliv v kontaktu s „celým světem“, musí se však se svou životní situací také samostatně vyrovnávat. Umět rozlišovat, vybírat, hodnotit to by měli rodiče učit své děti, a to je i úkol pro školy důležitější než reprodukce vědomostí, které tak rychle zastarávají a které se tak brzy po zkoušce zapomínají (Toffler, 1992).

Setkáváme se s obavami, zda budu dobrým rodičem, zda chci být vůbec rodičem. S obavami, aby mé dítě obstálo v nárocích současné společnosti, zda už je dost vyspělé na školní nároky, se strachem z neúspěchu (Röhr, 2012).

1.1 Vymezení pojmu výchova

Pro upřesnění významu termínu výchova bývá navrhováno rozdělení do tří významových koncepcí.

1. *Normativní vymezení pojmu* – výchovou se tu rozumí takové jednání vychovatele, kterým působí na vychovávaného se záměrem dosáhnout určitého pozitivního cíle (normy) ve vývoji jeho osobnosti.
2. *Preskriptivní pojetí výchovy* – pojednává především o prostředcích (metodách), které jsou vhodné k dosažení stanovených cílů.
3. *Deskriptivní pojetí výchovy* – zkoumají se všechny ve skutečnosti nalézané postupy, jichž vychovatelé užívají, ať již je vedou k žádoucím, či k nežádoucím výsledkům.

Dle Matějčka (1992) existují i jiná dělení pojmu výchova.

- *Autoritativní styl výchovy* klade důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazů dospělé osoby bez výjimky a bez dlouhých diskusí.
- *Liberální styl výchovy* klade důraz na ponechání největší volnosti dítěti bez omezování jeho vlastní aktivity.
- *Demokratický styl výchovy* pokládá za nejdůležitější respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a schopnosti domýšlet následky svého jednání.

Pro praxi však je patrně vhodné jednoduché rozdělení výchovy na výchovu záměrnou a spontánní (Matějček, 1992).

Většinou není možné styl výchovy v určité rodině přiřadit jednoznačně do určitého vyhraněného typu. Někdy rodič postupuje spíše autoritativně, někdy liberálně, mohou být velké rozdíly mezi oběma rodiči apod. (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V rodinách, které uplatňují *liberální styl výchovy*, jsou rodiče benevolentní, nedávají dětem dostatečné hranice, kladou na ně nízké požadavky. Děti z těchto rodin jsou často nesoběstačné, s nízkou úrovní sebekontroly. V konečném důsledku taková výchova vyvolává v dětech pocit viny – dospělí se na ně často zlobí, neboť často porušují hranice, které dosud nikdo nestanovil (Čáp, 2009).

V autoritativním výchovném stylu jeden z rodičů, případně oba, nepřipouštějí jiné, než své názory a od dítěte je vyžadováno bezmezné podřízení. Následkem uplatňování tohoto stylu může být pasivita, nesamostatnost dítěte, které nemá dostatek prostoru pro autonomní rozvoj, nebo naopak agresivita, která často plní roli obranného mechanismu. Tato výchova děti poznamenává. Obvykle jsou plny pocitu nedostačivosti: nikdy nebudu tak dobrý, jako mí rodiče (Braun, Marková a Nováčková, 2014).

Nevhodné styly výchovy

Zavrhující – častěji se vyskytuje ve skryté formě u nechtěných dětí. Dítě je trestáno, omezováno, utlačováno a zaháněno do postoje vzdoru a protestu, nebo do pasivity a rezignace. Rodič dává najevo dítěti své city odmítání a nesouhlasu (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Zanedbávající – opět se častěji vyskytuje ve skryté formě. U rodin žijících na nízké socioekonomické úrovni, v rodinách negramotných rodičů či rodin z kulturních oblastí, kde je velmi odlišný standard chování a výchovy. Školní prospěch zanedbávaných dětí bývá celkově snížen, takže může budít klamný dojem, jako by šlo o následky sníženého nadání.

Rozmazlující – rodiče na dítěti až nezdravě citově lpí, zbožňují je, jsou nadšení každým jeho přirozeným projevem. Chtějí vědomě či podvědomě, aby zůstalo stále takhle dětsky roztomilé, což současně znamená trvale „malé“, nedospělé, citově na nich závislé. Ze strachu, aby se jim dítě nezkazilo či neodcizilo, mu nedovolují postupně se osamostatňovat. Nekladou na ně žádné nároky, odstraňují mu z cesty všechny překážky, podřizují se jeho přáním a náladám, posluhují mu (Matějček, 1992). Rozmazlování vždy posiluje nesamostatnost. Udržuje člověka v závislosti. Rozmazlování je jednou z forem emocionálního zneužívání. Byť nevědomě, vždy slouží k egoistickým cílům a neuspokojuje skutečné potřeby dítěte. Dítě často zastává roli partnerské náhražky. Rodiče nebo vychovatelé, kteří dítě rozmazlují, vůbec netuší, jak těžký pytel problémů (obrazně řečeno) mu dávají na životní pouť (Röhr, 2012).

Příliš úzkostná a příliš projektivní – rovněž na dítěti až nezdravě citově lpí, ale ze strachu, aby si neublížilo. Příliš je ochraňují, brání mu v činnostech, které se jim zdají být nebezpečné, zbavují je vlastní iniciativy a neurotizují je neustálým omezováním

jeho aktivity. Dítě je vlastně ve stavu permanentní frustrace. S přepjatou snahou o dokonalost dítěte (perfekcionismus) – rodiče se přepjatě snaží, aby dítě bylo co nejdokonalejší ve všem, nebo alespoň v oboru, který má z jejich hlediska zvláštní hodnotu. Vidina úspěchu jim nedovoluje realisticky hodnotit možnosti dítěte. Výsledkem bývá přetěžování dítěte.

Výchova protekční – rodiče se rovněž snaží, aby dítě dosáhlo těch hodnot, jež pokládají pro život za výhodné a významné. Záleží jim však jen na těchto hodnotách, a nikoli na způsobu, jakým se jich dosáhne. Nejde jim o to, aby dítě bylo dokonalé, ale aby se dostalo tam, kde je chtějí mít. Dítěti ve všem pomáhají, pracují za ně, zařizují všechno za ně, odklízejí mu z cesty překážky (Matějček, 1992).

1.2 Vývoj a výchova dětí v minulosti a v současném světě

Každý, kdo sleduje vývoj dítěte – ať jeho rodič, učitel, dětský lékař, či kdokoliv jiný – si musí čas od času položit otázky, které přesahují konkrétní každodenní problémy výchovy dítěte v určité rodině a v té které škole a týkají se všech dětí a celé společnosti. Měl by se ptát, jaké je postavení dětí v současném světě, co od nich očekáváme, co jim poskytujeme, jaké podmínky pro ně vytváříme a k jakým cílům je vedeme. Otázky to nejsou nové – i v této obecnosti si je kladl již Komenský, když spojoval ve svých úvahách otázku optimálního všestranného vývoje každého jednotlivého dítěte s životem celé společnosti (Pampaedia). Dnes se však odpověď na tyto otázky stává ještě mnohem potřebnější – na tom, zda se nám ji podaří najít, závisí zřejmě budoucnost lidstva. V minulosti byla situace snazší ze dvou vzájemně souvisejících důvodů. Výchovné praktiky byly totiž zhruba stejné v generacích po sobě následujících, neboť výchovné cíle byly podobné. Dítě bylo vychováváno v tradici upevněné dlouhými věky, která zajišťovala předávání kulturního dědictví. Dostávalo víceméně hotové poznatky a bylo vyzbrojováno stejnými hodnotami a postoji, jaké byly užitečné v minulých generacích. Výchova byla přípravou pro v podstatě stejný svět, jako byl svět otců a dědů. Poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty se od generace ke generaci měnily jen málo – ani některé revoluční společenské proměny nezasáhly vývoj dětí v širokých vrstvách zásadním způsobem. Teprve od konce 19. století se začala situace měnit a změny se stále prohlubují. Všechny knihy z druhé poloviny 19. století zdůrazňují

nutnost naprosté – doslova až slepé – poslušnosti dětí. Poslušnost je prostředek, který zajišťuje reprodukci společenských norem z generace na generaci (Toffler, 1992).

Přílišná kázeň škodí dětem stejně jako příliš mnoho volnosti. Dítě má poslouchat z přesvědčení, že rozkaz je nejlepší a nejmoudřejší. Nový věk nemůže potřebovat otlučených, slepě poslušných strojů – potřebuje celých lidí s vyvinutým rozumem. Teprve na začátku padesátých let se u nás začínají ozývat hlasy, které doporučují ponechat dítěti od počátku iniciativu v jeho vlastním duševním vývoji a zdůrazňují, že každé násilí ve výchově je škodlivé: Dítě má právo na vlastní projevy. Je třeba uznat, že dítě není schopno splnit všechny rozkazy dospělého, a proto je nesmíme trestat za každou jeho neposlušnost. Jak ukázali historikové, kteří sledovali vývoj evropské rodiny, plnila rodina v dřívějších stoletích především ekonomickou a politickou funkci, zatímco emoční potřeby byly uspokojovány spíše v širším společenství, do něhož děti unikaly, jakmile přestaly být závislé na výživě a na bezprostřední ochranné péči matky (tedy kolem 5 - 7 let). *„Emocionalita dříve rozprostřená do širšího sociálního prostoru se ve dvacátém století scvrkla do malé nukleární rodiny jako šagrénová kůže.“* Rodina se nyní stává prostředím, které dává dítěti emoční jistotu, ochranu a oporu v úsilí vyrovnat se s požadavky náročného světa. Dětství se stále prodlužuje a nepřechází rovnou do dospělosti jako dříve, ale dává jedinci čas na dlouhé dospívání a plné osobní rozvinutí všech potenci (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.3 Výchovné prostředky

Odměny a tresty – obecně platí, že odměny jsou účinnějšími prostředky a mělo by jich být ve výchově dítěte užíváno více než trestů. Odměnami rozumíme přitom nejen odměny hmotné povahy, ale nejčastěji odměny sociální (pochvala a uznání, třeba jen uznalý pohled beze slov nebo jen prosté projevení zájmu, pohlazení, popřípadě umožnění nějaké zajímavé činnosti).

Tresty mohou mít rovněž různé podoby: tresty tělesné, okřiknutí a pokárání, pohrůžka, zákaz nějaké zajímavé činnosti, ale i jasný signál nezájmu nebo chvíle ignorování. Tresty jsou ve výchově za jistých podmínek nutné a mohou opravdu působit výchovně pozitivně. Např. když Rousseauův Emil rozbil okno, musel spát v mrazivém pokoji.

Mezi pozitivními funkcemi trestu bývají uváděny tyto prokázané následky: trest pomáhá dítěti pochopit, co to znamená ne. Dítě se učí rychleji rozeznávat, co je správné a co ne, když je za dobré odměněno a za špatné pokáráno, než když je pouze odměňováno za dobré. Trest pomáhá potlačit nežádoucí chování, a to poměrně rychle. Vynechání trestu může sloužit jako forma odměny. Trestáním je však třeba šetřit a je nutno užívat trestů diferencovaně, protože mohou mít řadu negativních následků (které vychovatel nezamýšlel). Jsou to například: příliš silné emoční reakce (strach, úzkost), může být předpokladem rozvoje nežádoucích rysů osobnosti – generalizované úzkostnosti, ustrašenosti, plachosti, neprůbojnosti i celkové neurotizace se somatickými příznaky, může se projevit až antisociální chování, nebo se dítě začne vyhýbat trestající osobě, čímž se narušuje dobrý vztah dítěte k vychovateli, může být zároveň i odměnou pro dítě, které si tímto způsobem získává pozornost vychovatele (Bendl, 2004).

Výchova vzorem – zde se můžeme odvolat na Komenského, který věděl, že děti mají přirozenou schopnost všechno napodobovat: „*Co uhlédají, to jim vážne, to dělají také*“ protože „*naprosto opičata jsou*“. Účinnější jsou vzory, které jsou úspěšné a přitažlivé. Chování lidí, kteří jsou úspěšnější nebo kteří dosahují ocenění druhých, napodobují děti častěji než chování neúspěšných modelů. Dle některých studií se ukázalo, že sledování filmů s agresivními osobami zvyšuje agresivitu a zhlédnutím filmů s prosociální tematikou se naopak může zvýšit častost prosociálního chování. Ale jen u některých dětí. Agresivní filmy zvyšují agresivitu především u dětí, které již předtím vykazovaly sklon k agresivnímu jednání, a prosociální chování bylo ovlivněno jen u dětí z nižších socioekonomických vrstev.

Výchova vysvětlením – uvádějí se dva základní způsoby vysvětlení: a) poučení o tom, jaké následky má vlastní chování pro druhé lidi, b) poučení o tom, že od staršího dítěte se už očekává vyspělejší chování – apeluje se tedy na jeho vyspělost a sebeúctu (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.4 Výchovné vlivy

Ve výchovném postoji a následném výchovném chování rodiče se zrcadlí celý jeho dosavadní osobnostní vývoj. Působí zde temperamentní a osobnostní charakteristiky, vlastní zkušenosti z dětství, vztah k rodičům a ostatním vychovatelům, inteligence, vzdělání, psychosociální a citový vývoj, uznávaný hodnotový systém atd. Konkrétní proces vývoje rodičovských postojů popisuje Matějček (1992). Za dobu vědeckého zkoumání problematiky výchovy byla vytvořena řada odlišných kategorizací akcentujících různé metody výchovného procesu (jeho průběh, záměr, či dosažený výsledek apod.). Na nejobecnější úrovni můžeme říci, že zdravému emočnímu vývoji dítěte napomáhá takový výchovný styl, který mu přináší pocit bezpodmínečného citového přijetí, akceptuje jeho jedinečnou osobnost, vyznačuje se tolerancí, trpělivostí a otevřeností, avšak zároveň dítěti formuluje jasné a srozumitelné hranice a pravidla, jež slouží k snadnější orientaci ve světě a získání pocitu jistoty (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Protože dítě a dospívající mladý člověk žijí dlouho v okruhu své rodiny, je jejich obraz sama sebe značně ovlivněn tím, jak o něm hovořili jeho rodiče, sourozenci, příbuzní či známí (Toman, 1980).

Výchovná rizika

Výchovné vedení, které podporuje rozvoj strachu a úzkosti: Nedostatečné citové přijetí dítěte, liberální výchova, kterou dítě vnímá jako lhostejnou vůči sobě, nedůslednou výchovu, autokratickou výchovu, v níž převládají hrozby, testy a kárání, výchovné vedení, které dítě přetěžuje, nadměrně ochraňující výchovu, která dítě udržuje v závislosti na rodičích. Liberální výchovné vedení svou neomezenou svobodou neposkytuje dítěti dostatek opory a orientace ve světě. Dalším výchovným projevem, který může způsobit nárůst úzkostného prožívání a strachu dítěte, je přetěžování požadavky, které neodpovídají věku či jeho schopnostem. Rodiče těchto dětí se přepjatě snaží o dosažení co nejlepšího výkonu svého potomka a tato vidina jim neumožňuje realisticky hodnotit jeho možnosti. Příliš ochraňující výchova ve snaze uchránit své dítě před možnými nepříjemnými důsledky jeho samostatného rozhodování či chování jej zbavuje možnosti učit se a získávat zkušenosti a kompetence

při řešení přirozených nároků všedního života. Tento přístup tedy znemožňuje dítěti zažívat přirozenou míru frustrace, která přispívá k formování konstruktivních strategií zvládnání nejen svého strachu, ale zátěžových situací v obecném slova smyslu. Tento způsob výchovy činí dítě bezradným a bázlivým vůči okolnímu světu, který vnímá jako ohrožující, neboť se naučilo, že samo není schopno jeho nástrahy překonávat. Posiluje nezdravou závislost a nesamostatnost dítěte na jeho vychovateli, což komplikuje možnost zdárné adaptace. Výše uvedený přehled zachycuje pouze výčet základních výchovných rizik v jejich krajních podobách. Výchovná situace je však mnohem složitějším předivem nejrůznějších procesů a vztahů, které je utvářeno třemi skupinami podmínek ve vzájemné součinnosti – osobností a zkušenostmi rodičů, osobností a zkušenostmi vychovávaných dětí a širšími společenskohistorickými podmínkami, na jejichž pozadí se výchovná interakce odehrává (Čáp, 1996).

1.5 Podmínky zdravého vývoje

Má-li se dítě vyvíjet v psychicky zdravou a zdatnou osobnost, potřebuje určité množství proměnlivosti a kvality vnějších podnětů, určitou stálost, řád a smysl v podnětech, v prvotních emocionálních a sociálních vztazích, společenské uplatnění a společenské hodnoty, otevřenou budoucnost nebo životní perspektivu (Matějček, 1992). Musí se učit, jak zacházet s frustrací. Potřebuje získat určitou frustrační toleranci. Frustracemi roste duševní muskulatura. Přirozeným způsobem se tomu naučí, pokud nemají přísnou ani příliš poddajnou výchovu. Pravá láska se projevuje v tom, že se rodiče snaží dávat dítěti to, co skutečně potřebuje (Röhr, 2012).

Nelze najít jednotný recept pro výchovu všech dětí. Stejně prostředí může mít na jednotlivé děti jiný vliv. Zvláště výchova prvního dítěte je často poznamenána nejistotou a potom i nedůsledností, která je ještě někdy zvyšována zásahy prarodičů.

V rodinách, kde rodiče uplatňují demokratický výchovný styl, jsou děti většinou soběstačné, umějí se dobře ovládat. Rodiče jsou přirozenou, nezpochybnitelnou autoritou pro své děti s maximální mírou porozumění a podpory (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dítě se rodí s nehotovým mozkiem. Ten se zhruba do šesti let vyvíjí ve skocích, zvláště v raném věku se to nejlépe pozná. Než jde dítě do školy, jsou základy již

postavené. V šesti letech psychologové dokážou podle testů odhadnout, co dítěti půjde, a co ne. Struktura nadání je do velké míry vrozená. Pak nastává poslední fáze překotného vývoje, která končí zhruba v 16 letech. Tehdy člověk dosahuje intelektuálního vrcholu. V dospělosti rychlost a šíře našich schopností ustupují větší hloubce v těch oblastech, které jsou spojeny především s povoláním. Pozitivně naladěné dítě se učí lépe než dítě, které je zbytečně ve stresu. Pro duševní vývoj dítěte je důležité, aby byli rodiče jednotní ve výchovném postoji. Rodiče jako partneři spolu žijí v blízkém vztahu. Jako otec a matka mají zároveň blízký vztah ke svému dítěti, ale vztah jiného druhu. Dítě se musí naučit akceptovat, že rodiče jsou si blízcí také eroticky, z čehož je ono samo vyloučeno. Rodiče mají společný cíl být jeho průvodci na cestě k nezávislosti (Hrdinová, 2015).

2 Rodina

Úplná rodina zahrnuje kromě dítěte rodiče, sourozence, případně prarodiče a jiné příbuzné, kteří se na rodinném životě podílejí. Rodiče, hlavně matka, vytvářejí zpravidla první postoj dítěte k okolnímu světu. Často se setkáváme s nesprávným, přehnaným výchovným postojem v některém směru. Některé typy rodičů poškozují dítě zvláště silně. Rodina a její role ve výchově a socializaci dětí a mládeže je nezastupitelná a u většiny populace příznivě ovlivňuje sociální vývoj dítěte. Její základní funkce (biologicko – reprodukční, ekonomicko – zabezpečovací, kulturně – socializační a emocionální) představují hlavní typy vlivů, které formují od nejranějšího věku sociální stav dítěte (Matějček, 1992).

Rodina může dítě traumatizovat svými nepřiměřenými nebo rozpornými požadavky, nevhodným výchovným působením, vlastními konflikty a neharmonickou atmosférou (Nikl, 2000).

Jednou ze základních psychických potřeb dítěte je potřeba životní jistoty. Jestliže se rodiče stávají služebníky dítěte a vykonavateli každého jeho přání či rozmaru, nemohou mu současně být oporou v nejistotě, pomocníkem v těžkostech, rádcem v rozporuplných situacích apod. Není divné, že dítě se k nim pak podle toho chová. Je bytostně nejisté – a z nejistoty si pomáhá provokacemi, prosazováním svých nápadů, agresivitou (která se nezřídka obrátí proti rodičům samým), neurotickými projevy a mnoha jinými způsoby (Matějček a Dytrych, 2002).

Rodina, která mnohostranně dlouhodobě ovlivňuje život dítěte, se svými vlivy promítá i do postavení žáka ve třídní skupině. Navíc se výrazné odlišnosti v rodinném postavení žáků odrážejí ve vývoji atmosféry a struktury tříd. Sledování sociologických a sociálně psychologických charakteristik rodin žáků je proto – zvláště v extrémních případech – významným východiskem pro pochopení a vedení třídy i jednotlivého žáka (Kalwass, 2007).

Vnější prostředí, které na dítě od nejranějšího věku působí svými jedinečnými charakteristikami, disponuje velkým potenciálem v ovlivňování a formování jeho osobnosti. V rámci vnějšího prostředí patří mezi nejvlivnější činitele rodina dítěte, která svým stylem fungování, specifickými vztahy mezi členy, emočním klimatem,

výchovným vedením a celou řadou dalších kvalit vytváří osobité podmínky, které ovlivňují jejího nově příchozího člena (Michalčáková, 2007).

Rodiče od samého začátku vědomě i nevědomě vytvářejí scénář budoucího života svého dítěte. Tento životní scénář je cosi jako idea života jednotlivce. Jako se z předlohy vyvine scénář filmu, rozvíjí se z toho, co poskytli rodiče, scénář směrodatně určující život jejich dítěte. Musíme mít za to, že děti nevědomě berou za své postoje svých rodičů a rodičovské postoje vplývají do dětské duše. Psychoanalýza má pro tento proces termín *introjekce*. Mínil se jím to, že člověk nevědomě přebírá hodnoty a postoje druhé osoby, které se pak stávají součástí jeho vlastního já (Röhr, 2001).

Nejvíce záleží hned na prvních letech života. „*Intelligence je jako věž postavená z kostek. Pokud chybí něco v základech, věž nemůže dosáhnout do velké výšky.*“ Nestačí, že je dítěti od přírody naděleno. Když rodiče přemýšlejí o tom, co jejich potomkům jde, a pomáhají mu jeho silné stránky rozvíjet, bude na tom lépe (Hrdinová, 2015).

V každé rodině jsou uplatňována jiná výchovná pravidla, jiný styl výchovy. V ideálním případě rodina podporuje samostatnost a sebevědomí dítěte, poskytuje dítěti pocit bezpečí a jistoty, dostatek prostoru pro jeho všestranný rozvoj (Braun, Marková a Nováčková, 2014).

2.1 Charakteristické znaky současné rodiny

Co lze považovat za aktuální charakteristiky rodiny v České republice? Projevuje se zvýšená orientovanost na jedince oproti celku. Do popředí se dostává hledání osobního pocitu štěstí, harmonie, smyslu života. Do pozadí je odsouvána tendence nazývaná „dítěcentrismus“, která je dosud charakteristická pro lokality s menší materiální stabilitou. Chybí očekávání trvalosti vztahu a objevuje se mnoho alternativ partnerského soužití, které většinou akcentují osobní svobodu, možnosti vztah ukončit, neuplatňování vzájemných závazků ani zodpovědnosti ke členům rodiny. Nastává odsouvání rodičovství na pozdější věková období. Intimní vztahy jsou navazovány bez vazby na jejich možné následky, tedy reprodukci. Za obvyklou je považována předmanželská zkušenost v oblasti sexu. Jsou stírány rozdíly mezi specifičností mužské a ženské role. Dochází k omezování bezprostředních kontaktů mezi rodiči i mezi dětmi

a rodiči následkem celkového životního způsobu, tempa, měřítek, hodnot (Hrdinová, 2015).

Výchovné působení rodičů je nahrazováno institucemi a dalšími celospolečenskými socializačními vlivy. Činnosti dříve zajišťované rodinou zajišťuje náhradním způsobem společnost. Přímé kontakty jsou udržovány většinou jen mezi dvěma generacemi (děti a rodiče), soužití širší rodiny je vzácnější (Šulová, 2010).

Jestliže děti žijí po rozvodu jen s matkou, chybí v rodině model mužské role. To je nevýhodné zejména pro chlapce. Avšak i dívky, které vyrůstají pouze v péči matky, se mohou rozvíjet jinak. Někdy u takových dívek představuje snaha o prosazení sama sebe jako důsledek zkušenosti s modelem dominantní matky. Existují ovšem i matky samoživitelky, které se takto nechovají, naopak, demonstrují svou bezmocnost vůči zlému světu a z dětí si dělají spojence a partnery. Ani takový model není pro další rozvoj dětí užitečný. Rozpad rodiny se obvykle projevuje i ve vztahu ke škole. Rodina, která za běžných okolností vyžaduje a oceňuje dobré školní výsledky, může dítě účinně motivovat jen tehdy, jestliže pro ně zároveň představuje osobně významné a stabilní zázemí. Pro dítě má velký význam skutečnost, že se vztah rodičů, které má dítě oba rádo, rozpadá (Matějček, 1994).

Negativní proměna jejich vztahu vzbuzuje v dítěti pocit ohrožení, napětí a úzkost. Bere mu jistotu i ve vztahu ke všem rodinou proklamovaným normám a hodnotám. Pouhé verbální ujištění nemá ani v tomto případě větší význam, pokud rodiče tyto hodnoty a normy svým chováním zpochybňují. Pro dítě je důležité, zda je doma považováno za úspěšné či neúspěšné, a co od něj rodina očekává. Děti zpravidla usilují o naplnění rodičovských představ a potvrzují si tak pravdivost rodičovského názoru. Shoda předpokladů a skutečnosti je uspokojuje, protože odpovídá určitému řádu (Vágnerová, 2000).

Rozvod

Rozvod patří dnes prakticky k bontonu, velká část dětí žije s dospělou osobou, která není jejich biologickým rodičem. A v takových domácnostech vzniká občas napětí způsobené třeba tím, že nový partner vstoupil do rodiny náhle, bez předešlé komunikace, nebo se snaží prosadit až příliš. Ratolesti jsou na chování ze strany

dospělých velice citlivé. Jak se jim v hlavě uhnízdí myšlenka, že jenom s maminkou jim bylo lépe, její nový druh má prohráno (Matějček, 1992).

I když dítě vyrůstá v disharmonické rodině, vždy si primárně přeje, aby maminka a tatínek zůstali spolu (výjimka jsou rodiny, kde je dítě svědkem či obětí domácího násilí apod.). Rozvod je pro ně velkou emoční zátěží – může se zhoršit ve škole, nebaví ho kroužky, a to vše proto, že trpí ztrátou jistoty, kterou mu rodiče dávali. Dětská nejistota a strach, co bude dál, mohou být jednou z příčin, proč si rodiče po rozvodu nehledají nové partnery. Nezřídka se dítěti po odchodu jednoho rodiče ukládají nová četná omezení, dítě samo sebe nepříznivě srovnává s ostatními dětmi, často obtížně přijímá nového partnera své matky, případně otce (ve výchově otce ovšem zůstává dítě po rozvodu rodičů jen poměrně zřídka). Největší vnitřní konflikty však způsobují dítěti vleklé spory, které pokračují i po rozvodu, zejména v otázce návštěv. Jestliže je dítě do sporů zatahováno a stává se zbraní ve vzájemném boji bývalých manželů, je jeho duševní rovnováha velmi často narušena (Langmeier a Krejčířová, 2006).

2.2 Výchovné postoje rodičů

Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mezi mužem a ženou. Děti se učí ze vztahu svých vlastních rodičů. Je pro ně modelem, reprezentantem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají. Ať už se doma děje cokoliv, děti to mohou považovat za normu. Například hádky rodičů může dítě vnímat jako běžný komunikační vzorec, i když jsou mu nepříjemné. V důsledku takové zkušenosti může dojít k závěru, že se hádají všichni rodiče. Důležitý je i zážitek s usmiřováním, což je naopak model pozitivního chování. Zkušenost z této doby je velice významná a děti ji chápou jako model jakéhokoliv vztahu a budou se snažit chovat podobným způsobem. Přenášejí si ji pak do svých vlastních mezilidských, především partnerských vztahů (Vágnerová, 2000).

Dnes víme, že výchovné postoje k dítěti se tvoří ve složitém vývojovém procesu, související s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenost z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání (Matějček, 1992).

Otec ve výchovném procesu

Úloha otce nabývá pro vývoj dítěte na významu obecně až v pozdější době. Nejprve se kojeneček učí být s matkou jako jedna bytost a teprve postupně se učí snášet oddělenost (Röhr, 2001).

Otec je modelem mužské role. V tomto smyslu je nezbytný hlavně pro syny (ale i dcerám poskytuje důležitou zkušenost, slouží jako model role, která je k jejich ženské roli komplementární). Chlapec se učí na úrovni nápodoby, resp. pomocí identifikace s otcem, ale i v interakci s ním, kdy si určité způsoby chování procvičuje a potvrzuje jejich správnost. Jestliže otec v rodině žije, má syn dostatečnou příležitost jej pozorovat a napodobovat jeho chování. Ví, že k otci patří, a to mu dodá sebejistotu. V rámci postupného zvládnutí mužské role získává syn pocit vlastní hodnoty. V tomto směru jsou důležité i reakce ostatních lidí, zejména pokud dítěti potvrzují správnost jeho směřování. Otec synovi předává také specificky mužský postoj k životu a k jeho hodnotám, který může spoluurčovat další chlapčovo směřování. Chlapci, kteří neměli možnost častého kontaktu se svými otci v předškolním věku, byli při nástupu do školy méně asertivní a více závislí na jiných lidech. Báli se soutěživých aktivit, vyhýbali se sportům, v nichž byl nutný tělesný kontakt. Měli tendenci se od vrstevníků, zejména chlapců, izolovat (Toffler, 1992).

Necitlivý otec může poškodit sebevědomí syna školáka, když jej bude podceňovat a ponižovat. Vědomí vlastní hodnoty je v této době pro chlapce velmi důležité a otec je v tomto směru hlavní autoritou, která ji může potvrdit, nebo zničit.

Pokud otec tuto roli nezvládne, může se osobnost jeho syna vyvíjet zcela opačně, než by si přál: otec se dítěti nestane vzorem, chlapec bude hledat jiného muže, který by pro něj byl přijatelný a který by jej akceptoval takového, jaký je (eventuálně přijme svou negativní roli a zůstane nejistý, bude mít nízké sebevědomí). Hodnota otce jako identifikačního vzoru závisí i na významu, jaký má otec pro matku, tj. pro další důležitou bytost. Matka svým názorem ovlivňuje představu dítěte o jeho otci (opačně to platí také, otec může stejným způsobem ovlivnit vztah dětí k matce (Matějček, 1992).

Z hlediska výchovného působení rozlišuje Matějček (1992) následující typy rodičů:

Neurotičtí rodiče, sami v sobě nejistí a nevyvážení, ztěžují často svůj vztah k dítěti vlastními nevyjasněnými problémy. Dítě těžko snáší jejich náladovost a citovou proměnlivost.

Rodiče pedanticky přepjatí dítě neustále moralizují a napomínají, trestají je pro malé nepřesnosti a snižují tak jeho sebevědomí, nebo je tím vhánějí do negativistického jednání. Často tu konflikt mezi dítětem a rodiči vyvrcholí v pubertě a končí někdy i útekem dítěte z domova.

Rodiče ctižádostiví postaví pro dítě vysoký cíl již v útlém věku (zpravidla takový, jehož se jim samotným nepodařilo dosáhnout) a nutí dítě bez ohledu na jeho skutečné schopnosti k trvale vrcholným výkonům. Dítě tím zpravidla neurotizují, což ještě zhoršují tím, že váží projevy své přízně na jeho úspěchy a zavrhuje je i při malém neúspěchu.

Úzkostní rodiče přenášejí své obavy před různými životními situacemi na dítě. Takové dítě se přehnaně bojí války, ale i koupání v řece, výletu do hor, sportu. Neustálým vyptáváním rodičů na zdravotní stav dítěte je dítě přivedeno k nezdravému sebepozorování, až k hypochondrickým projevům.

Rodiče s depresivními náladami jsou zvláště nebezpeční jednak proto, že své pocity beznadějně často vztahují na úspěchy a výhledy dítěte do života, ale ještě více tím, že často i před dětmi projevují svoji beznadějnost. Říkají jim, že by raději nežili, a tak budí někdy u dítěte suicidální sklony. V těchto dvou posledních případech je třeba, aby učitel věnoval takto „postiženým“ dětem zvýšenou pozornost, zapojil je do kolektivu, dal jim pocítit, že také vynikají a pokusil se taktním zásahem alespoň omezit projevy obav a beznaděje rodičů před dětmi.

Rodiče v období kolem rozvodu často jako by zapomněli na čas na existenci dítěte zaujati vlastními rozpory, nechtějí vidět, jak dítě trpí, jak se snižuje nejen jeho prospěch a chování ve třídě, ale zvláště jeho úroveň jeho postoje k rodině, ke škole i k celému světu. V tomto období může znamenat taktní postoj učitele k dítěti záchranu cenných charakterových hodnot pro celý další život.

Rodiče ve vyšším věku – určité procento dětí má starší rodiče proto, že se narodili v druhém či třetím manželství některého z nich (nebo obou). Víme, že taková společenství, poznamenaná předchozími rozvody a komplikovanými vztahy k několikerým prarodičům, vytvářejí svým členům náročnější životní situaci. Starší lidé jsou si na podkladě svých zkušeností více vědomi nebezpečí, která člověku hrozí. Jsou úzkostnější a mají tendenci označovat aktivitu dítěte jako nebezpečnou.

Mezi generací rodičů a dětí je stále větší odstup. Rodiče vyrůstali za podmínek, které jsou podstatně odlišné – a to pokud jde o názory, hodnoty, způsob života i o pracovní a společenské požadavky. V těchto podmínkách se ovšem výchova komplikuje; rodiče jsou stále nejistější v tom, jak vlastně mají děti vychovávat, a jejich rozpaky jsou ještě zvětšovány záplavou dobře míněných, ale ne vždy jednotných podnětů, v knihách, časopisech, rozhlasu či televizi (Langmeier a Krejčířová, 2006).

2.3 Rodinné prostředí

Nepříznivé a nepřiměřené situace vznikají v různém prostředí, především v rodině, ve škole a ve skupině vrstevníků (Nikl, 2000).

Rodina i škola vychovávají děti k tomu, aby se rozvíjely jejich kladné rysy a zmírňovaly rysy, které jsou nežádoucí. Rodiče nejsou vždy na svůj úkol vychovávat své děti dobře připraveni, mohou se proto dopouštět mnoha výchovných chyb, které dítě celoživotně poznamenají. Proto je potřeba, aby využívali všech možností, jak se na svou úlohu rodičů co nejlépe připravit. V rodině se dítě učí tím, že vidí, co jeho rodiče dělají a jak se chovají k sobě navzájem i vůči ostatním lidem. Rodinná výchova je výchova skutky, činy, příklady. V jednotlivých etapách života dětí mají rodiče specifické možnosti přispět dětem k jejich všestrannému rozvoji. Rozumná rodina ví, že pro život je mnohem důležitější vybavit děti vhodnými znalostmi a dovednostmi a základními mravními zásadami, než je jednostranně zahrnout hmotnými statky. Nejcennější věno do života dětí je dobrá odborná příprava pro život, schopnost dobrého soužití v rodině i ve společnosti, hygienické a zdravotní návyky. Dále umět dobře využívat svůj volný čas, mít kladný vztah k dalšímu rozvíjení vlastní osobnosti, být cílevědomý, umět se vypořádávat s obtížnými překážkami, mít optimistický vztah k životu, mít dobrý vztah k pracovnímu kolektivu atd. V rodině se učí dítě mezilidským vztahům, učí se lásce, ve

vztazích otce a matky se mu dostává předobrazu jeho vlastní role muže či ženy v rodině, kterou založí, učí se zde pracovat a osvojuje si určité mravní zásady, charakterové vlastnosti i vztah ke společnosti (Toman, 1980).

Ve funkčním partnerství vystupují rodiče jako socializační tým a podporují se navzájem v nelehkém poslání výchovy dětí. Je tedy nasnadě, že kvalitní partnerský vztah osobnostně zralých jedinců podporující žádoucí rodinnou atmosféru, vlastní seberealizaci, pocit jistoty a životní spokojenosti je vhodnou konstelací, která napomáhá dobrému rodičovství. Nespokojené partnerství rodičů provázené výrazným nesouladem, častými konflikty a spory naopak vytváří pro dítě prostředí, které se v důležitých rysech nespojuje s požadavky na klidné a bezpečné zázemí. Dítě žijící v trvale dysfunkčním partnerství svých rodičů je vystaveno možnému riziku neuspokojování vlastních emočních potřeb, nepříznivému modelu partnerského soužití, stresujícím okolnostem atd. Konfliktní partnerství rodičů se pak promítá do obtíží s emoční regulací dítěte (Michalčáková, 2007).

Když dítě začne poznávat svět, přijímá všechno, co řeknou rodiče nebo osoby, které je nahradí, jako nezvratnou pravdu, byť by i tvrdili naprosté hlouposti. Musí to být pravda, vždyť to říkají ti, kdo ho zplodili, živí ho, starají se o něj: ti se mýlit nemohou. Jsou nejvyšší instancí pravdy, protože důvěra, kterou v ně dítě vkládá, musí zůstat nenarušená. To jistě všichni chápeme, ale stejně tak si mnozí z nás myslí, že později jsme se díky výchově, vzdělání a zkušenostem naučili rozlišovat a řídit vlastním rozumem. Zčásti je to pravda. Když jsme byli malí a rodiče nám řekli, že když budeme lhát, naroste nám dlouhý nos, věřili jsme tomu, stejně tak jsme věřili na Ježíška, že děti nosí čáp, ale postupně jsme poznali, že ne všechno, co nám rodiče tehdy říkali, byla pravda a naučili jsme se rozlišovat. To je fakt. Má to však jeden háček: pro naši vizi světa to neplatí, stále se houževnatě držíme pravd, které platily v době našich rodičů. Ti ji zase zdělili po generacích předků před sebou, převzali ji hotovou, nepociťovali potřebu ji znova prověřovat. A stejně tak i my jsme nasáli tyto základní pravdy ve věku, kdy jsme ještě nebyli schopni kritického přístupu, přijali jsme je tak, jak byly. A nejen, že jsme je přijali. Jiné osoby, s nimiž jsme se později setkali (učitel, profesor, kněz), nás v nich jen utvrzovaly. To, co nám tyto osoby říkaly, proto musí být pravda (Akninová a Schecroun, 2000).

3 Spolupráce rodiny a školy

3.1 Rodina versus škola

Stěžejním tématem komplexní péče o dítě je problém spolupráce rodiny a školy. Představa školy jako relativně uzavřené a izolované instituce, silně kontrolované řadou vnějších nařízení a pravidel s jediným základním úkolem – předat jisté penzum učiva – ustupuje partnerskému modelu školy. V něm by měla škola, rodina a další subjekty usilovat ve vzájemné spolupráci a odpovědnosti o kvalitní výsledky výukové i výchovné. Tento trend tak staví před školy nové úkoly v oblasti jejich vztahů, směřuje k přesunu části pravomocí na rodiče žáků, a také k vytváření společné odpovědnosti škol (Rabušicová, 2004).

Škola a rodina jako dvě podstatné sociální instituce procházejí v současné době řadou změn. Mění se jejich cíle, hodnoty, vnitřní uspořádání i vztahy navenek. Škola se mění tak, aby se postupně stávala institucí otevřenou a spolupracující. Mění se i rodina, jež má nyní prostor otevřeně vytvářet svůj vztah ke škole a ke vzdělávání svých dětí. Změny školy i rodiny přinášejí možnost, ba dokonce nutnost změn v komunikaci a spolupráci obou těchto institucí. Postavení obou institucí se v ideálním případě stává v plném smyslu toho slova postavením partnerským. Problémem vztahu rodina-škola se může stát poměrně značná skepse určité části veřejnosti vůči škole. Úkolem učitelů obecně je překonávat předsudky rodičů a usilovat o kooperativní vztahy. Škola by měla v oblasti spolupráce s rodinou plnit úlohu osvětovou, koordinační a konzultační (poradenskou). Osvětovou a poradenskou funkci plní nejrůznější letáčky, které školy adresují rodičům. Rodiče nic nenuť se školou spolupracovat. Spolupráce s rodiči žáků s výchovnými problémy bývá často problematická. Buďto škole nedůvěřují, mají předchozí negativní zkušenost, nebo nemají o řešení potíží svých dětí zájem. Když rodiče zájem o spolupráci se školou nemají, bývá užitečné požádat ředitele školy, který je pozve na jednání písemně. Na jeho pozvání už většinou rodiče reagují a přijdou (Čáp, 2004).

Když se s rodiči nepodaří navázat kontakt ani tak, může se škola obrátit s žádostí o podporu na příslušný OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí (Braun, Marková a Nováčková, 2014).

3.2 Učitelé

Vyučování a výchova v hromadných podmínkách patří k nejnáročnějším lidským činnostem – jak ostatně vypovídá i počet hodin, který je učitel povinen pracovat přímo se třídou. Ne náhodou se pohybuje kolem poloviny průměrné pracovní doby ostatních pracujících. Je třeba, aby si učitel byl vědom svého podílu na stavu třídy, důsledků svého vědomého i mimoděčného působení. Ve vyšších, zvláště ve středoškolských třídách naráží učitel nezdědka na výchovně nepříznivé klima, podceňování nejen klasifikace, ale i školního výkonu a školy vůbec. Kritičnost vůči autoritám je přirozeným jevem rostoucí autonomie (Hrabal, 2003).

Na některé příčiny nekázně má učitel velký vliv (nudný výklad, přetěžování žáků, přehlížení nevhodného chování, vlastní nedochvilnost jako špatný příklad žákům). Z tohoto důvodu by si měl každý učitel provést jakousi inventuru příčin nekázně, ve které rozliší faktory, jež má ve své moci. Teprve na základě takového přehledu pak zvolí postup, jak nekázni předcházet a jak ji napravovat. Je vhodné snažit se pracovat s faktory, na které má učitel nějaký vliv (Bendl, 2004).

V posledních letech je ve světě kladen stále větší důraz na prevenci sociálně patologických jevů. Proto je velice důležitá odborná příprava a doškolování pracovníků, jejichž činnost je zaměřena na prevenci všech sociálně patologických jevů. Třídní schůzky jsou příležitostí pro představení školního psychologa rodičům. Ten je může informovat o tom, jaké služby nabízí jejich dětem. Vznikne tak prostor pro vyjasňování, dotazy a diskusi. Velmi účinnou formou předávání informací jsou přednášky a semináře pro rodiče. Přednáška je příležitostí k seznámení velké skupiny rodičů s problémy ve škole, třídě či určité skupiny žáků, mohou se zde probírat i problémy v regionu (Braun, Marková a Nováčková, 2014).

3.3 Školní psychologové

Školní psycholog podporuje rodiče při stanovování pravidel. Facilituje také komunikaci mezi rodinou a pedagogem, která je často narušena. Pro rodiče může být řešení výchovných problémů velmi náročné, zejména když je problémové chování dětí manifestací situace v rodině (hádky, rozvod, domácí násilí) nebo náročného životního období rodičů (nemoc, nezaměstnanost, úmrtí). Na některých školách se ověřovaly smlouvy s rodiči, které dávají rámec komunikaci mezi školou a rodinou. Pro školního psychologa to může být vhodná příležitost. Stává se, že rodiče přenášejí odpovědnost za výchovné problémy svého dítěte na školu, popř. na školního psychologa. Spolupráce s rodiči je pro školního psychologa důležitá, proto by měl získat jejich důvěru. Základní metodou práce s rodiči je rozhovor. V první fázi problému preferujeme popis problému. Popisujeme problematické chování dítěte. Ve druhé fázi problém interpretujeme, společně s rodiči hledáme, co jednotlivé projevy žáka mohou znamenat. Ve třetí fázi rodičům zdůrazníme, že je naším společným úkolem najít optimální způsob řešení potíží jejich dítěte. Pokud je jedním z možných řešení situace např. umístění žáka do střediska výchovné péče či psychiatrické léčebny nebo přestup na praktickou školu, je třeba to rodičům sdělit a zároveň je touto náročnou situací provázet. Cílem je jasná dohoda mezi školním psychologem a rodiči o tom, jaké jsou reálné možnosti uskutečnění navrhovaných opatření a které kroky jsou v kompetenci školního psychologa a které rodičů (Braun, Marksová a Nováčková, 2014).

Školní psycholog musí vědět, kdo je zákonným zástupcem dítěte – ne vždy je to ten, kdo se o dítě stará. Může pravidelně konzultovat, společně navrhopvat různá opatření, vytvářet plány individuální podpory, opakovaně vést rodinu při realizaci změny výchovného stylu (Bendl, 2004).

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna pomáhá řešit výchovné problémy žáků. Zajišťuje pro školy odborné pedagogicko-psychologické služby. Provádí odborná vyšetření žáků, poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům ve školách (Bendl, 2003).

3.4 Obtížnost výchovného působení na mládež v období dospívání

Z hlediska pedagogického působení bývá zpravidla výchovná či vzdělávací práce s dospívajícími mnohem náročnější než obdobné činnosti uskutečňované s dospělými nebo dětmi. Dospívání je tranzitorní období lidského života. Překlenuje část mezi infantilní závislostí na rodičích – mezi známou a zažitou minulostí – a nejistou budoucností zralého jedince. Spolu s proměnami v myšlení můžeme též pozorovat změny v postojích a chování. S kognitivním vývojem souvisí okázalé rozumářství i zvýšená kritičnost k dosavadním autoritám. Výrazně se proměňují dosavadní sociální preference a podoba sebe prezentace. U řady pubescentů je náhle zjevná touha udělat dojem nebo vypadat nezávisle. Jde jim o to nechovat se už jako dítě, ale zároveň nebýt stejný jako rodiče nebo učitelé. Na významu nabývají vztahy s vrstevníky, být přijat, uplatnit se a vyznamenat se ve světě sobě rovných. Snaha o prosazení vlastních úsudků a odmítání poslušnosti vůči autoritám zavádí mnohé mladistvé do řady konfliktních situací. Černobílé vidění světa vede teenagery k hyperkritické přísnosti vůči starším, zejména však směrem k vlastním rodičům, ale i jejich zástupcům – učitelům. Významná je pro dospívající existence pozitivního vzoru. Ukazuje se, jak je pro budoucí postoje potřebná nepřenositelná zkušenost po boku pevné osobnosti, s níž je možno prožít to, jak bezpečně drží v rukou otěže svého osudu ve chvílích nejrůznějších nesnází, mezilidských konfliktů a krizí (Jedlička, 2011).

Naprostá většina problematického chování se neobjevuje naráz, v plné síle a bez varování. Prakticky vždy můžeme vysledovat určitý vývoj. Z toho důvodu je vhodné reagovat již při menších banálních potížích. Právě vhodnou a včasnou úpravou podmínek působíme preventivně proti rozvoji závažnějších problémů. Třídní učitel zjistí u žáka problematické chování (např. poruchy příjmu potravy). Z titulu svého profesního zaměření se necítí dostatečně kompetentní, aby navrhoval další postup. Obrátí se proto na výchovného poradce, aby doporučil další postup a poradil, co dělat dále (Mertin a Krejčová, 2013).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

V této kapitole přiblížím metodologii realizovaného výzkumného šetření. Popíši cíle výzkumu, jakým způsobem jsem získávala data, kdo byli respondenti. Uvedu konkrétní postupy, které jsem použila pro účely tohoto výzkumného šetření.

Pro empirickou část své bakalářské práce jsem použila informace z rozhovorů a z vyplněných dotazníků. Než jsem začala rozesílat finální verzi dotazníku k vyplnění, provedla jsem předvýzkum, abych si ověřila jeho validitu. Během tohoto předvýzkumu jsem zjistila pár drobných nedostatků. Byly to například nepřesné formulace některých otázek, kdy nebyla otázka respondentům zcela jasná. Dále formát dotazníku a jeho příprava pro jednoduchý způsob vyplnění bylo třeba zohlednit a dotazník dle toho upravit a také vhodně zvolit otázky vzhledem k tématu.

Dotazníky byly vyplněny i některými kolegy ze třídy, kteří si stejně jako já dodělávají pedagogické minimum pro učení odborných předmětů na středních školách, ale mají již pedagogickou praxi a někteří z nich jsou třídními učiteli žáků věkově spadajících do věku studentů středních škol. Dalšími respondenty byli učitelé škol, jejichž seznam uvádím dále. Kontakty na ně jsem našla na webových stránkách školy, některé mi byly zprostředkovány přes známé. Spolupráce s učiteli byla k mému překvapení bezproblémová a byla jsem mile překvapena jejich ochotným a vstřícným přístupem. Někteří dokonce projevíli zájem seznámit se s výsledky tohoto šetření.

Výzkumný problém

Ve svém výzkumném šetření se snažím přiblížit, jak souvisí rodinná výchova s chováním, výsledky žáka na střední škole, a to z pohledu učitelů středních škol. Učitelé středních škol byli pro tento výzkum vhodnou skupinou respondentů, neboť jsou to právě oni, kdo mají přehled o chování žáka v sociální skupině jeho vrstevníků, vidí chování vůči učiteli, a také vidí výsledky celého učebního procesu. Právě učitel vidí to, co rodiče přirozeně vidět nemohou. Pohled pedagoga je v tomto směru mnohem objektivnější.

Pro účely tohoto výzkumu jsem si vybrala starší školní věk – středoškoláky, protože právě v tomto období je komunikace a celý výchovný proces obtížnější. Komunikace s dospívajícími má svá specifika, která často přinášejí nepochopení a konflikty s dospělými.

Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce bylo objasnit souvislost mezi tím, jak se chovají středoškoláci ve školním prostředí v návaznosti na rodinnou výchovu, ať už se jedná o kvalitu vyučovacího procesu a následně studijní výsledky žáka, tak i v sociální sféře, tj. v rámci interpersonálních vztahů.

Stanovila jsem si několik výzkumných otázek. Analyzováním odpovědí učitelů středních škol by měl být naplněn stanovený cíl práce. Porovnat nejčastější odpovědi s tím, co se píše v aktuální literatuře a zjistit, jestli se učitelé aktivně zajímají o rodinu svých žáků nebo zda svou činnost pedagoga vykonávají jen jako opakující se monolog na stejné téma před tabulí bez ohledu na ostatní faktory, které ovlivňují žákův postoj k učivu a i jeho samotné výsledky.

Výzkumné otázky

Základní výzkumnou otázku „*Jak souvisí rodinná výchova s chováním žáka na střední škole z pohledu učitelů středních škol*“ jsem ve svém výzkumném šetření rozpracovala do několika dalších specifických výzkumných otázek:

1. Jaký styl rodinné výchovy se jeví učitelům středních škol jako účinný pro kvalitní vyučovací proces žáka na střední škole?
2. Jaké mají učitelé povědomí o rodinných poměrech svých žáků?
3. Do jaké míry ovlivňuje rodinná výchova chování jedince ve školním prostředí dle názoru učitelů středních škol?

Výzkumná metoda

Pro účely práce byl použit smíšený výzkum, který byl realizován metodou rozhovoru a dotazníkovým šetřením. Dotazník byl zaměřen na to, jak souvisí rodinná výchova s chováním žáka z pohledu učitelů středních škol. Respondenti odpovídali celkem na 20 otázek, z nichž některé byly uzavřené a některé polouzavřené. U uzavřených otázek měl respondent vybrat jednu z nabízených možností odpovědi, u polouzavřených otázek měl vybranou odpověď ještě upřesnit vlastními slovy. Rozhovor byl polostrukturovaný, provedený s učiteli středních škol, kteří se slovně vyjádřili k danému tématu.

Výzkumný vzorek

Komunikačními partnery, respondenty, byli učitelé středních škol, středních odborných škol, učilišť a gymnázií. Dotazníky vyplňovali učitelé těchto škol:

1. Střední škola obchodu, služeb a podnikání a Vyšší odborná škola, České Budějovice, Kněžskodvorská 33/A,
2. Střední škola obchodu, služeb a řemesel a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Tábor, Bydlišského 2474,
3. Vyšší odborná škola, střední průmyslová škola, střední odborná škola řemesel a služeb, Strakonice, Zvolenská 934,
4. Střední odborná škola ekologická a potravinářská, Veselí nad Lužnicí, Blatské sídliště 600/I., Veselí nad Lužnicí, PSČ 391 81,
5. Střední průmyslová škola a Vyšší odborná škola, Karla Čapka 402, 397 11 Písek,
6. Střední odborná škola zdravotnická a Střední odborné učiliště, Český Krumlov, Tavírna 342,
7. Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Písek, Komenského 86,
8. Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola, Tábor, Náměstí T. G. Masaryka 788,
9. Gymnázium, České Budějovice, Jírovцова 8, 37161,
10. Gymnázium Pierra de Coubertina, Tábor, Náměstí Františka Křížíka 860,
11. Střední škola André Citroëna Boskovice, náměstí. 9. května 2a, 680 11 Boskovice,

12. Střední škola informačních technologií, s.r.o., Frýdek - Místek, Pionýrů 2069,
13. Střední škola rybářská a vodohospodářská Jakuba Krčína, Třeboň, Táboritská 941,
14. Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55, 301 00 Plzeň.

Ve svém výzkumném šetření jsem chtěla postihnout obecnější, většinově sdílené zkušenosti a přístup, proto je ve vzorku respondentů pestré spektrum učitelů – mužů i žen – od méně zkušených až po dlouholeté pracovníky.

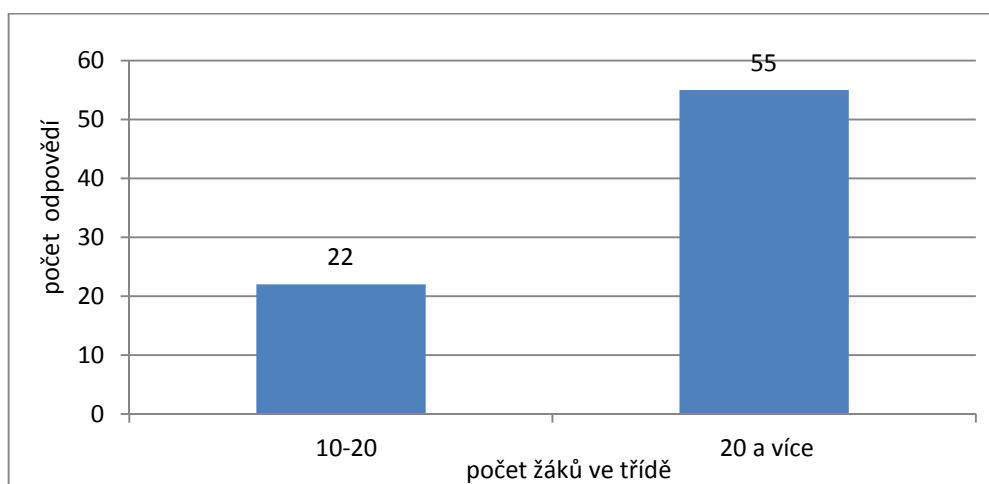
Z těchto státních škol se 12 učitelů ještě navíc zúčastnilo polostrukturovaného rozhovoru.

5 Výsledky výzkumu

Celkem bylo rozesláno 120 dotazníků do 14 státních škol v České republice, jejichž seznam uvádím v kapitole 4.5 Výzkumný vzorek. Z toho 95 učitelů zareagovalo a zaslalo zpět vyplněný dotazník. Tři dotazníky jsem měla vyplněné od spolužáků, kteří vyučují na středních školách. Část dotazníků jsem byla nucena vyřadit, protože byly neúplné. Zůstalo mi celkem 77 vyplněných dotazníků, se kterými bylo možné dále pracovat.

5.1 Specifika konkrétních tříd

Graf č. 1 - Počet žáků ve třídě



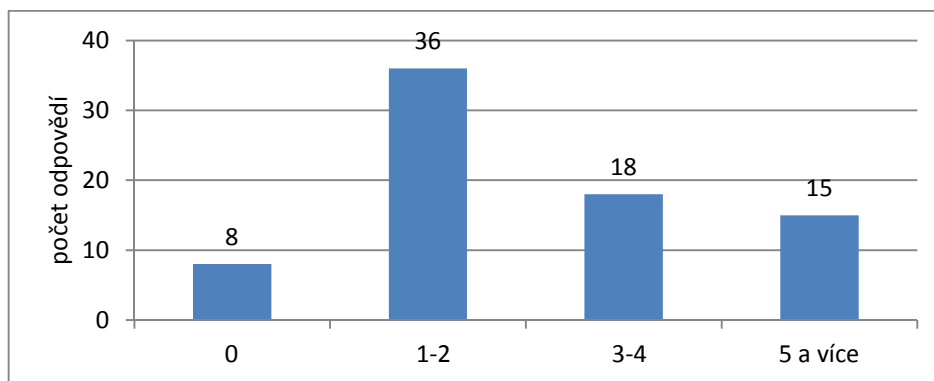
Nejčastější byly třídy s celkovým počtem žáků 20 a více. Konkrétně 55 případů, tj. 71 % z celkového množství respondentů. Tříd s 10 - 20 žáky bylo 22, tj. 29 % z celkového množství respondentů. Třidu s počtem žáků do 10 neměl z těchto respondentů nikdo, tudíž v grafu ani neuvádím.

Počet dětí, žáků a studentů v jednotlivých druzích škol, jejich nejnižší a nejvyšší počet ve třídě, studijní skupině a oddělení, uvádí prováděcí předpisy školského zákona.

Podle ustanovení § 23 odst. 4 školského zákona může zřizovatel školy povolit výjimku z nejnižšího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného tímto zákonem a prováděcím právním předpisem za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, a to nad výši stanovenou krajským normativem. Dle

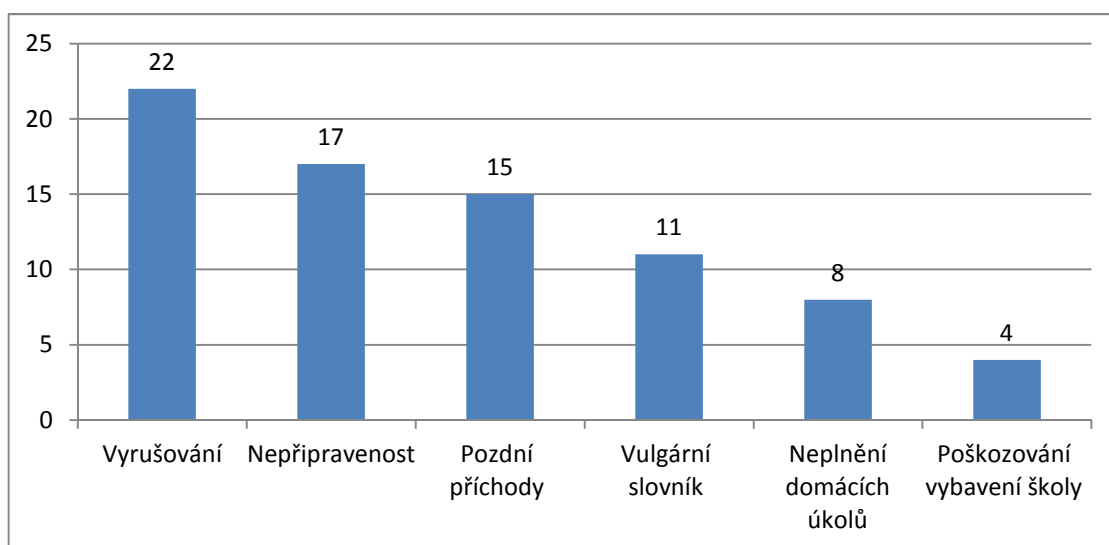
ustanovení § 23 odst. 5 školského zákona může zřizovatel školy povolit výjimku i z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí, žáků a studentů za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

Graf č. 2 - Počet žáků ve třídě s kázeňskými problémy



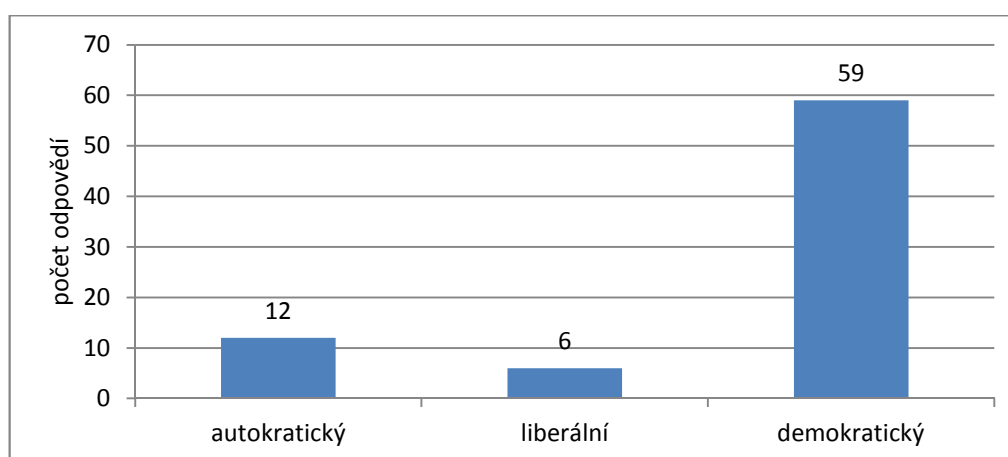
Kázeňské problémy (nevhodné chování žáků při vyučování, a i o přestávkách, kdy tito porušovaly školní řád) uváděli téměř všichni respondenti, jen u osmi případech (10 %) bylo uváděno, že ve třídě nemají nikoho s kázeňskými problémy. Respondenti nejčastěji uváděli jednoho až dva problémové žáky ve třídě.

Graf č. 3 – Nejčastější kázeňské problémy



Z výsledků odpovědí na otázku „s jakými kázeňskými problémy se učitelé ve třídě setkávají nejčastěji“, dle tohoto výzkumného šetření vyplývá, že **nejčastějším kázeňským problémem v současné době je vyrušování při hodině** (22 respondentů tj. 29 %), nepřipravenost na výuku (17 respondentů tj. 22 %), pozdní příchody do hodiny (15 respondentů tj. 20 %), vulgární slovník (11 respondentů tj. 14 %), neplnění domácích úkolů (8 respondentů tj. 10 %). Poškození vybavení školy uvedli jen 4 respondenti tj. 5 %).

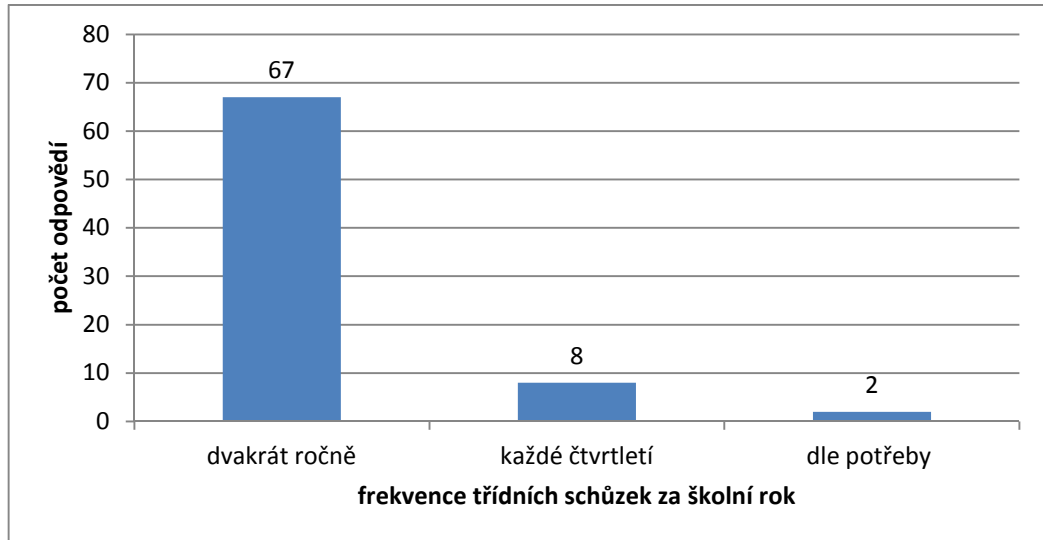
Graf č. 4 - Styl rodinné výchovy účinný pro kvalitní vyučovací proces žáka



Jako nejučinnější styl rodinné výchovy pro kvalitní vyučovací proces žáka z pohledu učitelů středních škol vychází na základě výsledků tohoto výzkumného šetření **styl demokratický**. Pro tento styl výchovy odpovědělo 59 respondentů, tj. 77 % z celkového množství respondentů. Někteří učitelé se ale přikláněli spíše k autokratickému stylu výchovy – 12 respondentů (15 %). Liberální styl výchovy zvolilo pouhých šest respondentů (8 %).

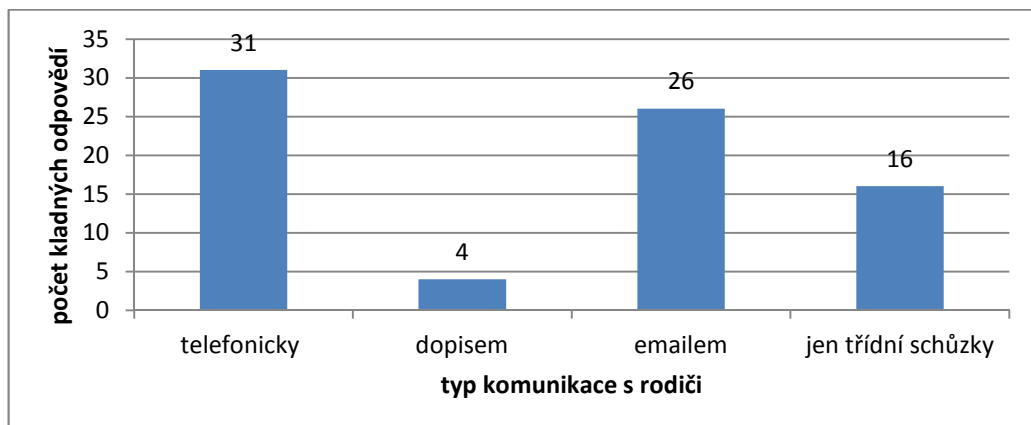
5.2 Komunikace s rodiči

Graf č. 5 - Počet třídních schůzek za školní rok



Třídní schůzky se dle odpovědí respondentů konají nejčastěji dvakrát během školního roku. Tuto variantu vybralo 67 respondentů (87 %). Pouze osm respondentů (10 %) uvedlo, že se třídní schůzky konají každé čtvrtletí a dva respondenti (3 %) uvedli, že se třídní schůzky konají dle potřeby.

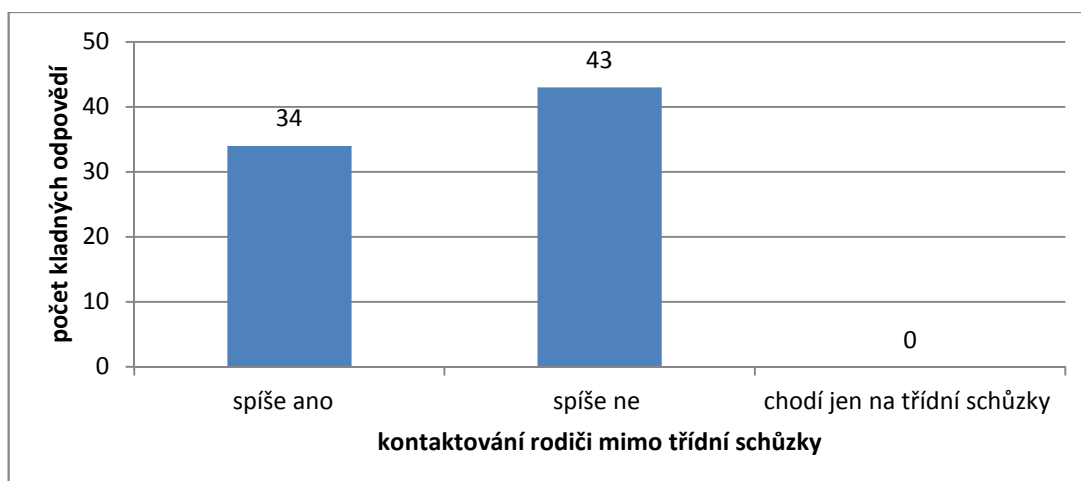
Graf č. 6 - Nejčastěji používaný typ komunikace s rodiči



Nejčastějším typem komunikace učitelů s rodiči žáků byl uváděn telefonický kontakt – 31 respondentů (40 %). Komunikaci emailem uvedlo 26 respondentů (34 %), 16 respondentů (21 %) uvedlo, že jim pro komunikaci s rodiči žáků stačí pouze třídní schůzky. Dopis byl uveden pouze u čtyř případů (5 %).

Dle odpovědí respondentů některé školy používají ke komunikaci s rodiči informačních systémů. Uváděn byl například informační systém Bakaláři, což je elektronický školní informační systém, který obsahuje informace o průběžné klasifikaci žáků, absenci žáků ve vyučování, rozvrhu hodin a aktuálním suplování nebo předmětech a vyučujících. Do systému se mohou přes školní webové stránky přihlásit žáci i jejich zákonní zástupci (každý má své vlastní uživatelské jméno a heslo).

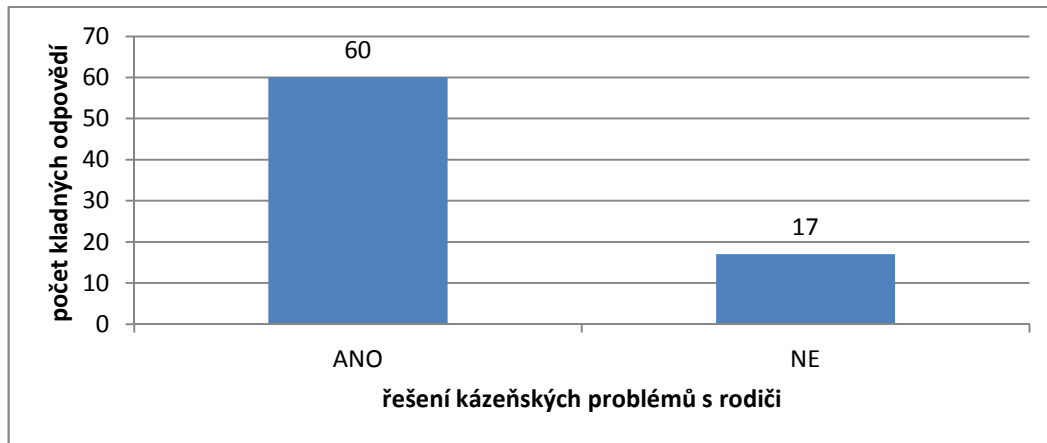
Graf č. 7 - Kontaktují Vás rodiče během školního roku i mimo třídní schůzky?



Na otázku, jestli rodiče kontaktují pedagoga i mimo třídní schůzky dle tohoto výzkumného šetření vychází, že spíše nekontaktují (43 případů tj. 56 %), nějaký kontakt s rodiči mimo třídní schůzky je uváděn u 34 případů (44 %). Odpověď, že by rodiče komunikovali s učitelem jenom na třídních schůzkách, nebyla nikým vybrána.

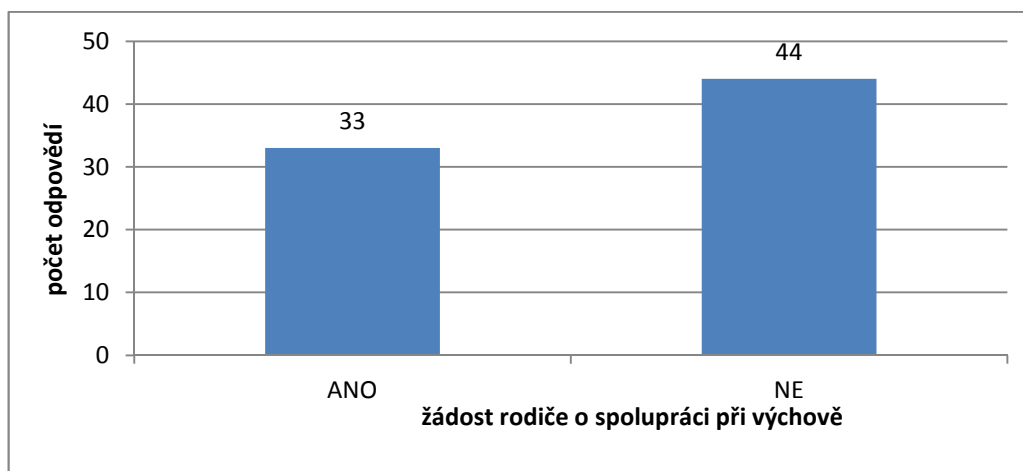
5.3 Výchovné postupy řešené s rodiči

Graf č. 8- Kázeňské problémy žáků řešené s rodiči



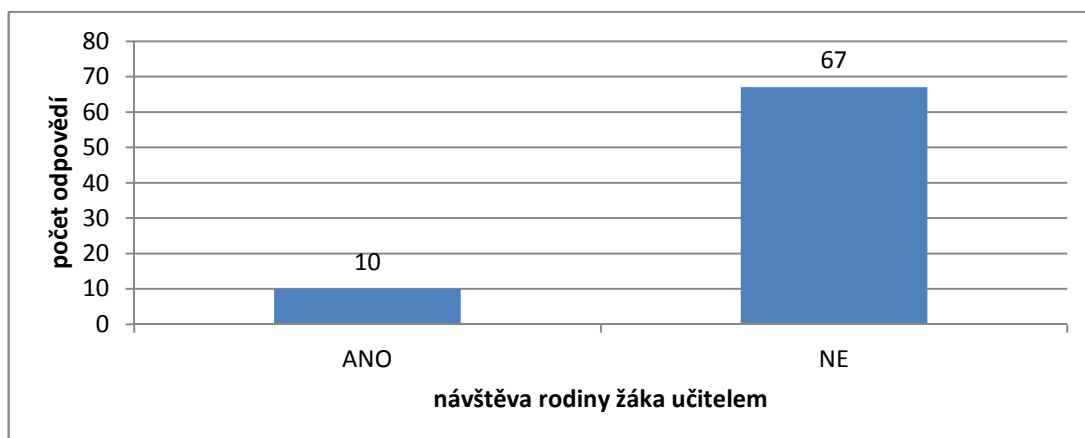
Na otázku, zda učitelé středních škol řeší s rodiči kázeňské problémy svých žáků, odpovědělo „ano“ 60 respondentů (78 %), pouze 17 respondentů (22 %) odpovědělo „ne“, což bylo způsobeno tím, že všichni respondenti nebyli třídními učiteli. Kázeňské prohřešky s rodiči žáků dle výpovědi respondentů komunikují jen třídní učitelé obecně při **porušování školního řádu**. Jako konkrétní kázeňské problémy řešené s rodiči žáka byly uváděny nejčastěji - záškoláctví, nevhodné chování, vyrušování, pozdní příchody do hodiny, nepřipravenost na výuku, neomluvená absence, podvádění při omlouvání absencí, časté absence, pozdní omlouvání absencí, svévolné opuštění budovy školy zhoršení prospěchu nebo neprospěch, nevhodné verbální vyjadřování žáků, vulgární chování, nevhodné vystupování vůči vyučujícímu, alkohol, zneužívání OPL, kouření, nestandardní chování vůči spolužákovi, šikana, záměrné ubližování spolužákům, poškozování věcí spolužáka, psychické problémy žáků, nedostatek motivace u žáků, jejich pasivita, nezáměr o výuku, užívání mobilních telefonů při výuce.

Graf č. 9 - Žádost rodiče o spolupráci při výchově



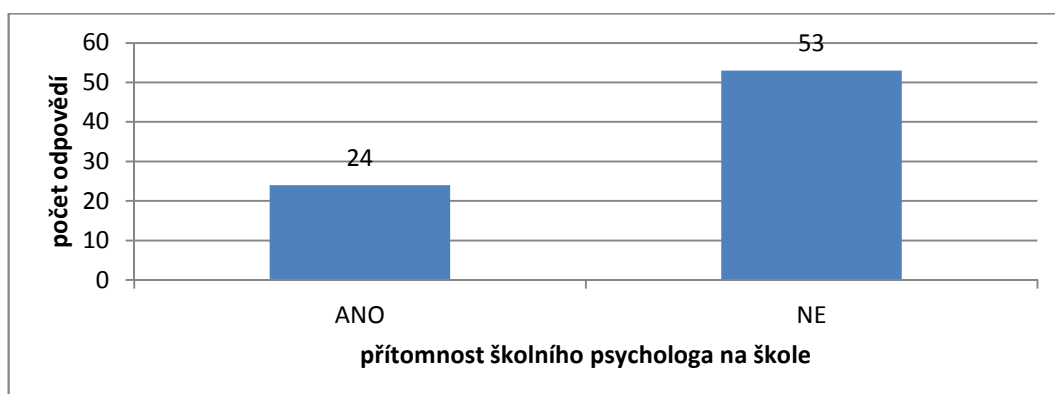
Na otázku, zda rodiče někdy žádali daného učitele o pomoc při výchově, odpovědělo 44 respondentů „ne“ (57 %) a 33 respondentů „ano“ (43 %). Z výzkumného šetření vyplývá, že o spolupráci při výchově dítěte častěji žádají rodiče žáků z komplikovaných rodinných poměrů, rodiče dětí s problematickým chováním (např. s ADHD), s psychickými problémy nebo jiným znevýhodněním (žák s Aspergerovým syndromem). Jako jiný důvod žádosti rodiče o spolupráci při výchově bylo respondenty uváděno například doporučení do SPC, rada ohledně dalšího studia, doporučení do poradny, žádost o pomoc při výchovných potížích, psychické problémy žáka, rodinná krize, rodič nezvládá chování dítěte a jeho prospěch, nezvladatelné chování - konzultace s výchovným poradcem, kontrola pravidelné docházky žáka, výše kapesného, jak donutit k učení, výchovné opatření. Další formou žádosti o spolupráci při výchově je případ, kdy je dítě vážně nemocné, po těžkém úraze či nemoci a dojde k velké absenci.

Graf č. 10 - Návštěva rodiny žáka učitelem



Dle výsledků tohoto výzkumného šetření 87 % z dotazovaných respondentů odpovědělo, že nikdy nenavštívilo rodinu svého žáka (67 respondentů). Pouhých deset respondentů (13 %) odpovědělo, že bylo někdy navštívit rodinu svého žáka. A ti tak udělali ze své vlastní iniciativy. Nejčastějším důvodem návštěvy bylo udáváno přátelské popovídání za účelem zjištění rodinného zázemí nebo třeba oslava narozenin. Dále bylo uváděno: vážná nemoc žáka či dlouhodobá nemoc, v neposlední řadě také řešení kázeňských problémů žáka. Z výzkumného šetření vyplynulo, že větší kázeňské prohřešky, které jsou v rozporu se školním řádem dané školy se řeší standardně pozváním rodičů žáka do školy.

Graf č. 11- Přítomnost školního psychologa ve škole

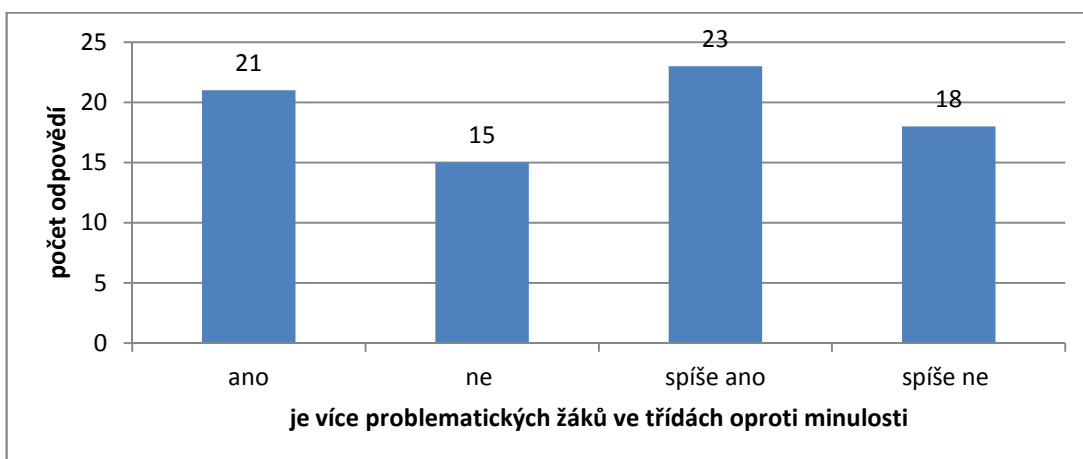


Z výzkumného šetření vyplývá, že působení školního psychologa na středních školách v České republice zatím není běžným standardem. 53 respondentů (69 %) odpovědělo, že na škole psychologa nemají. Přítomnost školního psychologa na škole uvedlo 24 respondentů (31 %). Z odpovědí bylo také patrné, že jejich práci přebírají výchovní poradci. Citují: „Máme výchovného poradce, který má vystudovanou psychologii a učí ji. Pokud se na něj obracím, tak neoficiálně.“ Jiná odpověď: „Bohužel nemáme, problém sehnat odborníka a zaplatit.“

Využití služeb psychologa bylo respondenty uváděno v těchto případech:

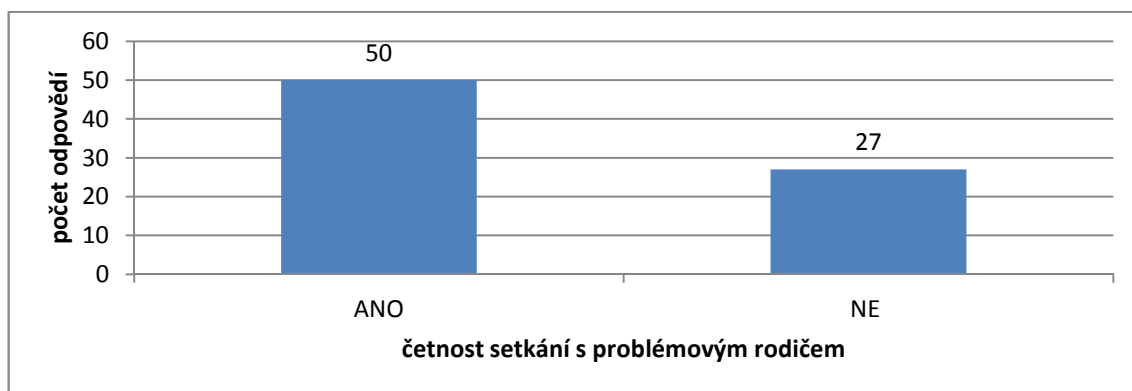
- problémové chování žáků
- sociální fobie
- šikana
- komplikované rodinné vztahy
- další studium
- zjišťování studijních předpokladů žáků
- získání rodinné anamnézy častá neomluvená absence

Graf č. 12- Setkáváte se s problematickými žáky častěji?



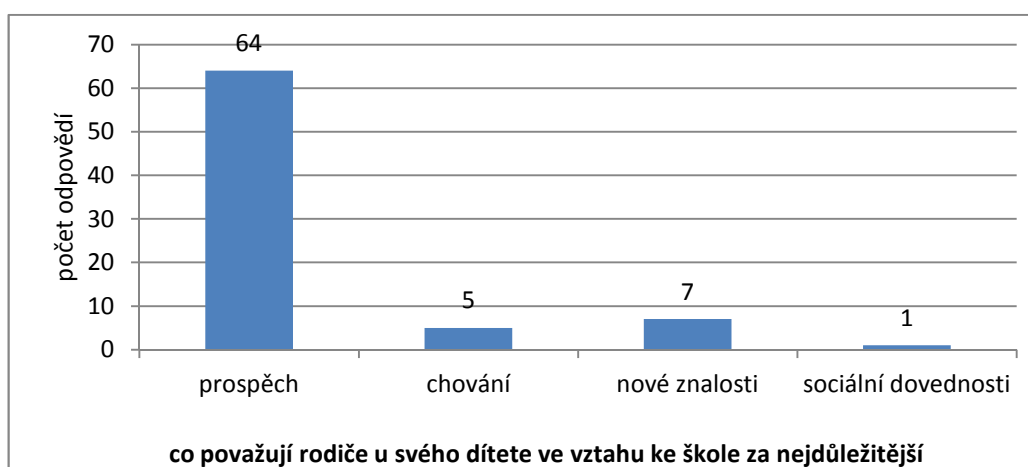
V otázce, zda se učitelé středních škol setkávají s problematickými žáky častěji, respondenti odpovídali mírně ve prospěch „ano“. „Spíše ano“ a „ano“ odpovědělo celkem 44 respondentů (57 %), odpověď „ne“ a „spíše ne“ zvolilo 33 respondentů (43 %).

Graf č. 13- Problematičtí rodiče žáků



S problematickým rodičem žáka (myšlen rodič nespolupracující se školou, nebo jinak ohrožující výchovu a vzdělání žáka) se dle výpovědi respondentů za svou praxi setkala 50 učitelů tj. 65 %. Zbývajících respondentů v počtu 27 (35 %) nemá s problematickým rodičem zkušenost.

Graf č. 14- Co považují rodiče u svého dítěte ve vztahu ke škole za nejdůležitější



Z grafu vyplývá, že podle učitelů je **prospěch rodiči považován za nejdůležitější**. Odpovědělo tak 64 respondentů (84 %). Rodiče vnímají prospěch jako přesný ukazatel toho, jak jejich dítě prospívá ve škole. Zbývajících pět respondentů (6 %) uvedlo chování, sedm respondentů (9 %) uvedlo získávání nových znalostí. Sociální dovednosti byly jako odpověď vybrány pouze jedním respondentem (1 %).

5.4 Výstupy z provedených rozhovorů

V této části práce se pokusím odpovědět na výzkumné otázky, jež jsem si stanovila, a to dle výpovědí jednotlivých respondentů.

Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, vodítkem při vedení rozhovorů byl dotazník. Rozhovor jsem uskutečnila s 12 respondenty. Jednalo se o smíšený vzorek, kde bylo rovnoměrné zastoupení mužů i žen z různých typů škol, různého věku a délky praxe. Podobu a pořadí otázek jsem volila pružně, vzhledem k průběhu jednotlivých rozhovorů. Rozhovory se odvíjely od povídání o konkrétní situaci. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí 15-30 minut, dle ochoty a časových možností daného učitele.

Z rozhovorů byly pořízené písemné záznamy, které byly dále analyzovány. Každý rozhovor byl individuální, a to i vlivem proměnných daného učitele – pohlaví, věk, délka praxe apod. ***Výchova v rodině z pohledu dotazovaných učitelů středních škol je určující pro žákovo chování ve školním prostředí***, a to jak k učiteli, tak i k vrstevníkům. Jasně o tom vypovídají odpovědi respondentů.

Povědomí o rodinných poměrech žáků mezi dotazovanými učiteli není příliš vysoké, o rodinné poměry se učitelé ve většině případů zajímají až v momentě, kdy je nutné a nevyhnutelné rodinu kontaktovat vzhledem k dané situaci (vážná nemoc, absence, hrubé porušování školního řádu). Cituji výpověď jednoho respondenta: *„Pouze u některých žáků znám alespoň přibližně jejich rodinné poměry. Tyto znalosti jsou ovlivněné tím, zda je příslušný učitel v dané třídě třídním učitelem, nebo "jen" vyučujícím.“*

Osobní setkání s rodičem bylo uváděno jako prostředek komunikace pouze v případě řešení problémů konkrétního žáka. Cituji některé výpovědi respondentů: *„Pokud problém přeroste přes únosnou mez, s žákem není domluva – pozváni rodiče do školy.“* Jiná odpověď byla: *„Všechno řeším ihned emailem nebo telefonem, popř. si smluvíme s rodiči schůzku ve škole.“*

Z odpovědí bylo také patrné, že někteří rodiče nemají zájem vůbec: *„Neměl zájem o spolupráci se školou, o své vlastní dítě.“* Po uskutečnění rozhovoru byla tato informace doplněna o fakt, že se to také často odráží ve studijních výsledcích žáka.

Z výzkumného šetření také vyplynulo, že **osobní návštěva rodiny učitelem** nepatří v České republice k častému jevu. Standardně se kázeňské prohřešky (v tomto případě nejčastěji neomluvená absence, jak vyplývá z výzkumného šetření) řeší pozváním rodičů do školy. Ti učitelé, kteří někdy navštívili rodinu svého žáka, byli z řad učitelů mladších. Většina učitelů o tuto aktivitu nemá zájem. Z výsledku rozhovorů je zřejmé, že tento krok jim připadá nad rámec jejich povinností.

Pro kvalitní vyučovací proces se jeví převážně většině učitelů středních škol jako nejvhodnější demokratický styl výchovy. Výchovné problémy byly uváděny častěji u rodin s jiným typem výchovy. Dle výpovědí respondentů například u žáků s liberálním typem výchovy bývá častým znakem rozmazlenost, někdy až arogance a nezodpovědné chování. **Takový žák často nevnímá učitele jako autoritu.** Proti učitelům jde v tomto směru i fakt, že žáci mají v rodičích velké zastání, jak vyplývá z uskutečněných rozhovorů. Pro ilustraci uvádím několik odpovědí respondentů na toto téma:

- „Občas rodiče vidí své děti úplně jinak, než jací ve skutečnosti jsou.“
- „Rodič nezvládal výchovu svého syna, ten si dělal, co chtěl.“
- „Bránil svou ratolest. Pro mne to bylo jasné. Řekl jsem si, jaký rodič, takový žák.“
- „Jaké dítě, takový rodič.“
- „Kryl záškoláctví svého potomka. Neuznával školu jako takovou, jako vzdělávací instituci.“
- „Kryl záškoláctví svého syna, odmítal respektovat udělená výchovná opatření.“
- „Nebyl schopen kritického pohledu na své dítě – týká se zejména maminek.“
- „Nejčastěji neschopností vidět své dítě reálně, přiznat si nějaká omezení atd.“
- „Někteří rodiče si nepřipouštějí, že jejich dítě nevychované.“
- „On tomu rozumí a jeho syn se to přece učit nemusí (hlavní odborný předmět na SOU).“
- „Krytí absence vymyšlenou nemocí potvrzenou lékařem.“
- „Matka studentky urážela kolegyni. Zpochybňovala její učitelské schopnosti, protože její dcera měla špatný prospěch. Byla velmi arogantní.“
- „Neochoten přiznat problém, vinil jen školu a neadekvátně bránil své dítě.“

- „Často se jedná o "rozmazlování" rodiči, kteří si nepřipouštějí, že jejich dítě nevychované.“
- „Agresivní vystupování, v jiném případě nezájem o spolupráci, anebo nepřiznání si nějakého problému svého dítěte.“

Z těchto odpovědí je patrné, že se mnozí učitelé ve svých odpovědích shodují. Nemohli se nijak ovlivnit, šlo o individuální rozhovory, přesto se jejich odpovědi velmi podobaly.

Na otázku, do jaké míry ovlivňuje rodinná výchova chování jedince ve školním prostředí dle názoru učitelů středních škol, respondenti odpovídali, že u některých rodin nemají rodiče čas sledovat, jak jejich dítě prospívá a zda vůbec chodí do školy. Žáci z těchto rodin jsou pak často nesoustředění, mají nereálná očekávání a vulgární slovník. Jedna respondentka na toto téma popsala svou zkušenost takto: *„Absolutní arogance k učiteli, opovržení ve stylu – já mám prachy, tak mi nerad, co mám dělat!“*

Z výzkumného šetření vyvstaly na povrch také případy, kdy pro nedostatek financí rodiče zaměstnávali žáky v různých supermarketech, aby pomáhali rodinnému rozpočtu, z čehož vyplývá jejich únava a poté i špatný prospěch. Z rozhovoru dále také vyplynulo, že u některých rodin nemají rodiče čas sledovat, jak jejich dítě prospívá a zda vůbec chodí do školy. Žáci z těchto rodin jsou pak často nesoustředění, mají nereálná očekávání a vulgární slovník.

K často uváděným neomluveným absencím bylo také zmíněno to, že někteří žáci si dokonce sami píšou omluvenky. A rodiče se často i v tomto případě svého dítěte zastávají. Jako další problém vycházející z rodinné výchovy bylo respondenty uváděno vulgární chování žáků a kouření o přestávkách v areálu školy.

Po uskutečnění těchto 12 polostrukturovaných rozhovorů se potvrdily výsledky získané z dotazníků, ve výsledcích byly jen bezvýznamné rozdíly.

6 Diskuze

V této kapitole práce se pokusím zhodnotit a porovnat výsledky svého šetření s odbornou literaturou.

Na otázku, jaký styl rodinné výchovy se učitelům středních škol jeví jako účinný pro kvalitní vyučovací proces žáka, respondenti nejčastěji odpovídali, že styl demokratický. Někteří uvedli i styl autoritativní či liberální, ale těchto odpovědí bylo podstatně méně. Tyto výsledky jsou s odbornou literaturou zcela v souladu. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), tak styl výchovy v rodině je málokdy čistý, vždy pouze převládají tendence jednoho z nich. Jako nejvíce problematictí žáci byli nejčastěji uváděni žáci z velmi dobře situovaných rodin, kde výchova byla neadekvátní a kde byla hodnota peněz vyzdvihována nad morální hodnoty.

Na otázku, zda mají učitelé středních škol povědomí o rodinných poměrech svých žáků, z tohoto výzkumného šetření vyplývá, že toto povědomí mají spíše u žáků z komplikovaných rodinných poměrů, protože u žáků z bezproblémových rodin dle jejich názoru není důvod se zajímat blíže o rodinu, protože ta funguje a se školou spolupracuje a o své dítě jeví zájem. S takovými rodiči se dle výpovědi většiny respondentů učitel setkává pouze formou třídních schůzek dvakrát ročně (nejčastěji respondenty uváděna frekvence třídních schůzek). Žáci z běžných rodinných poměrů obecně prospívají dobře, chodí řádně do školy a nejsou s nimi výchovné problémy. **Z tohoto je jasné, že chování a posléze i prospěch dítěte vskutku vychází z rodinných poměrů.** To také jasně dokazuje zkušenost jedné respondentky, která na toto téma uvedla: „U rozvedených rodin dochází k častému jevu, kdy si rozvedení rodiče informace o svém dítěti nepředávají, a tak si z učitele dělají prostředníka a kontaktují ho s žádostí o pomoc průběžně oba.“

Dále pak o spolupráci s učitelem žádají rodiče dětí s problematickým chováním (např. s ADHD) s psychickými problémy nebo jiným znevýhodněním. Jedna respondentka uvedla: „Stále častěji a ve větším množství se ve třídách objevují žáci s defektem, nebo znevýhodněním, na které nejsou spolužáci připraveni, nedokáží na ně adekvátně reagovat. Ve škole nejsou pedagogičtí pracovníci připraveni s takovými žáky pracovat.“

Na otázku, do jaké míry ovlivňuje rodinná výchova chování jedince ve školním prostředí dle názoru učitelů středních škol, odpověděli téměř všichni respondenti, že toto chování ovlivňuje nejvíc rodinná výchova vyjma dvou odpovědí, kde bylo uvedeno, že chování středoškolské mládeže je ovlivněno spíše vrstevníky. ***Celkově by se ale dalo říci, že z pohledu většiny středoškolských pedagogů ovlivňuje jedince nejvíce již zmíněná rodinná výchova, a ta mimo jiné ovlivňuje i žákův vztah k učivu a posléze i jeho studijní výsledky.*** S dosavadním teoretickým poznáním dané oblasti je odpověď „ano“ zcela v souladu. Jak uvádí Matějů a Večerník (1998), pokud máme zkoumat vliv rodičů na vzdělání, je potřeba vědět, jakou hodnotu pro ně vzdělání má. Za předpokladu, že rodiče přikládají velký význam co nejvyššímu vzdělání, přikládají tomu i děti velký význam.

V oblasti školní kázně je dle Mertina a Krejčové (2013) vhodné reagovat již při menších banálních potížích. Právě vhodnou a včasnou úpravou podmínek působíme preventivně proti rozvoji závažnějších problémů, což se shoduje s výpovědí jednoho pedagoga z odborného učiliště: *„Při nástupu do třídy (začátek školního roku) je potřeba žáky výchovně usměrnit, seznámit se školním řádem a nastavit pravidla, protože učitel nikdy neví, z jakých rodinných poměrů budou žáci v jeho „nové“ třídě.*

V oblasti kázně se odráží mimo jiné i to, že učitel není žáky vnímán jako autorita. V teorii o tomto pojednává Hrabal (2003), který uvádí, že pak dochází k neřízenému chování některých žáků, kteří nejsou usměřováni rodinnou výchovou a dochází například i k šikanování nebo fyzickému napadání spolužáků, urážení učitele.

To jasně vyplývá i z několika uskutečněných rozhovorů v rámci výzkumného šetření. O školní nekázni dále pojednává v odborné literatuře Bendl (2004). Jeden z respondentů uvedl: *„Poslední dobou jde situace spíše v neprospěch pedagogů. Autorita učitele se neustále snižuje.“*

Námětem pro další výzkumná šetření by bylo například dotazovat se druhé strany – rodičů – zjišťovat, jaký je jejich pohled na výchovnou práci učitelů, jak jim škola formuje dítě a čeho si všimají, popř. co by chtěli zlepšit, příp. jaké by byly jejich návrhy na zlepšení.

Nakonec i pohled mužů a žen na danou problematiku se v mnohém liší, a proto by i z genderového porovnání jistě vyplynula celá řada zajímavých skutečností.

Závěr

V této práci jsem se snažila poukázat na důležitost spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovného působení. Pozornost jsem přitom zaměřila především na jeden z nejdůležitějších faktorů formujících osobnost jedince, a tím je právě výchova v rodině. Pokusila jsem se alespoň částečně nastínit, jak je rodinné zázemí důležité pro zdravý vývoj jedince. Je prokázáno, že problémové situace, které vznikají v rodině, podstatně ovlivňují chování a vzdělávání dětí. V rámci práce provedené výzkumné šetření potvrzuje, že výchova v rodině má značný vliv na chování jedince ve školním prostředí. Projevuje se jak v chování žáka vůči učiteli, tak i vůči spolužákům a jeho postoji k výuce. Dospívající jedinec si odnáší rodinné modely, které se pak promítají do jeho chování. Škola by měla usilovat o všestranný a harmonický rozvoj dítěte, stejně tak i rodina. Současný svět a očekávání do budoucna k tomu přináší nové výzvy. Ve společnosti však stále přetrvává názor, že úkolem rodiny je pouze vychovávat a úkolem školy je pouze vyučovat. Tyto dvě instituce by se měly vzájemně doplňovat tak, aby byl zajištěn zdárný vývoj jedince, který bude schopen obstát (uplatnit se) nejen v současném, ale i budoucím světě. Školní výchovu a rodinnou výchovu proto není žádoucí od sebe striktně oddělovat podobně jako je tomu u procesu vyučování, kdy od sebe nelze oddělit proces výchovný a vzdělávací. Každý, kdo učí, tak i vychovává.

Problematika výchovného působení na mládež a její odraz do výuky z pohledu učitelů středních škol je téma velmi rozsáhlé. Není snadné a prakticky ani možné šablonovitě uchopit výchovu ve stylu tohle je dobře a tohle špatně, aplikovat některé výchovné styly pro všechny s jistotou dobrého výsledku. Faktorů, majících vliv na chování jedince, je celá řada, nesmíme opomenout ani faktor genetický, který žádná výchova nemůže z jedince zcela vymazat či ho snad dokonce přeprogramovat.

Práce měla pro mě osobně bohatý přínos především v oblasti rozšíření přehledu o názorech a vědeckých závěrech odborníků v literatuře zabývající se rodinou a školou. Dále potom přispěla k hlubšímu pochopení problematiky vztahu učitelů a rodičů a to, jak doufám, bude přínosem hlavně pro mou budoucí praxi.

Použitá literatura

Tištěná monografie

Akninová, N. a Schecroun, J. (2011). *A co když pro nás život chce jen to nejlepší? Malé pojednání o pozitivním přístupu*. Praha: Pavel Dobrovský - Beta s.r.o., ISBN 978-80-7306-470-9.

Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, ISBN 80-7254-453-5.

Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, ISBN 80-86642-08-9.

Braun, R., Marková, D. & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0176-2.

Čáp, D. (2009). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, ISBN 978-80-7357-498-7.

Hrabal, V. (2003). *Sociální psychologie pro učitele, vybraná témata (2nd ed.)*. Praha: Karlova univerzita, ISBN 80-246-0436-1.

Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-788-6.

Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-299-7.

Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-25236.

Matějček, Z. a Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada publishing a.s., ISBN 80-247-0332-7.

Mertin, V. a Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství (2nd ed.)*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, ISBN 978-80-7478-356-2.

Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, ISBN 978-80-87029-15-2.

Nikl, J. (2000). *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. Praha: Policejní akademie České republiky, katedra kriminologie, ISBN 80-7251-033-9.

- Langmeier, J. a Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (4th ed.)*. Praha: Grada publishing, ISBN 80-247-1284-9.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-3598-6.
- Röhr Heinz, P. (2012). *Cesty z úzkosti a deprese, o štěstí lásky k sobě samému*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0073-4.
- Röhr Heinz, P. (2001). *Narcismus-vnitřní žalář: vznik poruchy, průběh a možnosti jeho překonání*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-450-8.
- Röhr Heinz, P. (2011). *Závislé vztahy*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-853-1.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karlova univerzita. ISBN 978-80-2461820-3.
- Toffler, A. (1992). *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce, ISBN 80-208-0106-X.
- Toman, J. (1980). *Jak zdokonalovat sám sebe*. Praha: Svoboda, ISBN 25-119-80.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, ISBN 80-208-0106-X.

Tištěný časopisecký článek

- Hrdinová, R (2015). Jak vychovat génia. *Rodina Dnes*, 2, 13.
- Rakušan, V. (2015). Univerzita a sport. *Journal*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 8, 28.
- Vitoušová, P. (2015). Prevencí je zdravá sebeúcta. *Chvilka pro tebe*, 3, 7-8.

Seznam grafů

Graf č. 1 - Počet žáků ve třídě	33
Graf č. 2 - Počet žáků ve třídě s kázeňskými problémy.....	34
Graf č. 3 - Nejčastější kázeňské problémy	35
Graf č. 4 - Styl rodinné výchovy účinný pro kvalitní vyučovací proces žáka	36
Graf č. 5 - Počet třídních schůzek za školní rok.....	36
Graf č. 6 - Nejčastěji používaný typ komunikace s rodiči.....	36
Graf č. 7 - Kontaktují Vás rodiče během školního roku i mimo třídní schůzky?	37
Graf č. 8- Kázeňské problémy žáků řešené s rodiči.....	38
Graf č. 9 - Žádost rodiče o spolupráci při výchově	39
Graf č. 10 - Navštěva rodiny žáka učitelem.....	40
Graf č. 11 -Přítomnost školního psychologa ve škole	40
Graf č. 12- Setkáváte se s problematickými žáky častěji?.....	41
Graf č. 13 - Problematičtí rodiče žáků.....	42
Graf č. 14 - Co považují rodiče u svého dítěte ve vztahu ke škole za nejdůležitější	42

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele SŠ

(vyhovující možnost prosím zaškrtněte)

Pohlaví: muž žena

Věk (roky): do 30let 31-40 41-50 51+

Délka praxe: 0-5let 6-10let 11-20let 21let a více

Počet žáků ve třídě: 0-10 11-20 21 a více

V mé třídě žáci s kázeňskými problémy pocházejí převážně:

- z běžných rodin
- z komplikovaných rodinných poměrů
- neznám rodinné poměry svých žáků
- jiné

Kolik žáků s kázeňskými problémy máte ve třídě? 0 1-2 3-4 5 a více

S jakými kázeňskými problémy se ve vaší třídě setkáváte nejčastěji?

- vyrušování při hodině
- vulgární slovník
- neplnění domácích úkolů
- pozdní příchody do hodiny
- nepřipravenost na výuku
- poškozování vybavení a zařízení školy
- jiné

Jaký styl rodinné výchovy se Vám jeví jako účinný pro kvalitní vyučovací proces žáka

autokratický liberální demokratický

Jaký typ komunikace s rodiči nejvíce využíváte? telefonicky prostřednictvím

dopisu emailem jen na třídních schůzkách jiným způsobem (prosím vypište)

Jak často se konají třídní schůzky? dle potřeby 2x ročně každé čtvrtletí jinak,
než je uvedeno (prosím vypište)

Kontaktují Vás rodiče během školního roku i mimo třídní schůzky?

spíše ano spíše ne chodí jen na třídní schůzky

Řešíte s rodiči kázeňské problémy? ano ne

Pokud ano, jaké?

Oslovil Vás rodič s žádostí o spolupráci při výchově? ano ne

Pokud ano, v jaké souvislosti?

Navštívil jste někdy rodinu svého žáka? ano ne

Pokud ano, uveďte důvod

Co považují rodiče u svého dítěte ve vztahu ke škole za nejdůležitější?

Seřadte podle důležitosti čísla 1, 2, 3, 4 (1 nejdůležitější, 4 nejméně důležité)

- prospěch (známky)

- chování

- učení se sociálním dovednostem

- získávání obecných informací

Jak podle vás ovlivňuje rodinná výchova žákovo chování ve škole:

a) při hodině: neovlivňuje ovlivňuje jen částečně má zásadní vliv

b) v rámci vztahů mezi žáky: nemá vůbec vliv, je dáno vrozenou povahou žáka

rozhodně vychází z rodinné výchovy záleží spíše na jiných faktorech (např. spolužáci)

Ovlivňuje podle Vás rodinná výchova žákův vztah k učivu?

podle mě na to nemá rodina vliv

ano, dle mého názoru rodina ovlivňuje žákův postoj k učivu

Máte na škole školního psychologa? ano ne

Pokud ano, využíváte jeho služby? ano ne

V jaké souvislosti jste naposled využil/a jeho služeb?

Setkáváte se poslední dobou s problematickými žáky častěji?

ano spíše ano ne spíše ne

Pokud ano, popište krátce výchovné problémy:

Setkal jste se za svou praxi s problematickým rodičem? ano ne

Pokud ano, čím byl problematický?