

# **Vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání u žáků základní školy**

Bc. Tereza Běliková

---

Diplomová práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Běliková**

Osobní číslo: **H140395**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání u žáků základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k direktivitě, regulaci a vývojovým specifikům žáků základní školy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ.** Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

**CHRÁSKA, Miroslav.** Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

**LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ.** Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

**PELIKÁN, Jiří.** Výchova pro život. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV, 2004. Pedagogika. ISBN 80-86642-31-3.

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

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.3.2017



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá vnímáním míry podpory autonomie u žáků základní školy. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola vymezuje školní věk- jeho psychologická specifika a věkové zařazení jedinců školního věku, druhá se věnuje vymezení výchovy v rodině, v poslední kapitole teoretické části je práce zaměřena na vzdělávání a vlivy rodiny na tuto oblast. Praktická část zjišťuje, prostřednictvím dotazníkového šetření, pohled žáků 4. -9. ročníků základní školy na vnímání míry podpory autonomie ze strany rodičů a to ve dvou oblastech. Diplomová práce má za cíl zmapovat v jaké míře, z pohledu žáků, projevují rodiče zájem a podporu ve výchově vzdělávání. A také jak míra vnímání v oblastech souvisí s pohlavím rodiče nebo školním věkem dítěte.

Klíčová slova:

Školní věk, adolescence, výchova, socializace, rodina, rodičovství, vzdělávání, direktivita, autonomie, autodeterminační teorie

## **ABSTRACT**

This thesis looks into how primary school children perceive support of autonomy. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter defines school age and its psychological characteristics, age range of school children. The second chapter defines family upbringing and the last chapter of the theoretical part focuses on education and the influence the family has over this area. The practical part uses a survey form to look into how pupils of the 4th to 9th grade perceive support of autonomy from their parents in two distinct areas. The thesis aims to establish to what extent parents express interest and support in education and upbringing, as perceived by the children, and to establish any potential links between the perceived interest and the gender of the parent and/or the age of the child.

Keywords:

School age, adolescence, education, socialization, family, parenting, schooling, directive, autonomy, autodetermination theory.

Ráda bych zde vyjádřila své poděkování Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, inspiraci, cenné rady a doporučení. Také celkově děkuji za vstřícnost při vedení diplomové práce.

Dále patří mé poděkování základní škole, která mi umožnila provést výzkum na jejich půdě.

Dík patří mé rodině, jejich zásluhou jsem si osvojila vzdělání jako jednu ze svých priorit. V neposlední řadě chci vyjádřit své obrovské poděkování partnerovi, za trpělivost, oporu a toleranci k mé osobě v každém dni našeho společného života.

**„Člověk má vidět v každé události svého života prostředek ke svému zušlechtění.“**

(Johann Heinrich Pestalozzi)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ŠKOLNÍ VĚK</b> .....	<b>12</b>
1.1 ŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	13
1.1.1 Střední školní věk.....	14
1.1.2 Starší školní věk.....	17
1.2 ŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU PEDAGOGIKY.....	21
<b>2 VÝCHOVA A SOCIALIZACE V RODINĚ</b> .....	<b>23</b>
2.1 RODINA.....	25
Funkce rodiny.....	27
2.2 RODIČOVSTVÍ.....	28
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ A RODINA</b> .....	<b>35</b>
3.1 RODIČ A ŠKOLA.....	37
3.2 RODIČOVSKÝ ZÁJEM A ŠKOLA.....	39
3.3 PODPORA ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY ZE STRANY RODIČE.....	41
3.4 AUTONOMIE JEDINCE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	43
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 DESING VÝZKUMU</b> .....	<b>47</b>
4.1 POJETÍ VÝZKUMU.....	48
4.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	49
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	50
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	51
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>53</b>
5.1 VNÍMÁNÍ MÍRY PODPORY AUTONOMIE VE VÝCHOVNÉM A VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	53
5.2 VNÍMÁNÍ MÍRY PODPORY AUTONOMIE VE VÝCHOVNÉM A VZDĚLÁVACÍM PROCESU V ZÁVISLOSTI NA ŠKOLNÍM VĚKU DÍTĚTE.....	56
5.3 VZTAH JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ VÝZKUMU.....	58
5.4 HODNOCENÍ VLASTNÍ SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	59
5.5 POROVNÁNÍ ODPOVĚDÍ TOTOŽNÉ OTÁZKY.....	59
<b>6 SHRNUÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU</b> .....	<b>60</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>73</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>74</b>



## ÚVOD

V diplomové práci se zabýváme vnímáním míry podpory autonomie z pohledu žáků základní školy.

Mnoho výzkumů se věnuje pohledu rodičů nebo učitelů směrem k žákům. Pokud se výzkumy dotazují žáků, objevují se více dotazy směrem k učitelům nebo žákům k sobě samým. Získání autonomie žáků a vliv získané schopnosti na další fungování jedince v životě je velmi probíraným tématem. Je to velmi aktuální téma související úzce s prací sociálních pedagogů a pracovníků. V průběhu základního vzdělávání si žák osvojuje autoregulační procesy učení související s vlastní autodeterminací. Při osvojování vlastností na jedince působí rodinné i školní prostředí.

Rodinné prostředí je činitelem socializace dětí, utváří postojovou orientaci a celkový přístup k životu. Jakým způsobem přistupuje rodič ke vzdělávání, ovlivňuje přístup vychovávaného dítěte k učení. Setkáváme se s názory, že vzdělání je ovlivňováno pouze školou a výsledné dosažené úspěchy závisí pouze na kvalitách učitele. Ale i matky a otcové ovlivňují dosažené úspěchy a neúspěchy ve školní přípravě. Svoji podporou a zájmem participují na působení školních institucí. Školní úspěšnost nebo neúspěšnost nezasahuje pouze do školního prostředí, interpretuje je i rodina žáků (Kosíková, 2011, s. 150).

Spojitost se sociální pedagogikou vidíme v působení na vychovávaného jedince skrz více činitelů. Sociální pedagog pracuje přímo s rodinami a má možnosti rozvíjet rodiny, ukazovat jim i jiné způsoby rodičovských přístupů než znají. Projednává s rodičem i vychovávaným jedincem cíle a pomáhá v cestě při jejich naplňování. Nachází se zde tedy pole působení sociálních pedagogů i sociálních pracovníků. Nejen při práci s rodinou ale právě i ve školním prostředí. Poznatky z diplomové práce mohou dále sloužit pro praktické změny ve vztazích školy-rodičů-žáků.

V teoretické části diplomové práce se věnujeme vymezení školního věku a jeho rozdělení na střední a starší školní věk. Prostor je dán i vymezení výchovy v rodině a následné definici rodičovství. Nalezneme zde přiblížení rozdílnosti a stejnosti přístupu rodičů na základě pohlaví. Teoretická část ve své poslední kapitole popisuje vzdělávací systém České republiky a vztah primárního sociálního činitele (rodiny) ke vzdělávání jedinců.

Praktická část analyzuje míru vnímání podpory autonomie v závislosti na pohlaví rodiče a školním věku dítěte. Podporu autonomie sleduje ve dvou oblastech- vnímání míry rodičov-

ského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy. Vnímání míry sleduje u žáků základní školy směrem k jejich rodičům pomocí dotazníkové šetření. V praktické části uvádíme doporučení pro praktickou aplikaci poznatků výzkumu.

Důležité je také se zmínit, že vzdělání prochází v posledních letech větší individualizací než dříve. Dochází k intenzivnější diagnostice v rámci vzdělávání. Z tohoto důvodu je potřebné mapovat postoje rodičů k záležitostem vzdělávání a jejich přístup k výchově. V tomto zaměření nesmíme vynechávat i názory a pocity dětí vzdělávaných v základních školách. Využitelnost tohoto výzkumu tedy vidíme hlavně u pedagogů, školních psychologů, sociálních pracovníků. Další využitelnost lze také shledat přímo u rodičů žáků, anonymní dotazování žáků směrem k rodičům je zajímavá zpětná vazba pro rodičovské přístupy. Doufáme, že tato práce přinese nové posuny a možnosti podpory autonomie žáků ve vzdělávacím a výchovném procesu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLNÍ VĚK

V této kapitole se budeme věnovat vymezení školního věku z pohledu psychologického i pedagogického. Porovnáme pojetí z různých zdrojů. Zaměříme se na věk v období od 4. ročníku základní školy do 9. ročníku. Toto je věk našich respondentů v praktické části. Zaměření na tento věk žáků, bylo pro potřeby výzkumu zvoleno z důvodu porozumění předkládanému dotazníkovému šetření.

Kapitolu jsme rozdělili na část zabývající se psychologickým pohledem na školní věk, v další části předkládáme pohled pedagogických pramenů na školní věk.

Školní věk je důležitým obdobím v životě člověka. Chápeme ho také jako oficiální vstup do společnosti. Žák musí ve škole potvrzovat své kompetence, je veden k plnění povinností. Pokud se na školní věk podíváme z širšího pohledu, jedná se o potvrzování kvalit v různorodých sociálních skupinách. S tímto potvrzováním je úzce spojeno rozvíjení mnoha kompetencí, rozvíjí se i celá osobnost dítěte (Vágnerová, 2012, s. 255).

Základní vzdělání je součástí života všech generací. Vzdělání je vnímáno jako významná společenská součást života. Stejně aspekty vidíme i v minulosti, avšak vidíme v této oblasti značný vývoj, kterým rodiny i instituce prochází a budou nadále procházet. Vývojem prochází také vztah rodičů se školním prostředím. Lze sledovat, že v posledních letech dochází ke zrychlení vývoje školy (Pohnětalová, 2015, s. 13). „V porovnání s jinými institucemi je to vývoj pomalejší a neprůrazný. Helus (2007) zmiňuje označení školy jako tzv. „líné instituce“, která je charakterizována jako instituce uzavřená, izolovaná a neochotná reagovat na aktuální potřeby doby.“ (Pohnětalová, 2015, s. 13)

Školní prostředí se neustále utváří a mění v průběhu doby. Poselství, která předává rodina, bývají ve spojení se školním prostředím velmi rozporuplná. Na jednu stranu rodiče požadují od svých dětí neodlišování se od ostatních spolužáků. Na druhou chtějí, aby dítě vyniklo. Je zde patrný konflikt mezi individualitou, která je tvořivá a požadavkem na přizpůsobení se společenskému vlivu o zapadnutí a nevyčnívání jedince (Jedlička, 2011, s. 115-116).

Z výše uvedených pojetí je zřejmé, že je školní věk důležitá součást fungování člověka ve společnosti. Jedinec se učí novým sociálními kompetencím a do společných vztahů vstupuje kromě rodiny a jedince také prostředí školy. Vidíme, že se dítě navštěvováním školy stává už nejen členem společenství rodiny. Přichází do členství nové lidské skupiny. Jsou

na něj kladeny nové nároky a požadavky. Stává se člen prostředí, které mu do této chvíle bylo neznáme- je z něho žák základní školy.

## 1.1 Školní věk z pohledu vývojové psychologie

V této části si přiblížíme školní věk z pohledu vývojové psychologie. Budeme se věnovat specifikům tohoto období. Uvádíme zde rozdělení dle různých pramenů a jejich porovnání v čem se liší nebo naopak setkávají. Nevynecháváme ani specifika vývojových období se zaměřením na motorické i psychické schopnosti žáků. V tomto období se formuje sebepojetí jedince.

Při formujícím procesu sebepojetí se psychologie věnuje faktorům utváření, ale také vytváření v identit jedinců. Sebeuvědomění si vlastní osoby obsahuje vývoj psychický struktur a funkce duševních činností (Blatný, Plháková, 2003, s. 92).

„Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhávání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince. Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1. **Raný školní věk** (6-7 let do 8 až 9 let)
2. **Střední školní věk** (8-9 let do 11-12 let, tj do doby kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy)
3. **Starší školní věk** (navazuje na období středního školního věku a trvá do ukončení základní školy).“ (Vágnerová, 2000, s. 148)

Dalším možným rozdělením z pohledu psychologie je na mladší školní věk na tento věk navazuje přímo období nazváno dospívání. *Mladší školní věk* vidíme v době od 6 do 7 let do 11 až 12 let věku. Setkáváme se s pojmem pouze školní věk. Je potřebné vzít v potaz, že školní věk zasahuje i do pubescentního období jedince. Lze to tedy kromě období dospívání pubescence nazývat také jako *starší školní věk* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117).

Období, ve kterém jedinec dosáhne školní zralosti, nazýváme **dolní hranicí středního dětství**. Horní hranici vidíme v nástupu puberty. Toto období je dle Thorové (2015, s 402) rozděleno na část rané střední dětství, (6-9 let), následuje období pozdního středního dětství- nazýváno také jako prepubescence (10-11/12 let). Počátkem středního dětství bývá často brán věk nástupu dítěte do povinného školního vzdělávání. Thorová uvádí (2015, s. 414) také dalším navazujícím obdobím období zvané adolescence (12/13-19 let). Kdy se

z jedince stává dospělý člověk. V tomto období je na adolescenta směřováno více požadků sociálních, je tímto připravován na život samostatného jedince zodpovědného za svůj sociální život a chování.

Jak můžeme spatřit je mnoho možných pojetí a rozdělení školního věku. Autoři se shodují v názoru, že školní věk začíná nástupem do školní docházky. Dále ale vidíme již rozdílnosti v počtu období, které pojmenovávají. Autoři se shodují na důležitosti tohoto období v životě jedince. Mírné rozdíly spatřujeme pouze v nazývání různých etap v tomto období, bližší věkové určení se potom výrazně nerozchází. Pro diplomovou práci bylo potřebné určit si, jaké pojmenování budeme užívat při praktické části. Teoretické základy a studium schopnosti jedinců v daném období nám také sloužili k bližšímu určení výběru dotazovaných žáků. Blíže si tedy nyní specifikujeme období, které budeme nazývat střední a starší školní věk.

### 1.1.1 Střední školní věk

Jak již bylo uvedeno výše, toto období vymezujeme na věk osm nebo devět let a trvá do dvanácti let včetně let. V našich poměrech to splňuje období od 3. třídy základní školy do 5. třídy základní školy. To znamená před vstupem na druhý stupeň povinného vzdělávání.

Toto období je popisováno jako klidnější, probíhají v něm spíše nenápadné změny. Je potřeba nenechat se tímto zdánlivým vyzařováním středního školního věku zmást. Určitě to není méně důležitá fáze. Jedinec je podroben zvládnání řady úkolů ve svém vývoji. Dochází k formování sebepojetí, tvoří se také identita genderová. Jedinec si utváří také své postoje v životě a ke vzdělání. Ve škole je dítě nově vystaveno hodnocení ze strany učitelů. V této fázi by měli dospělí nabídnout pomocnou ruku při rozvíjení technik na zvládnání stresových situací. Vést ho k porozumění svým emocím i emocím ostatních. Dospělí by měli také děti učit zvládat myšlenky negativní a pozitivnímu přerámování situace (Thorová, 2015, s. 402-404).

Střední školní věk je velmi důležitým také ve věci tvoření postojů rodičovských. To znamená, jak se budou rodiče chovat ke svému dítěti. Chování ke svým dětem ovlivňuje a určuje kromě doby příprav jejich rodičů na narození a období po narození, také doba dětství celkově a mladistvý věk. Stádium středního školního věku je také součástí vytváření identity mužské a ženské. Chápeme to jako tvorbu pojetí vlastního sebevědomí. K tomuto vytváření patří i neodmyslitelně poznávání osobní hodnoty ve společnosti. V této části pozorujeme oddálení skupin děvčata chlapců. Chlapci se zaměřují na pohybové aktivity a

soutěžení. Dívky spíše vyhledávají úzká společenství. Je v tom patrná potřeba nejprve projít úzkým sblížením se stejným pohlavím, aby následně mohlo docházet k navazování uspokojivých vztahů s pohlavím odlišným (Matějček, Pokorná, 1998, s. 96-101).

V tomto věku se nám změny ve vývoji nezdají tak bouřlivě a velké jako například v předchozích obdobích. Psychoanalýza používá pro stádium pojem „latence“ : to znamená období, kdy je jedna část vývoje ukončena a složky pudové a emocionální dřímají do pubescentního období. Mnoho psychologických studií ukazuje opak. Pokud chceme období charakterizovat z psychologického pohledu, můžeme použít označení **střízlivý realismus**. Dítě chce vidět a chápat svět doopravdy. Nejprve je realismus jedince odkázán na informace od autorit (rodič, učitel, kniha), později přechází jeho vnímání světa v **kritický realistický pohled**. Kritický realismus již značí, že se blíží stádium dospívání. Ve školním věku jedinec touží po aktivním vztahu ke světu. Mnohdy trpí při tlaku rodiny a školy přejímat jejich poznatky a způsoby chování. Jedinec v tomto věku chce aktivně poznávat svět reálnými činnostmi. Proto je u žáků oblíbené zkoušení a pokusy v učícím procesu. Je důležité v tomto věku dětem dávat možnost rozvíjet se nejenom prostým výkladem učiva (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117-188).

Uvedené pohledy se se shodují v názoru, že období středního školního věku často bývá méně výrazné z vnějšího pohledu při porovnání s batolecím a předškolním obdobím. Nevýraznost je vnějším pohledem patrná i při srovnání s obdobím dospívání. Opak je však pravdou a i toto období je nemálo důležité v životě jednotlivce. A ačkoli se jeví, jako klidnější prochází dítě mnohými zkouškami života a pokračuje při své cestě v utváření postojů k životu. Změnami prochází identita jedince ke vztahu k sobě i okolí. Z výše uvedených informací také vyplývá, že jedinec hledá svoji genderovou identitu, která je nyní zaměřena spíše na přátelství a vztahy s totožným pohlavím. Stádium také ovlivňuje jedincovo budoucí vlastní rodičovské chování. Dítě se také učí zvládat svůj vztah k povinnostem, emocím jak pozitivním tak negativním. Jedince je v nyní otevřen novým vědomostem, které chce získávat nejen formou prostého přejímání poznatků.

### **Rozvoj poznávacích procesů středního školního věku**

Nyní přejdeme k uvedení některých poznávacích procesů charakteristických pro střední školní věk. Kognitivní procesy jsou důležité zejména pro bližší poznání způsobu myšlení jedince.

- Reverzibilita

Znakem logicky smýšlejícího jedince je pochopení reverzibility (vratnosti). Školou povinné dítě už rozpoznává změnu situace při odebrání, ví však také to, že změny jsou vratné a nebere odebrání jako definitivní. Dítě je schopno myšlenkově se vracet na začátek procesů. Změny se projeví i ve vztahu k písmenům. Dovede klasifikovat jednotlivá písmena, slabiky. Chápe obsah určitého slova. Jedinec se vzdává subjektivního egocentrického myšlení a pohledu na okolní svět, přechází k decentrovanému postoji. Decentrace je nezbytná pro logické operace. Jedinec s logickým uvažováním už ví, že přijetím role školáka, neztrácí role další. Změny se projevují i v uvažování o ostatních lidech a jejich rolích v jeho sociokulturním okolí.

- Konzervace

Schopnost konzervace je schopnost porozumění, že jednotlivé objekty si mohou ponechat vlastnost i při změně vzhledu. Dítě si je vědomo, že při změně viditelných znaků se nemusí měnit podstata. V tomto období ještě není jedinec schopen přenášet zkušenosti z jednotlivých oblastí do jiných. Neumí ještě poznatky zobecňovat.

- Socializace

Socializace je nedílnou součástí života každého jedince, my se jí budeme věnovat nyní, ale také budou podrobnější zmínky v dalších částech teoretického základu výzkumu. Ve středním školním věku získávají význam požadavky socializační (ze strany školy). Dochází k rozvoji vlastností a dovedností, které jedinci pomáhají v těchto socializačních požadavcích. Centrem životní etapy zůstává nadále rodina. Děti začínají rodiče kritizovat, označují a komentují chyby autorit. Avšak stále berou své rodiče jako jednu z absolutních autorit jejich světa. Nyní také jedinec směřuje k inklinaci ve vrstevnických vztazích. Jedince velmi často ovlivňuje vrstevnických tlak (Thorová, 2016, s. 405-409), (Vágnerová, 2000, s. 150-159).

**„Reverzibilní:** zvratný, umožňující zpětný postup.

**Konzervace:** termín J. Piageta pro postupně se vyvíjející schopnost dítěte chápat, že dílčí změny uspořádání situace nemění základní vlastnosti objektů.

**Socializace:** začlenění člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Zprvu socializace probíhá v nukleární rodině, pak v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub až po zapojení do nejširších vztahů celospolečenských.“ (Hartl, Harlová, 2010, s. 268-537)



Přiblížili jsme si blíže důležité procesy středního školního věku. Z popisu vyplývá, že období je opravdu plné změn. Dítě chápe vratnost jednotlivých procesů, umí klasifikovat jevy do jednotlivých tříd a prohlubuje se logické myšlení. V této části vývoje pokračuje proces socializace, ve které je jeho sociální okolí rozšířeno na školní prostředí a o nové vrstevnické skupiny.

Ve středním školním věku jsme rozpoznali a popsali mnoho důležitých procesů a úkolů pro jedince. Ačkoli se období navenek mnohdy popisuje jako klidnější období, není tomu tak a v životě dítěte dochází k mnoha změnám, se kterými se musí vyrovnávat. Tyto změny mají zásadní vliv na jeho další život a vývoj jeho identity.

### 1.1.2 Starší školní věk

Starším školním věkem rozumíme období navazující na střední školní věk a trvající do ukončení základního vzdělávání (pohybujeme se do stáří 15 let). Toto období nacházíme často i pod pojmem pubescence.

„Pubescence je období přeměny z dítěte na biologicky zralého člověka, schopného reprodukce. K období dospívání patří kromě prvních menses a první poluce i kritičnost, kolísání nálad, citů, pocity nejistoty, sebedoceňování.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 479)

V celkovém vývoji spatřujeme změny ve způsobech myšlenkových pochodů. Jedinec získává schopnost abstraktního uvažování, přichází osamostatňování od rodičovské vázanosti. Důležitější roli přebírají vrstevnické skupiny a ztotožňování s nimi. Freud nazývá tuto část života jako **stádium genitální**. Dle jeho názoru dochází k ožívání sexuálních pudů ve vyšší míře než v předchozích obdobích. Erikson v tomto období pojmenovává období jako část života patřící **hledání identity, boji s nejistotami a spatřuje zde i pochybnosti jedince ke své osobě a pozici ve společenském prostředí**. Nyní přestává docházet k pozitivní akceptaci jedince (výjimku tvoří možná jen rodina). Pubescent je nucen si vydobývat své pozice a role (Vágnerová, 2000, s. 209-211).

Starší školní věk pojmenováváme také jako fázi dospívání. Tato doba je srovnávaná dle rychlosti změn s kojeneckou fází života. Stává se, že dospívání je spojené pouze se sexuální stránkou. Tato část života je však poskládána z mnoha dějových procesů zapadajících navzájem do sebe. K této etapě patří dozrávání intelektu a to především myšlení abstraktní, u kterého dochází k velmi rychlému rozvoji. Jedinec se stává tvůrcem vlastních teorií, generalizuje (zobecňuje). Můžeme také říct, že se nyní nachází na vrcholu vývoje vlastní

inteligence. Z důvodu, že poznatky dospívajících nemají podložený základ ve zkušenostech, uchylují se jedinci k ukvapeným a nepodloženým úsudkům. Tyto úsudky z pohledu dospělého působí směšným dojmem, avšak dospívajícím zesměšňování jejich pohledů přijde urážlivé a zraňující. Introspektivní schopnost je ve velmi plném rozvoji, schopnost introspekce je uvědomování a sledování vlastních duševních prožitků. U dětí je možné sledovat tzv. sny ve dne a fantazijní úniky ze světa introspekce ve spojení s obecnými úsudky se zaměřuje na nejbližší společenský okruh, tzv. v souvislosti s vlastními prožitky dochází k soudům prožitků ostatních. Pro toto období je charakteristická právě otázka a touha po poznání pohnutek druhých lidí (Matějček, Pokorná, 1998, s. 143-149).

V této fázi spatřujeme kladení větší míry požadavků na jedince, tyto požadavky jsou především sociálního zaměření. V souvislosti s těmito požadavky přichází pro jedince taky vyšší míra stresu. Můžeme zde rozeznávat i nabývajícího významu vrstevnických vztahů, tyto vztahy mají zvyšující se podíl na vývoji osobnosti a jeho chování. Velmi časté je také provokující chování, které testuje reakce dospělých, působí na okolí naivním a nezralým dojmem. Toto chování slouží dospívajícímu ke zlepšení sociálních dovedností a zkušeností. Dle Freuda je tato životní etapa etapou neklidnou a bouřlivou (Thorová, 2015, s. 414-416).

Pokud se na toto období díváme z pohledu biologického, jsou jeho hranice dány na začátku díky prvním známkám pohlavního zrání a na konci dovršením pohlavní dospělosti. V této fázi nejde pouze o biologické změny, probíhá i spousta změn v oblasti psychiky jedince. Změny, které jsou spojeny s pohlavním zráním, působí také na nervový systém. Jedinec si všímá nejen změn na svém těle, ale mění si také jeho přístup k dospělým a přístup dospělých k němu samotnému. Jedinec touží po rovnosti s dospělými, ale tato touha je provázena i nejistotou. Důležitou roli v tomto utváření přístupu hraje rodič a jeho výchovný postoj, ale také učitel a další významné osoby v jeho okolí. Období dospívání dále rozdělujeme na období pubescence od 11 do 15 let věku a po něm následující adolescentní období. Pubescenci dělíme dále na prepubertu (11-13 let) a fázi vlastní puberty (13-15 let), (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142-143).

Než přejdeme ke zhodnocení a shrnutí staršího věku ve vývoji z pohledu psychologického uvedeme si na tomto místě ještě zmínku o formování identity a významu vrstevnických skupin v tomto období poté se ještě budeme věnovat rozvoji poznávacích procesů v tomto období. Neuvádíme tuto informaci z důvodu, že by byla rodina neméně důležitá v tomto období. Charakteristice důležitosti rodiny v životě jedince v těchto obdobích a rolích mat-

ky a otce při výchově a směřování dítěte ve školním věku se budeme věnovat podrobněji v kapitole druhé.

### **Formování identity a význam vrstevnických skupin**

Skupina vrstevníku je pro vyvíjejícího se jedince oporou při vzniku individuálních identit každého. Skupinová identita pomáhá dospívajícímu překonávat nejistoty při osamostatňování. Vazby se skupinami snižují odpovědnost individuality a zároveň zvyšují sebevědomí a sebejistotu. Identita skupinová je významná součást identit individuálních. Jedinec si díky vrstevníkům uspokojuje spoustu psychických potřeb, jako například **potřebu smysluplného učení** (společné experimenty a řešení situací, porovnávání konfliktů s rodiči apod.), **potřebu akceptace** a získání uspokojivé prestiže, **potřebu určovat si svá pravidla**, a další. Významná vrstevnická skupina je školní třída. Dospívající zde tráví velké množství svého denního režimu. Školní třída je významná součást identity osobní, jedinec úspěšný v sociální skupině školní třídy získá více sebejistoty a s větší pravděpodobností i jeho sociální kompetence budou na vyšší úrovni (Vágnerová, 2005b, s. 371- 375).

„Sociálně emoční vztahy s přáteli nabývají u dospívajícího na důležitosti a ovlivňují významně jeho chování. Řešení různých sociálních situací a vztahů bývá mezi dospívajícími vrstevníky impulzivní a dramatické. Pro dospívající je charakteristické zvýšené podléhání vlivům vrstevníků a přecitlivělost na jejich odmítnutí. V dospělosti již tyto vlivy nejsou tak silné (Sebastian et al., 2010 in Thorová, 2015, s. 421).

Ve stejné míře jako je jedinec emancipován od rodiny přechází k novým a diferencovanějším vztahům. Tyto nově navázané vztahy mu poskytují jistoty, která mu ubývá odpoutáním od rodičů. Vrstevnické vztahy jsou přípravou pro uzavírání vztahů v dospělé etapě života. V první fázi jedinci vytváří skupiny se stejným pohlavím, tato fáze přechází k potřebě intimnějšího přátelství ve dvou jedincích. Přátelství dvou jedinců je odlišné od skupinového přátelství, jedinec může mnohem snáz sdílet své pocity a problémy než ve skupině. Navazující etapou, je etapa, ve které jedinec získává potřebu intimnějšího sblížení s opačným pohlavím. Nejprve je tento zájem velmi opatrný a dal by se nazvat zájmem „na dálku“ později však přechází ve flirtování a zamilovanost (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 154-155).

### **Vývoj poznávacích procesů**

Výsledným produktem interakce učících procesů a procesů zrání je kognitivní vývoj jedince. Pro jedince v tomto období je typické přemýšlení nad světem jaký by mohl být. Je

schopen uvažování hypotetického, ale také již dochází k připouštění variability rozličných variant při řešení a posuzování problémů. Výsledkem kognitivního vývoje je osvojení abstraktního myšlení, ve kterém je obsah vyměnitelný, ale nedochází k výměně formy. Další oblast rozvoje kognitivních procesů je schopnost induktivního uvažování. Na rozdíl od mladšího školáka, který nachází společné znaky skupin, dospívající dokáže vymezovat i nadřazené kategorie. Jedinec v této životní etapě ulpívá v menší míře na realitě (Vágnerová, 2005b, s. 332-334).

V této etapě života dochází radikálně ke změně celého způsobu myšlení. V době předcházející jedenáctému až dvanáctému roku života dokáže dítě provést logické třídění, srovnávání a řazení konkrétních věcí, dokáže vyvodit logický závěr z úsudků. Pokulhává však ve fiktivních představách. V průběhu puberty se tyto nedostatky mění a jedinec získává vyšší stupně logiky, co se myšlenkových operací týká. Piaget období puberty pojmenoval jako období schopnosti **formálních operací**. Jinak řečeno jedinec přemýšlí o myšlení, je již schopen vyvozovat závěry a soudit soudy. Další získané schopnosti v kognitivní oblasti jsou práce s pojmy obecnými a abstraktními, nespokojení se s jediným řešením situace (přemýšlí o alternativním řešení situací), umění tvořit domněnku neopírající se o reálné skutečnosti. Myšlenkové operace lze pojmenovat jako formálně abstraktní, a tato schopnost nového způsobu myšlení je jedinci užitečná v mnoha vyučovacích předmětech. Nové cesty ve způsobech myšlení ovlivňují postoje jedince k okolí, ve středním školním věku bere dítě okolí realistickým způsobem. Ve starším školním věku však jedinec porovnává skutečnost s takovou situací, která by mohla být (porovnává realitu se svými ideály). Porovnání je v tomto období úzce spjata s kritičností, nespokojeností a zklamáním. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149-152).

Vymezili jsme si období staršího školního věku, toto období také mnoho pramenů nazývá obdobím puberty. Jedinec se nyní přeměňuje a dochází u něj ke spoustě biologických i psychických změn. Tyto změny jsou velmi bouřlivé a intenzivní a u jedince často způsobují větší míru stresu, stres je spojen nejen s proměnami těla, ale také s rostoucími sociálními požadavky. V tomto věku si dospívající formuje svoji vlastní identitu stejně jako v předchozím období pomocí rodiny a okolního sociálního prostředí. Větší roli pro něj při utváření získávají vrstevnické skupiny a jeho zařazení ve vrstevnické skupině ovlivňuje jeho celkovou samostatnost v životě a úspěšnost ve vytváření vztahů. Změny myšlení (procesů kognitivních) jsou také výrazné. V této fázi dochází k prohlubování logiky, také se zvyšuje schopnost posuzovat situace obecněji a porovnávat je se svými ideály. Charakteristickým

jevem u dospívajících je také zklamání, zmatení a kritické posuzování autorit a okolního světa.

## 1.2 Školní věk z pohledu pedagogiky

Nyní si budeme věnovat definování školního věku z pohledu pedagogických pramenů. Musíme zmínit, že nelze přímo oddělit psychologické aspekty školního věku od pedagogických. A jelikož středem jejich zájmů je žák - jedinec navštěvující školu, jsou tyto směry často úzce spjaté. V rámci pedagogického působení na žáka je zařazen i obor školní psychologie.

„Školní věk je věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně 6-18 let), jednak povinnou školní docházkou. Zpravidla se rozlišuje mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 303)

Komplexní chování žáka je ovlivněno faktem, že jedincova osobnost se skládá z více složek. Tyto prvky a složky jsou vzájemně propojeny. Jedná se o **tělesnou konstituci a složku temperamentu** (typová charakteristika a emoce jsou jedním z hlavních faktorů určujících vlastnosti-temperament jedince). Další součástí celého komplexu osobnosti žáka jsou jeho **schopnosti**, schopnosti neboli jinak předpoklad pro výkony činností. Do schopností zahrnujeme složku paměti, představivosti, tvořivosti, ale také inteligenci a schopnost komunikace. Nesmíme při tomto pohledu také zapomenout na **schopnost kognice** (poznávacích stylů), jsou to strategie, kterými si postupným procesem přibližujeme svět. Dalšími složkami je například **motivace a charakterová část žáka**. Nemalou roli hrají v životě žáka také jeho **vůle a projevy chování a jeho role** v biologickém i sociálním slova smyslu (Vališová, Kasíková, 2011, s. 270-271).

Postoje žáků se během školního věku proměňují, proměňuje se také charakteristika třídy v závislosti na jednotlivém období povinné školní přípravy. Dle zaměření zvoleného výzkumného souboru si popíšeme výběr tří období z pedagogického pohledu. **Mladší školní věk:** dochází k plnému a přirozenému přijímání autorit dospělých. Žáci se sbližují s novými pravidly, normami a se skupinovou strukturou nového společenství. Ostatní spolužáky žáci přijímají na základě hodnocení učitele, učitel je pro žáka při prvních letech školní přípravy absolutní autorita. K rozvoji a ovlivňování toho, jak přijímají žáci požadavky a záměr z jeho strany má pedagog velké pole příležitostí. V pubertálním období, neboli v období **středního školního věku**, dochází již k jiné situaci. Rozvoj osobnostní

stránky jedince vede ke změně vývoje třídního kolektivu. Jedinci mají potřebu partnerství ve smyslu rovnocennosti těchto vztahů. K nárůstu dochází i v požadavcích na přijímání dospívajících ze strany autorit a dochází k odpoutávání se od nich. Toto odpoutání se zrcadlí v kritickém hodnocení pedagoga a ostatních autorit v jejich životě. Dochází ke změnám postojů a ve vzájemném hodnocení žáky mezi sebou samými. V navazující etapě postpubertální, **staršího školního věku** je třída na vrcholu vývoje. V odlišnostech tříd dochází k prohlubování. Narůst vidíme v oblasti autonomní potřeby, potřeby být nezávislý a v sebeprosazení. Učitelovy nedostatky jsou pod drobnohledem žáka, roste soudržnost třídy a solidarita s kolektivem třídy. Jak uvádí Kohoutek (2005, s. 48) spolužák a vrstevník získává mnohdy intenzivnější význam pro jedince, vítězí tak nad rodiči nebo učiteli. Nesmíme však nabýt dojmu, že jedinec nemá potřebu autorit a řádu, opak je pravdou. Jedinec staršího školního věku potřebuje vzor a přimknutí k němu. Aby se autoritě podřídil, respektoval ji, musí vyhovět jeho vysokým nárokům a jeho respekt si zasloužit. V této etapě života vítězí přístupy, ve kterých má sociálně percepční myšlení černobílý charakter (Čapek, 2010, s. 20-21).

Žák se dobře učí věcem, které mu, že pro něj mají smysl a zapadají do jeho životní identity. Pokud bude tématem předmět jeho zájmu, je předpoklad intenzivního věnování se této věci. Na druhé straně pokud získá pocit rozporu s jeho bezpečím a sebepojetím těžko přijímá požadavky výuky. Na jedné straně je touha po nezávislosti na autoritách na druhé dospívající citlivě vnímají postoje směřující k nim od učitelů a negativně na ně působí křivda, podceňování a negativní ohodnocení (Kalhous, Obst a kol., 2009, s. 73).

Pedagogický pohled na školní věk využívá podobného rozdělení jako pohled vývojové psychologie. Je zde také patrné, že vidí velký vliv v nové sociální skupině-škole. Teoretické prameny uvádí změnu postojů jedinců k autoritám. Jedinci se postupně osamostatňují, ale také zároveň nadále touží po silných autoritách, osobnostech, které by jim byli vzorem. Zdroje také shodně uvádí měnící se vliv vrstevnické skupiny na osobnost jedince a s tím spojená větší kritičnost vůči osobnostem učitelů. V této kapitole jsme se věnovali bližšímu přiblížení námi zvoleného vzorku respondentů. Věnovali jsme se školnímu věku jedinců. Nejprve došlo k seznámení s tím, jak důležité je toto období pro další život jedince. Zaměřili jsme se na srovnání různých rozdělení vycházejících z vývojové psychologie. Z pojetí různými autory jsme vybrali pojmenování a rozdělení, které budeme dále využívat a to rozdělení na **střední a starší školní věk**. Obsahem této kapitoly dále bylo přiblížení vývoje identity jedince a také celkově jeho vývoj z pohledu poznávacích procesů.

## 2 VÝCHOVA A SOCIALIZACE V RODINĚ

V této kapitole se naše práce bude věnovat výchově jedince v rodině. Vymezíme si pojem výchova a socializace a uvedeme přiblížení těchto pojmů. Zaměříme se na tyto jevy v kontextu rodinného prostředí. Přejdeme poté k vztahu jedinců k rodičům, jak tyto vztahy ovlivňují budoucnost i současnost, také přiblížíme důležitost rodičů v životě a také rozdělení dle pohlaví rodiče.

### Výchova

„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu.“ (Hartl, Hartlová, Mareš, 2013, s. 345)

Výchova není procesem, který by probíhal ve vzduchoprázdnu. Vychází vždy ze základních podmínek určitého společenského uzpůsobení. Nelze počítat s možností přenosů všech forem výchovy z jiných sociokulturních podmínek. Je tedy důležité zvažovat a hodnotit přebírání zkušeností z jiné společnosti do našich podmínek (Pelikán in Kraus, Poláčková at al., 2001, s. 41).

Výchovu chápeme jakou dynamickou, vidíme pod tímto pojmem vědomý proces a také řízení socializace. Zespolečnění jedince prostřednictvím záměrného ovlivňování v souznění se společenskou normou je výchovná činnost. Můžeme tedy pod pojmem výchova vidět i proces řízení. Tímto procesem se usměrňuje socializace tím směrem, aby souzněla s výchovným cílem společnosti. Důležitým výsledkem výchovy je přenesení poznatků do chování a jednacích dovedností do každodenního života. Pod přenesením je obsaženo i zvládání reality života. Cílem je osvojení seberegulace (sebevýchova) v dospělosti (Kraus, 2014, s. 64).

Výchova obsahuje širší i užší pojetí, v širším jde o nezáměrné ovlivňování člověka, funkcionální působení. V užším slova smyslu jde o cílevědomé, záměrné, systematické působení na procesy učení, cílem tohoto procesu je kultivovaná osobnost, která je schopná prosadit se. Proces výchovy je tvořen systémem pedagogických kategorií, které se podílejí na utváření osobnosti. Jde o interakci mezi vychovávajícím a vychovávaným, na této interakci se podílí cíle výchovy, obsah výchovy, její metody a zásady ale také výchovní činitelé (Bakošová a kol., 2011, s. 54-55).

Výchovu tedy chápeme jako proces záměrný, který má ovlivnit jedincův současný i budoucí život. Má za cíl sladit nároky společnosti s životem jedince s cílem zvnitřnění norem a pravidel společnosti. Na výchovu můžeme nahlížet z různých pohledů například z užšího nebo bližšího pojetí. Společně s pojmem výchova je neméně důležité vymezit pojem socializace. Tyto dva procesy jsou velmi úzce spjaty.

### **Socializace**

„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.“ (Hartl, Hartlová, Mareš, 2013, s. 267)

Proces, kdy dochází k postupným přeměnám jedince, označujeme pojmem socializace. První etapa socializace je nazývána jako primární. V primární socializaci má hlavní roli rodina. Rodina ukazuje jedinci, jak se má orientovat v životě a ve společenských standardech. Úzce spjatým pojmem se socializací je sociální zrání. Zrání chápeme jako vývojové změny, které souvisí se změnou postavení jedince v jeho společenském okolí. Socializace probíhá v rozmanitém prostředí s různou úrovní a kvalitou- nepříznivý vliv mnohdy způsobí odklon od obecně uznávané normy. Téma vycházející ze socializace, které můžeme také zahrnout do zájmu sociální pedagogiky, je sociální kreativity. Kreativita je podílejší se faktor na tvorbě vztahů k lidem v okolí, ale také jedinci ke své osobě. Socializace a její další činitelé mají za úkol minimalizaci rozporů společnosti a jedince. (Kraus, 2014, s. 59-61).

Psychické vlastnosti mohou být částečně ovlivňovány, každá lidská bytost je spoluvytvářena pomocí prostředí. Pokud má v tomto prostředí být její existence uspokojivá je důležitá akceptace a přizpůsobení se společenským požadavkům v rámci sociokulturního prostředí jejího života. Sociokulturní vliv je jedním z nejvýznamnějších pro rozvojový pokrok u jedince v oblasti vlastností psychických. Sociokulturní vlivy jsou podněty působící v sociální interakci. Proces nazýváme pojmem **socializace**. Činiteli socializace jsou: sociokulturní vliv, působící na každého člena sociokulturního prostředí. Díky těmto vlivům dochází k osvojení obdobných norem, hodnot a chování. Má dojít k osvojení toho, co je společností vyžadováno a pozitivně hodnoceno. Dalším činitelem jsou větší sociální skupiny, ke kterým osoba patří. Tato skupina většinou zprostředkuje a překládá sociokulturní vliv.



Třetí činitel vidíme v malé sociální skupině. Dochází zde k přímému kontaktu a osobnímu významu. Jedinec se její součástí stává buď výběrovým, nebo nevýběrovým způsobem.

Největší význam v sociálních skupinách má **rodina**, funguje v rovině primární socializace jedince (Vágnerová, 2000, s. 19).

Jedinec přijde do života pouze jako tvor s biologickými schopnostmi, až proces socializace ho promění v bytost společenskou. Přeměny člověka začínají osvojováním zvyků kultury a jejich návyků, přechází v osvojení mluveného slova a soužití se svou pohlavní rolí. Díky procesu socializace získává také hodnotovou orientaci. Člověk se učí díky sociálnímu okolí, učící proces také ovlivňují specifické vlohy a dědičnost. Primární socializace se odehrává v rodině. Výchova v rodině uvádí dítě do kulturního prostředí a učí ho orientovat se v životě. Na vliv rodiny a výsledky jejich socializace přímo navazuje školní prostředí a tím pádem instituce školy (Kraus, Poláčková, 2001, s. 56-57).

Následně po definování pojmu výchova jsme si přiblížili pojem socializace, který jedince provází celým životem. Na jedince působí v rámci socializace různí sociální činitele, nejdůležitější v primární fázi tohoto procesu je rodina. Rodina pomáhá jedinci najít směr a sladit požadavky společnosti jeho životní cestou. Tato malá sociální skupina je velmi důležitou součástí socializačního procesu, jelikož na ni navazují svým vlivem další instituce a autority, které přichází do života člověka.

## 2.1 Rodina

V této části si přiblížíme pojem rodina, jak ho vnímá sociální pedagogika. Vymezíme si také pásma funkčnosti rodiny. Poté přejdeme k důležitosti rodiny v rámci středního a staršího školního věku.

Za současnou rodinu považujeme celek čítající nejméně tři členy, mezi těmito členy jsou vztahy charakteru rodičovského, příbuzenského a také manželského. Základním kamenem pro rodinu jsou dva dyadictí jedinci. Dyadickými jedinci chápeme muže a ženu. Existence minimálně jednoho dítěte je výchozí znak rodin (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78).

Rodina při vývoji v historickém kontextu prochází mnoha problémy, i přes to je nenahraditelná a nepostradatelná forma uskupení pro jedince v celém průběhu jeho života. Díky ní jsou předávány hodnoty a je nejdůležitějším socializačním činitelem. Rozhodujícím způsobem ovlivňuje rozvoj jedince, především je přítomna ihned v první fázi života jedinců. Rodina jak ji známe dnes je již jiná než v dřívějších letech, z tohoto důvodu je obtížnější

vidět rodinu jako malou skupinu. Mnoho dětí je narození mimo svazky manželské, i tyto svazky však mohou fungovat jako rodina a plnit znaky rodin (Kraus, 2014, s. 79).

V tuto chvíli je tedy možné vidět rodinu jako strukturovaný celek, který má smysl, účel a náplň ve vytvoření bezpečného a stabilního prostoru pro život lidí (Plaňava, 1994 in Kraus, 2014, s. 80).

Rodinu vnímáme jako primárního nositele kulturních prvků, je poskytovatelem základních norem a hodnot společenského okolí. Výchovný vliv rodiny má za úkol seznamovat jedince s kulturním vzorcem (s tradicemi, zvyklostmi, mravními základy a se společenskými zákony). Kulturní vzorce jsou dětem nejen přiblíženy, ale také je rodina učí respektování požadavků prostřednictvím sankcionování při jejich nerespektování. J. Bowlby (1986) ve své teorii jedná o vazbě jedince s matkou a dospělého s dospělým, se zaměřením na role pečovatelských ve smyslu bezpečných základů, při objevování světa a učení se o faktech každodenního života (Výrost, Slaměník, 2008, s. 50).

„Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často vázání hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty.“ (Kramer 1980 in Sobotková, 2012, s. 24)

Největší předností rodiny je, že výchova může probíhat v reálné přirozené rodinné atmosféře. Vliv orientační rodiny (rodina, ze které jedinec pochází, kde vyrůstal) na následující stabilitu dětí považuje většina psychologů za jeden z nejvýznamnějších, pokud ne dokonce rozhodující. Úlohou rodiny je seznámit dítě s okolním světem, umožnit mu rozvíjet jeho nadání a schopnosti. Rodina dítěti také nabízí představy a ideály, ale nenutí je. V první řadě má však nejdůležitější úkol a tím je dát dítěti jistotu, že svět je v pořádku (Baluchová in *Vychovatel'*, 2017, s. 24).

Rodinu tedy vidíme jako primární socializační panel ve vývoji jedince. Považujeme ji za nositele kulturních vzorců, morálních hodnot a má základní vliv na socializaci jedince v mnoha etapách života, má za úkol vytvářet dítěti bezpečný prostor pro jeho život, ale také dítěti zvnitřňuje výše zmíněné kulturní základy společnosti prostřednictvím odměn a trestů. Rodina se vyznačuje velkou předností nad ostatními socializačními činiteli, touto předností je, že působení rodiny probíhá v rodinné atmosféře. Autoři se shodují, že na jedince v jeho životní cestě má rodina velký vliv z tohoto důvodu je důležité, aby plnila funkce rodiny, které si uvedeme nyní.

## **Funkce rodiny**

Rodinná struktura a složení jsou klíčové znaky a aspekty pro fungování rodiny. Například děti rodičů samoživitelů a nevlastní rodiny mají častěji problémy s chováním dětí než rodiny v manželství a ve fungujícím partnerství. Faktory ovlivňující fungování rodiny jsou pravidla a jasné rozdělení rolí. K fungování rodiny přispívají jasně daná očekávání na chování, hranice. Hranice úzce souvisí s emocionální a psychologickou blízkostí mezi rodinnými příslušníky a také se vztahem rodiny s vnějším světem. Funkční rodina musí být přístupná k interakcím uvnitř rodiny a taktéž interakcím se sociokulturním prostředím (Bray, Stanton, 2013, s. 152-153).

### **1. Biologicko-reprodukční funkce**

Pro člena rodiny je tato funkce obsažena v trvalém uspokojení potřeby sexuálního i biologického charakteru a též potřeba pokračovat v tvorbě své vlastní rodiny. Tato část funkčnosti rodiny má také význam pro zachování společnosti. Stát, právě z důvodu touhy po zachování perspektivnosti společnosti, je součinný na péči o rodiny. Tato péče probíhá prostřednictvím různých opatření, sociálního charakteru, které přispívají a pomáhají rodinám (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79).

### **2. Sociálně- ekonomická funkce**

Rozumíme jí materiální zabezpečení, kterým se uspokojují potřeby jednotlivých členů. Patří sem finanční zabezpečení členů rodiny na uspokojení jejich potřeb, správné využívání finančních prostředků a podmínky bydlení (Pasternáková in *Vychovatel'*, 2016, s. 17).

### **3. Socializačně-výchovná funkce**

V této funkci spatřujeme zejména přípravu jedince na jeho samostatný život. Jak již bylo zmíněno výše v přiblížení socializace, jde o osvojování základních návyků a vzorců chování. V kontextu současné společnosti a posunu v rodinném životě jde také o větší pole působnosti v ovlivňování generací navzájem (Kraus, 2014, s. 82).

### **4. Funkce ochranná a zabezpečovací**

### **5. Usměrnování volného času a relaxace**

Dnes je dostatečně známé, že právě kulturní život rodiny utváří pro dítě nejdůležitější podmínky pro správný vývoj. Úlohou rodičů je, aby učili dítě žít kulturně, společensky a aby si vypěstovalo k těmto aktivitám pozitivní vztah. To přispívá k celkově pozitivnímu

vztahu k hodnotám a normám (Pasternáková in *Vychovatel'*, 2016, s. 17). To zda rodina plní tuto funkci, se odráží například v míře společně tráveného aktivního času rodiny

## 6. Funkce emocionální

Emocionální složka funkčnosti rodiny je pro rodinu těžko zastupitelná. Jiné instituce nedokáží vytvářet identické podmínky rodinné atmosféry. Jedinec má potřebu cítit lásku, vědět že se může cítit jistě a bezpečně. S vývojem společnosti je bohužel spjat také fakt, že mnoho rodin nedokáže tuto složku plnit a dochází k častějšímu výskytu deprivací u dětí (Kraus, 2014, s. 83)

Rodina funguje a její fungování je v pořádku, pokud dochází k plnění funkcí rodiny: jestli poskytuje jedinci sounáležitost a zapojení mezi členy, jestli podporuje členy rodiny ekonomicky, zda pečuje, vychovává a socializuje a také zda ochraňuje své zranitelné členy (nemocné, handicapované, mladé, aj.), (Sobotková, 2012, s. 71).

Výše jsme uvedli charakteristiku funkcí rodiny, tyto funkce by měla rodina splňovat právě z důvodu zajištění rozvoje jedince ve smyslu jeho začlenění do společnosti. Pokud jsou funkce poškozené nebo zcela vynechané můžeme mluvit o dysfunkčních rodinách. Jedinec ke svému zdravému vývoji potřebuje funkční rodinu. Vzorce chování ze své rodiny a z toho jakým způsobem rodina plně jednotlivé funkce si přenáší do svého života.

## 2.2 Rodičovství

V této části si uvedeme význam rodičovství v životě dítěte. Zejména jeho aspekty v období středního i staršího školního věku. Poté bude následovat porovnání vlivu rodičů v závislosti na tom, zda se jedná o rodiče mužského nebo ženského pohlaví.

Pod označením biologické rodiny je většinou obsažen rodinný systém, ve kterém existuje minimálně jeden biologický rodič. Rodičovství ve smyslu psychologickém vzniká v první řadě ve spojení s biologickou rodinou, nebo vzniká pečováním nepřibuzného dospělého o dítě. Chování rodičů je ovlivněno zkušenostmi rodičů z vlastního dětství (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 46).

Vazby, klíčové pro rodinné společenství jsou pouta mezi jejich členy. Jedinci v dětském věku mají potřebu opřít se o dospělé a jejich oporu směrem k nim zřetelně cítit. Pokud je opora střídavá, někdy přátelská a jindy zase nepřátelská dochází k vlastním závěru, že oporu potřebují (realistický pohled), na druhé straně mohou získat pocit, že je pro ně opora nepotřebná (ačkoli je potřebná), anebo v poslední řadě mohou testovat povahy vztahů

s dospělými zlostí, neposlušností apod. Udržovatelé vztahů a jejich indikátorem jejich kvality jsou komunikační způsoby v rodině (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 65).

Rodič se zvyšujícím věkem dětí mění povahu a styl rodičovství. Rodiče zjišťují, že s dětmi ve školním věku již musí jednat a reagovat na ně jiným způsobem. V rodičovství se odráží předchozí vývojové fáze a vztah rodičů k výchově. Rodiče se v těchto obdobích musí stát spíše psychologickou pomocí dětem. Snižuje se potřeba aktivní fyzické pomoci dětem ze strany rodičů (Bigner, 2006, [online]).

### **Střední školní věk a rodičovství**

Rodiče, kteří jsou přítomní, zajímají se o jedince v dětství a sdílí s ním život, jsou podmínka funkčních vztahů mezi rodiči a jejich dětmi. Rodič je naplnitelem psychické stránky vývoje školou povinného dítěte. Jsou přispěvateli v naplňování potřeb smysluplného učícího procesu (rodič je reálný model v učení, rodič je ideálem ke kterému tíhne dítě). Rodič je také zdroj emocionální opory (jedinec ve školním věku se v tuto chvíli domnívá, že tento stav bude trvat po zbytek jeho života) a uspokojuje také jeho seberealizační potřeby (tento proces se děje skrz požadavky kladené směrem k dítěti). Rodič je pro dítě modelem do budoucnosti, vzorem vzorců v chování v dospělém životě. Ve starším školním věku oproti předchozím obdobím přibývají požadavky na úspěšné působení jejich dítěte ve škole. Rodinné prostředí je pro něj určující v mnoha směrech. Přebírá postoje rodičů v mnoha oblastech, například i ke vzdělávání. Názory rodiče jsou pro děti významné a dosahují pro dítě většího významu než subjektivní posouzení své osoby (Vágnerová, 2012, s. 314-316).

Identita školáka je tvořena také jeho rodinnou příslušností. Dítě má v prepubertálním období silný vztah k rodičům, tento vztah se stává složitějším a jedinec se lépe orientuje v rodičovských postojích, také bere na vědomí zkušenosti rodičů s ním samotným. Rodiče jsou neoddelitelnou součástí jeho složek života, sdílí s nimi společnou běžnou rutinu. V etapě středního školního věku se hromadí společné chvíle, získané prožitky z této doby jsou tvůrce rodinných pramenů (Vágnerová, 2000, s. 170).

Žák je koncem období díky správnému vlivu rodičů schopen před činem posoudit správnost svého konání. Obraz o sobě samém je závislý na hodnocení ostatních, obraz o sobě a sebehodnocení i hodnocení žáka lidmi, kteří jsou pro něj autoritou, ovlivňuje jeho vývoj sebedůvěry (Pasternáková in *Vychovatel'*, 2016, s. 17).

### Starší školní věk a rodičovství

„Psychický vývoj obecně předpokládá zvyšování autonomie. Jednou z oblastí, v níž se pubertální emancipace významným způsobem projeví, je rodina. Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. Infantilní závislost musí být nahrazena zralejším a vyrovnanějším citovým vztahem.“ (Vágnerová, 2000, s. 237-238)

Rodič ztrácí u dítěte roli jedince s vyššími kompetencemi, začíná být hodnocený více realistickým pohledem, který přechází místy až ke kritickému pohledu. V etapě staršího školního věku se do popředí dostává zdánlivý konflikt mezi potřebami rodiče a dítěte. Rodič si chce nadále udržet míru autority jako do této doby, dítě však usiluje o samostatnost (Vágnerová, 2012, s. 402-404).

V této životní etapě je velice důležité, jaká panuje atmosféra a komunikační styly mezi rodičem a dítětem. Pokud dítě ví, že může před rodiči své názorové postoje a citové prožívání projevovat svobodným způsobem a cítí se vyslechnuto, nedochází ke konfliktům tak často a pokud ano nenabývají fatálního charakteru. Nejsou poškozující pro sebevědomí jedince. Žák středního školního věku je nyní autor svých životních kroků a dává si záležet na pocitu jedinečného a autentického člověka, potřebuje od rodičů cítit důvěru, a aby mu byla dána svoboda. Pokud by mu neprokazovali rovnocennost, touží z jejich stran po respektu jedinečnosti (Macek, Lacinová a kol., 2012).

Jedinec se promítá ve svém rodiči totožného pohlaví, dochází k identifikaci s tímto rodičem. V případě, že rodič stejného pohlaví v životě dítěte chybí, může docházet (pokud není nahrazen jinou láskou) k nepřijímání své osobnosti a k nenávidění se. Není však řečeno že tuto péči musí zajišťovat biologický rodič (Corneau, 2013, s. 42).

Tabulka na následující straně se věnuje přehlednému rozdělení rodičovských specifík na základě rozdílnosti pohlaví. Uvádí ve dvou sloupcích aspekty rodičovského přístupu.

Tabulka 1: Rozdílnost v rodičovství

Matka	Otec
Nerušená pozornost dítěte	Experimentování s dítětem
Udržení blízkosti	Zjišťování, co už umí
Tělesný i oční kontakt „tváří v sobě“	Podněcování aktivity a rozvoj dítěte
Péče o blaho a komfort dítěte	Kontakt „tváří stejným směrem“
Naplnění potřeb dítěte	Společný zájem o okolí, nikoliv o pohodlí dítěte
Přizpůsobuje nároky momentální úrovni dítěte	Vysokými nároky vede dítě k novým dovednostem

Zdroj: [http://www.badec.cz/rasto/brozurka/files/brozurka\\_a5\\_stranky\\_po\\_strankach.pdf](http://www.badec.cz/rasto/brozurka/files/brozurka_a5_stranky_po_strankach.pdf)

Zjistili jsme, že rodiče jsou pro své děti modelem pro jejich samostatné fungování ve vlastním životě. Ve středním školním věku je dítě více orientováno na svou rodinnou příslušnost a i jeho názoru a postoje jsou ovlivněny rodičovskou autoritou a přístupem. Nejprve se žák díky rodičům učí o správnosti svého chování, aby pak mohl sám usuzovat jak se chovat a jak přistupovat k hodnotám. Následuje pak přechod k realističtějšímu hodnocení rodičovských názorů a jedinec si tvoří sám své postoje. Dochází k častějším konfliktům z důvodu touhy dětí po osamostatnění od rodičů. Rodič má zásadní vliv na sebevědomí jedince. Pro dítě je v životě důležité mít vzory obou pohlaví aby se mohlo promítat do rodiče stejného pohlaví nebo na druhou stranu ověřovat a tvořit si vztah s pohlavím opačným. V tabulce vycházející z brožury o výchovných kompetencích je patrná existence rozdílů v péči o děti v závislosti na pohlaví rodiče. Nyní si uvedeme stručnou definici a rozdíly přístupu rodičů.

### Matky a rodičovství

V středním školním věku není matčina role nápadného charakteru, neprochází podstatnými změnami. Pokud se nějaké změny projeví, jsou ve vztahu ke školnímu prostředí. Matčina osobnost je v úzkém soužití s dítětem, dělá s ním věci v každodenním životě, píše s nimi školní úkoly a je aktivní v přípravě do školního vyučování.

Ve starším školním věku dostávají vztahy k matce povahu odmítání nadměrné péče. Na přehnanou péči reaguje jedinec nevděčně a s pocity nespravedlnosti. V této životní etapě dostává jiný charakter vztah dcery s matkou oproti otcovskému vztahu se synem (Vágnerová 2000, s. 172- 242).

**Matka s dcerou** jsou ve vztahu ve vzájemné opoře, vztah je ohrožen faktorem pouze vzájemné rivality. Dcery od svých matek potřebují podpůrný vliv, aby zvládaly naplňovat svou roli v životě. Zvládání ženské role nepomáhá, pokud rodič stále drží jedince v dětském postavení. Na druhé straně ani kritický přístup není nápomocen k vývoji dcery. Vztah **matka a syn** je více tolerantní a vykazuje menší projevy kritiky. Pro jedince v tomto období je důležitá potřeba odpoutání se od matky za účelem potvrzení své identity. Z toho důvodu dochází k projevům nezájmu o její péči a k nerespektování. Později se tento stav stane stabilizovanějším a klidnějším (Vágnerová, 2012, s. 404-405).

Při bližším zkoumání a práci s matkami se těžko nachází porozumění pro kombinace obětavé matky, která by za dítě dýchala a matky a která dítě psychicky dusí (v případě, jednali se o jednu osobu). Z jakého důvodu je kombinace psychického tlaku a obětavosti možná? Velkou roli zde může hrát tradice rodiny, matky často jednájí nápodobou. Jednájí a přistupují k dcerám stejným způsobem, jako zažívaly ve svém dětství (Novák, 2008a, s. 12).

Poskytovatelkami péčování o děti je nadále žena (matka), často i navzdory plnohodnotnému zaměstnání s plným úvazkem. Matky musí často své partnery, pokud chtějí pomoci s péčí o děti a domácnost, požádat o jejich součinnost a k tomu přidat i instrukci o způsobu pomoci. Matky jsou nositelkami péčování o rodinu, ale jsou také vykonavatelkami psychické péče o rodinu. Zapamatovávají si informace, hledají prameny rad a informací (Walzer, 1996 in Renzeti, Curran, 2003, s. 234).

### **Otcové a rodičovství**

Společnost a její proměny mají zasahující vliv do rolí rodičů, matky získávají svou roli i v rolích, které dříve zastávali pouze muži. Často se setkáváme s prací otců, mimo domov, tím dochází ke ztrátě autorit. Nelze říct, že by tímto ztracením autority ztratil i svůj význam v rodinném uskupení. Problémem se v socializaci může stát, pokud dospělí v rodině (otec a matka) svůj zájem přesunují na kariérní stránku života (Kraus, Poláčková, 2001, s. 81).

Ve středním školním věku, pozorujeme v porovnání s rolí matky proměnu zásadnější. Otec poskytuje dítěti možnost odpoutat se od rodiče ženského pohlaví. Mužská úloha v tomto období života jedince může být například poskytovat dětem zdroje pro informace a zkušenosti, jež matka nemá. Rodič mužského pohlaví také poskytuje dětem jiný druh autority než rodič ženského pohlaví. V případě, že matky otce akceptují a otcové jsou pozitivně



hodnocení (a funguje to i naopak), potvrzují rodiče svoji hodnotu vzájemně. Vztahy rodičů jsou dítěti zdrojem pro model mezipohlavních vztahů (Vágnerová, 2000, s. 173-175).

V etapě staršího školního věku (dospívání) je tento vztah podroben proměně. Odpoutání od otců dosahuje větší míry než od matek. Větší odpoutání od otce může být způsobeno většími projevy jejich autority a to je poté v rozporu s potřebou pocitu svobody dospívajícího. Vztahy mezi **otci a syny** mají charakter důrazu na identitu muže. Otcové často nechápu potřebu vymezení mužské role synů. Synové potřebují informovat od otců o přijatelném vystupování a získávat zpětné vazby do svého života. **Dcery ve vztahu ke svému otci**, na druhou stranu potřebují pochopit fungování mužských rolí v životě (Matoušek 1997, in Vágnerová, 2012, s. 406). Otcové se cítí ve vztahu k dcerám nejistě a jsou vůči nim v jistém odstupu. Jejich role je však stejně důležitá jako u synů, zejména pro vytvoření ženské identity dcery (Corneau, 2000, in Vágnerová, 2000, s. 406-407).

Vztahy otcové a jejich synové jsou považovány za velmi složité možná až nejsložitější, v našich odborných pramenech nenalzáme toto téma často. Pokud se tomuto tématu věnují, zaměřují se spíše na rodiče jako celek k zajištění péče o děti v rámci psychického i fyzického vývoje (Novák, 2008b, s. 7).

V naší společnosti jsou muži většinou osvobozeni z domácích prací i z péče o děti. Toto se děje zejména z důvodu mužova zařazení do zaměstnání, aby mohl věnovat svůj čas do zajištění rodiny. Často se setkáváme v naší společnosti se stereotypním pohledem, kdy je pečující otec vnímán jako výjimka. Výlučnost a nenahraditelnost péče matky a jejím podílu na péči o děti má v našich poměrech hlubokou tradici. Představy matek o nenahraditelnosti v péči o děti v sobě obsahuje i nedůvěru v muže a také jejich podceňování (Gjuričová, Kubička, 2009, s. 58-62).

„Řada studií dokládá negativní důsledky deficitu otcovské péče. Například Elis (2000) srovnává prosperitu dětí vychovávaných jedním rodičem (nejčastěji matkou) s dětmi z úplně rodiny. Nalézá více problematického chování, horší školní prospěch, častější začátek sexuálních aktivit a menší úroveň psychické pohody.“ (Matoušek a kol., 2015, s. 37)

Pozitivní vztah s otci ovlivňuje depresi v období adolescence ve smyslu jejího snížení. Péče otce a jeho láskyplný přístup má dobrý vliv na celkový vývoj osobnosti člověka v kognitivním a emočním hledisku. Deficity v péči rodiče mužského pohlaví působí na děti – adolescenty negativně (Matoušek a kol., 2015, s. 37-38).

Otcovské působení má součinnost na navazování vztahů dítěte jak s dospělými tak s vrstevníky. Jedinci, jejichž otcové jsou angažovaní do péče a výchovy mají lehčí začátek školní docházky. Kontakty s otci jsou pro děti náročné a musí vyvíjet velké úsilí v komunikační i pohybové stránce. Jedinec s možností pravidelného kontaktu s otcem mívají často výhodu oři vstupu do okolního prostředí mimo prostředí rodinné. Muži své děti provokují, vyvádějí je v rámci her mimo komfortní zónu, učí je tím vyrovnávat se s novými věcmi a událostmi. Otcové je učí reakcím na obtížné životní situace, jsou jejich přípravou na rizikové okamžiky právě vystavováním pocitům nejistoty a střetáváním se s nebezpečím (Badeč, 2017, [online]).

Dle výše uvedeného můžeme zhodnotit, že existují rozdíly v přístupu matek a otců k výchově a vzdělávání. Tyto rozdíly jsou určovány nejen pohlavím rodiče ale i pohlavím dítěte. Rozdílnost přístupu rodičů může být dána ustáleným společenským pohledem a péčí a tradičními hodnotami společnosti. Ale také povahou dle generového rozdělení. Určující pro rodičovský přístup je i dětství rodičů, to jaký sami zažili model rodičovského chování ve svém dětství.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ A RODINA

„Vzdělávání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání aj. Vzdělávání jakožto instituce je ve společnosti bohatě diferenciováno prostřednictvím úrovní vzdělávání, stupňů a druhů. Běžně se takto rozlišuje základní vzdělávání, středoškolské vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 361)

Proces vzdělávání vnímáme jako vědomou a řízenou část procesů socializace, u kterých je kladen důraz na složku kognice, taktéž tento proces vnímáme jako společenskou instituci společensky zajišťující a kontrolující (Vališová, Kasíková, 2011, s. 60).

Ve spojitosti se pojmem vzdělávání a pojmem výchova se dostáváme k obtížím při jejich rozlišování. V českém jazyce při definování výchovy vidíme obsah dvojího významu. V širším pohledu jsou zahrnovány všechny pochody, které jsou zapojeny se do tvoření identity jedinců. V užším pohledu doplňujeme výchovu o pojem vzdělávání. Rozlišování záleží tedy na pohledu definování pojmů a procesů. Velmi často se setkáváme s pojmem **edukace**. Tento pojem vychází z latinského termínu *educatio* a můžeme ho brát jako neutrálnější středový výraz zahrnující oba výše zmíněné termíny. Pro výklad je lhostejné pojmenování vlastní, je důležité si při studiu teoretických pramenů a studiu pojetí jednotlivých autorů ujasňovat jaké jsou viděny vztahy mezi vzdělávacím a výchovným procesem. Oba výrazy jsou velmi abstraktního charakteru. V praktické rovině jsou spjaté vzájemnými vazbami (Vališová, Kasíková, 2011, s. 57-58).

V pedagogickém i didaktickém pohledu má vzdělávání hluboké tradice, jeho základ je vztahující se k celistvosti identity jedinců. Kromě získávání kognitivního (vědomostního) rozvoje směřujícího k sebevzdělávání a použití vědomostí na nové úkoly, je součástí vzdělávání také osvojovat si hodnoty estetické a morální vedoucí k vytváření postojů k okolí i sobě samému. Součástí cílů vzdělání je vyjádřena potřeba jedinců i společnosti (Skalková, 2007, s. 27).

V kapitole dvě jsme popisovali pojem výchova, v této se budeme věnovat tedy vzdělávání ve smyslu instituce a jeho spojitosti s rodinou. Uvedli jsme dvě definice pojmu vzdělávání a jeho vztah s výchovou. Z výše uvedeného vyplynula velmi úzká hranice mezi těmito pojmy a jejich vzájemná neodlučitelnost, pod vzděláváním není tedy jen získávání vědomostí ale také osvojování si schopností a postojů do osobnosti jedinců. Následně se budeme vě-

novat institucionálnímu pojetí v našich poměrech. Nebudeme popisovat historické kořeny vzdělávání ale pouze situaci po roce 1989, kdy docházelo k řadám změn v této oblasti

### Vzdělávání v České republice

Rok 1989 znamenal nový směr pro školský systém naší země. Změnil se řídicí systém škol, systém financování a také kurikula. Instituce škol nově získaly jistou míru samostatnosti v personální struktuře, organizaci. Také se v rámci platné právní normy začali více zapojovat do otázek ohledně kurikul jejich školy. Celkově došlo k větší diferenciaci vzdělávání na základě trhu práce (specializované studijní obory) a vývojových trendů z jiných zemí. Přibylo také více škol zřizovaných soukromým sektorem (Vališová, Kasíková, 2011, s. 87-88).

„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovává Národní program vzdělávání, projednává je s odborníky a s příslušnými orgány. Vzdělávací soustava tvoří školy a školská zařízení podle zákona č.561/2006 Sb. Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.“ (ČESKO, 2004, [online])

Zde si popíšeme vzdělávání základních škol, které je důležité z důvodu teoretického základů pro účely výzkumu. Běžně používaným termínem v zemích Evropy je **základní vzdělávání**. Získává ho povinně populace do patnácti až šestnácti let věku. Povinných je 9 let základního vzdělávání, tato povinnost vychází z rámcových vzdělávacích plánů pro základní vzdělávání. Vzdělávání v základním školství obsahuje snahu vyjádření nároků společnosti na její členy. V případě, že se vytváří předpoklad pro vyšší počet mladých směřujících k vyšším formám vzdělávání než je základní, je větší pravděpodobnost k získání potřeby vzdělání po dobu celého života. Základní vzdělávání by tedy mělo poskytovat pevné základy pro všestranný rozvoj žáků. Mělo by také vytvářet předpoklad pro pokračování vlastního vzdělání a naučit jedince sebevzdělávání (Skalková, 2007, s. 46-47).

Základní škola je institucí, ve které získávají žáci základní vzdělávání a dochází v ní k plnění povinné části školní docházky. Základní školy byly znovu prodlouženy na devítileté, dělí se na dva stupně (první a druhý). Zákon umožňuje založit školy s nižším počtem ročníku než devět a také školám ponechává možnost zřizovat přípravné ročníky (Vališová, Kasíková, 2011, s. 88).

Od 1. 9. 2017 dojde ke změnám v povinném vzdělávání žáků. Na základě odstavce § 34 je předškolní vzdělávání pro jedince od tří do šesti let. Se změnou přijde povinnost návštěvy předškolního vzdělávání ve školním roce, který následuje po dosáhnutí pátých narozenin. Povinné bude tedy od příštího školního roku do pěti let, vždy do zahájení školní docházky - pokud nedojde k jinému ustanovení na základě zpráv a doporučení odborníků (MŠMT, 2017, [online]).

### 3.1 Rodič a škola

Rodič je velmi důležitým faktorem v procesu vzdělání a ovlivňuje školní klima. Pro fungování školního vzdělávání je nezbytná komunikace s rodiči a spolupráce mezi rodičem a školou. Rodič je spoluvůrcem klimatu ve třídě. V případě rodičů prokazujících zájem o děti se jedná o dobrý přístup pomáhající škole. Rodiče však mohou školní působení ovlivňovat také negativně: přetěžováním dítěte svými požadavky, negativnímu přístupu ke školám a učitelům. Rodič také z prostředí domova přenáší na dítě úzkost ze školních záležitostí anebo ovlivňují možnosti dětí ve škole domácími konflikty. Konflikty v domácnosti mohou vést ke zhoršeným školním výsledkům. Pro spolupráci s rodiči je dobré zavádět průběžné informování směrem k rodičům. V případě, že nefunguje průběžná vzájemná komunikace, stává se ojedinělým kontaktem mezi rodičem a učitelem negativní prohrašek nebo nedostatek dítěte. Rodič by měl být ve školním prostředí vítaným hostem a učitel by ho měl zapojovat nejen zvaním na třídní schůzky. Jako vhodná forma se osvědčují například společné domácí úkoly, komunikační deníky, rodiče jimi podporují vzdělávání svého dítěte (Čapek, 2010, s. 160-165).

Pro jedince v povinné školní docházce je určující, jak vnímají jeho rodiče hodnotu školního výkonu. Na základě postojů rodičů si dítě utváří své postoje směrem ke vzdělání. V případě nedůležitosti školních výsledků pro rodiče, dítě přebírá tento model a vnímá školu jako zbytečnou. Hodnotové zařazení vzdělání rodiny ovlivňuje vnímání důležitosti vzdělání pro dítě. Pro dítě je také důležitý vztah mezi očekáváním rodiče a naplněním těchto očekávání. Při přechodu dítěte na vyšší stupeň základní školy se diferencuje postoj ke škole. Jedinec vnímá vztah aktuálních úspěchů ve škole ve vztahu s budoucím uplatněním (Vágnerová, 2012, s. 316, s. 412).

Ačkoli je pro žáka velmi důležité rodinné prostředí po celý jeho vývoj, při začátku školní docházky se vlivy na dítě proměňují. A i přes to že je důležitá spolupráce rodiny a školy a jejich společné působení na dítě, často tento vztah není funkční. Rodiče se obávají výsled-

ků hodnocení svého dítěte. Partnerství školních institucí a rodinného prostředí také ovlivňují zažitá postoje orientace z dob minulých. Běžně v prostředí českých škol se s přibývajícím školním věkem spolupráce rodič-škola oslabuje. Na druhém stupni navštíví rodič budovu školy průměrně 3x-4x, většinou při příležitosti informace o výsledcích a o tom, jak se jeho dítě chová. Existují i školní zařízení, které jsou ve spolupráci s rodiči více aktivní, ale je jich prozatím málo (Čapek, 2013, s. 20).

Vzájemný vztah rodič-škola ovlivňuje řada skutečností, například: velká časová vytíženost rodičů, generové rozdělení v rodině (otcové řeší konfliktní situace), oslabení zájmu rodičů s postupem do dalších ročníků, velká časová vytíženost učitelů, nedostatečná příprava budoucích učitelů na možnost spolupráce s rodinami, lpění na tradičních názorech, apod. (Trnková, 2004, in Čapek, 2013, s. 20-21).

Ve vztazích školního a rodinného prostředí je obsažena komunikace přímá a nepřímá, povinnosti a odpovědnost všech zúčastněných stran. Ve vzájemných vztazích je utvářen rodinný obraz (úspěchy žáka a jeho vystupování) a obraz škol (osobnosti učitelů, míra nároků, ...). Do interakce vstupuje i mnoho dalších důležitých faktorů určujících kvalitu a charaktery těchto vztahů (např.: očekávané dění, ideály všech zúčastněných, socioekonomické statusy jednotlivých rodin apod.) (Pohnětalová, 2015, s. 23).

„Rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání komplementární role. Jak uvádí T. Kellaghan (1997, s. 606), liší se tyto dvě instituce ve svých prioritách, požadavcích a očekáváníích, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů. Sdílejí však společný cíl- zajistit optimální vývoj dětí.“ (Rabušicová, 2004, s. 22)

A jakým způsobem jsou rodinným zázemím ovlivňovány úspěchy žáků? Vliv na výsledky mají **socioekonomické statusy** jednotlivých rodin. Analýzy kvantitativního charakteru opakovaně potvrzují pozitivní vztah mezi statusem a výsledky ve škole. Existuje potvrzený vztah mezi stupněm vzdělání rodičů a získaným stupněm vzdělání u jejich dětí. Dřív rodič předával dítěti kapitály ekonomického charakteru, nyní se spíše předávají kapitály sociálního (postojová orientace, vzorce konativní) a kulturního rázu (literární a výtvarná díla). Na základě sociální vrstvy mají rodiny své zažitá projevy vystupování, postoje a normativní hodnoty. Ve školním prostředí je akceptováno chování a normy odpovídající převládající společenské třídy. Dalším faktorem ovlivňujícím školní výsledky je **mimoekonomická charakteristika rodiny**: Bempechat a kol. (in Christenson, Anderson, 2002) se zabývali ve svých výzkumech úspěšnými žáky, kteří pocházeli z chudších vrstev a také

z etnických minoritních vrstev. Pokud rodiče projevovali zájem, zapojovali se do školní přípravy, poskytovali pozitivní ocenění úspěchů a v neposlední řadě nezdary nepřisuzují nedostatkům dětí ve schopnostech. Děti rodičem motivované a cítící podporu dosahují lepších výsledků a zakotvují si do svého hodnotového žebříčku učení. Sandersová (Sanders 1998) ve svých výzkumech uvádí pozitivní souvislost mezi rodičovskou podporou a chováním jedinců ve školním prostředí, také mezi podporou a akademickým sebepojetím. V její studii nebyly prokázány vlivy podpory na úspěchy ve škole, ale byly prokázány významné vlivy rodičovské podpory na postojovou orientaci dětí ke vzdělání. Postoje ke vzdělání, které si jedinec osvojuje v průběhu socializace v rodině, ovlivňují jeho školní úspěchy (popř. neúspěchy) a také jeho snahu tyto úspěchy získávat. Třetím faktorem, který si uvedeme, je **organizace rodin**: přístup ke vzdělání ovlivňuje velikost rodin a pořadí sourozenců. Čtvrtým je pak samotný **vztah školy a rodin**. Ačkoli jsou školní úspěchy dosahovány ve škole, ovlivňuje je zásadním způsobem rodina (Rabušicová, 2004, s. 23-30).

Z výše uvedeného vyplývá jak zásadní vliv má rodina na vztah dítěte ke škole. Rodič se podílí na utváření klimatu ve školním prostředí a je důležitá spolupráce rodičů s učiteli. Tato spolupráce a dobré vztahy ovlivňují vyšší míru efektivity vzdělávacích procesů. Podle postoje rodičů ke škole se dítě řídí. Pokud rodič dává důležitost výsledkům vzdělávání je pravděpodobnost stejného postoje dítěte v současném i v jeho budoucím životě. Na výsledky ve škole má podíl socioekonomický státu rodiny, to jak rodina předává hodnoty svému dítěti. Jedinec ve školním věku potřebuje cítit od rodičů podporu. Pokud se mu od rodičů dostává podpora a je motivován, dosahuje lepších výsledků a osvojuje si lépe své akademické sebepojetí. Od podpory rodiny se dále i odvíjí touha po dosažení určitého stupně vzdělání. Rodiče podporu a zapojení mohou směrem k dítěti vyjadřovat různými způsoby. V interakci rodič-škola a rodič je spousta možností vzájemného ovlivňování a spousta možností spolupráce.

### 3.2 Rodičovský zájem a škola

Rodičovský zájem neboli rodičovské zapojení obsahují zapojování rodičů do školního vzdělávání, vzájemné komunikační kanály, aktivita škol směrem k rodinám, přímá účast rodičů ve vzdělávání, edukace rodičů. Jakým způsobem se rodiče do školních procesů zapojují, mají o ně zájem, ovlivňuje ostatní oblasti spojené se školou. Ve výzkumech se setkáváme s hledáním argumentů pro zapojení rodičů do dění ve škole ale také se věnují přínosům vzájemné spolupráce (Rabušicová, 2004, s. 16-17).

„Vztahy mezi učitelem a rodičem se formují již od počátku školní docházky a to nejvýrazněji během prvního roku. Rodiče nacházejí své místo ve vztahu ke škole. Vydařený začátek vytváří chuť spolupracovat, pocit bezpečí ve škole a sebejistotu dítěte, radost z úspěchů pro dítě i pro rodiče a nadále ovlivňuje kvalitu vztahů. Primární vzdělávání má svá specifika (srov. Rabušicová 2004, Šedřová 2009, Walterová a kol. 2010), která lze ve stručnosti shrnout do základních charakteristik:

- V době primárního vzdělávání je úzký kontakt mezi rodičem a učitelem.
- Rodiče jsou v pravidelném kontaktu s učitelem dítěte.
- Spolupráce je charakterizována nadějnou perspektivou.
- Jednoduchost učiva dává i rodičům s nižším vzděláním možnost sledovat práci dítěte ve škole a poskytnout mu pomoc.“(Pohnětalová, 2015, s. 63-64)

Rodičovský zájem se projevuje různými způsoby a ve školním dění existuje mnoho způsobů, jak se rodič může přímo nebo nepřímo zapojit do vzdělávání svých dětí.

**Třídní schůzka** je základní důležitý kámen vztahu rodiče a školy, je také jednou z mála možností, kdy dochází k přímému setkání rodiče s učitelem dítěte. Třídní schůzky lze nazvat jako výkladní skříň škol. Pokud jsou vhodně řízené, ovlivňují pak další oblasti, jako rodičovskou podporu školní přípravy, pomoc s domácím úkolem dítěte, zájem rodičů řešit problémy. Na třídních schůzkách také dochází k participování rodičů na školním dění tříd i samotné školní instituce (Čapek, 2013, s. 88).

Jak již bylo zmíněno výše to, jaký vztah rodič zaujímá ke škole je velmi určující pro přístup dětí ke škole. Pokud rodič o průběh vzdělávání má zájem podporuje dítě, dává dítěti najevo, že vzdělání je důležitou součástí životních hodnot, je pravděpodobné, že dítě bude stejným způsobem přistupovat ke vzdělání svému i v budoucnu ke vzdělávání svých dětí. Pokud se rodič do školního dění zapojuje, má o něj zájem ovlivňuje to další oblasti vzdělávání a ulehčuje to učitelům interakci s žáky. Rodič tedy zájem projevuje nejenom navštěvováním třídních schůzek nebo konzultací, ale i otázkami směrem k dětem a svým zájmem o tuto oblast života dítěte. Sociální pedagogové či sociální pracovníci mohou při práci s rodinami narážet na rodičovský nezájem, který ovlivňuje výsledky dětí a celkové postojové orientace vůči učení a autoritám ve školním prostředí. Právě z důvodu velkého vlivu rodinného prostředí na hodnotový žebříček dětí. Zájem může být ovlivněn zkušenostmi rodičů ze života nebo také přístupem učitele ke spolupráci.



### 3.3 Podpora školní přípravy ze strany rodiče

Školní přípravu si zde uvedeme pouze mimo brány školy. To znamená, jak rodič podporuje své dítě ve školní přípravě v domácnosti v plnění úkolů. Také jak ho motivuje k dobrým výsledkům.

Úspěchy dětí jsou pro rodiny potvrzením o jejich vlastním obrazu jako obrazu dobrých rodin a rodičů. Pozitivní obrazy rodin o sobě a svých kvalitách jsou závislé na absenci problémů ve školní docházce, přípravě a prospěchu. Sebehodnocení rodičů se může dostávat do rozporu s hodnocením rodiče školou (Pohnětalová, 2015, 64).

Pro školní přípravu v domácím prostředí je důležitá motivace žáků. Může se stát, že rodič touží po lepších výsledcích dítěte- připravuje se s ním, plní domácí úkoly, zařizuje možnosti doučovacích hodin, ale dítě není dostatečně motivované a jeho zájem o posuny ve výsledcích jsou malé. Pokud k takovému případu dojde, jedinec je vystavován nepřiměřeným nárokům a tlakům ze strany rodičů (Haraštová, 2016, s. 15).

**Domácí úkoly** mají vliv na výkony a učící dění žáků. Jsou prostředkem ke zlepšování vzdělávacích zvyků dětí a postojů ke vzdělávání. Domácí úkoly formují disciplínu a jejich smyslem je procvičení a zopakování probíraného školního učiva. Při jejich plnění se také rozvíjí komunikace rodič-dítě. Školní přípravu vnímáme z pohledu dlouhodobých cílů jako pomocnou ruku v procesu naučit dítě se učit, například právě prostřednictvím domácích úkolů. Úkoly mohou být buď negativně vnímány, nebo také mohou být dobrým základem dalších školních a vzdělávacích návyků žáků (Šulová, 2014, s. 145).

Domácí úkol nepatří pouze do záležitosti škol, týkají se i rodinného prostředí. Právě práce v domácím prostředí týkající se školy znamená rodinu jisté obtíže, tyto obtíže nemusí vést k lehkému a uspokojivému řešení situací. Společný zájem všech spolu s přínosem obsahuje také překážky (Maňák, 1992, s. 5).

Domácí úkol je tedy činnost, která je spojnicí mezi světy rodiny a školy, jejichž průsečíkem je dítě a jeho vzdělání. A je to také prostředek k utváření dětí v jejich postojevé orientaci. Rodič je tedy velkým přispěvovatelem i do procesu školní přípravy v domácím prostředí. Hledá pro dítě vhodné motivační vlivy, ale určitou měrou nastavuje i hranice (prostřednictvím výchovných stylů) použitím i direktivních prvků ve výchově a to nejen v oblasti školního dění. Pro přehlednost ve stylech výchovy uvedeme následující tabulku.

Tabulka 2: Výchovné styly

	<b>Autokratická výchova</b>	<b>Demokratická výchova</b>	<b>Liberalní výchova</b>
<b>Druh normy a pravidla</b>	Příkazy, zákazy, povinnosti	Smysluplné normy a pravidla (dle potřeb, respektování pravidel, soužití)	Nejasná pravidla
<b>Tvůrce normy a pravidla</b>	Ten kdo má moc	Podílí se všichni členové společnosti	Není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile
<b>Příjemce normy a pravidla</b>	Pro ty co nemají moc	Platí pro všechny	Nejsou závazná

Výše uvedené styly v tabulce jsou uvedeny dle Čabalové (2011, s. 54). Z tabulky lze usuzovat, že autokratický styl poskytuje vychovávanému málo prostoru pro vlastní přínos a rozhodnutí, liberální styl dává jedinci zase úplný opak. Nejsou zde stanoveny pravidla a nejsou pro jedince závazná. Demokratická výchova poskytuje jedinci střed, existují zde pravidla, ale jsou jasně dány a na jejich vytváření se podílí všichni členové. V prostředí demokratické výchovy je velký prostor pro rozvoj motivovaných jedinců, kteří jsou sebejistí a v současných normách se sami orientují.

V posledních letech ubývá partnerského rodičovství. Kolem padesátých a šedesátých let vypadalo, že na vzestupu je důvěřující přístup rodiče směrem k dětem. Nicméně rodiče přešli nyní k výchově direktivní s aspekty ochránářství. Rodiče s tímto výchovným stylem omezují svobodu dětí a jsou řídicími směrem k chování dětí. Rodič věří, že jeho rozhodnutí je lepší pro dítě, než kdyby jedinci rozhodovali o sobě sami. Rodičovství v současné době je hodně ovládáno strachem. Rodiny jsou zakládány s menšími zkušenostmi s dětmi než dříve. Média ukazují obraz dětí unesených, šikanovaných ve škole a podobně, ale neukazují, že děti hrající si více bez dozoru a venku jsou chytřejší a samostatnější ve svém životě. Současný systém vzdělávání je orientován na prospěch, pokud žák neprospívá, má rodina výrazné problémy na mnoha místech. Směrem k rodičům jsou vysílány požadavky na stejnost působení s učiteli, mají řídit a tlačit své ratolesti. Vzdělávání je větší součástí rodinného života než dříve a ovlivňuje tedy vývoj i přístupy rodičů k dětem (Gray, 2009, [online]).

A jak direktivní model ovlivňuje vývoj jedince? Na základě psychologických výzkumů se jako více otevřené projevovaly děti z rodin s liberálním stylem výchovy (nižší požadavky a nižší stupeň kontroly). Na druhé straně, větší direktivita a chladné emoční vztahy snižují otevřenost dětí. Nejlepším modelem je výchovný styl s direktivou střední míry a kladným

emočním vztahem v rodině. Nejhorším možným výchovným působením rodičů je působení rozporné a záporný emoční vztah směrem k dětem (Hučín, 2010, [online]).

Dle výše uvedeného vidíme jaký vliv má rodičovský zájem a podpora rodičů ve výchovném a vzdělávacím procesu. V současné době jsou tendence rodičů směřovat k direktivnějším stylům výchovy, tendence jsou ovlivněny také náročností školní přípravy dětí. Nyní přejdeme k vymezení limitů a rizik ve vztahu rodič versus vzdělání.

**Nedostatečná časová dostupnost rodičů** je často uváděným důvodem rodičů pro méně častou participaci na procesu vzdělávání jejich dětí. **Rizika exkluzivit vzájemných vztahů**, rodiče se častější spolupráci na školním dění brání z důvodu posouzení okolí, a následném škatulkováním ostatními rodiči jako přílišně aktivních. Aspektem vstupujícím také do vztahů rodičů a vzdělávání je také **gender**. Genderovým rozdílem se práce věnovala v kapitole druhé v části o rodičovství. Dle Moravcové- Smotáčkové (2004) je v českých školách běžné častější zapojování matek v stereotypních školních záležitostech. Otcové se většinou zapojí v případech závažnějších. **Výzkumy dokládají tak klesající rodičovský zájem s postupem dětí do vyšších ročníků** (Rabušicová a kol., 2004, s. 65-67).

### 3.4 Autonomie jedince ve výchově a vzdělávání

„Autonomie je samospráva, možnost určovat pravidla vlastního jednání. V psychologii pocit, že jedinec je pánem svého života, že o sobě svobodně rozhoduje.“(Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 24)

Autonomie ve výchově a vzdělávání lze posuzovat ve třech pozicích- 1. Ve školních institucích, 2. Z pohledu interakcí žák-učitel, 3. Z pohledu úrovně jedinců ve škole, jejich autoregulací a vlastních autonomie. Autonomii bereme jako pozitivní vlastnosti, produkty získané v individuálním vývoji díky vlivům edukace a sociálního okolí. S pojmem autonomie úzce souvisí autodeterminační teorie a autoregulace učení. Jedinec, který je vnitřně motivován, je autonomním, rozhoduje se sám za sebe a je v rozhodnutích vytrvalý. Směřuje k cíli. Protikladem pojmu autonomie je podřízenost vnějším vlivům. Pokud je žák závislý v učení na učiteli, je omezena jeho možnost naučit se učení nezávisle na autoritách ve školním prostředí. Pokud je cílem podpory autonomie schopnost autoregulace žáka, je cílem tedy aby se žák stal aktivní aktér svého vzdělávání. Aby žák vyvíjel činnosti, sám sebe motivoval. Právě k tomuto cíli mu může ve školním věku pomáhat i rodina a její zájem o procesy výchovné a vzdělávací (Jan Mareš, Jiří Mareš, 2014, [online]).

Děti jsou učeny autoregulačním mechanismům dospělými lidmi, autoritami. V prvopočátcích jsou řídicím prvkem všech činností dítěte rodiče, později se zapojují i učitelé. Stejně je to i ve školních záležitostech. Vnější motivy však nemohou dominovat, aby nezabraňovaly autoregulačnímu rozvoji. Autoregulační mechanismy jsou důležité pro celý život jedinců (Hrbáčková a kol., 2010, s. 20).

„Sociální vztahy významně ovlivňují (ne)úspěšnost autoregulace jedince. Finkel a Fitsimonst (2011) popisují vliv vnějších činitelů v podobě vztahů člověka s ostatními lidmi (především s jeho blízkými) na autoregulaci prostřednictvím tří rysů autoregulace: 1. stanovování cílů, 2. Jednání směřující k naplnění cílů, 3. Monitorování cílů. Při vnějším vytyčení cílů je důležité, aby se na něm podílel i ten, kterému jsou cíle určovány. Toto má totiž vliv na osobní zdatnosti jedince.“ (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 44-45)

Neúspěch ve vzdělávání je často spojován nedostatečné autoregulaci učení. Co tedy ovlivňuje regulaci vzdělávacího procesu žáků? **Motivace** je klíčovým vlivem při autoregulaci ve vzdělávání. Žáci si nejprve stanovují cíle, cíl následně převedou do struktur svých postojoyých orientací, kognitivních znalostí. Poté začínají seberegulovat vlastní vzdělávání, potřebná je také vůle pro setrvání ve vytyčeném cíli. Při hloubkové analýze autoregulace ve vzdělávání rozlišujeme vnější a vnitřní motivační faktory. Motivaci zahrnujeme do non-kognitivních determinantů stejně jako **Metakognice**: porozumění procesu kognice a jeho řízení (Hrbáčková, 2011, s. 17).

### **Autodeterminační teorie**

Autodeterminační teorie je spojována se dvěma jmény E.L.Deci a R.M. Ryan (1985,1991). Jejich teoretická východiska obsahují **kognitivní hodnocení** (výsledky situací a zážitků dávají vzniknout novému chování a řídicím procesům, **teorii integrace** (proces zvnitřnění vzorců chování), **kauzální atribuci**. Na základě výzkumu těchto autorů lze vyvodit, že faktory oslabující pocity vlastní kompetence a autoderminační schopnost snižují vnitřní motivační prvky. Na druhé straně faktor zvyšující kompetenci a autodeterminaci podněcuje motivaci jedinců.

Motivaci ve vzdělávání neovlivňuje pouze škola, výchovné styly rodičů a jejich kooperace na procesu vzdělávání ovlivňuje autonomii v autoregulačních mechanismech vzdělávání. Rodič zvolí buď cestu kontrolní, direktivní a bude dítě neustále kontrolovat nebo u svých dětí podporuje osamostatnění a autoregulaci učení. Grolnick (1991) konstatoval, že jedinci, kteří vnímají své rodiče podporující ve smyslu podpory samostatnosti, autonomie, se vy-

značují motivací k autodeterminaci. Jedinec, kterého rodič kontroluje a omezuje, je méně motivován k autoregulaci učení a autodeterminačnímu přístupu ke vzdělávání. Pokud tedy autority v životě dětí podporují autonomii, můžeme předpokládat, že bude udržena vnitřní motivace a přirozená zvědavost v učení (Mareš, Man, Prokešová, 1996, [online]).

Současně z uznáním teorií o vnitřní motivaci jedinců přichází pojmy jako vůle, autonomie a možnost volby v chování a jednání. Teorie dle Deci a Ryana je zaměřena právě na motivační stránku více než na kognici. Autoři se zaměřují ve své teorii na to, jakým způsobem může člověk organizovat kognitivní a afektivní procesy pomocí seberegulace. Vnitřní motivace jedinců je velice důležitá pro celostní psychologický pohled na člověka (výchova, socializace, vzdělávání). Teorie autodeterminace zohledňuje vnitřní získanou nebo přirozenou motivaci v souvislosti s integrací jedince ve společnosti (Deci, Ryan, 1985, s. 5-7).

Teorie autodeterminace se zabývá procesem transformace vnějšího regulování do seberegulace jedince. Jinými slovy se tento proces nazývá internalizace- zvnitřnění. Gagné a Deci (2005) zahrnují do zvnitřnění tyto tři regulační procesy: **1. Pasivně převzatou** (člověk nerespektuje úkoly, ale přesto dochází k jejich plnění z důvodu například okolního tlaku), **2. Identifikovanou regulaci** (ztotožnění s úkolem, ale úkol stále nekorresponduje s vnitřními potřebami), **3. Integrovanou regulaci** (zvnitřnění nároků z vnějšího prostředí- zařazujeme nadále do vnějšího motivačního působení), (Hrbáčková, 2011, s. 18).

Z uvedených informací vyplývá, jak je vliv rodiny důležitý pro vlastní učící procesy v současnosti i v budoucím životě jedinců. Zjistili jsme že, na postoji ke škole se projevuje styl výchovy rodiny. Uvedli jsme, že pasivní přístup rodičů ke vzdělání nebo i přílišná kontrola negativně ovlivňují dítě. Mohou se projevit i na další schopnosti autoregulace učení. Na podpoře školní přípravy hraje významnou roli mnoho faktorů od genderového zařazení rodiče, přes postupné osamostatňování žáka při postupu ročníky základní školy. Rodinné zázemí a jeho členové mají významný úkol, vycítit vhodnost přístupu v příslušném věku dítěte a podporovat jeho samostatnost. Na druhou stranu by neměli vyvíjet nepřiměřený tlak na tento aspekt osobnosti a citlivě zvažovat způsoby přístupu na základě individuálních aspektů jedince. Schopnost autoregulace a vnitřní motivace pomáhají utvářet dospělí kolem dětí v celém průběhu socializace a výchově ke vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 DESING VÝZKUMU

V našem výzkumu se zabýváme problematikou vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání. Zaměřujeme se na žáky středního a staršího školního věku a jejich pohled na rodiče. Konkrétně probíhalo dotazníkové šetření u žáků 4. - 9. ročníků základní školy. Na základě mapování proběhlých výzkumů jako například: Vnímání míry direktivy ve vzdělávání z pohledu žáků a studentů (Jadrníčková, UTB, 2014), Vnímání míry regulace v závislosti na kulturním prostředí (Pšenčíková, UTB, 2016), Gender aspekt ve výchově dětí v rodině (Kašpárková, MUNI, 2006) a dalších, jsme se rozhodli zvolit méně obvyklou variantu a to právě dotazování žáků směrem k rodičům.

Hlavním **cílem diplomové práce** je zmapovat pohled žáků základní školy na vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání. Blíže se zajímáme o pohled žáků na jejich rodiče. Také na to, jakou měrou vnímají své rodiče direktivní a regulující a podporující ve výchovném a vzdělávacím procesu v souvislosti se školní docházkou a přípravou. Těmito oblastmi se zabýváme u každého rodiče zvlášť. Ve výzkumu se také zaměřujeme na to, zda pohled na podporu autonomie ovlivňuje školní věk dítěte. Dále ve výzkumu zjišťujeme, jak souvisí rodičovský zájem a podpora ve výchově s pohlavím rodiče.

**Hlavním cílem je tedy zjištění rozdílů ve vnímání míry podpory autonomie u žáků základní školy.**

**Obecné výzkumné otázky, specifické výzkumné otázky, hypotézy**

1. Jaká je vnímání míry podpory autonomie ve výchovném a vzdělávacím procesu?
  - 1.1. Jaké je vnímání míry rodičovského zájmu?
  - 1.2. Jaké je vnímání míry podpory školní přípravy?
2. Vnímání míry podpory autonomie ve výchovně vzdělávacím procesu v závislosti na pohlaví rodiče.

**VO2.1.: Jak se liší vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví rodiče?**

**H1: Předpokládáme, že vnímání míry rodičovského zájmu je závislé na pohlaví rodiče.**

**VO2.2.: Jak se liší vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče?**

**H2: Předpokládáme, že vnímání míry podpory školní přípravy je závislé na pohlaví rodiče.**

3. Míra podpory autonomie ve výchovně vzdělávacím procesu v závislosti na úrovni školního věku dítěte.

**VO3.1.: Jak se liší vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na školním věku dítěte?**

**H3: Předpokládáme, že vnímání míry rodičovského zájmu je závislé na školním věku dítěte. (t-test)**

**VO3.2.: Jak se liší vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na školním věku dítěte?**

**H4: Předpokládáme, že vnímání míry podpory školní přípravy je závislé na školním věku dítěte. (t-test)**

4. Vztah vnímání míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.

**VO4.1.: Jak spolu souvisí vnímání míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.**

**H5: Předpokládáme, že existuje vztah mezi vnímáním míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.**

5. Vnímání vlastní samostatnosti ve školní přípravě

6. Porovnání odpovědí v otázkách o pozitivní reakci na dobrý prospěch

## 4.1 Pojetí výzkumu

S ohledem, že ve výzkumu chceme zjistit pohled žáků mladšího a staršího školního věku na míru podpory autonomie ve výchově a vzdělávání byl zvolen typ výzkumu kvantitativní. „Tento druh výzkumu má na mysli F. N. Kerlinger (1972), když uvádí: „Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.“ Tato definice je univerzálně použitelná pro vědecký výzkum ve kterékoli oblasti vědy.“ (Chráska, 2007, s. 12)



## 4.2 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj jsme zvolili dotazník: vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání. Dotazníkové šetření probíhalo na jedné základní škole v Zlínském kraji.

Ke zmapování vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání jsme využili (<http://selfdeterminationtheory.org/download/perceptions-of-parents-scales-child-scale/>) volně dostupného dotazníku v anglickém jazyce. Tento dotazník jsme použili jako inspiraci pro rozdělení otázek na dva rodiče, také jsme využili možnosti překladu a převzetí některých otázek do našeho dotazníku. Námi vytvořený dotazník byl uzpůsoben pro potřeby výzkumného šetření tak, aby byl jednoduše vyplnitelný pro žáky 4. - 9. ročníků základní školy. Vybrané otázky tedy byly přeloženy do českého jazyka a doplněny na základě studia teoretických pramenů o další otázky potřebné k zhodnocení výzkumu a k statistickému vyhodnocení zkoumaných jevů.

Rodič je velmi důležitým prvkem v přípravě dítěte do školy a při osvojování si strategií učení a priorit života. Je více výzkumu zabývajících se pohledem učitelů a pohledem rodičů na sebe samého.

Dotazník je uveden úvodním slovem pro respondenty, na něj navazují položky demografické. Tyto položky zjišťují věk dítěte, aktuální ročník základní školy a také pohlaví žáka. K dotazníku náleží také selektivní položka, abychom z výzkumného šetření vyjmuli respondenty, kteří nemají kontakt s oběma rodiči. Do statistické části výzkumu poté byli započítáni pouze žáci s kontaktem s oběma rodiči.

V další části dotazníku odpovídají respondenti na otázky, které se týkají míry vnímání podpory autonomie ve výchově vzdělávání. Konkrétně na otázky týkající se situací kolem školních situací v rodině. V každé položce respondent zaznamenává odpovědi zvlášť pro matku a zvlášť pro otce. Celkem se jedná o 28 položek, 10 položek je zaměřeno na rodičovský zájem, 17 položek se věnuje mapování podpory školní přípravy žáků. Všechny tyto položky jsou věnovány subjektivnímu názoru žáků, jak oni vnímají své rodiče. Poslední položka zaměřená na posouzení vlastní samostatnosti byla vložena jako návodná pro další výzkumy. Zařazena byla i z důvodu zájmu školní psycholožky o zjištění této oblasti přidružením k dotazníku. Všechny tyto položky jsou věnovány subjektivnímu názoru žáků, jak oni vnímají své rodiče.

1. Oblast míry rodičovského zájmu (položky 1,8,9,10,11,15,21,22,25,26)

2. Oblast podpory školní přípravy  
(položky 2,3,4,5,6,7,12,13,14,16,17,18,19,20,23,27,23)
3. Oblast hodnocení vlastní samostatnosti ve školní přípravě (položka 28): tato položka byla vložena z důvodu zmapování sebepojetí žáků a zájmu školy, může být nadále námětem pro další výzkumná šetření a pro práci s žáky

Do položek byly také zařazeny dvě totožné položky pro zjištění soustředění při otázkách a kontrolu výpovědní hodnoty celého dotazníkového šetření. Jedná se o položky 17 a 24.

Respondenti zaznamenávali své odpovědi do škály. Tato škála obsahuje 7 možností od „vůbec nesouhlasím (1)“ po „naprosto souhlasím (7)“. V jednotlivých položkách zaznamenávali míru souhlasu s výrokem (viz tabulka). U otázek opačných, jsme při zapisování odpovědí využili přechýlení, aby byla dodržena pravidla výzkumu.

Tabulka 3: Škála odpovědí

<b>Vůbec nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Nevím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>	<b>Naprosto souhlasím</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

### 4.3 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsme zvolili žáky od 4. – 9. třídy, to znamená v našich poměrech jedince zhruba od 10 do 15 let. Tento soubor by zvolen zejména z důvodu porozumění položkám v dotazníku a také z hlediska důležitosti tohoto období pro jedince. V tomto období již umí žák porozumět dobře psanému textu. Období středního a staršího školního věku je doba, kdy jsou na jedince kladeny nové nároky ze strany okolí a formuje se jeho budoucí identita. Ve fázi života - školního věku si také žák osvojuje, jakou důležitost pro něj v životě bude mít vzdělání a učí se i autoregulaci vlastního učícího procesu postupným osamostatňováním se v těchto záležitostech.

Dotazníkové šetření bylo prováděno na jedné základní škole ve Zlínském kraji. Tato škola byla zvolena prostřednictvím záměrného dostupného výběru. Dalším faktorem výběru byl zájem základní školy o výsledky výzkumu v této oblasti a nízký počet dotazníkových šetření jiného zaměření na dané škole. Dotazníků bylo rozdáno 250, navrátilo se 229 dotazníků zpět. Celkový počet respondentů tedy činil 229 žáků základní školy. V kontaktu s rodiči

bylo 218 žáků. Odpovědi těchto 218 žáků jsme dále používali pro vyhodnocování výzkumu a testování hypotéz.

Tabulka 4: Počet respondentů celkem

Zastoupení	Počet	v %
<b>Celkem</b>	<b>229</b>	100
<b>Chlapci</b>	113	49,34
<b>Dívky</b>	116	50,66

Tabulka 5: Respondenti kontakt s oběma rodiči

V kontaktu s rodiči	Počet		v %	
	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>Celkem</b>	<b>218</b>	10	95,61	4,39
<b>Chlapci</b>	107	5	46,93	2,19
<b>Dívky</b>	111	5	48,68	2,19

#### 4.4 Způsob zpracování dat

Analýzu dat předcházelo zanesení získaných údajů z 229 dotazníků do tabulky Microsoft Office Excel 2010. Do této tabulky byly zaznamenány všechny odpovědi na položky v dotazníku. Pokud byla otázka opačného významu (například položka 19), došlo k přechýlení odpovědí respondenta do opačné hodnoty. Návratnost dotazníku činila 91,6 %. Na základě dat zadaných do Excelu jsme vyjmuli, pro potřeby výzkumu, data o počtu respondentů. Z dalšího ověřování dat byli vyřazeni respondenti bez kontaktu s oběma rodiči. Zadaná data jsme dále přenesli pro vyhodnocení pomocí testů do programu STATISTICA BASIC 12. Výsledky statistických výpočtů jsme graficky znázornili prostřednictvím grafů a tabulek.

Výzkumné otázky na celkové vnímání míry podpory autonomie ve výchově vzdělávání u rodičů dohromady jsme popsali pomocí popisné statistiky. Míru vnímání rodičovského zájmu ve výchovně vzdělávacím procesu (VO<sub>1.1</sub>) a míru vnímání podpory školní přípravy (VO<sub>1.2</sub>) jsme určovali pomocí průměrných hodnot a směrodatné odchylky. Popisné statistiky bylo využito i při porovnávání položky 17 a 24. U položky 28 bylo využito grafického popisu výsledků.

Při ověřování hypotéz bylo využito statistických testů. Testy byly zvoleny na základě charakteru proměnných.

Výzkumná otázka jak se liší vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví (H1) byla ověřována pomocí t-testu. Jak se liší míra podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví (H2). Jak se liší vnímání míry rodičovského zájmu a jak se liší míra vnímání podpory školní přípravy v závislosti na školním věku dítěte (H3, H4) jsme taktéž ověřovali t-testem.

Jak spolu souvisí vnímání míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy (H5) jsme ověřovali testem korelace.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole popisujeme výsledky výzkumu. Tyto výsledky jsou rozděleny do šesti oblastí v závislosti na výzkumných otázkách a hypotézách. Uvedli jsme prezentaci výsledků prostřednictvím popisné statistiky, poté jsme přešli k ověřování hypotéz. Hypotézy nám udávají vztahy mezi proměnnými.

### 5.1 Vnímání míry podpory autonomie ve výchovném a vzdělávacím procesu

V první fázi výzkumu bylo zkoumáno celkové vnímání míry podpory autonomie ve výchovně vzdělávacím procesu. Vnímání bylo sledováno ve dvou oblastech: vnímání míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.

#### Položky dotazníku se zajímavými výsledky

Tabulka 6: Položky se zajímavými výsledky

Položka	Průměr celkově	Průměr matka	Průměr otec
Srovnávání se spolužáky	2,45*	2,67	2,24
Pochvala za dobré známky	6,32	6,56*	6,09*
Kontrola domácích úkolů	4,82*	5,30	4,33
Přítomnost u psaní domácích úkolů	3,32*	3,67	2,96
Sledování žákovské knížky	5,42	6,06*	4,79*
Rodiče navštěvují třídní schůzku	5,24	6,23*	4,26*

V položce dotazování na porovnání s ostatními spolužáky dosáhla celková průměrná hodnota 2,45 bodů. Z tohoto lze usuzovat, že žáci **nevnímají rodičovské porovnávání s jinými žáky v jejich školním prostředí**. V oblasti pochvaly za dobrý prospěch dosahovaly matky vyšší hodnoty průměru o 0,5 bodu. Tento výsledek kategorizujeme **jako větší vnímání pozitivní motivace v prospěchu ze strany matek než u otce**. Při pohledu na položky týkající se domácích úkolů je vidět, že žáci registrují kontroly domácích úkolů (4,82 průměrná hodnota). Ale při tvrzení o přítomnosti rodičů je tato hodnota nižší, činí tedy 3,32 bodu. **Na základě průměrných hodnot v položkách usuzujeme častější kontrolování domácích úkolů, ale v menší míře přímá přítomnost rodičů u této činnosti**. Výrazný rozdíl vidíme mezi průměrnou hodnotou kontroly žákovské schůzky u matky

(6,06) a u otců (4,79). **Z průměrných hodnot lze soudit, že matky ve větší míře a častěji kontrolují žákovské knížky svých dětí než otcové.** Významnější rozdíl v průměrných hodnotách mezi oběma rodiči byl také v položce dotazující se na návštěvy třídních schůzek. **Matky dle názoru žáků navštěvují častěji třídní schůzky** (průměrná hodnota 6,23) než otcové (4,26).

Oblast se vztahovala k otázce: **jaká je míra vnímání podpory autonomie ve výchovném a vzdělávacím procesu?**

Tabulka 7: Vnímání míry podpory autonomie

Sledovaná oblast	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odchylka
Vnímání míry rodičovského zájmu	5,334	1,900	7,000	1,03
Vnímání míry podpory školní přípravy	4,850	2,843	6,562	0,72

Ve vnímání míry rodičovského zájmu byl průměr odpovědí 5,334 bodů. Odpovědi byli vybírány ze škály 1-7. Dle průměrné hodnoty lze kategorizovat, že respondenti vnímají u svých rodičů rodičovský zájem vyšší než odporu školní přípravy 4,850bodů.

### **Vnímání míry podpory autonomie ve výchovném a vzdělávacím procesu v závislosti na pohlaví rodiče**

Do vyhodnocení jsme zahrnovali pouze respondenty v kontaktu s oběma rodiči. Z toho důvodu, že byly otázky rozděleny zvlášť pro odpovědi o matce, a zvlášť na odpovědi o otci mohli jsme zkoumat závislost vnímání míry na pohlaví rodiče.

### **Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví rodiče**

H1<sub>A</sub>: Předpokládáme, že vnímání míry rodičovského zájmu je závislé na pohlaví rodiče.

H1<sub>0</sub>: Předpokládáme, že vnímání míry rodičovského zájmu není závislé na pohlaví rodiče.

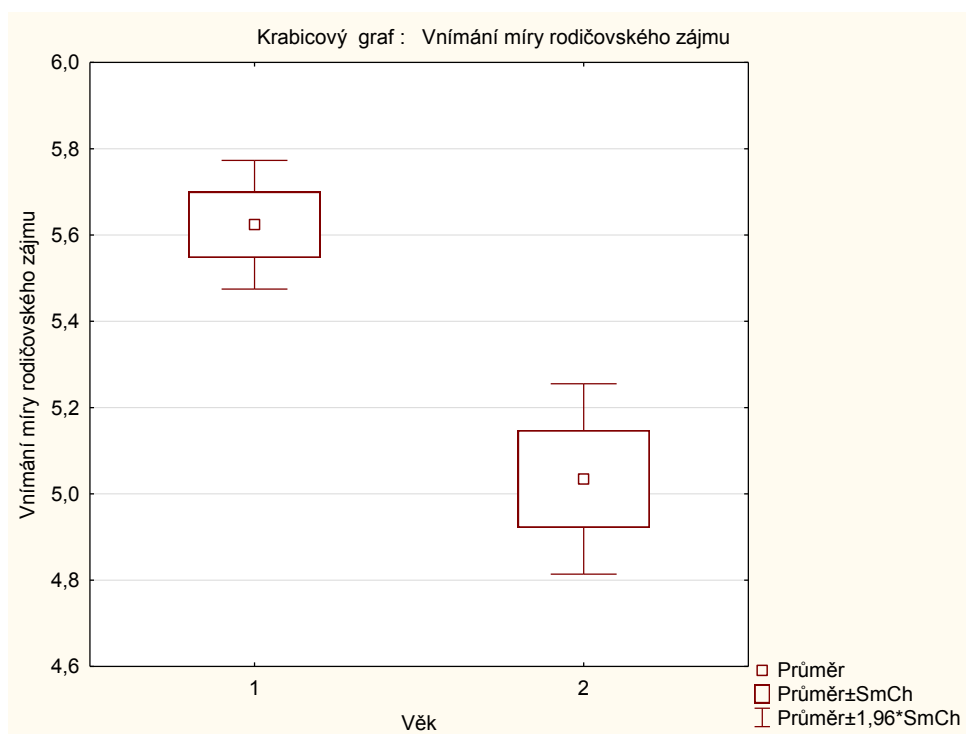
Tabulka 8: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví

Pohlaví rodiče	Průměr	Sm. Odchylka
<b>Matka (1)</b>	5,639	1,025
<b>Otec (2)</b>	5,040	1,274

Na základě průměrných hodnot rodičovského zájmu matky 5,639 bodů lze interpretovat výsledek: respondenti u matek vnímají větší rodičovský zájem než u otců 5,040 bodů.

Směrodatná odchylka je větší u vnímání míry rodičovského zájmu otců, tato hodnota lze zařadit jako větší výskyt počtu odpovědí odklánějících se od průměrné hodnoty.

Na základě zjištěných hodnot ( $p=0,001$ ), **zamítáme nulovou hypotézu. Vnímání míry rodičovského zájmu je závislé na pohlaví rodiče.** Rodičovský zájem je z pohledu žáků průměrně vyšší u matek.



Graf 1: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví

### Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče

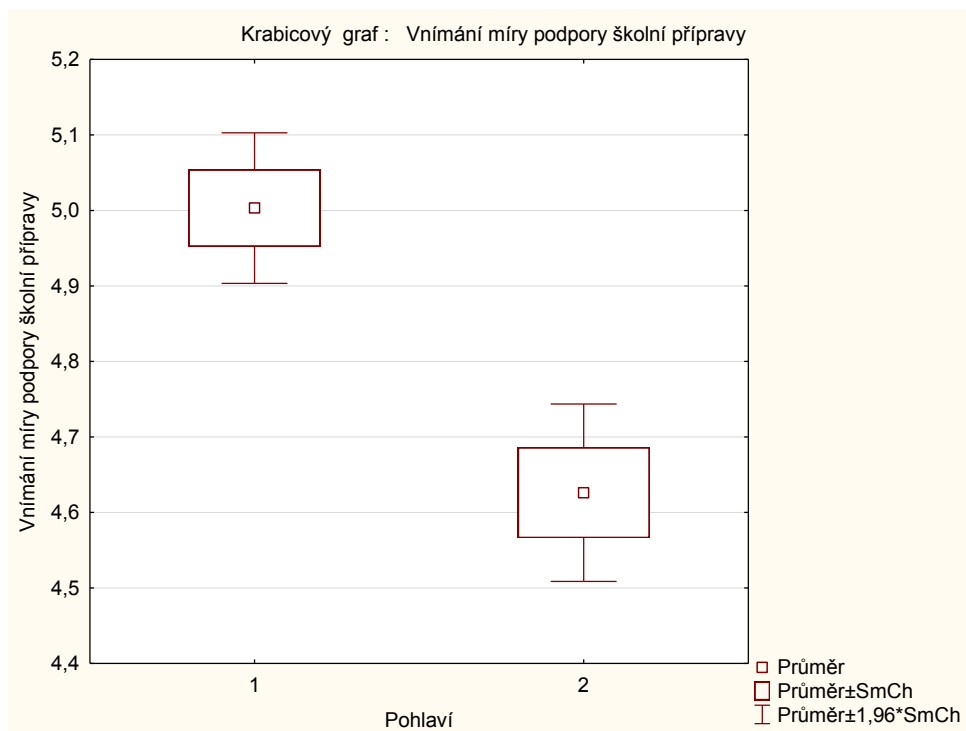
$H_{2A}$ : Předpokládáme, že vnímání míry podpory školní přípravy je závislé na pohlaví rodiče.

$H_{20}$ : Předpokládáme, že vnímání míry podpory školní přípravy není závislé na pohlaví rodiče.

Tabulka 9: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče

Pohlaví rodiče	Průměr	Sm. Odchylka
<b>Matka (1)</b>	5,003	0,751
<b>Otec (2)</b>	4,626	0,885

Pokud bychom převedli odpovědi do kategorií v souvislosti s průměrnou hodnoty, podporuje školní přípravu ve větší míře matka 5,003 bodů než otec 4,626 bodů. Na základě zjištěných hodnot ( $p=0,015$ ), **zamítáme nulovou hypotézu. Vnímání míry podpory školní přípravy je závislé na pohlaví rodiče.** Podpora školní přípravy je dle průměrného vnímání respondentů vyšší u matek.



Graf 2: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče

## 5.2 Vnímání míry podpory autonomie ve výchovném a vzdělávacím procesu v závislosti na školním věku dítěte

### Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na školním věku dítěte

H<sub>3A</sub>: Předpokládáme, že vnímání míry rodičovského zájmu je závislé na školním věku dítěte.

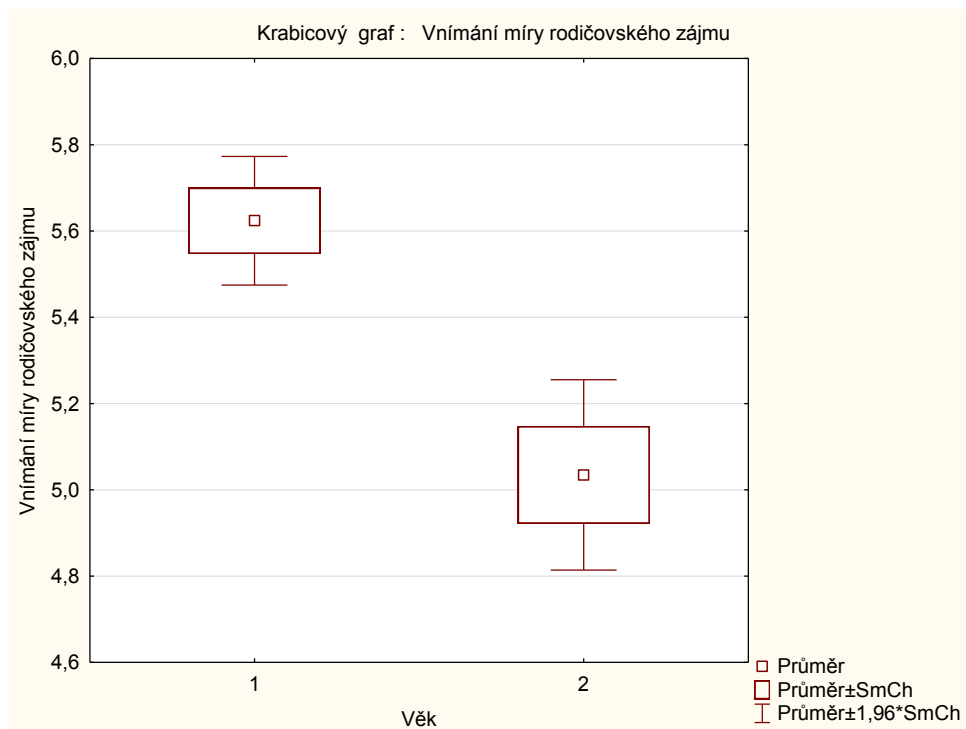
H<sub>30</sub>: Předpokládáme, že vnímání míry rodičovského zájmu není závislé na školním věku dítěte

Tabulka 10: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na školním věku dítěte

Školní věk	Průměr	Sm. Odchylka
<b>Střední školní věk (1)</b>	5,623	0,801
<b>Starší školní věk (2)</b>	5,034	1,164



Respondenti hodnotí rodičovský zájem směrem ke střednímu školnímu věku průměrně 5,623 bodů a směrem ke staršímu školnímu věku průměrně 5,034 body. **Zamítáme nulovou hypotézu ( $p=0,002$ ). Vnímání míry rodičovského zájmu je závislé na školním věku dítěte.** Rodičovský zájem je vyšší u středního školního věku.



Graf 3: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví rodiče

### Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na školním věku dítěte

H<sub>4A</sub>: Předpokládáme, že vnímání míry podpory školní přípravy je závislé na školním věku dítěte.

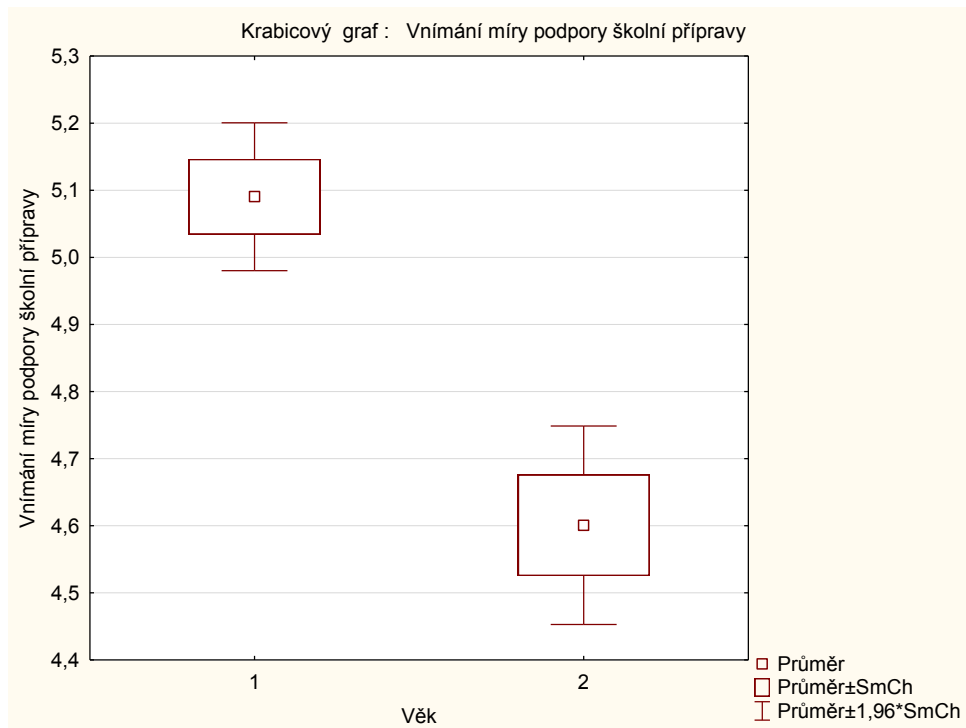
H<sub>40</sub>: Předpokládáme, že vnímání míry podpory školní přípravy není závislé na školním věku dítěte.

Tabulka 11: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na školním věku

Školní věk	Průměr	Sm. Odchylka
<b>Střední školní věk (1)</b>	5,090	0,592
<b>Starší školní věk (2)</b>	4,600	0,780

Respondenti hodnotí školní přípravu směrem ke střednímu školnímu věku průměrně 5,090 body a směrem ke staršímu věku průměrně 4,600 body. V tomto případě **zamítáme nulo-**

vou hypotézu ( $p=0,004$ ). Vnímání míry podpory školní přípravy je závislé na školním věku dítěte. Vnímání podpory školní přípravy je vyšší u středního školního věku.



Graf 4: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče

### 5.3 Vztah jednotlivých oblastí výzkumu

H5<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existuje vztah mezi vnímáním míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.

H5<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi vnímáním míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.

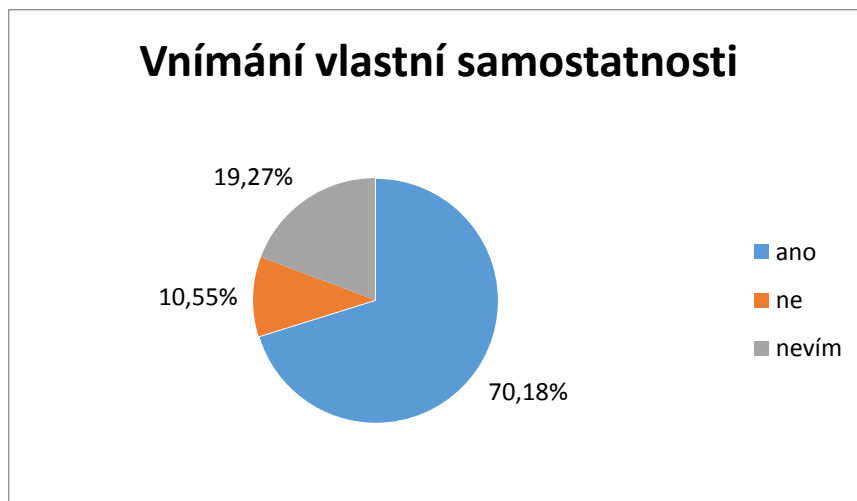
Tabulka 12: Vztah mezi oblastmi výzkumu

Oblast výzkumu	Vnímání míry rodičovského zájmu	Vnímání míry podpory školní přípravy
Vnímání míry rodičovského zájmu	-----	0,776738*
Vnímání míry podpory školní přípravy	0,776738*	-----

Dle výsledků výzkumu **existuje významná pozitivní závislost** mezi vnímáním míry rodičovského zájmu a vnímáním míry podpory školní přípravy. Tato informace nám vyjadřuje,

že čím vyšší je vnímání míry rodičovského zájmu v oblastech výchovy a vzdělávání, tím vyšší je vnímání míry podpory školní přípravy.

#### 5.4 Hodnocení vlastní samostatnosti žáků základní školy



Graf 5: Vnímání vlastní samostatnosti ve školní přípravě

Ze zjištěné položky lze usuzovat pozitivní postoj k vnímání vlastní samostatnosti u žáků.

#### 5.5 Porovnání odpovědí totožné otázky

Tabulka 13: Vnímání míry ve dvou totožných otázkách

Průměr odpovědí 17. otázka		Průměr odpovědí 24. otázka	
Celkem	6,64	Celkem	6,60
Matka	6,79	Matka	6,74
Otec	6,48	Otec	6,45

Z uvedených průměru lze soudit jen malou odlišnost v odpovědích. Je tedy patrné zodpovědné vyplňování respondenty a jejich soustředěnost při čtení otázek.

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU

Výzkumu se zúčastnilo celkem 229 respondentů základní školy ve Zlínském kraji. Tato škola byla vybrána především z důvodu dostupnosti a projevenému zájmu o výzkum. Naším výzkumným cílem bylo zjistit vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání u žáků základní školy, v souvislosti s pohlavím rodiče a také se školním věkem. Vnímání míry autonomie bylo sledováno ve dvou oblastech – vnímání míry rodičovského zájmu a vnímání míry podpory školní přípravy.

Výzkum byl zaměřen na žáky 4. – 9. ročníků základní školy. Do přímého statistického porovnání a ověřování hypotéz bylo zařazeno 218 respondentů. Výsledky výzkumu jsme podrobili statistické i vztahové analýze dat prostřednictvím programu STATISTICA BASIC 12.

Již z uvedených průměrů v tabulce č. 6. Jsou vidět některé rozdíly v průměrných odpovědích žáků směrem k rodičům. Například je zde vidět větší zapojení matek do návštěvy třídních schůzek, což koresponduje s teoretickým základem a tvrzení, že otcové se zapojují do návštěv školy spíše v menší míře. Otec navštěvuje školu pouze v případě řešení závažnějších záležitostí než běžného školního dění (Trnková, 2004, in Čapek, 2013).

Průměrná hodnota vnímání míry rodičovského zájmu byla vyšší než vnímání míry podpory školní přípravy. Tento výsledek můžeme interpretovat jako ovlivněný časovou vyčerpávaností rodičů. Může pro ně být jednodušší (z důvodu pracovní vyčerpávanosti, většího počtu dětí v rodině) pouze se dotazovat, než se na procesu školní přípravy přímo podílet. Pro tuto oblast by pomohla například větší podpora států pro zkrácené úvazky v zaměstnání pro jednoho z rodičů. Je důležité však, aby tento zkrácený úvazek neměl na rodinu vliv z pohledu finančního zabezpečení. Tomu by mohli sloužit například výhodnější odvody z daní pro rodiče.

Na základě statistického ověření hypotéz t-testem H1 a H2, lze interpretovat, že rodičovský zájem i podpora školní přípravy je závislá na pohlaví rodiče. U obou hypotéz jsme na základě průměrných hodnot určili větší míru zájmu a podpory ze strany matek. **Z výsledků vyplývá, že se ve větší míře na podpoře autonomie ve výchově a vzdělávání podílí matky.** Odpověděli jsme tedy na oblast vnímání míry podpory autonomie v závislosti na pohlaví rodiče. Tyto výsledky mohou být ovlivněny jak tradičním pojetím rodinného modelu. Matky jsou i dnešní době nositelkami každodenní péče o děti a zapojení otců je vnímáno jako méně časté. Vztahy dětí s otci jsou složitější a pro děti náročnější i proto jedinci

více tíhnou a vyhledávají podporu a zájem matky. Otcové také obvykle projevují více direktivních aspektů ve výchově. I v praxi sociálního pracovníka se často při práci s rodinami setkáváme s problematickými vztahy s otci, také s jejich nezájmem se zapojovat do vzdělávacích záležitostí. Zmiňují se o zbytečnosti své větší aktivity ve vzdělávacích procesech. Výsledky tedy korespondují s pohledem Vágnerové, Krupičky a i zahraničního zdroje Ranzetti, Curran. Odborníci (Vágnerová, Kraus a další) se shodují na důležitosti obou rodičů ve výchově. Děti potřebují mít vzor rodičů, jelikož si postoj ke vzdělávání v současnosti i v dalších letech svého života přebírají z rodinného prostředí. Dle Macka a Lacinové (2012) je v období středního školního věku pro dítě důležitý pocit, že může s rodičem sdílet své názory a být vyslechnuto.

Další výsledky výzkumu se týkaly vnímání míry podpory autonomie v závislosti na školním věku. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin, na střední a starší školní věk (H3 a H4). U obou hypotéz jsme přijmuli alternativní hypotézu. Pokud si tedy odpovíme na otázku, jak se liší míra podpory autonomie ve výchově a vzdělávání, z výzkumu vyplývá, **že ve středním školním věku vnímají žáci větší podporu autonomie ze strany rodičů než ve starším školním věku.** Na základě teoretických východisek jsme předpokládali, že ve středním školním věku bude podpora vyšší než ve starším. Tyto skutečnosti se potvrdili. Rodiče vidí jako důležitější pro utvoření vztahu k učení nižší stupeň základní školy. Pro podporu autonomie žáka, je důležité, aby se naučil samostatnosti nejen přímo ve vyučování ale i v domácí přípravě. Rodiče vidí dítě staršího školního věku jako samostatnější a již neprojevují takový zájem, nepodporují školní přípravu jako dříve. Otázkou zůstává, zda rodič respektuje individuální specifika každého žáka a nespolečá na obecný pohled. Potvrzení rozdílného pohledu žáků na základě školního věku může také ovlivňovat potřeba jedinců se osamostatňovat od rodičů. Vrstevníci mohou negativně vnímat velký zájem rodičů, a proto žák odporuje, pokud se rodiče angažují ve vzdělávání nebo také před vrstevnickou skupinou nepřiznávat pravdivé informace aby nepřišli o svou prestiž ve skupině. Vrstevnické skupiny jsou pro starší školní věk důležitou součástí vývoje vlastní identity. Autority mohou být brány jedinci negativně. V praxi sociální práce s rodinou se objevuje větší četnost pasivity dospívajících ke školní přípravě a negativní pohled na rodičovský zájem. Zjištěné výsledky souhlasí s psychologickým vymezením školního věku dle Vágnerové i Langmeiera a Krejčířové, ve kterých definují potřebu osamostatnění. Dle Rabušicové je limitem, který se vyskytuje v souvislosti se vzděláváním právě snižování rodičovského zapojení s vyšším stupněm vzdělání dítěte. Na jednu stranu je tímto tedy jak uvádí Mareš a

Mareš podporována autonomie, na druhou se zde objevuje riziko vyvinutí nepřiměřeného tlaku na dítě a nepřihlížení na jeho individuální potřeby.

V oblasti sledování vztahu mezi oblastí rodičovského zájmu a podpory školní přípravy byl zjištěn pozitivní vztah. **Čím více se tedy rodič o školu zajímá, tím také více podporuje školní přípravu svého dítěte.** „Na názorech a postojích rodičů někdy závisí i vznik a rozvoj školních obtíží, ale rodina je dost rozhodující i při jejich nápravě. Rodina je pro dítě důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola, protože je mu emočně bližší, a pokud se její nároky na dítě od požadavků školy liší, tak zpravidla převládnu.“ (Vágnerová, 2005a, s. 26). Školní instituce by měly s rodiči spolupracovat jako s partnery, pokud chtějí své úlohy v systému a vývoji jedince realizovat kvalitně. Rodič může svým přispěním ovlivňovat úspěchy nebo neúspěchy vzdělávacího procesu (Čapek, 2013, s. 15). Rodič participuje na procesu vzdělávání svých dětí, podílí se na něm a pozitivně nebo i negativně k němu přispívá. Pokud je rodič aktivním partnerem pro školu ve vzdělávání a není v opozici k učiteli, je proces vzdělávání jednodušší a škola může více zohledňovat socio-kulturní prostředí dítěte. Nespolupráce rodičů a nezájem ve většině případů negativně ovlivňuje postoje orientaci dítěte a také možné vstřícné vzájemné kroky rodič-škola-dítě. Dle Matějčka a Pokorné (1998) má školní období vliv na utváření dítěte ve smyslu budoucího rodiče. Prostřednictvím vlastní rodiny si jedinec osvojuje návyky a postupy, které bude sám aplikovat v případě vlastního rodičovství.

Ve výzkumu jsme se také věnovali otázce vlastní samostatnosti. Tato otázka byla zařazena do dotazníkové šetření na základě spolupráce se školní psycholožkou. Děti se v otázce vyjadřovali pozitivně. **Vnímají se jako samostatní ve školní přípravě.**

V totožné otázce se průměry nelišili, to lze kategorizovat jako dobrou výpovědní hodnotu dotazníků a pozornost jednotlivých respondentů při vyplňování. Tento jev mohl být ovlivněn jak úvodním slovem ve výzkumu, tak rozdělením dotazníků prostřednictvím školní psycholožky, která byla pro žáky známá a doplnila rozdělení dotazníků také svým slovem.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Z výzkumu vyplynula jistá doporučení pro praxi. Tato doporučení pro praxi byla také porovnána s praktickým pohledem terénní práce pro rodiny s dětmi.

Na základě výsledků rozdílnosti přístupu pohlaví rodiče (matky podporují více autonomii ve výchově a vzdělávání než otcové), je důležité nadále podporovat zapojení jak otce, tak

matky do vzdělávání svého dítěte. Oba se podílejí na utváření postojů dítěte a jeho psychickém vývoji. **Školní instituce mohou více podporovat návštěvy školních akcí, třídních schůzek, zájem o chod školy oslovováním jak otců, tak matek.** Otevřít se návštěvám dvou rodičů najednou pro jedno dítě. Zajímavým námětem by bylo také **vydání informačního letáku o rozdílnosti rodičovských kompetencí a možností a o důležitosti vzorů,** které by školy poskytli například v rámci školní akademie rodičům na odnesení. Tento leták by mohl vycházet z knižních zdrojů od Čapka a Vágnerové a také navazovat na uvedený zdroj [www.badec.cz](http://www.badec.cz).

Vstřícný krok by mohl také udělat zákoník práce a stejným způsobem jako je zaměstnanec osvobozen při ošetřování osoby blízké, mohl by například dvakrát do roka **získat hodinu až dvě volna na využití akcí školy, třídních schůzek nebo konzultací.** V praxi je možné setkat se s případy, kdy je dítě v kontaktu s oběma rodiči, ale tito rodiče jsou rozvedení (nebo jejich soužití již není společné). Dítě je v kontaktu s rozdílným přístupem a hranicemi ve výchově. Jak vyplynulo z teoretických východisek, jistá rozdílnost v přístupu rodičů dle pohlaví je přirozená. Avšak nesmí docházet k úplně jinému režimu, nárokům směrem k dítěti. Jedinec je pak ovlivněn nejednotností výchovy a přístupu rodičů (například příliš liberální výchova a u druhého rodiče velmi autokratická). V případě nemožnosti domluvy na pravidlech rodičů mezi sebou může zasáhnout orgán sociálně-právní ochrany dětí a **svo-lat případovou konferenci.** Setkání odborníků obklopující dítě a rodinu (lékař, učitel, sociální pracovník a další dle potřeby) a rodičů, může být přítomno i dítě. Setkání slouží k domluvení dalších kroků a k ucelení přístupů rodičů s cílem pozitivního vlivu na dítě. U základní školy, na které byl proveden výzkum, by bylo také dobré zavést elektronickou žákovskou knížku. V systému by mohli být také zaznamenány stručné informace o učivu. Rodič by se mohl více zapojovat, ačkoli nemůže školu navštěvovat a omezil by se prostor žákům zatajovat informace o domácích úkolech, učivu a dalších záležitostech se školou spojených. Vystává otázka, zda by systém nebyl pro rodiny s nižším sociálním statusem přítěží. V dnešní době již terénní služby pro rodiny s dětmi mají tablety s připojením na internet a mohou proběhnout nácviky a pravidelné kontrolování rodiče daného systému během schůzek s klíčovými pracovníky.

Na základě potvrzení rozdílů ve vnímání míry podpory autonomie v závislosti na školním věku dítěte bylo zjištěno větší míra podpory autonomie ve středním školním věku. Tento výsledek koresponduje s potřebou dětí utvářet si autonomii a sebe regulovat své učící procesy. Pro dítě je prospěšné pokud ho rodič postupně učí samostatnosti ve vzdělání. Podí-

vejme se nyní ale na druhou stránku. Osamostatnění by mělo souznít s individuálními potřebami žáků. Pro praxi ve výchovném a vzdělávacím procesu je prospěšné zapojení asistentů pro žáky se specifickými potřebami ve vzdělání. Pro rodiče by bylo určitě přínosem větší zaměření medií, škol a novin na individualizaci vzdělávacího procesu. Aby rodič **přizpůsobil své nároky a požadavky na míru svému dítěti a nebral přizpůsobení jako rodičovské selhání**. V praxi se setkáváme s rodiči, kteří nechtějí připustit snížení nároků u dítěte, nebo navštívit pedagogicko - psychologické poradny. V tomto ohledu by bylo možné na základní škole **provádět například testování seberegulace učení** (porovnávat střední a starší školní věk jedince), bez navštívení poraden a informování rodičů o výsledcích. Pro rodiče by mohli být také **přínosné informace o nekončení spolupráce rodinného a školního prostředí v druhém stupni základního vzdělání**. Setkáváme se také někdy s přílišnou péčí i v druhém stupni základní školy. Přístupu přílišné péče a kontroly by také mohlo pomoci větší informování o individuálním přístupu ke každému dítěti.

Zajímavou možností výzkumu na vybrané základní škole by byla také míra vnímání vlastní samostatnosti z pohledu žáků. Jak vidí učitelé samostatné své žáky a jak vnímají samostatné ve školní přípravě rodiče své děti. My položku 28 zařadili na základě žádosti školní psycholožky, která se v posledních letech častěji setkává s případy, kdy žák sám sebe označí jako samostatného protože se bojí označit vlastní osobu jinak. Hlavně na vyšším stupni základní školy, vnímají žáci negativně označení nesamostatnosti své osoby, při osobních rozhovorech. **Obávají se individualizace vyučování a s tím souvisejícím posouzením ze strany vrstevnické skupiny**.

Doporučujeme v praxi posilovat rodičovský zájem a podporu školní přípravy a více seznamovat rodiče s individualizací ve vzdělávacím procesu. Omezit negativní vnímání individualizace



## ZÁVĚR

Cílem práce bylo přispění k teoretickému i praktickému pohledu na podporu autonomie žáků základní školy. Cíl se nám podařilo splnit zejména v praktické části, použitím dotazování žáků směrem k rodičům. Využili jsme na základě zahraniční inspirace odpovědi na každého rodiče zvlášť. Vytvořili jsme teoretický sociálně pedagogický pohled na školní věk v souvislosti s rodinným prostředím respondentů, rovinu praktickou jsme obohatili o pohled žáků vybrané základní školy.

V teoretické části jsme se věnovali přiblížení školního věku, výchovy, rodinného vlivu na žáky a spojitosti školního prostředí a rodiny. Zjistili jsme, že se tato dvě prostředí navzájem ovlivňují a pokud je spolupráce aktivní a funkční mohou přispívat k pozitivnímu vztahu dítěte ke vzdělání a jeho úspěchům v této oblasti s ohledy na individualitu každého jedince.

Praktická část sledovala vnímání míry podpory autonomie ve výchově a vzdělávání z pohledu žáků základní školy. Z průměrných hodnot vyplynula skutečnost o větší míře vnímání rodičovského zájmu oproti podpoře školní přípravy ze strany rodičů. Výsledek jsme porovnali s teoretickým základem a popsali možné faktory ovlivňující výsledné zjištění. Ze vztahové analýzy nám vyplynula závislost vnímání míry rodičovského zájmu a podpory školní přípravy na pohlaví rodiče. Bylo zjištěno větší míra v těchto oblastech u matek. Žáci vnímají větší míru podpory autonomie ve vzdělávání u matek. To může být ovlivněno tradičním pojetím rodičovství v našich poměrech. V rámci výzkumu se potvrdila závislost oblastí výzkumu na školním věku dítěte. Ve starším školním věku dochází k vnímání menší míry podpory autonomie než ve středním. Tato skutečnost je ovlivněna postupnou potřebou autonomie žáků a přístupem rodičů k nim. V souvislosti s ubývajícím podporou autonomie s vyšším stupněm vzdělání je nutné upozornit na individuální přístup ke vzdělávanému. V korelační analýze se potvrdil vztah mezi mírou rodičovského zájmu a podporou školní přípravy. Čím větší míru zájmu vnímá žák u rodiče, tím také vzrůstá míra podpory školní přípravy. Výsledky byly shrnuty a uvedli jsme doporučení pro praktické využití. Praktické využití bude nadále projednáváno se základní školou a lze v něm najít prostor pro další výzkumy.

Výsledky výzkumu mohli být ovlivněny pracovní vytížeností rodičů z pohledu žáků a jejich možnostmi se zapojit do podpory autonomie svých dětí. Také mohou být měněny potřebou starších žáků označit se za samostatnější a uvést rodiče méně zapojené z důvodu

vlivu vrstevnické skupiny. Zjištěná fakta jsou ovlivňována místní příslušností základní školy. Výsledky jsou závislé na přístupu základní školy a její spolupráce s rodiči.

Závěrem můžeme říct, že podpora autonomie ve výchově a vzdělávání u žáků základní školy je důležitou součástí vývoje jedince. Ovlivňuje ji velkou měrou i rodinné prostředí a postoje rodičů, které přenáší na dítě. Každá rodina si je některými charakteristikami podobná, ale je potřebné vnímat ji také jako ojedinělý systém vlastní historií. Proto je důležité výsledky výzkumu propojit i s individuální prací s rodinami. Vliv rodiny na jedince může ovlivňovat i rodinné okolí učitel, sociální pedagog, sociální pracovníci, psychologové. Zejména při práci s dysfunkčními rodinami je jejich role důležitá pro zachování nebo obnovení všech funkcí rodin. Práce s těmito rodinami se musí ohlížet na názory a vnímání dítěte. Rodina se proměňuje v závislosti na svém okolí a také proměnami rodin v rámci historické příslušnosti.

Diplomovou prací sledujeme přínosnou také pro její aplikaci v rámci terénní práce s rodinami s dětmi v oblasti podpory školní přípravy v rodinách. Doporučujeme se této problematice nadále zabývat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, 2011, 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [2] BRAY, James H. a Mark STANTON. *The Wiley-Blackwell handbook of family psychology*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013, xvi, 768. ISBN 978-1-118-34464-4.
- [3] CORNEAU, Guy. *Anatomie lásky: vzťahy otec - dcera, matka - syn a jejích vliv na budoucí partnerské vzťahy*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013, 247 s. ISBN 978-80-262-0402-2.
- [4] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [5] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [6] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [7] DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, c1985. ISBN 03-064-2022-8
- [8] GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří KUBIČKA. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [10] HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011, 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.
- [11] HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů*. Brno: Paido, c2010, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [13] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
- [14] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [15] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [16] KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [17] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [18] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [19] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [20] MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012, 196 s. ISBN 978-80-87474-46-4.
- [21] MAŇÁK, Josef. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 131 s. ISBN 80-210-0471-1.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- [23] MATOUŠEK, Oldřich. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0968-3.
- [24] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.
- [25] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.
- [26] NOVÁK, Tomáš. *Vztah matky a dcery*. Praha: Grada, 2008a, 135 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2076-0.

- [27] NOVÁK, Tomáš. *Vztah otce a syna*. Praha: Grada, 2008b, 136 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2079-1.
- [28] POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 178 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-626-1.
- [29] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [30] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525--2.
- [31] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [32] SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 219 s. ISBN 978-80-262-0217-2.
- [33] ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9.
- [34] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početi po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005a, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005b, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [39] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. A aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [40] VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-561-0.

- [41] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

### Seznam použitých periodik a internetových zdrojů

#### Periodika

- [23] BALUCHOVÁ, L'ubomíra, 2017. *Význam rodiny v společnosti*. In *Vychovatel' č. 1-2 s. 21*. ISSN:0139-6919.
- [24] PASTERNAKOVÁ, Lenka, 2016. *Rodina v kontexte súčasnej spoločnosti*. In *Vychovatel' č.9 - 10 s. 17*. ISSN:0139-6919.

#### Internetové zdroje

- [3] ČESKO, 2004. Zákon č.561/2004 Sb. Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In. *Sbírka zákonů ČR* [online]. © 2004 [cit. 2016-13-12]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- [4] BADEC. Nezastupitelné rodičovské kompetence. [www.badec.cz](http://www.badec.cz) [online]. © 2017 [cit. 2017-01-02]. Dostupný z: [http://www.badec.cz/rasto/brozurka/files/brozurka\\_a5\\_stranky\\_po\\_strankach.pdf](http://www.badec.cz/rasto/brozurka/files/brozurka_a5_stranky_po_strankach.pdf)
- [5] BIGNER, Jerry. *How Does Parenting Change? Parent-Child Relations: An Introduction to Parenting*. In *Education*. [online]. © 2006 [cit. 2016-03-07]. Dostupný z: <https://www.education.com/pdf/parenting-school-age-children/>
- [6] GRAY, Petter. *Why Have Trustful Parenting & Children's Freedom Declined* [www.psychologytoday.com](http://www.psychologytoday.com) [online]. © 2009 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200907/why-have-trustful-parenting-children-s-freedom-declined>
- [7] HARAŠTOVÁ, Simona. *Domáci príprava žáků I. Stupně ZŠ z pohledu žáka, učitele a rodiče*. České Budějovice: 2016. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita. Fakulta pedagogická. [online]. © 2016 [cit. 2017-18-04]. Dostupné z: [https://www.pf.jcu.cz/structure/other\\_departments/czv/archiv\\_zp/abc//Domaci\\_priprava\\_zaku\\_I\\_stupne\\_ZS\\_z\\_pohledu\\_zaka\\_ucitele\\_a\\_rodice.pdf](https://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/archiv_zp/abc//Domaci_priprava_zaku_I_stupne_ZS_z_pohledu_zaka_ucitele_a_rodice.pdf)
- [8] HUČÍN, Jan. Jak nevychovat malého tyрана. [www.jakubhucin.cz](http://www.jakubhucin.cz) [online]. © 2010 [cit. 2017-01-12]. Dostupný z: <http://jakub.hucin.cz/vychova.html>

- [9] MŠMT. *Informace o povinném předškolním vzdělávání*. www.msmt.cz [online]. © 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani?highlightWords=POVINN%C3%89+P%C5%98ED%C5%A0KOLN%C3%8D>
- [10] MAREŠ, Jan a Jiří Mareš. *Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek*. www.is.muni.cz [online]. © 2014 [cit. 2017-02-12]. Dostupný z: [https://is.muni.cz/repo/1131267/Ped\\_2014\\_1\\_05\\_Autonomie\\_81\\_98.pdf](https://is.muni.cz/repo/1131267/Ped_2014_1_05_Autonomie_81_98.pdf)
- [11] MAREŠ, J., F. MAN a L. PROKEŠOVÁ. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. www.pedf.cuni.cz [online]. © 1996 [cit. 2017-02-13]. Dostupný z: [www.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=3036&edmc=3036](http://www.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3036&edmc=3036)

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Rozdílnost v rodičovství .....	31
Tabulka 2: Výchovné styly .....	42
Tabulka 3: Škála odpovědí .....	50
Tabulka 4: Počet respondentů celkem .....	51
Tabulka 5: Respondenti kontakt s oběma rodiči.....	51
Tabulka 6: Položky se zajímavými výsledky .....	53
Tabulka 7: Vnímání míry podpory autonomie .....	54
Tabulka 8: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví .....	54
Tabulka 9: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče .....	55
Tabulka 10: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na školním věku dítěte .....	56
Tabulka 11: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na školním věku .....	57
Tabulka 12: Vztah mezi oblastmi výzkumu .....	58
Tabulka 13: Vnímání míry ve dvou totožných otázkách .....	59



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví .....	55
Graf 2: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče .....	56
Graf 3: Vnímání míry rodičovského zájmu v závislosti na pohlaví rodiče .....	57
Graf 4: Vnímání míry podpory školní přípravy v závislosti na pohlaví rodiče .....	58
Graf 5: Vnímání vlastní samostatnosti ve školní přípravě.....	59

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha P I:** Dotazník vnímání míry podpory autonomie

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK VNÍMÁNÍ MÍRY PODPORY AUTONOMIE

Dotazník

### **Pozorně čti, prosím zadání**

Dotazník, který držíš ve svých rukách je anonymní. Je zaměřen na otázky o Tobě a o Tvých rodičích. Dotazník bude sloužit ke zpracování diplomové práce. Nezabere ti moc času. Každá otázka je rozdělená na řádek o otci nebo matce. Pokud nemáš kontakt s jedním z rodičů, vyplňuj pouze u toho rodiče, s kterým jsi v kontaktu. Počítáme i nevlastní rodiče.

Jsem:

- Dívka
- Chlapec

Jsem žákem \_\_\_ ročníku

Mám \_\_\_ let

Jsem v kontaktu s oběma rodiči

- Ano
- Ne

Ted' se dostáváme do části, která je věnovaná otázkám o Tvých rodičích. V každé otázce označ kroužkem, do jaké míry souhlasíš s prohlášením. Prohlášení se týkají chování Tvých rodičů (matky a otce). Říd' se podle následující tabulky.

<b>Vůbec nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Ne-vím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>	<b>Naprostou souhlasím</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

1. Moji rodiče se mě ptají každý den, co se dělo ve škole.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

2. Moji rodiče se zajímají o mé známky ve škole.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

3. Rodiče mě porovnávají s ostatními spolužáky.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

4. Moji rodiče mi kontrolojí domácí úkoly.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

5. Rodiče mě chválí za dobré známky.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

6. Vím, co se bude dít, pokud dostanu špatnou známku.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

7. Rodiče se se mnou společně učí.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

8. Pokud nerozumím učivu ze školy, mohu se na rodiče obrátit.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

9. Rodiče ví, jaké předměty ve škole mě baví.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

10. Když mluvím o škole, rodiče mě poslouchají.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

11. Mí rodiče navštěvují třídní schůzky.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

12. Když píši domácí úkoly, rodiče jsou u toho.

Matka	1	2	3	4	5	6	7
Otec	1	2	3	4	5	6	7

Vůbec nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Spíše nesouhlasím 3	Ne-vím 4	Spíše souhlasím 5	Souhlasím 6	Naprostou souhlasím 7
------------------------	------------------	------------------------	-------------	----------------------	----------------	--------------------------

13. Rodiče kontrolují, zda chodím poctivě do školy.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

14. Rodiče se pravidelně dívají do žákovské knížky.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

15. Rodiče se nespokojí s krátkou odpovědí na otázky o škole.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

16. Před testem nebo písemkou mě rodiče zkouší.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

17. Rodiče mají radost z dobrého prospěchu.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

18. Rodiče mi dávají trest za špatné chování ve škole.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

19. Rodiče mi dávají trest za špatný prospěch.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

20. Rodiče mi dávají odměny za dobrý prospěch ve škole.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

21. Rodiče ví, kdy píši písemku, nebo jsme zkoušený.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

22. Pokud se ve škole necítím dobře, můžu se rodičům svěřit.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

23. Rodiče jsou na mě přísní, co se školy týká.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

24. Rodiče mají radost z dobrého prospěchu.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

25. Rodiče se o mou školní přípravu zajímají dostatečně.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

26. Rodiče se o školu nezajímají.

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

27. Rodiče chtějí, abych se dobře učil

Matka	1 2 3 4 5 6 7
Otec	1 2 3 4 5 6 7

28. Jsi samostatný, co se školní přípravy týká (domácí úkoly, učení, chystání věcí)

- Ano
- Ne
- Nevím

Děkuji za Tvůj čas **Bc. Tereza Bělíková** (Studentka sociální pedagogiky)