UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2021 Jiří Prchal

Univerzita Pardubice

Fakulta Filozofická

Vliv rodinného prostředí na studijní prospěch dítěte

Jiří Prchal

Bakalářská práce

2021

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Jiří Prchal**
Osobní číslo:	**H17262**
Studijní program:	**B6107 Humanitní studia**
Studijní obor:	**Humanitní studia**
Téma práce:	**Vliv rodinného prostředí na studijní prospěch dítěte**
Zadávající katedra:	**Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Práce se zabývá souvislostí mezi studijním prospěchem žáka a rodinným prostředím, ve kterém žije. Cílem je prozkoumat a zjistit, jaké má rodinné prostředí – rodinné vztahy a péče rodičů, vzdělanost rodičů, hodnotová orientace v rodině, organizace přípravy do školy nebo např. způsob trávení volného času v rodině vliv na školní výsledky žáka. V praktické části bude zpracován kvantitativní výzkum mezi žáky ZŠ ve věku jedenácti až patnácti let. Pro získání dat bude využita metoda dotazníku.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

ŠTĚCH, S. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z, PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978- 80-7367-828-9.
VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2021**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2019

Prohlášení autora

Prohlašuji: Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne: 27. 4. 2021

Jiří Prchal

Poděkování

Zde bych rád poděkoval vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Adrianě Sychrové Ph. D. za cenné rady, ochotný přístup a odbornou pomoc během zpracovávání této bakalářské práce. Dále bych rád poděkoval zaměstnancům základních škol a jich žákům, kteří se podíleli na výzkumné části bakalářské práce a v neposlední řadě bych rád poděkoval své rodině za podporu a trpělivost při studiu.

Anotace

Práce popisuje vliv rodinného prostředí na studijní prospěch žáků a celkovou školní úspěšnost na druhém stupni základní školy. V teoretické části jsou definovány základní pojmy rodinného prostředí a faktory ovlivňující studijní prospěch. V praktické části je využito kvantitativní metodologie, konkrétně dotazníkového šetření provedeného na několika základních školách, které má za úkol zjistit, jaký vliv má rodinné prostředí na studijní prospěch dítěte a jak jejich prospěch ovlivnila online výuka.

Klíčová slova

Rodina, škola, vzdělání, studijní prospěch, školní úspěšnost, dotazník

Title

The influence of the family environment on the child´s study results

Annotation

This thesis describes the influence of the family environment on the study results of pupils and the overal educational success at the second stage of primary school. The theoretical part defines the basic concepts of the family environment and factors influencing study results. The practical part uses a quantitative methodology, namely a questionnaire survey conducted in several primary schools, which aims to determine the level of impact of the family environment on the child´s academic well-being and how their well-being has been influenced by online teaching.

Key words

Family, school, education, study results, academic success, questionnaire survey

Obsah

Úvod ... **9**
1 RODINA ... **10**
1.1 Funkce rodiny ... 10
2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ŠKOLNÍ ZRALOST ... **12**
2.1 Školní připravenost ... 12
2.1.1 Složky školní připravenosti ... 13
2.2 Školní zralost ... 15
2.2.1 Oblasti školní zralosti ... 16
3 ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOST ... **20**
3.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost ... 21
3.1.1 Vnitřní faktory ... 21
3.1.2 Vnější faktory ... 22
3.2 Školní prospěch a hodnocení žáka ... 22
4 RODINA JAKO KLÍČOVÝ FAKTOR ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI DÍTĚTE ... **24**
4.1 Výchova ... 24
4.2 Dosažené vzdělání rodičů ... 25
4.3 Socioekonomická situace ... 26
4.4 Rodinné uspořádání ... 27
4.5 Krizové situace v rodině ... 27
4.5.1 Alkoholismus a drogová závislost rodičů a pohlavní zneužívání dítěte ... 28
4.6 Rodiče s nízkými rozumovými schopnostmi ... 30
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... **32**
5.1 Cíl výzkumného šetření ... 32
5.2 Stanovení hypotéz ... 33
5.3 Charakteristika výzkumného souboru ... 34
5.4 Realizace výzkumného šetření ... 34
5.5 Vyhodnocení a interpretace dat ... 35
5.6 Verifikace hypotéz ... 50
5.7 Závěr výzkumného šetření ... 55
Závěr ... **56**
Zdroje ... **57**
Seznam grafů ... **60**
Seznam tabulek ... **60**
Přílohy ... **61**

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématikou vlivu rodinného prostředí na studijní prospěch dítěte.

Rodina je pro člověka to nejdůležitější, co má a u dětí to platí dvojnásob. Je to právě rodina, která formuje dětskou osobnost od samotného narození až do doby, kdy se člověk stane samostatným a života schopným jedincem. Důležitost dobrého rodinného prostředí dokazuje i fakt, že rodina ovlivňuje šance dítěte uplatnit se v životě a to *„skrze podmínky, jež spoluvytvářejí jeho výkon ve škole, rozhodují o jeho úspěchu při zkouškách, a tím mu otevírají anebo zavírají bránu k vyššímu vzdělání a skrze ně k určitým povoláním a společenským postavením“* (Možný, 2006, s. 103)

Toto téma jsem si zvolil, protože již několik let pracuji s dětmi a jejich rodiči na dětském táboře i v rámci dalších volnočasových aktivit. Měl jsem tedy možnost si povšimnout různorodosti vztahů, které se mezi rodiči a dětmi vyskytují a jejich vlivu na situaci dítěte při vzdělávání. Zároveň jsem studentem oboru Humanitní studia na Univerzitě Pardubice, kde jsem si ve druhém ročníku zvolil pedagogický modul. Proto se jedná o téma, které mi je blízké ve studijním i osobním životě.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodní kapitole teoretické části se zabývám tím, co vlastně je rodina a jaké funkce by měla pro své členy plnit. Druhá kapitola se věnuje významné etapě života dítěte, a to nástupu do školy. Pro toto období jsou důležité zejména termíny školní zralost a školní připravenost, které jsou zásadní pro školní docházku a mohou ovlivnit prospěch dítěte během celého jeho studia. Na začátku kapitoly jsou tyto dva termíny definovány a následně jsou popsány také složky a oblasti, které jsou jimi ovlivňovány. Třetí kapitola se zabývá průběhem školní docházky, je v ní definována školní úspěšnost a neúspěšnost, přičemž charakterizuje také faktory, na kterých je závislá. Závěr kapitoly pak pojednává o hodnocení školního prospěchu. Ve čtvrté a poslední kapitole teoretické části jsou popsány konkrétní oblasti, které jsou v kompetenci rodiny a které ovlivňují studijní prospěch.

Praktická část se skládá z kvantitativního výzkumu uskutečněného dotazníkovou metodou. Mými respondenty se stali žáci druhého stupně základních škol. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak ovlivňuje rodinné prostředí studijní prospěch dítěte.

1 RODINA

Existuje množství definic, které vymezují a charakterizují pojem *rodina*. Toto množství je dáno rozdílnosti úhlů pohledu jednotlivých oborů i autorů těchto definic.

Na začátek uveďme definici rodiny od jednoho z nejvýznamnějších českých dětských psychologů, Zdeňka Matějčka (1994):

„Rodina vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu (k tomu ostatně není třeba rodiny), ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat na život. (...) je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a jimž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí.“ (Matějček, 1994, s.15 - 16)

Kraus a Poláčková (2001, s. 78) dále definují rodinu jako *„strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.“*

Ministerstvo práce a sociálních věcí (2004) nabízí obecnou definici rodiny:

„Rodina v nejširším pojetí je chápána jako celek rozličných konstelací takové formy života, která obsahuje minimálně dvougenerační soužití dětí a rodičů, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby mezigenerační a vnitrogenerační solidarity.“

1.1 Funkce rodiny

Většina odborníků se shoduje na tom, že existují čtyři základní funkce rodiny. Jedná se o:

1. Funkci biologickou a reprodukční, která je založena na sexuálních potřebách manželů, ze které plyne plození dětí. Pro společnost má tato funkce rodiny význam v oblasti tzv. stabilní reprodukční základny (Kraus, Poláčková, 2001). To znamená, že v zájmu společnosti je, aby se narodil dostatečný počet dětí k tomu, aby byl zabezpečen rozvoj společnosti. Je třeba podotknout, že současné rodiny v České republice tuto funkci neplní v dostatečné míře. Statistiky porodnosti vypovídají o tom, že na jeden manželský pár připadá necelých 1,5 dítěte. K rozvoji společnosti bez jejího ubývání nebo naopak

přibývání by mělo připadat nejméně 2,1 dítěte na jeden manželský pár (Český statistický úřad, 2021).

2. Funkci socializační a výchovnou, která jednou z nejvýznamnějších funkcí rodiny. Spočívá, jak už název vypovídá, ve výchově dítěte, které z manželského svazku vzniklo. Rodina ve výchově dítěte hraje nezastupitelnou roli zejména v období raného dětství. To je nejdůležitější období pro prvotní socializaci dítěte a je rodina ve většině případů jediným místem, kde tato socializace probíhá. Dítě si během procesu socializace osvojuje hodnoty, na kterých bude stavět po zbytek svého života (Střelec, 2005).
3. Funkci emocionální, prostřednictvím které jsou naplňovány citové potřeby všech členů rodiny, což vede k jejich pocitu životního štěstí. Rodina dětem vytváří neopakovatelné a nenahraditelné citové zázemí a pocit bezpečí, které nemůže žádná jiná instituce nahradit. V případě, že rodina tuto funkci nenaplňuje, ať už z důvodu zaneprázdněnosti rodičů či jejich rozvodem, tak se tato skutečnost negativně projevuje na sociálním i psychickým vývinu dítěte (Kraus, 1978).
4. Funkci ekonomickou, která je založena na materiálním zabezpečení rodiny, ale je důležitá i pro rozvoj ekonomického systému společnosti. Materiální zabezpečení zde zajišťují především rodiče, na kterých závisí zajištění podmínek pro plnohodnotný vývoj dítěte. I přes snahu státu o usnadnění tohoto zabezpečovacího úkolu pomocí sociálních opatření, znamenají děti pro současnou rodinu značnou ekonomickou zátěž (Střelec, 2005).

2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ŠKOLNÍ ZRALOST

Abychom se v rámci této práce mohli zabývat školním prospěchem a faktory, které jej ovlivňují, je potřeba, abychom se nejprve zaobírali termíny *školní zralost* a *školní připravenost*, které jsou klíčové pro školní docházku a mohou ovlivnit prospěch během celého vzdělávání jedince.

Vágnerová (2012, s. 256) uvádí:

„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6–7 let dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá. Vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání či učení představují základ školní zralosti či připravenosti.“

Termíny *školní zralost* a *školní připravenost* bývají často pojaty jako synonyma. Oba tyto pojmy označují určitý stav kvality a úrovně dětského vývoje, který by měl představovat určitou záruku úspěšného zvládnutí požadavků, se kterými se dítě bude setkávat po zahájení povinné školní docházky na základní škole. Dítě by při zahájení povinné školní docházky mělo být na takové fyzické, sociální, psychické a dovednostní úrovni, že je schopné realizovat nové úkoly a požadavky. Oba termíny spojují i jejich kategorie – fyzická, psychická, sociální a dovednostní, které jsou ovlivnitelné vnitřními dispozicemi, konkrétně zralostí centrální nervové soustavy a poznávacích procesů. Tyto dispozice ovlivňují úroveň, kterou je zakončena vývojová etapa spojena se šestým rokem života dítěte (Koťátková, 2008, Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012).

2.1 Školní připravenost

Pedagogický slovník definuje školní připravenost následovně:

„Biologické, psychické a sociální předpoklady dítěte pro vstup do školy, úspěšné zahájení školní docházky, zvládnutí školního života a nároků vyučování a plnění role žáka. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301).

Podle Vágnerové (2012) je školní připravenost ovlivněna postoji a kompetencemi, které vznikají na základě sociálních zkušeností. Ty představují postoje, jež zastává rodina vůči školnímu vzdělávání.

Význam se přisuzuje také připravenosti dítěte v oblasti sociálních dovedností, které považuje škola za podstatné a samozřejmé, a proto je od svých žáků vyžaduje.

Zelinková (2001) spíše než s výše uvedeným zráním centrální nervové soustavy, spojuje školní připravenost s vlivy prostředí a výchovy s ohledem na schopnosti.

Školní připravenost je typická několika složkami, které obsahuje a které kategorizují nejen vlivy vnitřní, ale také vlivy vnější. Vnitřními vlivy je myšleno již zmíněné dozrávání centrální nervové soustavy a rozvíjení poznávacích procesů. Vnější vlivy představují výchovu a působení prostředí, v němž se dítě nachází. Vývoj dítěte je ovlivněn vztahem mezi ním a prostředím, ve kterém vyrůstá, přičemž velký je přikládán také záměrnému i nezáměrnému působení všech, kteří jsou v kontaktu s dítětem a působí na něj.

Za jiné důležité faktory můžeme dále označit ty, které lze ovlivnit pomocí učení, tudíž před započetím školní docházky je podporují pobyt a aktivity v mateřské škole. (Vágnerová, 2012).

2.1.1 Složky školní připravenosti

Složkami školní připravenosti se ve svém díle podrobněji zabývá Vágnerová (2012). Dle ní první ze složek školní připravenosti je **sociální připravenost**, do níž spadají znalosti o vzájemných vztazích a adekvátním chování, kterým by se dítě mělo projevovat k jiným lidem. Zároveň by mělo být schopno s nimi komunikovat.

Každý jedinec ve své rodině získá určitý stupeň sociálních znalostí dovedností, které mu později zajistí lepší či horší předpoklad pro zvládnutí nové role školáka. Nedostatek těchto znalostí a dovedností většinou způsobuje jakýsi sociokulturní handicap, který představuje pro dítě rizikový faktor. Dětem s těmito nedostatky většinou nároky ze strany školy činí značné potíže, neboť schopnosti, které během svého života získaly ve škole, neumí uplatnit, zatímco ty, které by potřebovaly, se neměly kde naučit.

Nedílnou součástí sociální připravenosti je také schopnost rozlišovat patřičné sociální role a v souvislosti s nimi u sebe volit vhodné chování. Je nezbytné, aby dítě cítilo odlišnost

mezi ním a učitelem. Mělo by umět adekvátně hovořit s dospělou osobou, která pro něj má představovat autoritu, jakou je například učitel, mělo by odlišovat vztahy mezi sebou a učitelem a mezi sebou a vrstevníky. Jestliže si dítě neuvědomuje rozdílnosti mezi postavením jednotlivých osob a nedokáže-li přistupovat k autoritám s úctou, mohlo by to znamenat velké problémy v oblasti jeho adaptace na školu.

Jiný rovněž velmi důležitý aspekt pro zvládnutí role školáka je také úroveň jazykových kompetencí a schopností. Pokud rodina, ze které dítě pochází, představuje málo podnětného prostředí, kde je kvalita jazykového modelu na nízké úrovni, nemá dítě vhodný vzor. To má za následek problémy se správnou výslovností a s málo početnou slovní zásobou, kterou si dítě vlastním přičiněním není schopno rozšířit. (Vágnerová, 2012).

Valentová (2010) se ve své práci zabývá další složkou školní připravenosti, kterou je **pracovní zralost**. Před nástupem na základní školu, by dítě mělo dokázat soustředit se na konkrétní činnost s tím, že je schopno ji dokončit, nemělo by mu činit problémy zvládání změn v pracovním nasazení a střídání různých úkolů. Mělo by být schopno rozlišit pracovní úkoly od hry, překonávat pracovní překážky, ovládat sebe sama, vytrvat u zadaných činností, projevovat o ně zájem, samo a bez pomoci pracovat na za úkolu, který mu byl zadán.

Do třetí neméně významné složky s názvem **kognitivní zralosti** patří rozvoj vnímání, chápání, představivosti, paměti, pozornosti a myšlení.

Poslední složku **somatické zralosti** zkoumá pediatr, který je schopen posoudit, jestli vývoj dítěte probíhá v pořádku, konkrétně zda je adekvátní zrání jeho organismu a centrální nervové soustavy, která se projevuje větší emoční stabilitou a odolností proti zvyšujícím se nárokům školy (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se zdůrazňuje, že školní připravenost je jednou z klíčových kompetencí, které u dítěte ukončující předškolní vzdělávání.

2.2 Školní zralost

Školní zralost je definována jako *„schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostat nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“* (Dytrych a Matějček, 1994, s. 94)

Školní zralostí se někdy označuje období mezi předškolním a mladším školním věkem. Dříve se u dětí prováděla zkouška, tzv. filipínská míra, která měla otestovat tělesný předpoklad dítěte pro vstup do školy. V rámci této zkoušky dítě, které si dosáhlo rukou přes vzpřímenou hlavu na protilehlé ucho, bylo fyzicky zralé na školní docházku.

Dnes se však školní zralost zjišťuje pomocí komplexních testovacích metod, a to převážně v pedagogicko-psychologické poradně. Pod pojmem školní zralost se skrývá optimální dovršení schopností dítěte pro školní docházku, a to v rovině biologické, sociální a psychické. To znamená, že dítě je schopno snést odloučení od rodiny, umí oddalovat své potřeby, uznávat autoritu dospělých, poslouchat a respektovat názory jiných lidí, dovede zaměřit a udržet svou pozornost, vydrží nemluvit, zvládá objevovat nové prostředí, zvyšovat kapacitu své paměti, je schopno bez větších problémů komunikovat s cizími lidmi. Rovněž je v rámci školní zralosti důležitá fyzická zdatnost a přirozená zvídavost dítěte. (Šporclová a Šulová, 2014).

V oblasti fyzické zdatnosti školní zralosti jde především o vyzrálost centrální nervové soustavy, která se projevuje několika změnami. Mezi ně patří například stabilnější emocionální projevy, reaktivita člověka a odolnost vůči zátěži. Dostatečně vyzrálá nervová soustava dále napomáhá k lepšímu soustředění se na práci, a proto je jedním z klíčových faktorů pro oblast schopnosti učení se, čímž jedinci umožňuje podat dobrý výkon.

Školní zralost je významným předpokladem, který napomáhá také snadnější adaptaci na školu a její režim. Čím je dítě zralejší, tím méně obtížný pro něj přestup z předškolního vzdělávání do vzdělávání školního, a jeho osobnost bude odolnější a vyrovnanější. Pokud by byl jedinec fyzicky nezralý, mohlo by se to projevovat v oblasti motorického vývoje jako nedostatečná obratnost, špatná koordinace pohybů, zhoršená koordinace mluvidel a různými dalšími způsoby.

V případě, že se u některého z dětí projeví školní nezralost, velmi často se toto dítě stane středem pozornosti i posměchu svých spolužáků. (Vágnerová, 2012, Šporclová, Šulová in Šulová, 2014).

Zrání je závislé na věku jedince a jeho jedinečných osobnostních vlastnostech. V posledním přibližně čtvrtstoletí se začal měnit pohled na přechod do základního vzdělávání, a jinak je vnímána také školní zralost. Začíná se uplatňovat spíše uspořádaný přístup k psychickým jevům nežli dřívější medicínské přístupy v pedagogice a psychologii. Přístup k dítěti se tak začíná velice individualizovat. To znamená, že zdravé a přiměřeně vyvinuté dítě je v šesti letech zralé a připravené na školu, avšak pouze za předpokladu, že jsou k tomu přizpůsobené podmínky, tedy obsah a forma vzdělávání (Mertin in Mertin, Gillernová, 2010).

2.2.1 Oblasti školní zralosti

První z oblastí školní zralosti představuje **fyzická zralost neboli** somatická zralost dítěte. Ta je důležitým kritériem při posuzování školní zralosti. Do období školního věku, je růst dítěte velmi rychlý, přičemž se výrazně mění proporce těla. Některé předškolní děti nedosahují příliš velkého vzrůstu. Je-li tomu tak, může se u nich častěji projevovat únava ve škole. Zároveň tyto děti mohou mít problémy s nošením těžké školní tašky (Šporclová, Šulová in Šulová, 2014).

Výzkum Kabátové a kol. (2012) ukázal, že 82,5 % dětí nosí na svůj věk příliš těžkou tašku, což může vyústit ve špatné držení těla a následné bolesti zad.

Zahájení školní docházky pro většinu dětí bývá první velkou životní zkouškou, kterou i zcela zdravé a dobře vyvinuté dítě může hůře snášet. Stává se, že u některých dětí dochází ke snižování funkce imunitního systému, což následně způsobuje častější absenci při vyučování. To dále vede ke zvyšování množství zameškané probírané látky. Díky tomu jsou pak na dítě kladeny o to větší nároky, když musí zameškanou látku dohnat.

Na základě fyzických problémů, které jsou uvedeny výše, lze dítěti udělit odklad školní docházky, který napomůže ke zlepšení a dozrání imunitního systému a k rozvoji tělesné zdatnosti.

Při hodnocení fyzické zdatnosti jakožto předpokladu školní zralosti se nezkoumají pouze somatické ukazatele, ale klade se důraz také na úroveň hrubé a jemné motoriky a na grafomotoriku (Šporclová, Šulová in Šulová, 2014).

Druhou neméně významnou oblast školní zralosti je **zralost psychická**. Ta zahrnuje kognitivní a percepční zralost, jejíž podstatou je množství faktorů. Psychická zralost je zároveň dána vyzrálostí centrální nervové soustavy. Ta ovlivňuje paměť, fantazii, myšlení, představivost, pozornost, komunikaci či schopnost učit se a řešit vzniklé problémy. (Šporclová, Šulová, in Šulová, 2014).

Na konci období předškolního věku vyzrává zrakové vnímání na takovou úroveň, která je potřebná ke schopnosti naučit se číst a psát. Zatímco děti předškolního věku vidí dobře na dálku, u školních dětí se zrak zaměřuje spíše na blízkou vzdálenost, neboť ta umožňuje vidět více detailů. Tento pokrok ve vývoji zraku umožňuje dítěti např. snadněji rozeznávat jednotlivá písmena, rozdílné směry, drobné detaily, které se nalézají v obrazcích, jež dítě může vnímat jako celek složený z jednotlivých detailů vykazujících vzájemný vztah. Děti, které jsou dostatečně zralé na školní docházku, jsou schopné vizuální syntézy a analýzy (Vágnerová, 2000).

V případě sluchového vnímání dítě nejprve vnímá řeč jako celek, až postupem času díky své vyzrálosti začne řeč rozdělovat na jednotlivé komponenty – slova, slabiky, hlásky (Zelinková, 2001).

Od pátého roku dítěte začne jedinec postupně rozlišovat ve slovech počáteční písmeno, následně písmeno na konci slova a ze všeho nejsložitější je pro dítě určování písmen uprostřed slova (Pokorná, 2001).

V šestém roce života již dítě umí rozpoznat všechny aspekty mluvené řeči mateřského jazyka. Pro to, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné, je zapotřebí, aby obě mozkové hemisféry pracovaly ve vzájemném souladu. Centrum pro mluvenou řeč je u většiny lidí umístěno v levé mozkové hemisféře, v pravé mozkové hemisféře pak dochází k vnímání jednotlivých hlásek.

V případě, že by byl sluch dítěte porušen, mohlo by to mít nežádoucí vliv na učení a na školní úspěšnost. Pro schopnost učit se je podstatná také sluchová paměť. Učitelé zadávají většinu úkolů verbálně, přičemž úkolem dětí je zapamatovat si co nejvíce instrukcí, podle kterých následně mají pracovat.

Jestliže má dítě narušenou sluchovou paměť, může docházet k problémům ve škole, které se nejčastěji projeví primárně ve zhoršení písemného projevu. Úroveň vědomostí takového dítěte může být na velmi dobré úrovni, avšak dítě není schopno pracovat na základě sluchové paměti. (Vágnerová, 2000).

Do oblasti psychické zralosti spadá také schopnost dítěte udržet pozornost. Ta se vyvíjí v souvislosti s vyzrálostí centrální nervové soustavy, ale současně také s procesem učení a zkušeností.

Za významný faktor školní zralosti z hlediska psychiky je považována schopnost zaměřit svou pozornost při konkrétní činnosti na delší dobu. Tato dovednost se zlepšuje již v počátcích školního věku. Jestliže se školák dokáže na činnost soustředit alespoň deset minut, přičemž si vybírá z různých podnětů ty nejpodstatnější, je jeho pozornost na velmi dobré úrovni a má tak velmi dobré předpoklady k úspěšnosti ve škole. (Matějček, Pokorná, 1998).

U dítěte mladšího školního věku dochází ke změnám a vývoji v oblasti rozumových schopností, které mu usnadňují zvládnutí požadavků, které jsou na něj v rámci výuky kladeny. Děti, jež nejsou zralé, nedokážou vidět problém komplexně a ze skutečnosti si vybírají jen to, co je zaujme, nikoli to, co je v tu chvíli pro ně podstatné. Tento fakt u těchto dětí může zhoršovat školní úspěšnost. (Šporclová, Šulová, in Šulová, 2014).

Třetí oblastí školní zralosti je **sociální a emocionální zralost** dítěte. Sociální zralostí se chápe schopnost dětí dodržovat sociální normy neboli pravidla dané společnosti. Dítě umí komunikovat se svými vrstevníky i s dospělými, zvládá spolupracovat s jedním dítětem nebo dokonce s celou skupinou. Dochází ke zlepšení a celkovému vývoji sociálního sebeovládání, které pomáhá dítěti akceptovat společensky žádoucí chování a využívat ho.

Dítě uznává dospělé lidi jako autority a umí své chování přizpůsobit přítomnosti dospělého. Pro děti, které ještě nejsou sociálně zralé, je problém pochopit, že učitel ve škole není pouze pro něj. Tyto děti mají stále ještě problémy s egocentrickým myšlením, díky kterému se dítě může o pedagogovi chovat spíše familiárně.

Dalším znakem sociální zralosti je prosociální chování, tedy chování, které je prospěšné pro ostatní osoby. Dítě disponující tímto druhem chování je schopno půjčovat své hračky či nabízet svou pomoc osobě, která ji potřebuje. Prosociální chování lze trénovat a rozvíjet, a pro tento účel jsou velmi vhodné a hojně užívané kooperativní hry. (Vágnerová, 2012).

U školních dětí se rychleji než dříve rozvíjí také schopnost empatie. Díky ní si děti mohou uvědomovat přání, myšlenky, touhy, pocity jiných a mohou vykazovat snahu druhým osobám pomáhat či plnit jejich přání. (Šporclová, Šulová in Šulová, 2014).

Pokud je dítě emočně nezralé, může bývat podrážděné, přecitlivělé, může často zažívat strach a pocit nejistoty, v důsledku, kterých může odmítat cizí osoby. Role školáka je pro emočně nezralého jedince velkou zátěží. Takové dítě nemá dostatečnou motivaci pro práci ve škole, neumí zvládat překážky, je frustrované, protože musí své potřeby oddalovat, aby se podřídilo rozkazu a splnilo úkol, který je od něj vyžadován.

Emoční nestabilita se často objevuje již u předškolních dětí, a to nejčastěji u těch, které jsou často ve stresu a v napětí. Pro to, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné, je potřeba již v předškolním věku rozvíjet jeho emoční stabilitu, připravovat jej na možnost neúspěchu a učit jej, jak se s takovým neúspěchem vyrovnat.

Děti se zhoršenou emocionální stabilitou či s neschopností regulovat své emoce, mívají potíže s koncentrováním a cíleným přesouváním pozornosti, což patří k jedné z hlavních podmínek pro školní úspěšnost.

V neposlední řadě je emoční stabilita důležitá také pro navazování vztahů s vrstevníky ve školním prostředí. Emočně nestabilní dítě má problémy najít si přátele, a to z toho důvodu, že k nim neumí správně přistupovat a také proto, že jsou-li vrstevníci tohoto dítěte z hlediska emocí stabilnější, mohou jeho přítomnost mezi sebou odmítat. Negativní vztahy mezi spolužáky se negativně projevují v celkovém klimatu třídy, které dále ovlivňuje školní úspěšnost či neúspěšnost žáků, kteří do ní patří. Dítě, které tzv. nezapadá do kolektivu, bude mít bezesporu horší školní úspěšnost než jeho vrstevníci (Šporclová, Šulová in Šulová, 2014).

3 ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOST

Pojem školní úspěšnost či školní neúspěšnost je v běžné populaci poměrně známý, nemá však pevně stanovené hranice a každý z odborníků, kteří se této problematice věnují, jej definuje a charakterizuje odlišným způsobem.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) tvrdí, že školní úspěšnost může znamenat:

1. zvládání školních požadavků, jehož důsledek se projevuje na dobrém prospěchu žáka,
2. naplnění vzdělávacích cílů, které je výsledkem spolupráce učitelů a žáků.

První charakteristiku školní úspěšnosti lze označit jako obecnější vysvětlení tohoto pojmu, v rámci kterého se vyjadřuje souvislost mezi školní úspěšností a prospěchem.

Druhá charakteristika je založena na spolupráci učitelů se žáky.

V odborné literatuře se vedle pojmu *školní úspěšnost* můžeme setkat také s termínem *školní neúspěšnost*. O té se často hovoří v souvislosti s nevyhovujícími výsledky školního hodnocení žáků během vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Odborné hledisko pak nazírá na školní neúspěšnost jako na *„selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání vůbec, k učitelům aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 240).

Podle Kosíkové (2011) existují tři roviny školní (ne)úspěšnosti:

1. Rovina pedagogická, která je založena na vzájemné interakci mezi učitelem a žákem a která je závislá na výsledcích hodnocení žáka a jeho výkonů ve škole. Hodnocení žáka v rovině pedagogické může zkreslovat subjektivita učitele a jeho přehnané nároky na žáka.
2. Rovina společenská, která vychází z konkrétní rodiny a její sociálního postavení. Souvisí s ní také pojem *společenská prestiž rodiny*, díky kterému se může stát, že se rodiče chtějí prezentovat dosaženými úspěchy svého dítěte, což může mít za následek jejích neadekvátní nároky na dítě.
3. Rovina psychologická, jejíž podstatou je to, jak svou školní (ne)úspěšnost vnímá samotný žák. Jeho úspěchy či naopak neúspěchy mohou ovlivňovat jeho sebevědomí, sebeúctu i sebehodnocení.

Dnešní společnost se posunula na tolik, že mnoho činností, které dříve vykonávala nekvalifikovaná lidská pracovní síla, dnes obstarají stroje. Z tohoto důvodu se na člověka zvyšují nároky ze strany společnosti, čímž se zvyšuje i tlak na školní výsledky. Více než kdykoliv předtím, dbají rodiče na dobrý studijní prospěch svých dětí. Školní úspěšnost se stala měřítkem úspěchu na trhu práce a v budoucnosti významnou hodnotou, vyžadovanou i od dětí, které k dobrému prospěchu nemají předpoklady a nemohou jej dosáhnout. Nátlak na psychiku se neobjevuje jen od společnosti a rodina, ale i od dítěte samotného (Matějček, 1986).

3.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost

3.1.1 Vnitřní faktory

Vnitřní faktory, které ovlivňují úspěšnost žáka ve škole, vycházejí z jeho individuálních osobnostních charakteristik. Jedná se o:

- zdravotní stav – Běžné krátkodobé nemoci, jako je chřipka nebo angína ovlivňují úspěšnost žáka intenzivně, ale pouze krátkodobě. Jedinci se v době nemoc snižuje pozornost i školní výkon (Čáp, 1997). Chronické choroby, smyslové vady či percepční motorické poruchy ovlivňují nejen žákův výkon ve škole, ale i celý způsob života. Vekou překážkou k úspěšnosti ve škole mohou být i specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a další). Děti s takovýmto hendikepem, i přes veškerou svou snahu, bývají hodnoceny svým okolím jako neschopné a neochotné pracovat. (Vágnerová, 2005)
- motivace – Při absenci motivace nedochází k efektivnímu učení, ani rozvíjení osobnosti. I kdyby se u žáka pečlivě dodržovaly všechny ostatní podmínky ke zlepšování prospěchu, bez motivace by se jen stěží dosáhlo významnějších výsledků (Čáp, 1996). Důležitost motivace asi nejlépe vystihují slova Langra (1984): „Motivace je hybná síla procesu učení a má rozhodující vliv na žákovo chování a jednání“ (Langr 1984, s. 7).

3.1.2 Vnější faktory

Vnější faktory oproti těm vnitřním nevycházejí z osobnostních charakteristik jedince, nýbrž z okolnostních vlivů, které na něj působí. Těmito vlivy jsou:

- rodinné prostředí – patří mezi významné psychologické faktory ovlivňující úspěšnost žáka. Rodina, jakožto jeden z hlavních vlivů, je zásadní pro osvojení školních návyků a svědomité docházky žáka. Důležitou roli hrají uznávané hodnoty a cíle rodiny, ve které dítě vyrůstá. Rodiče s nižší sociokulturní úrovní své děti často odrazují od realizace náročnějších cílů. Naopak děti v rodinách s vysokou sociokulturní úrovní jsou ve svém rozvoji podporovány (Průcha, 2002)
- školní prostředí – Třídní klima s pozitivní atmosférou zajišťuje příznivé podmínky pro zlepšování studijního prospěchu. V takovém prostředí mají žáci tendenci vzájemně si pomáhat a účastnit se dění ve třídě (Braun, Marková, Nováčková, 2014).
- osobnost učitele – Učitel plánuje a řídí v podstatě celý výchovně vzdělávací proces. Kontroluje a hodnotí studijní výkon žáků, kteří jsou díky tomu motivovanější a projevují větší zájem o učení. Jelikož je tako činnost velice obtížná, mohou se v roli učitele nedopatřením vyskytnout chyby, které se mohou promítnout do žákových postojích ke škole a studiu vůbec (Hvozdík, 1973).

Pro potřeby této práce se v další kapitole zaměříme na jeden z výše zmíněných faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost dítěte, a to rodinné prostředí.

3.2 Školní prospěch a hodnocení žáka

Prospěch lze definovat jako *„hodnocení výsledků žáka v jednotlivých předmětech známkami podle oficiální klasifikační stupnice.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185). V procesu hodnocení, jehož výsledkem je prospěch žáka, hraje významnou roli lidský faktor, neboť prospěch žáka je ovlivňován osobnostmi žáka a pedagoga a jejich vzájemnou interakcí (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1988).

Dalším faktorem, který má vliv na školní prospěch žáka, je jeho vnímání jednotlivých předmětů. Vlivem stereotypů, které panují ve společnosti, se předměty dělí na spíše chlapecké (tělesná výchova, matematika) a spíše dívčí (literatura), přičemž žáci během školní docházky

tento obecný způsob myšlení a vnímání předmětů přejímají. To následně vede k tomu, že se chlapci spokojí s horším prospěchem v předmětech, které jsou vnímány jako dívčí a naopak (Kusák a Dařílek, 2001).

Známkování, které již bylo v této kapitole zmíněno, není a nemělo by být jedinou formou, kterou může být žák hodnocen. Kolář a Šikulová (2009) hovoří o následujících formách hodnocení:

- jednoduché mimoverbální hodnocení – gesto, úsměv, přísný pohled
- jednoduché verbální hodnocení – kratší slovní vyjádření
- oceňování výkonu – nabídka k výběru úkolů, výstavky
- označování žáků podle výkonnosti či chování – lokace, signy
- kvantitativní hodnocení – bodové systémy, procenta, známky, výčet splněných úkolů
- písemné a grafické hodnocení – diagramy, charakteristika žáka
- slovní hodnocení – ocenění práce žáka nebo třídy po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projevu.

4 RODINA JAKO KLÍČOVÝ FAKTOR ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI DÍTĚTE

Je nezpochybnitelným faktem, že vztahy v rodině mají klíčový vliv na školní úspěšnost dítěte. Rodinná atmosféra, pozitivní vztahy mezi rodiči a dětmi i mezi rodiči samotnými, emoční stabilita rodinného prostředí, to vše hraje velmi důležitou roli ve správném vývoji dítěte, který se pak mimo jiné projevuje v oblasti školních úspěchů.

Podpora rozvoje osobnosti dítěte by měla být v zájmu každého rodiče a měla by probíhat nejen záměrným užitím výchovných metod, ale také prostřednictvím vysoké úrovně vzájemné komunikace, příznivého klimatu v rodině a společných rodinných aktivit.

Existuje mnoho faktorů, kterými rodina může ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Těmi nejvýznamnějšími z nich se budeme věnovat v následujících podkapitolách této práce.

4.1 Výchova

Jak již bylo uvedeno výše v této práci, jednou ze základních funkcí, kterou by měla rodina plnit, je funkce výchovná. Výchovu lze vymezit jako záměrné působení rodičů a pedagogů na děti a mládež za účelem rozvoje hodnot, názorů, schopností a pozitivních vlastností dítěte. Dle Čápa (1993) existují tři typy výchovy:

1. Autoritativní výchova, která je založena na zákazech a příkazech, přičemž v rámci tohoto stylu výchovy rodič nedostatečně respektuje přání dítěte a nezohledňuje jeho potřeby, především potřebu porozumění. Rodič od dítěte očekává, že vždy uposlechne jeho příkazů a za každých okolností bude poslušné.
2. Liberální výchova – rodič v rámci výchovy dítě ovlivňuje málo, nebo ho neovlivňuje vůbec. Neformuluje příkazy, nýbrž požadavky, přičemž často netrvá na jejich dodržení. Rodič, který využívá tento styl výchovy, ponechává dítěti co nejvíce volnosti bez omezování jeho aktivity.
3. Demokratická výchova je založena na podpoře vlastní iniciativy dítěte, přičemž rodič udílí dítěti méně příkazů, snaží se mu jít příkladem, hodně vysvětluje a cílí na to, aby mu předal správné hodnoty (Čáp, 1993).

V odborných zdrojích (např. Čáp, 1993, Kraus a Poláčková, 2001) se uvádí, že nejvhodnějším stylem výchovy je demokratická výchova, která dítě nejlépe připraví pro život.

Demokratická výchova může také pozitivně ovlivnit školní úspěšnost. Dítě, které je vychováváno tímto stylem výchovy má vytvořeny cíle, kterých chce v životě dosáhnout a uvědomuje si důležitost své školní úspěšnosti. Zároveň se však neučí pod vlivem strachu, což se často děje u autoritativního stylu výchovy.

4.2 Dosažené vzdělání rodičů

Večerník, Matějů a kol. (1998) ve svém výzkumu zjistili, že vliv nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů má výrazný vliv na vzdělávání jejich dětí. Existuje několikanásobně vyšší pravděpodobnost, že dítě vysokoškolsky či středoškolsky vzdělaných rodičů bude rovněž směřovat ke studiu na vysoké škole.

Kromě samotného nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů hraje významnou roli také to, jak rodiče na vzdělání nazírají a jakou mu kladou důležitost. Proto existuje mnoho případů, kdy dítě z dělnické rodiny úspěšně vystudovalo vysokou školu. Je tedy také podstatné, jak rodiče o vzdělání s dítětem mluví a zda ho vedou k potřebě vzdělávat se.

Nástup dítěte do školy může mít vliv na vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Role školáka obvykle mění nároky rodičů vůči tomuto dítěti a může změnit dosavadní způsob života celé rodiny. Rozsah těchto změn je závislý na tom, jak je role školáka pro rodiče důležitá, jaká jsou očekávání rodičů od dítěte a jak dítě na ně reaguje či jak je realizuje.

Postoj rodičů ke vzdělání svého dítěte vyplývá z jejich hodnotové orientace. Jejich názory jsou úzce spjaty s vnímáním důležitosti školy, ale také s postavením rodiny ve společnosti a s budoucí představou sociální pozice jejich dítěte. *„Škola se může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje.“* Vágnerová (2001, s. 224) To znamená, že zatímco pro jednu rodinu může škola představovat velmi důležitou součást života jejich dítěte, jiná rodina může vzdělání svého dítěte považovat za nepodstatné.

Postoj, který rodiče zaujímají ke škole, záleží:

- na významu školního úspěchu. Jedná se o míru důležitosti školního prospěchu pro rodiče, resp. vzdělání vůbec. Jak již bylo naznačeno výše, existují oba extrémy, tedy rodiny, pro které není vzdělání vůbec podstatné a rodiny, u kterých je vzdělání dítěte důležitější než cokoli jiného.

- na hodnocení náročnosti učiva. Jedná se o to, jak náročná či zvládnutelná se bude jevit školní práce rodičům, stejně obtížnou ji pak budou vnímat jejich děti.

- na míře reálnosti jejich očekávání. Jde o to, že očekávání rodičů by mělo odpovídat schopnostem dítěte. Rodiče mohou mít vůči dítěti nepřiměřené nároky a přetěžovat je či naopak mohou mít tendence dítě podceňovat. Mají-li rodiče na dítě přiměřené nároky, podporují u svého dítěte pocit uspokojení, tím následně důležitý pocit sebevědomí a sebedůvěry a uspokojují jejich potřebu seberealizace (Vágnerová, 2001).

4.3 Socioekonomická situace

Socioekonomická situace rodiny je jeden z dalších klíčových faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Je-li ekonomická situace rodiny na dobré úrovni, může rodina dítěti zajistit kvalitní studijní podmínky.

Pokud je ekonomická situace rodiny velmi slabá, může se stát, že se nepříznivá finanční situace rodiny podepíše na nepřijetí dítěte do školního kolektivu, což často mívá za následek nevyhovující školní výsledky. Rodiče si často neuvědomují, že pokud jejich dítě nedisponuje vhodným oblečením či vybavením do školy, bývá spolužáky odmítáno, čímž začne nerado chodit do školy. Tomu pak odpovídá jeho školní úspěšnost (Van Pelt, 2000).

Je také nesporným faktem, že příznivá finanční situace rodiny umožňuje dítěti, aby dosáhlo vyššího stupně vzdělání. Vytvořit dítěti studijní zázemí totiž stojí nemalé finanční prostředky. Šedová (2004) v jednom ze svých příspěvků uvádí, že *„Kvantitativní analýzy opakovaně potvrzují, že socioekonomický status je pozitivně spjat se školní úspěšností. Vzhledem k tomu, že je obvykle konstruován na základě vzdělanostní úrovně rodičů a jejich profesního statusu, lze tento nález vyjádřit jednoduše: čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti, čím vyšší pozici na pomyslném profesním žebříčku zaujímají rodiče, tím vyšší pozici budou pravděpodobně zaujímat jejich děti. Stejně*

nadané dětí pocházející z různých rodin tak dosáhnou různých vzdělávacích výsledků." (Šedová, 2004, s. 22)

Sociální původ dítěte pak ovlivňuje také jeho způsoby jednání. Zatímco dělnické rodiny a jejich děti se zaměřují spíše na materiální stránky, tedy dobrou práci a peníze, dítě vysokoškolsky vzdělaných rodičů bude upřednostňovat spíše společenský status založený na vzdělání (Van Pelt, 2000).

4.4 Rodinné uspořádání

Důležitým faktorem pro školní úspěšnost je také velikost rodiny a pořadí, v jakém se dítě narodilo. Již psycholog Alfred Adler na počátku minulého století hovořil o tom, že nejlepších školních úspěchů dosahují jedináčci a prvorozené děti, protože je na ně vyvíjen největší tlak, mají k dispozici lepší studijní zázemí a rodiče jim věnují větší pozornost. Mladší sourozenci pak často nemají dostatečnou cílevědomost k tomu, aby byli ve škole úspěšní (Matějíček, Dytrych, 2008).

Zároveň je třeba podotknout, že je-li v rodině více dětí, rodiče musí materiální zdroje, jejichž množství je omezené, rozdělovat mezi všechny děti. Je prokázáno, že děti pocházející z početnějších rodin mají k dispozici méně těchto zdrojů, a jejich školní výsledky jsou horší (Rabušicová a Šeďová, 2004).

Tento fakt kromě uspořádání rodiny souvisí také s faktorem socioekonomické situace rodiny, o kterém je v této práci pojednáno výše.

4.5 Krizové situace v rodině

Jestliže rodina přestane plnit jednu nebo více svých základních funkcí, lze hovořit o krizové situaci v rodině.

Na dítěti se velmi podepisuje mimo jiné to, když je harmonické prostředí narušováno hádkami rodičů. Ti mohou hádku považovat za obyčejnou výměnu názorů, často mají pocit, že dítě ji ani nepostřehne či že se ho nedotýká. Opak je ovšem pravdou. Děti jsou ke konfliktním situacím svých rodičů velmi vnímavé a často jim přisuzují vyšší váhu než samotní rodiče.

Další problém nastává, pokud rodiče, kteří v manželství již nejsou spokojeni, využívají své děti jako „hromosvod“ svých problémů. Na dítě křičí, dávají mu viny, za které nemůže.

Dospěje-li manželská krize až k rozvodu, dítě se dostává do úplně nové situace, což se podepisuje nejen na jeho školní úspěšnosti. Přichází o jednoho z rodičů, druhý rodič často musí více pracovat, kvůli čemuž má na dítě méně času než dříve. Dítě je v permanentním stresu, klesá jeho výkonnost, horší se jeho koncentrace ve výuce i soustředěnost při plnění školních povinností, což má za následek pokles školní úspěšnosti. Za toto je dítě rodiči často trestáno, avšak příčina těchto neblahých skutečností je právě u rodičů. V důsledku nastalé situace může dítě začít trpět např. některou z psychosomatických poruch (Gjučová, Kocourková, Koutek 2000).

Po rozvodu rodičů se dítě ocitá v nové a neznámé životní situaci. Ta se dále mění, pokud si rodič najde nového partnera a dochází tak k rekonstrukci rodiny. Často se stává, že dítě nového člena nepřijme, necítí se v rodině komfortně, přičemž se tato situace opět projevuje na školní úspěšnosti.

Mezi další faktory, které představují krizové situace v rodině mající vliv na školní úspěšnost dítěte, jsou:

- alkoholismus rodičů
- závislost rodičů na drogách
- pohlavní zneužívání dítěte

Tyto krizové situace se v rodinách nevyskytují s takovou frekvencí jako výše uvedené konflikty a rozvody rodičů, nicméně o to závažnější jsou a o to horší důsledky mají u dítěte, a to nejen v oblasti školní úspěšnosti (Matějček, 2002).

4.5.1 Alkoholismus a drogová závislost rodičů a pohlavní zneužívání dítěte

<u>Alkoholismus rodičů</u>

V případě alkoholismu v rodině mohou alkoholu holdovat oba rodiče či pouze jeden z nich. V takovém případě se jeden z rodičů snaží dítěti vynahradit to, co se mu nedostává od rodiče druhého, tedy toho, který pije. Často se stává, že nepijící rodič alkoholika omlouvá. Jelikož chováním rodiče alkoholika trpí nejen dítě, ale také druhý z rodičů, bývá atmosféra

v rodině skutečně nesnesitelná. Dítě se obává situací, ve kterých dochází ke střetům a hádkám v době opilosti jednoho z rodičů. To vede u dítěte k dalšímu strachu a nervozitě z nesnesitelných konfliktů při příchodu podnapilého rodiče domů. Toto vše pak narušuje psychiku dítěte. Dítě se snaží z problémů utéci a řeší je po svém.

Dítě je pod neustálým psychickým tlakem, což se pak u něj nevyhnutelně projeví na jeho prospěchu ve škole, na jeho chování a vztazích ke svým kamarádům, vrstevníkům, učitelům a celému okolí.

Dalším problémem je, že dítě, které vyrůstá v tomto prostředí, v mnohých případech dříve nebo později samo začíná s konzumací alkoholických nápojů, přičemž nevidí nic špatného na faktu, že se sem tam napije.

Pro mnoho dětí a mladistvých nebývá zkušenost s alkoholem jenom jednorázovou záležitostí. Ve většině případů se naopak taková zkušenost postupem času stává každodenní nutností. To má za následek jeho úpadek citový, fyzický, ale také společenský. K alkoholismu mohou mladistvého vést faktory sociální (vliv rodičů, vrstevníků, špatné vztahů v rodině, problémy ve škole), či příčiny psychologické (malá sebedůvěra, nízké sebehodnocení, zvýšená potřeba společenského ocenění vrstevníků, tendence k impulzivnímu chování).

Děti, jejichž rodiče mají problém s alkoholem, se ve škole často projevují apaticky, neprojevují zájem o učivo, nezapojují se do aktivit během vyučovací hodiny ani do aktivit o přestávkách, a to vše se negativně projevuje na jejich školní úspěšnosti. (Martin a Waltman, 2006)

Drogová závislost rodičů

Podobně negativním jevem jako alkohol působícím na psychiku dítěte, jeho rodinnou výchovu a úspěchy ve škole, jsou drogy. Jedním z problémů je užívání drog samotných dítětem (ve většině případů mladistvým), jiným problémem, který dítě rovněž významně ovlivňuje, je užívání drog jedním či oběma rodiči dítěte. To má doma negativní příklad v rodičích, kteří řeší nepříznivé situace a problémy konzumací drog. Dítě vidí, jak jednají rodiče a není-li dostatečně psychicky odolné, dříve či později začne své problémy řešit podobně jako rodiče, a to užíváním drog. Své jednání nepovažují za problémové, neboť reaguje na příklad svých rodičů. Tak si dítě upírá možnosti, které by mělo, kdyby drogy

neužívalo. S mladistvým uživatelem drog přichází do styku spousta lidí, a je nutné, aby mu s jeho situací někdo pomohl, což však není možné, pokud osoba pomoc odmítá.

Pomoc však potřebuje také dítě z rodiny narkomanů. Prvotním příznakem, že v rodině není vše v pořádku, může být to, že dítě má velké problémy ve škole. Dochází u něj k záškoláctví, má nevyhovující prospěch, problémy se spolužáky i s pedagogy (Martin a Waltman, 2006).

Pohlavní zneužívání dítěte

Pod pojmem pohlavní či sexuální zneužívání dítěte si většina lidí představí klasické dotykové zneužívání, při kterém dochází k tělesnému kontaktu s dítětem (dotyky na prsou a pohlavních orgánech, orální, vaginální a anální styk). Platí, že hranice mezi „normálním“ tělesným kontaktem a kontaktem sexuálně motivovaným mezi dospělou osobou a dítětem není zcela vymezena. Mnohdy záleží také na vnímání dané společnosti. Zatímco u nás je běžné, že osoby patřící do širšího rodinného okruhu dítěte jej líbají na tvář, objímají a chovají v náruči, v USA se preferuje pouze slovní kontakt s dítětem (Vaníčková a kol., 1997).

Je potřeba nezapomínat také na tzv. bezdotykové zneužívání dítěte, které na školní prospěch dítěte může mít rovněž velký vliv. Jedná se např. o voyeurství, kdy dospělý člověk sleduje dítě při svlékání nebo jej ke svlékání nutí, či o exhibicionismus pachatele, který se uspokojuje tím, že odhaluje své genitálie před dítětem (Vaníčková a kol., 1997).

4.6 Rodiče s nízkými rozumovými schopnostmi

Školní (ne)úspěšnost a prospěch dítěte ovlivňuje také úroveň rozumových schopností rodičů. Může se jednat o nízkou rozumovou úroveň jednoho z rodičů, v horším případě rodičů obou. Takový rodič, popř. rodiče, nedokáže pro své dítě vytvořit vhodné prostředí pro jeho mentální a rozumový vývoj, pro vývoj jeho návyků (především v oblasti osobnostního rozvoje a učení se), pro utváření si názorů na své okolí, pro utváření jeho hodnotového systému i pracovních návyků.

Dítě se v rámci takové rodiny rozvíjí v určitých mantinelech, které jsou vymezeny rozumovými schopnostmi jeho rodičů. Nachází-li se dítě v rodinném prostředí, neuvědomuje

si, že zaostává za svými vrstevníky a nijak se tím tedy netrápí. Problém nastává v době, kdy dítě vstupuje do vzdělávacího procesu a dostane se tak mezi vrstevníky. Jestliže takové dítě navštěvuje mateřskou školu, problémy se obvykle projeví již zde. K největším potížím ovšem dochází v momentě, kdy se dítě se dítě začne vzdělávat na základní škole. Problémy se následně stupňují s přibývajícím množstvím a náročností učiva.

Existují však děti, které disponují výrazně vyšší inteligencí, než mají jejich rodiče. V takových případech dítě později dokáže srovnat krok se svými vrstevníky a vyrovná se jim, přestože nemá jednoduchou výchozí pozici. Pro takové dítě představuje problém fakt, že doma mu žádný z rodičů není schopen pomoci, poradit mu a učit se s ním.

V případě, že spolužáci dítěte znají jeho rodiče, musí se dítě vyrovnat s dalším problémovým faktorem. Ten představuje otevřenost vrstevníků dítěte ve vztahu k jeho rodičům. Stává se, že se spolužáci neuctivě vyjadřují o rodičích dítěte. S tím, že jsou tímto způsobem rodiče ponižováni, dítě těžce nese a špatně se s tím vyrovnává. Následkem toho se za své rodiče dítě stydí a odmítá se s nimi ukazovat na veřejnosti, vadí mu, když ho rodiče vyzvedávají u školy. Nezřídka se objevují případy, kdy se dítě díky těmto skutečnostem cítí méněcenně, což ústí v jeho frustraci a následné depresi. Školní prospěch takto situovaného dítěte bývá výrazně ovlivněn. (Matoušek, 1997)

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Druhá část bakalářské práce bude věnována samotnému výzkumu, který byl proveden kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření.

V dnešní době je téma rodinného prostředí častý cílem rozsáhlých diskusí a průzkumů. Důvodem tomu může být nárůst počtu rozvodů, a tedy i nárust výzkumů hledajících příčiny rozpadu manželství, není proto divu, že je v tomto odvětví již mnoho zásadních otázek zodpovězeno. Je všeobecně známo, že se člověk učí chování v mužské či ženské roly převážně od svých rodičů a má tendenci nevědomě tento model rodiny opakovat i ve svém manželství (Kratochvíl, 2000) a tak se nejběžnějším důvodem rozpadu manželství stává rozdíl povah, který zapříčiní, že si lidé po nějaké době přestanou rozumět. Spojení rostoucího počtu rozvodů a zvyšující se kvality zdravotnictví, které zajišťuje přežití velkému množství dětí, potřebujících speciální přístup, zapříčiňuje, že se mnohým z těchto dětí nedostává takové péče, jakou by potřebovaly. Nedostačená péče ale ovlivňuje i děti, které by za normálních okolností speciální přístup nepotřebovaly.

Jedním z projevu nedostatečné péče může být špatný studijní prospěch dítěte. Faktorů ovlivňující školní prospěch je ale mnohem víc. Patří mezi ně například i inteligence, ekonomicko-sociální úroveň, zdravotní stav nebo rodinné prostředí. Já si pro svůj výzkum zvolil právě poslední zmiňované, a to rodinné prostředí a jeho vliv na studijní prospěch dítěte. Praktická část této bakalářské práce nám poskytne nahlédnutí do rodinných vztahů, uznávaných hodnot, důležitosti vlivu rodičů či do domácí přípravy žáků druhého stupně základní školy.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak ovlivňuje rodinné prostředí studijní prospěch dítěte, které studuje na druhém stupni základní školy.

Dalšími cíli bylo zjistit, který z rodičů má ve školních věcech větší vliv na dítě. Zda jsou žáci za dobré známky odměňováni, nebo naopak trestáni za špatné a jakým způsobem rodiče reagují na špatnou známku. Jaké mají děti vztahy s prarodiči, zda prarodiče zasahují do přípravy dítěte ke studiu a jaký vliv na studijní výsledky dítěte mají. Zjistit průběh domácí přípravy dětí do školy, kolik času tráví učením a jak je pro ně samotné studijní prospěch

důležitý. Jedním z cílů bylo také zjistit, jak studijní prospěch ovlivnila online výuka, co si o ní žáci myslí a jak se s ní vyrovnávají.

5.2 Stanovení hypotéz

Pro svůj výzkum jsem si stanovil následující čtyři hypotézy. Při sestavování těchto hypotéz jsem se snažil řídit slovy Gavory, který tvrdí že „*Hypotéza tedy není jakýkoliv předpoklad, hádání, „střílení na slepo“. Musí důsledně vycházet z poznatků, které jsou o zkoumaném jevu známy, nebo z praktických zkušeností výzkumníka. Tyto teoretické poznatky i praktické zkušenosti se musí posunout dále a zjištěním z výzkumu potvrdit nebo vyvrátit. Nic víc a nic méně.“ (Gavora, 2010, s. 63)*

H1: Děti žijící s oběma rodiči mají lepší studijní prospěch než děti ve střídavé péči.

U této hypotézy předpokládám, že dětí ve střídavé péči budou mít horší studijní prospěch než děti žijící s oběma rodiči, a to z důvodu rozdílných výchovných metod obou rodičů.

H2: Děti, které se učí do školy samy, mají horší prospěch než děti, kterým s učením pomáhá matka.

Ke stanovení této hypotézy mi pomohly především vlastní zkušenosti a vzpomínky na základní školu, kde mi s přípravou do školy pomáhala především matka. K tomu znění hypotézy přispělo také několik rozhovorů s dětmi ve stejném věku, jakou jsou respondenti mého dotazníkového šetření.

H3: Děti, které považují online výuku za lepší než chodit do školy, mají při online výuce lepší známky než před ní.

Předpokládá, že žákům, kteří si při online výuce zlepšili známky, vyhovuje změněný způsob výuky, a proto budou považovat online výuku za lepší než prezenční formu výuky.

H4: Děti, kterým nepomáhají prarodiče s učením častěji, uvádějí, že se neučí denně, ale připravují se pouze na písemky a zkoušení.

U této hypotézy vycházím z předpokladu, že děti trávící více času s prarodiči jsou i ve svém volném čase více vedeni k učení a přípravě do školy.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

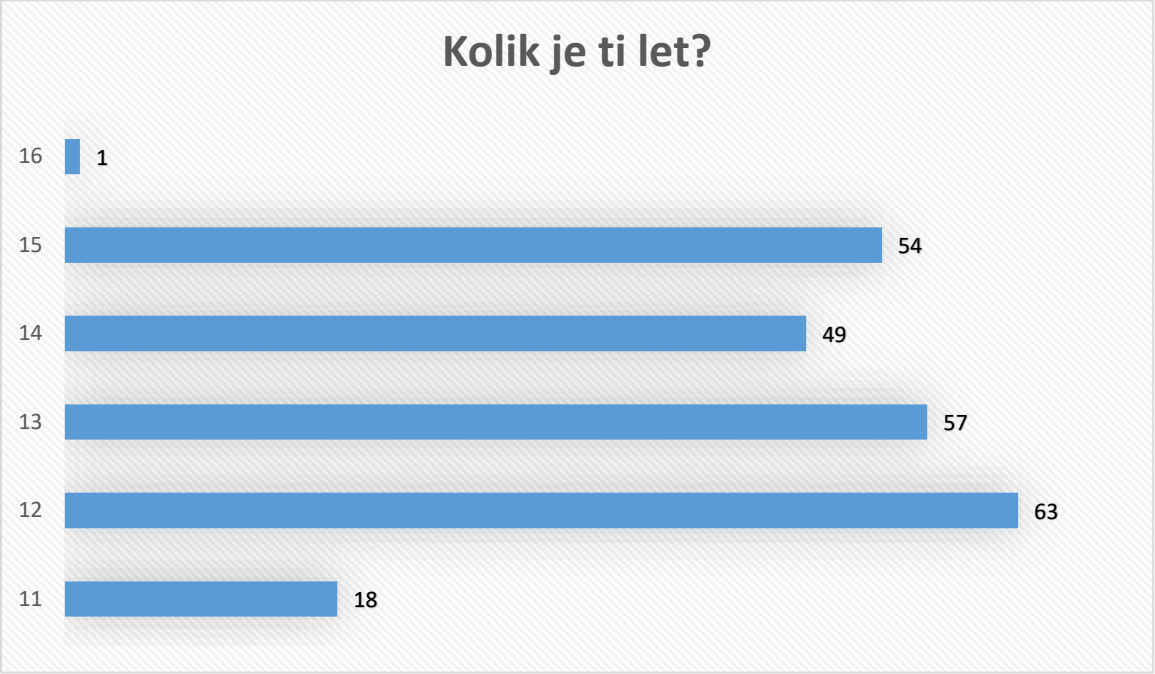
Výzkum v mé bakalářské práci byl zaměřen na žáky druhého stupně základních škol. Konkrétně na žáky ve věku od 11 do 16 let. Výzkumný vzorek se skládal z 63 žáků 6. ročníku, 63 žáků 7. ročníku, 47 žáků 8. ročníku a 69 9. žáků ročníku. V tomto výzkumného vzorku bylo 125 dívek a 117 chlapců. Respondenty pro můj výzkum se stali žáci Základní školy Přelouč, Základní školy a mateřské školy Kněžice a Základní školy Boženy Němcové v Jaroměři.

5.4 Realizace výzkumného šetření

Sběr dat probíhal pomocí dotazníkového šetření. Díky dobrým vztahům se zaměstnanci jsem získal kontakty na ředitele oslovovaných základních škol, se kterými jsem se domluvil na termínu a průběhu distribuce dotazníků. Podle původní domluvy měli žáci dotazníky obdržet v papírové anonymní podobě a vyplnit je v rámci vyučovací hodiny. Tuto možnost jsme však museli z důvodu pandemie COVID-19 přehodnotit a dotazníky žákům distribuovat v elektronické podobě. V té době již zavedená online výuka distribuci dotazníků značně usnadnila a sběr dat ve výsledku proběhl bez problémů. Celkem jsem získal 242 vyplněných dotazníků, které jsem následně použil do výzkumu. Sběr dat probíhal od 1. 3. do 5. 4. 2021

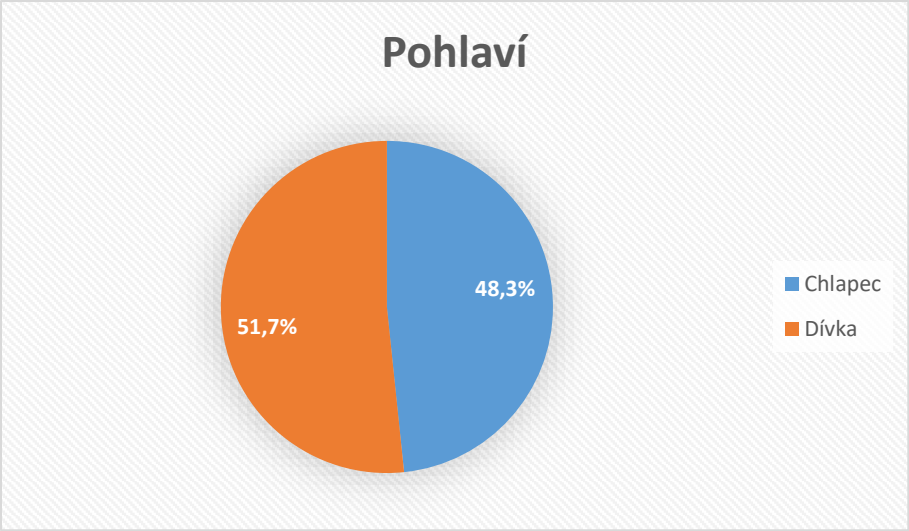
5.5 Vyhodnocení a interpretace dat

Tato kapitola je věnována vyhodnocení a interpretaci získaných dat, to znamená, že každá otázka z dotazníku je popsána pomocí grafů a procenty, který značí poměry odpovědí respondentů. Pod každým grafem se nachází komentář s přesnými údaji o počtech jednotlivých odpovědí respondentů. Kurzívou pod komentáři jsou pak mé vlastní poznámky a interpretace dat.



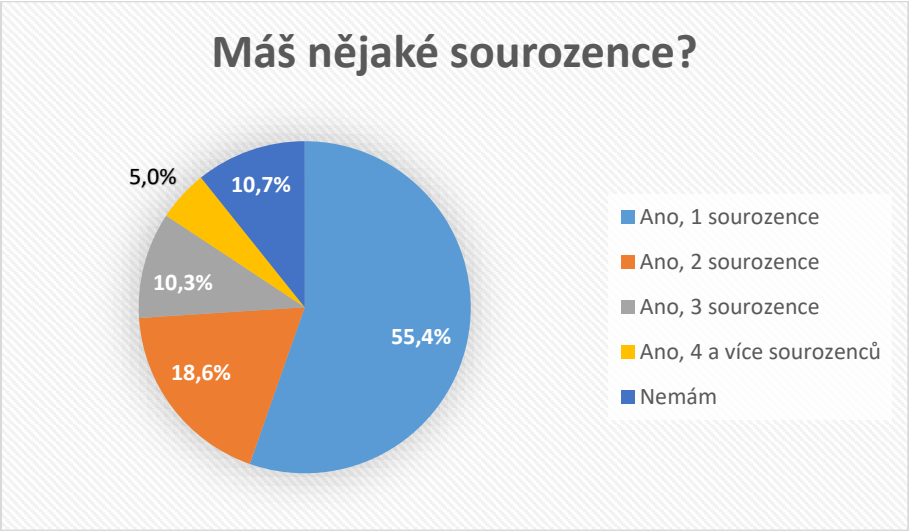
Graf 1 - Věk respondentů

V první otázce byl zjišťován věk respondentů. Z celkového počtu 242 se do dotazníkového šetření zapojilo 18 (7,4 %) ve věku jedenáct let, 63 (26,0 %) respondentů ve věku dvanáct let, 57 (23,6 %) respondentů ve věku třináct let, 49 (20,2 %) respondentů ve věku čtrnáct let, 54 (22,3 %) respondentů ve věku patnáct let a pouze jeden (0,4 %) respondent ve věku šestnáct let.



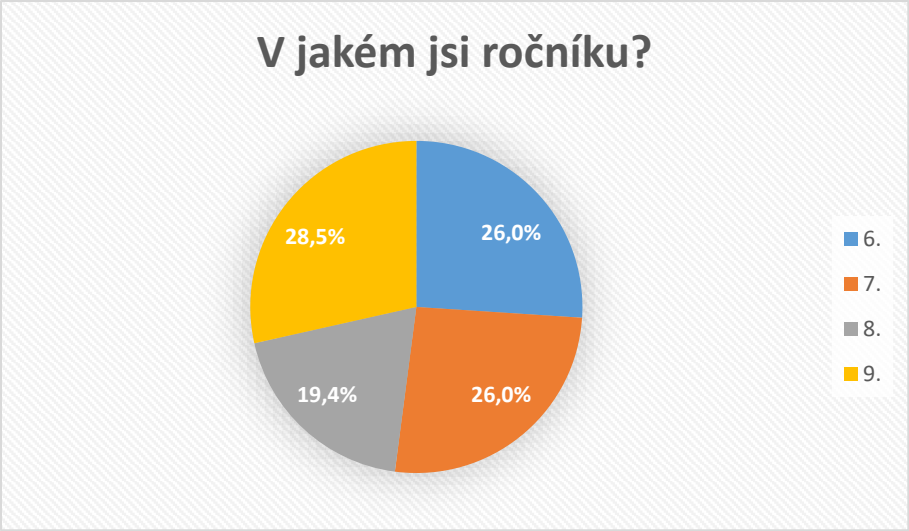
Graf 2 - Pohlaví respondentů

Druhá otázka se týká pohlaví respondentů. Z celkového počtu 242 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 125 (51,7 %) dívek a 117 (48,3 %) chlapců.



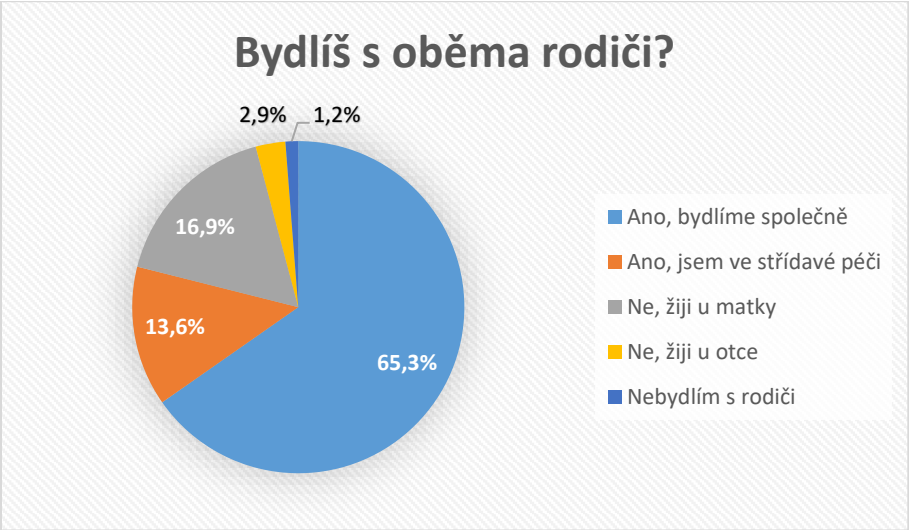
Graf 3 - Počet sourozenců respondentů

Ve třetí otázce jsem se respondentů ptal, jestli mají nějakého sourozence a případně kolik jich mají. Z celkového počtu 242 respondentů uvedlo 134 (55,4 %) respondentů, že mají jednoho sourozence, 45 (18,6 %) respondentů uvedlo, že mají dva sourozence, 25 (10,3 %) respondentů uvedlo, že mají tři sourozence, 12 (5,0 %) respondentů uvedlo, že mají čtyři a více sourozenců a 26 (10,7 %) respondentů uvedlo, že nemají žádného sourozence.



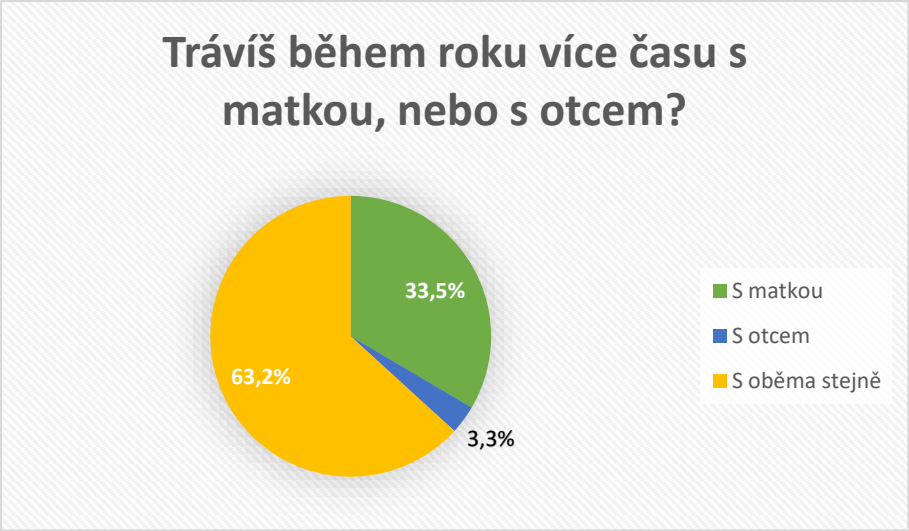
Graf 4 - Ročník respondentů

Z celkového počtu 242 respondentů studuje 69 (28,6 %) respondentů v devátém ročníku, 63 (26,0 %) respondentů studuje v sedmém ročníku, shodný počet 63 (26,0 %) respondentů studuje v šestém ročníku a nejméně respondentů 47 (19,4 %) studuje v ročníku osmém.



Graf 5 - Soužití rodičů respondentů

Z celkového počtu 242 respondentů odpovědělo 158 (65,3 %) respondentů, že bydlí s oběma rodiči v jedné domácnosti, 41 (16,9 %) respondentů odpovědělo, že žijí pouze se matkou, 33 (13,6 %) respondentů uvedlo, že žijí s oběma rodiči, ale žijí ve střídavé péči, 7 (2,9 %) respondentů žije pouze s otcem a 3 (1,2 %) respondenti nebydlí s rodiči vůbec.



Graf 6 - Trávení času s rodiči

Z celkového počtu 242 respondentů uvedlo 81 (33,5 %) respondentů, že tráví více času s matkou a pouhých 8 (3,3 %) respondentů uvedlo, že tráví více času s otcem. Nejvíce respondentů, konkrétně 153 (63,2 %) tráví čas s oběma rodiči stejně.

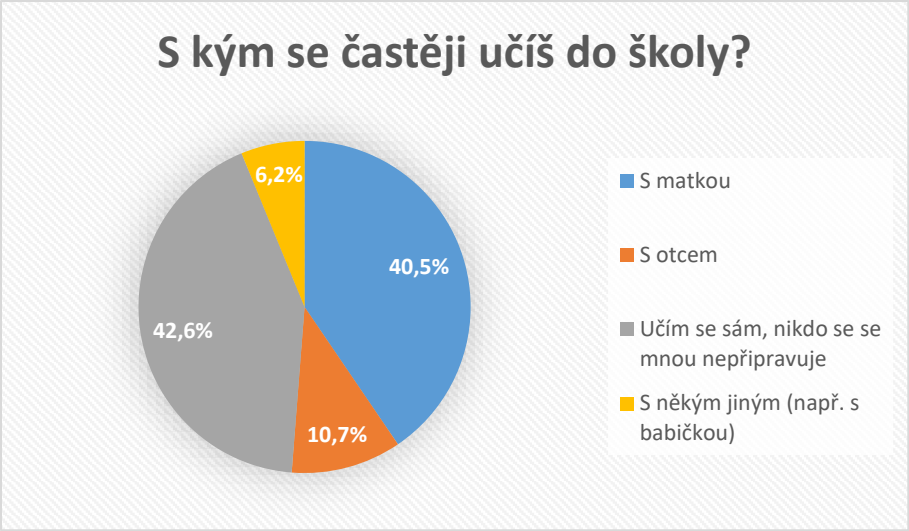
Graf 7 - Nejvyšší dosažené vzdělání matky

V následujících dvou otázkách jsem zjišťoval nejvyšší dosažené vzdělání rodičů dotazovaných respondentů. Sedmá otázka byla zaměřená na nejvyšší dosažené vzdělání matky. Z celkového počtu 242 respondentů odpovědělo 9 (3,7 %) respondentů, že matka má pouze základní vzdělání, 153 (63,2 %) respondentů uvedlo, že matka má vystudovanou střední školu, 40 (16,5 %) respondentů uvedlo, že matka má vysokoškolské vzdělání a 40 (16,5 %) respondentů neví, jaké vzdělání má jejich matka.

Graf 8 - Nejvyšší dosažené vzdělání otce

Z odpovědí od celkového počtu 242 respondentů vyplývá, že 8 (3,3 %) otců respondentů má základní vzdělání, 142 (58,7 %) otců respondentů má středoškolské vzdělání a 38 (15,7 %) otců respondentů vystudovalo vysokou školu. Zbylých 54 (22,3 %) dotazovaných respondentů nevědí, jaké vzdělání jejich otec má.

Z těchto dvou otázek je patrné, že při zjišťování nejvyššího dosaženého vzdělání u žen a mužů si jsou výsledky dotazníkového šetření velice podobné, což potvrzuje pravdivost tvrzení Katrňáka (2008, s. 26) který tvrdí, že „I v moderní společnosti platí, že si člověk nevybírá jakýkoliv protějšek, nýbrž protějšek, který je mu z hlediska ekonomického, symbolického, statusového, vzdělanostního, náboženského, etnického nebo regionálního podobný a blízký.“

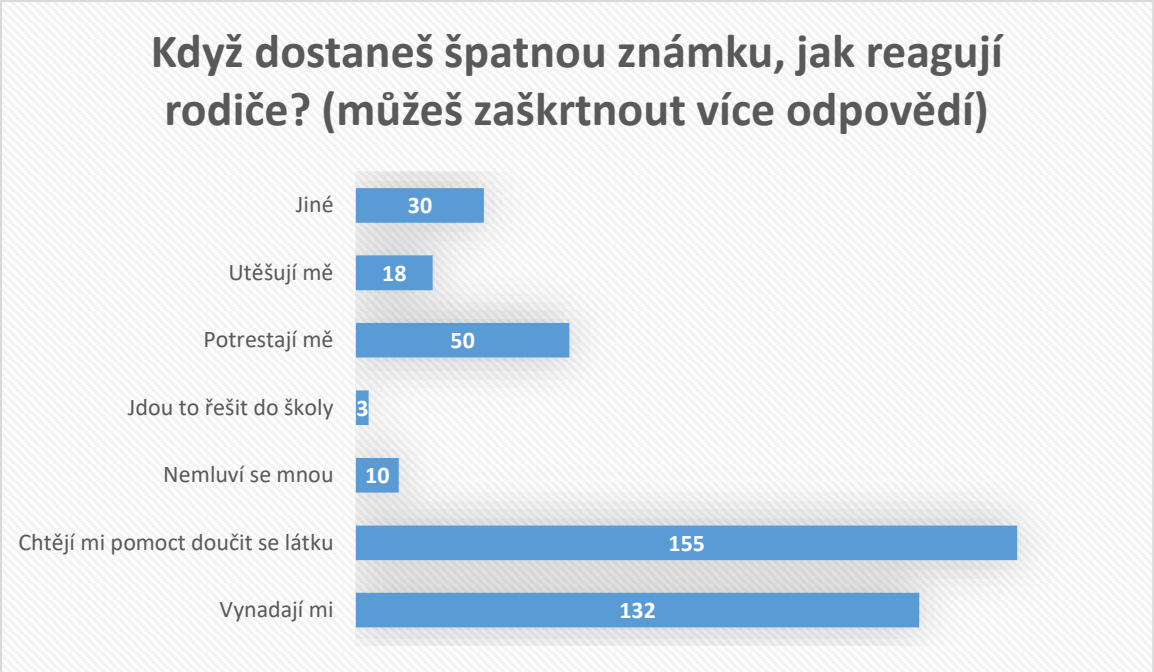


Graf 9 - Způsob učení do školy

Z celkového počtu 242 respondentů se nejvíce respondentů konkrétně 103 (42,6 %) učí sami a nikdo jim s přípravou nepomáhá. Jen o něco méně respondentů, celkem 98 (40,5 %) se učí nejčastěji s matkou, 26 (10,7 %) respondentů se učí s otcem a s 15 (6,2 %) respondenty se učí někdo jiný, například prarodiče.

Graf 10 - Odměny za dobré známky

Z odpovědí vyplývá, že většina respondentů odměny za dobré známky nedostává, konkrétně se jedná o 129 (53,3 %) respondentů. Z těch, kteří odměny dostávají, odpovědělo 87 (36,0 %) respondentů že odměny dostává od obou rodičů, 26 (10,7 %) respondentů dostává odměny od matky a žádný z respondentů nedostává odměny od otce.



Graf 11 - Reakce rodičů na špatnou známku

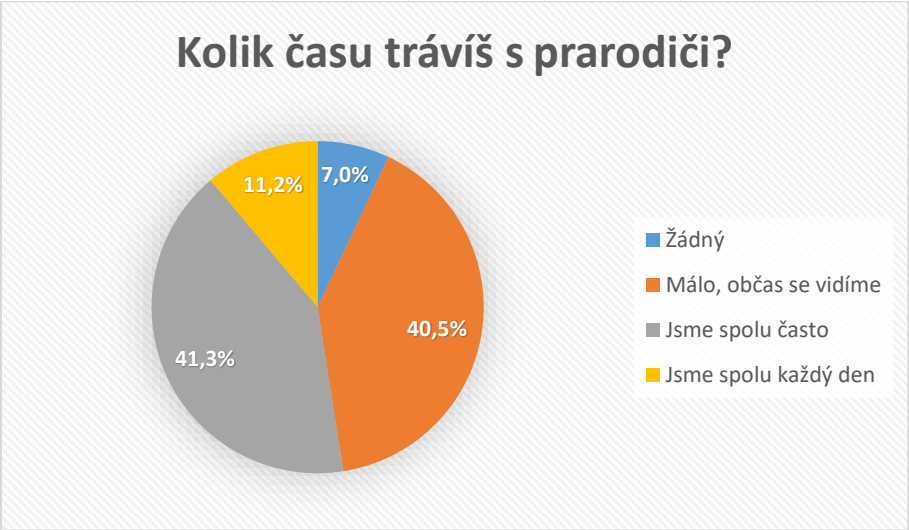
U této otázky mohli respondenti vybrat více odpovědí. Tázal jsem se v ní na reakci jejich rodičů, když dostanou ve škole špatnou známku. Nejčastější odpovědí respondentů bylo, že se jim rodiče snaží pomoct doučit látku, tuto možnost zvolilo 155 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že rodiče respondentům vynadají, tato odpověď se objevila ve 132 případech. Třetí nejčastěji volenou odpovědí bylo „Potrestají mě“, tu zvolilo 50 respondentů. Zbylé odpovědi již tak časté nebyly, 18 respondentů rodiče utěšují, s 10 respondenty rodiče za špatnou známku nemluví a rodiče 3 respondentů jdou obdržení špatné známky řešit do školy. 30 respondentů zvolilo možnost „jiné“ a reakci rodičů dopsali sami. Zde se objevovaly odpovědi jako např. „Neříkám svému otci, že jsem dostal špatnou známku“, „Řeknou, ať si to jdu opravit“, „Nic se neděje“, „Částečně je jim to jedno“, „Řeknou, že je to mrzí, že jsou zklamaní“, „Zatím mám jen dobré známky“, „Řeknou, že je to jen známka“ a jiné.

U této otázky mě potěšilo, že nejčastěji se rodiče snaží žákům pomoct doučit se látku, ve které nejsou tak silní. Zároveň mě ale překvapilo, jak četné byly odpovědi, že rodiče žákům vynadají a že je potrestají. Myslím si, že to není nejlepší řešení tohoto problému a domnívám se, že ve většině případů to nevede k motivování dítěte, aby si známku opravilo.

Graf 12 - Opakování ročníku

Ve dvanácté otázce jsem se respondentů dotazoval, jestli někdy opakovali ročník. Z celkového počtu 242 respondentů ročník opakovalo 6 (2,5 %) respondentů a zbylých 236 (97,5 %) ročník nikdy neopakovalo.

Žádný z respondentů, kteří již někdy opakovali ročník (celkem 6 respondentů), nemá ani jednoho rodiče s vysokoškolský vzděláním.

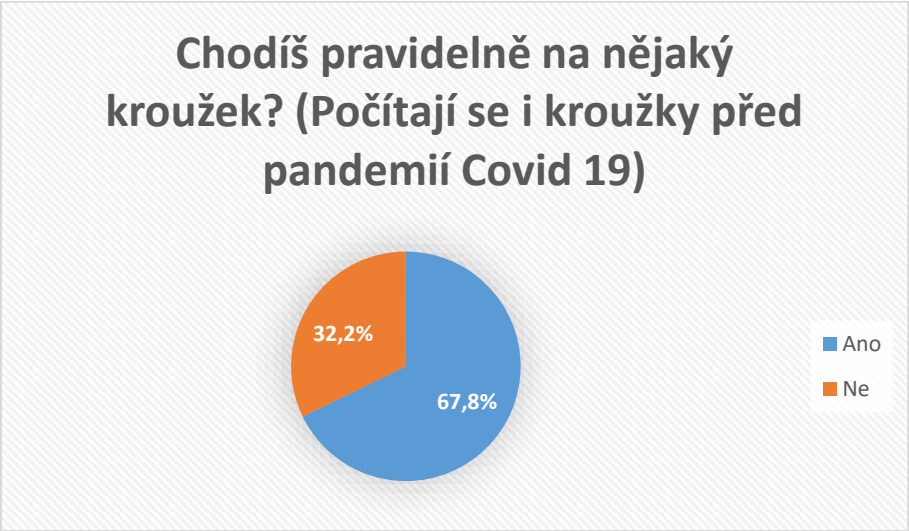


Graf 13 - Čas trávený s prarodiči

Největší počet respondentů, konkrétně 100 (41,3 %) se s prarodiči schází často, jen o něco méně, celkem 98 (40,5 %) respondentů s prarodiči tráví málo času a vídají se jen občas. Každý den tráví čas s prarodiči 27 (11,2 %) respondentů a na opak 17 (7,0 %) respondentů se s prarodiči nestýká vůbec.

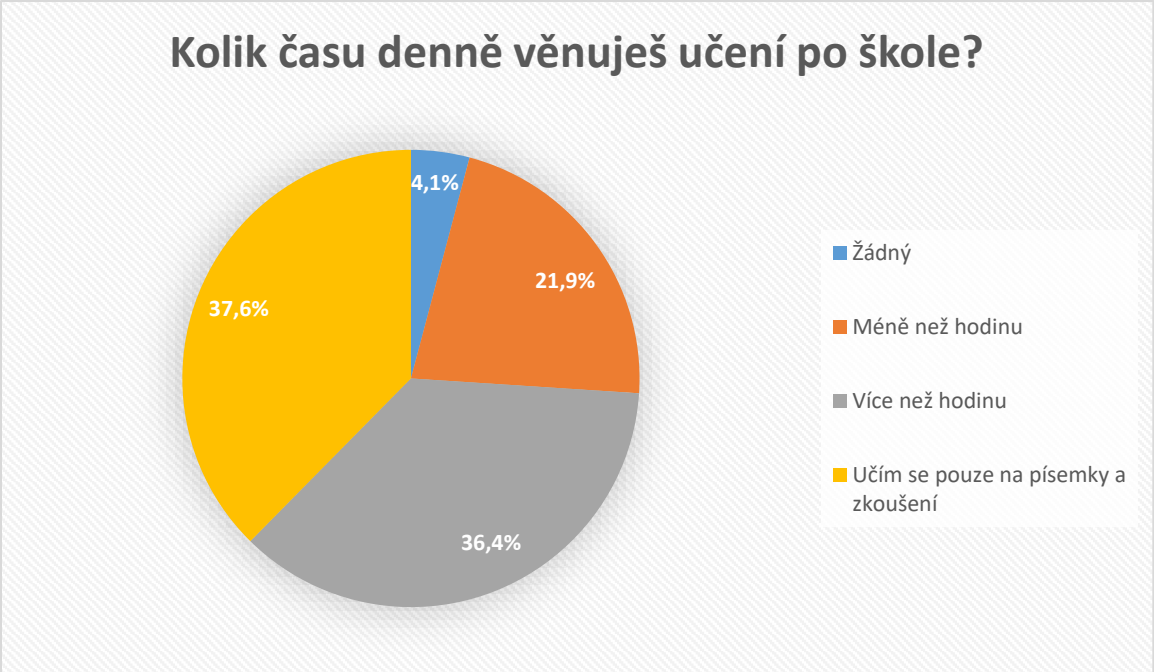
Graf 14 - Učení s prarodiči

Ve čtrnácté otázce jsem se respondentů dotazoval, jestli jim někdy pomáhají s učením prarodiče. Z celkového počtu 242 respondentů odpovědělo 143 (59,1 %) respondentů, že jim prarodiče s učením pomáhají. Zbylým 99 (40,9 %) respondentům prarodiče s učením nepomáhají.



Graf 15 - Zájmové kroužky respondentů

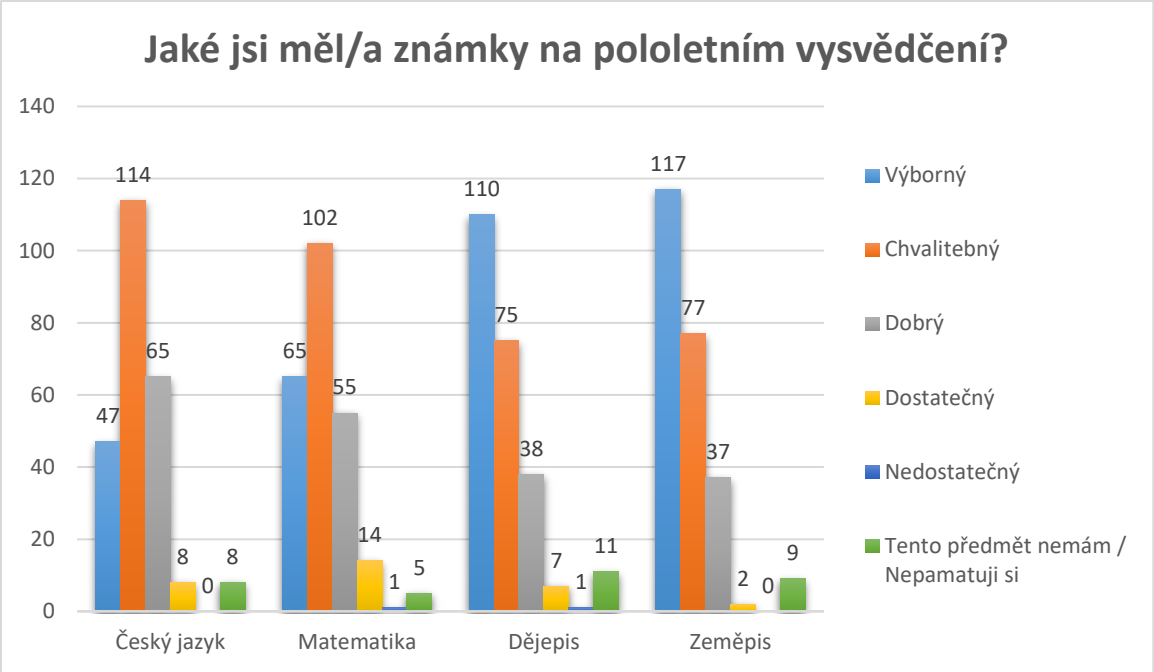
V otázce číslo patnáct jsem zjišťoval, jestli respondenti navštěvují nějaký zájmový kroužek. Vzhledem k pandemické situaci v době konání dotazníkového šetření jsem musel do otázky započítat i kroužky kterých se respondenti v době vyplňování dotazníku nemohou účastnit. Z celkového počtu 242 respondentů pravidelně na nějaký zájmový kroužek dochází 164 (67,8 %) respondentů a 78 (32,2 %) respondentů na žádný kroužek nechodí.



Graf 16 - Čas věnovaný učení

V otázce číslo šestnáct jsem zjišťoval, kolik času denně věnují respondenti učení do školy. Z celkového počtu 242 respondentů se 10 (4,1 %) respondentů se doma po škole neučí vůbec, 53 (21,9 %) respondentů se denně učí méně než hodinu a 88 (36,4 %) respondentů se denně po škole učí více než hodinu. Zbylých 91 (37,6 %) respondentů se neučí pravidelně, ale připravují se pouze na písemky a ústní zkoušení.

Z celkového počtu respondentů, kteří zvolili odpověď, že se věnují učení denně více než hodinu (celkem 88 respondentů) takto odpovědělo 40 dívek, tedy 50,0 % z celkového počtu dotazových dívek a 48 chlapců, což činní 56, 2 % z celkového počtu dotazovaných chlapců. I když rozdíl není nikterak markantní, byl jsem překvapen, že statisticky dívky věnují učení méně času než chlapci.



Graf 17 - Prospěch respondentů

Sedmnáctá otázka byla jedna z nejdůležitějších, dotazoval jsem se v ní přímo na prospěch respondentů. Zajímalo mě, jaké známky měli respondenti na posledním pololetním vysvědčení. Pro zjištění prospěch jsem zvolil základní čtyři předměty, a to český jazyk, matematiku, dějepis a zeměpis.

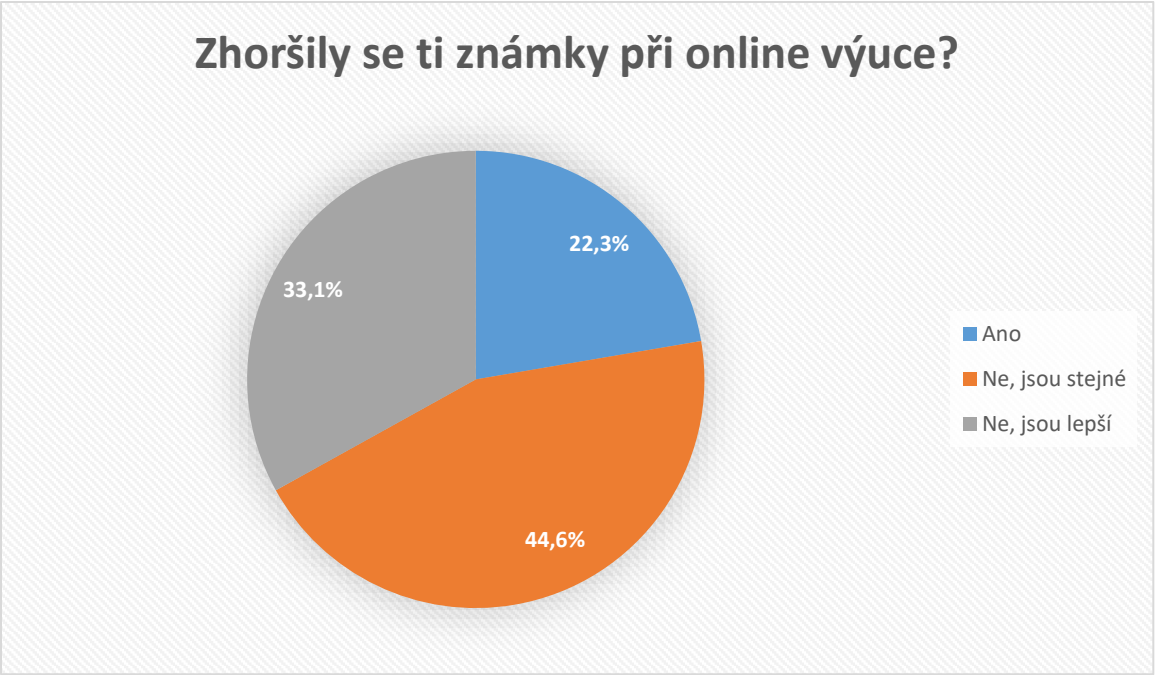
V českém jazyce dostalo z celkového počtu 242 respondentů na pololetní vysvědčení 47 (19,4 %) respondentů hodnocení „výborný“, 114 (47,1 %) respondentů obdrželo „chvalitebný“, 65 (26,9 %) bylo hodnoceno známkou „dobrý“, 8 (3,3 %) respondentů obdrželo „dostatečný“ a 8 (3,3 %) respondentů si známku z českého jazyka nepamatuje. Žádný z respondentů nedostal nedostatečné hodnocení.

Výsledky v matematice byly podobné, jako v českém jazyce. 65 (26,9 %) respondentů obdrželo na vysvědčení jedničku, 102 (42,1 %) respondentů získalo dvojku, 55 (22,7 %) respondentů dostalo trojku, 14 (5,8 %) respondentů dostalo čtyřku a 1 (0,4 %) respondent z matematiky neprospěl. Z celkového počtu 242 respondentů si zbylých 5 (2,1 %) respondentů na známku nevzpomnělo.

V dějepisu jsou výsledky o poznání lepší. Z celkového počtu 242 respondentů obdrželo 110 (45,5 %) respondentů výborné hodnocení, dvojku obdrželo 75 (31,0 %) respondentů, trojkou bylo ohodnoceno 38 (15,7 %) respondentů, dostatečné hodnocení obdrželo 7 (2,9 %) a

pouze jeden (0,4 %) respondent neprospěl. Na známku si nevzpomnělo, nebo dějepis vůbec nemělo 11 (4,5 %) respondentů.

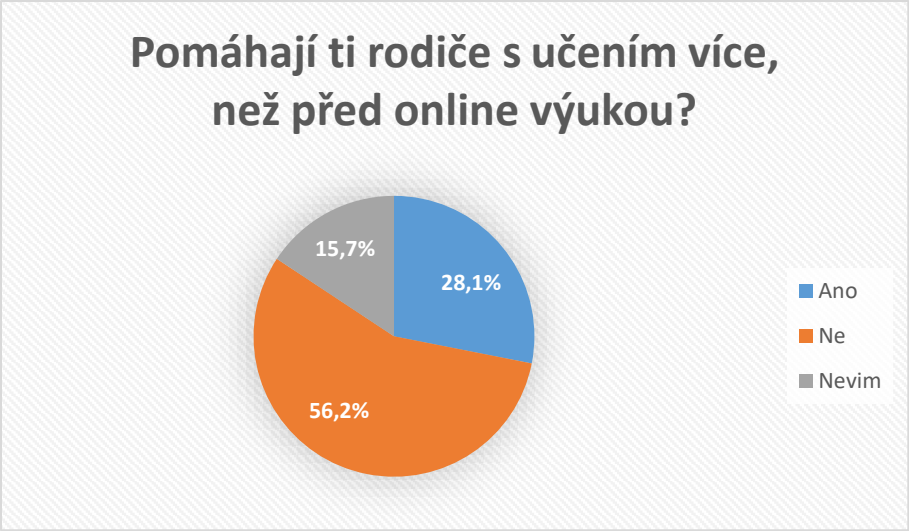
Nejlepších výsledků dosahují žáci v zeměpisu. V tomto předmětu obdrželo jedničku celých 117 (48,3 %) respondentů, 77 (31,8 %) respondentů mělo na vysvědčení známku „chvalitebně“, 37 (15,3 %) dostalo trojku a pouze 2 (0,8 %) respondenti obdrželi čtyřku. Žádný z respondentů nedostal ze zeměpisu nedostatečnou. Zbylých 9 (3,7 %) respondentů si známku nepamatují.



Graf 18 - Zhoršení známek při online výuce

Z důvodu zavedení online výuky zavede kvůli pandemii COVID-19 jsem musel i svůj výzkum přizpůsobit této situaci. Následující tři otázky jsou věnovány právě online výuce a mají za úkol alespoň okrajově zjistit, jak žáci přechod na online výuku zvládají.

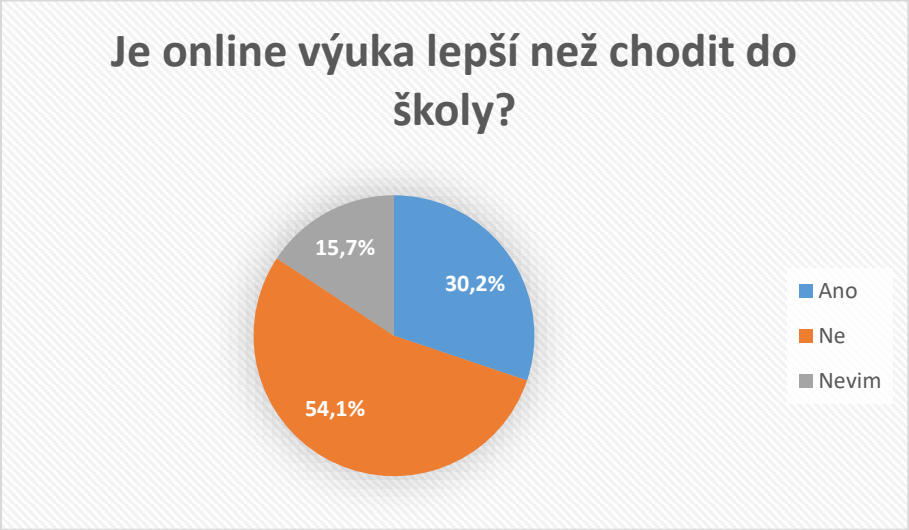
V osmnácté otázce jsem zjišťoval, jestli se respondentů, zhoršily znám při online výuce. Z celkového počtu 242 respondentů se 108 (44,6 %) respondentům se známky nezměnily, 80 (33,1 %) respondentům se při online výuce dokonce známky zlepšily a 54 (22,3 %) respondentům známky zhoršily.



Graf 19 - Pomoct rodičů s učením při online výuce

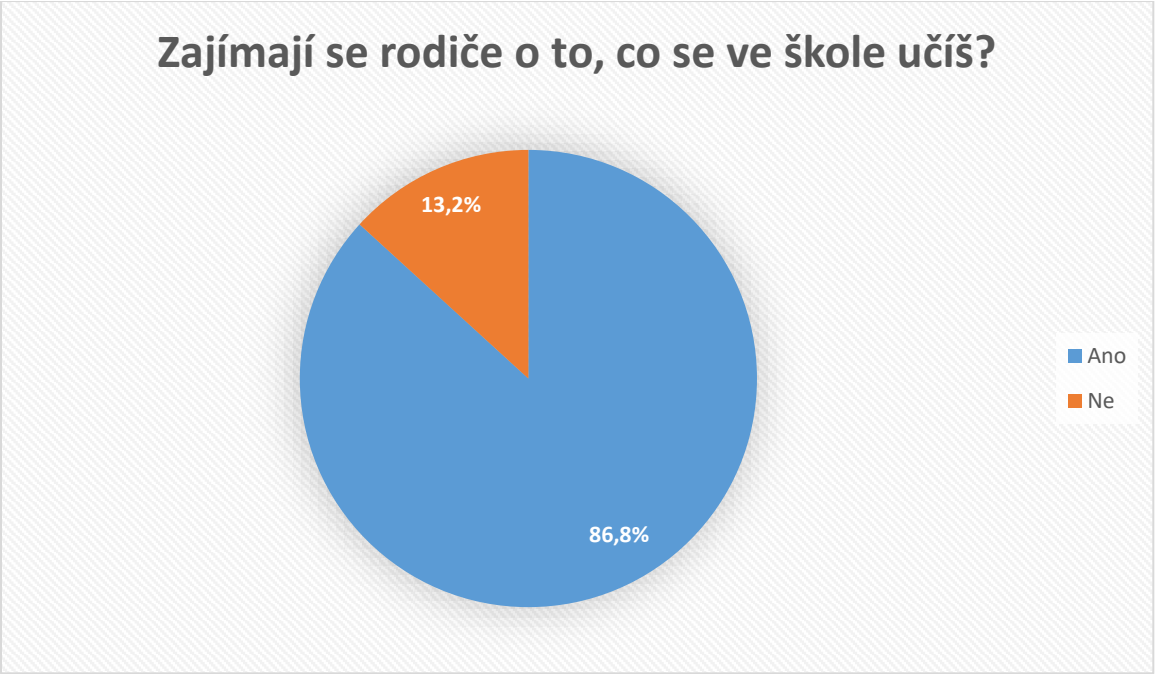
Z celkového počtu 242 respondentů rodiče pomáhají s učením více 68 (28,1 %) respondentům, 136 (56,2 %) respondentům pomáhají stejně nebo méně a 38 (15,7 %) respondentů nedokázalo na tuto otázku odpovědět.

Z respondentů, kteří uvedli, že jim rodiče při online výuce pomáhají s učením více (celkem 68 respondentů) se 26 respondentům známky při online výuce zlepšily, 28 respondentům se známky nezměnily a 14 respondentům se známky zhoršily.



Graf 20 - preferovaný typ výuky

U této otázky jsem od respondentů zjišťoval, jestli je online výuka lepši než prezenční výuka. Z celkového počtu 242 respondentů by si 131 (54,1 %) respondentů zvolilo raději presenční výuku, 73 (30,2 %) respondentů upřednostňuje online výuku, a 38 (15,7 %) respondentů nevědí, jestli je pro ně lepší online výuka, nebo presenční výuka.



Graf 21 - Zájem rodičů o obsah studia

V otázce číslo dvacet jedna jsem zjišťoval, jestli rodiče respondentu projevují zájem o to, co se ve škole jejich děti učí. Z celkového počtu 242 respondentů odpovědělo 210 (87 %) respondentů, že se jejich rodiče zajímají o to, co se učí ve škole. Pouhých 32 (13,2 %) respondentů uvedlo, že se rodiče nezajímají.

Z respondentů, kteří uvedli, že se rodiče nezajímají o to, co se učí ve škole (celkem 32 respondentů) odpovědělo 7 respondentů v otázce číslo dvacet tři, že pro ně není důležité, jakou dostanou známku. To je 38,9 % z celkového počtu 18 respondentů, kteří ve dvacáté třetí otázce zvolili stejnou odpověď. Podle mého názoru je na tomto poměru názorně vidět, jak velký vliv má na dítě zájem rodičů o jeho studium.

Graf 22 - Rodičovské schůzky

Z celkového počtu 242 respondentů uvedlo 219 (90,5 %) respondentů, že rodiče na rodičovské schůzky chodí. 17 (7,0 %) respondentům chodí rodiče na schůzky jen občas a pouhých 6 (2,5 %) respondentů uvedlo, že rodiče na schůzky nechodí

Z celkového počtu 6 respondentů, kterým rodiče nechodí na rodičovské schůzky, uvedli 2 respondenti, že někdy opakovali ročník. I když se v tomto případě nejedná o vysoká čísla, je to vlastně třetina všech respondentů, kteří někdy opakovali ročník.

Graf 23 - Důležitost hodnocení pro respondenty

V poslední otázce jsem zjišťoval, jestli je pro respondenty důležité, jakou známku ve škole obdrží. Z celkového počtu 242 respondentů odpovědělo 196 (81,1 %) respondentů, že je to pro ně důležité, 28 (11,6 %) respondentů nedokázalo na tuto otázku odpovědět a pro 18 (7,4 %) respondentů známky důležité nejsou.

5.6 Verifikace hypotéz

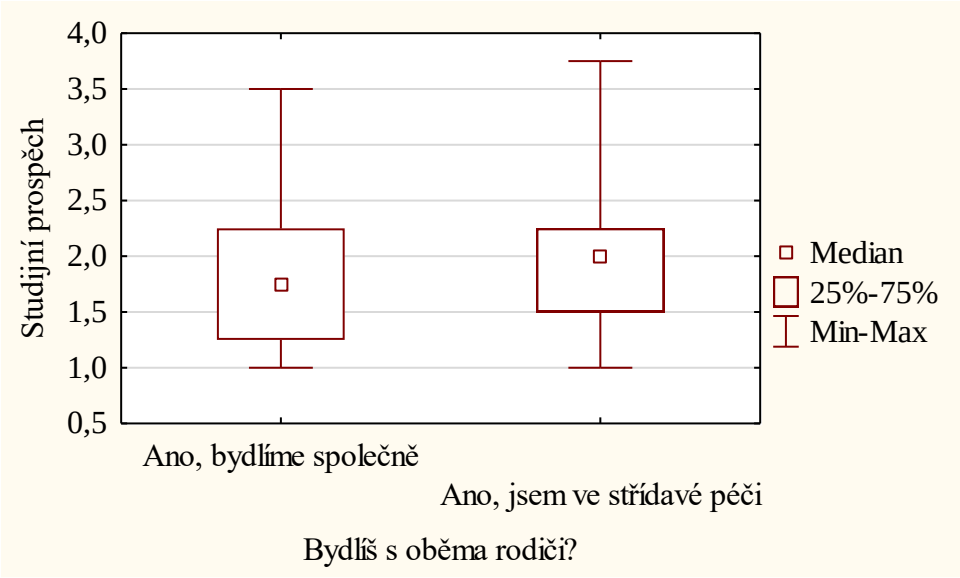
Data byla zpracována metodami popisné a matematické statistiky. V rámci popisné statistiky byly použity následující statistiky: počet, průměr, směrodatná odchylka, medián, dolní a horní kvartil, minimum a maximum, absolutní a relativní četnost. Pořadové statistiky byly zobrazeny pomocí krabicového grafu, četnosti pomocí sloupcového grafu. V rámci matematické statistiky byl porovnán průměrný prospěch na základě nominálních proměnných o dvou kategoriích. Vzhledem k tomu, že průměrný prospěch vykazoval výrazné odchylky od normální rozložení, byl pro jeho porovnání na základě dvou skupin v rámci hypotéz 1 a 2 použit neparametrický Mann-Whitneyho test. Hladina významnosti činila 5 %.

H1**: Děti žijící s oběma rodiči mají lepší studijní prospěch než děti ve střídavé péči.**

Skupina	počet	průměr	sm. odch.	medián	p-hodnota
Oba rodiče	154	1,83	0,64	1,75	0,070
Střídavá péče	33	2,05	0,67	2,00	

Tabulka 1 - Mann-Whitneyho test: p-hodnota a číselné charakteristiky: H1

U dětí žijících s oběma rodiči byl zjištěn průměrný studijní prospěch 1,83 při směrodatné odchylce 0,64. Mediánový prospěch této skupiny činil 1,75. U dětí žijících ve střídavé péči byl zjištěn průměrný studijní prospěch 2,05 při směrodatné odchylce 0,67. Mediánový prospěch této skupiny činil 2,00. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,070, tj. vyšší než 0,05. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v prospěchu dětí žijících s oběma rodiči a dětí žijících ve střídavé péči. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupiny byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



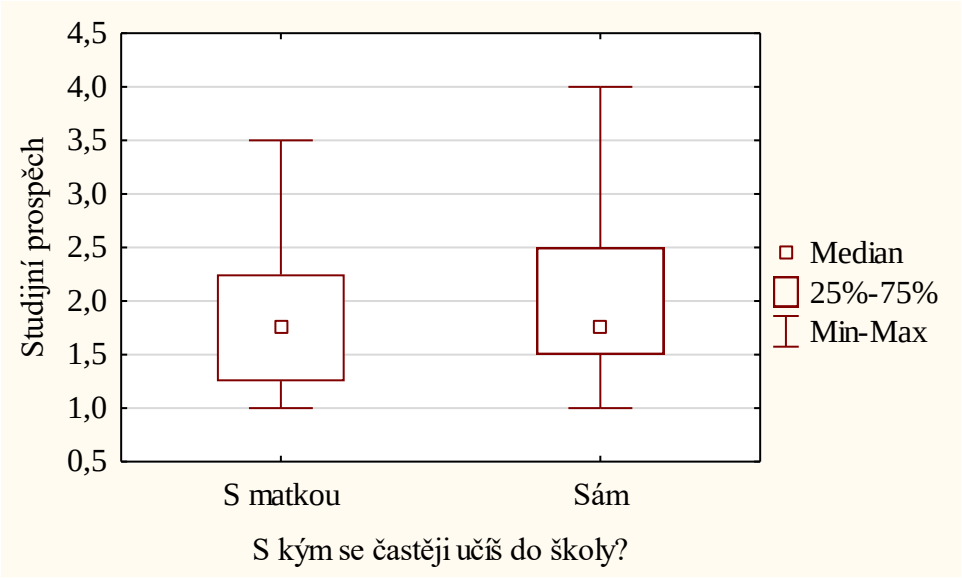
Graf 24 – H1

H2: Děti, které se učí do školy samy, mají horší prospěch než děti, kterým s učením pomáhá matka.

Skupina	počet	průměr	sm. odch.	medián	p-hodnota
Učí se samy	101	1,95	0,69	1,75	0,217
Pomáhá matka	95	1,80	0,60	1,75	

Tabulka 2 - Mann-Whitneyho test: p-hodnota a číselné charakteristiky: H2

U dětí, které se učí samy, byl zjištěn průměrný studijní prospěch 1,95 při směrodatné odchylce 0,69. Mediánový prospěch této skupiny činil 1,75. U dětí, kterým s učením pomáhá matka, byl zjištěn průměrný studijní prospěch 1,80 při směrodatné odchylce 0,60. Mediánový prospěch této skupiny činil 1,75. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,217, tj. vyšší než 0,05. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v prospěchu dětí, které se učí samy, a dětí, kterým s učením pomáhá matka. Pořadové statistiky obou srovnávaných skupiny byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



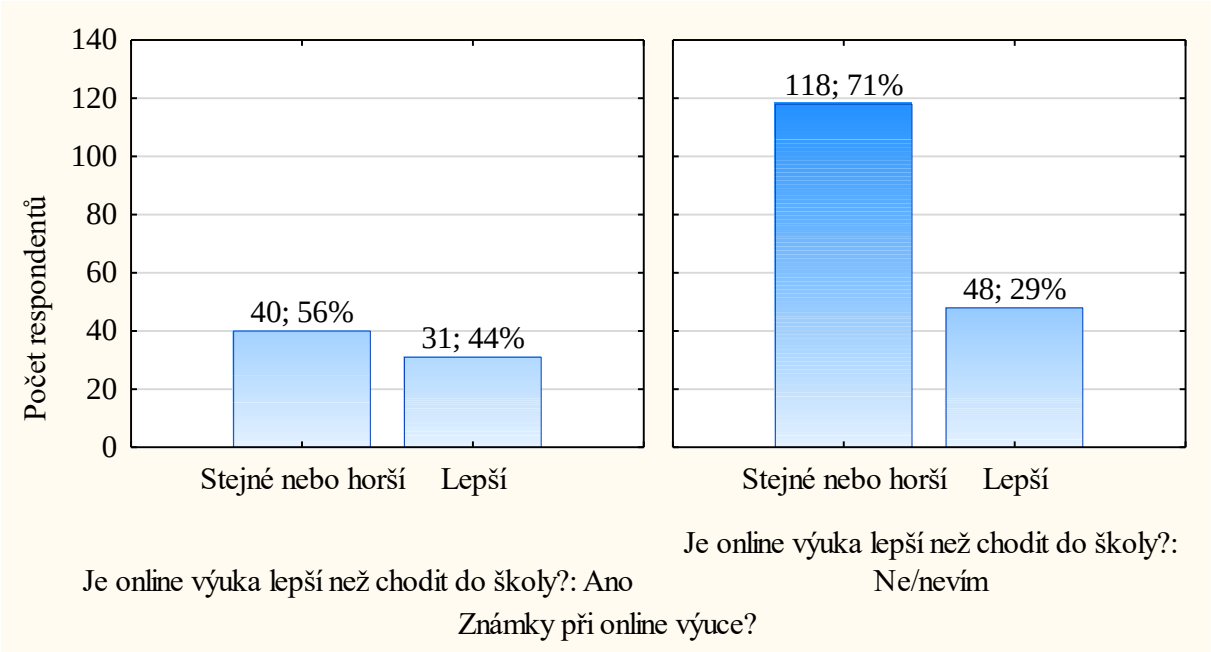
Graf 25 – H2

H3: Děti, které považují online výuku za lepší, než chodit do školy mají při online výuce lepší známky než před ní.

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,027		Známky při online výuce				
		lepší		stejné nebo horší		celkem
		n	%	n	%	
Online výuka lepší než prezenční	ano	31	44	40	56	71
	ne/nevím	48	29	118	71	166
	celkem	79		158		237

Tabulka 3 -Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test: H3

Lepší známky, než při online výuce mělo 44 % respondentů, kteří se domnívají, že online výuka je lepší než prezenční, a 29 % respondentů, kteří se nedomnívají, že online výuka je lepší než prezenční. P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,027, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost lepších známek při online výuce na názoru na online výuku. Děti, které považují online výuku za lepší, mají statisticky významně častěji lepší známky při online výuce než děti, které online výuku za lepší nepovažují. Absolutní a relativní četnosti byly zobrazeny pomocí kategorizovaného sloupcového grafu.



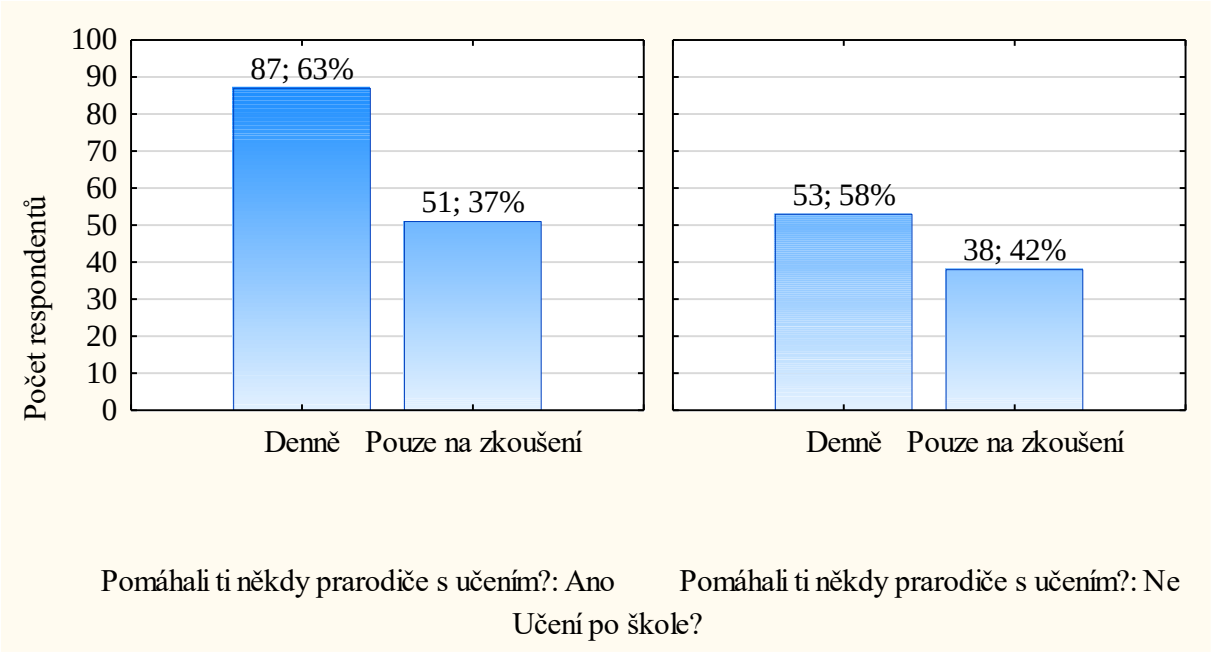
Graf 26 – H3

H4: Děti, kterým nepomáhají prarodiče s učením, častěji uvádějí, že se neučí denně, ale připravují se pouze na písemky a zkoušení.

Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,466		Učení po škole				
		denně		pouze na zkoušení		celkem
		n	%	n	%	
Prarodiče pomáhají s učením	ano	87	63	51	37	138
	ne	53	58	38	42	91
	celkem	140		89		229

Tabulka 4 - Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test: H4

Denní učení po škole uvedlo 63 % respondentů, kterým prarodiče pomáhají s učením, a 58 % respondentů, kterým prarodiče s učením nepomáhají. P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,466, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost učení po škole na pomoci prarodičů. Absolutní a relativní četnosti byly zobrazeny pomocí kategorizovaného sloupcového grafu.


100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Počet respondentů
87; 63%
51; 37%
53; 58%
38; 42%
Denně
Pouze na zkoušení
Denně
Pouze na zkoušení
Pomáhali ti někdy prarodiče s učením?: Ano
Pomáhali ti někdy prarodiče s učením?: Ne
Učení po škole?

Graf 27 - H4

5.7 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu v mé bakalářské práci bylo zjistit, jaký vliv na studijní prospěch žáků druhého stupně základní školy má rodinné prostředí, ve kterém žijí. Celkově se dotazníkového šetření účastnilo 242 respondentů. Z výsledku výzkumu vyplívá, že 34,7 % dotazovaných dětí nežije v domácnosti s oběma rodiči a z toho 13,6 % dětí žije ve střídavé péči.

Dále bylo zjištěno, že děti žijící v úplné rodině s oběma rodiči mají ze základních předmětů, které jsem zvolil pro svůj výzkum, průměrný studijní prospěch 1,83, zatím co dětem žijícím ve střídavé péči byl zjištěn průměrný studijní prospěch 2,05. Z těchto hodnot můžeme konstatovat, že rozdíl v obou průměrných prospěších není tak vysoký, aby se mohla potvrdit má hypotéza, že děti žijící s oběma rodiči mají lepší studijní prospěch než děti ve střídavé péči.

Hypotéza H2 vyvrátila, že by vliv na studijní prospěch mělo to, s kým se žáci doma učí. Z odpovědí respondentů vyplývá, že na jejich studijní prospěch nemá až takový vliv, jestli se učí sami, nebo jestli jim s učením pomáhá matka.

Více než polovině respondentů pomáhají s učením i prarodiče. I když děti tráví s prarodiči převážně volný čas a z toho by se mohlo zdát, že děti, kterým pomáhají prarodiče s učením, budou trávit učením denně více času, tak podle odpovědí respondentů tomu tak není. Hypotéza H4 nepotvrdila, že by děti, kterým nepomáhají prarodiče s učením, častěji uváděli, že se neučí denně, ale připravují se pouze na písemky a zkoušení.

Jedním ze zjištění výzkumu také bylo, že u rodičů respondentů převažuje středoškolské vzdělání, konkrétně toto vzdělání má 63,2 % matek a 58,7 % otců. Vysokoškolským vzděláním pak disponuje 16, 5 % matek a 15,7 % otců. Žádné z dětí, které má alespoň jedno rodiče s vysokoškolským vzděláním, nikdy neopakovalo ročník.

Z důvodu pandemické situace v průběhu výzkumu jsem musel do dotazníkového šetření zahrnout i online výuku. Při online výuce se 22, 3 % respondentů se zhoršil studijní prospěch a 33, 1 % respondentů se prospěch zlepšil. Pro více než polovina všech tázaných respondentů preferuje presenční formu výuky, před online výukou. Žákům, kterým způsob online výuky vyhovuje více a považují ji za lepší než presenční výuku, se během ní zlepšil studijní prospěch, což potvrdila hypotéza H3. Online výuka ovlivnila i přistup rodičů ke studiu jejich dětí. Více než čtvrtina respondentů uvedla, že jim rodiče pomáhají s učením více než před online výukou.

Závěr

Tato práce se zabývala tématem rodinného prostředí a jeho vlivem na studijní prospěch dítěte. Výzkum byl zaměřen na žáky druhého stupně základní školy.

Teoretická část je rozdělena do čtyř částí. První část se zabývá definováním, co vlastně rodina je a jsou zde vymezeny také její funkce jako biologická a reprodukční, socializační a výchovná, emociální a funkce ekonomická. Druhá kapitola charakterizuje pojmy školní zralost a školní připravenost, které jsou důležité pro zahájení školní docházky a ovlivňují i studijní prospěch. Kapitola se zaměřuje je jednotlivé složky a oblasti, kterých se tyto pojmy týkají. Ve třetí kapitole teoretické části se práce zabývá školní úspěšností, popř. neúspěšností. Jsou zde popsány různé charakteristiky, jak lze na tuto problematiku nahlížet. Mimo jiné zde pojednávám i o faktorech, které úspěšnost ovlivňují a o hodnocení školního prospěchu a jeho metodách. Čtvrtá a zároveň poslední kapitola je věnována konkrétním oblastem, které se týkají rodiny a rodinného prostředí a které mají vliv na školní prospěch dětí.

Praktická část se zaměřuje na výzkum, ten byl proveden kvantitativní metodou za pomoci dotazníkového šetření. Dotazník byl distribuován v elektronické podobě žákům druhého stupně Základní školy Přelouč, Základní školy a mateřské škola Kněžice a Základní školy Boženy Němcové v Jaroměři. Celkem bylo získáno 242 odpovědí. Respondenti měli za úkol zodpovědět dvacet tři otázek, které dopomohly k lepšímu pochopení vlivu rodinné prostředí studijní prospěch dítěte a k potvrzení či vyvrácení předem stanovených hypotéz.

Na závěr celé práce bych rád podotkl, že výsledky výzkumného šetření mě příjemně překvapily. Ukázalo se, že už žáci na základní škole si uvědomují důležitost studia, a i ve svém mladém věku k němu přistupují zodpovědně.

Zdroje

Tištěné:

BRAUN, R., Dana MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. s. 81. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. [Praha]: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. *Pedagogická psychológia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladaťelstvo, 1988.

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

GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J., KOUTEK, j. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-416-3.

HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov: (na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprospievajúcich žiakov ZDŠ)*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. Základné pedagogické a psychologické diela.

KABÁTOVÁ, H a kol. Těžké školní aktovky jako další možný faktor ovlivňující výskyt vadného držení těla. *Hygiena*. 2012, 57(3), s. 89-93. ISSN 1210-7840.

KATRŇÁK, Tomáš. *Spříznění volbou?: homogamie a heterogamie manželských párů v České republice*. Praha: Pro Masarykovu univerzitu vydalo Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. ISBN 978-80-86429-98-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA. B. (eds). *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha, Grada 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA. B. ed. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN isbn978-80-7367-828-9.

KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN i978-80-247-2433-1.

KRATOCHVÍL, S. *Manželská terapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-332-3.

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

KRAUS, B. *Sociologické problémy výchovy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1978.

KUSÁK, P, DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B. 2. vyd*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2001. 150 s. ISBN 80-244-0293-9.

LANGR, L. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN, 1984. Pedagogická teorie a praxe.

MARTIN, M., WALTMAN-GREENWOOD, C. ed. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-24-9.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. [Praha]: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.

Matějček, Z. (1986). Rodiče a děti. Praha: Avicenum.

MERTIN, V. Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti, In: MERTIN, V a I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-807-3676-278.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.

VAN PELT, N. *Dítě v dobrých rukou: pracovní sešit*. Praha: Advent-Orion, 2000. Pro správné rodiče. ISBN 80-7172-432-7.

POKORNÁ, V. *Teorie a nápravy vývojových poruch učení a chování. 3., rozš. a opr. vyd.* Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-817-3

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4*. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K. *Škola a /versus/ rodina. 1. vydání*. Brno: MUNI, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

STŘELEC, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy, II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. s. 112. ISBN 80-210-3687-7.

ŠULOVÁ, L. Nástup do školy jako významný vývojový mezník pro další psychický vývoj dítěte. In: ŠULOVÁ, L. (Ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozš. a přeprac. vyd*. Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN isbn80-7178-058-8.

MATĚJŮ, P, VEČERNÍK, J. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia, 1998. ISBN isbn80-2000703-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN isbn80-7178-544-x.

Národní zpráva o rodině. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2004. ISBN 80-86878-18-X.

Elektronické:

Aktuální populační vývoj v kostce. In: Český statistický úřad [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce.

Seznam grafů

Graf 1 - Věk respondentů 35
Graf 2 - Pohlaví respondentů 36
Graf 3 - Počet sourozenců respondentů 36
Graf 4 - Ročník respondentů 37
Graf 5 - Soužití rodičů respondentů 37
Graf 6 - Trávení času s rodiči 38
Graf 7 - Nejvyšší dosažené vzdělání matky 38
Graf 8 - Nejvyšší dosažené vzdělání otce 39
Graf 9 - Způsob učení do školy 40
Graf 10 - Odměny za dobré známky 40
Graf 11 - Reakce rodičů na špatnou známku 41
Graf 12 - Opakování ročníku 42
Graf 13 - Čas trávený s prarodiči 42
Graf 14 - Učení s prarodiči 43
Graf 15 - Zájmové kroužky respondentů 43
Graf 16 - Čas věnovaný učení 44
Graf 17 - Prospěch respondentů 45
Graf 18 - Zhoršení známek při online výuce 46
Graf 19 - Pomoct rodičů s učením při online výuce 47
Graf 20 - preferovaný typ výuky 47
Graf 21 - Zájem rodičů o obsah studia 48
Graf 22 - Rodičovské schůzky 49
Graf 23 - Důležitost hodnocení pro respondenty 49
Graf 24 – H1 51
Graf 25 – H2 52
Graf 26 – H3 53
Graf 27 - H4 54

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Mann-Whitneyho test: p-hodnota a číselné charakteristiky: H1 50
Tabulka 2 - Mann-Whitneyho test: p-hodnota a číselné charakteristiky: H2 51
Tabulka 3 -Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test: H3 52
Tabulka 4 - Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test: H4 53

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník

Milý žáku/žákyně,

chtěl bych tě požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je určený pouze pro studijní účely. Tvoje odpovědi mi pomohou ke zpracování bakalářské práce. Všechny odpovědi jsou zcela anonymní. Otázky v dotazníku se týkají tebe a tvých rodičů a jeho vyplnění ti nezabere déle než pět minut.

Předem děkuji za spolupráci.

1. **Kolik je ti let?**
   □ 11
   □ 12
   □ 13
   □ 14
   □ 15
   □ 16
2. **Jsi?**
   □ Chlapec
   □ Dívka
3. **Máš nějaké sourozence?**
   □Ano, 1 sourozence
   □Ano, 2 sourozence
   □ Ano, 3 sourozence
   □Ano, 4 a více sourozenců
   □ Nemám
4. **V jakém jsi ročníku?**
   □ 6.
   □ 7.
   □ 8.
   □ 9.
5. **Bydlíš s oběma rodiči?**
   □ Ano, bydlíme společně
   □ Ano, jsem ve střídavé péči
   □ Ne, žiji u matky
   □ Ne, žiji u otce
   □ Nebydlím s rodiči
6. **Trávíš během roku více času s matkou nebo otcem?**
   □ S matkou
   □ S otcem
   □ S oběma stejně
7. **Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvé matky?**
   □ Základní
   □ Střední
   □ Vysokoškolské
   □ Nevím

8. **Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvého otce?**
   □ Základní
   □ Střední
   □ Vysokoškolské
   □ Nevím
9. **S kým se častěji učíš do školy?**
   □ S matkou
   □ S otcem
   □ Učím se sám, nikdo se se mnou nepřipravuje
   □ S někým jiným (např. s babičkou)
10. **Dostáváš někdy odměny za dobré známky?**
   □ Ano, od matky
   □ Ano, od otce
   □ Ano, od obou rodičů
   □ Ne
11. **Když dostaneš špatnou známku, jak reagují rodiče? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)**
   □ Vynadají mi
   □ Chtějí mi pomoct doučit se látku
   □ Nemluví se mnou
   □ Jdou to řešit do školy
   □ Potrestají mě
   □ Utěšují mě
   □ Jinak Jak? (napiš) ……
12. **Opakoval jsi někdy ročník?**
   □ Ano
   □ Ne
13. **Kolik času trávíš s prarodiči?**
   □ Žádný
   □ Málo, občas se vidíme
   □ Jsme spolu často
   □ Jsme spolu každý den
14. **Pomáhali ti někdy prarodiče s učením?**
   □ Ano
   □ Ne
15. **Chodíš pravidelně na nějaký kroužek?** (Počítají se i kroužky před pandemií Covid 19)
   □ Ano
   □ Ne

16. **Kolik času denně věnuješ učení po škole?**
   □ Žádný
   □ Méně než hodinu
   □ Více než hodinu
   □ Učím se pouze na písemky a zkoušení

17. Jaké jsi měl/a známky na posledním pololetním vysvědčení?

	1	2	3	4	5	Tento předmět nemám
Český jazyk	□	□	□	□	□	□
Matematika	□	□	□	□	□	□
Dějepis	□	□	□	□	□	□
Zeměpis	□	□	□	□	□	□

18. Zhoršily se ti známky při online výuce?

□ Ano
□ Ne, jsou stejné
□ Ne, jsou lepší

19. Pomáhají ti rodiče s učením více, než před online výukou?

□ Ano
□ Ne
□ Nevím

20. Je online výuka lepší než chodit do školy?

□ Ano
□ Ne
□ Nevím

21. Zajímají se rodiče o to, co se ve škole učíš?

□ Ano
□ Ne

22. Chodí tvoji rodiče na rodičovské schůzky?

□ Ano
□ Ne
□ Někdy

23. Je pro tebe důležité, jakou dostaneš známku?

□ Ano
□ Ne
□ Nevím