

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**Fakulta humanitních studií**

**Institut mezioborových studií Brno**

**K příčinám neúspěšnosti učňů ve strojírenství,  
se zaměřením na vliv rodiny**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:  
prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.**

**Vypracoval:  
Bohuslav Svoboda**

**Brno 2007**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „K příčinám neúspěšnosti žáků ve strojírenství, se zaměřením na vliv rodiny“ zpracoval samostatně a použil jen zdroje uvedené v seznamu literatury.

Rokytnice 10. 4. 2007

.....  
Bohuslav Svoboda

## **Poděkování**

Děkuji panu prof. PhDr. Rudolfu Kohoutkovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Bohuslav Svoboda

# OBSAH

<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>1. Pojetí školní neúspěšnosti v historii</b>	<b>7</b>
1.1 Novověk	7
1.2 Situace na přelomu minulého století	8
1.3 Snaha o změny po roce 1945	9
1.4 Výchova a vzdělávání po roce 1989	9
1.5 Dílčí závěr	11
<b>2. Přehled základních činitelů školní neúspěšnosti žáků</b>	<b>12</b>
2.1 Základní vlivy působící na utváření osobnosti	12
2.2 Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti	13
2.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti	14
2.4 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti	15
2.5 Vliv mistra odborné výchovy na učně	16
2.6 Dílčí závěr	18
<b>3. Rodinné prostředí jako činitele školní úspěšnosti</b>	<b>19</b>
3.1 Funkce rodiny	19
3.2 Sociální vliv rodiny na žáka	20
3.3 Formativní působení rodiny	21
3.4 Nesprávný vliv rodiny na výchovu	23
3.5 Žák v rodině neúplné a disharmonické	25
3.6 Osobní vztahy uvnitř rodiny	28
3.7 Rodinná výchova	29
3.8 Postoje rodičů k dítěti	31
3.9 Dílčí závěr	33
<b>4. Aplikační část práce</b>	<b>34</b>
4.1 Cíl práce	34

4.2.1 Kasuistika žáka č. 1	34
4.2.2 Kasuistika žáka č. 2	36
4.2.3 Kasuistika žáka č. 3	37
4.2.4 Kasuistika žáka č. 4	38
4.2.5 Kasuistika žáka č. 5	40
4.3.1 Posice žáka ve strojírenství	41
4.3.2 Posice mistra odborného výcviku	41
<b>Závěr</b>	<b>43</b>
<b>Resumé</b>	<b>46</b>
<b>Anotace</b>	<b>47</b>
<b>Použitá literatura a prameny</b>	<b>48</b>

# Úvod

Mistr odborného výcviku na strojírenském učilišti se neustále setkává se spoustou pedagogických problémů. Jeden z nich, který mně však nejvíce zaujal a který se neustále opakuje a nikdy nekončí je neúspěšný žák. Toto téma jsem si vybral také proto, že jako bývalý mistr odborného výcviku se i nyní občas setkávám s i tehdejšími neúspěšnými žáky. Připadalo mi zajímavé zjistit něco bližšího o jejich současném životě, jejich názor na původní rodinu a vztah k případné rodině vlastní.

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem použil jednak materiály, které jsem měl shromážděny na závěrečnou práci doplňkového pedagogického studia mistrů odborného výcviku, poznatky ze současných rozhovorů s bývalými neúspěšnými uční a poznatky z pozorování ze stáže na střední škole.

Jelikož se nedá pouze konstatovat že žák neprospívá, ale každý stav má svoje příčiny a je ovlivňován mnoha faktory, snažil jsem se zjistit hlavní příčiny, které mají zásadní vliv na úspěšnost učňů. Rozhodl jsem se žáky především pozorovat při praktickém vyučování a pomocí rozhovoru zjišťovat pravděpodobné důvody jejich neúspěšnosti. Při této své činnosti jsem se zaměřil hlavně na vztah žák - rodina.

V praktickém vyučování jsou uční rozděleni do učebních skupin asi po dvanácti žácích. V každé skupině se nachází především žáci průměrní, těch je většina, jeden, nebo dva žáci nadprůměrní a opět jeden či dva žáci slabí, podprůměrní – neúspěšní. Žáci průměrní většinou upadnou v zapomenutí, ty výborné a špatné si ale často pamatujeme. Protože těchto neúspěšných žáků jsem znal celou řadu, rozhodl jsem se je srovnávat s žáky úspěšnými, hledat příčiny a důvody, které ovlivnily žáky tak, že se někteří jedinci zařadili mezi žáky úspěšné a ti druzí mezi žáky neúspěšné. Jako cíl jsem si tedy vytýčil zjistit vliv rodinného prostředí na úspěšnost, nebo neúspěšnost žáka.

Neúspěšný žák není nic nového a tento pojem existuje vlastně tak dlouho, jak dlouho existuje výchova a vzdělávání. Nejdříve jsem se proto snažil zjistit něco o neúspěšných žácích v dřívějších dobách. Dále uvádím příčiny neúspěšnosti podle současných poznatků, kde se zaměřuji především na vliv rodinného prostředí, které působí na žáka. Dále pokračuji kasuistikou několika neúspěšných a problémových žáků, na které působilo rozdílné domácí prostředí a končím závěrem, kde uvádím svoje poznatky a z nich plynoucí závěry.

# 1. Pojetí školní neúspěšnosti v historii

## 1.1 Novověk

Na začátku novověku vedl tlak měnících se společenských poměrů spojených s krizí feudalismu a nástupem buržoazie jako společenské třídy, jejichž odrazem byla jednak revoluční hnutí plebejských mas, jednak humanismus a renesance, k novému pohledu na otázky vzdělanosti a zkulturnění všech vrstev obyvatelstva a to jak chlapců, tak dívek. Důrazně se tu ohlašuje požadavek "vzdělání veškeré mládeže obojího pohlaví"; přání, aby se vyučovalo "nějakou snazší metodou, která by mládež neodstrašovala, ale vábila jako nějaké lákadlo (Komenský, 1954), píše se o rozdílech v duševních schopnostech i v postoji žáků k učení (Komenský vykládá o šesterém rozdílu těchto vlastností), ale i když se tu ukazuje na potíže s některými žáky, nemá pedagog ani nad nimi zoufat; tento rozpor, v němž se uplatňuje princip individuálního přístupu k žákům, vede k úvahám, že "mnoho zdárných hlav hyne vinou učitelů". Souhrn těchto názorů vyjadřuje Komenský známými slovy Plutarchovými: „V ničí moci není, jaké děti se rodí, aby se však správným vedením staly dobrými, to je v naší moci, a ukazuje, dovolává se v to i Aristotela, že touha po věděni je člověku vrozena.“

Komenský, který ve svém díle shrnul všechny současné snahy o zlepšení výchovy a vzdělávání, všiml si velmi pozorně vyučovacího procesu. A právě v jeho propracování v oné přesné a diferencované technice vyučování, kterou vytváří, poznáváme, jak Komenský vyjímá z celku osobnosti jednotlivé psychické funkce, jak se konfrontuje s cílem, úkoly a možnostmi vyučovacích postupů. Výsledkem této konfrontace je vřazení těchto funkcí do vyučovacího procesu, a to tak, aby se přetvářely v obecné schopnosti koncentrace, pozornosti, vnímání, zapamatování a souzení a aby jako integrální součásti vyučovacích postupů sloužily cílům výuky. (Kopáč, Hraše, 1967)

## 1.2 Situace na přelomu minulého století

Ještě na přelomu minulého století byl stav na měšťanských školách velmi neuspokojivý. Jen malá část žáků, kteří vstoupili do prvních tříd měšťanských škol, dosáhla propouštěcího vysvědčení z třetího ročníku, v roce 1897/98 bylo v prvních třídách měšťanských škol v Čechách 52 % chlapců, v druhých 31 % a v třetích už jen 17 % (u dívek byl poměr jen o málo lepší - 49 %, 33 %, 18 %). Předčasný odchod ze školy byl tu způsoben ovšem také tím, že podle tehdejších zákonů mohl žák vystoupit ze školy jakmile dosáhl věku čtrnáct let. Mnoho žáků se opozdilo v docházce už na škole obecné, ale většinu těchto případů nelze vyložit jinak než hromadným propadáním na měšťanské škole. (Český učitel III.)

To nebyl ovšem jev typický jen pro školství v českých zemích. Bylo tomu tak i v jiných zemích bývalého Rakousko-Uherska i v sousedním Německu jak o tom čteme v článku J. Zemana o tzv. mannheimském systému .

Tento systém záležel:

- z osmi tříd hlavních pro žactvo normálně postupující,
- z šesti tříd podpůrných pro žactvo méně schopné a pro to, které z různých příčin nepravidelně postupuje,
- ze čtyř tříd pomocných.

Zeman se tu odvolává referátu dr. A. Sickingera na I. mezinárodním sjezdu pro školní hygienu v Norimberku, v roce 1904. Ze Zemanova článku se dovídáme, že se tehdy nepoukazovalo jen v pedagogických člancích, ale i v úředních zprávách na neblahou okolnost, ročně se opakující, že se všem dětem nedostane stejného vzdělání, osnovami a cílem předepsaného, setrvalo se však zpravidla při pouhém nářku. Nanejvýš se dozorčí orgány snažily přimět učitele k tomu, aby propadajících bylo méně. Zeman hodnotí mannheimský systém kladně a pokouší se vyvrátit námitky proti této diferenciaci, kterou pokládá za východisko při řešení problému propadání.

Zeman si všímal otázky nadání a schopností žáků i jejich nedostatků; byl u nás jedním z propagátorů pomocného školství, ale vidí správně, druhou stránku tohoto problému, ukazuje, že neprospěch souvisí s nedostatkem individuální péče o dítě. Ve větších městech nezná učitel ani 5 % rodičů osobně, nemá možnost promluvit s nimi o dětech a zachycovat momenty z rodinných poměrů, které mají takový vliv na duševní i tělesný vývoj žáků. A jako jedním z hlavních důvodů neprospěchu žáků je zanedbané vychování domácích. (Kopáč, Hraše, 1967)



### **1.3 Snaha o změny po r. 1945**

Po vydání usnesení ÚV KSČ 1955 přesunuje se pozornost učitelstva na otázky přetěžování žactva, kritizují se učebnice, jejich přeplnění faktickým materiálem, jsou vydávány metodické stati naznačující, co je třeba z učebnic vypustit, a v nových vydáních jsou tyto úpravy vyznačeny graficky. Tyto zásady, i když je můžeme hodnotit v celku kladně, týkaly se však jen jedné stránky věci a nemohly ji samy o sobě vyřešit.

V 6. ročníku Učitelských novin proběhla živá diskuse, které se zúčastnili učitelé, instruktoři i teoretičtí pracovníci pedagogičtí a zde se ukázala složitost problému v celé šíři. Jednotlivé příspěvky této diskuse nacházíme pod rámcovým názvem Některé problematické otázky boje proti špatnému prospěchu. Východiskem tisku byl článek Leopolda Havla, který vyvolal ostré repliky. I když se diskuse, jak správně poznamenal akademik Chlup, do značné míry "izolovala od vlastní půdy školské a pohybovala se v abstrakci neprospěchu nebo prospěchu", přinesla mnoho zajímavých a cenných postřehů. Účastníci se vyslovili souhlasně pro stanovení základního učiva, ukázali, že poměr k žákovi musí být humánní, ale realistický, že tu půjde vždy o vztah k danému předmětu, pro nějž má být zanícen především učitel. E. Holas tu upozornil, že problém nadání je velmi složitý, že daná intelektuální úroveň žáka není ničím trvalým; někdy se i u neprospívajících žáků náhle objeví nečekané schopnosti; naproti tomu počet žáků propadajících se nekryje s počtem žáků nízké intelektuální úrovně, ale je mnohem větší. Autor také upozorňuje, že některé děti žijí v takovém domácím prostředí, které nepřispívá k rozvoji jejich rozumové činnosti.

V současné době se obnovily humánní tendence při posuzování možností žáků a hodnocení školního výkonu. Jejich základem je objektivní posouzení podmínek, za nichž výkon vzniká. (In Učitelské noviny, 1955. č. 36-52)

### **1.4 Výchova a vzdělávání po r. 1989**

Po roce 1989 došlo ve školství, stejně jako v dalších oblastech naší společnosti ke změnám. Jedním z důvodů těchto změn byla také snaha o zefektivnění, zlepšení výuky a to zavedením nových metod výuky. Učení se mělo stát pro žáky zajímavější a tím se také měla zlepšit úspěšnost žáků.

První polovina 90. let byla provázána zejména vznikem a postupným rozvojem soukromého školství i výrazným posílením autonomie všech typů škol, působících v rámci vzdělávací soustavy, a to na základě nových zásad vztahu mezi státem a školstvím, které formulovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Hlavní změny oproti předchozímu období tedy proběhly zejména na těchto úrovních:

- Byl umožněn **vznik nestátního školství**, tj. škol církevních a soukromých (s právem zajišťovat vzdělávání za částečnou úplatu). Tím byl ukončen monopol, podle něhož směl školy a školská zařízení zřizovat pouze stát.
- Školám byla poskytnuta **právní subjektivita**.
- Došlo k **decentralizaci** školství, tedy k přesunu pravomocí v oblasti správy, řízení a financování škol z centrálních orgánů (státu) na nižší složky (místní správy – kraje).
- Smyslem bylo co nejvíce přiblížit rozhodovací proces místu realizace, a tím přispět k naplňování individuálních potřeb krajů i jednotlivých školských institucí. Tím tedy došlo k posílení autonomie škol. V zásadních otázkách si stát ovšem ponechává i nadále dominantní úlohu.

<http://www.zkola.cz/zkedu/predskolou/rizeniskolstviazakladnilegislativa/vzdelavacisystemcprporoce1989adnes/1899.aspx>

Škola jako instituce pro výchovu a vzdělávání se rovněž snaží vyrovnávat se s potřebami nové společnosti a reagovat na ně v situaci, kdy do popředí rodičů se většinou dostává materiální stránka života před potřebami vlastních dětí. O to má tento úkol těžší. Dnešní doba vyžaduje i od našich dětí asertivitu a chování odvážné a razantní. Ne však každému dítěti se daří prosadit se v rodině, škole, či mezi vrstevníky. Tato snaha o sebeprosazení vedená špatnými motivy a nevhodným prostředím může vést ke vzniku sociálně-patologických jevů. Agresivita školní mládeže po roce 1989 v České republice stoupá.

Za poslední roky se kriminalita dětí a mládeže rapidně zvýšila. Od roku 1989 vzrostl počet mladistvých pachatelů ve věku od 15 do 18 let o 166 %, přičemž léta 1999 až 2001 pak představují výrazný vzestupný trend kriminality mladistvých, a to zvýšení počtu trestných činů o 34 %. Dětská kriminalita, tj. kriminalita jedinců ve věku do 15 let, po roce 1989 stoupla o 250 %, což je doslova exploze kriminality u těchto jedinců.

(is.muni.cz/th/136028/pdf\_b/Dita\_Chlopova.doc)

## 1.5 Dílčí závěr

To, co dnes nazýváme bojem za dobrý prospěch, bylo odedávna neodlučitelnou součástí výchovy. Byli tu zřejmě od samých začátků školy žáci dobří, špatní, žáci, kteří se učili se zájmem a snadno, a jiní, které bylo třeba k učení donucovat. Po celé věky - přes všechny výhrady a připomínky velkých autorit - byla otázka neprospěchu chápána v učitelské praxi především jako problém morální, vinen byl žák (ve středověku se hovořilo o slabosti ducha, podmíněné dědičným hříchem). Během doby se ovšem přístup ke vzdělanosti a požadavky na úspěšnost žáků při vzdělání měnily. Prioritou se začala stávat potřeba aby ze škol vycházeli žáci s požadovanými znalostmi. Proto se také musel změnit přístup ke vzdělání a výuce na obou stranách, jak u žáků, tak u těch, kteří nesli za vzdělání zodpovědnost.

Náročné umění učit pak spočívalo podle našich předků v tom, že učitel měl dokázat zaměstnávat smysly, paměť, fantazii, rozum, soudnost i srdce svých žáků. Opět takové umění zůstává velkou výzvou i pro současné učitele. Je možno připomenout i stále aktuální myšlenku J.A.Komenského, že „správnou pedagogickou metodou je pouze taková, která je klíčem k otevření přirozené touhy po vědění.“ Vyučování by proto mělo být názorné, přitažlivé a věcné a vždy by mělo být v souladu s duševním vývojem žáka. Neuškodí připomenout také to, jak se díval Komenský na vzájemný vztah vzdělávání a výchovy. Zcela jasně ho vyjádřil větou „Kdo prospívá ve vzdělání, ale upadá v mravech, ten více upadá, než prospívá.“

Pokud se dnes zamýšlíme nad současným stavem a metodami vzdělávání a výchovy, je nesporné, že bychom měli velmi citlivě vnímat a reflektovat i mnohé názory našich předků. Také bychom se už konečně měli vystříhat chyby, které se opakovaně dopouští prakticky každá generace. Je jí samolibé přeceňování vlastního podílu a zásluh na obecném pokroku, zatímco pohled na úsilí generací předků je provázen spíše jen přezíravým úsměvem a podceňováním. Skutečnost, že naši předkové neměli ve svých školách počítače, by nás rozhodně neměla vést k závěru, že jejich školy byly horší než naše. Spíše bychom si měli být vědomi toho, že každý školský systém, kvalitu jeho škol i odbornou připravenost učitelů, je zapotřebí posuzovat vždy ve zcela reálných historických souvislostech. A že znalost těchto souvislostí v minulosti pak vždycky ulehčuje a usnadňuje kroky do budoucnosti.

([http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=06&rok=06&odkaz=koreny.htm&PHPSESSID=086bfe](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=06&rok=06&odkaz=koreny.htm&PHPSESSID=086bfe))

## 2. Přehled základních činitelů školní neúspěšnosti žáků

### 2.1 Základní vlivy, působící na utváření osobnosti.

Člověk přichází na svět jako biologická bytost, s určitými zděděnými a vrozenými mechanismy, která je však v průběhu svého individuálního vývoje formována přírodními, společenskými, politickými a kulturními faktory, determinantami.

Mezi člověkem a společností (kulturním prostředím) i přírodním prostředím je organická souvislost.

Každé kulturní a přírodní prostředí má své specifické normy a vzorce chování, které přijímají členové této kultury. Odtud také pramení např. tzv. národní povaha.

Mezi základní společenské faktory utvářející psychiku člověka patří například rodina, škola, pracoviště, prostředky hromadné komunikace (četba, filmy, televize), politicko-ekonomické zřízení státu, ve kterém žije, duch doby, veřejné mínění apod. Přitom však biologická stránka života člověka zůstává po celý život zdrojem četných způsobů reagování člověka a jeho přizpůsobování (adjustace).

Člověk je zároveň bytostí přírodní i společenskou (kulturní). Biologické a společenské determinanty lidské psychiky přitom neformují psychiku mechanicky. Vnější příčiny vždy působí prostřednictvím vnitřních podmínek (jež se zase samy utvářejí podle vnějších vlivů). Přitom se společenské a biologické faktory, zakládající pohyb duševního života, mohou uvnitř osobnosti střetávat. Vlastnosti psychického reagování i jeho obsah jsou určovány životními podmínkami lidské existence. K těmto podmínkám nepatří jen vnější přírodní a společenské (kulturní) prostředí, nýbrž i vlastní tělo člověka a obsah jeho mysli, v níž se uchovává druhová a individuální zkušenost a pochopitelně také funkční vztah jeho mozkové kůry a podkoří. (Kohoutek, 1977)

## 2.2 Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti

Vliv těchto faktorů na prospěch rozumově normálního žáka je rovněž velmi důležitý. Kapacita poznávacích procesů žáka se jeví jako zdánlivě malá nebo dokonce defektní např. v důsledku :

- přetrvávající neuropsychické nezralosti pro školu,
- vývojové fáze se zvýšenými nároky na metabolismus (např. růstová, akcelerace s jejími důsledky),
- pohybového neklidu (ten může být způsoben jak organicky, tak deprivací, tedy psychogenně),
- percepčně motorických poruch (např. zrcadlové psaní čísel a písmen),
- smyslových vad (např. vada zraku, sluchu atd.),
- řečových vad,
- parciálních nedostatků poznávacích procesů (např. dyslexie, dysortografie, legastenie),
- nevyhraněná lateralita (např. přecvičovaného leváctví),
- předchorobí dítěte,
- chorob způsobených neurotropními viry (např. po zánětu příslušných žláz dochází často k dlouhodobým poruchám pozornosti), endokrinologie (např. zvýšená činnost štítné žlázy),
- záchvatové onemocnění (epilepsie),
- postinfekčních pseudoneurastenických stavů (např. po infekční žloutence bývá zvýšená únavnost, poruchy paměti apod.),
- rekonvalescence, stavů zvýšené únavnosti a kolísavé únavnosti a kolísavé výkonnosti,
- neuropsychické či afektivní lability a neurotických tendencí (např. snížení koncentrace pozornosti).

Je třeba připomenout také akutní chorobné procesy, přechodné i chronické choroby a trvalé defekty. Špatný tělesný nebo zdravotní stav (či špatná výživa) často vedou ke snížení úspěšnosti dítěte ve škole.

Nepříznivě působí (prohlubuje didaktický deficit) dlouhodobá absence ve škole. Přesto však nelze zkracovat období rekonvalescence, aby žák nebyl předčasně zatěžován a přetěžován nároky školy. Poměrně častým handicapem

(zejména u chlapců) bývá vystupňovanost pubertálních povahových změn (značná emoční labilita, zvýšená vnitřní tenze a únavnost, převaha mimoškolních zájmů, denní snění, labilita sebehodnocení atp.).

Ve všech zmíněných případech je nutno zajistit příslušnou individuální péči ve škole i v rodině, apelovat na rodiče, aby požadovali od svých dětí pouze takové výkony, na které dítě svými schopnostmi stačí, jinak může u dětí docházet k frustraci a někdy i neurotizaci a následné poruše sebehodnocení.

Školní úspěšnost bývá často znesnadňována neuspokojením základních potřeb dítěte, jako je např. potřeba lásky, bezpečí a akceptace v rodině a v dalších sociálních skupinách. Děti psychicky deprimované pracují často pod úrovní svých schopností, ztrácejí zájem o učení, mívají poruchy chování a zaměřují se na získání náhradního uspokojování svých potřeb. (Kohoutek, 2002)

### **2.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti**

Mezi intrapsychické příčiny výukových dificultit řadíme např.: záporný vztah žáka k učení, jako nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah žáka (studenta) k učiteli, hypobulii, školskou fobii, intelektuální pasivitu (mnoho nadaných žáků se ve škole spokojuje jen s průměrnými a nižšími výsledky i když jejich kapacita stačí na výsledky nadprůměrné) a poruchy sebecitu (pocit méněcennosti, sníženou sebedůvěru).

Nejdůležitější složkou duševního vztahu vůbec, tedy i vztahu žáka k učení, ke školní práci, je postoj. Na postoji žáka k učení je závislá i míra motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti.

Pro vytvoření a zpevnění kladného postoje dítěte ke školní práci je např. významná kulturní úroveň rodiny, psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní známky, tresty, odměny, povzbuzení a uznání učitele, role ve skupině kamarádů apod.

Mnoho žáků je ve škole neúspěšných pouze proto, že jsou intelektuálně pasivní, že nejsou motivováni na plné využití své mentální kapacity, jak často zjišťují poradenští odborníci.

Ve škole je nutno dodržovat základní pravidla duševní hygieny s cílem

dosáhnout prevence přetěžování, frustrace, vyčerpání a následní neurotizace žáků. Jde o vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry třídy. Významným pozitivním činitelem pro udržování duševního zdraví a pro zdravý a harmonický vývoj osobnosti žáka byla a zůstává osobnost učitele. Zejména jde o vyrovnanost osobnosti učitele, o jeho spravedlivý přístup k žákům, o schopnost ovládat své afektivní procesy a projevy a akceptovat v přiměřené míře žáky, a to individuálně i jako celek. Učitel by měl mít adekvátní morální a psychosociální úroveň, měl by mít schopnost vžít se do problémů a vytvářet psychickou pohodu ve třídě, klid, optimismus a radost z práce. Ke zlepšení úspěchu pomáhá také dobře organizovaná soutěž mezi jednotlivci či jednotlivými třídami, K přetěžování žáků vede často předimenzovanost obsahu vzdělávání. (Kohoutek, 2002)

## **2.4 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti**

Jsou to nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí. Vliv na práci žáka ve škole mají především mentální, ale i kulturní, osobní a sociální podmínky života ve škole a v rodině, ve které dítě vyrůstá. Významná souvislost je například mezi socioprofesionálním zařazením rodičů a prospěchem dětí. Také bytová situace má vliv na úspěšnost dítěte ve škole. V těsných a nevyhovujících bytových poměrech, zejména v rodinách s více dětmi, nemá žák dostatek klidu, často někomu z rodiny překáží, což negativně působí na jeho neuropsychický stav.

Rovněž velká vzdálenost bydliště od školy působí na prospěch často nepříznivě. Bývá někdy provázána nepravidelnou školní docházkou. Řešení sociálně psychologických příčin neúspěchů ve škole vyžaduje u spolupracujících učitelů a rodičů značnou dávku pedagogického taktu a smyslu pro míru (uměřenost) při uplatňování prostředků výchovného vzdělávání na děti. Jde o schopnost výchovně působit na základě znalostí zvláštností osobnosti dítěte a s přihlédnutím k celkové výchovné situaci. Pedagogický takt je důležitou součástí uplatňování principu individuálního přístupu k jednotlivým dětem. Je rovněž prevencí duševních traumat a pedagogiení (resp. didaktogení), tedy poškozování duševního zdraví dětí a mládeže nesprávným působením pedagogů. (Kohoutek, 2002)

## 2.5 Vliv mistra odborné výchovy na učně

Další důležitou institucí, která má na učně největší vliv je učiliště a škola, na které se žáci učí. Přímé výchovné a vzdělávací působení zajišťují učitelé a mistři. Na nich záleží, v jakém rozsahu žáci zvládnou učivo a jak pochopí probíranou látku. Proto je zde kladen velký důraz na schopnosti pedagogického pracovníka, který musí být nejen zdatným odborníkem po stránce technické, ale také musí mít dostatečné znalosti z vědních oborů, které mu mohou pomoci působit na žáky a vychovávat je. Mezi tyto obory patří především pedagogika, psychologie, sociologie a zdravotnictví. Na vlastnostech pedagoga a na tom jak umí působit na učně, do značné míry závisí úspěšnost výuky. Učitel nebo mistr musí umět žáka motivovat k tomu, aby se o daný učební obor zajímal a načerpal o něm patřičné vědomosti.

Z pedagogiky víme, že vyučování má dvě stránky; vyučování jako vedení, to je činnost učitele (mistra odborné výchovy) a učení jako poznávání, to je činnost učně. Vedoucím činitelem při vyučování odborného výcviku je mistr odborné výchovy. Na něm velice záleží jak správně učně vede. J. A. Komenský výstižně radí: „Budeš-li ty umět vyučovat, dovede se on učit, jsa dychtiv učení.“

Vedle mistra působí na učilišti na učně řada jiných činitelů, ostatní učni ve skupině, prostředí učňovské dílny, pracoviště. Ze všech těchto činitelů však nejdůležitější je vliv mistra odborné výchovy.

Mistr předává učňům vědomosti a učí je dovednostem ve svém oboru. Vede je k tomu, aby vlastním přemýšlením rozvíjeli získané poznatky a zdokonalovali svoji zručnost.

Mistr zajišťuje cílevědomost, plánovitost vyučování v odborném výcviku. Vychází při tom z pedagogických dokumentů a uplatňuje v plné míře svoje zkušenosti, pedagogické a odborné dovednosti.

Pro kvalitní práci mistra je důležité, aby byl odborník na úrovni a to nejen ve svém oboru, ale i v pedagogice. Aby uměl jasně a srozumitelně vysvětlovat a předvádět žákům pracovní činnost, aby byl rozhodný, ale i trpělivý, aby měl dobrý vztah k mládeži a pedagogický takt.

Dobrý mistr se trvale ve svém oboru zdokonaluje, rozvíjí svoje pedagogické i odborné schopnosti. A. S. Makarenko zdůrazňuje dva důležité požadavky na práci učitele. První je být náročný k žákům a mít k nim úctu. Být důsledný, nic jim neslevit, být laskavě přísný, nechtít na nich nemožnosti, ale zase je nepodceňovat, naopak



povzbuzovat je k tvořivé práci a ukazovat jim perspektivy. Druhým Makarenkovým požadavkem je dobře znát vlastní obor. Pro mistra jsou to požadavky zvláště důležité, protože většina učňů zejména při nástupu do učení v něm vidí svůj vzor. Záleží na mistrovi, jak s touto cenou devizou naloží.

Na učilištích jsou učni ve věku 14-19 let. Mistři musí při vyučování brát v úvahu a respektovat zvláštnosti tohoto věku. Potřebné vědomosti k tomu získá studiem pedagogické psychologie, sociologie a biologie člověka. Zde nutno zdůraznit to nejdůležitější.

Tento věk je charakterizován zvýšením tělesné činnosti organismu. Vyvíjející se tělo potřebuje všestranné tělesné cvičení a sport ke kompenzaci jednostranného zatížení v přípravě na povolání.

Tento věk se vyznačuje i zvýšeným rozvojem rozumových schopností, což je nutno ve vyučování podporovat. Vyvíjí se silně kritičnost názorů o jednání jiných a je nutno vést učně i ke smyslu pro sebekritiku. Typickým rysem je touha po úplné samostatnosti, při níž je však nutno vyžadovat zodpovědnost. V tomto věku dochází i k přeceňování vlastních sil a k nerozumnému riskování. Přemíru energie je potřebné vést na rozumné pole všestranných zájmů. Na pole zvědavosti a pracovních výkonů. Mladí v tomto věku se velmi rychle pro věc nadchnou, ale často nevytrvají. Mistr jim nutí vytrvat, stanovený cíl dosáhnout..

Sebelepší osnovy odborného výcviku, sebelepší výchovné podmínky a sebelepší metody nestačí samy o sobě k tomu, aby mistr jen na základě toho dosahoval těch nejlepších výsledků. Záleží vždy na něm samotném, jaké budou výsledky jeho výchovné práce.

Když vzpomínáme na některé své učitele jako na dobré učitele, neoceňujeme pouze jejich odborné vědomosti a dovednosti, ale zvláště jejich citlivý přístup k mladým lidem, jejich porozumění a zájem o jejich problémy. (Čadílek, 1993)

## **2.6 Dílčí závěr**

Otázka prospěchu a neprospěchu žáků je velmi složitá, podle mého názoru přímo či nepřímo souvisí se společenskými vztahy, výchovnými problémy v rodině, celkovým postavením dítěte ve společnosti, úrovni výchovně vzdělávacího procesu dané epochy, soustavou znalostí, dovedností a návyků pokládaných danou společností za nezbytné a také hlavně inteligencí a volnými vlastnostmi jedince. (Kohoutek, 2002)

## 3. Rodinné prostředí

### 3.1 Funkce rodiny

Od narození žije dítě zpravidla v rodině, v ní získává základní zkušenosti ve styku s lidmi. Rodina je prvním zdrojem uspokojování jeho potřeb a také mu přináší první omezování, frustrování. Bez péče rodiny (nebo institucí a osob, které rodinu zastupují u dětí osiřelých, nemocných apod.) by dítě nemohlo žít a vyvíjet se. To vše působí, že vliv rodiny na dítě a jeho psychiku je velmi silný. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou tohoto vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte.

Ve 20.století prochází rodina velkými změnami. Plní důležité funkce, zejména:

- **biologickou**
- **výchovnou**
- **ekonomickou**
- **sociální** - uspokojování potřeb porozumění, vzájemné pomoci, lásky, jistoty.

Rodina dává dítěti první, a již proto velmi silné zkušenosti ze života. Ukazuje mu, jak se lidé chovají jeden k druhému, zda spolupracují a pomáhají si, nebo jsou navzájem agresivní, jak reagují, když se jim něco nedaří, když se dostanou do zátěžové situace (techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi). Dítě sleduje, jaké názory a postoje týkající se práce, odpočinku a volného času, kultury, vzdělávání, morálních a jiných otázek jsou adekvátní. Co je úkolem pro muže a ženy, které práce vykonávají, jak se chovají v rodině i mimo ni. Jaká povolání jsou žádoucí a jaká ne, které cíle si člověk v životě vytyčuje, z čeho má radost a uspokojení, které hodnoty vyznává či zavrhuje. (Matějček, 1992).

### 3.2 Sociální vliv rodiny na žáka.

Rodinné prostředí je prvním a základním prostředím člověka, které odráží problémy doby. Organizace rodinného života je jakýmsi sociálním modelem dané kultury a vztahu mezi manželi a mezi rodiči a dětmi i sourozenci do značné míry vyjadřují zvláštnosti kultury, doby, tradice a rasy.

Význam rodiny tkví především v klíčové roli, kterou hraje v procesu zespolečenštění lidského individua (socializace jeho osobnosti). Klíčová role rodiny je spojena s její funkcí společenského dědění neboli předávání návyků nutných pro orientaci v poznávacích procesech, nutných pro regulaci zachování hodnot a norem, přičemž veškeré tyto návyky, symboly, stereotypy a normy jsou spojeny s třídně podmíněnou sociální pozicí. Opětné obsazení této pozice v další generaci bývá považováno za hlavní funkci rodiny. (Kohoutek, 1977)

Z hlediska socializačního procesu má základní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit.

Hovoříme proto o rodině :

- **funkční** – která přiměřeně plní všechny funkce,
- **afunkční** – ve které občas dochází k poruchám v plnění jedné či několika funkcí,
- **dysfunkční** – dochází k vážným poruchám, vnitřnímu rozkladu rodiny, zásadně je narušován socializační a výchovný proces dítěte. (Kraus, 2001)

Ideální je, když rodina funguje jako celek, kde má svou pevnou roli matka, otec a sourozenci, kde má dítě pocit jistoty i pocit, že je milováno. Zde si dítě vytváří první představy o charakteru vztahů mezi lidmi, zde se formují kořeny celoživotní psychické stability. Je přirozené, že ani neúplná nebo dočasně funkčně narušená rodina neznamená pro dítě osudovou tragedii, ale současně platí, že dobře fungující rodina je nenahraditelná. Rodina je pro dítě nejen modelem sociálních vztahů, ale dítě v ní získává také první zkušenosti s pracovní činností a s prožíváním pocitu povinnosti. Je dobré, když se od raného věku podílí podle svých možností na úkolech vyplývajících ze života rodiny. (Střelec, Řehulka, 1992)

Velký význam pro rozumový rozvoj osobnosti dítěte a jeho školní úspěšnosti

má kulturní úroveň rodiny. Důležitá je zejména kulturní úroveň a vzdělání matky, protože ta většinou věnuje dítěti více času a péče než otec.

Pro výukový proces a výsledky v učení má velký vliv názor rodičů na vzdělání jejich dítěte a jazyková kultura rodinného prostředí. Dítě, které doma hovoří nespisovně, nářečím, mívá těžkosti, když se ve vyučování má vyjadřovat spisovně. U rodičů žáků opožděných ve výuce se často setkáváme s nízkou vzdělaností a kulturní úrovní. Je nesprávné, když rodiče zastávají názor, že vzdělání nemá zvláštní praktický (ekonomický) význam. Nežádoucí je však i situace, kdy rodiče mají příliš vysoké ambice a aspirace, pokud jde o vzdělání jejich málo nadaného dítěte a chtějí od něho takové školní úspěchy, které jsou v rozporu s jeho mentálními možnostmi (potencemi). (Kohoutek, 2002)

### **3.3 Změny a formativní působení rodiny**

Souhrnně lze říci: Rodina poskytuje modely k napodobování a identifikace. Předává mu základní model - model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině, začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy.

Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty - různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.

Bylo by mylné se domnívat, že vliv rodiny se týká jen doby dětství a mládí, popřípadě těch oblastí výkonu a chování jedince, které se bezprostředně týkají školy. Například i způsob komunikace, citového reagování a citových vztahů se přenáší z dětských zkušeností v rodině do dalších vztahů jedince, do vztahu k partnerovi, k vlastním dětem apod. (Matějček, Langmeier, 1963)

Působení rodiny na dítě může dále záviset na tom, ke které národnosti a socioprofesionální skupině patří rodiče, jaký je jejich světový názor, politické a náboženské přesvědčení, apod. Zvláště však záleží na celkové sociokulturní úrovni rodiny, která je současně společenskohistorické situaci přibližně vyjádřena vzděláním rodičů. Rodiny, v nichž alespoň jeden z rodičů ukončil střední školu (popřípadě

mu okolnosti sice zabránily v dosažení středního vzdělání, ale v zaměstnání, v rodině či ve volném čase projevuje rozvinuté myšlení, kulturní zájmy apod.), zpravidla hodnotí kladně vzdělávání a kulturu. Pobízejí děti k dobrému školnímu výkonu a také k hodnotné zájmové činnosti, dokáží mu alespoň do určité míry poskytnout metodickou pomoc při zdolávání překážek v učení nebo v zájmové činnosti.

Naproti tomu ostatní rodiny, zvláště při neukončeném základním vzdělání rodičů, zpravidla dítěti takové příznivé podmínky neposkytují. Také způsob komunikace s dítětem v rodinách s krajně nízkou úrovní je výrazně nepříznivý pro jeho psychický vývoj. Jde o chudý slovník, nedbalou výslovnost, ale mnohdy přímo o negování komunikace, okřikování dítěte, aby neobtěžovalo svými otázkami apod.

Také chování rodičů nejen ztěžuje vývoj řeči a intelektu dítěte, ale zároveň působí nepříznivě na jeho zvědavost, poznávací potřebu, (která je tak důležitá pro formování motivace k učení), a narušuje emoční vztahy v rodině, zvláště mezi rodiči a dětmi, což pak ztěžuje celou rodinnou výchovu.

Rodiče s nízkou úrovní vzdělávání většinou také sami nerealizují náročnější zájmové činnosti ani společné zájmové činnosti s dětmi (mimo práci se omezují na nenáročnou zábavu, popřípadě na pasivní odpočinek). Právem se o takových rodinách říká, že jsou pro dítě nepodnětné (žádný vývoj).

Z dalších znaků rodiny připomeňme alespoň věk rodičů. Z praxe škol známe, že rodiče velmi mladí, nebo naopak starší, často vychovávají své děti odlišně od rodičů, kterým se děti narodily v přiměřeném věku. Starší rodiče mnohdy projevují přílišné obavy o zdraví dítěte, omezují je v samostatných zájmových činnostech a ve styku s vrstevníky. Někteří omlouvají nedostatky svých dětí, jiní jsou k nim nepřiměřeně přísní a nemají porozumění pro jejich záliby či formy využívání volného času.

Na druhé straně mladí rodiče ještě nezralí pro rodičovskou roli, jsou mnohdy bezradní a také se ve výchově dopouštějí častých chyb.

S těmito zkušenostmi souhlasí výsledky některých výzkumů. Výchova v rodině je do určité míry ovlivněna i zdravotnickou a pedagogickou osvětou v dané společnosti a době.

Rodina není skupina uzavřená, izolovaná od mezoprostředí a makroprostředí.

Pracovní skupiny, k nimž patří rodiče, sousedé, škola, skupina kamarádů, zájmové organizace, hromadné sdělovací prostředky, historické události, nejrůzněji

skutečnosti, působí na jednotlivé členy rodiny i na celou rodinu. Jednotlivec i rodina potřebují další lidi a sociální podmínky.

Ve zvýšené míře se to projevuje ve velkých městech a zvláště na sídlištích, kde na lidi tíživě doléhá anonymita a pocit osamocení uprostřed mnoha neznámých lidí. To hlavně působí velmi depresivně.

Nejčastějším příkladem samoty pro jakékoliv dítě je doba mezi příchodem dítěte ze školy, a příchodem alespoň jednoho člena rodiny buď ze školy nebo ze zaměstnání. Dítě se obvykle doma „nudí“, a tak vytváří spoustu situací, které mnohdy hraničí až s kriminalitou!

( [http://is.muni.cz/th/136028/pdf\\_b/Dita\\_Chlopova.doc](http://is.muni.cz/th/136028/pdf_b/Dita_Chlopova.doc))

### **3.4 Nesprávný vliv rodiny na výchovu**

Zmíníme se ještě o vlivu nesprávných typů výchovy v rodině na školní prospěch dítěte. Je to především výchova insuficientní (nedostačivá), ale i rozmazlující, infantilní, příliš úzkostlivá, ambivalentní, laxní, kontrastní, perfekcionalistická, projektivní, zavrhuje (otevřeně negativistická). (Kohoutek, 2002)

Rodinné výchově je zpravidla přisuzován největší podíl na nedostacích, které se oběvují v chování dětí a mladých lidí ve škole a na veřejnosti. Rozbory závažných výchovných případů ukazují na oprávněnost tohoto předpokladu, i když rodina nezůstává v závadném nebo nedostačujícím výchovném působení na dítě rozhodně osamocena. Nás v tomto případě zajímá především nesprávné působení rodičů, projevující se v rodinném prostředí dětí školního věku.

K obecným východiskům pro třídění výchovných potíží patří podle J. Vaňka skutečnost, že se osobnost dítěte vyvíjí zdravě, jsou-li výchovné podmínky kolem ní optimální. Zdravě se rozvíjející osobnost má také značnou odolnost a dovede se sama vyrovnat s působením nežádoucího podnětu. Když však takový činitel působí opakovaně, dochází k deformaci zdravého rozvoje jednoho, nebo více povahových znaků či celé osobnosti. Čím déle nežádoucí působení trvá, čím je ovlivňovaný jedinec mladší a tvárnější, tím je účinek tohoto rušivého vlivu hlubší a tím pak nově vzniklý nežádoucí znak více vzdoruje převýchovným zásahům.

J. Vaněk rozlišuje tři typy nesprávné výchovy, která vede při dlouhodobém působení k úchylkám osobnosti dítěte:

- **výchovné působení s nadměrně hustou stimulací,**
- **výchovné působení s vadnou stimulací,**
- **výchovné působení s nadměrně řídkou stimulací.**

**Výchovné působení s nadměrně hustou stimulací** (podněcováním) vede k přetěžování dítěte, které se stává obětí nepřiměřené ctižádosti rodičů. V této souvislosti je často připomínán výchovný **perfekcionalismus** rodičů – úsilí o dokonalé výsledky dítěte ve škole i v mimoškolních činnostech. Jedním z cílů rodičů je zpravidla snaha, aby jejich dítě dosáhlo takového vzdělání, jakého oni sami nedosáhli. Dlouhodobé nepřiměřené zatěžování dětí může vést k jejich nesamostatnosti, zvýšené bojácnosti, k snížené sebedůvěře, neupřímnosti a v dalších důsledcích i k vážným neurózám.

**Výchovné působení s vadnou stimulací** vede k závažným osobnostním odchylkám, pro které J. Vaněk zvolil souhrnný název – **děti hýčkané**. Všechny takto označené odchylky jsou provázeny poruchami sebecitu, snahou obviňovat okolí za vlastní neúspěchy a chyby. Nebezpečí zhýčkání jsou častěji než ostatní děti vystaveni jedináčci, dále nejstarší nebo nejmladší děti s větším věkovým odstupem od sourozenců, děti nemocné nebo děti, které se výrazně něčím liší od ostatních. Pro nežádoucí specifické znaky ve výchovném působení rodičů a pro následovné projevy dětí je užíváno označení dítě primadonizované, protekční, hypochondrizované a některých dalších termínů. Do této skupiny patří rovněž děti vystavené přehnaně autoritativní a tvrdé rodinné výchově. Příkré zacházení s dětmi, jejich „drezúra“ a inflace tělesných trestů mají zpravidla své hlubší příčiny v narušení některé ze stránek rodinného prostředí. U dětí vystavených dlouhodobému působení těchto vlivů se můžeme setkat s projevy nepřiměřené uzavřenosti, zatrpklosti nebo naopak s agresivitou, zlostností, mstivostí a násilnictvím.

**Výchovné působení s nadměrně řídkou stimulací** vede k zanedbanosti až zpustlosti dětí. Nejčastěji se objevují v rodinách se sníženou rodičovskou péčí, která může být ovlivněna řadou příčin, počínaje pracovním přetížením rodičů a konče jejich rezignací na výchovu a dalšími závažnými nedostatky v psychologické, nebo kulturní sféře rodinného života. Zanedbanost, související často s deprivací, se odráží nejčastěji v citových a mravních kvalitách dětí. Tyto děti nacházejí nezřídka prostor pro svoje



vyžití ve spontánně vznikajících extrémistických skupinách. Tíhnou k agresivitě, dobrodružnosti, vulgárnosti, výstřelkům v odívání, v úpravě vlasů, v jednání a v představách o své výjimečnosti.

Uvedený přehled nedostatků ve výchovném působení rodiny není vyčerpávající. Poskytuje pouze základní orientaci v základních tendencích, ovlivňujících výchovu dětí v některých rodinách. Poradenští psychologové a pedagogové, učitelé a ostatní výchovní pracovníci se však setkávají jen výjimečně s jednoznačně (typologicky) vyhraněnými příklady selhání rodinné výchovy.

K mnohem častějším chybám, kterých se rodiče při výchově svých dětí dopouštějí, patří:

- **nesoustavnost** – charakterizovaná například střídáním období zvýšeného zájmu o dítě s obdobími nezájmu,
- **nejednotnost** – způsobená například rozdílnými názory obou rodičů, případně rodičů a prarodičů, rodičů a učitelů nebo jiných osob,
- **nedůslednost a improvizace** – ovlivňované stejně jako předešlé jevy také nízkou úrovní informovanosti rodičů o otázkách výchovy dětí a nedostačující pedagogicko-psychologickou způsobilostí k ní.

Orientační pohled na tyto metody, organizační formy a některé nesprávné tendence rodinné výchovy si neklade jiný cíl, než být určitým návodem, kterými směry zaměřit pozornost rodičů při jejich snaze vyznat se lépe v prostředcích rodinné výchovy dětí. Dobré informační zázemí vytváří v tomto směru také celá řada titulů pedagogické a psychologické literatury. (Střelec, Řehulka, 1992)

### **3.5 Dítě v rodině neúplné, disharmonické, mimo rodinu**

Ve zkoumání formativního vlivu rodiny má značný význam rozbor případů, kdy dítě vyrůstá v rodině neúplné (po úmrtí jednoho z rodičů nebo po rozvodu, výrazně disharmonické, popřípadě zcela mimo rodinu, ve výchovném ústavu). (Matějček, 1994)

Neúplná nebo disharmonická rodina je horším předpokladem pro vývoj dítěte než rodina úplná a harmonická, tento jev není jediný činitel a nepůsobí osudově, bez možností kompetence jinými skutečnostmi.

Nepříznivě nepůsobí ani tak vnějškový fakt neúplné rodiny, jako psychologické skutečnosti, které s ním mohou, ale nemusí být spojeny. Mnoho psychologů a poradců zastává názor, že konflikt v rodině (i utajovaný před dětmi, ale tím více vyvolávající tísnivou atmosféru) může být pro vývoj dítěte škodlivější než fyzická nepřítomnost jednoho z rodičů.

Obtížným společenským problémem byla vždy výchova dětí, které vyrůstají mimo rodinu. Ještě ve čtyřicátých letech se tento problém hodnotil velmi pesimisticky (u deprimovaných dětí se prý vytváří psychopatický, bezcitný charakter, bez potřeby vzájemných pozitivních vztahů s lidmi) jde prý o nedostatky, které nelze napravit. Pro praxi se z toho odvozovala zásada, podle které je špatná rodina lepší než nejlepší ústav. Nové výzkumy však ukázaly, že deprivace nepostihuje všechny děti v ústavech, že jsou velké rozdíly mezi výsledky dobrých a špatných ústavů, že deprivace postihuje i některé děti vyrůstající v rodinách (dětí, které jsou zanedbávány, matka k nim má negativní vztah, v rodinách s celkově nízkou úrovní kulturní a ekonomickou a přitom s velkým počtem dětí apod.), a že změny nejsou ireverzibilní. To znamená, že při změně výchovných podmínek je možná náprava.

Kritickým obdobím pro deprivaci je věk od šesti do patnácti měsíců: odloučení od matky mezi patnáctým a třicátým měsícem sice vyvolává silnou reakci, ale po návratu matky, nebo po připoutání dítěte k jiné osobě se následky odloučení odstraňují. Problémem však bývá možnost trvalého připoutání k jedné osobě s vřelým vztahem k dítěti (v ústavech se pracovníce často střídají).

Křiklavé projevy hospitalismu souvisejí nejen s narušením emočních vztahů, ale také s podstatným omezováním smyslových zkušeností, pohybů a sociálních interakcí dítěte ve špatných ústavech. Např. Koch (1961) zjistil velké rozdíly mezi ústavami v našich podmínkách. V nejlepších jsou děti dvakrát častěji v interakci s dospělými a vyskytuje se u nich čtyřikrát méně pasivní stav (dítě nehybně leží nebo sedí, dívá se strnule, dumlá prsty apod.) než v ústavu nejhorším. V téže místnosti jednoho ústavu zjistili, že jedno dítě (vysoce oblíbené u pracovníků ústavu) bylo třikrát častěji v interakci s dospělými než jiné, značně neoblíbené děti. Děti oblíbené u pracovníků ústavu se zpravidla vyvíjí tak dobře, jako děti v rodinách.

Na druhé straně byly zjištěny případy, kdy dítě vyrůstalo v rodině a přitom mělo charakteristické znaky hospitalismu (psychické deprivace). Byly to děti, jimž matka neprojevovala dostatek péče a něžnosti, dospělí nepodněcovali dítě k řeči a sociální interakci, nedávali mu předměty k prohlížení a hraní, děti trpěly deprivací (nedostatkem) citovou, podnětovou i pohybovou. (Langmeier, Matějček, 1963)

Ve druhé polovině 20. století postupně ubylo případů klasické psychické deprivace. Zato nastal nový problém označovaný Z. Matějčkem termínem psychická subdeprivace. Rozumí se jím případy zhoršeného vývoje dítěte, které sice vyrůstá v rodině, ale má tam ztížené podmínky, zvláště emoční.

Pražští psychologové a psychiatři sledovali podrobně početné skupiny dětí:

- **děti z nechtěného těhotenství** (komise nedaly souhlas k interrupci),
- **děti z rodin otců – alkoholiků,**
- **děti narozené mimo manželství,**
- **děti rozvedených rodičů.**

Každá z těchto skupin byla srovnána s kontrolní skupinou.

Děti rozvedených rodičů se odchylovaly od dětí kontrolní skupiny - tedy dětí bez nepříznivých rodinných podmínek - nejméně, zato první tři skupiny znevýhodněných dětí vykazovaly značně zhoršený vývoj: měly horší prospěch častěji vyhledávaly lékaře, hůře se uplatňovaly ve skupině vrstevníků, byly hůře hodnoceny spolužáky i rodiči v chování, ve "vlastnostech charakteru".

O dětech z nechtěného těhotenství byly získány údaje ještě ve věku 21 až 23 let: v tomto věku vykazovaly více nepříznivých projevů než ve školním věku, nepříznivé byl jejich vztahy k výchozí rodině, k přátelům, spolupracovníkům, k nadřízeným, sexuálním partnerům, zvláště neuspokojivé bylo jejich sebehodnocení.

Právě v této skupině se vyskytlo nejvíce případů delikvence alkoholismu, drogové závislosti. Stabilita rodin jimi zakládaných i rodičovské postoje k vlastním dětem jsou velmi problematické

Následky psychické subdeprivace jsou méně výrazné než u klasické deprivace, vyskytují se však u poměrně početné části populace (nemusí jít jen o uvedené výrazné skupiny, které byly předmětem podrobného výzkumu).

Zvláště v kombinaci s jinými nepříznivými podmínkami dochází mnohdy k závažným obtížím ve vývoji dítěte, v jeho výkonu a ve formování

osobnosti. Takovými nepříznivými podmínkami mohou být nejrůznější biologické a sociální handicap.

Výzkumy byly také věnovány otázce, zda zaměstnání matky nevytváří pro dítě situace zmenšené péče, částečné psychické deprivace a tím i nepříznivé podmínky pro vývoj. Je to problém mnoha zemí. Například bylo zjištěno rozsáhlým výzkumem, že 27% školních dětí po příchodu ze školy doma nikdo nečekal a matka se o ně nepostarala. Byly to děti zaměstnaných matek.

L. Kubička (1967) zpracoval údaje o více než 100 000 pražských dětí a zjistil u dětí zaměstnaných matek poněkud horší prospěch, chování i častější výskyt psychiatrických onemocnění. Přitom však uznává - spolu s dalšími autory, že zaměstnaná matka nemusí nutně zhoršovat podmínky pro vývoj dítěte.

Sám zjistil v jiném výzkumu, že mezi nezaměstnanými matkami je více autoritativních, omezujících dítě a jeho rozvoj, než mezi zaměstnanými. Zaměstnanost žen souvisí zákonitě s historickými změnami postavení žen ve společnosti.

### **3.6 Osobní vztahy uvnitř rodiny**

Zaměstnání ve srovnání s tradičním omezením ženy na rodinu a domácnost ženu stimuluje - má širší sociální interakci a vědomí společenského významu vlastní práce, je více informována, samostatnější a nezávislejší, zvyšující se i požadavky na vzdělání žen. To vše jsou skutečnosti příznivé z hlediska výchovného působení matky na děti.

Je však třeba, aby se pracovní a mateřská role nedostávaly do konfliktu, jak tomu je při dlouhé pracovní době, značných časových ztrátách cestami do zaměstnání, obstaráváním nákupů a domácnosti, nedostatkem ve službách obyvatelstvu, nedostatečnou dělbou úkolů mezi rodinou. (Matějček, Dytrych, 1994)

V takových nepříznivých podmínkách pak působí rušivě časový stres, nikoli samo zaměstnání ženy.

Nezáleží také mechanicky na množství času, po který je matka společně s dítětem, ale na způsobu jeho využití, na emočním klimatu; pokud matka bere péči o dítě jen jako povinnost, nebo dokonce jako oběť, není to příznivé ani pro dítě, ani pro matku. (Matějček, Langmeier, 1981)

Spolu se sociokulturní charakteristikou rodiny patří k jejím podstatným formativním znakům to, co se vyjadřuje výrazy emoční klima, osobní vztahy uvnitř rodiny, způsob sociální komunikace apod. Výzkumy psychické deprivace a subdeprivace přinesly o této problematice cenné údaje. Další poznatky byly získány četnými výzkumy rodičovských postojů, tj. postojů rodičů k dětem.

Ochraňující matka projevuje o dítě nepřiměřenou péči, nepouští je do dětské společnosti, omezuje jeho samostatnost v drobnostech i v důležitých situacích rozhodování, zachází s ním jako s mladším než ve skutečnosti je, udržuje je v závislosti na sobě. Ochraňující matky jsou buď shovívavé nebo dominantní: První typ vychovává jedince, u kterého se nadále uchovává infantilní agresivita a nedostatek sebeovládání. Druhý typ matky vychovává nejčastěji submisivního jedince. V obou případech je nadměrná ochrana překážkou v rozvoji sociální a charakterové zralosti dítěte.

Jiná skupina autorů (G.Bateson, 1972) zdůraznila tzv. "dvojitou vazbu" ve vztahu matka k dítěti. Tímto termínem označili zvláštní jev, který pozorovali u matek, jejichž děti trpěly těžkou duševní chorobou: matka projevuje k dítěti kladný vztah, zároveň však i vztah negativní, nepřátelský (zpravidla projevuje lásku slovně, kdežto v nonverbálním projevu - v zabarvení hlasu, v mimice, apod. - projevuje postoj opačný).

Takový vztah vzniká z matčiných zátěžových životních zkušeností a nevyřešitelných problémů.

Vytváří pro dítě hluboko konfliktní situaci, kterou nedokáže řešit: psychický stav dítěte a jeho další vývoj tím bývá vážně ohrožen.

Zavrhuje postoj k dítěti, jeho nadměrné ochraňování a "dvojitá vazba" se chápou jako závažné nepříznivé momenty ve formování dítěte, i když nemusí vždy vést k nejhorším koncům. Nejdůležitější aspekt v postoji rodičů k dítěti je láska, přijímání dítěte, kladný postoj k němu.

Naproti tomu zavržení dítěte, negativní postoj k němu, lhostejnost, chlad, až nenávisť by mělo jít stranou! Z uvedených a dalších výzkumů můžeme odvodit nezvládnutím náročných situací v životě. Vzniká v rodině řada nepříznivých momentů, mezi nimi někdy až zavrhuje postoj k dítěti. To se v něm vytváří silný a dlouhodobý stav frustrace, který komplikuje vývoj osobnosti a při dalších nepříznivých podmínkách zvyšuje pravděpodobnost nežádoucího vývoje.

([http://is.muni.cz/th/136028/pdf\\_b/Dita\\_Chlapova.doc](http://is.muni.cz/th/136028/pdf_b/Dita_Chlapova.doc))

### 3.7 Rodinná výchova

Rodinná výchova působí nejsilněji v raném věku. To ještě neznamená, že nezáleží na výchově v dalším vývoji dítěte, a že v pozdějších letech není možné nic změnit, napravit nebo pokazit. Působení rodičů na dítě není jednosměrné. Zároveň také dítě ovlivňuje své rodiče, pobízí je k určitému způsobu chování a výchovy. Jinak působí na rodiče dítě neklidné, jinak dítě klidné a usměvavé. (Matějček, 1994)

Z praxe jsou známé případy, kdy děti přivedou své rodiče k obnovení určitého druhu zájmové činnosti nebo zasáhnou i do řešení jejich osobního vztahu, případy, kdy rodiče odkládají radikální řešení svých rozporů, ale také případy, kdy děti ve věku základní školy nutí matku k rozvodu s agresivním alkoholikem.

Přestože v osobních vztazích uvnitř rodiny mají základní význam vztahy rodičů (popřípadě dalších dospělých) s dětmi, bylo by nesprávné podcenit význam vztahů mezi sourozenci pro vývoj dítěte. Vztahy mezi sourozenci mají rozmanité aspekty.

Sourozenci jsou účastníky prvních společných her, pomáhají dítěti realizovat jeho záměry, jindy je však narušují. Někdy chrání dítě před agresí ostatních, jindy však jsou sami agresivní. Na jedné straně dávají dítěti pocit, že "není samo" (a jedináčkové často touží po bratrovi nebo sestře), na druhé straně je nutné přizpůsobovat se jejich požadavkům.

Psychoanalýza zdůraznila, že sourozenci soutěží o přízeň rodičů, i když tato rivalita nemusí být vždy plně uvědomovaná. Faktem je, že v rodině bývá obtížné zachovat plnou a dětem zjevnou spravedlnost ve vztahu k dvěma nebo více dětem. Kojenci je nutné věnovat zvýšenou péči a starší dítě z toho může mít pocit, že je opomíjeno, děti různého věku dostávají odlišné příkazy a zákazy ohledně pracovních úkolů, návštěvy kina, ukládání k spánku aj. Navíc v mnoha případech rodiče mají odlišné sympatie k jednotlivým dětem (syn, dcera, dítě narozené za obtížných okolností, dítě, které má splnit ambice rodičů, děti z různých manželství aj.).

Někdy rodiče zbytečně přiosťrují napětí mezi sourozenci tím, že je navzájem srovnávají, jedno kladou druhému za vzor, vynášejí jedno nad druhé. To také bývá častým zdrojem rozporů dospívajících s rodiči.

([http://is.muni.cz/th/135540/pedf\\_b/2.cast.txt\\_101k](http://is.muni.cz/th/135540/pedf_b/2.cast.txt_101k))

### 3.8 Postoje rodičů k dítěti

Počínaje F. Galtonem (který se touto otázkou zabýval již v publikaci z r. 1874) do poloviny 20. století několik badatelů shodně zjistilo, že úspěchu v životě dosahují nejčastěji děti prvorozené, pak nejmladší v rodině, a teprve za nimi se umisťují ostatní děti. Totéž bylo zjištěno o výkonu v inteligenčních testech. R. R. Sears, E. Maccoby a H. Levin v padesátých letech zjistili, že prvorozené děti mají nejpřísnější svědomí (odpovědnost a také sebeovládání), což odpovídá tomu, že jejich výchova je častěji přísnější než u dalších dětí v rodině.

Rozdíly mezi dětmi podle pořadí, v kterém se narodily, je možné vysvětlit právě odlišnou rodinnou výchovou, odlišnými požadavky rodičů na ně a odlišnou kontrolou jejich plnění. Vyšší požadavky a důslednější kontrola byly uplatňovány (alespoň v dosavadních historických podmínkách) nejčastěji u prvorozeného dítěte, od něho se také očekávaly zvlášť dobré výkony (nositel tradice, nástupce atd.). Proto se u těchto dětí více rozvíjely volné vlastnosti i výkonová motivace, což jim pomáhá k lepším výkonům.

O jedináčcích platí do značné míry to, co bylo uvedeno o prvorozeném dítěti, zároveň se z praxe uvádí, že mnoho jedináčků je nesamostatných (přílišná závislost na dospělých), s nedostatkem ohleduplnosti k druhým. Záleží na tom, kdy a jak se jedináček naučí v komunikaci s druhými lidmi (zvláště s vrstevníky) vzájemnému respektování potřeb a cílů. Důležité jsou také další podmínky: "Jedináčkové z rodin s kladným emočním vztahem k dítěti se velmi dobře přizpůsobují lidem, kdežto jedináčkové zamítání rodiči vykazují krajně špatnou adaptaci."

(Matějček, Langmeier, 1986, s. 76)

Postoje rodičů k dětem a rodinná výchova se mohou značně měnit v průběhu času. Změní se ekonomická a bytová situace rodiny, zdravotní stav rodičů, vztah mezi rodiči, rodiče zpočátku ještě nezralí dosáhnou potřebné sociální, osobnostní zralosti, nebo naopak se u nich dostaví zhoršení psychického stavu, to vše působí změnu v postoji rodičů k dítěti a v rodinné výchově, popřípadě dochází k tomu, že další dítě je již vychováváno jiným způsobem než dítě předchozí. Odlišný postoj rodičů a odlišná výchova dvou či více dětí v rodině patří k činitelům, kteří působí, že v téže rodině se mohou zformovat sourozenci s odlišnými rysy osobnosti.

Zvlášť důležité je, kterému z dětí se v rodině dává role odpovědného člověka. Od takového dítěte se očekává větší a lepší plnění pracovních i školních povinností,

odpovědné chování a jednání, více se mu důvěřuje, je přibíráno k poradám rodiny a k rozhodování atd. To vše podporuje rozvinutí příznivých návyků a rysů. Často se do takové role dostává prvorozené dítě, a proto bylo mezi prvorozenými zjištěno, tak mnoho případů příznivého vývoje. Není tomu tak vždy, jsou případy, kdy shodou okolností přejímá roli nejodpovědnějšího mezi sourozenci jiný než nejstarší, a tím se také mění jejich vývoj. Stává se, že příznivé klima v rodině se zhorší, výchova se přestává dařit, může to být způsobeno tím, že rodiče nepřizpůsobili své chování dítěti a výchovu jeho vyššímu vývojovému stupni, např. přechodu do puberty nebo adolescence.

Respektování vyvíjející a měnící se osobnosti mladistvých je podstatnou podmínkou, aby mladiství prožívali chování rodičů jako projev porozumění, kladného postoje, na čemž závisí příznivé emoční klima v rodině, další vývoj dítěte i dospělých členů rodiny. V současnosti se všeobecně uznává, že na formování dětské psychiky od nejranějšího věku má podstatný vliv především rodina. K pochopení, proč je určitá rodina taková a ne jiná, proč a jak formativně působí na dítě, je nezbytné se seznámit s jejím začleněním do celku prostředí a s mechanismy působení prostředí na rodinu i na dítě. Vyšší vzdělání rodičů, lepší úroveň škol, příznivější ekonomické a kulturní podmínky v příslušné lokalitě podporují rozvinutí intelektových schopností dítěte, osvojování vědomostí a dovedností i rozvinutí motivace k učení, kdežto sociokulturní nerozvinutost rodiny a kraje vývoj dítěte ztěžuje.

V našich podmínkách se ukazuje vzdělání rodičů jako zvláště důležitý činitel. Při vyšším vzdělání rodičů mají děti lepší výkon v inteligenčních testech (v podmínkách to ukázal např. longitudinální výzkum v Brně: Kolejdová, 1979), v průběhu lepší školní prospěch a také rozvinutější zájmové činnosti. Jednoznačně se ukazuje, že krajně nepříznivé podmínky pro psychický vývoj jsou v rodinách, kde rodiče mají jen základní (popřípadě neúplné základní) vzdělání bez vyučení. V některých výzkumech bylo zjištěno, že školní prospěch dítěte, jeho zájmové činnosti i schopnosti mají těsnější vztah s vzděláním otce, v jiných s vzděláním matky.

([http://is.muni.cz/th/136028/pedf\\_b/Dita\\_Chlopova.doc](http://is.muni.cz/th/136028/pedf_b/Dita_Chlopova.doc))



### 3.9 Dílčí závěr

Rodina funguje jako celek, kde má svou pevnou roli matka, otec a sourozenci, kde má dítě pocit jistoty i pocit, že je milováno. Zde si dítě vytváří první představy o charakteru vztahů mezi lidmi, zde se formují kořeny celoživotní psychické stability. Je přirozené, že ani neúplná nebo dočasně funkčně narušená rodina neznamena pro dítě osudovou tragedii, ale současně platí, že dobře fungující rodina je nenahraditelná. Rodina je pro dítě nejen modelem sociálních vztahů, ale dítě v ní získává také první zkušenosti s pracovní činností a s prožíváním pocitu povinnosti. (Střelec, Řehulka 1992)

## 4. Aplikační část

### 4.1 Cíl práce

Pomocí kasuistiky neúspěšných žáků a příkladech z praxe potvrdit hypotézu, že rodinné prostředí a výchova mají zásadní vliv na úspěšnost průměrně inteligentních žáků.

#### 4.2.1 Kasuistika žáka č. 1

##### **Osobní údaje:**

David B. Žák druhého ročníku oboru obráběč kovů. Zdravotní stav má velmi dobrý, netrpí žádnou vážnou chorobou.

##### **Rodinné zázemí:**

Rodiče jsou rozvedeni, otec se odstěhoval do jiného města a téměř se nestýkají. Určitou dobu žil žák s matkou a mnohem mladším bratrem. V současné době si matka našla cizince, který žije ve stejném městě. Je sním těhotná a prakticky se k němu i s mladším synem přestěhovala. David se přestěhovat odmítl a zůstal v původním bytě. Matka mu platí byt a zajišťuje domácnost. Žák většinu víkendů tráví u rodičů svého otce na vesnici. Při rozhovoru žák udává, že si v nové rodině připadá nadbytečný a jako cizinec. Přítel matky plánuje návrat i s novou rodinou do USA. Davidovi sice navrhl aby jel s nimi ale byl to návrh spíš ze slušnosti. Žák říká že neví co by tam dělal, navíc neovládá anglický jazyk. Matka působí rozumně, ale veškeré svoje konání upírá k životu v cizině. Udává že David je již téměř dospělý a musí se umět o sebe postarat.

##### **Problematika žáka:**

Žák je inteligentní, velmi výřečný a bezprostřední. Výsledky jeho práce většinou neodpovídají jeho schopnostem a dovednostem. Pokud nemá nad sebou přímý dozor tak téměř vždy svěřenou práci odflákne. Pod přímým dozorem je poměrně šikovný. Většinou řekne to, co si myslí, čímž jde silně na nervy některým pedagogům. Na otázku, proč si některé připomínky nenechá raději pro sebe odpovídá, že je mu to jedno. Svým chováním se snaží jasně provokovat. K pedagogům se chová tak, aby jejich odezva byla co nejsilnější. Dominantní mistry se snaží provokovat co nejvíce.

Osobní problém s ním nemá jeho třídní učitelka, které je asi třicet pět roků a se kterou se dokáže klidně bavit o svých problémech. Na všechny připomínky však reaguje stejně, že je mu to jedno. Když po několikerých pokusech zjistil, že se mu mě, jako mistra skupiny nepodaří rozčítit, dá se sním rozumně bavit. Na otázku: „Davide, co máš zase za průšvih“? klidně na sebe vyklopí téměř vše, nereaguje pouze při otázkách na marihuanu.

Myslím, že žákovi chybí určité citové zázemí. Matka s ním v dalším svém životě nepočítá a chová se k němu jako k dospělému. Žákovo provokativní chování k dospělým pramení ze vzdoru vůči chladnému citovému postoji jeho rodičů k němu a z pocitu, že vlastně nikam nepatří.

#### **Současný stav:**

Matka se později skutečně odstěhovala do USA, kde pracuje v restauraci bratra svého současného manžela. David žije s přítelkyní, která je asi o čtyři roky starší než on, je rozvedená a má z prvního manželství malé dítě. David od vyučení pracuje jako řidič z povolání a tvrdí že je v pohodě.

## 4.2.2 Kasuistika žáka č. 2

### **Osobní údaje:**

Václav P. Žák druhého ročníku oboru obráběč kovů.

### **Zdravotní stav:**

Nedoslýchá na pravé ucho, pomaleji chápe. Je sice vyšší postavy, ale chodí poměrně ohnutý.

### **Rodinné zázemí:**

Rodinné zázemí je dobré. Rodiče jsou starší. Oba pracují v zemědělském družstvu a doma obdělávají také určité pozemky. Na této činnosti se žák aktivně podílí.

Žákovy problémy pramení jednak z jeho nedoslýchavosti a jednak z pomalejšího chápání. Při pracovní činnosti je sice pomalejší, ale snaživý. Čeho nedosahuje inteligencí, toho dosahuje pílí. Po výkladu látky a ukázce nové operace se většinou ještě jednou přijde zeptat a ujistit, jestli správně pochopil. Pokud všichni učni provádí stejnou operaci, chodí mezi jednotlivými pracovišti a pozoruje, kdo co jak dělá. Pokud se někomu něco nepovede snaží se zjistit proč. To však některým žákům vadí a posílají ho do pryč. Václav se však nenechá lehce odradit. Z počátku se choval poměrně zamlkle a držel se stranou. Po několika ústních pochvalách za snahu a zodpovědnost se přestal stranit kolektivu a stal se hovornějším.

### **Současný stav:**

I když byl žák v teoretických předmětech velice slabý, přesto se vyučil, především pro svíji píli a zodpovědnost. Hnacím motorem mu určitě byla občasná pochvala a postoj rodičů, kteří se mu snažili ze všech sil pomáhat a vedli ho k pracovitosti a zodpovědnosti.

### 4.2.3 Kasuistika žáka č. 3

#### **Osobní údaje:**

Josef R. Žák druhého ročníku obráběč kovů. Zdravotní stav, po fyzické stránce je zdravý. Trpí nesoustředěností a roztěkaností. Na žádném psychickém vyšetření však nebil.

#### **Rodinné zázemí:**

Rodinné zázemí je neuspokojivé. Žák má dva mladší sourozence, dvojčata. Matka krátce po porodu mladších sourozenců vážně onemocněla a asi po třech letech zemřela. To bylo žákovi asi šest roků. Otec se dětem nikdy nevěnoval a komunikoval s nimi minimálně. Otec se krátce nato znovu oženil. Jeho nová matka se však vdávala spíše kvůli tomu, aby byla vdaná než aby se starala o děti. Jeho mladšího bratra si adoptoval strýc. Mladší bratr, i když ví, kdo je jeho skutečný otec a žijí na jedné vesnici, společná setkání nevyhledává.

#### **Problematika žáka:**

Josef je spíše doma trpěné dítě. Je neukázněný, roztěkaný, nesoustředěný. Pokud se mu říká něco, co se nekryje s jeho názorem, absolutně nevnímá a pořád si mele svou. Přitom vůbec nezáleží na tom, čeho se diskuze týká. Protože si ho doma nikdo příliš nevnímá, maximálně dostane občas pár facek, snaží se upoutat pozornost za každou cenu. Navíc je lehce zmanipulovatelný a naletí na každou hloupost. Spolužáci o něm tvrdí, že se dá utáhnout na nudli. Stačí mu říct: „Jestli tohle dokážeš, tak jsi jednička.“ Dobří kamarádi ho vždy vmanipulují do nějaké ostudy a pak z něj mají srandu. On to však bere jako že je hrozný borec a velký frajer. Veškeré snahy o dobrou radu bere jako křivdu s tím, že ho někdo chce omezovat. Poslední dobou zapadl do parta podobných výlupků, kde se pije alkohol a pravděpodobně berou i drogy. Většinou chodí neupravený, zanedbaný. Pojem osobní hygiena mu nic neříká. Jeho chování je nevypočitatelné a zbrklé. Pokud existuje deset možností, jak udělat nějakou věc a pouze jedna z nich je špatná, určitě to udělá tím špatným způsobem. Radu, nebo instruktáž, jak co má dělat, přitom většinou vůbec nevnímá. Když se zapojuje do již existující činnosti, u které nemusí přemýšlet a pouze opakuje nějakou činnost, dokáže být pracovitý a vytrvalý. Musí se však šetřit pochvalou, protože pak nastoupí jeho

vlastní iniciativa a většinou něco zkoní. Aby sním nebyly problémy, musí mít nad sebou neustálý dohled, nebo cítit silnou ruku.

**Současný stav:**

Žák se nevyučil, pracoval jako nádeník. Potom začal jezdit jako řidič z povolání, čímž částečně omezil pití alkoholu. Pokud zrovna nejezdí, je však často v podnapilém stavu.

#### 4.2.4 Kasuistika žáka č. 4

##### **Osobní údaje:**

Roman D. Žák druhého ročníku oboru obráběč kovů, kam přestoupil z jiného učiliště. Zdravotní stav dobrý.

##### **Rodinné zázemí:**

Žák žije s matkou a mladší sestrou. Rodiče jsou rozvedeni. Matka pracuje jako prodavačka .

##### **Problematika žáka:**

Žák nastoupil na naše učiliště již jako na třetí učiliště. Ze dvou byl vyloučen pro neomluvené hodiny. Jeho chování je většinou arogantní a drzé. Matka pracuje jako prodavačka a na syna zjevně nestačí. Ten je na svůj věk značně přerostlý. Matka se mu snaží domlouvat po dobrém, z toho si Roman příliš nedělá. Při osobních setkáních na rodičovských sdruženích přiznává, že na syna nestačí, a ten si dělá co chce. Tvrdí, že mu chybí autorita a pevná ruka. Od dětství byl problémové dítě a neustále nad sebou musel cítit autoritu. Od chvíle, kdy je opustil manžel se stal těžko zvladatelným. Matka žádá, jestli by občas nemohl od některého z mistrů dostat pár facek. Roman si je vědom své tělesné převahy proti ostatním učňům a jeho chování k nim hraničí s počátky šikany, proto musí být pod neustálým dohledem. Rád si přeměřuje síly s ostatními a dává najevo svoji převahu a ostatní žáky zastrašuje. Jeho chování k pedagogickému sboru je provokující . Bere pouze ty pedagogy o kterých si myslí, že po fyzické stránce mají proti němu převahu, nebo ty kteří dokáží na jeho drzé narážky reagovat klidně a prostě mu poručit.

##### **Současný stav:**

Matka se s dětmi přestěhovala k rodičům, někam do Čech, aby jí rodiče a sourozenci pomohli s výchovou, protože jak říkala, otec i bratr jsou podobné tělesné stavby jako její syn, takže mu určitě dokáží domluvit.

#### **4.2.5 Kasuistika žáka č. 5**

##### **Osobní údaje:**

Rost'a K. Žák druhého ročníku oboru obráběč kovů. Zdravotní stav po tělesné i duševní stránce dobrý. Je drobnější postavy.

##### **Rodinné zázemí:**

Žák pochází ze spořádané rodiny. Má čtyři sourozence. Jeden bratr je ještě malý, ostatní studovali, nebo studují střední školu. Všichni sourozenci jsou absolutně bezproblémoví. Doma poroučí matka, otec doma většinou pouze mlčí a plní matčiny příkazy.

##### **Problematika žáka:**

Žák má zameškáno velké množství hodin jak v teoretickém, tak v praktickém vyučování. Pokud žák přijde do školy, nejsou s ním problémy. Je inteligentní a šikovný, schopný samostatné práce. Na otázku, proč nechodí do školy většinou odpovídá, že se mu nechce. Pokud má teoretické vyučování, dost často ráno nevstane a spí. Když má praktické vyučování, ráno vstane, oblékne se a jede s rodiči do města. Tam pak ale celý den bloumá po městě a domů se opět vrací jako by se vracel z učení. Doma matka poroučí hlavně manželovi, děti se snaží ovládat dobrým slovem. To však na žáka neplatí. Většinou potřebuje zadat práci ve formě nesmlouvavého rozkazu a potom se s ním dá hovořit. Potřebuje nad sebou cítit silnou ruku a potom je bez problémů.

##### **Současný stav:**

Žák se vyučil a v současné době pracuje jako dělník u stavební firmy.



### **4.3.1 Posice žáka ve strojírenství**

Strojírenské obory, které byly dříve na výsluní ztratili svoji popularitu, především v letech po revoluci, kdy největší počet nezaměstnaných byl ze strojařských podniků. Počet zájemců o černé řemeslo neustále klesá. Na těch strojírenských učilištích, kde se dříve prováděly přijímací pohovory a vybírali se lepší žáci, jsou nyní strojírenské obory zrušeny a nebo jsou rádi, když se jim vůbec podaří naplnit stavy a bere se vše, i jak se říká: „Ti hůře obrobitelní žáci.“ Koneckonců, ze společenského hlediska je výhodnější, když se i ti neprospívající žáci budou trápit na učilišti, budou nad sebou mít určitou kontrolu a občas se přinutí něco udělat, než aby bloumali bezcílně po ulicích a stávali se z nich kriminální živly.

### **4.3.2 Posice mistra odborného výcviku**

Jako mistr odborného výcviku jsem pracoval asi osm roků. Zde při vedení a řízení učňů je nutno se nejen soustředit na učivo a na to, co a jakým způsobem žáky naučit, ale také značnou část své energie věnovat kontrolování jejich činnosti a kázně. Jedná se především o kouření na záchodech, šikaně, vyhýbání se práci, nebo různému fušování. Někteří učni se snažili vymýšlet různé figle a podvůdky, jak přelstít učitele a mistry. V každé skupině se našel alespoň jeden, nebo několik takových dobrodruhů. Ostatní učni pak většinou pasivně, ale s napětím sledovali souboj mistrů s těmito žáky. Zde platila zásada hlavně se nenechat rozčílit a všechny problémy řešit s nadhledem, nebo se snažit, aby to tak vypadalo. Někteří provokatéři se totiž klidně nechali potrestat, hlavně když ukázali, že mají navrch. Zde se mi osvědčilo jedno pravidlo. Když jsem pracoval jako mistr odborného výcviku na frézařské dílně, při probírání nové operace na frézce jsem postupoval následovně. Nejdříve jsem vysvětlil jakou operaci, jak a proč budeme provádět. Potom jsem ji ukázal prakticky, následovala pomalá, rozfázovaná ukázka s vysvětlením jednotlivých úkonů a pohybů. Potom jsem vybral některého učně, který si operaci vyzkoušel před celou skupinou a ostatní učni dotyčného opravovali a radili mu. Toto byla výborná příležitost pro mistra jak nějakého učně v očích těch ostatních zkoupat, nebo ho naopak povznést a posílit jeho sebevědomí. Šlo hlavně o to, správným způsobem zasahovat do průběhu ukázky. Pokud se ve skupině objevil nějaký provokatér, měl téměř jistotu, že ho pro tuto ukázku použiji a že ho nechám, aby se sám

ztrapnil. Protože tito provokatéři ve většině případů nebyli žádní hlupáci, téměř vždy jim došlo, že je mnohem výhodnější semnou vycházet, než být mým nepřítelem. To byl poměrně dobrý způsob jak celou skupinu zrovnoprávnit a stmelit. Při takovýchto ukázkách se dalo všem předvést, že i ti suveréni borci mohou vypadat jako hlupáci, nebo autsajdři dokáží poradit těm ostatním. To ovšem vyžadovalo věnovat energii nejen vlastní výuce, ale především spoustu sil výchově, mít neustálý přehled nad tím, kdo co dělá, dopředu odhadnout, kdo si co myslí, co zamýšlí a nenechat se v žádném případě takzvaně vytočit. Mnohem jednodušší práci měli ti mistři, kteří ráno rozdali práci, celý den si učňů nevšímali a pouze na konci směny seřvali učně za to, že danou věc udělali špatně. Na druhou stranu ovšem potěšilo, když někteří žáci chodili i s osobními problémy, někdy na radu a někdy pouze proto, že se potřebovali někomu svěřit a například rodičům nedůvěřovali, nebo se prostě potřebovali někomu vypovídat, někomu, kdo je vyslechne a jejich slova nepoužije proti nim. Někdy jsem však skutečně nevěděl jak odpovědět, a nebo jsem při některých názorech, například na učitelský sbor, končil náš rozhovor slovy: „Tak tohle jsem jako neslyšel.“ To byl podle mého názoru určitý způsob řízení jak si získat důvěru, nezneužít jí a zůstat na nadřazené pozici.

Podle mého názoru a zkušenosti byli oblíbenější pedagogové, kteří si dokázali řešit svoje problémy se žáky sami. To se ukázalo většinou na poradách, kde většinou učitelky si stěžovaly na chování některých žáků. Většina mužů, pedagogů, však říkala: „Já žádné problémy nemám, já si je řeším sám.“ V této souvislosti bych chtěl zdůraznit, že pár facek nepovažuji za tělesný trest ale za prevenci jiných, mnohem závažnějším problémů. To platí především v souvislosti s faktem že většina rodičů si myslí, že vychovávat by měla především škola, protože oni nato nemají čas. Jsem toho názoru, že pro většinu žáků je přijatelnější pedagog typu pan učitel Hnízdo z filmu Obecná škola, než pedagog, který stojí bezradně a kouká, protože si z něj žáci dělají srandu a on jim nemůže vrazit ani pár facek. Autorita pedagoga by sice měla být v každém případě založena na jiných hodnotách, ale u některých nepřizpůsobivých žáků s nižším stupněm inteligence, kteří uznávají pouze hrubou sílu a v tom byli celý dosavadní život svým okolím utvrzováni, se asi budou obtížně hledat schůdnější cesty. Toto platí také u žáků se sadistickými sklony, nebo u žáků s vyšší inteligencí, kteří zjistili, že dokáží manipulovat s ostatními žáky a snaží se je šikanovat.

## Závěr

Neúspěšný žák existoval určitě ve všech obdobích lidské historie. Každá společnost lomila rukama nad tehdejší mládeží a divila se, kam se svět řítí. Boj s žakovskou neúspěšností je boj, který asi nikdy neskončí. Pokud se však dnes zamýšlíme nad současným stavem a metodami vzdělávání a výchovy, měli bychom vnímat i názory našich předků. Také bychom se už konečně měli vystříhat chyby, které se opakovaně dopouští prakticky každá generace. Je jí přeceňování vlastního podílu a zásluh na obecném pokroku, zatímco pohled na úsilí generací předků je provázen spíše jen přezíravým úsměvem a podceňováním. Skutečnost, že naši předkové neměli ve svých školách počítače, by nás rozhodně neměla vést k závěru, že jejich školy byly horší než naše. Spíše bychom si měli být vědomi toho, že každý školský systém, kvalitu jeho škol i odbornou připravenost učitelů, je zapotřebí posuzovat vždy ve zcela reálných historických souvislostech. A že znalost těchto souvislostí v minulosti pak vždycky ulehčuje a usnadňuje kroky do budoucnosti

Na příkladech z praxe jsem si potvrdil, že v pozadí takzvaných neúspěšných žáků ve strojírenství ve většině případů není nedostatek inteligence, ale narušené rodinné prostředí. V těchto případech rodina žákovi neposkytuje dostatek podpory a pochopení. Neexistuje zde dostatečná komunikace mezi rodiči a dětmi, žáci potom nejsou schopni správným způsobem řešit svoje problémy a jednají tím nejjednodušším a bohužel nejméně správným způsobem.

Při mých současných rozhovorech s bývalými neúspěšnými žáky jsme většinou došli k závěru, že velkou část viny na jejich neúspěšnosti měli rodiče, kteří se jim nedostatečně věnovali a nedokázali jim poradit v situacích, které nezvládali. To byl ovšem dlouhodobý stav a žáci tenkrát ani o radu rodičů nestáli. K těmto závěrům došli až později a dlouhodobě v nich zůstal pocit křivdy.

Pro výchovu a vzdělání je tedy důležitá především rodina. Je malá pravděpodobnost že v rozhádané rodině, která je shlukem jednotlivců s nevyhraněnými rolemi, v níž sice všichni mluví do všeho, ale nikdo nic nerozhoduje a za nic neodpovídá, kde si každý dělá co chce mohou vyrůstat mladí lidé, kteří budou sebevědomí, odborně a morálně na výši, budou slušní, bez frustrací a komplexů.

Harmonická rodina kde je jasně určeno, kdo zastává jakou posici, jaké má kdo povinnosti a práva, dokáže eliminovat nepříznivé vlivy okolí na vývoj dítěte a mladého

člověka. Děti potřebují nejen lásku a porozumění, ale i řád a v období puberty (kdy se organismus překotně rozvíjí a bouří pohlavní hormony) pevná pravidla chování.

Výchova nemůže být založeno pouze na zásadách tržního hospodářství, ale musí být regulováno státem a stát musí vytvářet podmínky proto, aby se vyplatilo zakládat rodiny, bylo výhodné se věnovat dětem nejen ve školní, ale i mimoškolní a zájmové činnosti. Dítě, které celé odpoledne někde pustne na ulici bez dozoru a nikdo ani neví co dělá se asi ztěžší bude vychovávat samo. Dítě musí být vychováváno a jako prvotní informace o určité věci musí být to, že něco se smí a něco ne. Prvotními informacemi o světě nemohou být filmy v televizi, která v zájmu sledovanosti jsou plné násilí, podvodů, nevěry a drog. Teorie, které po roce 1989 razili někteří politikové, totiž že vše vyřeší tržní hospodářství a demokracie je přinejmenším silně naivní. Není možné nechat nevychované děti dělat co se jim zlíbí a vydávat to za demokracii. Vždy se potom objeví někdo, kdo je psychicky narušený a ten začne šikanovat ty ostatní. Pak se v televizi diví, jak je to možné a co dělala škola. Popravdě řečeno, co škola může dělat? Těžko přeci někdo bude moci chtít po pedagogovi, aby ve třídě, kde je třicet žáků a on stěží stíhá probrat učivo, aby ještě tyto žáky vychovával, když některé rodiny nejsou schopny vychovat ani jedno dítě.

O něco výhodnější pozici má možná mistr odborného výcviku, který nemá tolik žáků, přesto se nemůže věnovat výchově na úkor probíraného učiva.

V současné době je pro některé rodiče poměrně finančně náročné platit dětem drahou zájmovou činnost. Proto by určitě stálo za to věnovat na využití volného času mládeže státní prostředky, spravovat, financovat a řídit různé zájmové kroužky a kurzy kde by se děti mohly seberealizovat a ne vychovávat cíleně třídu otrapů, kteří se věnují pouze tomu, co jim nabídne ulice, tj. nicnedělání, drogy, krádeže, násilí a potom tuto narušenou mládež složitě a draze léčit a napravovat.

Na druhou stranu musíme počítat s tím, že určitý stupeň násilí, agresivity a potřeba adrenalinu je pro většinu mládeže vlastní.

Chtěl bych uvést příklad z vlastního života, kdy jsem se s partou kamarádů a kamarádek věnoval parašutismu. Byly to roční kurzy, kde jsme se učili balit padáky, zvyšovali si kondici, skákali z cvičných věží, prováděli branné hry a vše zakončili několika seskoky z letadla. Všichni jsme si zde několikrát sáhli až na dno svých sil, občas si nabili hubu a užili si tolik adrenalinu, že si nikdo nemusel dodatečně dokazovat jaký je borec, nebo si nevhodným způsobem ještě zvyšovat hladinu adrenalinu v krvi. Navíc jsme byli pod neustálým odborným dozorem.

Především na státu záleží, jaká vytvoří pravidla a podmínky ve společnosti pro stabilitu rodin, jejich správné fungování, podmínky pro poctivé a čestné občany a přestane se ohlížet na přehnaná práva násilníků, zlodějů, podvodníků a toto přestane vydávat za demokracii. Stát by měl především vytvořit prostředí proto, aby bylo v zájmu i nezodpovědných rodičů vést děti k řádnému životu a k úspěšnosti. Pokud by například příspěvky na děti a další výhody ze strany státu byly vázány na absenci ve škole, hodnocení chování které by mohla ovlivnit jak škola, tak policie, myslím, že by značně odpadl i další problém. V tomto případě by nemělo obstát tvrzení, že je to nedemokratické. Daňoví poplatníci si přeci za svoje peníze nebudou vychovávat kriminální živly.

Přínos mé bakalářské práce pro pedagogickou teorii i praxi vidím v potvrzení hypotézy, že největší vliv na úspěšnost žáků s průměrnou inteligencí má především rodina, která při správném působení dokáže vychovat úspěšného žáka, v opačném případě pro něj je vážným nebezpečím.

## Resumé

Bakalářská práce se zabývá příčinami neúspěšnosti žáků na strojírenském učilišti. Práce je rozdělena do čtyř kapitol.

V první kapitole se hovoří o názorech na neúspěšného žáka z historického hlediska, počínaje pohledem J. A. Komenského, přes názory konce devatenáctého a začátku dvacátého století, snahami o změny po roce 1945 a končí situací po r. 1989.

O vnitřních a vnějších vlivech, které působí na žáka a ovlivňují jeho chování a prospěch pojednává druhá kapitola.

Třetí kapitola je zaměřena na vliv rodiny na žáka a na rodinné vztahy.

V poslední, čtvrté kapitole je uvedeno několik kasuistik neúspěšných žáků, opět v závislosti na vlivu rodiny a příklady pokusu řešení problému neúspěšného žáka z pohledu mistra odborného výcviku.

## **Anotace**

Svoboda, B.: *K příčinám neúspěšnosti učňů ve strojírenství, se zaměřením na vliv rodiny*

Práce se zabývá neúspěšností žáků (učňů) ve strojírenských oborech. Jsou zde uvedeny vnitřní a vnější vlivy, které působí na žáka a ovlivňují jeho prospěch a chování. Na několika kasuistikách jsou uvedeny příklady neúspěšných učňů, kdy situace byla zapříčiněna především působením nevhodného rodinného prostředí.

V závěrečné části práce je naznačeno řešení nevhodného chování a neúspěšnosti učňů, z pohledu mistra odborného výcviku.

## **Klíčová slova**

Kasuistika, neprospěch, neúspěšný žák, povinnosti, práva, pravidla chování, prospěch, prostředí, rodina, výchova, vzdělávání

## **Annotation**

Svoboda, B.: *Family influence on reasons of unsuccessfulness of apprentices studying industries*

The thesis is focused on unsuccessfulness of apprentices studying industries. Internal and external influences which cause their success and behaviour are stated. A few cases are given to approve the influence of insuitable family background on unsuccessfulness of apprentices. The solution of bad manners and unsuccessfulness of apprentices from trainer point of view is indicated in the conclusion.

## **Key words**

casuistry, failure, unsuccessful apprentice, duties, rights, good/bad manners, success, background, family, breeding, education

## Použitá literatura a prameny

1. ČADÍLEK, M.: *Didaktika odborného výcviku technických oborů*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 131 s. ISBN 80-210-0519-x.
2. FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, 259s. ISBN 80-7198-199-0.
3. KOHOUTEK, R.: *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, 543 s. ISBN: 80-214-2203-3.
4. KOHOUTEK, R. a kol.: *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-85867-94-x.
5. KOHOUTEK, R.: *Úvod do psychologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 63 s. ISBN 80-210-3795-4.
6. KOHOUTEK, R.: *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: IOV, 1977, 99 s.
7. KOHOUTEK, R. a kol.: *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, 181 s. ISBN 80-7204-064-2.
8. KONEČNÝ, J.: *Neprospívající žák*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.
9. KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN, 1954, 271 s.
10. KOPÁČ, J., HRAŠE, J. a kol.: *Neprospívající žák*. Praha: SPN, 1967, 192 s.
11. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al.: *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Aido, 2001, 198 s. ISBN 80-7315-004-2.
12. LAMPMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Sten, 1963, 297 s.
13. LAMPMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Neprospívající dítě*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 1966, 29 s.



14. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994, 214 s.  
ISBN 80-85824-06-x.
15. MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, 335 s.
16. MATĚJČEK, Z.: *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 98 s.  
ISBN 80-85282-83-6.
17. MATĚJČEK, Z.: *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 1993, 112 s.  
ISBN 80-85282-78-X.
18. NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995, 336 s.  
ISBN 80-200-0525-0.
20. ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Edice pedagogické literatury, 1998, 268 s.  
ISBN 80-85931-48-6.
21. STŘELEČEK a kol.: *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: FORTUNA, 1992, 160 s.  
ISBN 80-85298-84-8.
22. In *Učitelské noviny*. 1955: č. 36-52.
23. *Český učitel III*.
24. [http://is.muni.cz/th/136028/pedf\\_b/Dita\\_Chlopova.doc](http://is.muni.cz/th/136028/pedf_b/Dita_Chlopova.doc)
25. [http://is.muni.cz/th/135540/pedf\\_b/2.cast.txt\\_101k](http://is.muni.cz/th/135540/pedf_b/2.cast.txt_101k)
26. <http://www.mojeskola.cz/Sborovna/Informace/ucitel.php?PHPSESSID=1fb6d134930c7b4b0e970895d3167a89>
27. [http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=06&rok=06&odkaz=koreny.htm&PHPSESSID=086bfe](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=06&rok=06&odkaz=koreny.htm&PHPSESSID=086bfe)