

Názory žáků na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání

Bc. Michaela Šerá

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Šerá**
Osobní číslo: **H17335**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Názory žáků na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávacích ambicí rodičů, hodnotového žebříčku rodiny a vzdělanostní dráhy žáků.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocování získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BOCAN, Miroslav. Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-24-0.

CAJTHAMLOVÁ, Kateřina. Abeceda moderního rodiče. V Praze: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-913-1.

KRAUS, BLAHOŠLAV. POLÁČKOVÁ, VĚRA. Člověk prostředí výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-856-6834-3.

PRÁZNÝ, Aleš. Výchova jako přehodnocování hodnot. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194990-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

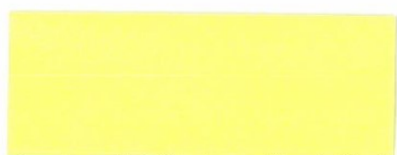
Datum zadání diplomové práce:

15. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

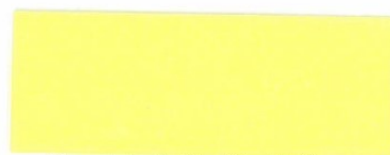
18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 15. listopadu 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

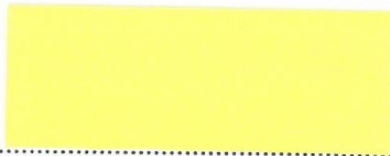
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.04.2019



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je orientovaná na problematiku rodičovských ambicí ve vztahu ke vzdělávání jejich dětí pohledem žáků základní školy. Teoretická část nastiňuje obecné pojetí rodiny, její typologii ve vztahu k ambicím, vzdělávání, vliv rodiny na vzdělání, různorodostí žáků a možnost volby studia. Zaměřuje se také na rodičovské ambice, problematiku úspěchu a na faktory podmiňující vzdělanostní ambice. Kvantitativní pojetí výzkumu je realizováno na základě vlastního dotazníkového šetření. Hlavním cílem práce je zjistit jaký je názor žáků základní školy na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání.

Klíčová slova: rodina, typologie rodiny, vzdělávání, vzdělanostní dráha, úspěšnost, rodičovské ambice

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the issue of parental ambitions in relation to the education of their children through the view of primary school pupils. The theoretical part outlines the general concept of the family, its typology in relation to ambitions, education, the influence of the family on education, the diversity of pupils and the possibility of choosing study. It also focuses on parental ambitions, the issue of success, and on the factors determining educational ambition. Quantitative conception of research is implemented on the basis of own questionnaire survey. The main aim of this work is to find out what is the opinion of primary school pupils on parental ambitions in relation to their education.

Keywords: family, typology of the family, education path, successfulness, parents' ambitions

Chtěla bych velmi poděkovat panu Mgr. Jakubovi Hladíkovi, PhD. za odborné a trpělivé vedení diplomové práce, srdečný přístup, odborné připomínky, věcné rady, které mi po celou dobu naší spolupráce poskytoval.

Významně také děkuji svému budoucímu manželovi, rodině a přátelům za podporu, inspiraci a trpělivost v průběhu realizace práce, kterou mi věnovali.

Poděkování také patří všem respondentům, kteří se podíleli na realizovaném výzkumu a základním školám, které umožnily tento výzkum provést.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RODINA	13
1.1 TYPOLOGIE RODINY VE VZTAHU K AMBICÍM.....	13
1.2 RODINA A JEJÍ VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.3 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ	17
2 VZDĚLÁNÍ – CENNÁ HODNOTA	21
2.1 RŮZNORODOST ŽÁKŮ	23
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA	26
2.3 VOLBA STUDIA	27
2.3.1 Víceletá gymnázia	28
2.3.2 Střední vzdělávání	29
2.3.3 Terciární vzdělání.....	30
3 RODIČOVSKÉ AMBICE	32
3.1 RODIČOVSKÉ STRATEGIE	35
3.2 ÚSPĚCH JAKO FORMULACE CÍLŮ.....	36
3.3 AMBICE VE VÝCHOVĚ DĚTÍ A ROLE V RODINĚ.....	43
3.4 VZDĚLANOSTNÍ AMBICE DĚTÍ.....	45
3.4.1 Vzdělanostní ambice pod lupou výzkumů	46
3.5 FAKTORY PODMIŇUJÍCÍ VZDĚLANOSTNÍ AMBICE ŽÁKŮ.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	53
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	53
4.2 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	54
4.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	54
4.4 VÝZKUMNÝ CÍL	54
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	55
4.6 TECHNIKA SBĚRU DAT	55
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	58
5.1 AMBICIÓZNOST RODIČŮ VE VZDĚLANOSTI SVÝCH DĚTÍ.....	58
5.2 SÍLA PŮSOBENÍ RODIČŮ NA SVÉ DĚTI	64
5.3 DŮLEŽITOST RODIČOVSKÝCH HODNOT	68
5.4 PROPOJENOST POHLEDU RODIČŮ A DÍTĚTE NA VZDĚLÁNÍ	69
6 DISKUSE	71
ZÁVĚR	77

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
SEZNAM GRAFŮ	86
SEZNAM TABULEK.....	87

ÚVOD

Matky a otcové mají své vysněné sny, které si chtějí splnit, a to i na téma „rodina a děti“. Dá se hovořit o tom, že chtějí být úspěšnými vychovateli, milujícími, ale i milovanými rodiči. Na tom zcela jistě není nic špatného. Na druhou stranu jsou to i děti, které chtějí mít také pocit ocenění, chtějí slyšet, že jsou v něčem dobré, nebo dokonce v něčem vynikají. Jedna ze sfér, kde mohou děti vynikat, je mimo jiné vzdělání. Otázkou však zůstává, co si děti a rodiče představují pod pojmem úspěch a jak jej hodnotí. V dnešní společnosti hesla jako „brát život tak, jak přichází“ nebo „dítě je dar“ takřka neslycháme. Většina rodičů má určitý plán, jisté ambice, jak by chtěli, aby se jejich život ubíral nebo jejich děti rostly. Někdy se může jednat o vlastní nenaplněné sny a cíle, které se nepodařilo dosáhnout rodičům samotným. Pak jsou přesvědčeni o tom, že jejich potomek těchto cílů musí dosáhnout stůj co stůj bez ohledu na to, zda je k tomu dostatečně „disponován“. Jindy se může jednat o skutečně rozumné „směřování“, byť třeba náročné, přesto však schopnostem potomka přiměřené. V obou případech však dítě pociťuje v tomto smyslu jistý tlak, který může být pociťován z jeho strany někdy jako diskomfort. Hovoříme zde o tzv. ambicích, které mají rodiče vůči svým dětem, a to v souvislosti s jejich vzděláním.

Tato tematika je velmi důležitá zejména ve vztahu k samotnému dítěti a jeho vnímání tohoto tlaku ze strany rodičů. Ten totiž může být jak pozitivní, tak negativní. Mimo jiné velmi silně působí na celkovou psychiku dítěte, které si utváří své vlastní hodnoty a cíle a snaží se uspět v dnešním světě.

Problematika vzdělání dětí se týká každé rodiny nebo páru, která spolu vychovávají alespoň jednoho potomka. Právě tyto lidé jsou potencionálními jedinci naší budoucí společnosti. Je tedy důležité, zda tímto rodiče přispívají k harmonickému rozvoji dítěte, nebo zda mu naopak znesnadňují cestu díky svým vlastním plánům a ambicím. Pokud rodiče své děti zdravě podporují, posilují v něm silnou a zdravou osobnost, která pak může dozrát v jedince, který má předpoklady dále posílit naši společnost.

Na problematiku rodičovských ambicí, vzdělání či vzdělanostní dráhy dětí se výzkumné šetření dotazuje žáků druhého stupně základní školy. Výzkumný soubor je vybrán hlavně z důvodu věku. Žák na druhém stupni je již schopen přemýšlet sám za sebe, utváří si své názory a dokáže rozeznat, kdy rodiče vyvíjejí na dítě tlak, ať už negativní nebo podporující. Jedinec v tomto věku začíná dívat kriticky na své okolí, na samo sebe, a tak posuzovat věci ze svého hlediska. Zároveň jsou tyto děti v rodinách dennodenně, a tak může plně

nasávat rodinné klima, což u středoškolských studentů absentuje z důvodu nutnosti využívání internátních zařízení.

Naše práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabýváme rodinou, hodnotovým žebříčkem rodiny. V druhé kapitole hovoříme o rodičovství a jejich ambicích jak ve výchově, tak ve vzdělání. V poslední kapitole se věnujeme vzdělanostní dráze žáků a vyvíjením tlaku rodičů ve vztahu ke vzdělání.

Cílem praktické části je zjistit názory žáků druhého stupně základní školy na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání.

Pro zjištění požadovaných skutečností jsme zvolili kvantitativní výzkum, kde byly kladeny otázky pomocí anonymního dotazníku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

V této kapitole se budeme zabývat rodinou, co by prvopočátečním aktérem, který utváří jedince. Rodinu si také rozčleníme na čtyři kategorie, které pak budou důležité pro tematiku ambicí v rodině a jejich utváření. Budeme se také zabývat přístupy rodiny ke vzdělání, ale také otázkou, jaký má rodina vliv v oblasti vzdělávání.

Rodina je v dnešním světě definována různě, což také můžeme vidět u odlišných definic různých autorů. Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují rodinu jako tu nejstarší společenskou instituci, která plní funkce socializační, ekonomické, sexuálně-reprodukční a další. Mimo to však ještě vytváří jakési emocionální klima, které pak jedince formuje v interpersonálních vztazích, hodnotách, ale i postojích. Je to jakási základna pro etiku jedince a jeho životní styl.

Rodina se utváří v čase a nepochybně i v dnešní době nabírá jiné podoby. Některé starší definice přestávají platit, už jenom vymezení rodiny jako malé primární skupiny je dnes velmi obtížné. (Kraus, 2008) Například jedna z definic říká, že rodina je sociální zařízení, která má za prvotní cíl vytvářet podmínky pro soukromý prostor, pro reprodukci společnosti. Také popisuje, že se snaží o ochranu členů, nemění svůj tvar ani vnitřně uspořádané zvyklosti. Hovoří o perspektivě rodiny jako stabilní instituci, která však prosperuje dynamikou, aby tak chránila společenský systém před zhroucením. (Možný, 2006) V tomto čase však nemůžeme s jistotou říci, že rodina plní své funkce stoprocentně. Může to být tlakem, který je na ni vyvíjen, a pak je rodina často kolísavá ve svých funkcích, které má zastávat. Přes všechny nedokonalosti a tenze má však obrovský potenciál v možnosti utváření mladého jedince. Ten z ní může čerpat, opírat se o ni a také se učit vztahu se společností. Jedinec v ní nachází oporu a nenahraditelnost, která vychází především z angažovaného zaujetí rodiči. (Matoušek, 1997) Ač tedy dochází k proměnám rodiny, stále platí, že je to instituce, která je naprosto nenahraditelná při utváření lidské osobnosti. Prožívat teplo rodinného kruhu, vztahů a možností má ve vývoji lidské osobnosti své opodstatnění a stále největší význam.

1.1 Typologie rodiny ve vztahu k ambicím

V oblasti vzdělávání má rodina také své možné aspekty, které mohou ovlivňovat jedince, případně jej do vzdělávání motivovat nebo naopak demotivovat. V tomto směru však rodiče nemohou ovlivnit společenské postavení dětí, ve kterém se nacházejí. A zde hovoříme

o prostředí čili rodině, která má zásadní vliv na úroveň ambicí jak dětí, tak rodičů. Z toho důvodu si zde uvedeme typy rodiny, jakožto typy prostředí, které mají vliv na vývoj jedince, v našem případě na vzdělání. Toto rozdělení můžeme nalézt především v antropologii:

1. **Chudé rodiny**, kde bývá častý boj o to, aby zaplatily nejnnutnější účty ať už za elektřinu, nájem nebo potravu. V takové rodině bývají ambice něco jako luxus. (Hloušková, 2013) Tuto kategorii rodiny můžeme zařadit do dělnických rodin, kde socioekonomická situace rodiny je často velmi špatná. Bohužel situace sahá i do výsledků dětí z těchto rodin. To bývá zapříčiněno i faktem, že rodiče v této kategorii nedosahují vysokého vzdělání a promítá se to i na dětech. Děti z těchto rodin mají velmi nízkou školní úspěšnost oproti jiným třídám rodiny. (Průcha, 2011) Odvažujeme se tedy tvrdit, že děti v nízkopříjmových rodinách se vyvíjejí daleko pomalejším tempem, což je často zapříčiněno inteligencí a možnostmi rodičů, kterých by mohli využít. Pak i děti zaostávají a ve školách často dohání rychlejší spolužáky, jejichž schopnosti jsou někde jinde. Naše tvrzení potvrzuje myšlenka, že úroveň jak jazykového, tak kognitivního inputu, které by rodiče měli předávat, je velmi nízká a že také v tomto rodinném prostředí je méně příležitostí ke komunikaci. Proto pak můžeme hovořit např. o zjištěném jazykovém deficitu dětí. (Průcha, 2009)
2. **V rodinách střední třídy**, které se slušně protloukají světem, jsou situace s ambicemi stejné, jako u první kategorie. (Hloušková, 2013) Tyto rodiny bývají také definovány jako rodiny, kde mají rodiče nejvyšší možné dosažené vzdělání středoškolské. (Průcha, 2011)
3. **Horní střední třída** je třídou, ve které se nachází nejvíce ambiciózních lidí. Tito lidé mají ve většině případů zajištěné ekonomické zázemí. Jsou schopni si však uvědomit, že o toto ekonomické zázemí mohou kdykoliv přijít, a to už v jakémkoliv důsledku. Proto jsou zde jisté cíle a vize, jak postoupit, jak proniknout dál. Snaží se nepříjemné situace eliminovat, řešit je nebo jim uniknout, a to jednou provždy právě dosažením vytyčených cílů.
4. **Bohaté rodiny**, kde nejsou ambice nezbytně potřebné, jelikož tato společenská vrstva je nepotřebuje a málo kdy s nimi pracuje. (Hloušková, 2013)

Rodina je tedy velmi citlivě ovlivňována socioekonomickým statutem, který koreluje s mnoha ukazateli osobnosti, výkonu, životní úspěšnosti (i školní), ale i kariéřního sebeprosazování. (Helus, 2007) Chudoba rodin má negativní vliv na faktory rodiny. To je

prokázané například už jen v řečových překážkách a v komunikačním vývoji už před druhým rokem věku dítěte. (Průcha, 2011)

Tematicke ambicí rodičů se budeme podrobněji věnovat ve třetí kapitole naší práce, kde na ně budeme nahlížet především v souvislosti se vzděláním. Myslíme si však, že rodina a její socioekonomický status je s ambicemi v úzkém kontaktu, proto jsme zde rodinu kategorizovali. Jistě můžeme nalézt jiné kategorizace rodiny, těm se však v naší práci věnovat nebudeme.

1.2 Rodina a její vliv na vzdělávání

Problematika vztahu rodiny a školy a vůbec nějaké vazby mezi nimi se v dřívějších dobách nijak zvláště neřešilo. (Rabušincová, Šed'ová, Trnková, 2004) Naopak, pokud nahlédneme do historie konkrétně před rok 1989, pak vidíme, že v české pedagogice dokonce rezonuje názor jakési nevhodnosti zasahování rodičů do práce škol. Jediné kontakty rodiny a školy byly až v případech, kdy se řešily problémy typu špatného chování nebo výsledků dětí, problémy s docházkou a další. (Krátká, 2011) Ke změnám v oblasti vztahu rodiny a školy docházelo postupně až po roce 1989. Dnes již slýcháme, že rodiče a škola spolu fungují ruku v ruce jako partneři nebo také spolupracovníci, kteří se aktivně podílejí na dění ve škole a jsou aktivní účastníci života dětí. (Rabušincová, Šed'ová, Trnková, 2004)

Dokonce dnes už můžeme říci, že škola nám představuje instituci, která převzala část vzdělávacích úloh rodiny. Můžeme říci, že se škola stala jakousi složkou životního stylu rodiny. Už jen když se podíváme na faktor času, je to právě škola, která ovlivňuje rodinu ať už rozvrhem hodin, prázdninami nebo ve vyšším vzdělávání také požadavky na zkouškové období. A není to jen čas, který škola ovlivňuje, ale často vstupuje do hodnotového systému. Pak je velmi zásadní pro rodinu prožívání různých úspěchů jejich dětí, ale i nezdarů nebo vrstevnických vztahů. Rodina velmi silně prožívá školní úspěšnost svého dítěte a často také bývá tento aspekt jednou ze základních hodnot rodiny. Není to tedy pouze škola, která ovlivňuje konečné vzdělání žáka a jeho motivace, ale právě rodina, z níž dítě pochází. (Havlík, Kořa, 2002)

Rodina je velmi důležitá při utváření vzdělanostní dráhy dítěte. Jsou to právě rodiče, kteří předávají jakousi statkovou reprodukci neboli také mezigenerační předávání. Přímo status rodiny má vliv na socializaci dítěte, která v sobě mimo jiné obnáší i předávání statkové reprodukce. Vzdělání je zde tedy aspektem, který má stále větší význam pro celkové nahlí-

žení na sociální status. Můžeme tedy říci, že je na vzdělání kladen stále větší zřetel, který určuje, v jakém sociálním statusu se rodina ocitá. (Simonová, 2011)

„Rodinné zázemí má přirozeně přímý vliv na žáka a jeho výsledky. Ovlivňuje však i charakteristiky školy a kvalitu její práce. Na žáka i na školu ovšem působí i další skutečnosti a samozřejmě na sebe působí navzájem. Společně pak rozhodují o výsledcích vzdělávání.“ (OECD, 2004c, s 14.)

Se vzděláním samotným je tedy přímo spojován také společenský status rodiny. Důvodem je fakt, že pokud se jedinec stále vzdělává, přispívá to k jeho vybavenosti jak v informační oblasti, tak k dovednostní, a tedy k vykonávání jeho budoucí profese. Ta mu také určuje celkové postavení ve společnosti. (Leirman, 1996)

Ivo Možný (2006) definuje pojem mezigenerační mobilita, která znázorňuje předávání vzdělanostního statusu rodičů dětem. Pakliže dítě dosáhne ještě vyššího stupně vzdělání než jeho rodiče, hovoří o termínu vzestupná vzdělanostní mobilita. Na druhé straně také definuje opak tohoto jevu, tedy sestupnou vzdělanostní mobilitu. Zásadní se jeví fakt, že je to právě rodina, která jako první ovlivňuje budoucí vzdělanostní dráhu jedince, jelikož mu už od malička tvaruje cestu určitým směrem a to i ve věku, kdy toho ještě není schopen sám. To můžeme vidět v různých kroužcích, které dítě již v malém věku navštěvuje, nebo také v hračkách, které mu rodiče dávají. Začátkem školní docházky však začíná formovat tohoto jedince ještě škola. Pak jistě nesmíme opomenout, že je jistým způsobem ovlivňován také ekonomickým kapitálem rodiny, který udává jeho statusové postavení ve společnosti.

Můžeme také zmínit proměnné, které pak ovlivňují rozmanitost rodinných výchovných stylů ve vztahu ke škole.

1. Zde můžeme hovořit o ekonomických zdrojích a sociokulturní úrovni rodiny, která ovlivňuje povahu a množství prostředků, kterými lze působit na dítě, učitele, školu, atd.
2. Další jsou to představy a očekávání, které rodina má o budoucím sociálním statusu dítěte. Ten je však mnohdy závislý na dosavadní životní dráze rodičů, ale i na pohlaví a také pořadí dítěte.
3. Třetí proměnnou je typ rodinného vztahu, který je spjatý s fungováním rodiny. Také zde můžeme zařadit cíle výchovy, způsob výchovy, styly koordinace a další. (Štěch, Viktorová, 2001)

Rodina má bezesporu velký vliv na vzdělávání dětí. Tam, kde rodiče kladou důraz na úspěšný výkon, můžeme vidět, že dítě bývá daleko dříve citlivější na jeho vlastní úspěchy anebo neúspěchy. Vzniká tak přímoúměrnost v orientaci dítěte na jeho výkon a ztotožnění se se svými rodiči. Dítě si pak představuje, že bude stejný jako jeho rodiče, ne-li lepší, čímž prakticky plní očekávání rodičů. Rodiče od takového dítěte očekávají, že bude jaksi vyčnívat nad ostatní a své aktivity bude hodnotit na základě úrovně dosaženého výkonu. (Hrabal, 1978)

V pedagogickém slovníku můžeme nalézt definici vztahu rodiny a školy jako významný sociální vztah, který působí na úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a také jejich osobnostní rozvoj. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003)

V momentě, kdy dítě opouští pouze rodinnou základnu a vstupuje do školního prostředí, je na místě postupně utvářet a budovat vztahy mezi rodiči a učiteli, ale také na pozici rodiny a školy. Jestliže tento vztah dítě coby žák cítí, je pro něj jednodušší rozhodovat se pro vzdělávání a nebojí se poznávat, vytvářet vztah ke kultuře, společnosti nebo jednotlivým institucím. (Štěch, Viktorová, 2001)

1.3 Přístupy ke vzdělávání

Postoj rodiny a rodičů nepopsatelným způsobem ovlivňuje přístup ke vzdělání. Je také vhodné zabývat se otázkou, do jaké míry se přístup obou rodičů dítěte shoduje nebo naopak odlišuje v otázce vzdělávání. Můžeme tvrdit, že rodiny z takzvaně nižší vrstvy nepovažují vzdělání za až tak důležitou hodnotu. Na dítě tedy nevyvíjejí nějaký znatelný tlak a nekladou si ani nijak vysoké ambice co se do vzdělání svých dětí týče. Naopak jsou zde rodiče, můžeme říci vyšší vrstvy, kteří se s perspektivou vzdělanosti svých dětí zaobírají a jejich ambice vzdělanosti jejich dětí bývají vyššího rázu. Ti pak očekávají, že i jejich děti zaujmou ve svém budoucím profesním životě vysokou pozici. (Katrňák, 2004)

Jisté proměny v náhledu na školní práci anebo také na práci pro školu jsou stále aktuální. Klesá mobilizace dětí, klade se daleko větší důraz na ochranu dítěte než na tvrdou práci. Provázanost procesů rodinného života klesá a pak i rodiče často mají rozdílný přístup k vnímání školy a vzdělávání. Zdá se, že již nemůžeme mluvit o „rodině“, která nějak směřuje dítě, ale spíše o „rodičích“. (Štěch, Viktorová, 2001)

Rodičovská role ve vztahu ke škole je tedy stěžejní článkem velkého celku. Tuto roli teď chceme chápat spíše jako očekávaný způsob chování, který je vázaný na daný sociální

status, ale také roli sociálních interakcí a osobně prožívaných aktivit. Jmenujeme si zde čtyři základní varianty přístupů, ve kterých rodiče mohou vůči škole vystupovat.

Klientský přístup – tento přístup v sobě skrývá dvě možné perspektivy. A to buď že učitelé ve škole jsou odborníky, kteří poskytují danou žádanou službu a jsou odborníky na svou práci i v péči o klientelu. Nebo může jít o perspektivu, kdy rodiče jsou odborníci, a to hlavně ve spojitosti s výchovou vlastních dětí. Pak tedy mohou určovat, co je pro dítě dobré a jaké služby jim chtějí dopřát od školy. (Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2004) Děti jsou snadněji ovlivnitelné hodnotovou orientací rodičů v raném věku, proto je dobré, když se rodiče snaží působit a spolupracovat se školou už od raného věku. Na středních školách je toto ovlivnění dětí rodiči daleko náročnější. (Jeynes, 2007)

Škola musí také zaujmout jistý postoj, který však stojí na několika podmínkách. Jednak musí brát v potaz vnímání rodičů, kteří přeci jen jsou pro děti ty nejdůležitější osoby na světě, a do značné míry se i v některých momentech podrobovat jejich požadavkům, kritice a umět na ně reagovat. Rodiče by si pak měli vybrat z možnosti spolupráce, a to buďto aktivního se zapojení, a tak prosperovat přímým vlivem na rozvoj školy; být v pozici tzv. řádového rodiče, kdy své přání a potřeby vyslovují a informují o tom školu, anebo být v tzv. pasivní formě a přijmout to co škola nabízí a věřit odborníkům. Zásadní pro tento celkový koncept klientského přístupu je svobodný výběr školy rodiči. (Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2004)

Nové legislativní změny ve školství zapříčinili, že se nyní rodiče ocitají ve vztahu ke škole v roli klientů škol. Je však k zamyšlení, zda tento přístup odpovídá na potřeby dítěte. Škola se totiž v tomto případě snaží rodičům maximálně vyjít vstříc, a tak může docházet k tomu, že se škola, a tedy i učitelé, dostanou do poměrně nevýhodného postavení. Můžeme to vidět například na požadavcích jako je respektovat výchovný styl v rodině a přístup k dítěti přímo při vyučování. Na druhou stranu nám však chybí nástroje, které by rodinu přiměly k tomu, aby více spolupracovala se školou. Škola totiž není odpovědná za nápravu výchovných chyb, které si dítě nese z rodiny, což mnoho rodičů od školy očekává. (Kraus, 1999)

Partnerský přístup rodičů – tento přístup je v dnešní době jaksí nejvíce využíváný. Jedná se o rovnoprávný vztah oběma stranám, lépe řečeno vzájemné uznávání přínosu partnera (školy) pro rozvoj dítěte. Ve škole se pak učitelé snaží brát jejich zkušenosti jako obohacení pro svou práci, jelikož jsou to právě rodiče, kteří své dítě znají nejlépe. Taková sdělení

pro učitele jsou pak velmi hodnotná. Rodiče pak mohou působit na pozici výchovných partnerů, kteří společně s učiteli jednají o zájmu péče o dítě, jejich výchově a vzdělávání. Mohou však působit i jako sociální partner, kdy jednotlivec nebo skupiny vstupují do vztahu se školou, a to v zájmu rozvoje školy jako instituce. Ať už jde o jakoukoliv pozici ve vztahu ke škole nebo k dítěti, snaží se, aby to, co činí, bylo co nejvíce ku prospěchu svým dětem. (Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2004) Pro dítě je pak stěžejní, aby jej rodiče motivovali nebo mu alespoň pomáhali budovat pozitivní postoj ke vzdělávání a ke škole samotné. Pokud toto zázemí rodiče poskytují, dítěti se do školy chodí lépe, lépe se mu bude učit a také pravidelností chůze do školy získá disciplínu, která je jistě nutná pro život v budoucnu. (Beníšková, 2008)

Pak je to však hlavně cílem školy, aby se snažila budovat a podporovat kontakt nebo vztah s rodiči. Samozřejmě, že se to nevztahuje pouze na stránku edukace jejich dětí. Rodiče a jejich pozitivní vztah ke škole se také v čase vyvíjí. Je však důležité, aby měli rodiče možnost se seznámit blíže s prostředím školy, ve kterém je jejich dítě vzděláváno. Tato možnost spolupráce rodičů může často narážet právě ze strany rodičů, kteří nejsou motivováni se o prostředí zajímat, ale také nemusí mít dostatek času se věnovat těmto informacím. A bohužel občasná setkávání učitele a rodiče na třídních schůzkách je nedostatečný čas pro poznání prostředí. (Kraus, 1999)

Rodiče jako občané – takovýto vztah bývá často demonstrován jako typický vztah mezi občany a státními institucemi, kde rodiče jako občané uplatňují svá práva a také své odpovědnosti vůči školám. Tato práva a jejich uplatňování bývají podmíněny aktivitou rodičů. Jakožto občané se mohou spolupodílet na veřejné politice, rozvoji lokálních komunit anebo se také podílet na dobrovolnických aktivitách. Rodiče jsou nezávislým ekonomickým subjektem, který sám za sebe rozhoduje, s jakou konkrétní vzdělávací službou uzavře smlouvu. Obrazem nám může být volný výběr státem poskytované vzdělávací služby. Hlavní determinující prvek vztahů mezi školou a rodinou je právě škola. Můžeme však hovořit o vzájemné závislosti rodiny a školy, což je výborným faktorem pro budování vztahu mezi těmito složkami. Samozřejmě musíme mít na paměti, že pracujeme se složkami, které jsou v různých ohledech měnné, jelikož každý jedinec je jiný a má třeba i jiný přístup ke zdrojům. Je však důležité, aby rodiče, kteří mají různá zázemí a zastávají i jiné názory než většina, měli stále přístup k tomu aktivně vstupovat do záležitostí týkajících se vzdělání. (Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2004)

Rodiče jako problém – v tomto případě můžeme hovořit o třech podobách rodičů. Jednak jsou to rodiče nezávislí, kteří se snaží udržovat se školou minimální vztah. Takoví rodiče své děti sledují jen zprostředkovaně a z bezpečné vzdálenosti. Může to být například tím, že hodnotový žebříček školy je v nějakém rozporu s hodnotami rodiny, tedy rodičů, kteří je sice tolerují, ale nemají potřebu se nijak iniciativně zapojit. V tomto ohledu často vidí pouze nutnost a potřebu dítě vzdělávat, ale nijak nechtějí nasát atmosférou dané školy. Proto často hledají i různé alternativy škol nebo doučování. (Vincent, 2000)

Druhou podobu rodičů můžeme označit jako špatné. Ti bohužel neprojevují žádný zájem o vzdělání a výchovu svých dětí a ani se nestavějí nějak motivačně k jejich učení. Snaha o informovanost způsobu práce ve škole nebo o pedagogickou koncepci je téměř nulová ze strany rodičů. Také názory školy rodiče neakcentují a někteří je dokonce ignorují. To může být způsobené tím, že se jedná o rodiny, které žijí na okraji společnosti, nebo se ocitají v tíživé sociální situaci. Pak se ovšem stává, že ani v rodině nejsou sto zvládat své rodičovské povinnosti a péče o děti bývá zanedbána. (Mebus, 1995 in Rabušicová, Šed'ová, Trnková, 2004)

Klasifikace nám umožňuje nahlédnout na problematiku zájmu o dítě jak ze strany školy, tak rodiče. Zásadní pro nás je, mimo různé faktory - ekonomické, společenské nebo osobní, jaký má rodič vztah k dítěti a jakým směrem jej chce vést. To zásadně ovlivňuje i postoj ke škole, který rodič následně zaujímá. Dítě pro rodiče hraje zásadní roli, proto se snaží, ve vztahu ke škole, stále hájit zájmy svého dítěte, a tak se může také stát, že pohled rodiče nemusí být vždy objektivní.

2 VZDĚLÁNÍ – CENNÁ HODNOTA

Vzdělání je hodnota, která má vysoký kapitál. Dnes je vzdělání klíčem k zaměstnání, které nám zajišťuje vyšší prestiž, životní úroveň, výsledky a celkově můžeme hovořit o vyšší kvalitě života. Záleží také na dané společnosti, která se může vymezovat tím, že určuje za zdroj sociálního vzestupu a životního úspěchu právě vzdělání. Pak také dbá na to, aby byl přístup ke vzdělání otevřený, ale také spravedlivý. Ve společnosti jsou však lidé, kteří vzdělání, třeba na vysokoškolské úrovni, mají a dosahují jej, ale pak jsou i lidé, kteří na něj z jistých důvodů nedosáhnou. Můžeme tedy hovořit o rozdílech v dosaženém vzdělání, ať už je to způsobeno zájmem, vůlí studovat nebo schopnostmi. V této sféře vidíme rozdíly napříč lidmi s různou rasou, různým vyznáním náboženství, ale i u pohlaví nebo také může být příčina v sociálním původu jedince. Pokud však rozdíly ve vzdělání nepodmiňují tyto jednotlivé body, které jsme právě jmenovali, pak se může stát, že nastane problém samotné podstaty sociální spravedlnosti a sociální soudržnosti společnosti. (Matějů, Straková et al., 2006)

Zájem jedince o vzdělání dnes také velmi ovlivňují rodiče, rodinní příslušníci, ekonomická i sociální situace rodiny. Už od raného dětství jej rodina postupně formuje do dospělého jedince a prožitky, které prožívá, mohou také ovlivnit jeho životní dráhu. Proces, kterým si mladý jedinec prochází, tedy jakousi zkušeností dospívání, může být v jistých ohledech u někoho předvídatelný i mechanický, ale u jiných jedinců zase zcela nahodilý a nevypočítatelný. Ovšem tento osud dětství nás jistým způsobem determinuje, utváří a mnoho jedinců si prožívá těžké začátky. Proto je třeba si klást otázky typu, jak rodiče ovlivňují své děti, jak se dětem rozvíjejí dovednosti a jakým způsobem se utváří u jedince charakter. Jak je možné, že některé děti jsou úspěšné a jiné toto štěstí nemají a na své cestě se nějak záhadně ztrácejí? (Tough, 2014)

Je jisté, že rodiče by měli být neopominutelnou složkou školy, která vzdělává jejich děti. Jsou to oni, kteří svými názory, ale i postoji, a to třeba i těmi nevyřčenými a neprojevenými, velmi zásadně ovlivňují jak chod školy, ale i uvažování svých dětí. (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, 2004)

Pokud zde chceme hovořit o vzdělání, je na místě si toto téma také definovat. Vzdělání (*education*) můžeme pojímat jako souhrn vědomostí, dovedností a postojů, které jsou osvojované jedincem v průběhu jeho života. Může to být také ale formální označení pro stupeň dosaženého vzdělání, popřípadě dané profese či povolání. Vzdělání zahrnuje také samotné

vzdělávání, které můžeme definovat jako zprostředkované přejímání nějakých dosavadních zkušeností lidstva, ale také hodnotových systémů a chování. Vzdelávání pak můžeme rozdělit na:

- **vzdělávání celoživotní**, které není vyloženě omezeno na určitou životní etapu, je proaktivní a podporuje návyk učit se,
- **vzdělávání globální**, které se zabývá problematikou celosvětových problémů a celosvětové perspektivy,
- **vzdělávání doplňující**, které často bývá pod podobou různých rekvalifikačních kurzů, jež slouží jako doplnění školního vzdělání, a tak k získání alespoň základní kvalifikace,
- **vzdělávání rozšiřující** umožňuje jedinci prohloubit jeho stávající vzdělání, a tak pomáhá ke zkvalitnění nebo zvýšení jeho kvalifikace. Dále pak můžeme zmínit vzdělávání orientované na proces, vzdělávání jako odpověď a další. (Hartl, 2000)

Pedagogická věda zase uvádí vzdělání a vzdělávání v 5 kategoriích, které pokaždé jinak pojímají tato slova. 1. kategorií je **osobnostní pojetí**, které chápe vzdělávání jako součást socializace jedince, jehož složkami jsou kognitivní vybavenost osobnosti, čímž máme na mysli osvojené vědomosti, hodnoty, postoje, dovednosti anebo také normy. 2. kategorie zaujímá **pojetí obsahová**, kde popisuje, že vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které se utváří při plánování kurikul škol, vyučovacích předmětů a jsou uskutečňovány ve výuce. 3. kategorií je **institucionální pojetí**, kde je vzdělávání chápáno jako společensky organizovaná činnost zabezpečení institucí školství. Ta je chápána jako instituce, která je diferencovaná pod podobou úrovní, stupňů a druhů. 4. kategorie **socioekonomického pojetí**, chápe vzdělání a vzdělávání jako jednu ze skupin definujících populaci, kde vlastnost populace je determinovaná sociálními faktory. A poslední, 5. kategorie **procesuálního pojetí**, pojednává o vzdělání a vzdělávání jako o procesu, kterým se jedinec nebo také společnost realizuje a dosahuje výstupů ve smyslu jmenovaných kategorií 1-4. (Průcha et al., 2003)

Bohužel se často stává, že se tyto dvě slova nesprávně zaměňují, a tak dochází ke špatnému chápání jejich pravé podstaty. Důležité v této chvíli je to, abychom cítili u slova vzdělávání důraz ve smyslu procesuálního charakteru, kdežto u vzdělání spíše obsah a cíl tohoto procesu.

Vidíme, že vzdělání a vzdělávání může být chápáno různými úhly pohledu. Také víme, že spadá v jistém slova smyslu do určitého vzdělávacího systému. V posledních letech se ukazuje, že tyto vzdělávací systémy procházejí velkými změnami. Cíl je však zřejmý a vidíme ho dnes na počtu studentů na vysokých školách, tedy možnost dosáhnout co nejvíce zájemcům o vzdělání v té nejvyšší možné úrovni. Vzniká zde čím dál větší, pestřejší nabídka vzdělávacích cest a příležitostí, které se pohybují a proměňují dle potřeb a počtu vzdělávaných. Situace v České republice není jiná. I zde vnímáme zásadní obrat ve vnímání vzdělání jeho hodnoty. Zájem o vzdělání a vzdělávání rapidně vzrostl a s tím se pojí spousta změn a reforem v oblastech jako je legislativní ukotvení, řízení, financování, ale i v samotném obsahu vzdělávání.

Vzdělání jako hodnota u nás v České republice stále stoupá. Jde především o fakt narůstající intelektuální náročnosti v mnoha pracovních odvětvích. Vidíme na druhé straně, že se zvyšuje nezaměstnanost osob s nejnižším dokončeným vzděláním. Také postupně roste ekonomická hodnota vzdělání s různorodostí mezd právě podle dosažené úrovně vzdělání. Tyto změny s sebou nesou ruku v ruce samozřejmě zájem jedinců o vzdělání. Vnímáme také vysoké ambice rodičů na své děti, ale i samotné děti a jejich vysoké ambice v oblasti vzdělání a následně dobrého uplatnění na trhu práce. (Matějů, Straková et al, 2006)

Měla by také platit u každého jedince nějaká vzdělávací podpora, která pomáhá v oblasti vzdělávání a je zprostředkována nejčastěji prostřednictvím blízkých osob, ale může se využít i dostupných služeb, které tuto pomoc nabízejí. Taková služba, případně tedy osoba, pak dítěti slouží také jako sociální opora, která mu skýtá pomoc a podporu v situacích, kdy se zdá tato podpora vhodná. Nemusíme zde nutně hovořit jen o zátěžových situacích, ale tato pomoc může být nabídnuta i v každodenních momentech. Je nutné zapojit jedince do sociální sítě, čímž prakticky dochází k sociálním vazbám a interakcím, které jsou pro jedince důležité a hlavně podpůrné. (Krpoun, 2012)

2.1 Různorodost žáků

Každý žák, který vstupuje do vzdělávacího systému, přichází s danými předpoklady pro studium. Je nutné, abychom uměli rozeznat dané možnosti a hranice dětí, a tak jim vytvářeli pro vzdělání co možná nejlepší podmínky. Každé dítě má jiné vrozené dispozice dané například sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Už podle těchto předpokladů často můžeme do určité míry odhadnout žákovi hranice a možnosti v oblasti vzdělání jako

jsou výsledky žáka či náročnost studia pro něj samotného. V případě, že jsou žáci pro studium přirozeně méně disponovaní, by se měla vynaložit co největší péče zvláště v prvních letech školní docházky, která by mohla žákovi vzdělávací hranice posunout dál. Důležitý je také fakt, že díky intenzivní péči žák nebude tolik zaostávat v porovnání s jinými vrstevníky. Jakékoliv vyčleňování těchto žáků je pro ně ztrátou jak už v kolektivním pojetí třídy, tak ve vzdělání a možnostech jeho dosažení. (Matějů, Straková et al, 2006)

Různorodost žáků v našem školství je obrovská. Ve spojitosti s velkým rozdílem mezi jednotlivými žáky se dnes hovoří o inkluzivní edukaci, která by měla tyto velké rozdíly vyrovnávat. Děti by se měly naučit společně si pomáhat a nadanější žáci by přirozeně „douchovali“ žáky slabší. O této tematice se však neustále diskutuje. Jisté však je, že se snaží být pomalými krůčky vstoupit i do praxe výchovy a vzdělávání nadaných žáků. (Kratochvílová, 2013)

Rozdílnost dětí ve schopnosti zvládat vzdělání nebo i zájem o vzdělání můžeme hodnotit zvláště dle socioekonomického statusu rodiny. Ten je proměnnou, je velmi pozitivně spjat se školní úspěšností žáků. Důvod k tomuto faktu je zřejmý. Jestliže rodiče a následně rodiny mají vysoký socioekonomický status, často to bývají lidé, kteří mají určitý stupeň vzdělání a následně i vyšší místo v pracovním poměru, pak tedy můžeme říci, že čím vyššího vzdělání dosáhnou rodiče, tím vzdělanější také budou jejich děti. A také to můžeme aplikovat na pracovní pozici. Pokud rodiče zaujímají vysoké pozice v určitém profesním žebříčku, pravděpodobně pak jejich děti budou zaujímat také vysoké pozice. (Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2004)

Rozdílnost mezi žáky a jejich výsledky je také v síle vztahu mezi nimi a rodinným zázemím, v jakési schopnosti vzdělávacího systému umožnit žákům stejnou příležitost ke vzdělání. Zjistilo se také, že rozdílnost výsledků mezi žáky je také do určité míry dáno odlišností školy. Můžeme říci, že pro Českou republiku platí, že je zcela zásadní pro žáka, jak se rozhodne při výběru školy. (OECD, 2004c)

Talentovaní žáci, kteří své schopnosti projevují už v prvních stupních školní docházky, jsou často přerazováni do výběrových tříd. Pokud jsou schopnosti a zájmy dítěte ambiciózní, je zde možnost přestupu tohoto žáka na víceleté gymnázium, na které se nastupuje po dokončení 5. ročníku. Zde je pak otázka, zda se nejedná o zvláštní přístup k nadaným anebo také méně nadaným žákům. (Matějů, Straková et al, 2006)

Můžeme se ve školách setkávat i s dětmi, které mají mimořádné nadání. Tito žáci mohou excelovat v jednom nebo i v několika sférách. Své výkony pak prokazují nad rámec běžného průměru společnosti. (Machů, Kočvarová a kol., 2013)

I nadané děti pocházejí z rodin o rozličném socioekonomickém statusu a dosahují různých vzdělávacích výsledků. Socioekonomický status je také spojen s dovršením úrovně vzdělání dítěte. Pak vidíme, že děti z rodin s vyšším socioekonomickým statutem často právě vstupují na gymnázia. Na druhém pólu vidíme i děti, které pochází z rodin s nižším socioekonomickým statutem a vzdělávají se pak na školách profesně technického a prakticky nastaveného charakteru. Zajímavostí je, že právě vzdělanostní ambice dětí jsou velmi zásadně ovlivňovány vzděláním rodičů, a to především matky. Socioekonomický status je tedy výraznou proměnnou v oblasti vzdělání a ambicí na vzdělání žáků. Mimo to je ale také velmi výrazným faktorem, který ovlivňuje v rodině samotný zájem rodičů o vzdělanostní výsledky jejich dětí, ale také péči o něj. (Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2004)

Machů, Kočvarová a kol. (2013) popisují nadání v různých rozlišeních. Jedno z nich je dle druhu činnosti, a to nám rozděluje pojmy „talent“ a „nadání“, kde nadání je termín pro mimořádnou schopnost v intelektuální rovině, kdežto talent se spíše spojuje s uměním, sportem, hudbou.

Musil (1989) zase definuje tyto dva pojmy dle úrovně aktualizace a nadání pojímá za potenciální všeobecnou vlastnost, jež neměla zatím možnost se projevit či nějak rozvinout. Talent však vnímá jako předpoklad, který jedinec v sobě našel a pracuje s ním.

Na opačné straně jsou tu ale i děti ze sociálně slabých rodin a ty byly často přeřazovány do speciálních škol ještě dříve, než jim vůbec škola mohla poskytnout vyrovnání bariéry, která vznikla nedostatečnou připraveností dítěte na požadavky školy. Takovéto dítě a jeho šance na dosažení vysokoškolského vzdělání výrazně klesá. (Matějů, Straková et al, 2006)

Proto snahou moderních vzdělávacích systémů je jednotné poskytnutí kvalitního vzdělávání všem dětem, které by nebylo vázané na jejich sociální či ekonomické zázemí v rodině. Také se snaží zaměřit spíše než na nadané na slabší žáky tak, aby mohlo dojít k tomu, že budou tihle žáci vzdělávání společně, a tak se navzájem doplňovali a pomáhali si. (OECD, 2004c)

2.2 Vzdělávání a výchova

Pokud chceme hovořit o výchově a vzdělávání, je třeba také porozumět širším společenským souvislostem. To znamená porozumět bezprostředním, ale i složitým zprostředkovaným vlivům, a otevřít se k hlubšímu studiu každodennosti života lidí, všemu, co jej nějak ovlivňuje nebo na něj působí. Pokud poznáme a pochopíme vzájemné souvislosti v makro, ale i v mikro světě, umožní nám to pak odpovědně rozhodovat v praxi. Výchova a vzdělávání se promítá ve světě socializace, která se jako každý proces odehrává v čase. Je tedy nutné zdůraznit vývojový aspekt sociálního dění. Toto dění však má svůj historický průběh a není možné chápat fakta tady a teď, pokud neznáme historické změny. I vzdělávání bylo dříve pojímáno jinak, kde děti privilegovaných měli možnost se vzdělávat doma s domácími vychovateli. Vzdělávání ve školách bylo tedy velmi omezeno na poměrně úzký okruh obyvatelstva. Na vzdělávání měly ovšem vliv i další různé souvislosti rozvoje jako rozvoj technologií, ekonomický rozvoj, změny politického systému, vývoj společenských nebo také politických proudů, vývoj kultury a další. Pokud vezmeme jako příklad kulturu, která je vnitřním obsahem společnosti, je to podnět, který jedince mění v člena lidské společnosti. Společnost, ve většině případů, funguje dle nějakých stanovených norem, výchovných cílů, kterým se snaží v rodině nebo také ve škole vychovávat a následně jich dosahovat. Často také bývají klíčem pro začlenění jedince do vztahů, ať už těch meziosobních, rodinných nebo občanských. Výrazný je také svět hodnot, podle něhož se dochází k socializaci jak dětí a dospívajících, tak dospělých. Různé modernizační procesy častokrát otřáslы relativně opěrnými hodnotami společnosti jako už v hodnotovém směru rodiny, školy nebo jiných oblastí. Výchova pak tedy někdy šla proti mnohdy silným hodnotovým vlivům. (Havlík, Kořa, 2002)

Kultura předává jak zvyky, tradice, tak také vzdělanostní nerovnosti. Ty jsou často způsobeny kulturními rozdíly, tedy tím, že každá kultura je jinak nastavená a má jiný kulturní kapitál. A právě tento kulturní kapitál se dědí z generace na generaci a předává se tak výchovou. Jestliže dochází k nabývání kulturního kapitálu, tedy získávání kulturních znalostí, dovedností, pak právě během výchovy. (Bourdieu, 1971)

Vedle vědomostí a dovedností je také stěžejní postoj žáků ke škole, tedy k jednotlivým vzdělávacím předmětům. To, jaký si žáci tvoří ke studiu vztah, není jen otázkou povinné školní docházky, ale celoživotního vzdělávání, protože v tom se profiluje jejich motivace k dalšímu studiu. Je však smutné, že se v naší společnosti často tato složka podceňuje. Jak

dokládají různé výzkumy, tak český vzdělávací systém není tolik úspěšný ve formování občanských postojů. (Straková, Tomášek, Palečková, 1996 in Matějů, Straková et al, 2006)

Přestože rodiče chtějí podpořit v dětech to nejlepší, děti se rodí s neznámou kombinací rodičovských genů, což vlastně už částečně určuje, zda budou ambice dětí i rodičů naplněny. Můžeme se pak zamyslet, zda má vyšší procento úspěchu genetika nebo výchova. Faktem je, že je to právě genetika a právě tady může být mnohdy problém v tom, že se představy rodičů a dětí nepotkávají nebo nenaplnují. Je to právě dítě, které si vybírá, čím se nechá ovlivnit a jak se nechá vychovat. Každopádně vychovatel a jeho schopnosti, i to jak zaměřuje výchovu a realizuje ji, jsou také velmi důležitým aspektem pro vývoj dítěte. Jistý problém však může nastat, pokud má dítě splnit bezezbytku ambice svých rodičů nebo blízkých, na které však nemá vrozený talent. Zde hovoříme o střetu nadějí a snů rodičů s možnostmi či schopnostmi dítěte, což může vést až k pocitům selhání, zklamání, a to jak na straně rodičů, tak dítěte. Je tedy zásadní zamyslet se nad tím, jak reálné cíle si mohou rodiče a další členové rodiny klást. (Cajthamlová, 2017)

V dnešní době se objevují velmi často rodiče, kteří disponují perfekcionismem, nebo se jedná o úzkostné rodiče. Tito rodiče by se sice pro své děti „rozkrájeli“, ovšem škodí jim tím, že jaksi popírají už samotný systém a cíl výchovy, u kterého se snaží o dosažení samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti jedince. To však rodiče svojí péčí zneschopňují. Pak můžeme i u dospělých dětí vidět, že nejsou samostatné a schopné, neberou na sebe žádnou zodpovědnost, a to jak za sebe sama, tak ani za někoho jiného. (Koucká, 2017)

Vzdělávání a výchova by měly jít ruku v ruce. Jedná se přeci jen o vývoj a proměnu v čase, na který se musí reagovat aktuálně. V dnešní době se obě tyto důležité iniciativy často dostávají do kompetence školy, která ovšem za výchovu dětí nemá žádnou kompetenci. Při různorodosti výchovných stylů a velkém počtu žáků ve třídě by byl tento úkol pro učitele přespříliš. Proto je dobré, když jsou rodiče v úzkém kontaktu se vzdělavateli a snaží se společně kooperovat pro zdravý a dobrý rozvoj jedince.

2.3 Volba studia

V předchozí kapitole jsme hovořili o tom, jaké faktory mohou ovlivňovat žáky v jejich schopnostech a výsledcích ve škole. Nyní se budeme zabývat volbou studijního směru. To, jakou si jedinec zvolí svoji studijní dráhu, je jistě ovlivněné rodinným prostředím, v němž jedinec vyrůstá. Často vzdělaní rodiče mají na své děti vyšší nároky a více od nich očeká-

vají. Od malička jsou děti v takovýchto rodinách formovány ke vzdělání jako významné životní hodnotě, ale také k vysoké zodpovědnosti při jeho výběru. (Matějů, Straková et al, 2006)

Odvažujeme si tvrdit, že proces vzdělávání je pro jedince v naší společnosti zcela zásadní. Potvrzuje to myšlenka, která říká, že rozvoj společnosti se odvíjí od bezprostředního a individuálního rozvoje jedinců, v níž žijí. Nemůžeme ale opomenout, že i samotná společnost vytváří tlak na jedince v ní, což dnes pociťujeme zcela zřetelně. Jedinec si musí osvojit znalosti a dovednosti a být sto je uplatnit se zvyšující se mírou složitosti života ve společnosti. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001)

2.3.1 Víceletá gymnázia

Víceletá gymnázia jsou jakýmsi posunem nadaných žáků k ještě vyšším cílům. Přesun se odehrává ve většině případů po ukončení 5. ročníku a někdy 7. ročníku. Je otázkou, zda tato varianta selekci dětí, takzvaně nadaných žáků, přináší do naší společnosti dobré ovoce. Fakt, že na víceletá gymnázia přestupují žáci, kteří jsou jaksi „nadanější“ a studují na vyšší úrovni. Na druhé straně ostatní žáci, za tu dobu společného studování, neměli skutečnou šanci se svým nadaným spolužákům, vlastním přičiněním nebo za pomoci školy, vyrovnat. Děti na gymnáziích se pak ocitnou ve škole, o kterou je největší zájem, a to ať už z pozice rodičů či zkušených pedagogů. Žáci na takové škole mají také lepší podmínky pro výuku a děti se také podle výzkumů (například již uváděný OECD PISA) cítí daleko bezpečněji, ale také si více rozumí s pedagogy navzájem. Navíc se zdá, že zaujetí dětí i učitelů pro studium je mnohem větší právě na gymnáziích, kde se uměle vytváří jakési „elitní“ společenství, které posléze nepochybně jedince na jejich životní cestě ovlivňuje. (Matějů, Straková et al, 2006) Myslíme si, že právě zde bývá častý tlak na rodiče, ale i děti, pro rozhodnutí, tedy chopit se příležitosti zvýšit šanci na kvalitnější vzdělání a zvolit studijní dráhu pro nadanější, aniž by děti pro zvládnutí měly dané kompetence a dovednosti.

Nad touto příležitostí často přemýšlí rodiče a žáci v rodinách, kde vzdělanostní klima rodiny determinuje jejich děti. Pak totiž může docházet k upevnování dané sociální struktury a také zachování reprodukce vzdělání ve společnosti. Jak už jsme zmiňovali výše, platí, že je kvalitní a vyšší vzdělání prostředkováno hlavně dětem, jejichž rodina se vyznačuje značnou vzdělanostní strategií. (Bourdieu, 1998)

2.3.2 Střední vzdělávání

Toto vzdělání je označované jako vyšší sekundární a je v České republice realizované buď ve všeobecném směru, o kterém jsme hovořili v předchozí kapitole, nebo v odborném proudu středních odborných škol a učilištích, ale také na uměleckých konzervatořích. Účast na středním vzdělávání v České republice je vysoká, jejíž hranice se pohybuje nad hranicí 88,4% (pro rok 2002). V našem pojetí je však nejdůležitější perspektiva pokračování a navázání dalšího studia, což umožňuje rozdělit středoškolské studium na to, které je ukončeno maturitou, a je tedy možné dále pokračovat vyšším odborným nebo vysokoškolským vzdělání. Právě to by pak mělo být jakousi vyšší šancí získat zaměstnání a zároveň vyšší výdělek. (Matějů, Straková et al, 2006)

O možnostech vzdělávání ve střední formě hovoří také školský zákon, který se o středním vzdělávání vyjadřuje v § 57 a říká: „*Střední vzdělání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.*“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb.) Tento zákon také upravuje název účastníků na studenty a ne žáky, jak tomu je na základní škole. Vzdělání je rozděleno do daných kategorií, které si můžeme jmenovat.

- **Střední vzdělávání s výučním listem** – studium, které není ukončeno maturitou, ale je spíše něco jako přípravou absolventů pro praxi. V průběhu času lze z výzkumů vyzorovat, že dochází ke snižování podílů osob, které si toto vzdělání vybírají. V České republice jsou však tito lidé často vystavováni velkému riziku nezaměstnanosti, ale i riziku úzkému výběru pracovní pozice. Co se týká studia bez maturity, tak zde je nejčastěji zájem o obory jako gastronomie, hotelnictví a turismus, ale také do oboru strojírenství. (Matějů, Straková et al, 2006)
- **Střední vzdělávání s maturitou a odborným výcvikem** – zde získávají absolvovaní studenti maturitní vysvědčení. Součástí tohoto studia je také odborný výcvik.
- **Střední vzdělávání s maturitou - odborné** - toto vzdělávání trvá 4 roky a studenti získávají střední vzdělání s maturitní zkouškou.

- **Střední vzdělávání s maturitou – gymnázia** – gymnázia poskytují všeobecné vzdělání, po kterém s největší pravděpodobností nastoupí na terciární vzdělávání. (Trhlíková, a kol., 2008)
- **Střední vzdělávání s maturitou – nastavbové studium** - jako poslední zde můžeme uvést také nastavbové studium, které nabízejí střední odborná učiliště a někdy také střední odborné školy. Jedná se o složení maturity, tedy doplnění si vzdělání pro nematuritní obory.

O studium zakončené maturitní zkouškou je logicky také největší zájem, jelikož žáci mohou dále navazovat vysokoškolským nebo vyšším odborným studiem. Proto také vzniká jakýsi vnitřní boj uchazečů o jejich přijetí, aby byli úspěšní a dostali se na školu, jakou oni sami chtějí. (Matějů, Straková et al, 2006)

Střední vzdělávání má široký výběr pro potencionální studenty. Dnes je velmi žádané z důvodu touhy pokračovat na stupeň vyššího odborného nebo vysokoškolské studia. Tato touha je také odůvodnitelná větší možností si nalézt profesi, ve které bude daný jedinec ohodnocen vyšší mzdou.

2.3.3 Terciární vzdělání

Terciární vzdělání je u nás v České republice zpřístupněno všem uchazečům, kteří obstáli u maturitní zkoušky a byli přijati po přijímacím řízení do terciárního vzdělání. Tímto vzděláním může jedinec dosáhnout na profesně orientovaných vyšších odborných školách nebo na vysokých školách, které nabízejí buď to bakalářské, nebo navazující magisterské studium. Tento typ vzdělání pak zkvalitňuje kompetence a schopnosti daného žáka a také připravuje jedince na přímý vstup na trh práce. Dále pak jej připravuje na vstup do možného doktorského studia. Vyšší odborné školy můžeme chápat jako nějaké doplnění k bakalářskému stupni studia na vysoké škole. Toto vzdělání není ukončeno státní závěrečnou zkouškou, ale takzvaným absolutoriem, které je podobné jako na konzervatořích. Dále pak jsou to zmiňované vysoké školy, ve formě bakalářského nebo magisterského/inženýrského a postgraduálního stupně studia. V posledním desetiletí se výrazně zvedl zájem o vysokoškolské studium, čímž také vzrostl počet studentů na vysokých školách. V České republice se také dají vysoké školy studovat buďto prezenčně, což představuje denní forma studia, anebo kombinovaně, což představuje výuku o víkendech. Nejčastějšími obory, které se v České republice studují, jsou obory se společenskou vědou nebo obory jako je právo a obchod. (Matějů, Straková et al, 2006)

Pokud se podíváme na studenty na vysoké škole a jejich vývojovou fázi života, pak podle Arnerta (2004) jsou tradiční vysokoškoláci ve fázi vznikající dospělosti, kterou uvádí ve věku 18 až 25 let. Jedná se o věk, kdy lidé stále vnitřně rostou, můžeme dokonce říci, že rozšiřují interval mezi dospíváním a manželstvím. To vytváří více času na průzkum pracovních nabídek a nalezení v ní jistou smysluplnost. Vysokoškolský věk se zdá jako optimální pro čas, kdy se začnou propojovat teoretická východiska, která si jedinec osvojil s praxí. V tomto směru také podporuje uzrávání identity, schopnosti rozhodování apod.

Mladý člověk také často studuje, aby získal dobré pracovní místo. Faktem je, že nezaměstnanost jedince, který disponuje terciárním vzděláním, je vůbec nejnižší ze všech možných vzdělanostních kategorií obyvatelstva. To také souvisí se získáním možného vyššího výdělku, kde právě vyšší vzdělání zvyšuje šanci na dosažení vyšších průměrných výdělků. (Matějů, Straková et al, 2006)

Myslíme si, že je důležité, aby mladí lidé měli touhu se dále zlepšovat. Tomu může například napomoci praxe, která na vysokých školách je a ke které by měli být studenti motivováni. Zkušenosti na pracovišti mohou mít po vystudování vysoké školy důležitý vliv na výsledcích jedince, úspěchu jakožto pracovníka v praxi. Jisté školy nabízejí nespočet pracovních zkušeností, programů, stáží, které jsou zaměřené na rozvoj odborného vzdělávání. (Berman a McLaughlin, 1977)

Nemůžeme však opominout, že vedle státních vysokých škol u nás také stojí ještě vysoké školy soukromé, které vznikají zejména na popud nedostačujících kapacit veřejných vysokých škol. Ty, na rozdíl od státních, bývají zprostředkovány pod placenou formou školného. To často také podporuje spoluúčast studentů při vzdělání a také je to vede k větší motivaci úspěšně dokončit vzdělání. (Matějů, Straková et al, 2006)

3 RODIČOVSKÉ AMBICE

Každé dítě, které se narodí rodičům, by mělo mít v domově své útočiště a zázemí. Je to jednou z podmínek šťastného dětství, které pak pomáhá dobrému a zdravému utváření lidské osobnosti. A v zápětí tito zdraví, zdatní a dobře vyspělí jedinci tvoří zdravou společnost. Pak tedy můžeme říci, že domov našich dětí není jen soukromou záležitostí rodičů, ba naopak, je to v zájmu celé společnosti. K takovému domovu patří i určitá stabilita řádu, určitý denní program, pořádek, jiná soustava hodnot, jiný životní styl a jiné požadavky na děti, ale i rodiče. Dítě tento domácí řád nasává všemi smysly, od samého dětství jej užívá a naprosto s ním souzní. Po čase se však může stát, že je pro dítě tento vnitřní řád příliš těsný, nesmyslný a může dokonce i zjistit, že neodpovídá jeho individualitě. Chce si najít svůj vlastní řád, jít svou cestou, vyznávat své hodnoty, přestože onen původní řád stále cítí v pozadí. A zde může začít tlak, kdy pomalu dospívající jedinec opouští staré hodnoty a hledá si své vlastní, hledá svůj smysl života. Tato tematika je pro něj velmi důležitá také při výběru vzdělání a dále pak budoucí profese. Otázkou zůstává, nakolik je tento dospívající jedinec schopen rozhodnout sám za sebe a nakolik jej masírují rodiče a dávají mu jasně vize do budoucna. (Matoušek, 2017)

Rodiče jsou taky jen lidé. A tento člověk se nestane automaticky vedoucím průvodcem v den, kdy se mu narodí jeho první dítě. Jedná se o proces, kdy se postupně učí, že dobrý vedoucí prozíravě vyhledává vhodný čas, čeká na příležitost pohovořit se svým dítětem a očekává moment, kdy dítě samo chce hovořit. Pokud se dítě špatně zachová, pak se mu otec nebo matka fyzicky přiblíží a nabídne svoji pomoc. (Satirová, 2006) Ideály rodičů jsou však teoreticky velmi hezké, ale jaká je opravdu realita?

Mnoho rodičů ve svém životě disponuje určitými perspektivami do budoucna. Často si také chtějí plnit své sny v oblasti rodiny, což je naprosto lidské a pochopitelné. Chtějí být úspěšnými vychovateli, milovanými, ale také milujícími rodiči. Tato pozice milovaného rodiče v nich umocňuje jejich hodnotu a smysl rodičovství. Na druhé straně však zde stojí také děti, které dychtivě očekávají pochvalu, prahnou po pocitu, že jsou v něčem dobré, ba dokonce v něčem nejlepší mezi všemi ostatními dětmi. Tento jev je pro děti velmi přirozený a nemůžeme jim to mít za zlé. (Cajthamlová, 2017) Proto i děti potřebují pociťovat pocit výhry, pocit lásky a přijetí přesně takových jací jsou.

Jak už jsme zmínili, tato kapitola se bude věnovat ambicím, vizím nebo také aspiracím rodičů a jejich vliv na děti. Pomůže nám pro lepší pochopení probírané tematiky, abychom

si ambice, nebo také dříve používanější aspirace, vydefinovali. Hartl (2004) definuje slovo aspirace jako: „úroveň a struktura cílů, které si člověk vytyčuje a kterých se snaží dosáhnout; závisí na osobnostních dispozicích, hodnotové orientaci a aktuálních okolnostech, které mají vliv na strategii jednání; podle rozdílu mezi očekávaným a dosaženým výsledkem posuzuje jedinec svůj výkon jako úspěch či selhání; poměr mezi úrovní aspirace a skutečným výkonem je u člověka relativně konstantní, vyšší výkon v jedné oblasti může zvýšit aspirační hladinu i v jiné; úspěch, aspirační úroveň zvyšuje, neúspěch snižuje, lidé neúspěšní mívají sklon k aspiracím nereálně vysokým nebo krajně nízkým.“ (s. 52)

A dále vymezuje aspirační úroveň jako „skutečná míra aspirace, očekávaná míra výkonu či pozice, které chce jedinec dosáhnout; úspěch zpravidla vede ke zvyšování úrovně aspirace, neúspěch naopak ke snížení; za optimální úroveň aspirační se považuje stanovení míry o něco vyšší, než byl předchozí dosažený výkon; příliš snadné cíle nemotivují, příliš vysoké demotivují.“ (Hartl, 2004, s. 656-657)

Tuto definici a myšlenku podtrhuje také myšlenka, že jestliže jsou ambice mladého jedince případně jeho rodiny nulové, pak je zde nebezpečí, že jedinec nevyužije a bohužel ani nepozná své vrozené možnosti. V dospělosti je pak pro takové lidi obvyklý stav nudy, nezájem nebo dokonce závist vůči okolí. Dospělý jedinec se cítí nenaplněný. Na druhém pólu, pokud jsou děti přetěžované ambicemi ze svého okolí, může dojít k přetížení v zájmech či schopnostech a naprostému vyčerpání. Tyto vysoké nároky na dítě pak zapříčíní to, že pociťuje pocit selhání, protože nenaplnil očekávání nebo naplánované cíle, které byly však nereálné. Pokud jsou takovéto ambice příliš vysoké, mohou zapříčinit a vést až k syndromu vyhoření, a to jak u rodičů jakožto vychovatelů, tak také u dítěte. (Cajthamlová, 2017)

Je tedy důležité, aby děti byly něčím motivovány tak, aby měly nějaké vize, ambice, kterých by chtěly dosáhnout. Jestliže totiž tuto motivaci k vytváření zdravých ambicí cítí již od dětství, pak jsou schopné se držet jakéhosi zdravého středu, tak, aby se správně vyvíjely a prospívali, a to jak fyzicky, tak psychicky. Je ale nutné, aby i rodiče porozuměli motivaci dětí a věděli, jak ji ovlivňovat, přestože se nejedná o jednoduchou věc. (Martin, 1997)

Nutným aspektem je také vytyčení cílů, což vyžaduje jistou dávku motivace. Motivy můžeme charakterizovat jako faktory, které aktivizují lidské chování, jsou zaměřeny na daný cíl a takhle nastavené cíle jsou udržovány po určitou dobu. Tímto jednáním člověk získá uspokojení jisté potřeby. (Vágnerová, 2004)

Cajthamlová (2017) popisuje ambice nebo ambicióznost jako ctižádost, ve které se člověk snaží uspět. Tuto tematiku váže k rodičovství, kde jsou rodiče lidé plnící si své sny v oblasti rodiny. S touto problematikou také zdůrazňuje, že je nutné si definovat, co znamená pro každého rodiče pojem úspěch. Zda jde o viditelný projev či čin, nebo může být pod podobou uspokojujícího pocitu, který jedinec pocítí.

My si můžeme také termín úspěch, nebo také životní úspěch, definovat pomocí pedagogického slovníku, který ukazuje, že je ovlivněn sociální pozicí a patří k nejzákladnějším hodnotám dnešní společnosti. Zajímavostí je, že jako první složkou, kterou je úspěch tvořený, jsou právě na prvním místě ambice nebo také ctižádost člověka a až na dalších místech je uveden talent, nadání, a další. (Hartl, 2004) Je tedy velmi důležité se zabývat ambicemi jedinců, protože právě ty z velké části ovlivňují životní úspěch člověka. Cajthamlová (2017) se zamýšlí nad otázkou, zda lze vůbec očekávaný úspěch nějakým způsobem měřit, nebo zda nejde pouze o náš subjektivní pocit. Je pravdou, že ve školním prostředí nám ulehčují tuto cestu viditelnosti úspěchu známky. Do jaké míry můžeme známky roztrždit na dobré a špatné, je však už věcí individuální.

V této souvislosti můžeme hovořit o takzvaných rodičovských ambicích, které mohou být zdravé a podporující, ale také nezdravé a dítě mohou demotivovat. Ambice se vyvíjí na základě tzv. „zrcadlení“ ze strany rodičů. (Plháková, 2006)

Tomuto pojmu „zrcadlení“ můžeme rozumět jako rodičovská chvála, obdiv a zájem o dětské chování a snahy. Dítě pak díky tomuto zrcadlení zjišťuje, že ostatní lidé některé jeho myšlenky, aktivity a pocity obdivují. (Kohout, 2007)

A právě díky tomuto se u dítěte objevují ambice, tedy snaha tyto oceňované aspekty dále rozvinout. Pakliže však se dítě rozvíjí pouze v oceňovaných aspektech a další nechává ladem, může se stát, že dítě vlastně rozvíjí talent ne toho, co ho baví a naplňuje, ale spíše proto, aby bylo oceněno. Do určité doby s tím není žádný problém, pokud je dítě stále u rodičů a toto ocenění dostává. Problém nastává, když se dítě potká s jinými názory, dojde k částečnému odloučení od rodičů a najednou tyto rozvíjející stránky života nejsou dostatečně oceněny a ani jedince neuspokojují. Pak se může jedinec cítit jako bezvýznamný a přestává si věřit. (Plháková, 2006)

Jeden z hlavních faktorů, který nastiňuje úroveň ambicí jedince, je hlavně rodina, ve které jedinec vyrůstá. Dále pak jej může ovlivňovat také kultura, která rodinu formovala.

3.1 Rodičovské strategie

V první kapitole jsme si rodinu kategorizovali dle antropologů. Nemůžeme však stoprocentně říci, z které rodiny pocházejí nejambicióznější lidé. Ve většině případů se však psychologové s antropology shodují na tom, že pokud rodiče předkládají dětem přiměřeně náročné ambice, které jsou splnitelné, pak s nadšením oceňují jejich úspěchy a na druhé straně přijímají lehce jejich neúspěchy. Konstatují, že právě tyto rodiče jdou správnou cestou jak vychovat vysoce ambiciózní, úspěšné a sebevědomé jedince. (Hloušková, 2013)

Dnes můžeme rodičovský styl označit za aktivní, angažovaný. U dnešních rodičů převažuje míra velké péče o své potomky. Rodiče své děti neustále hlídají a často také dělají spoustu věcí za ně samotné. Můžeme se pak setkat s tím, že děti mají své rodiče jako své osobní asistenty, kteří jim pomáhají se oblékat, přidržíjí je na prolézačkách, čtyřleté děti krmí a sedmiletým pak zavazují tkaničky. Takový rodič se pak postupně v časovém měřítku mění za osobního řidiče a hlavního sponzora. (Koucká, 2017)

Rodiče také užívají jistých strategií, které ovlivňují děti na jejich vzdělanostních drahách. Tyto strategie jsou popisovány jako nástroje, které mají předejít špatnému rozhodnutí jejich dítěte coby žáka. Jedná se o tyto 4 rodičovské strategie:

Nepodmíněná akceptace – rodiče zde plně respektují výběr dítěte, jelikož souhlasí s podmínkami, jako je souznění vyhraněnosti dítěte coby studenta a cítí, že dítě si správně vybralo. Pokud zde rodič má potřebu jakkoli zasahovat do průběhu rozhodování, pak se to projevuje pomocí navigování dítěte.

Podmíněná akceptace – zde je prostor pro vyšší míru kontroly ze strany rodičů, kteří vytyčí konkrétní hranice. V mezích těchto hranic má jejich dítě svobodu v rozhodnutí. Rodiče zde tedy vystupují z pozice rodičovské síly.

Hledání kompromisu – snaha nalézt řešení, která uspokojí obě strany. Charakteristická je zde diskuse rodiče s dítětem, která však může sklouzávat k uplatňování rodičovské síly.

Uplatnění rodičovské síly – jasná dominance rodičů nad rozhodováním zde je velmi zřetelná. Rodiče působí na pozici kontroly, přesvědčování, nařizování a manipulace. Rodiče jsou aktivní a nemají potřebu s dětmi o věcech vzdělání diskutovat. Často se tak děje u dětí, které se jeví lhostejné ke vzdělávání a nemají v sobě vlastní odpovědnost za budoucnost. (Hlad'o 2010)

Rodiče se mohou snažit zvyšovat potenciál schopností dítěte, které jak víme, není jen motivem biologických podmínek. Působí na něj učení, různé prováděné činnosti, působení společnosti a také výchova. Pak tedy z toho lze usuzovat, že úroveň schopností zjištěná v určitém věku nemusí zůstat neměnná po celý zbytek jedincova života. Právě naopak. Dítě může být motivované k tomu, aby se neustále rozvíjelo, k čemuž vlastně je biologicky naprogramované a jeho ambice či vize mohou být pohonnou hmotou k jeho růstu a uspokojování potřeb. (Čáp, 1993)

3.2 Úspěch jako formulace cílů

To, co pro člověka znamená úspěch, je individuální pro každého jedince zvlášť. Tento termín jsme si také dle některých autorů již definovali. Nyní se podívejme, co se může stát s chápáním úspěchu u rodičů. Může se stát, že se rodičovské chápání úspěšnosti přeonací do školního prospěchu dítěte. Je však nutné vědět, že pro děti je největší úspěch, pokud si rodiče udělají čas na své dítě a naslouchají mu. Dnešní rodiče jsou však zavaleni povinnostmi, které nepočkají, a tak čas trávený v práci je mnohdy na úkor rodiny. Důležitým faktem však je, že každé dítě rodičů je jiné a vyžaduje významnou míru přítomnosti svých rodičů. To, jak jsou rodiče v životě dětí přítomní a nepřítomní, také vypovídá o komunikaci a nastavování cílů a procítění ambicí rodičů a dětí navzájem. (Gilbert, 2009)

Není vždy problém v dítěti, pokud nepodává takové výsledky, jaké by rodiče chtěli nebo si představují. Zdá se, že někteří rodiče mají špatné cíle již v průběhu výchovy a pak se nemůžeme divit tomu, že dítě jaksi „pokulhává“. Cajthamlová rozdělila tyto rodičovské cíle a oznámkovala je tak, jako jsou známkové děti ve škole.

Mizivé cíle - Pětka – „nedostatečná“ – Jedná se o snadno dosažitelné cíle a úspěchy, kde dítě vyvíjí minimální snahu. V podstatě se jedná o prosté rozmazlování dítěte, jelikož jej chválíme za minimální úsilí, přičemž cíle nebo úkoly plní za děti rodiče nebo vychovatelé. Je jasné, že každý rodič chce svým dětem pomoci, v této oblasti jim však krutě škodí, snaží se jim umetat cestu, aby bylo dítě šťastnější. To je však bohužel mylná představa. (Cajthamlová, 2017)

O této problematice jsme se zmiňovali v předešlé kapitole, kde psychologka Koucká hovoří o přehnané péči o děti, které se pak nedokážou o sebe postarat a v určitém věku nezvládnou to, co by měly. (Koucká, 2017)

Rodiče by neměli dělat pro své děti nic, co dokážou pro sebe udělat ony samy. Neustálé pomáhání a přehnaná opatrnost může podpořit až vypěstovat pocity nejistoty a někdy až lenosti. Takové dítě se pak velice rychle naučí spoléhat na to, že za něj všechno vyřídí a udělají rodiče. (Severe, 2014)

Dítě takto vychovávané získává špatný dojem, že má pouze nároky a práva a nemusí podstoupit žádné úsilí. Naopak očekává, že se každý obětuje dětskému pohodlí a že je každý povinen se o něj starat, aby bylo šťastné a spokojené. Tyto pocity štěstí a spokojenosti jsou však přechodné, ale hlavně návykové. Dítě tady pak často pociťuje nudu, začíná být závislé na nejbližším okolí a vede pasivní život. Samozřejmě musí být vyvinuty i podněty, které podněcují vlastní tvořivost, a to mírný pocit nudy a čekání na splnění přání. Pokud toto dítě pociťuje a rodič mu ihned nevyhoví, pak to vede k tomu, že dítě se začíná zamýšlet nad vlastními cíli, nad tím, jak jich dosáhne. Pakliže dítěti neustále ve všem rodič vyhoví, jeho schopnosti mohou zakrnět, protože je samo nerozvíjí.

Stejně tak je tomu, pokud rodiče nechají děti vyrůstat „jako dříví v lese“ a nevěnují jim dostatek pozornosti. Tím pádem u nich nerozvíjí rodiče vrozené schopnosti, nedozví se o nich ani o sobě nic. Dítě si pak může nacházet podněty mimo rodinu a rodič pak zůstává bez možnosti naučit se rodičovské roli. Pokud rodiče zajistí dítěti pouze materiální potřeby, je to zoufalý minimální cíl. (Cajthamlová, 2017)

„Nezáleží na tom, zda je otec inženýr, nebo dělník. Důležitá je přítomnost, to, že je se svými dětmi. Protože čas, který máte pro výchovu dítěte, patnáct až dvacet let, se už nikdy nevrátí.“ (Gilbert, 2009, s. 15) Čas pro rodiče je tedy omezený a děti čas strávený s rodiči velmi ocení.

Faktem je, že se rodina v čase mění, jak už její znaky, vlastnosti, tak i rysy. A právě v této době můžeme často pozorovat jev, kdy si manželé vytvoří svůj vlastní svět, který je bohužel mimo ten rodinný. Děti pak jsou ty, které jsou odkázány samy na sebe a musí se naučit být soběstačné. Hlavním důvodem tohoto rysu je silné zatížení rodičů obzvláště pracovními povinnostmi, což pak predikuje vyšší riziko vyčerpání, méně tráveného času s rodinnými příslušníky, ale hlavně velmi málo času na relaxaci. V rodinách pak ubývají společné chvíle, značně vázne komunikace a děti se často cítí osamocené. (Kraus, 2008)

Formulace malých cílů – dostatečná – rodič dítěti velmi pomáhá, ale nechává mu také prostor, pochválí ho za jeho vynaloženou snahu, kterou dítě prokáže. Cíle by měly být zdravě zvyšovány a dítě by mělo být schopno být samostatnější v jejich naplňování. Krás-

ný příklad nám může ukázat pomoc při nějakých drobných domácích aktivitách, činnostech anebo také úklid hraček. Tím, že má dítě příležitost tyto malé cíle zvládat, se také vytváří prostor pro pochvalu, čímž motivuje dítě k touze po vyšších cílech. (Cajthamlová, 2017)

Samozřejmě dítě se samoobslužné věci samo nenaučí. Je potřeba ze začátku ukazovat, jak které věci fungují. Postupem času ale dítě začne samo chtít být soběstačné a začíná se učit si po sobě dělat pořádek. Je však velmi důležité, aby sám rodič věděl, co od dítěte chce a co po něm může vyžadovat. Rozhodně by u dítěte ve 3 letech nemohl chtít průběžné uklízení hraček, se kterými si právě hraje. Rodiče by si měli tak vyhradit část dne, kdy dítě ví, že je čas na uklízení, obvykle to bývá večer. (Jungwirthová, 2009)

Existují rodiče, kteří jsou velmi zaneprázdnění prací či svými koníčky a doma se vyskytují jen zřídka. Tím že se doma vyskytují tak málo, se pak odráží u dítěte tak, že mu chybí kontakt s nimi a vůbec nějaké vytyčené cíle, motivace. (Cajthamlová, 2017)

Nejde o absenci motivace k určitým cílům nebo pohnutkám, ale o to, že pak děti disponují motivací k poplakování se, která vychází z jejich nitra a která je pro člověka stěžejní. Motivace se umocňuje také pochvalou a děti přece chtějí být pochváleny. Pokud tedy rodič pochválí své dítě za uklizený pokoj, to se pak bude z toho těšit a bude cítit jakýsi vnitřní úspěch. Tím se také zvýší jeho motivace snažit se v pokoji udržovat pořádek.

Objevují se i problémy, kdy si dítě naprosto nevěří a nějaký úspěch ve svém životě vidí v nedohlednu. Takové přesvědčení se často objevuje na základě opakovaných neúspěchů a rodiče by měli jistě v takové situaci zareagovat. Pomůžou mu tím, že začnou na dítěti vyzdvihovat to pozitivní, co se dítěti podařilo, také poukazovat na jeho silné stránky a klady. Také malé zlepšení je třeba ocenit, ať má dítě chuť si důvěřovat a nebát se překážek. Je důležité, že se cení pokrok a nikdo po něm nežádá stav dokonalosti. (Severe, 2014)

Formulace rozvojových cílů – dobrý - Zde už vedou rodičovské ambice k osobnostnímu rozvoji dítěte. Rodiče korigují ambice a zvyšují je v závislosti na věku dítěte, postupně přidávají nové cíle a tím posouvají hranice dětských schopností. Krásnou ukázkou je zde rodina, která má více dětí, které jsou sto se učit od svých starších sourozenců. Nejprve své sourozence napodobují, pak ale jejich činnosti přebírají a tím se posouvají dál. V případě, že je v rodině pouze jedno dítě, můžeme tento model aplikovat na jeho vrstevníky, s kterými tráví čas. Dítě se pak samo začíná hlásit o úkoly a tím samo podporuje to, že může být dále chváleno, může tedy zažívat pocit úspěchu, vlastní užitečnosti pro druhé lidi.

Tento styl nemá za cíl vyniknout nad druhé, ale spíše se naučit nové věci i novým ambicím nebo jen pobavit se zajímavou činností. (Cajthamlová, 2017)

V souvislosti se školou například vidíme, že děti si samy myslí na úkoly a snaží se je dělat. Samozřejmě i zde je velmi důležitá podpora ze strany rodičů. Dokonce můžeme hovořit o zjištěném faktu, kdy rodičovská podpora příznivě ovlivňuje chování dětí ve škole, pokud tedy cítí vnímavost, povzbuzení nebo podporu ze strany rodičů. Stejně tak pokud je dítě příznivě ovlivňováno, pak to má kladný vliv na kladné akademické sebepojetí, tedy odhadnutí vlastního studijního potenciálu, stanovení ambicí, ale také hlavně jakési přesvědčení o důležitosti vzdělání. (Rabušicová, 2004)

Dobry rodič se už vyznačuje citovou vřelostí. Není nutné, aby byl s dítětem každou volnou chvíli, ale čas, který společně stráví, naplní takovými činnostmi, které jsou zajímavé i pro dítě. Rodič se zajímá o dítě, jeho zážitky, nápady, kamarády, nechává mu prostor pro projevení, ale zároveň mu dává i bezpečné hranice. I rodič má zde pozici, ze které se tak snadno nevyčerpá a společný čas s dítětem je radostí pro obě strany. Zde jsme v určitém pomyslném středu, v němž každý cítí své místo, smysl i úlohu. (Cajthamlová, 2017)

Bohužel dnešní doba je často charakterizovaná stresem, spěchem a někdy až nepohodou. My můžeme vidět dnešní matky, které jezdí pro své děti do školek nebo škol autem, jak je pobízejí, ať zrychlí, že mají ještě kroužek, tak ať to stihnou. Po kroužku rychle vyzvednou bratra z fotbalu, dají si společnou večeři, osprchují se, vyčistí zuby a rychle spát. Bylo by to jiné, kdyby rodiče měli na své děti více času, mohli jít ze školy spolu pěšky a povídat si. Dítě zažívá ten pocit, kdy ho matka opravdu poslouchá a ono je šťastné. Ale dnes mají rodiče ve svých dětech velké vize, proto chtějí, ať mají kvalitní kroužky a mohou se všestranně rozvíjet. Dnes se vlastně nesmírně hraje o to, aby z našeho jedince vyrostl zdravý, harmonický a stabilní člověk, který má rozvinuté vztahy a rozumné hodnoty. Avšak stres, spěch, nepohoda, ale i některé ambice rodičů právě tyto možné atributy ničí. (Koucká, 2017)

Chvályhodné cíle - chvalitebná - Tato známka patří snaze nějakým způsobem se posunout výš a dál. Rodiče by ji měli už systematicky chválit, ale také učit děti odpočívat. Pravdou je, že takových cílů nemusí dosahovat neustále. Rodiče by měli sledovat, co dítě dělá, ale také to, aby jeho program byl různorodý, a tedy měnil zdravě činnosti tak, aby se u jedné zcela nevyčerpalo. Je pozitivem, pokud danou problematiku zkonzultuje i s odborníkem v dané oblasti, jak učitelem, trenérem nebo také vedoucím kroužku. Ten

pak může dané dítě sledovat a posoudit jeho talent, ale také může pomoci zdravě rozložit zátěž a formulovat nenadsazené cíle. Pak už je na rodičích, aby dítě nechali k cíli růst, ale dohlížejí, aby na cestu k němu neplatilo nepřiměřenou cenou. (Cajthamlová, 2017)

Jsou to i jednotlivé prvky prostředí, které děti vnímají a přijímají do škatulky vzorů nebo také podnětů, z čehož si pak berou zkušenosti. Mohou se tedy učit z přímých zkušeností, které vidí, a nemusíme hovořit pouze o napodobování. Děti se často chovají tak, aby nevyčnívaly z řady, pokud je však něco zaujme natolik, tedy síla vzoru je tak silná, je pak možné, že jsou ochotné se odlišit od většiny a hodnotí kladně třeba členství v nějakém gangu. (Severe, 2014)

Rodiče, kteří jsou ohodnoceni takovouto známkou, se do značné míry vyvíjí s dítětem. To znamená, že se nebojí učit novým dovednostem, sbírat nové informace, konzultovat pokroky nebo také starat se o bezpečí dítěte a dohlížet na jeho rovnoměrný vývoj. Je-li dítě citlivé, snaží se jej otužovat a trénovat. Jinak je to u dítěte soutěživého, to potřebuje bezpečné hranice, občas trochu přibrzdit jeho rozlet a jeho cíle trochu poupravit. Zde by se měl chvályhodný rodič svým postojem ukazovat jako vzor pro dítě, který je moudrý, ochotný dítěti naslouchat a být mu rádcem, ale také věrným důvěrníkem. Na druhou stranu to není ten úzkostný rodič, který své dítě nikam nepustí, ale naopak, je schopen také dítě včas propustit do života s důvěrou, že má schopnosti k tomu se uchytit. Na tyto rodiče pak děti většinou vzpomínají s láskou a také se k nim rádi vracejí sdělit jim své životní úspěchy. Je nutné, aby se rodiče naučili také někdy v zájmu dítěte ustoupit ze svých názorů a nechat děti žít vlastní život, aby tak nabyly svých vlastních životních zkušeností. Charakteristikou chvályhodného rodiče je také důvěra ve své děti. Společně s nimi se raduje z jejich úspěchů, dokáže se povznést nad neúspěchy a dodává dětem oporu a bezpodmínečné přijetí. (Cajthamlová, 2017)

Děti i dospívající mají nutnou potřebu vědět, že pokud se vyskytnou nějaké problémy, mohou se obrátit právě na své rodiče, kteří za nimi stojí. Pokud to tak necítí, pak může dojít k tomu, že chtějí řešit své problémy a neúspěchy samy, což u některých dospívajících je v pořádku, ale někteří to zkrátka nezvládnou. Dítě i adolescent potřebuje podporu rodiče v jeho snech, plánech i ambicích. Potřebuje prostor, kdy mu rodiče naslouchají, projevují úctu, aby se naučil ctít rodiče, ale i sebe sama. (Severe, 2014)

Vynikající cíle s nutkavým nasazením – výborná – Zde ambice rodičů vyžadují již od dětí nebo dospívajících systematickou píli, ale též výrazný talent a vrozené schopnosti.

Často jsou to cíle s vysokým nasazením a vyžadují omezení u ostatních činností. Faktem je, že mohou pro děti, ať už u předškoláka nebo dítě v mladším školním věku, způsobovat nadměrnou psychickou, ale i fyzickou zátěž. Pokud je dítě soutěživé, pak bychom ho měli naučit prohrávat. Rodič dítě učí svého „jedničkáře“, jak se chránit, uvědomovat si varovné signály únavy, bolesti nebo hlad a vyhovovat jim. Můžeme tedy říci, že rodič zde působí jako ten, který učí dítě kontrolovat jeho psychický a fyzický stav, ale také najít si čas na odpočinek, umět šetřit silami a věnovat také prostor důležité rekonvalescenci po nějaké zátěži a věnovat svůj čas i osobním vztahům a koníčkům. Za tento projevený výkon by pak měla přijít odměna, oslavit úspěch a nezapomínat na zasloužený odpočinek. Děti by měly cítit, že podaly skvělý výsledek a jejich rodiče by na ně měli být pyšní. Je ale také důležité, a možná až nutné, aby rodiče dohlíželi na rovnoměrný vývoj jejich dítěte a případné výkyvy se snažili brzdit, nebo uhladit. (Cajthamlová, 2017)

Jistě, může se jednat o nadaného jedince, který má predispozice k tomu, zvládat školní povinnosti s úspěchem. Mysleme však na celou jeho dětskou osobnost, je to přece stále také dítě, které má své přirozené dětské potřeby. Navíc někdy rodiče hřeší na tom, že říkají dětem, že jsou velice inteligentní, a když se spletou v základní věci, jsou ihned varováni, že takovou věc by měli stoprocentně vědět. Ale i dítě by mělo mít mezery a mělo by si umět říci o pomoc jak rodičům, tak třeba kamarádům. Potom také zjišťuje, co je kamarádství, že je tu někdo, s kým si mohou vzájemně pomáhat. (Těthalová, 2017)

Vynikající rodič zastává role psychologa, trenéra, učitele, ale také obětavého dopravce svého dítěte a je mu neustále k dispozici. Kromě zaměstnání, které vykonává, je „rodičem na plný úvazek“, a tak vzniká nebezpečí, že svému dítěti podsouvají aktivity, které byli kdysi jejich nesplněné nebo stále nezrealizované cíle. V nejhorším případě se pak může také rodič realizovat jen přes své dítě, kterému tím samozřejmě jen ubližuje.

Pokud je rodičovská touha vyniknout nad ostatní rodiče a jejich děti velká, pak to přetěžuje je samotné, ale i děti. Může se totiž stát, že se i rodič vyčerpá a „vyhoří“. Často se může jednat o profesní deformaci, kdy dospělí chce dělat svou práci poctivě, ale ve skutečnosti mu jednoznačně přerůstá přes hlavu. Pakliže se toto rodiči děje, bylo by výhodou si tento fakt co nejdříve uvědomit, zpomalit své ujištěné jednání a cíle a nechat si poradit z řad psychologů. Získání druhého názoru, ustoupit do pozadí, je v tomto stádiu rodičovských ambicí již nutností v zájmu dítěte. (Cajthamlová, 2017)

Nadsazené nedosažitelné cíle – jednička s hvězdičkou. Takto stanovené ambice děti absolutně nemotivují a vedou spíše děti ke zklamání a pocitu selhání jak u rodičů, tak i u dětí. Problém zde spatřujeme ve vysokých nárocích, přehánění schopností dítěte nebo také rychlém tempu dosažení cílů. Jednoduše řečeno hovoříme o přetěžování a spěchu na úkor dítěte. Pokud se dítě snaží již v brzkém věku dosahovat vysokých cílů, může si naprosto zničit osobnost. Můžeme vidět náznaky a malé zázraky, kdy potkáme nějaké mladé virtuosy, ale také čtyřleté modelky nebo dětské filmové hvězdy. Tyto děti však často přicházejí o dětství v zájmu úspěchu. V dospělosti se pak mohou potkávat s těžkým psychickým stavem s touhou vést normální život jako jejich vrstevníci. Později často přichází také bolestivý ústup ze slávy, který může vrcholit propadem do závislosti. Kromě velkého přetížení, které děti zažívají, mohou také trpět izolací od vrstevníků, pocitem odcizení nebo celoživotní křivdy. (Cajthamlová, 2017)

Rodiče by měli naopak nechat v dětech rozvíjet zdravé sebevědomí, ne pocity neúspěchu a toho, že nejsou dost dobré. Děti by se měly přijímat takové, jaké jsou, s úspěchy a neúspěchy. To však neznamená, že jim vše projde a nemusí se v ničem posunovat. Ale přijetí jako takové dítěti dodá sebevědomí, pocit, že na to má. Dítě se tak začne snažit a dokáže pak lépe procházet i přes překážky, které mu život přichystá. Pochopí, že poctivá snaha je základem úspěchu. Vždyť kdo jiný má dítěti věřit a podporovat ho na jeho životní cestě, když ne právě rodiče? (Severe, 2014)

Můžeme tedy zhodnotit, že pokud rodiče formulují svému dítěti nebo sobě samému takto vysoké a nadnesené cíle, dělají jednoznačně velkou chybu. Pokud rodič promítá toužebně do svého potomka své nenaplněné sny a cíle, ničí mu život, vztahy, ale i rodinné vztahy. Opravdovým problémem můžeme vnímat rezignaci rodiče na své povolání, na jeho vlastní vztahy a honbou za kladně sklizené pochvaly na své talentované dítě. Na druhé straně však můžeme vidět rodiče, kteří se až extrémně snaží, aby jejich děti nikdy netrpěly jako oni, a tím vytvářejí další nefunkční extrém. Děti se totiž naučí pasivně přijímat oběti okolí a ony samy se pak stávají stejnými rodiči, kteří na sebe berou všechnu oběť. V rodičovství se mohou opět setkávat s přetížením a nadměrnými nároky, které zažili jako děti a nyní je přijímají od svých potomků. (Cajthamlová, 2017)

3.3 Ambice ve výchově dětí a role v rodině

„Dělej to, o čem jsi snil/a, protože právě v tom najdeš radost a hrdost na to, že jsi muž nebo žena stojící na vlastních nohou.“ (Gilbert, 2009, s. 81)

K čemu vlastně dnešní mladí lidé, rodiče či společnost směřuje? Jistě každý z nás má vize, ale jde opravdu o vize, které vychází z našeho srdce? Možná, že dnešní honba za vzděláním a získáním úspěšné práce není až tak výhrou, když vidíme kolem sebe tolik nešťastných lidí. Zde můžeme říci, že platí, že ačkoliv má člověk peníze, nemusí být šťastný, protože potřebuje žít svůj sen. A ani děti nejsou mnohdy takové, jaké si rodiče vysnili. Konec konců, rodiče by se měli snažit děti jenom vést a nikoli si uplatňovat na nich své vize a plány. (Gilbert, 2009)

Mateřství se dnes zdá spíše jak oběť a závislost ženy na muži než důležitá součást života. Rodičovská dovolená se v průběhu času stále jen zkracuje a matky spěchají zpátky vstříc své práci a svým zájmům, sportům či koníčkům. Také ale příprava ženy na otěhotnění se prodlužuje daleko za ideální hranici 20-25 let. A jaké jsou vlastně důvody k tomu, „pořídít si“ dítě v dnešní novodobé informační civilizaci? (Cajthamlová, 2017)

Důvody k plánování rodiny se dnes jistě mění. Můžeme rodiče rozdělit na výkonnostní a úkolující. U výkonnostních rodičů můžeme cítit jakýsi tlak na kariéru, kdy žena nejprve vystuduje, najde si práci, která ji baví a je v ní dobrá, a po čase by chtěla k této značce ideál ještě vyplnit svou ženskou „povinnost“ a stát se matkou. Často se pak můžeme střetávat s tím, že takové matky po období šestinedělí rychle utíkají a chodí si „odpočinout“ do práce. Možný důvod, proč se tak děje, je možná okolnost, že ve své práci je zběhlá, dobrá a nezatěžuje ji až tak, jako role matky, na kterou mnohdy ani sama nebyla připravená. Co ale potom takové dítě, které se ocitá už v raném věku v odloučení od matky? Mnohdy toto dítě pocítuje od rodičů velký tlak, jelikož jsou rodiče založeni výkonnostně. Pak i pro rodiče může být takové dítě zklamáním, neboť je třeba se mu neustále věnovat, jsou s ním starosti, a tak jim zabraňuje uplatňovat se v jejich životě, jak by oni chtěli a mohli se seberealizovat. (Cajthamlová, 2017)

U žen lze často pozorovat, zda jsou v mateřství šťastné, anebo naopak nešťastné. Můžeme říci, že štěstí ženy spočívá právě ve schopnosti být se svým životem vyrovnaná, ale také být vyrovnaná sama se sebou. Mimo to také schopnost slevit z nároků na sebe a jakési umění vyrovnat se s nedostatky. Naopak faktory jako nedostatek času, nezvládání, vyčer-

pání, ekonomická nejistota jsou bariéry, které jaksi brání v pocitu štěstí a spokojenosti u žen. (Prokešová, 2013)

Můžeme se také setkat s rodiči, kteří jsou zde jako úkolující prvek svého dítěte. Očekávání je zřejmé, dítě zvládne všechno na jedničku, a to cokoliv, co si rodiče přejí. Rodiče úkolující také často chtějí vyhovět žádostem z řad svých vlastních rodičů anebo svého partnera. Dítě v takovém okamžiku působí jako někdo, kdo má vyhovět žádostem dospělých, bohužel bez ohledu na to, jak je samo formováno, jaké talenty, predispozice, zájmy a talenty má. Takové děti pak mohou mít v dospělosti velké problémy se smyslem života. Můžeme pak od nich slyšet výroky o pocitech promarněného života, znechucenosti či konání práce bez hlubšího významu. (Cajthamlová, 2017)

U samotného dítěte může docházet ke konfliktu mezi svou vlastní touhou a touhou rodičů. Je důležité, aby dítě bylo neustále motivováno, nejen nuceno do aktivit či činností. Pokud rodič v dítěti vzbudí touhu a dá mu smysluplný motiv k nějaké činnosti a dítě ji přijme za vlastní, pak je to v pořádku. Jedincovy motivy se utvářejí v činnostech, které může sdílet v sociálních skupinách s druhými lidmi, jsou ovlivňovány kulturou, společností, společenskými hodnotami a normami. Úspěchy a neúspěchy prožívá dítě ve společnosti v rozmanitých aspektech. Nejen, že může mít obrovskou radost z výsledku, ale také z hodnocení druhých, zejména z pochvaly a kladného ohodnocení. Proto je velmi důležitá podpora dětí v tom, co dělají. Ty přímo žijí z toho, že druzí od nich něco očekávají a že se snaží vydržet a nezklamat. Zde je tedy důležité, aby byl motiv reálný a uchopitelný pro daného jedince. Pokud se jedná o zdravý motiv, pak se posiluje motivace dítěte dosáhnout daného vytyčeného motivu a mohou také vznikat nové specificky lidské motivy. Může také dojít k tomu, že to, co bylo původně vytyčeno za prostředek k dosažení cíle nebo uspokojení potřeby, se může přeměnit na samotný cíl, který se tak stává novou potřebou. (Čáp, 1993)

Je důležité nechat děti plnit si své sny a přání. Rodiče by měli velmi citlivě přemýšlet, zda dítě vykonává to, co ono samo doopravdy chce, nebo zda jeho čas tráví pouze nařízením rodičů a jejich vizemi. Každé dítě potřebuje rodiče, který je vřelý, dobrý a umí své dítě pochválit. Stačí, pokud rodiče předají svůj životní postoj, příklad jejich životní cesty, přidají k tomu pár zkušeností a nastaví dětem rozumným způsobem hranice. Nemusí jít o předem připravené strategické plány, protože i dítě je každé jiné. Jak příliš umetená cesta, tak naopak vůbec nevyznačená cesta může být pro dítě svým způsobem nebezpečná. Děti by měly ve výchově získat jakýsi prvek altruismu, který v nejlepší situaci vyzískají ze vzoru svých rodičů. Je potřeba naučit děti dělit se, umět pomoci, ustoupit. Je třeba, aby dítě

vědělo, že není neúspěch umět o pomoc požádat a také ji přijmout. Tu by mělo umět jak nabídnout, tak umět ji v určitých situacích také odmítnout. (Cajthamlová, 2017)

Pokud rodiěe tlačí své děti do něčeho předčasně – například nauĉit dítě předčasně číst, mohou se objevit možná “kdyby“. Velmi málo rodiĉů totiž dokáže s dětmi jednat tak, aniž by nedali najevo své zklamání, které však pramení ze zcela přirozených nezdarů. Samozřejmě je něco jiného, pokud je dítě mimořádně bystré a rodiěe u něj vnímají touhu číst, aniž by na něj vynakládali nějaký nevhodný nátlak. Na druhou stranu však, jestliže dítě těmito prvky nevládne, proč vykonávat neskutečné úsilí uĉit jej číst, když vlastně ještě nezvládá základnější věci jako zavázat si boty, počítat do deseti, atd. Je nerozumné si dělat starosti kvůli takovým věcem. Lepší bude, když se rodiĉ nad tyto unikátnosti trochu pozvedne a nechá vše plynout svou přirozenou cestou. (Dobson, 1995)

Je zřejmé, že dobrými vztahy v rodině a schopností vyvíjet se po celý život nic nepokazíme, naopak tyto indikátory jsou jakousi zárukou úspěchu při rodiĉovské snaze být dětem dobrými rodiĉi. Právě na tyto rodiěe přece dítě rádo a s láskou vzpomíná. (Cajthamlová, 2017)

3.4 Vzdělanostní ambice dětí

Výběr vzdělání je velmi významným rozhodnutím v životě každého člověka, a to z toho důvodu, že jej také směruje k volbě a možnostem povolání v budoucnu. To pak zaujímám drtivou část každého denního života v dospělosti, a tak tedy můžeme říci, že je jednou z podmínek šťastného života. Pokud se člověk špatně rozhodne, nebo nemá prostředky (vzdělání) k tomu vykonávat něco, co jej naplňuje, pak dochází k nenaplněnosti představ a nespokojenosti, která se bohužel přenáší i do osobního života. (Kohoutek, 1973)

Vzdělanostní, a tedy i profesní ambice žáků se utvářejí od počátku jejich života. Na základní škole se v průběhu studia a různých okolností představy dětí o budoucím vzdělání a profesi utvářejí, však v patnácti letech by měli mít žáci jasnější, ne-li úplné představy o tom, co by chtěli studovat nebo kam v profesní dráze míří. (Martinec, 2007)

Proto zde nabízíme pár názorů autorů z výzkumů, které byly realizovány i k tematice vzdělanostních ambicí. Výzkumy nám umožňují vidět změn v časech i v okolnostech, proměny rodiny, ideologie či náhled na vzdělání.

3.4.1 Vzdělanostní ambice pod lupou výzkumů

Jak už víme, ambice dětí jsou ovlivňovány a formovány nejen jedincem samotným, ale také různými jinými okolnostmi. Mimo jiné je také důležité se dívat na výsledky žáka a na podněty, které jej ovlivňují. Na vzdělání má markantní dopad fakt, z jakého zázemí dítě pochází, tedy sociální, kulturní, ale i ekonomické zázemí. Tyto údaje jsou zjištěné dle indikátorů, do kterých můžeme zařadit vzdělání rodičů, status jejich zaměstnání anebo také vybaveností domácnosti, kde žák bydlí. Z výsledků výzkumu programu PISA 2006 víme, že nejvyšším sociálním, ekonomickým a kulturním statutem disponují žáci v Praze. To také odpovídá faktu, že Praha nabízí obyvatelům, a tedy i rodinám žáků, jakousi značně nadprůměrnou životní úroveň. Dle výzkumu se v Praze soustředí lidé s nadprůměrným vzděláním, je tam také největší pracovní uplatnění, a tedy i nejnižší míra nezaměstnanosti. Žáci zde mají také nespočet studijních příležitostí. (Martinec, 2007)

Dříve nebylo reálné, že každý, kdo chtěl, mohl studovat to, co uznal za vhodné. Naopak, společnost byla uspořádána tak, že sociální hranice byly nepropustné. Ideologie, která vládla, vymezovala pole představ, ale i reálií, ve kterých mohli lidé promítat své ambice a životní plány. První změnu ve vzdělanostních ambicích jsme zaznamenali až v letech 1989 a 2003. V letech 1989 to bylo 17% žáků osmých tříd, kteří uvedli, že jejich ambicí je rozhodně dosáhnout terciárního vzdělání. V roce 2003 už hovoříme o každém druhém dotázaném žákovi, který touží po vysokoškolském vzdělání. Můžeme také říci, že je to zvýšenou poptávkou po terciárním vzdělání pro uplatnění na trhu práce. (Matějů, Straková et al., 2006)

Dnes už jednoznačně můžeme říci, že nejvyšší ambice na vzdělání v České republice vychází na jedince studujících na gymnáziích. Ambice na vzdělání jsou spojeny ruku v ruce také se znalostmi a dovednostmi žáků, tedy čím více je jedinec schopnější, tím vyšší jsou jeho ambice. Perspektiva ambicí je ale také dána společenským postavením rodičů a vybaveností domácností, jak jsme již uváděli. (Martinec, 2007)

Podle výsledků PISA 2006, která zkoumala vzdělanostní ambice žáků na základní škole, byly možnosti vzdělání kategorizovány dle mezinárodní klasifikace ISCED. Žáci, kteří zaškrtnuli v naprosté většině (cca 90%), že chtějí dosáhnout terciárního vzdělání, v jiných výsledcích také zaškrtnuli, že v budoucnu mají ambici dosáhnout zaměstnání s nejvyšším statutem. (Martinec, 2006)

Matějů, Straková et al., (2006) si pokládají otázku, nakolik ovlivňuje sociálně-ekonomický status rodinný životní vzorec jedince a jeho vzdělanostní ambice. Předpokládali, že vrstevníci, škola nebo média budou mít větší míru ovlivnitelnosti žáků než samotná rodina. Dále také porovnávají ambice žáků v roce 1989, tedy před pádem komunistické strany a v roce 2003. Přišli na zajímavý fakt, a to ten, že v roce 1989 uvedli žáci, že vzdělání je pro ně zcela nedůležité až v 44 % a pouze 20 % odpovědělo, že je to pro ně důležité. Pokud to srovnáme s rokem 2003, tak zde bylo pro žáky důležité vzdělání až v 66 % a jako nedůležité je považovalo pouze 6 %. Výsledky však ukazují, že vnímání úspěchu pro lidi, kteří se podrobili tomuto výzkumu, je stále spíše ekonomickém zabezpečení a vzdělání se zdá být spíše specifickou strategií zejména pro rodiny, kde vyšší vzdělání má nějakou tradici.

Výzkum také zjišťoval, jaká je podobnost představ dětí a rodičů na životní úspěch. Prokázalo se, že ve vzorcích životního úspěchu mezi dětmi a rodiči existuje velká podobnost. Spíše se však zdá, že tento fakt je důvodem působení celkového společenského klimatu a adaptace jak rodičů, tak dětí, na daná pravidla ve společnosti.

Další pro nás důležitou otázkou, kterou výzkum prozkoumával, byla jaký vliv sociálního původu, schopností a významu přikládaného vzdělání má na vzdělanostní ambice adolescentů. Výsledky ukázaly, že vzdělání prošlo velkou změnou stratifikací v české společnosti. Socialismus uznával vzdělání jako žádaný statek, nedá se však hovořit o nějaké ekonomické návratnosti. Význam vzdělání měl spíše odůvodnění co do reprodukce kulturní elity. To pak zapříčiňovalo to, že vzdělanostní ambice byly formovány právě pod sociálním statutem rodičů, kde stěžejní roli hrálo ekonomické zabezpečení. Pak bylo samozřejmě také důležité, jaký význam připisovali rodiče vzdělání. To, jestli měl žák potenciál nebo schopnosti k tomu se více vzdělávat, bylo až na dalších místech a spíše to bylo chápáno jako plus, ne rozhodující činitel. Situace po socialismu se ve vzdělání a nazírání na něj změnila, a to hlavně v důsledku ekonomické návratnosti, což se postupem času stává strategií životního úspěchu. Samozřejmě tím se i zvedl daleko větší zájem o vzdělání a děti i rodiče začali u perspektivy vzdělání zvyšovat své ambice. Vznikají tedy velké konkurence při žádosti o studium, a to zejména na gymnáziích a vysokých školách. Nesmíme však zapomenout, že jak schopnosti, tak představy dětí o významu vzdělání jsou závislé, na sociálním původu. Vzdělanostní ambice tedy zůstávají stále velmi závislé na sociálním původu dítěte. Nakolik se tato situace bude nebo nebude měnit, zjistí další analýzy a výzkumy v této oblasti. (Matějů, Straková et al.,2006)

Martinec (2006) uvádí ve výzkumech PISA 2006, že ambice dětí mohou být také ovlivňovány přímým vlivem, tedy zvýšenou snahou o dosažení co nejlepšího školního výsledku, nebo také nepřímý vliv, což můžeme demonstrovat například na typu školy – ZŠ se speciálním zaměřením nebo gymnázia. Dále se ukázalo, že velmi silný vliv má vzdělání rodičů na ambice dětí a celkový přístup ke vzdělání. Nejvíce znát je tento fakt u rodičů s dokončeným terciárním vzděláním, kde se tento poměr zvyšuje přibližně trojnásobně. Významným indikátorem se také ukázalo pohlaví – kde vyšší aspirace na vzdělání mají jednoznačně dívky, dále zaměstnání rodičů nebo také vybavenost domácnosti, které taktéž ovlivňovali ambice dětí na vzdělání.

Co se týká dalšího výzkumu projektu PISA, který zjišťoval, jaké mají ambice patnáctiletí žáci ZŠ na povolání, které by chtěli vykonávat ve svých 30 letech, ukazuje, že studijní ambice žáků se v posledních letech nijak zvláště neproměnily, naopak zůstávají stabilní. Co se týká profesních ambicí, ty od roku 2000(49,8) a 2003(45,9) mírně vzrostly (na 52,5). To vypovídá o tom, že žáci stále výše posunují hranici svých ambicí v oblasti budoucí profese. Otázka, která však vyvstává z těchto výsledků, je, zdali žáci přestávají méně uvažovat o ambicích ve spojitosti s potřebným vzděláním.

Jak jsme již uvedli, ambice dívek jsou větší než u chlapců. Žákovské ambice na dosažení maturity nejsou příliš ovlivněné na druhu navštěvované školy (téměř všichni žáci maturitu chtějí získat). U chlapců na nematuritních oborech SOU je nejmenší pravděpodobnost ambicí na dosažení maturity, tedy jen v 77 % (u ostatních skupin je toto procentu kolem 90 %). Největší rozdíly vidíme u dětí, které mají ambici dosáhnout nejvyššího stupně vzdělání. U žáků na gymnáziích je to 90% touha dosáhnout nejvyššího vzdělání, u učňů je to pouhých 15 % průměrných žáků.

Je nutné podotknout, že realizované výzkumy nezjišťovali pouze ambice dětí na vzdělání nebo profesy závislosti na možnosti vzdělání, ale také na různých faktorech, které jsme již mnohokrát jmenovali, jako pohlaví, vzdělání rodičů, rodinné zázemí, velikost obce aj., ale výzkum se také zabýval schopnostmi a znalostmi například matematiky, nebo také různé dovednosti jako například práce s počítačem, vztah žáků k přírodním vědám, jazykovou gramotnost apod. Výzkum tedy zjišťuje různé souvislosti mezi proměnnými. My však pro naše potřeby jsme si vytáhli z těchto informací právě složku ambicí, kterým se v této práci věnujeme.

3.5 Faktory podmiňující vzdělanostní ambice žáků

V oblasti ambicí dětí nemusí vždy hrát roli pouze rodina a faktory, které se jí týkají, ale může jít i o školu, respektive třídu, ve které se žák učí. Jedná se hlavně o třídní postavení žáka, ve kterém se nachází a zdali je motivován k tomu dosahovat lepších a lepších výsledků. Přirozeně totiž malá šance na úspěch ve vzdělání vede k nízkým vzdělanostním ambicím, kdežto vysoké šance na úspěch právě jedince motivují. (Bourdieu a Passeron, 1977) To také popisuje Goldthorpe (2000), který uvádí, že se jedná o aktivní přijetí role ve školní třídě a v situaci, ve které se jedinec nachází. Není zde vyvinutý nějaký tlak okolností, který by nutně musel udávat roli dítěti, a tak se také vnitřně reprodukovala. Naopak, jedinec čistě přirozeně jedná v dané situaci tak, že je to v souladu s jeho třídní rolí. Jednoduše tedy můžeme říci, že jednání jedince je v souladu s rolí, jsou racionální a jsou voleny tak, aby z nich jedinec měl co největší užitek, a to jak v sociálním, tak v materiálním slova smyslu.

Může jít také o samotný přístup rodičů, který zauímají ke škole jejich dětí. Vnímáme totiž, že za vzdělanostními ambicemi stojí právě rodičovská podpora, jejich zájem o školu a vzdělání. Vzdělanostní ambice jsou tvořené několika proměnnými, o kterých jsme již hovořili. Tyto proměnné ovlivňují dosahované vzdělání, a to i bez zmiňované třídní pozici dítěte. Samozřejmě také záleží, o jakém vzdělávacím systému hovoříme. Jisté však je, že vzdělanostní ambice jsou důležitým zrcadlem toho, jaké vzdělání jedinec nakonec získá. (Matějů, Straková et al., 2006)

Slabé vzdělanostní ambice byly identifikovány u dětí dělnických rodičů nebo drobných živnostníků. Důvod je hlavně ve vidině ekonomické návratnosti, tedy, pokud bude dítě méně let studovat, začne o to dříve pracovat a ekonomická návratnost tedy, bude rychlejší. Kdežto, jedinec, který byť by studoval déle a měl by možná dvakrát větší výdělek, může vstoupit do rizika, že studium nedokončí a ekonomická návratnost by byla v tomto případě velmi tristní. (Goldthorpe, 2000)

Přímočařejší strategie se vzdělanostními ambicemi se snaží o udržení výhodné pozice v rámci třídní struktury. Pomocí k tomu jsou zdroje nebo vzdělávací systém. Zde je vzdělání vždy na prvním místě. Rodiče se zde soustřeďují na co nejvyšší dosažení formálního vzdělání a užívají k tomu zdroje ekonomické, sociální nebo kulturní. Za vytyčený cíl u těchto rodičů často bývá přeměnit co nejvíce nadání a schopnosti dítěte do vzdělanostního postupu, a nejen jim předat pouze materiální zdroje. Pokud se to nedaří, pak se rodiče

snaží jít různými cestami, přičemž využívají alternativy jako kurzy, alternativní školy nebo vzdělávací instituce. Pokud ani to nepomáhá, nakonec rodiče přechází k předávání materiálních zdrojů potomkům. To má danou situaci stabilizovat. Nemůžeme však říci, že se jedná o běžný postup, spíše o jakousi záchrannou variantu. Tato možnost je však možná jen u rodin, které mají prostředky a jsou zajištěni. U rodin ze sociálně slabších tříd je tato situace vyloučená. (Matějů, Straková et al., 2006)

Abychom si tedy zrekapitulovali, které faktory podmiňují vzdělanostní ambice, uvedeme si je postupně:

- **Pohlaví** – Děvčata jednoznačně disponují vyššími vzdělanostními aspiracemi než chlapci. Šance děvčat na vyšší vzdělanostní ambice oproti nižším je 1,75krát větší než u chlapců.
- **Rodina** – ukázalo se, že má dokonce vliv, zda je rodina úplná, anebo neúplná. Děti vyrůstající v úplné rodině dominují významně vyššími vzdělanostními ambicemi, než děti z neúplných rodin. Úplná rodina zvyšuje až o 66 % ambice dětí ve vzdělání.
- **Socioekonomický status (zaměstnání rodičů)** – tento faktor zvyšuje možnost ambic dětí na vzdělání. Děti jsou motivovány získat dobré pracovní místo, které je dnes také mnohdy spojeno s dosaženým vzděláním.
- **Vzdělání rodičů** – velmi silný faktor, který ovlivňuje vzdělanostní ambice dětí. Pokud má matka vysokoškolské vzdělání, zvyšuje až 2,05krát (105 %) šanci na vysoké vzdělanostní ambice svých dětí. U otce je tento poměr trochu menší, ale stále dost silný jako faktor ovlivnitelnosti – 1,61krát (61 %).
- **Schopnosti dětí** – Pozitivně ovlivňují vzdělanostní ambice dětí matematické schopnosti dítěte. Samozřejmě se přihlédá i k další schopnostem, ale test z matematiky a jeho správné vyplnění ukázalo pozitivní vztah v oblasti vzdělanostních ambic dětí.
- **Kulturní zázemí rodiny** – Zjistilo se, že i tento faktor pozitivně ovlivňuje vzdělanostní aspirace dětí. Jakým směrem rodina disponuje, zda se zajímá o kulturní složku společnosti či nikoli.
- **Vzdělávací zdroje v rodině** – zde hovoříme o vybavenosti domácnosti, tedy o prostředcích, které děti mohou využívat ke vzdělávání (pokoj, stůl, knihovna, počítač, internet apod.)

- **Rodičovský důraz na vzdělání** – Nejvýznamnější však je, jak rodiče přistupují ke vzdělání a vzdělávání a jaký na něj kladou důraz. Přesvědčení rodičů, že vysok školské vzdělání je důležité a jejich aktivní apel na tento faktor zvyšuje šanci až 15,94krát oproti rodičům, kde pro ně vzdělání nepředstavuje důležitou složku života. (Matějů, Straková et al., 2006)

Jistě se najde ještě spousta dalších faktorů, které vzdělanostní aspirace ovlivňují či podmiňují. Je třeba stále myslet na to, že každý jedinec je individuální a může být v životě raritou, třebaže na něj nesedí žádné z těchto podmínek. Ambice dětí i rodičů jsou hnané touhou, motivací něčeho dosáhnout. Musíme však vzít v potaz, že každý jedinec je vybaven jinou mírou inteligence, schopnostmi, nadáním, jinak projevuje svůj zájem, má jinou míru motivace apod. Každá osobnost se jinak vyvíjí a charakterizuje určitým způsobem prožívání, uvažování, ale i chováním. Do všeho toho jsou zde také vpuštěny emoce a psychická resilience jedince. Osobnostní vlastnosti jsou vždy dány pro konkrétního jedince a nelze je paušalizovat. (Vágnerová, 2010) Je třeba tedy ke každému přistupovat individuálně a snažit se jej pochopit v jeho osobnostní rovině s jeho možnostmi, schopnostmi a emocemi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části se práce zabývá rodičovskými ambicemi, samotným pojetím slova ambice, které můžeme chápat jako lidskou touhu či hnací sílu. Hovoříme zde i o rozdělení ambicí dle druhu nebo kategorií rodiny. Zamýšlíme se také nad pojetím úspěchu coby vytyčení cílů a ty dále rozebíráme. Zařazujeme zde i kapitolu rodičů, které rozdělujeme na výkonnostní a úkolující. Je zde také uvedena tematika vzdělávání a úspěchu.

V empirické části se práce věnuje kvantitativnímu výzkumu. Na začátku je stanoven výzkumný problém, dále je popisováno pojetí výzkumného šetření, vymezení výzkumných otázek a cílů.

4.1 Výzkumný problém

Diplomová práce zjišťuje problematiku rodičovských ambicí ve vztahu ke vzdělávání jejich dětí pod úhlem žáků ZŠ. Otázka ambicí rodičů v perspektivě vzdělání jejich dětí je častým prvkem, který se v životě rodičů objevuje. Je naprosto přirozené, že si budou chtít rodiče plnit své sny v oblasti rodiny. Chtějí být těmi, kteří děti milují a zároveň těmi, kteří jsou milováni svými dětmi. (Cajthamlová, 2017) V této práci se však snažíme zachytit tento jev z druhého úhlu pohledu, a to od samotných dětí. Právě tito aktéři pak totiž nesou v životě tíhu tlaku, který na ně rodiče vyvíjejí. V této souvislosti můžeme hovořit o takzvaných rodičovských ambicích, které mohou být tedy zdravé a podporující, ale mohou také působit jako demotivující prvek a v tom případě je pokládáme za nezdravé. (Plháková, 2006)

Tato problematika rodičovských ambicí může být tedy vnímaná s oběma póly, jak kladným, tak záporným. My však chceme zjistit, zda děti, na které jsou kladeny vysoké nároky z důvodu velké ambicióznosti rodičů, nejsou spíše demotivovány. Zda nezažívají pocit odcizení, nezájmu, rezignace, jelikož se nemohou samostatně rozhodovat a plánovat si svou budoucnost. (Gilernová, 2011; Vágnerová, 2000; Šulová, 2004) Problém, který z této problematiky vyplývá, je ten, že pokud jsou tyto ambice vyvíjeny na osobu, které jí nejsou vlastní, pak vyznívají jako patetické a mají za důsledek odcizení se od lidí. V důsledku mohou vznikat problémy v mezilidských vztazích, které pak vedou k narušení seberealizace, a to jak v rodinném životě, v profesionálních činnostech, tak v sociální sféře.

4.2 Pojetí výzkumného šetření

K realizaci výzkumného šetření byl použit kvantitativní výzkum za účelem zjištění názorů dětí na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání. Zvolena byla metoda dotazování pomocí techniky anonymního dotazníku. Dle Gavory (2010), budeme v dotazníku zachycovat množství nebo frekvenci výskytu jevů. Tyto údaje se mohou matematicky zpracovávat, a tak naše výsledky získáme v podobě čísel, které nám udávají jednoznačné výsledky. (Gavora, 2010)

Dotazník je způsob kladení otázek, kterými získáváme písemné odpovědi. (Chráška, 2007) Náš dotazník, který využijeme pro naši diplomovou práci, je vlastní konstrukce. Zjišťuje, jaké jsou názory dětí na rodičovské ambice ve vztahu ke vzdělávání.

4.3 Vymezení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký je názor žáků ZŠ na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaké ambice vztahující se ke vzdělávání svých dětí mají rodiče z pohledu žáků základní školy?
2. Jaká je síla působení rodičů na své děti ve spojitosti se vzděláním pohledem žáků základní školy?
3. Jaká je důležitost rodičovských hodnot pohledem žáků základní školy?
4. Jaká je propojenost pohledů rodiče a dítěte na budoucnost v souvislosti se vzděláním pohledem respondentů?

4.4 Výzkumný cíl

Hlavní cíl výzkumu je zjistit názory žáků základní školy na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání.

Z hlavního výzkumného cíle pak dále vycházejí dílní výzkumné cíle:

1. Odhalit ambice rodičů na vzdělávání jejich dětí pohledem respondentů.
2. Analyzovat sílu působení rodičů na své děti ve spojitosti se vzděláním pohledem respondentů.
3. Zhodnotit důležitost rodičovských hodnot pohledem respondentů.

4. Zjistit zda existuje nějaká propojenost mezi pohledy rodičů a dětí na budoucnost v souvislosti se vzděláním pohledem respondentů.

4.5 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základní soubor tvoří žáci druhého stupně základních škol ve Zlínském kraji. Zlínský kraj dle výsledků PISA 2006 získává absolutně nejnižší aspirace žáků základních škol na zaměstnání, což pravděpodobně souvisí s průměrným statusem zaměstnání, ale i vzděláním jejich rodičů. (Martinec, 2006) Losování škol bylo náhodné, ne však všechny oslovené školy vyhověly a umožnily výzkum provést. Do výběrového souboru tedy postoupilo 5 základních škol. Byli osloveni žáci 8. a 9. ročníku, z důvodu jejich věku a schopnosti většího samostatnějšího přemýšlení a utváření si svého názoru na danou problematiku. Také tito jedince žijí každodenně po boku svých rodičů, čímž jsou citliví na jejich prožívání, plánování cílů, které vztahují i na děti. Tyto děti také dokážou kriticky pohlídnout na své okolí, na samo sebe, a tak jsou schopné posuzovat věci ze svého hlediska. (Vágnerová, 2000)

Pro náš výzkum jsme oslovili 8 základních škol, z nichž odpovědělo a souhlasilo 5. Gavora (2010) uvádí, že „náhodný výběr“ je z hlediska pravděpodobnosti nejlepším výběrem. Jeho osoby dobře reprezentují základní soubor. Proto ho označujeme za reprezentativní soubor. *„Reprezentativní“ znamená, že každá osoba základního souboru měla stejnou pravděpodobnost dostat se do výběrového souboru.*“ (Gavora, 2010, s. 75)

Pro náš výzkum jsme získali 522 respondentů, ze kterého bylo 264 (51%) mužů a 258 (49%) žen. Věk respondentů byl od 13 let až do 16 let. Respondenti odpovídali v 26% (140), že jim je 13 let, v 50% (265), že jim je 14 let, v 21% (114), že jim je 15 let a necelé 1% (3) odpovědělo, že jim je 16 let.

4.6 Technika sběru dat

Naše práce se ubírá kvantitativním směrem. Pro získání informací o zvolené problematice oslovených respondentů byla zvolena metoda dotazníku. Tato metoda umožňuje poměrně rychlé shromažďování dat do většího počtu respondentů. Metoda dotazníku je v pedagogických výzkumech poněkud frekventovaná. Jak jsme již uvedli, (Gavora 2010) popisuje dotazník, jako způsob kladení písemných otázek, z nichž získáváme písemné odpovědi.

Chráska (2007) dodává, že by otázky v dotazníku měly být předem pečlivě připravené a formulované, promyšleně za sebou řazené a respondenti na ně písemně odpovídají.

Pro naši práci jsme si vypracovali vlastní dotazník, který zjišťoval názory dětí na rodičovské ambice ve vztahu ke vzdělání. Pro náš výzkum, jsme získali 563 vyplněných dotazníků a po podrobné kontrole jsme museli vyloučit 41 dotazníků, které byly vyplněny chybně, ať už chyběly odpovědi v některých otázkách, nebo respondenti vyplnil více možností v dotazovaných otázkách. Získali jsme tedy 522 správně vyplněných dotazníků, které jsme dále analyzovali.

Gavora (2010) rozlišuje tři stupně otevřenosti otázek v dotazníku a to otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Dotazník je tvořen uzavřenými otázkami kromě jedné, která zjišťuje věk respondentů. Dotazník obsahuje 21 otázek, z nichž zahrnuje 14 otázek uzavřených, kde respondenti vybírají z odpovědí A-D a dalších 7 otázek, které jsou škálových.

Otázky v dotazníku odpovídají výzkumným otázkám, které jsme si stanovili výše. Ve výsledcích výzkumu však uvádíme výsledky dle témat, které jsou seřazeny podle výzkumných otázek. Dále jsme rozčlenily tato témata na podtémata z důvodu větší přehlednosti výsledků. K první výzkumné otázce se pojí téma - **ambicióznost rodičů ve vzdělanosti svých dětí**, které je rozdělené ještě na další tři podtémata. První podtéma – důležitost vzdělání – analyzují otázky v dotazníku č. 5, 6B, 6C, 6D, 6E, 6F, 6H. Druhé podtéma - spokojenost dítěte – pojímá otázky č. 3, 6A, 19. A poslednímu podtématu – plány se vzděláním dětí – se věnují otázky č. 6G, 13 a 14. Dále pak u druhé výzkumné otázky jsme si stanovili téma - **síla působení rodičů na vzdělanost dětí**, které jsme taktéž rozdělili do třech podtémat. Prvním podtématem druhého tématu bylo ocenění, do kterého spadají otázky z dotazníku číslo 4, 11, 12, 18. Do druhého podtématu – tlak rodičů, jsme zařadily otázky z dotazníku číslo 7, 8, 20. A do posledního podtématu – zájem rodičů – patří otázky z dotazníku č. 10, 17, 21. Ke třetí výzkumné otázce se váže třetí téma – **důležitost rodičovských hodnot**, do kterého jsme zařadili pouze jedno podtéma a to hodnotový žebříček, který nám vyplývá ze škálových otázek z dotazníku 2A – 2O a otázka číslo 5. Poslední výzkumná otázka pojímá poslední téma – **propojenost pohledů na vzdělanost rodiče a dítěte**, který pojímá též jedno podtéma – výběr studia. Toto podtéma zjišťujeme otázkami v dotazníku č. 9, 15, 16.

Dotazník budeme vyhodnocovat pomocí záznamu tabulky v programu MS Excel, ve kterém uvádíme respondenta a jeho odpovědi na jednotlivé otázky v dotazníku. Výzkumné

otázky budou zpracovány formou popisných statistik. Vytvoříme si také tabulku četnosti, přičemž vždy uvedeme relativní a absolutní četnost, kterou vyjádříme procentuálně, aby tak bylo patrné, jak velká část celku připadá na danou hodnotu. Data získaná z posuzovací škály zpracujeme pomocí průměrných hodnot, směrodatných odchylek.

První výzkumná otázka zjišťuje, jaké jsou ambice rodičů na vzdělávání jejich dětí. Tuto otázku zjišťovaly 4 otázky, kde byly uzavřené polytomické, ale i škálové. U otázek otevřených jsme počítali četnosti odpovědí. Takové hodnoty jsme pak znázornili pomocí grafického diagramu. U otázek škálových jsme počítali průměr, směrodatné odchylky.

Zpracované výsledky pak zobrazujeme pomocí kontingenční tabulky, ve které můžeme uvádět různé spojitosti v závislosti na výsledcích. Tyto výsledky analyzujeme ve spojitosti s výzkumnými otázkami, které jsme si stanovili.

Data četností byly zaznamenány a grafiky vyobrazeny ve výsečových, sloupcových a pruhových diagramech a tabulkách.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zjištěné výsledky výzkumu si znázorníme ve 4 tématech a ještě několik podtématech, což nám pomůže se ve výsledcích lépe orientovat. Témata odpovídají výzkumným otázkám a cílům, které jsme si k této práci stanovili. Do témat jsou zahrnuty také otázky z dotazníků, které také odpovídají dané výzkumné otázce. Data byla zpracována pomocí programu Microsoft Excel.

Na úvod jsme se respondentů dotazovali, zda již mají nějakou představu o tom, čím by chtěli být, případně co by chtěli v budoucnu studovat. Tři čtvrtiny respondentů odpovědělo, že již nějakou představu mají nebo dokonce, že mají úplně jasno a to v 75 % (391). Ostatní respondenti 25 % (130) odpověděli, že ještě neví nebo nemají absolutně žádnou představu o tom, co by v životě chtěli dělat.

Dále budeme výsledky výzkumu uvádět dle výzkumných otázek, které budou představovat témata, jimiž zajistíme lepší přehlednost práce. Každé téma v sobě zahrnuje jedno nebo více podtémat, která sledují jednotlivé otázky v dotazníku.

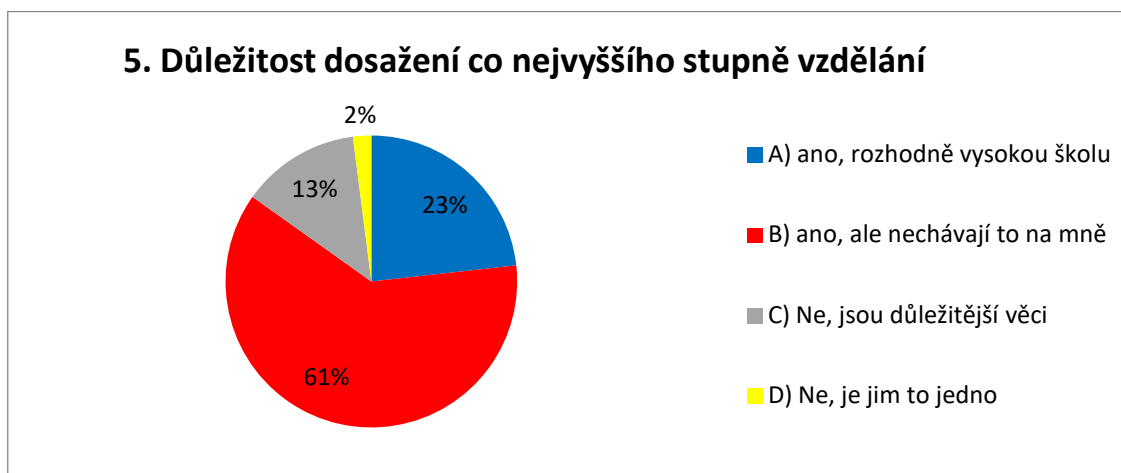
5.1 Ambicióznost rodičů ve vzdělanosti svých dětí

Prvním tématem jsme zjišťovali ambicióznost rodičů v oblasti vzdělání jejich dětí. Téma jsme ještě rozdělili na podtémata jako důležitost vzdělání a vzdělávání, spokojenost dítěte a posledním tématem jsou plány se vzděláním dětí.

Důležitost vzdělání

Položka 5: Považují Tvoji rodiče za velmi důležité, abys dosáhl/a co nejvyššího, nejlépe vysokoškolského vzdělání?

Respondenti odpovídali nejvíce možností B) Ano, rodiče by bylo rádi, ale nechávají to na mně, kterou zaznamenalo 61 % (319) respondentů. Druhou nejčastější možností, byla možnost A) Ano, rodiče rozhodně chtějí, abych studoval/a vysokou školu a tu zaznamenalo 23 % (119) respondentů. Dále zaznamenalo 13 % (72) respondentů možnost C) Ne, jsou důležitější věci v životě. A nejméně zastoupenou možností v zaznamenaných výpovědích, byla možnost D) Ne, je jim to úplně jedno, kterou zaznamenalo 2 % (12) respondentů.



Obrázek 1 Dosažené vzdělání

Položka 6B: Pro rodiče je důležité, abych se toho ve škole co nejvíce naučil/a.

Tato položka je škálového charakteru, u které mohli respondenti odpovídat na škále 1 až 5, kde 1 = minimálně jim na tom záleží, 5 = maximálně jim na tom záleží. Na tuto škálovou položku respondenti odpovídali možnostmi 1 a 2 v 5 % (28) respondentů, 3 zaškrtnulo 17 % (87), 4 uvedlo 37 % (196) a 5 uvedlo 41 % (211) respondentů. Průměr zde byl $M = 4,11$ a směrodatná odchylka $SD = 0,93$. Můžeme tedy vidět, že je pro většinu rodičů důležité, aby se jejich děti toho ve škole co nejvíce naučily.

Položka 6C: Rodiče považují moji školu a mé učení za jednu z nejdůležitějších věcí.

Zde odpovídali respondenti možnostmi 1 a 2 v 11 % (59), což vypovídá o tom, že pro rodiče škola a učení jejich dětí není jedna z těch nejdůležitějších věcí v životě. Možností 3 odpovědělo 26% (136) respondentů. Fakt, že je pro rodiče škola a učení jejich dětí důležité, můžeme vidět v zaškrtnutých odpovědích 4 a 5, které získaly více jak polovinu procent odpovědí a to 63 % (327). Co se týká průměru a směrodatné odchylky, u této otázky, $M = 3,76$ a $SD = 1,04$.

Položka 6D: Chtějí abych měl/a co nejlepší známky.

V této otázce jsou hodnoty $M = 4,12$ a $SD = 1,02$. Z toho lze jasně vidět, že co nejlepší známky jsou od dětí očekávány celkem často. Podíváme se také na procentuální zastoupení škálových odpovědí. Možností 1 a 2 odpovědělo 7 % (34) respondentů, možnostmi 3 odpovědělo 19 % (97), možnostmi 4 odpovědělo 28 % (149) a možnostmi 5 odpovědělo nejvíce respondentů a to 46 % (242).

Položka 6E: Chtějí, abych se naučil/a pracovat samostatně a dokázal/a třídit informace, dělat si svůj vlastní názor.

Zde respondenti odpovídali nejčastěji možností 5 a to ve 44 % (232), dále pak možností 4 a to v 35 % (182). 16 % (82) respondentů zaškrtno odpověď 3 a poslední dvě možnosti 1 a 2 byly zaznamenány v 5% (26). Co se týká průměru $M = 4,17$ a směrodatná odchylka $SD = 0,93$. Z hodnot tedy jasně vyplývá, že žáci v převážné většině pociťují u rodičů přání, aby se naučili samostatně pracovat, dokázali si třídit informace, které k nim přichází a měli svůj názor.

Položka 6F: Otázka vzdělání pro ně není klíčová. Chtějí abych byl/a především dobrým člověkem.

Odpovědi na tuto položku nám odkrývají skutečnost, jaký důraz rodiče dávají na vzdělání před etickou stránkou osobnosti. Výsledky nám ukazují, že 52 % (272) respondentů, zaznamenává, že rodičům jde především o to, aby jejich děti byly dobrými lidmi, a to vidíme z možností 5 a 4. 30 % (154) respondentů pak odpovědělo možnostmi 3, která nám ukazuje jakousi střední hodnotu. U hodnoty 2 se vyjádřilo 14 % (75) respondentů a u hodnoty 1 jsme zaznamenali 4 % (21) odpovědí respondentů, kteří pociťují, že pro jejich rodiče je stěžejní stránka vzdělání. Průměr je zde $M = 3,51$ a $SD = 1,1$.

Položka 6H: Mé vzdělání je jim jedno, nezajímají se. Necháávají to na mně.

Tato otázka ověřuje, zda se rodiče o své děti zajímají v oblasti vzdělání či naopak, tedy je-li pro ně tato problematika zásadní a zajímají se. Výsledky ukazují, že ve 43 % (226) respondenti nijak nepociťují nezájem rodičů o jejich vzdělání ba právě naopak, což nám představuje možnost 1 a také možnost 2, kterou uvedlo 19 % (98) respondentů. U možnosti 3 odpovědělo 18 % (93) respondentů, kteří tento nezájem již pociťují. Zarážející však pro nás je, že až 20 % (105) respondentů, odpovídající možnosti 4 a 5, tento nezájem o jejich vzdělání od rodičů pociťují. Pokud tyto výsledky vyjádříme pod podobou průměrných hodnot, vidíme, že $M = 2,23$ a $SD = 1,34$, což je ukazatel velké proměnlivosti hodnot.

Průměrné hodnoty si pro větší přehlednost sestavíme v tabulce.

Položka	Položka	Průměr	Směrodatná odchylka
6B	Pro rodiče je důležité, abych se toho ve škole co nejvíce naučil/a.	4,11	0,93
6C	Rodiče považují moji školu a mé učení za jednu z nejdůležitějších věcí.	3,76	1,04
6D	Chtějí, abych měla co nejlepší známky.	4,12	1,02
6E	Chtějí, abych se naučil/a pracovat samostatně, dokázal/a třídit informace, dělat si svůj vlastní názor	4,17	0,93
6F	Otázka vzdělání pro ně není klíčová, chtějí abych byl/a především dobrý člověk.	3,51	1,1
6H	Mé vzdělání je jim jedno, nezajímají se. Necháávají to na mě.	2,23	1,34

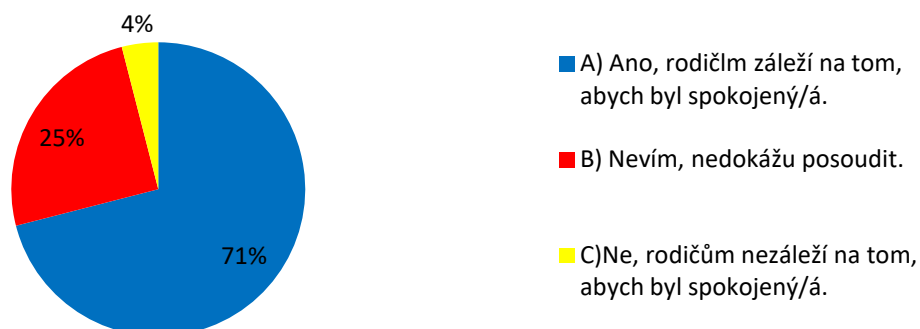
Tabulka 1 Důležitost vzdělání

Spokojenost dítěte

Položka 3: Pociťuješ, že je pro rodiče důležitý Tvůj vlastní pocit spokojenosti ve škole (např. s výsledky)?

Nejčastěji respondenti odpovídali možností A) Ano, rodičům záleží na tom, abych byl spokojený/á a to v 71 % (372). Druhou nejčastější odpovědí bylo B) Nevím, nedokážu posoudit, které zaznamenalo 25 % (129) respondentů. A poslední nejméně zaznamenanou odpovědí byla možnost C) Ne, rodičům nezáleží na tom, abych byl spokojený/á, ve 4 % (21).

3. Pociťuješ, že je pro rodiče důležitý Tvůj vlastní pocit spokojenosti ve škole (např. s výsledky)?



Obrázek 2 Spokojenost dítěte

Položka 6A: Chtějí, abych si v životě plnil/a své sny.

U této škálové otázky odpovídali respondenti možnostmi 1 a 2 v 7 % (37), čímž uvádí, že rodičům nezáleží na tom, aby si jejich děti plnily v životě své sny. Střední hodnota 3, byla označena v 16 % (85), kde respondenti zaznamenávají, že rodičům středně záleží na tom, aby si jejich děti plnily své sny. Ovšem největší procento získaly odpovědi 4 a 5 a to až v 77 % (400), které vypovídají o tom, že rodiče chtějí, aby si jejich děti plnily své sny. Průměrnými hodnotami jsou zde $M = 4,15$ a $SD = 1,01$.

Položka 19: Pociťuji, že se mohou v oblasti vzdělání seberealizovat.

Tato otázka je opět škálová kde $M = 3,68$ a $SD = 0,94$. Z výsledků a průměru můžeme vidět, že respondenti pociťují, že se mnohou v oblasti vzdělání seberealizovat ve velké míře, což nám také představují možnosti odpovědi 4 a 5, ve kterých odpovědělo 59 % (308) respondentů. Střední hodnotou 3 odpovědělo 31 % (163). Hodnotou 1 a 2 odpovědělo 10 % (51) respondentů, kteří nepociťují až takovou (nebo nepociťují žádnou) možnost se v oblasti vzdělání seberealizovat.

Plány se vzděláním dětí

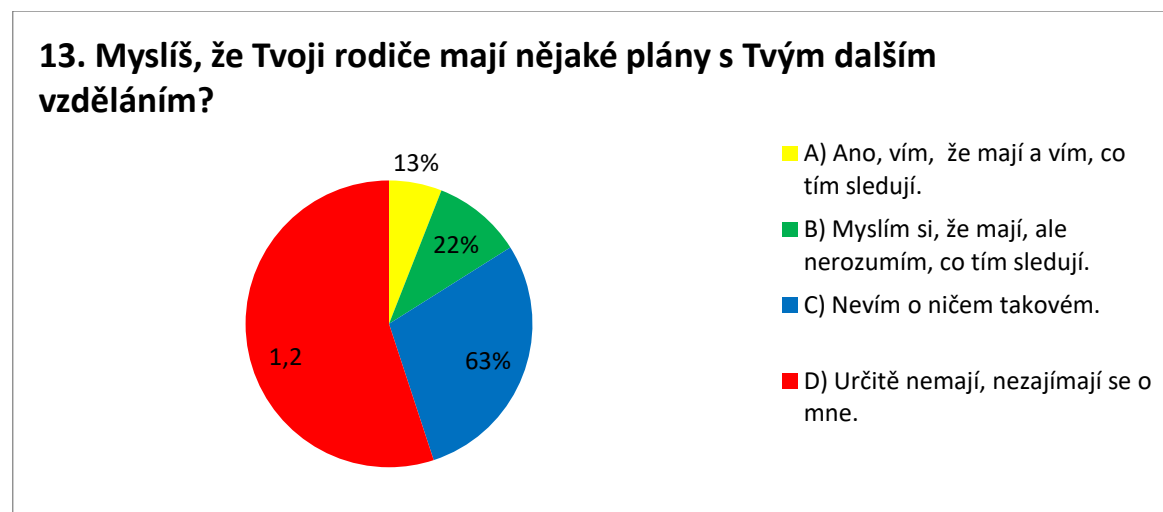
Položka 6G: Moje vzdělání je pro ně velmi důležité, ale především si do mne promítají své neuskutečněné cíle a plány.

Tato otázka sleduje, nakolik děti cítí, že se na nich chtějí spíše sami rodiče realizovat a promítají si do nich své neuskutečněné plány a cíle. Z odpovědí spíše můžeme vidět vel-

mi rozmanité výsledky a to u 44 % (230) se ukazuje, že tento fakt je zaznamenatelný jen ve velmi malé míře jestli vůbec, což nám ukazuje možnost 1 a 2. Odpověď 3, která je prostřední hodnotou ukazuje, že ve 25 % (132) děti pocítují ze strany rodičů jisté sklony k tomu, že si do nich uskutečňují svoje sny a cíle. U odpovědí 4 a 5 už můžeme zaznamenat zřetelnější projev rodičovských ambicí do života dětí, kde respondenti odpověděli možností 4 ve 22 % (113) a možností 5 odpovědělo 9 % (47). Můžeme také hodnoty porovnat dle průměrných hodnot, kde $M = 2,74$ a $SD = 1,26$. Poměrně vysoká směrodatná odchylka nám značí velkou proměnlivost odpovědí.

Položka 13: Myslíš, že Tvoji rodiče mají nějaké plány s Tvým dalším vzděláním?

Odpovědi na tuto otázku byly 4 a respondenti odpovídali následovně. Možnost A) Ano, vím, že mají a vím, co tím sledují, zaznamenalo 13 % (71) respondentů. Možnost B) Myslí si, že mají, ale nerozumím, co tím sledují, zaznamenalo 22 % (113) respondentů. Možnost C) Nevím o ničem takové, zaznamenalo 63 % (330) respondentů a poslední možnost D) Určitě nemají, nezajímají se o mne, zaznamenala 2 % (8) respondentů. Ve větším procentu vidíme, že respondenti nevědí o nějakých plánech rodičů s jejich vzděláním, avšak není tu ani zanedbatelné procento respondentů, kteří odpovídají, že rodiče mají s jejich vzděláním určité plány.

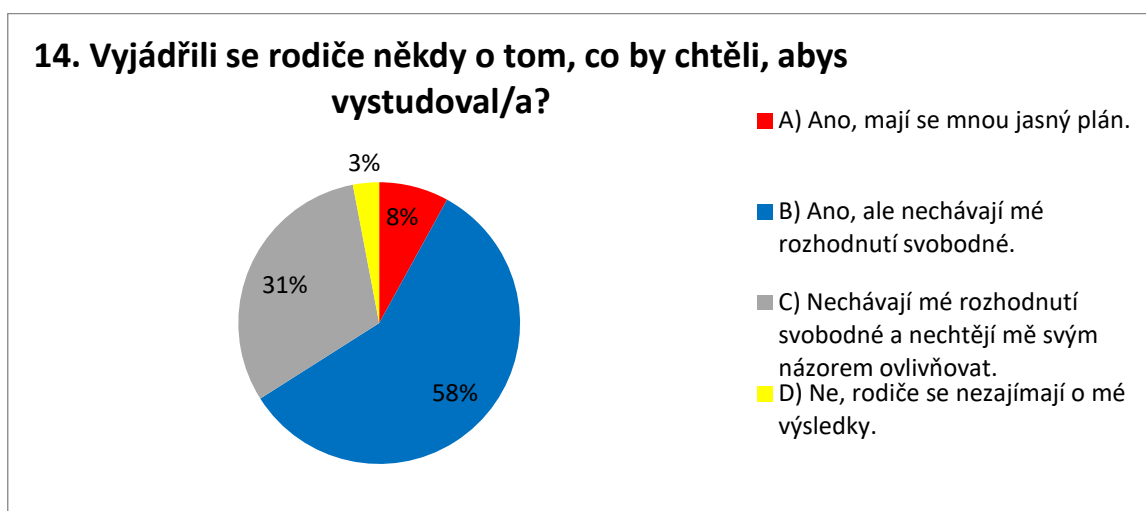


Obrázek 3 Plány se vzděláním

Položka 14: Vyjádřili se rodiče někdy o tom, co by chtěli, abys vystudoval/a?

Možností A) Ano, mají se mnou jasný plán, odpovědělo 8 % (40) respondentů. Možností B) Ano, ale nechávají mé rozhodnutí svobodné, odpovědělo 58 % (303) respondentů. Možností C) Nechávají mé rozhodnutí svobodné a nechtějí mne svým názorem ovlivňovat,

odpovědělo 31 % (161). A poslední možností D) Ne, rodiče se nezajímají o mé vzdělání, odpovědělo 3 % (13) respondentů. Z výsledků můžeme vyčíst, že velká většina respondentů (89 %, 464) může své rozhodnutí ohledně studijní dráhy nastavit svobodně a rodiče jej nikterak neomezují. 8 % (40) respondentů však je ovlivněno rodičovskými ambicemi a 3 % (13) se potýkají s nezájmem ze strany rodičů.



Obrázek 4 Vize vzdělání

5.2 Síla působení rodičů na své děti

Druhým tématem jsme analyzovali, zda děti od rodičů pociťují ocenění za jejich školní úspěchy nebo studijní výsledky, dále také zda rodiče na děti vyvíjejí nějaký tlak ve směru k jejich studijní dráze či výsledkům. Jako poslední podtéma jsme zde zařadili také zájem rodičů o studijní plány či studijní výsledky, který je důležitý pro motivaci a podporu dětí.

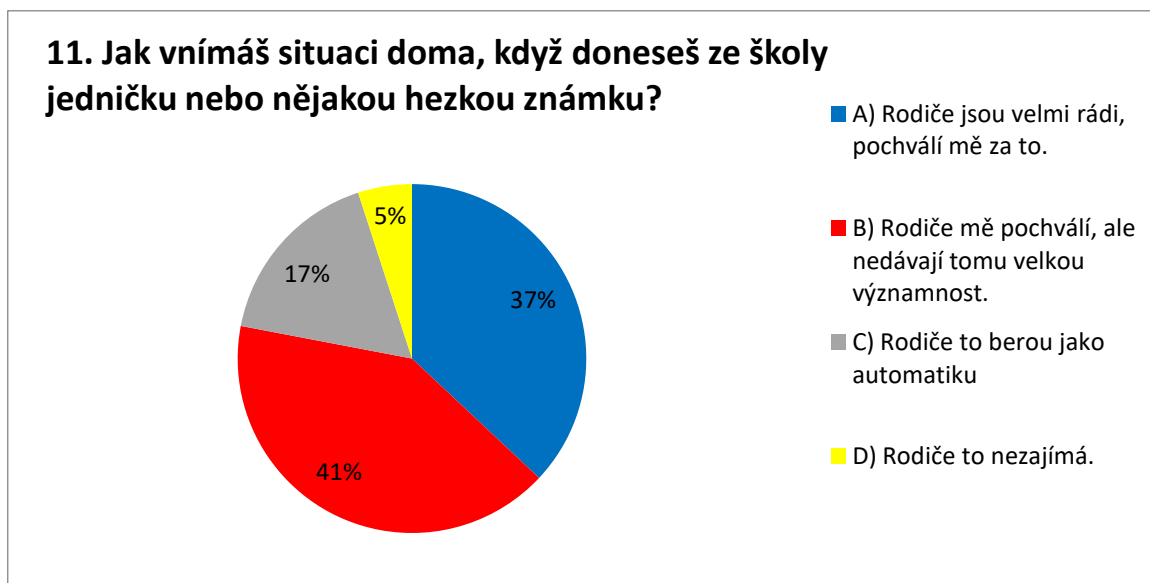
Ocenění

Položka 4: Otázku - Vnímáš, že rodiče umí ocenit Tvůj talent i mimo vzdělávání? (Například pokud hezky zpíváš nebo Ti jde sport, pociťuješ, že jsi oceněn?)

Odpovědi byly spíše kladné a to ve 44 % (231) ano, často vnímám jejich ocenění – tedy respondenti zaznačili možnost A. Dále pak možnost B) zaznamenali ve 41 % (214) ano, ale ocení mě jen občas. Možností C) označilo 13 % (68) respondentů odpovědělo, zřídka kdy mě moji rodiče ocení. A ve 2 % (9), respondenti odpověděli možností D) Rodiče mě nikdy neocení. Ve většině případů tedy respondenti vypovídají, že ocenění talentů dětí rodičům nedělá problém. Stále se však objevují respondenti, kterým se dostatečného ocenění nedostává.

Položka 11: Jak vnímáš situaci doma, když doneseš ze školy jedničku nebo nějakou hezkou známku?

Odpověď A) Rodiče jsou velmi rádi, pochválí mě za to, získala 37 % (196). Odpověď B) Rodiče mě pochválí, ale nedávají tomu velkou významnost, získalo 41 % (212). Odpověď C) Rodiče to berou jako automatiku, zaznamenali respondenti v 17 % (87), Odpověď D) Rodiče to nezajímá, získalo 5 % (27) odpovědí respondentů.



Obrázek 5 Reakce na známkování

Položka 12: Jak vnímáš situaci doma, když doneseš ze školy pětku nebo nějakou špatnou známku?

Respondenti odpovědi možností A) Každému se někdy nezadaří, tolerují to a nedělají z toho závěry 40 % (209). Možností B) Rodičům je to jedno, nezajímají se o můj prospěch, odpovědělo 3 % (16) respondentů. Odpovědi C) Rodiče jsou zklamáni, ale snaží se mi pomoci, odpovědělo 27 % (142) respondentů. A poslední možnosti D) Rodiče jsou rozzlobení, případně dostávám i zákazy, odpovědělo 30 % (155) respondentů.

Položka 18: Pochvala a povzbuzení od rodičů mi ve studiu pomáhají.

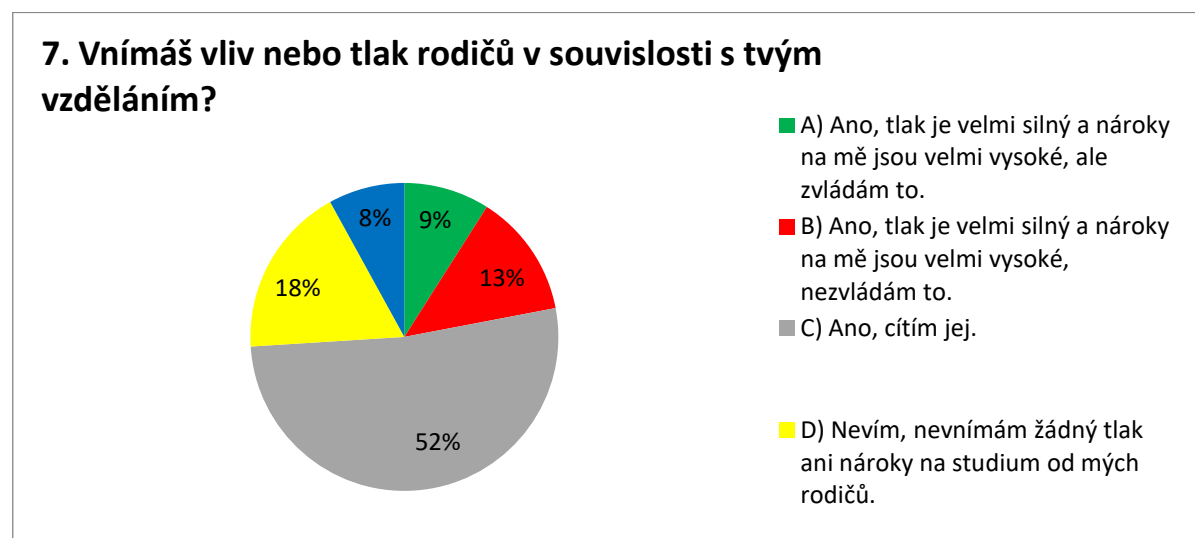
Respondenti odpovídali na škále v rozsahu 1 – 5, kde možnost 1 a 2 označilo 13 % (68) respondentů, střední hodnotu 3 označilo 22 % (117) respondentů a zbytek respondentů 65 % (337) označilo možnosti 4 a 5, z čehož vychází, pochvala a povzbuzení respondentům značně pomáhají ve studiu. Průměrnými hodnotami můžeme vyjádřit $M = 3,75$ a $SD = 1,13$.

Tlak rodičů

K tematice síly působení rodičů na své děti ve spojitosti se vzděláním jsme zařadily podkapitolu, tlak rodičů. Toto podtéma má zjišťovat, zda děti pocítují nebo vnímají nějakou míru působení rodičů na ně samotné právě v tematice vzdělávání, vzdělání.

Položka 7: Vnímáš vliv nebo tlak rodičů v souvislosti s tvým vzděláním?

Tato položka měla 5 možností odpovědí: A) Ano, tlak je velmi silný a nároky na mne jsou velmi vysoké, ale zvládám to, odpovědělo 9 % (49) respondentů. Dále odpovědí B) Ano, tlak je velmi silný a nároky na mne jsou velmi vysoké, nezvládám to, odpovědělo 13 % (65) respondentů. Odpovědí C) Ano, cítím jej, odpovědělo 52 % (273) respondentů. Odpovědí D) Nevím, nevnímám žádný tlak ani nároky na studium od mých rodičů, odpovědělo 18 % (96) respondentů a poslední možností E) Žádný tlak na mou osobu rodiče nevyvíjejí, odpovědělo 8 % (39) respondentů. Možnosti A, B a C uvádí, že respondenti nějaký tlak zaznamenávají a to až 74 % (387). Na opačné straně uvedlo 26 % (135) respondentů, že tlak od rodičů nepocítuje.



Obrázek 6 Vliv rodičů na vzdělání

Položka 8: Pocítuješ, že Tě rodiče do nějakého kroužku nutí? (ZUŠ, zdravotnický kroužek,...)?

Zde byly možnosti odpovědí 4. A) Ano, mám kroužek/y, které mi dali rodiče příkazem. Tuto možnost zvolilo 9 % (46) respondentů, což je zajímavým zjištěním. Možnost B) Ano mám vzdělávací kroužky, ale chodím do nich rád a dobrovolně zvolilo 15 % (78) respon-

dentů. Možnost C) Ne, kroužky si vybírám zásadně sám/a, zvolilo 52 % (274) respondentů. A možnost D) Do vzdělávacích kroužků nechodím, zvolilo 24 % (124) respondentů.

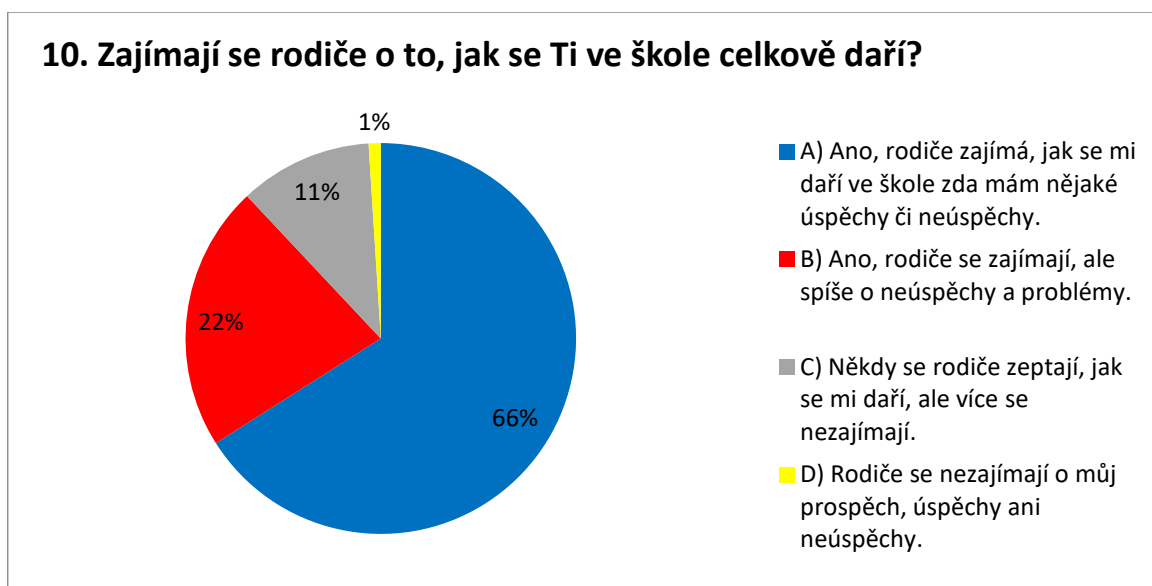
Položka 20: To co po mně rodiče chtějí ve škole, zvládám.

Tato otázka je škálová, kde měli respondenti možnosti výběru na škále 1 až 5, přičemž 1 = minimální souhlas s tvrzením a 5 = maximální souhlas s tvrzením. Zajímavé je, že 14 % (73) respondentů uvedlo možnosti 1 a 2, což znamená, že požadavky rodičů buď nezvládají, nebo zvládají s obtížemi. Střední hodnotu 3 zaznamenalo 25 % (163) respondentů. A hodnoty 4 a 5 uvedlo 61 % (317) respondentů, kteří tím vypovídají o tom, že dané požadavky zvládají bez větších problémů. Hodnota **M** = 3,61 a **SD** = 1,06.

Zájem rodičů

Položka 10: Zajímají se rodiče o to, jak se Ti ve škole celkově daří?

Respondenti odpovídali možnostmi A) Ano, rodiče zajímá, jak se mi daří ve škole, zda mám nějaké úspěchy či neúspěchy, v 66 % (345). Možností B) Ano, rodiče se zajímají, ale spíše o neúspěch a problémy odpovědělo 22 % (117) respondentů. Možností C) Někdy se rodiče zeptají, jak se mi daří, ale více se nezajímají, odpovědělo 11 % (56) respondentů a možností D) Rodiče se nezajímají o můj prospěch, úspěchy ani neúspěchy, odpovědělo 1 % (4) respondentů. Je zde zřejmý zájem rodičů o to, jak se jejich dětem daří.



Obrázek 7 Zájem o proces vzdělávání

Položka 17: Rodiče mi dávají (poskytují) dostatečnou motivaci ke studiu.

Na tuto otázku odpovídali respondenti na škále 1 až 5, kdy hodnoty 1 a 2 zaznamenalo 11 % (54) respondentů, průměrnou hodnotu 3 označilo 23 % (122) respondentů a hodnotu 4 a 5, které představují fakt, že rodiče poskytují motivaci ke studiu ve velké míře, což označilo 67 % (346) respondentů. Hodnoty průměr a směrodatná odchylka zde vychází $M = 3,78$ a $SD = 1,01$.

Položka 21: Zájem rodičů o mé výsledky ve studiu mne motivuje.

V této škálové otázce odpovídali respondenti možnostmi 1 a 2 v 25 % (129) z čehož vyplývá, že zájem rodičů je spíše demotivuje. Střední hodnotu 3 zaznamenalo 25 % (129) respondentů a hodnoty 4 a 5, označilo 50 % (264) respondentů, které zájem rodičů o jejich výsledky ve studiu motivuje. Průměr $M = 3,33$ a směrodatná odchylka $SD = 1,21$.

5.3 Důležitost rodičovských hodnot**Hodnotový žebříček**

U této položky si uvedeme tabulku, z které vyplývá žebříček hodnot. Hodnoty, které respondenti zaškrtili, jsou seřazené od hodnoty, která získala největší průměrné číslo, až po hodnotu s nejnižším průměrným číslem.

Položka	Položka	Průměr	Směrodatná odchylka
2F	Zdraví	4,61	0,78
2A	Rodina	4,31	0,94
2J	Podpora a pomoc	4,26	0,93
2E	Vzdělání	4,2	0,91
2I	Důvěra	4,16	0,99
2N	Láska a sounáležitost	3,98	1,06
2K	Úspěch	3,95	0,95
2H	Komunikace	3,89	0,97
2M	Respekt	3,86	1,04

2G	Vztahy	3,85	1,08
2L	Porozumění	3,77	0,98
2O	Kariéra	3,73	1
2D	Peníze	3,43	0,95
2C	Majetek	3,29	0,96
2B	Víra	2,13	1,31

Tabulka 2 Žebříček hodnot

U tohoto tématu jsme zaznamenávali důležitost rodičovských hodnot. Respondenti vybírali z patnácti možností hodnot, které jsme následně sestavili do tabulky od průměrně nevyšších zastoupených hodnot až po hodnoty s nejnižším průměrem. Můžeme vidět v tabulce, že největší důležitost u rodičů má hodnota zdraví a druhé místo získala hodnota rodina. Hodnota vzdělání, která nás nejvíce zajímá, získala 4 místo v tabulce. Respondenti u této možnosti odpovídali jedničkou v 1 % (7), možností 2 odpovědělo 5 % (26), možností 3 zaznamenalo 10 % (55), možnost 4 označilo 38 % (200) a možností 5 odpovědělo 45 % (234). U této hodnoty byly vypočítány průměrné hodnoty $M = 4,2$ a $SD = 0,91$, jak můžeme vidět v tabulce.

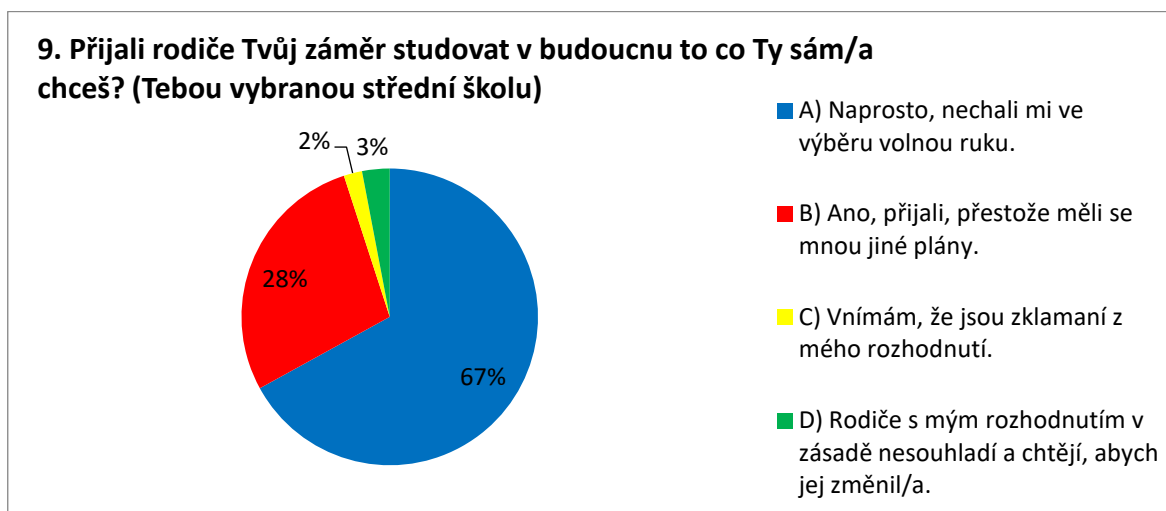
Nejnižší průměrnou hodnotou se stala víra, u které před polovinu respondentů (64 %) zaznačilo možnost 1 a 2, což jsou dvě nejmenší míry pro důležitost této hodnoty.

5.4 Propojenost pohledu rodičů a dítěte na vzdělání

Výběr studia

Položka 9: Přijímají rodiče Tvůj záměr studovat v budoucnu to co Ty sám/a chceš? (Tebou vybranou střední školu)

U této otázky respondenti nejvíce odpovídali možností A) Naprosto, nechali mi ve výběru volnou ruku a to v 67 % (348), dále pak odpovídali možností B) Ano, přijali, přestože měli se mnou jiné plány, kterou označilo 28 % (148) respondentů. Možnost C) Vnímám, že jsou zklamáni z mého rozhodnutí označila 2 % (12) respondentů a poslední možnost D) Rodiče s mým rozhodnutím v zásadě nesouhlasí a chtějí, abych jej změnil/a označila 3 % (14) respondentů. Můžeme tedy vnímat vesměs souznění s názorem na volbu studia dětí a rodičů. Bohužel jsou zde však případy, kdy respondenti nejsou podpořeni ve volbě studia.



Obrázek 8 Přijetí záměru dětí se studiem

Položka 15: Shoduje se Tvůj názor na studium s názorem rodičů na Tvé studium?

Tato položka měla 3 možnosti odpovědí. První možnost za A) Ano, moji rodiče mají stejnou představu o vzdělání jako já, uvedlo 59 % (307) respondentů. Na druhé straně 37 % (192) respondentů označilo možnost B) Ne, moji rodiče nemají stejnou představu o vzdělání jako já. K našemu údivu se zde objevily i výpovědi v možnosti C) Rodiče se nezajímají o mé vzdělání a plány, které zaškrtnla 4 % (23) respondentů.

Položka 16: Můžeš s rodiči mluvit o tom, jaké máš studijní plány?

U této položky jsme zjistili, že 73 % (382) respondentů A) mohou mluvit a rodiči o studijních plánech a rodiče jejich názor zajímá. Pak uvedlo 18 % (91) respondentů možnost B) Ano, rodiče můj názor znají, ale není pro ně tak podstatný. Objevili se také respondenti 8 % (42), kteří uvedli C) Nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlel a rodiče neprojeví zájem. Poslední možností bylo D) Ne, rodiče můj názor nezajímá, kterou označila 2 % (7) respondentů.

6 DISKUSE

Tato kapitola se zabývá interpretací dat a shrnutím výsledků výzkumu, které můžeme odhalit prostřednictvím analýzy nashromážděných dat. Pokusíme se zde odpovědět na zadané výzkumné otázky, které jsme si zadali na začátku našeho výzkumu a také, díky kterým se dostáváme k zodpovězení výzkumných cílů. Hlavním a tedy stěžejním cílem této práce bylo zjistit názory žáků na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání. Tuto problematiku budeme popisovat z výše uvedených zjištěných výsledků výzkumu. Přesto, že jsme získali zajímavé názory od žáků základní školy, připouštíme, že pro doplnění informací by bylo vhodné ještě využít kvalitativní metody rozhovorů, která by umožnila zjistit přesné názory a možná pak i postoje rodičů, které mohou na základě dotazníkového šetření působit mírně zkresleně.

Jaké ambice vztahující se ke vzdělávání svých dětí mají rodiče z pohledu žáků základní školy?

Na tuto výzkumnou otázku reaguje 13 položek v dotazníku, které jsme také uváděli ve výsledcích výzkumu. Tam jsme také uváděli témata a podtémata výzkumu, které nám pomáhají přehledně vnímat aspekty jako je důležitost vzdělání, spokojenost dítěte, ale také samotné plány se vzděláním.

Z dat, která jsme získali, vyplývá, že ambicióznost rodičů ve vzdělání jejich dětí, se projevuje v důležitosti dokončení co možná nejvyššího možného vzdělání (84 %), také schopnosti dítěte, co nejvíce se ve škole naučit, mimo jiné si však také osvojit pracovní samostatnost, schopnost třídit informace či být schopen vyjádřit svůj názor. U této problematiky můžeme z výsledků vycítit, převahu strategie nepodmíněné akceptace rodičů, kde rodič akceptuje výběr školy, či vzdělanostní dráhy svého dítěte a je zde pouze jakýmsi pomocným navigujícím prvkem v jeho životě. (Hlad'o, 2010) Ambice, co možná nejlepších známek, se taktéž ukazuje jako velmi silný prvek, který respondenti zaznamenávali, spolu s důrazem rodičů na školu a učení. Aspekt vzdělání je pro rodiče důležitý, ale taktéž se ukazuje, že chtějí mít také děti, kteří jsou dobrými lidmi. Zajímavostí je, že respondenti uvedli, že pociťují nějaký nezájem rodičů o jejich vzdělání, který byť není až v tak ve velkém procentu (u položky 6H, možnost 4 a 5 – 31 %), přesto je zarážející.

Jak vidíme, názory respondentů tedy ukazují, že jejich rodiče kladou důraz na vzdělání svých dětí. Jistě je vhodné, aby rodič byl jakýmsi prvkem, který s dítětem tuto problematiku otevírá, směřuje jej a poskytuje mu dostatečnou motivaci pro jeho možný vzdělanostní

či morální růst. (Havlík, Kořa, 2002) Výsledky potvrzují teorii angažovanosti a aktivity rodičů v této problematice, ve které je také mimo zájmu soustředěna také péče o dítě. (Koucká, 2017)

Dále se ambice rodičů projevují v tom, že mimo to, že chtějí, aby jejich děti byly vzdělané, chtějí také, aby byly spokojené samy se sebou, mohly si plnit své sny a cíle. V tomto případě pak můžeme říci, že rodiče zde nejsou pouze prvky, které chtějí, aby dítě umělo vše na jedničku, ale dávají mu zdravý prostor pro své očekávání, pro své sny a zvládání svých samostatně nastavených cílů. Je velmi důležité nechat děti plnit si své sny, přání a přemýšlet nad tím, zda dítě vykonává opravdu to, co ono doopravdy chce. Výsledky nám ukazují, že 71 % respondentům, rodiče umožňují plnit si své sny a přání. Rodič v tomto momentě přistupuje jako ten, který dává příklad životní cesty a nastaví rozumným způsobem hranice. Dítě pak může díky svým očekáváním růst a naplňovat své sny a cíle. (Cajthamlová, 2017) Výsledky výzkumu informují, že respondenti v nadprůměrném počtu, mohou v oblasti vzdělání využít svoji seberealizaci.

Co se týká rodičovského plánování vzdělání dětí, zjišťovali jsme, zda mají respondenti pocit jakéhosi rodičovského plánování jejich vzdělání nebo je nějakým směrem ovlivňují. Výsledky nám nejčastěji ukázaly, že rodiče tuto ambici o vzdělání jejich dětí mají, ale nejčastěji je nechávají samostatně se rozhodnout. Je však pravdou, že na druhé straně, ač mají děti prostor plánovat své vzdělání ve většině případů sami, 31 % (160) respondentů avizuje, že pocítují jakousi rodičovskou seberealizaci, nebo uplatňování si svých nenaplněných snů a cílů na nich samotných v oblasti vzdělání a vzdělávání. Tento fakt je ovšem velmi citlivou informací a také směrodatným pro to, jaké zaměstnání by chtělo dítě v budoucnu zastávat. Zde se představy rodičů a dětí nemusí vždy potkávat, když z našeho výzkumu vyplývá, že děti byt' jsou ovlivněné, mohou se rozhodnout samy za sebe. Může se však stát, že představa dítěte bude naprosto zašlapána a tak bude docházet k nenaplněnosti a nespokojenosti. To může pak mít bohužel následky jak v osobním životě daného jedince, tak u něj podpořit tuto strategii i u svých vlastních dětí v budoucnu. (Kohoutek, 1973) Myslíme si, že tento problém má pak celkový dopad na spokojenost společnosti, ale také možnosti kvality práce v daných oborech.

Jaká je síla působení rodičů na své děti ve spojitosti se vzděláním pohledem žáků základní školy?

Druhou výzkumnou otázkou jsme taktéž rozdělili do 3 podtémat, které se vážou k síle působení rodičů na své děti ve spojitosti se vzděláním. Do této tematiky síly působení jsme zařadili schopnost ocenění, tlaku rodičů a zájem rodičů o vzdělání. Díky těmto tématům jsme mohli nahlédnout v konkrétnějších situacích na to, jak rodiče reagují a jak síla působení rodičů ovlivňuje samotné děti při vzdělávání.

Ocenění je jedna z důležitých aspektů motivace, jenž pomáhá ve větší vytrvalosti. Pokud se dítěti ocenění dostává, pak je přirozeně vedeno k rozvíjení svých talentů, ale i těch schopností, ve kterých třeba není až tak zdatné. (Plháková, 2006) Rodiče a všeobecně rodina, má na dítě největší vliv v prožívání školní úspěšnosti a tedy ocenění ze stran rodičů je velmi významné. (Havlík, Kořa, 2002) V našem výzkumu se ukazuje, že 85 % (445) respondentů, pociťuje ocenění z řad rodičů, buď to velmi často, nebo alespoň někdy. Děti jsou také v 78 % (408) oceněny, pokud donesou ze školy hezkou známku, což je také velmi významné, jelikož toto rodinné ocenění a podpora rodiny má přímý vliv na výsledky dítěte. (OECD, 2004c) Tuto teorii také potvrzuje výsledek výzkumu, kde pouze 13 % respondentů zaznamenalo, že jim pochvala a povzbuzení nijak nebo méně pomáhá při studiu a zbytek respondentů 87 % pociťuje jako pomoc to, pokud jsou pochváleni nebo povzbuzeni při studiu.

Otázka tlaku rodičů na vzdělání svých dětí nemusí být vždy nutně v záporném slova smyslu. Může se jednat o perspektivy, které děti táhnou dál a zvyšují tak jejich aktivitu. (Katrňák, 2004) Respondenti z našeho výzkumu se vyjádřili vesměs (v 74 %) názor, že tlak od rodičů pociťují. Katrňák (2004) hovoří o tom, že tento tlak většinou vyvíjejí rodiče z tzv. vyšší vrstvy, kteří se perspektivou vzdělanosti svých dětí zaobírají a také mají ambice nastavené na vyšším stupni zvládnutí. Co se týká nepovinných předmětů, tedy jakýchkoliv kroužků, zde nám výzkum ukázal, že rodiče jsou daleko mírnější a děti si mohou vybrat své oblíbené kroužky a těm se věnovat, bez nějakého zásadního tlaku rodičů.

Důležitou stránkou této problematiky je také otázka, zda očekávání nebo tlak, který rodiče na své děti vyvíjí, zvládají, či nikoliv. Výsledky nám ukazují, že se respondenti spíše uchylují k vyšším hodnotám, což znamenalo, že požadavky rodičů zvládají bez nějakých větších problémů. Přesto se objevilo 14 % (73) respondentů, kteří uvedli, že dané požadavky rodičů ve vzdělávací oblasti nezvládají nebo se potýkají s velkými obtížemi. Zde je nutné zdůraznit, že toto % respondentů, je ohroženo demotivací, ale také úplnou nechutí ke vzdělávání. Je zásadní pracovat individuálně s jedincem, který je charakterizován danou mírou schopností, nadáním, temperamentem ale také inteligencí. Pokud je dítě takto přetěžo-

váno, může se stát, že bude emočně nestabilní, nešťastné v životě a jeho resilience bude velmi chatrná. (Vágnerová, 2010)

Proto by měl vyvíjený tlak jít ruku v ruce se zájmem rodičů o dítě, jeho schopnostmi, dovednostmi a vůbec možnostmi, které může naplnit. Z tohoto důvodu, jsme do výzkumu také zařadili podtéma zájmu rodičů, kde výsledky ukazují, že zájem rodičů je ve větším procentu motivující, což může také pochopitelně souviset s informovaností rodičů o svém dítěti. Pokud se rodič zajímá o své dítě, pak ví, na co dítě má, co jej zajímá a nevytváří mu nepříjemné, umělé podmínky pro zvládnání. (Tough, 2014) Pak také rodiče poskytují dostatečnou motivaci ke studiu, což z výzkumu opět vyplývá, že tento aspekt je nadprůměrně u dětí splněn (viz položka č. 17). Zájem rodičů je teda důležitým aspektem pro pochopení jak dítěte, tak úspěchů či neúspěchů dítěte a dále ke zdravému nastavení ambicí, které dítě může zvládnout. Z výsledků se nám potvrzuje, že děti opravdu tento zájem rodičů pocítují, pouze 1 % (4) respondentů uvedlo, že od rodičů zájem nepocítují. Je třeba také, aby rodiče byli jakousi preventivní složkou a chránili své děti, před syndromem vyhoření, které může být způsobeno z přemíry požadavků na sebe sama. Rodiče mohou působit jako pomocníci, rádci, kteří dítěti nabídnou perspektivu výběru, neměli by však děti nutit do svých představ a plánů. (Cajthamlová, 2017)

Jaká je důležitost rodičovských hodnot pohledem žáků základní školy?

V souvislosti problematiky rodičovských ambicí, je také nutné zaobírat se otázkou hodnotové orientace nebo chceme-li hodnotovým žebříčkem rodičů. Nejen že hodnoty jsou základem pro etiku jedince a jeho životní styl, ale také ovlivňují ty aspekty, na kterých rodičům záleží. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) Rodina je institucí, která velmi citlivě prožívá školní úspěšnost dětí a často také bývá vzdělání jednou ze základních hodnot rodiny. (Havlík, Kořa, 2002) Zabývat se tedy otázkou důležitosti rodičovských hodnot je také zásadní proto, že zvláště děti jsou snadněji ovlivnitelné hodnotovou orientací rodičů a to už od raného věku. Dítě tyto hodnoty rodičů od malička nasává a často se stává, že tyto hodnoty přejímá a nese si je taktéž do svého života. (Jeynes, 2007) Můžeme tedy říci, že pokud u rodičů vzdělání nehraje až tak zásadní roli, pak ani děti nebudou tuto hodnotu stavět na první místo.

Hodnoty jsou také součástí socializace jedince, takže jsou v podstatě nezbytné k životu člověka. V našem výzkumu jsme dali respondentům na výběr z patnácti možností hodnot, které jejich rodiče zastávají a v jaké míře. Zajímalo nás, na jakém pořadí bude vzdělání

a jaké hodnoty mu budou předcházet. Zjistili jsme, že vzdělání se umístilo na 4. místě z patnácti možností, což je dle našeho očekávání. Vzdělání získalo průměrnou hodnotu $M = 4,2$ a směrodatná odchylka $SD = 0,91$. Hodnoty, které předcházejí vzdělání, byly hodnoty, jako je podpora a pomoc, rodina a nejvyšší hodnotou s nejvyšším možným průměrem byla hodnota zdraví. Naopak průměrně nejmenší hodnotou se stala víra, která získala hodnotu $M = 2,13$.

Vzdělání je tedy na předních místech a je to také možná způsobené tím, že zájem o vzdělání neustále vzrůstá. Můžeme to vidět i v mnoha změnách a reformách, které se udály a mají vzdělání posunout zase o kousek dál. Také narůstající intelektuální náročnost v mnoha pracovních odvětvích zvyšuje potřebu vzdělaných a odborně kvalifikovaných pracovníků. (Matějů, Straková et al, 2006)

Hodnoty a hodnotová orientace rodičů bývá, jak už jsme říkali, často předávána jejich dětem, které pak mírají obdobně sestavený svůj žebříček hodnot. To také souvisí s tím, zda se bude jejich pohled na hodnotu studia překrývat, zda se děti budou s pohledy rodičů shodovat.

Jaká je propojenost pohledů rodiče a dítěte na budoucnost v souvislosti se vzděláním pohledem respondentů?

Výzkumná data ukázala, že v drtivé většině 95 % (396) respondentů, rodiče přijímají záměr dítěte s jeho studiem. Jedná se tedy o nepodmíněnou akceptaci rodičů, kteří naprosto respektují výběr dítěte i s podmínkami, přestože jsou jejich názory odlišné. Jistě zde rodič může využívat navigování dítěte, při obtížných situacích, kdy si dítě neví rady. (Hlad'o, 2010) Pokud mají rodiče odlišný názor, pak čistě záleží na tom, zda se přikloní ke své touze a případně i svému nenaplněnému životnímu cíli, nebo zda nechají dětem svobodu v rozhodnutí a budou respektovat názor dítěte. Výsledky hovoří o tom, že více jak polovina respondentů má stejnou představu o vzdělání jako jejich rodiče. Tuto stejnou představu může podporovat také stejné vnímání hodnot v životě, které rodiče dětem předávají. Tím se také shodujeme s výzkumem, který uvádí Matějů, Straková et al., (2006) kde se shodovali podobné představy rodičů a dětí na životní úspěch. Bylo prokázáno, že ve vzorcích životního úspěchu mezi dětmi a rodiči existuje velká podobnost.

Mimo tyto faktory, propojenosti pohledů na vzdělání, také podporuje zájem rodičů o studium dítěte, o celkové nastavení a zájmy samotného dítěte. Pokud mají děti možnost komunikovat s rodiči na téma studijní plány, mají pak i lepší možnost svým rodičům osvětlit,

jakým směrem se chtějí vydat a proč. Opět nám výzkum dosvědčil kladné přesvědčení o tom, že ve většině případů mohou respondenti hovořit s rodiči o studijních plánech a rodiče to zajímá. Je třeba, aby měli rodiče neustále na paměti, že jejich dítě je také individuální a pociťuje různé situace jinak, může mít odlišný názor a touhu od rodičů. Přestože je každé dítě jiné, všechny vyžadují od svých rodičů významnou přítomnost, protože to jak jsou rodiče v životě dětí přítomní či nepřítomní, vypovídá o komunikaci, nastavování cílů, ale také procítění ambicí rodičů a dětí navzájem. (Gilbert, 2009)

Hlavním cílem této práce bylo zjistit názory žáků na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání. Můžeme konstatovat, že názory žáků 8. a 9. tříd základní školy na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání, se neprokázaly nijak záporně. Názory jsou spíše pozitivní a ambice, které jsme odhalili, jsou často zdravým naplněním rodičovské role, která chce vychovat své dítě co nejlepším způsobem. Tato tematika je však u každého jedince velmi individuální, proto by bylo přínosné, prodiskutovat daná témata metodou rozhovoru.

Jak jsme již předesílali na začátku této kapitoly, jedná se o práci, v níž jsme získali zajímavé názory od žáků základních škol, které jsou však informačně omezené. Připouštíme, že by práce byla více obohacena zakomponováním jistých proměnných, jako například socioekonomický status rodiny, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a jiné. Myslíme si také, že propojením tohoto kvantitativního výzkumu s kvalitativním, by nám poskytlo získat informace v daleko větší hloubce, které bohužel dotazník může zkreslovat, nebo vůbec nezaznamenat.

Zjištěné nuance ve výsledcích, které nás překvapili, mohou posloužit k zamyšlení výchovy rodičů a zvládnání rodičovské role. Mohou být také podnětem pro rodiče, pro jejich výchovný styl, komunikaci v rodině či nastavení životních hodnot. Je třeba klást však důraz na individualitu člověka a také na to, že i tito rodiče, jejichž názory byly zkoumány, jsou taktéž prvkem svých předchozích rodin, zděděných rituálů, hodnot a jiných aspektů, které je na jejich cestě utvářely. Potom tedy můžeme říci, že ambice, které si jedinec vytváří, velmi závisí na osobnostních dispozicích, aktuálních okolnostech nebo také hodnotové orientaci. Můžeme tedy říci, že samotné ambice mohou být velmi proměnlivým prvkem, který se neustále tvoří, zaniká nebo se mění.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na tematiku rodičovským ambicím ve vztahu ke vzdělávání svých dětí. Ambice zde představují nějakou úroveň či strukturu cílů, které si jedinec, v našem případě rodič, vytyčuje. Součástí práce byl pohled na rodinu, jako důležitou instituci, která má s ambicemi úzký vztah a to zvláště dle socioekonomického statusu, hodnot atd. Popsali jsme také rodinu a jejím vliv na vzdělání, jelikož právě ona může tento vztah velmi ovlivňovat a to hlavně v dětském věku jedince. Dále jsme se zabývali problematikou vzdělání a vzdělávání, jmenovali jsme si možné přístupy ke vzdělání a naše pozornost se také vztáhla k různorodosti žáků, možnostem volby studia a k propojenosti vzdělání a výchovy.

Hlavním tématem práce byly ambice, které jsme se pokusili definovat a vztáhli jsme je na rodiče a do oblasti vzdělávání. Pomocí jiného výzkumu jsme se snažili předvést, jaké faktory či proměnné mají vliv na ambice a ty jsme si následně jmenovali. Věnovali jsme se také pojmu úspěch, jak na něj nahlízejí rodiče a jak jej vnímají v perspektivě nastavení svých cílů. Důležitým tématem je také motivace, která se prolíná různými kapitolami, je však také zásadním aspektem ve vztahu k ambicím.

Problematika ambicí rodičů ve spojitosti se vzděláním jejich dětí může mít dopad jak kladný, tak záporný. Je dobré, dávat dětem zdravé perspektivy, které mohou uskutečňovat a tak na sobě pracovat. Může se však také stát, že rodiče mají příliš vysoké nároky na své děti a ty jsou pak demotivované, nevěří si nebo zkrátka nemohou překonat strach z velkého. Pokud však dochází k předkládání přiměřeně náročných ambicí, které se dají splnit, děti jsou naopak motivovány a rodiče s nadšením ocení jejich úspěch. V tento moment můžeme hovořit o tom, že ambice je ve své podstatě dobrá vlastnost, často plodná a jedinec je pak ochoten pro ni tvrdě pracovat. Pokud však tato ambice je vyvíjena na druhou osobu, které tyto ambice nejsou vlastní, pak mohou vyznívat pateticky a mají za následek odcizení se od lidí. V důsledku toho mohou vznikat problémy v mezilidských vztazích, které také vedou k narušení seberealizace, a to jak v rodinném životě, v profesionálních činnostech tak v sociální sféře.

V empirické části jsme využili dotazníkové metody ke sběru dat. Otázky z dotazníků jsme následovně rozdělili do daných témat a podtémat, které se týkají důležitosti vzdělání, síly působení rodičů na své děti ve spojitosti se vzděláním, důležitosti hodnot rodičů, propojenosti pohledu rodiče a dítěte na vzdělání. Cílem práce bylo zjistit názory žáků na

rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání. K výzkumnému šetření jsme oslovili žáky druhého stupně 8. a 9. tříd základní školy. Náhodným losováním bylo osloveno 8 škol, z nichž 5 nám umožnilo výzkum provést. Na základě šetření, jehož výsledky můžeme nalézt v kapitole „Výsledky výzkumu“ pomocí tabulek a grafů, jsme došli k závěru, že názory respondentů na rodičovské ambice byly spíše pozitivní a ambice rodičů ve velkém měřítku odpovídají představám, které mají se vzděláním samotní respondenti. Z výsledků také dále vyplývá, že vzdělání je celkem vysokou hodnotou, kterou dnešní rodiče upřednostňují. Rodiče jsou ochotní své děti motivovat, oceňovat, případně na ně působit tak, aby se vzdělávaly a rozvíjely své talenty, schopnosti a dovednosti.

Z realizovaného výzkumu je patrné, že rodičovské ambice jsou často kladně přijímané a dětem vyhovují. Stále se však objevují jedinci, kteří trpí přemrštěnými rodičovskými ambicemi nebo na druhé straně absolutním nezájmem rodičů o jejich vzdělávání. Proto by také náš výzkum mohl dále pokračovat a věnovat se právě těmto demotivovaným jedincům a možnostem, jak tuto problematiku řešit. Všeobecně však náš výzkum dospěl k závěru, že názory žáků na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání jsou pozitivní, čímž můžeme konstatovat, že rodiče mají zdravé ambice ke svým dětem, které je v oblasti vzdělávání motivují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Arnett, J. J. (2004). *The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
2. BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
3. BCRMAN, P., & McLAUGHLIN, M. W. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*, Santa Monica, CA: The RAND Corporation,
4. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Postoj rodiny ke škole* [online]. Grada Publishing, 2008, 2008 [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: www.vasedeti.cz/skolka/zs/postoj-rodiny-ke-skole/
5. BOURDIEU, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
6. BOURDIEU, Pierre. 1971. *Reproduction culturelle et reproduction sociale*. *Social Sciences Information* 10(2): 45-79.
7. BOURDIEU, Pierre a Jean Claude PASSERON. *Reproduction in education, society, and culture*. 1990 ed. Newbury Park, Calif.: Sage in association with Theory, Culture & Society, Dept. of Administrative and Social Studies, Teesside Polytechnic, 1977. *Theory, culture & society* (Unnumbered). ISBN 0-8039-8320-4.
8. GOLDTORPE 2000 → <https://filefora.no/dokumenter/detaljer/john-goldthorpe-2000-ch-11-outline-of-a-theory-of-social-mobility/>
9. CAJTHAMLOVÁ, Kateřina. *Abeceda moderního rodiče*. V Praze: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-913-1.
10. ČÁP, JAN. MAREŠ, JIŘÍ. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
11. ČÁP, JAN. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vydání. Praha: UK – Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
12. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
13. DOBSON, James C. *Výchova dětí*. Brno: Nová naděje, 1995. ISBN 80-901726-4-4.
14. Dudová, R. 2007. *Souvislosti proměn pracovního trhu a soukromého, rodinného a partnerského života*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 978-80-7330-119-4

15. ELLIOTTOVÁ, MICHELE. Jak ochránit své dítě. 1. vydání. Praha : Portál, 1995, 173 s. ISBN-80-7178-034-0.
16. *E-PEDAGOGIUM* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 2014(1) [cit. 2019-03-16]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2014/e-Pedagogium_1-2014.pdf
17. 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.
18. GIDDENS, ANTHONY. Sociologie. 1. vydání. Praha : Argo, 1999, 398 s. ISBN 80-7203-124-4.
19. GILBERT, Guy. *O dětech a výchově*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-609-4.
20. GJURIČOVÁ, ŠÁRKA. KOCOURKOVÁ, JANA. KOUTEK, JIŘÍ. Podoby násilí v rodině. 1. vydání. Praha: Vyšehrad, 2000, 101 s. ISBN 80-7021-416-3.
21. Goldthorpe, J., 1997. „Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differential in Educational Attainment“ *British Journal of Sociology* 45(5)
22. HAJNÝ, MARTIN. O rodičích, dětech a drogách. 1. vydání. Praha : Grada, 2001, 136 s. ISBN 80-247-0135-9.
23. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
24. HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
25. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
26. HLAĎO, Petr. Strategie uplatňované rodiči při volbě další vzdělávací dráhy žáků. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky - školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2010, roč. 59, ISSN 1214-7230.
27. HLOUŠKOVÁ, Jiřina, 2013. Kde se berou ambice. In: *HR forum* [online]. [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <http://www.hrforum.cz/kde-se-berou-ambice/>

28. HOLUB, MILAN. Nová, Hana. Zákon o rodině č. 91/1998 Sb. Praha : Linde Praha a. s., 1998, 679 s. ISBN 80-7201-093-X.
29. HORÁK, JOSEF. JOSÍFKOVÁ, JITKA et al. Výchovné problémy současné školy. 1. vydání. Liberec : Technická univerzita. 2001, 81 s. ISBN 80-7083-537-0.
30. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 8024713691.
31. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2017, **2017**(2). ISSN 1210-7506.
32. JANDOUREK, JAN. Sociologický slovník. 2. vydání. Praha : Portál, 2007, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
33. JEYNES, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
34. JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-536-3.
35. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-29-6.
36. KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.
37. KOHOUTEK, R. (1973). *Poznávání osobnosti*. Praha, Czechoslovakia: Organizační a tiskové oddělení Ministerstva práce a sociálních věcí ČSR.
38. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
39. KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J., PALEČOVÁ, J., TOMÁŠEK, V.: *Učení pro život - Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: MŠMT, ÚIV a SVP ÚVRŠ PedF UK, 2004.
40. KRÁTKÁ, Jana. *Aktuální otázky teorie výchovy: teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5727-2.
41. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

42. KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-x.
43. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
44. KRPOUN, Z. (2012). Sociální opora: shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie*, 6 (1), 42–50. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>
45. LEIRMAN, Walter a Jiří VYMAZAL. *Čtyři kultury ve vzdělávání: expert, inženýr, prorok, komunikátor*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-168-4.
46. LEIRMAN, Walter. 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum
47. MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.
48. MARTIN, Michael a Cynthia WALTMAN-GREENWOOD, ed. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
49. MARTINEC, Lubomír a Jan HUČÍN. *Motivace, aspirace, učení: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajevou diferenciaci*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0504-6.
50. MARTINEC, Lubomír. *Motivace, aspirace, učení II: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajevou diferenciaci*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-211-0543-0.
51. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
52. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-24-9.
53. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2001. Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Tauris
54. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-x.
55. Musil, Miroslav, 1989. *Talenty cez palubu*. Bratislava: Smena.
56. OECD, 2004C. *Learning for Tomorrow's Worl. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

57. PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0871-x.
58. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.
59. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
60. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
61. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
62. RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
63. SATIR, Virginia. *Kniha o rodině: [základní dílo psychologie vztahů]*. Vyd. 2. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-150-0.
64. SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Vyd. 3. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2014. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0634-7.
65. SIMONOVÁ, Natalie. 2009. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. Pp. 291 – 313 In: Sociologický časopis 45(2).
66. Simonová, Natalie. 2011. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. 180 s. ISBN 978-80-7419-070-4.
67. ŠTECH, S. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. In: Československá psychologie. XLI - 1997, č. 6, s. 487-502. ISSN 0009-062X.
68. ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 57–94. ISBN 80-7178-585-7.
69. TOUGH, Paul. *Jak mít úspěšné dítě: proč je odhodlání, zvědavost a vytrvalost důležitější než inteligence*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0180-7.
70. TRHLÍKOVÁ, J. a kol. 2008. Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty na úspěšnost vstupu na trh práce [on line]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání

- [cit. 2019-16-2]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/rozhodovani-zaku-pri-volbe-vzdelavaci-cesty-a-uspesnost>
71. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
72. VINCENT, Carol. *Including parents?: education, citizenship, and parental agency*. Philadelphia: Open University Press, 2000. ISBN 0-335-20442-2.
73. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), část 4., Střední vzdělávání [on line]. Praha: Zákony A-Z [cit. 2019-22-02]. Dostupné na WWW: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-4>
74. "Outline of a Theory of Social Mobility" [online]. FileFore, 2000 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://filefora.no/dokumenter/detaljer/john-goldthorpe-2000-ch-11-outline-of-a-theory-of-social-mobility/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cca	Přibližně
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání
M	průměr
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OCDE	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků
RD	Směrodatná odchylka
SOU	Střední odborná škola
ZŠ	Základní škola
%	procento

SEZNAM GRAFŮ

Obrázek 1 Dosažené vzdělání.....	59
Obrázek 2 Spokojenost dítěte	62
Obrázek 3 Plány se vzděláním.....	63
Obrázek 4 Vize vzdělání.....	64
Obrázek 5 Reakce na známkování.....	65
Obrázek 6 Vliv rodičů na vzdělání	66
Obrázek 7 Zájem o proces vzdělávání	67
Obrázek 8 Přijetí záměru dětí se studiem	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Důležitost vzdělání	61
Tabulka 2 Žebříček hodnot	69

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jmenuji se Michaela Šerá a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji si Tě oslovit a zároveň požádat o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro diplomovou práci, jež nese název **Názory žáků na rodičovské ambice ve vztahu k jejich vzdělávání**. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro účely diplomové práce, proto si Tě rovněž dovoluji požádat, o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění.

Děkuji Ti za spolupráci!

Správné odpovědi zakroužkuj. V otázkách, kde odpověď znázorňuje škála, označ kroužkem příslušný stupeň odpovídající Vaší odpovědi. U každé otázky vybírej pouze z jedné odpovědi.

Pohlaví: muž žena

Uveďte věk: _____

1. Máš nějakou představu o tom, čím bys chtěl/a být, případně, co bys chtěl/a vystudovat?

- A) Ano, mám jasno.
- B) Ano, ale ještě nemám úplně jasno.
- C) Nevím, váhám.
- D) Nemám absolutní představu, co bych v životě chtěl dělat.

2. Jak velký důraz kladou Tvoji rodiče na tyto hodnoty? (1 znamená nejmenší důraz, 5 znamená největší důraz)

A) Rodina	1	2	3	4	5
B) Víra	1	2	3	4	5
C) Majetek	1	2	3	4	5
D) Peníze	1	2	3	4	5
E) Vzdělání	1	2	3	4	5
F) Zdraví	1	2	3	4	5
G) Vztahy	1	2	3	4	5
H) Komunikace	1	2	3	4	5
I) Důvěra	1	2	3	4	5
J) Podpora a pomoc	1	2	3	4	5
K) Úspěch	1	2	3	4	5
L) Porozumění	1	2	3	4	5

M) Respekt	1	2	3	4	5
N) Láska – souzářitost	1	2	3	4	5
O) Kariéra	1	2	3	4	5

3. **Pocit'uješ, že je pro rodiče důležitý Tvůj vlastní pocit spokojenosti ve škole (např. s výsledky)?**
- A) **Ano**, rodičům záleží na tom, abych byl spokojený/á.
 - B) **Nevím**, nedokážu posoudit.
 - C) **Ne**, rodičům nezáleží na tom, abych byl spokojený/á.
4. **Vnímáš, že rodiče umí ocenit Tvůj talent i mimo vzdělávání?** (Například pokud hezky zpíváš nebo Ti jde sport, pocit'uješ, že jsi oceněn?)
- A) **Ano, často** vnímám jejich ocenění.
 - B) **Ano**, ale ocení mě **jen občas**.
 - C) **Zřídka kdy** mě moji rodiče ocení.
 - D) **Nikdy** mě rodiče neocení.
5. **Považují Tvoji rodiče za velmi důležité, abys dosáhl/a co nejvyššího, nejlépe vysokoškolského vzdělání?**
- A) **Ano**, rodiče **rozhodně chtějí**, abych studoval/a vysokou školu.
 - B) **Ano**, rodiče by byli **rádi**, ale nechávají to na mně.
 - C) **Ne**, jsou **důležitější věci v životě**.
 - D) **Ne**, je jim to úplně **jedno**.
6. **Podle mého názoru se moji rodiče dívají na mé vzdělání a moji budoucí profesi takto:**
(1 = minimálně jim na tom záleží, 5 = maximálně jim na tom záleží)
- A) **Chtějí, abych si v životě plnil/a své sny.**
1 2 3 4 5
 - B) **Pro rodiče je důležité, abych se toho ve škole co nejvíce naučil/a.**
1 2 3 4 5
 - C) **Rodiče považují moji školu a mé učení za jednu z nejdůležitějších věcí.**
1 2 3 4 5
 - D) **Chtějí abych měl/a co nejlepší známky.**
1 2 3 4 5

E) Chtějí, abych se naučil/a pracovat samostatně a dokázal/a třídit informace, dělat si svůj vlastní názor.

1 2 3 4 5

F) Otázka vzdělání pro ně není klíčová. Chtějí abych byl/a především dobrým člověkem.

1 2 3 4 5

G) Moje vzdělání je pro ně velmi důležité, ale především si do mne promítají své neuskutečněné cíle a plány.

1 2 3 4 5

H) Mé vzdělání je jim jedno, nezajímají se. Necháávají to na mně.

1 2 3 4 5

7. **Vnímáš vliv nebo tlak rodičů v souvislosti s tvým vzděláním?**

A) Ano, tlak je velmi silný a nároky na mne jsou velmi vysoké, ale zvládám to.

B) Ano, tlak je velmi silný a nároky na mne jsou velmi vysoké, nezvládám to.

C) Ano, cítím jej.

D) Nevím, nevnímám žádný tlak ani nároky na studium od mých rodičů.

E) Žádný tlak na mou osobu rodiče nevyvíjí.

8. **Pociťuješ, že Tě rodiče do nějakého kroužku nutí? (ZUŠ, zdravotnický kroužek,...)?**

A) **Ano**, mám kroužek/y, které mi dali rodiče **příkazem**.

B) **Ano** mám vzdělávací kroužky, **ale chodím do nich rád a dobrovolně**.

C) **Ne**, kroužky si **vybírám zásadně sám/a**.

D) Do vzdělávacích kroužků **nechodím**.

9. **Přijímají rodiče Tvůj záměr studovat v budoucnu to co Ty sám/a chceš? (Tebou vybranou střední školu)**

A) **Naprosto**, nechali mi ve výběru volnou ruku.

B) **Ano**, přijali, **přestože měli se mnou jiné plány**.

C) **Vnímám**, že jsou **zklamáni z mého rozhodnutí**.

D) Rodiče s mým rozhodnutím v zásadě **nesouhlasí a chtějí, abych jej změnil/a**.

10. **Zajímají se rodiče o to, jak se Ti ve škole celkově daří?**

a) **Ano**, rodiče zajímá, jak se mi daří ve škole, zda mám nějaké úspěchy či neúspěchy.

- b) **Ano**, rodiče se zajímají, ale **spíše o neúspěchy a problémy**.
- c) **Někdy** se rodiče zeptají, jak se mi daří, ale **více se nezajímají**.
- d) Rodiče **se nezajímají** o můj prospěch, úspěchy ani neúspěchy.

11. Jak vnímáš situaci doma, když doneseš ze školy jedničku nebo nějakou hezkou známku?

- A) Rodiče jsou **velmi rádi a pochválí mě za to**.
- B) Rodiče mně **pochválí**, ale **nedávají tomu velkou významnost**.
- C) Rodiče to berou jako **automatiku**.
- D) Rodiče to **nezajímá**.

12. Jak vnímáš situaci doma, když doneseš ze školy pětku nebo nějakou špatnou známku?

- A) Každému se někdy nezadaří, **tolerují to a nedělají z toho závěry**.
- B) Rodičům je to **jedno, nezajímají se** o můj prospěch.
- C) Rodiče **jsou zklamáni**, ale snaží se mi pomoci.
- D) Rodiče **jsou rozzlobení**, případně dostávám i zákazy.

13. Myslíš, že Tvoji rodiče mají nějaké plány s Tvým dalším vzděláváním?

- A) **Ano**, vím, že mají a vím, co tím sledují.
- B) Myslím si, že mají, ale nerozumím, co tím sledují.
- C) Nevím o ničem takovém.
- D) Určitě nemají, nezajímají se o mne.

14. Vyjádřili se rodiče někdy o tom, co by chtěli, abys vystudoval/a?

- A) **Ano**, mají se mnou jasný plán. (např. lékařem, právníkem, učitelem,...)
- B) **Ano**, ale nechávají mé rozhodnutí svobodné.
- C) Nechávají mé rozhodnutí svobodné a **nechtějí mne svým názorem ovlivňovat**.
- D) **Ne**, rodiče se nezajímají o mé vzdělání.

15. Shoduje se Tvůj názor na studium s názorem rodičů na Tvé studium?

- A) **Ano**, moji rodiče mají stejnou představu o vzdělání jako já.
- B) **Ne**, moji rodiče nemají stejnou představu o vzdělání jako já.
- C) Rodiče se nezajímají o mé vzdělání a plány.

16. Můžeš s rodiči mluvit o tom, jaké máš studijní plány?

- A) **Ano**, rodiče se o můj názor zajímají a akceptují jej.
- B) **Ano**, rodiče můj názor znají, ale není pro ně tak podstatný.
- C) Nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlel a rodiče neprojevíli zájem.
- D) **Ne**, rodiče můj názor nezajímá.

Další otázky budou opět škálové. Na škále 1 až 5 uveď Tvoji odpověď, přičemž **1** = minimální souhlas s tvrzením a **5** = maximální souhlas s tvrzením.

17. Rodiče mi dávají (poskytují) dostatečnou motivaci ke studiu.

1 2 3 4 5

18. Pochvala a povzbuzení od rodičů mi ve studiu pomáhají.

1 2 3 4 5

19. Pociťuji, že se mohu v oblasti vzdělání seberealizovat.

1 2 3 4 5

20. To, co po mně rodiče chtějí ve škole, zvládám.

1 2 3 4 5

21. Zájem rodičů o mé výsledky ve studiu mne motivuje.

1 2 3 4 5