

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Vývoj výchovného procesu v historickém kontextu

Sára Papučiková

Olomouc 2022

doc. PhDr. Fasnerová Martina Ph. D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně na základě zde uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph. D. za trpělivé, odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při konzultacích. Rovněž děkuji všem, kteří mi věnovali svůj čas, rozhovor a podíleli se tak na mém výzkumu.

Obsah

ÚVOD	5
1 HISTORICKÉ ETAPY VE VÝCHOVNÉM PROCESU	7
1.1 POČÁTKY VÝCHOVY V PRAVĚKU A PRVOTNÍ SPOLEČNOSTI	7
1.2 STAROVĚKÁ VÝCHOVA	8
1.3 STŘEDOVĚK	14
2 VYBRANÍ PEDAGOGIČTÍ MYSLITELÉ A JEJICH VÝCHOVNÉ NÁZORY	17
2.1 JEAN JACQUES ROUSSEAU	17
2.2 JOHANN FRIEDRICH HERBART	18
2.3 JAN AMOS KOMENSKÝ	19
3 RODINA JAKO PRVNÍ VÝCHOVNÁ INSTITUCE.....	22
3.1 TYPY VÝCHOVY V RODINĚ	22
3.2 TYPOLOGIE RODINY DLE FUNKČNOSTI A SLOŽENÍ	25
3.3 TYPOLOGIE RODINY DLE SLOŽENÍ	26
4 VÝCHOVNÝ PROCES	28
4.1 ETAPY VÝCHOVNÉHO PROCESU.....	28
4.2 OSOBNOST VYCHOVÁVANÉHO JEDINCE	31
4.3 KOMUNIKACE MEZI VYCHOVATELEM A VYCHOVÁVANÝM.....	32
5 VLIV PORUCHY CHOVÁNÍ NA PRŮBĚH VÝCHOVNÉHO PROCESU.....	34
5.1 CÍL A OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.3 VZOREK VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
5.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE I.	37
5.5 PŘÍPADOVÁ STUDIE II.	41
5.6 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ.....	45
5.7 DISKUSE A ZÁVĚRY	46
ZÁVĚR.....	48
POUŽITÁ LITERATURA	49

Úvod

Výchova je sama o sobě velice složitý proces, na jehož vývoji a proměně se podílelo velké množství vlivů v souvislosti s neustále rozvíjejícím se světem a jeho rychlým krokem kupředu. Jedná se zároveň o velice složitý proces. Bakalářská práce se zamýšlí nad vývojem a důležitostmi výchovného procesu od počátku lidstva, nad jeho samotným vznikem a nad tím, kdy došlo k uvědomění, že je potřeba na naše potomstvo záměrně výchovně působit. Odehrává se v rodině a posléze ve vzdělávací instituci. Výchova si prošla dlouhým vývojem, od samotných počátků zrodu lidstva až po jistou podobu výchovného procesu současnosti. Nejvýrazněji se nás týká v raných etapách života, nicméně v konečné fázi se stáváme sami sobě vychovatelem, a to po celý zbytek života. Tato myšlenka se rovněž stala silným inspirativním impulsem pro zvolení tématu bakalářské práce.

První výchovnou institucí je rodina, jejíž styl fungování formuje a ovlivňuje dítě již od jeho prvního nádechu. Zde je do osobnosti dítěte vložen pevný základ, který je ovšem ovlivňován jeho povahou, sklony k úzkostem, stabilitou osobnosti atp. Po nějaké době dítě dochází do mateřské školy a následně do základní školy. K vlivu rodiny se posléze přidá i vliv výchovného procesu spolu s pedagogem ve školním prostředí. Z této interakce několika dílčích složek vzejde projev jeho chování. Jde tedy o způsob, jakým se žák projevuje a jakým o sobě dává vědět ostatním.

Bakalářská práce je dělena do pěti tematických celků. První celek je zaměřen na samotnou historii výchovy. Zabývá se výchovnými počátky, posléze starověkem a středověkem. Druhý tematický celek vypovídá o pedagogických myslitelích, kteří svými pedagogickými názory ovlivňovali pohled na výchovu. Třetí celek je věnován rodinné problematice a typologii rodin, například dle funkčnosti a složení. Toto dělení souvisí s tím, jak si rodina počíná v obecném měřítku, jaký přístup zaujímá vůči osobnosti vychovávaného a jak řeší výchovné situace. Čtvrtý tematický celek pojednává o výchovném procesu v současnosti. Jsou zde rozebrány etapy výchovného procesu, důležitost počátečního poznání žáka a žákova motivace k učivu, abychom zajistili poklidný chod výchovného procesu. V neposlední řadě kapitola pojednává o osobnosti vychovávaného. Zabývá se tím, koho vychováváme a na koho výchovně působíme, jelikož každá osobnost reaguje jinak. Poslední část čtvrtého tematického celku zdůrazňuje komunikaci mezi účastníky výchovného procesu. Pátý tematický celek je věnován výzkumnému šetření.

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat potencionální příčiny společensky nepřiměřeného chování ve výchovném procesu. Výzkumné šetření bylo provedeno na základě kvalitativního výzkumu, u kterého byla zvolena strategie případové studie. K nashromáždění určitého množství dat byl použit neformální rozhovor a zúčastněné pozorování.

1 Historické etapy ve výchovném procesu

Výchova je tu s námi již od prvopočátku civilizace. Už pravěcí tvorové vychovávali své potomstvo způsobem, který měl zajistit, aby si mláďata byla schopna ukořistit potravu. Již dříve existoval jistý typ nebo forma přirozené výchovy, protože i zvířata se ke svým potomkům chovají způsobem, který vykazuje prvky výchovy v rámci jejich zvířecí kultury. Proces vychovávání je široce pojatý proces od zrodu života na planetě zemi, a proto se v této kapitole zaměříme na podobu výchovy a vzdělávání od pravěku až po středověk.

1.1 Počátky výchovy v pravěku a prvotní společnosti

Vlivem působení společnosti na jedince, dochází k formování a usměrňování jejich osobnosti. Výchova je přirozeně vyskytujícím se jevem ve společenském prostředí. Její vznik se přisuzoval genetice a pudům nebo také tendenci samovolně napodobovat. Obecně platí, že výchova vznikla v průběhu soužití a specifického působení jedinců na sebe navzájem. Tím myslíme existující pocit a nutkání zasvětit mladší generace ve skupině do našich znalostí a dovedností, které jsme doposud získali a byly nám také předány našimi rodiči. Skupinou, ve které žijeme, míníme nejužší kruh, který nyní nazýváme rodina (Jůva, 1988).

Rodina je základní stavební prvek nebo první vzdělávací prostředí, kde se narozený potomek setká s jistou formou dohledu a vedení. Předávané informace se dědí z pokolení na pokolení. Je to první prostředí, kde se dítě socializuje. Potomci se učili kopírovat praktické činnosti v rodině a tím probíhala nezáměrná výchova. Do činností, které se dříve děti učily, patří například různé práce řemeslného charakteru. Tímto předáváním zkušeností se zajistilo přežití rodu, děti byly schopny založit rodinu a řádně využívat znalostí, které se naučily od svých rodičů, ve prospěch dlouhého života kmene (Musil, 2014). Pud vychovávat vznikl spontánně, ale postupem času nabíral na specifičtějších podobách a získal označení, která mu náležela v rámci aktuální doby. Postupem času se z této činnosti stalo záměrné a cílené působení na dítě v rodině, ale také mimo ni (Jůva, 1988).

Naše společnost má obecné znaky výchovy, patří mezi ně například společný způsob žití nebo práce ve skupinách. Jsme všeobecně společenští tvorové a máme potřebu sociálního kontaktu. Naše společenství také určuje směr výchovy a její charakter. Jak jistě víme, výchova dívek a chlapců se v jistých oblastech lišila. Zatímco dívky se učily spíše domácím povinnostem, chlapci se učili lovit, znát zbraně a starat se o rodinu (sen. Jůva, jun. Jůva, 1997). K výchově v tomto období patří jisté obřady, které byly určeny pro potomky ve fázi jejich

vstupu do dospělosti. Tyto obřady většinou souvisely s obřizkami, tetováním atp. Dospívající byli také zkoušeni v různých oblastech své osobnosti. Určitě ale záleželo na tom, o jaký druh kultury se jedná. Dle toho byl zvolen charakter zkoušky dospělosti, v každé kultuře to bylo jiné. Zde je vidět, že už dříve dospívající procházeli jistou zkouškou dospělosti, kterou bychom mohli přirovnat například k dnešní maturitní zkoušce. Výchova tedy nebyla bez cíle, byla zde snaha dovést dítě do jistého ideálu, aby obstálo ve zkoušce dospělosti (Musil, 2014).

1.2 Starověká výchova

Starověk byl obdobím, kdy učení a vzdělávání začalo mít ucelenější systém. Vzdělávání mělo určitou strukturu a vymezené předměty, kterým se žáci věnovali. Ovšem musíme myslet také na to, že ne všichni měli na plnohodnotné vzdělání nárok (Musil, 2014).

Řecko

Mezi vyspělé starověké státy patřilo určitě Řecko, které bylo tvořeno několika městskými státy. Každý tento stát byl nějakým způsobem společensky organizován. Sparta a Athény byly těmi významnými (sen. Jůva, jun. Jůva 2003). Řekové často kladli důraz na dokonalost. Cílem jejich výchovy byla dokonalost, která byla tvořena spojením fyzické a duševní dokonalosti v jeden celek. Dokonalost znázorňuje něco krásného. Za účelem přežití a udržení městských států bylo třeba mít vzdělané lidi, kteří by vedli stát a starali se o něj (Musil, 2014). Ovšem k tomu, aby byla civilizace zachována, bylo třeba, aby vznikaly svazky v podobě manželství. V této době to nebylo určitě úplně jednoduché, jelikož muži byli ke sňatkům nuceni. Pokud odmítali, byli seznámeni s tím, že je čeká krutý trest. V této době nešlo o lásku, ale o udržení a rozšiřování rodu. Toho se dalo docílit jedině tím, že z manželství, i když bylo třeba bez lásky, vzešel potomek, nejlépe chlapec (Matoušek, 2003).

Městský stát Sparta byl založen spíše na vojenské a tvrdé výchově. Dbalo se hodně na podnícení nebojácnosti a odvahy bojovníka, který tento stát chránil. Spartské výchovy se účastnily děti od 7 do 18 let svobodného společenství, kdy se také učily zpěvu a tanci. Psaní a čtení bylo v pozadí. Bylo velice dbáno na tělesnou výchovu hlavně u chlapců, ale mnohdy také u dívek. Otroci tvořili valnou většinu obyvatelstva (Jůva, 1988).

Výchova chlapců byla přeci jenom o něco jiná, než výchova dívek. Chlapci byli okamžitě po narození podrobeni jisté prohlídce, kdy se zjišťovalo, jak moc jsou chlapci odolní, schopní a splňují kritéria budoucích bojovníků. Pokud se novorozeně zdálo být nemocné nebo slabší než ostatní nebo vzbuzovalo dojem, že by z něj nemusel vyrůst zdatný bojovník,

společnost se jej zbavila. Chlapci byli odebráni svým rodičům v 7. roce života a ve skupině stejně starých chlapců procházeli spartskou výchovou. Mezi znaky zdatného chlapce patřila fyzická výkonnost a síla, odvaha a psychická nezdolnost (Musil, 2014).

Dále mezi tyto znaky patří oddanost a uposlechnutí jakéhokoliv příkazu. Průběh spartské výchovy stál chlapce mnoho úsilí. Tato výchova zahrnovala především prvky gymnastiky nebo učení se, jak držet a používat zbraně. Chlapci se mezi sebou museli utkávat v bojích a museli umět snášet pocit nedostatku, ať už se jednalo o jakoukoliv oblast primárních potřeb. Byli trestáni za malichernosti, z čehož vyplývá, že city zde šly naprosto stranou a všechna pozornost se upnula na tvrdou výchovu s cílem vyšlechtit nezdolného bojovníka, pro nějž je násilí přirozené. Cílem bylo ustát tvrdé zkoušky, při kterých bojovníci snadno mohli přijít o život, a také se tak stávalo. Ti, kteří takové zkoušky ustáli, nastupovali ve věku od 18 do 30 let do vojenské služby. Zatímco chlapci byli podrobeni opravdu tvrdé výchově, dívky byly hlavně vychovávány k tomu, aby byly dobrými opatrovicemi svými spartanům a obecně ženami v domácnosti (Musil, 2014).

Chlapci procházející spartskou výchovou neměli žádný prostor vyrůst jako například děti v dnešní době. Neměli na výběr, nikdo se jich na nic neptal. Pokud se nad tím alespoň trochu zamyslíme, takový styl výchovy musel mít velké negativní dopady na jejich psychickou stránku osobnosti, i když byli cvičeni, aby byli silní a odolní po všech stránkách. Ovšem tento styl výchovy jistě odpovídal tehdejší době a aktuálním potřebám státu.

Atény byly značně samostatným městským státem a měly vlastní pojetí výchovy. Athény byly vyspělé hned ve třech oblastech – v ekonomické, sociálně politické a kulturní. Občanům se zde po společenské stránce vedlo velmi dobře. Úzce to souviselo s námořním obchodem, který byl v Athénách také na dobré úrovni (Vaňová, 2015). Důležitou roli zde hrály 4 složky – rozum, tělo, mravnost, estetika, jež dohromady tvořily jistý ideál pro tento městský stát. A právě tento ideál byl cílem výchovy v Athénách (sen. Jůva, jun. Jůva, 1997).

Tento ideál byl myšlenkou, která v Athénách po celou dobu rámovala výchovu potomka. Byl to základ, na kterém se stavělo (Vaňová, 2015). Kladl se důraz na osvojení si jistých dovedností, a to například čtení, psaní, umění početních operací, ale i znalostí v oblasti zeměpisu a měřičství. Do 7 let života byli chlapci podrobováni výuce v oblasti morálky, tedy jak se slušně chovat. V Athénách byly dva typy škol, a to gramatistické a kitharistické (Musil, 2014). Do těchto škol nastupovali chlapci po 7. roce života. Do vzdělávacího zařízení chodily děti za doprovodu poddaného patřícího jejich rodině. Ten se o své svěřence staral po dobu cesty

do vzdělávacího zařízení a tam jim byl nápomocen při vyučovacích hodinách, i když on sám školu nenavštěvoval. Lze ho přirovnat k osobnímu asistentovi žáka (Štréblova, 2014). Styl výchovy byl v každé škole jiný a záleželo na pedagogovi. Vzdělávání chlapců hodně záviselo na tom, jak se dotyčný pedagog angažoval, co ze sebe dokázal vložit do učiva pro žáky, jakým směrem a stylem učení vedl. Všichni žáci se neučili stejnou látku, pedagog si je jednotlivě hlídal. I přesto měl jejich učební plán jisté pořadí, nejprve uměli žáci psát a číst, poté se učili pamatovat si text nazpaměť. Po osvojení jistých dovedností přišly na řadu sportovní aktivity za účelem fyzického výcviku. Chlapci z bohatých vrstev se mohli také vzdělávat v oblasti politiky, filozofie a literatury. Touto poslušností výchovy chlapci procházeli až do 18. roku. V tomto roce jejich života započal vojenský výcvik. Tak jako ve Spartě i zde byly dívky upozadovány. Zde zůstávaly dívky doma a vzdělávání se neúčastnily. Také platí, že ne všichni chlapci měli stejné možnosti, záleželo na zámožnosti jejich rodičů, tudíž se chlapci z nezámožných rodin většinou učili řemeslu, které vykonával otec (Musil, 2014).

Pedagogové v této době byli staří filozofové. Říkalo se jim sofisté, zkoumali problematiku výchovy, a to z hlediska odbornosti, ale i užitečnosti v samotném procesu působení pedagoga na žáka. Navštěvovali města a vysvětlovali občanům, jak obstát v jistých rozporech, jelikož bylo zapotřebí se v těchto oblastech alespoň trochu orientovat. Sofisté učili v praxi hlavně řečnictví, a to konkrétně za účelem rozvoje argumentačních schopností. Hodně tedy záleželo na tom, jak byl daný občan sám schopen smysluplně slovně reagovat (Vaňová, 2015).

Jedním z nejvýznamnějších aténských filozofů byl Sokrates. Podle něj je cílem edukace sebezdokonalování osobnosti, a to i po mravní stránce, jež je velice důležitá. Byl toho názoru, že moudrost je úplně na vrcholu a že je známkou nejvyšší počestnosti. Tuto moudrost poznáme v činech jako nebojácnost a v oblasti citové jako umění ovládat své emoce a adekvátně reagovat. Sokrates také zdůrazňoval absolutní pravdu. Své žáky přirozeně pobízel k tomu, aby onu pravdu nebo konečné východisko našli úplně sami a bez pomoci, jedině tak si mohli zapamatovat a naučit se, co bylo třeba (Jůva, 1988).

Žákem Sokrata byl Platón, který mluvil o jistém zrcadlení mezi dvěma světy, a to reálným světem a světem idejí, který je dokonalý. Zmiňoval jistý stupňovitý systém, který existuje mezi idejemi. „Nejvyšší ideou je idea dobra, které jsou podřízeny idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti a jim pak ideje další, tvořící souvislou hierarchii hodnot.“ (Jůva, 1988, s. 20).

Byl toho názoru, že je třeba zajistit, aby byl potomek dobře naladěný, zacílit na jeho duševní klid a pohodu, tedy aby mu byla dopřána dostatečná pozornost. Dítě by se mělo cítit tak, že o něj mají rodiče upřímný zájem, ale zároveň by toho nemělo dítě zneužívat. Ovšem není třeba to přehánět, jde o výchovu, ne o rozmazlování. Tento aspekt by se měl objevovat do tří let života dítěte. Posléze je třeba dbát například na rozvoj morálky. Tohoto lze dosáhnout jedině za pomoci uměleckých děl a bájí. Jeho představa o správné výchově vycházela z her, během nichž děti přicházely do styku, ve skupinách si hrály hry a komunikovaly mezi sebou, a zároveň se sledovala mravní úroveň jejich chování. Pozorování vhodného chování mezi dětmi by měli na starost vybraní jedinci, konkrétně spíše ženského rodu. To je edukace směřující k tomu, jak obohatit společnost o dalšího vhodného občana, který bude společnosti jistě přínosem (Musil, 2014). Jeho významné pedagogické dílo se nazývá Ústava (Průcha, 2015).

Platón byl zároveň pedagogem Aristotela. Ovšem i přesto bylo Aristotelovo smýšlení o výchově v rozporu s názorem, který zastával Platón. Hlavní myšlenky Aristotela jsou výsledkem zkoumání Platónových myšlenek. Aristoteles vychází z reality, na rozdíl od Platóna. Aristoteles přikládá výchově tři komponenty-tělesný, rozumový, mravní. Je přesvědčen, že z těchto tří komponentů lze spojením vytvořit jisté souznění ve výchově. Podle něj je cílem edukace nejvyšší možný rozkvet duše v podobě rozkvetu nejvyšších složek duše. Rozkvet státu závisí také na edukaci občanů (bez otroků). Aristoteles měl, stejně jako jeho výše zmínění předchůdci, vlastní názor na výchovu dítěte. Byl toho názoru, že je určitě vhodné poslat po sedmém roce života chlapce do státní školy. Zatímco Platón mluvil o výchově dívek i chlapců, Aristoteles byl opačného názoru. Státní škola ano, ale pouze pro chlapce. Do sedmi let dítěte je dle Aristotela třeba, aby bylo dítě podrobováno výchově v kruhu rodinném. V tomto věkovém rozmezí je důležité, aby se u dítěte pracovalo na jeho tělesné zdatnosti a rozvoji ve společenské sféře, tzn. kontakt s dětmi a vytváření například přátelských vazeb. Jak jsme již zmínili, Aristoteles vycházel z myšlenek Platónových, a ačkoli mnohé myšlenky kritizoval, jiné rozvinul, podpořil a dokázal více propojit s realitou (Jůva, 1988).

Řím

Výchova se v Římě závisela hodně na tom, jak si počínalo společenství (Jůva, 1988). Společnost se především snažila vychovat dobrého zemědělce a vojáka (sen. Jůva, jun. Jůva, 1997). Panovala zde myšlenka naprosté oddanosti státu. Rodina zde byla chápána jako něco posvátného, něco, kde vše začíná. Otec má roli výchovnou ve smyslu předání fyzické a mravní disciplíny svým potomkům. V Řecku ženy neměly moc velký vliv a byly odsouvány do pozadí, zato v Římě byla jejich pozice svobodnější, hlavně ve vztahu k výchově dětí. Výchova

v takovéto rodině fungovala na principu imitace. Římané měli cit pro krásu a umění, holdovali tanci, zpěvu a výtvarnému umění. Římané tedy usilovali o to, co je v životě prospěšné a zcela základní (Kádner, 1923).

V období republiky, kdy došlo k velkým změnám v životě Římanů, se změnil přístup také k samotné výchově a celkově došlo k úpravě vzdělávacího systému dle aktuálních požadavků a potřeb. Stát se inspiroval vzdělávací soustavou Řecka. Školy měly svůj obecný cíl, který spočíval ve vzdělávání občanů, kteří byli vyšlechtěni k organizaci státu. Nicméně jen vzdělaní a obecně moudří jedinci či řečníci byli schopni vést a řídit stát (sen. Jůva, jun. Jůva, 1997).

Mezi typy škol v Římě patřily například školy elementární, gramatické, římské vyšší a rétorské školy. Elementární školy spočívaly ve vyučování základů matematiky, základů psaní a zákonů Říma. Gramatické školy byly k dispozici pouze zámožným rodinám, žáci na nich byli vedeni k vysokému vzdělání. Vyučování bylo celkově zaměřeno například na znalost a přednášení básní, latinský jazyk, vizuální stránku a pravidla psaného projevu, schopnost číst a přesnost mluveného projevu. Poslední sekci škol byly vyšší a rétorské školy, které byly zaměřeny především na nauku mluveného projevu na veřejnosti. Dále byly tyto školy zaměřeny na právo, a to zejména občanské, dále na filozofii, hvězdářství, matematiku či hudební výchovu. Jako učebny v této době sloužila různá posvátná místa, ale také venkovní prostory. Obecně bylo upřednostňováno získávání vědomostí o právu, umění slovním projevem a udržování tělesné zdatnosti, nezapomínalo se ani na pění vojenských písní. Římané byli v pojetí výchovy více nekompromisní a zatvrzelejší. Byl zde jistý tlak na ctnostné, vznešené a slušné chování mládeže, která umí držet své emoce na uzdě a chová se přiměřeně (Musil, 2014).

Tak jako v Řecku tak i v Římě se objevovaly první názory na výchovu a snaha ji sjednotit. O to se snažily hlavně dva filozofové (Jůva, 1988).

Mimořádně aktivním spisovatelem byl Marcus Terentius Varro, který byl zároveň velmi všestranně vzdělaný. Je autorem spisu, který pojednává hned o několika vědách. Spis se týká v první řadě skupiny věd, které se zabývají studiem čísel, geometrických útvarů a vesmíru. Dále do tohoto spisu patřily vědy zabývající se myšlenkovými operacemi, pravidly psaného projevu, mluvou nebo medicínou, hudbou či realizací staveb. Podle něj znalost těchto věd otvírala studentům další dveře a naprosto dostatečně je připravila na vzdělávání na vysoké škole. Za čas se tomuto spisu začalo říkat Sedmero svobodných umění, tento koncept vzdělávání se přenesl

i do období středověku a novověku. Nicméně jeho dílo bylo stavebním kamenem pro školství v celé Evropě (Čadská, 1999).

Varro byl také zastáncem realismu, kdy považoval za nezbytné vycházet z jasných, zřetelných příkladů v praxi a z určitého názoru na danou problematiku. Zároveň byl velkým odpůrcem přílišného přehlcování žáka informacemi, dle něho se stačí zaměřit na nejdůležitější informace. Přemíra informací mohla vést ke zmatkům a dezinformacím a celkově k opačnému výsledku (Jůva, 1988).

Výrazným řečníkem byl Marcus Tullius Cicero. Podle něj byly nejméně důležitými složkami ve výchově gymnastika a studium o přírodě, důležitější byla filozofie s historií, a vůbec nejdůležitější řečnictví. Stál proti přílišnému nátlaku na poslušnost žáků ve vzdělávacích zařízeních a byl příznivcem výuky jednotlivce jako samostatné jednotky (Jůva, 1988).

Ideál jeho výchovy spočíval ve všeobecné výchově žáka a jedince řečnický schopného, který je dokonalý a na takové úrovni, že je hoden ujmout se vedení státu. Mluva dokonalého občana, řečníka měla zahrnovat zřetelnost, úhlednost a celkovou krásu řeči. Cicero mluvil také o vrcholu vzdělanosti ve svých významných spisech. Tento vrchol spočívá v tom, že jedinec za hlásání pravdy a ctnostné chování nečeká jakoukoliv odměnu či úplatek. Ovšem toto dobro v člověku mělo jistý počátek, a tím byl rozum. Spisy o dobru a zlu nebyly těmi posledními, které byly zachovány. Následovaly spisy týkající se povinností. Dílo vypovídá o morálce a dobru stojící proti touze mít z něčeho užitek (Čadská, 1999).

Ve svém díle vysvětloval také roli pedagoga ve vzdělávacích zařízeních. Pedagog by měl mít hned několik charakteristik, měl by být vysoce a všestranně vzdělaný, měl by mít rád děti a umět sám sebe mírnit a ukáznit, důležitá je také určitá sebereflexe. Pedagog je vzorem pro žáky a je pro ně obzvláště důležitý v období jejich vývoje. Pedagog je mentorem a vůdcem, od kterého žáci čerpají spoustu informací, vzorců chování a přístupů k řešení různých situací atp. Je tedy důležité, aby byl pedagog sám se sebou vyrovnán a nepřenášel své problémy do školního prostředí. Pedagog je jedním ze stabilních prvků v životě žáka (sen. Jůva, jun. Jůva, 1997).

1.3 Středověk

Nejen kvůli hospodářským a politickým nepokojům uvnitř Západořímské říše došlo k jejímu úplnému rozpadu, nepřehlédnutelnou roli zde hrály také útoky barbarských kmenů (Horák, Kratochvíl, 2001). Postupem času zde vznikala feudální společnost, která byla rozdělena na vrstvy poddaných, měšťanů, duchovenstva a šlechty. To, kam daná rodina patřila, mělo vliv na vzdělání, které bylo jejím příslušníkům poskytováno. Toto bylo pro rodiče a jejich děti klíčové, přesněji řečeno směr a kvalita života se odvíjela od typu sociální vrstvy, do které jedinec patřil. Křesťanství bylo ve středověké společnosti středobodem výchovy (sen. Jůva, jun. Jůva, 2003).

Výchova obecně byla většinu středověké epochy v rukou církve, která určovala pravidla výuky, tj. toho, co a jak se budou děti učit. Ve všech sférách církevní výchovy byla zakomponována mravnost a zbožnost (Vaňová, 2015).

Jak jsme již zmínili v odstavci výše, kvalita poskytovaného vzdělání byla závislá na tom, do jaké sociální vrstvy vzdělávaný jedinec patřil. Řádné a plnohodnotné vzdělání bylo tedy především poskytnuto hlavně dětem z předních sociálních vrstev, tedy šlechtě a dětem panovníka., později také měšťanům. Pro tyto vrstvy samozřejmě působili jako pedagogové církevní představitelé. I zde se dostávalo většího vzdělání chlapcům než dívkám. Chlapci se mohli účastnit výuky v církevních školách, zatímco dívky nikoli. Výchova byla dívkám poskytována zcela výjimečně. Chlapci byli vychováni pro kariéru ve prospěch církve. Ostatní děti, které patřily do nesvobodných stavů, byly od malička učeny práci, čímž se jim dostávalo potřebné zručnosti pro jejich budoucí život (Vaňová, 2015).

Místem, kde se většinou vzdělávala šlechta, byl hrad. Tato výchova měla několik etap, do kterých se dítě v průběhu výchovy dostávalo. Etapa pážete zahrnovala všechny chlapce od 7 do 14 let, etapa zbrojnoše od 14 do 21 let, nakonec byl dospělému jedinci ve 21 letech udělen řád rytíře. K tomu, aby byl dospělý jedinec pasován a získal toto vrcholné ocenění, bylo třeba zvládat hned sedm dovedností dokazujících chrabrost rytíře po všech stránkách jeho osobnosti. Z chlapců se tedy stávali zdatní bojovníci, kteří obstáli v boji (sen. Jůva, jun. Jůva, 2003).

Pokud se máme zaměřit na první školy středověkého období, je třeba nevynechat školy církevní. Tato vzdělávací zařízení sloužila k výchově duchovních. Dále také vznikaly školy klášterní, jejichž součástí byly knihovny s cennými díly, například rukopisy. Tyto knihovny byly velice důležité pro vývoj učenčovy gramotnosti a celkové vzdělanosti. Obsahem učiva bylo náboženství, latina, gramatika. Patřila sem také znalost vybraných spisovatelů antiky.

Učebnice měly své jasné místo v konkrétním objektu a byly rozděleny do jednotlivých pater dle předmětů. Učební materiály nebyly dostupné každému, a tak výuka fungovala na principu přednášky, kterou pedagog mnohdy vedl stále dokola, dokud nedošlo k dostatečnému vstřípení informací do žákovy paměti (Vaňová, 2015).

Dále vznikaly školy katedrální. Tyto školy sloužily jako vzdělávací centra světských kněží. Tak jako v klášterních školách bylo i v těch katedrálních vyučováno Sedmero (Musil, 2014). Dále nesmíme opomenout městské školy, které vznikaly z důvodu rozmachu měst. Jednalo se o městské partikulární školy, vzdělání bylo poskytováno jen zčásti. Městské školy byly tvořeny třemi úrovněmi, na nejnižším stupni vzdělání se děti učily číst a psát, prostřední stupeň byl zaměřen na gramatiku a poslední stupeň na filozofii. Každý stupeň se vyučoval dle přidělené učebnice a každá učebnice měla svého autora. Latinu se měly děti řádně učit již od školky, ale kvůli obtížnosti tohoto jazyka ještě předtím navštěvovaly školy dětinské, kde se učil mateřský jazyk (Vaňová, 2015). Tento krok byl učiněn na nižších městských školách z důvodu lepšího pochopení základů čtení a psaní (Jůva, 1988).

Vznik měst byl obecně jedním z impulsů pro zrod univerzit jako takových. Města s sebou přinesla jistý nový typ inteligence a novou třídu občanů. Vznik univerzit je určitě charakteristický pro období středověké (Vaňová, 2015). Příkladem může být univerzita v Bologni. Nebyla to univerzita dnešního moderního střihu. Pro přijetí na takovou středověkou univerzitu nebyl například potřeba doklad o nejvyšším možném dosaženém vzdělání. Nováčci se přijímaly formou hromadných oslav. Studenti daného ročníku nebyli vždy stejně staří, ročníky byly věkově rozmanité. Studenti zakládali různá sdružení, kde se scházeli. Jednalo se o sdružení, která měla výrazná práva, z dnešního pohledu nevídaná. Například pedagog musel příslibit jistou formu podřízenosti nebo pokory, přičemž za to byl placen (Horák, Kratochvíl, 2001).

Karlova univerzita byla první univerzitou ve střední Evropě. Její zrod se datuje do roku 1348. V tomto období došlo k založení dalších univerzit, například v Lipsku, Krakově a Vídni. Každá univerzita v tomto období byla tvořena čtyřmi fakultami, kdy každá z nich byla jinak zaměřena, např. na práva, náboženství, medicínu či umění. Zrovna fakulta artistická, tedy fakulta svobodných umění, školila studenty Sedmerem a byla chápána jako fakulta přípravná. Dle toho, jak žák postupoval ve studiu a složil závěrečné zkoušky, mohl dosáhnout nejprve titulu bakaláře a dále se stát mistrem v oboru umění. Po odchodu z fakulty artistické mohl student pokračovat na jiné fakulty, jelikož jak bylo řečeno výše, artistická fakulta byla tou, která

studenty primárně školila pro další postup. Dokončením další fakulty se mohl student stát doktorem v oboru (sen. Jůva, jun. Jůva, 2003).

Podíváme-li se na časový úsek od období pravěku až po období středověku, můžeme jasně vidět spoustu zásadních rozhodnutí ve prospěch vývoje výchovy. Jak jsme již zmínili na začátku této kapitoly, výchova tu s námi byla od prvopočátku, jen měla jiné označení. V pravěku byla výchova oproti dnešnímu stavu určitě velice tvrdá. Dříve šlo spíše o fyzickou výdrž, vzdělávání bylo více v pozadí. Došlo ke snížení nároků na fyzickou zdatnost, ta ale určitě nevymizela úplně. Více do popředí se dostalo vzdělání, zároveň se začalo objevovat mnoho různých názorů na způsoby výchovy, především na to, co je a není ve výchově důležité. Vybraným pedagogům se budeme věnovat v následující kapitole.

2 Vybraní pedagogičtí myslitelé a jejich výchovné názory

Miroslav Cipro (1984) se zabýval myšlenkou nejvlivnějších pedagogů, kteří svými myšlenkami a spisy nejvýrazněji působili na pedagogické mínění. Zmínil také výzkumné šetření Američana jménem George W. Pieper. Tento badatel a výzkumník k tomuto výzkumu využil 132 respondentů. Jednalo se o vysokoškolské pedagogy zaměřené na pedagogickou historii. Z jeho studie vzešla jistá stupnice, na které se na prvních deseti místech umístili ti nejvlivnější pedagogičtí myslitelé – 1. Jan Amos Komenský, 2. John Dewey, 3. Jean Jack Rousseau, 4. Karl Marx, 5. John Locke, 6. Makarenko, 7. Johann Friedrich Herbart, 8. Engels, 9. Lenin a 10. Platón. Níže představíme výchovné myšlenky, názory a postupy vybraných pedagogických myslitelů.

2.1 Jean Jacques Rousseau

Byl zásadně tím, kdo souzněl více s přirozeností a přírodou. Tvrdil, že společnost je složka, která jistě kazí charakter člověka, že v rukou společnosti jsme jedinci přinejmenším ohrožení a její působení nás svádí z cesty, že život v opojení společnosti nás do vede spíše k záhubě nežli do stavu, kdy bychom prosperovali. Naopak příroda je přirozenost sama a má na člověka blahodárný vliv, člověk je dobrý a stává se zároveň šťastnou bytostí. Příroda nám poskytuje vše, co potřebujeme a v souladu s ní se nám daří. S touto tezí uspěl v soutěži se zaměřením na otázku, zda měl vědní posun vpřed negativní dopad na vývoj dobrého člověka. Z jeho výroku můžeme posoudit, že byl zastáncem naturalismu. Postaral se tedy o založení přirozené a svobodné výchovy (Štverák, 2001).

Rousseau je autorem díla Emil neboli o výchově. Jedná se o román známý po celém světě, ve kterém uplatňuje svůj pohled na naturalismus, tedy přirozené výchovy a tvrzení, že se z člověka v rukou kultury stává člověk nedobrý a v rukou přírody pravý opak (Horák, Kratochvíl, 2001). „*Podstatou tohoto výchovného románu tvoří výchova chlapce –Emila. Ten je vychováván vychovatelem uprostřed přírody, daleko od společnosti a civilizace, aniž by tušil, že nějaká společnost a její kultura existují. V přírodě má být vychováván přirozený člověk, který se má stát základem přirozené společnosti. Tento Emil vychováván v duchu přirozenosti má být oddán s přirozenou Žofií a oba mají založit novou společnost přirozeného stavu a přirozených lidí.*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 63).

Podle Rousseaua nám naše společnost a kultura nasazují pouta a dělají z nás nesvobodné občany, kteří slouží státu. Jeho pojetí výchovy má také dvě protichůdné tendence, kdy na jedné

straně tvrdí, že dospělý jedinec by neměl zasahovat do přirozeného vývoje dítěte, ale pouze jej kontrolovat přihlížet mu, na straně druhé Rousseau uvedl a jasně znázornil členění výchovy dle věku žáka (Kasper, Kasperová, 2008). Od narození samotného dítěte by se mělo dbát na kvalitní stravu a otužování, tedy je třeba narozené dítě šlechtit po fyzické stránce a dbát na odolnost organismu. Do dvanáctého roku života se dále rozvíjí výchova po fyzické stránce, mentální stránce i po stránce smyslové, ovšem vše se rozvíjí v rámci naturalismu. Od dvanáctého roku života se i nadále pracuje na mentálním rozvoji, ale je třeba začlenit složky týkající se nějakého pracovního zaměření. Od patnáctého roku života fungují již zmíněné tři složky dohromady a zároveň se zde otevírá prostor pro výchovu sexuální (Horák, Kratochvíl, 2001).

Pojetí výchovy Rousseaua se v určité fázi mírně rozchází. Jelikož zpočátku tvrdí, že by mezi žákem a pedagogem nemělo být žádné pouto, případně jen velice slabé. Důvodem je minimalizace ovlivňování žáka ze strany pedagoga a zajištění jeho svobody včetně přirozenosti. Ovšem na straně druhé Rousseau zdůrazňuje vztah mezi žákem a pedagogem po stránce citové a duševní. Mělo by zde probíhat bezpodmínečné vkládání důvěry do rukou pedagoga ze strany žáka a porozumění s určitou dávkou empatie ze strany pedagoga. Tento fakt nás může zavést na rozcestí v rámci pochopení výchovy Rousseaua (Kasper, Kasperová, 2008).

2.2 Johann Friedrich Herbart

Dle Herbarta je pedagogika tvořena dvěma hlavními složkami, především psychologií a filozofií. Psychologie určuje průběh a pomocné abstraktní nástroje, jak se vypořádat s jistými situacemi, a filozofie určuje vrchol edukace (Štverák, Čadská, 2001).

Byl zastáncem názoru, že teorie je velice úzce spjata s praxí a ukazuje nám, jak teoretické poznatky využívat v praxi. Kromě toho, že propojuje teorii s praxí, tak ji člení na určité části, které se týkají například dohledu ve výchově, vyučovací stránky výchovy a také rozkvětu morální stránky žáka (Horák, Kratochvíl, 2001).

První část – vedení by se mělo aplikovat hlavně u žáků raného věku, u kterých je jejich chování shledáváno jako chování neukázněné, rázné a zbrklé. Toto chování může ohrožovat žáky v okolí či žáka samotného. Dle Herbarta je tedy nutné na žáka vyvíjet tlak v jeho raném věku, jelikož v tomto období jej můžeme usměrnit správnou cestou. Tato nadvláda pedagoga musí přetrvávat do doby, dokud se žák nenaučí ovládat své chování a nepotřebuje nad sebou žádný dohled. Vládu chápeme jako složku nebo fázi v průběhu výchovy, která má jistými prostředky, jako jsou například zákazy, pokyny či sankce, přesvědčit žáka v raném věku, aby

se choval tak, jak je žádoucí a správné. Sankce v podobě tělesných trestů je lepší nerealizovat, spíše jen v případech nouze, tedy pouze jimi pohrozit. Složka vlády také zahrnuje dohled na žáka a samotnou péči o něj, zabavení žáka činnostmi, které přísluší jeho věku (Cipro, 2002). Vedení má v žákovi ukotvit dispozice pro vzdělávání a osvojení morálky. Je to etapa, která dle Herbarta není úplně nejdůležitější, ale je jistě svůj význam má, jelikož protože pěstujeme v žákovi jistý řád, který si musí osvojit a získat jisté dovednosti, aby byl připraven pro následující dvě části procesu vytváření osobnosti (Horák, Kratochvíl, 2001).

Druhou částí je vyučování, tedy vzdělávání po rozumové stránce osobnosti. Vyučování je stavebním prvkem a základním prostorem pro samotnou výchovu. Z těchto tří výchovných složek je nejdůležitější. Tyto tři složky jsou vzájemně provázány. Pokud bychom například vyučovali bez toho, aniž by měl subjekt vyučování osvojenou morální složku osobnosti, funkčnosti tohoto působení bychom se s velkou pravděpodobností nedočkali. Tudiž při vyučování není důležitá pouze rozumová složka, ale také zájem a samotná vůle, která nám dopomůže k požadovanému výsledku. Pokud jsme nakloněni jisté povinnosti, máme o ni zájem, plní se nám lépe než těm, kteří k ní cítí odpor. Pozornost věnovaná danému učivu úzce souvisí se zájmem žáka o danou problematiku. Náklonnost žáka ke konkrétnímu tématu učiva je výrazným prvkem pro kvalitní osvojení učiva (Horák, Kratochvíl, 2001).

Třetí částí je mravní výchova, kdy se oba aspekty, které jsme řešili výše, v tento moment sjednotí a upevní ještě mnohem více. V závěru v samotném jedinci dojde ke vzniku morálních zásad na jisté úrovni (Cipro, 2002). Vyučující musí dbát na to, aby žáka udržel v mezích slušnosti. Žák musí neustále cítit, že existují mantinely, které nesmí přeskochit. Je třeba klást důraz na to, aby se žák uměl samostatně správně rozhodovat v rámci slušného chování, aniž by ho někdo musel usměrňovat. V neposlední řadě je třeba žáka udržovat ve vědomí, že pokud se bude chovat dle stanovených pravidel, nebude se potýkat s žádnými kázeňskými problémy souvisejících s náležitou sankcí. Naopak za správná rozhodnutí by měla následovat odměna, aby u žáka došlo k náležitému vštípení do paměti, jaká rozhodnutí a činy shledáváme společností žádoucí či nikoli (Musil, 2014).

2.3 Jan Amos Komenský

Komenský patří mezi první filozofy, kteří se začali zabírat výchovou jakožto praxí. Někteří před ním sice filozofovali o výchově, ale pouze v podobě teoretických podmínek a zásad toho, co je dobré a co není dobré pro vychovávaného či společnost. Komenský se také opíral o tyto zásady výchovy, které byly položeny někým před ním, a chopil se vyučování

základů výchovy. Tvrdil, že je třeba nezapomínat na zákonitosti přírody a že cokoliv vzejde ze zákonů přírody, nás nemůže negativně ovlivňovat (Quick, 1897).

Byl toho názoru, že se vzdělávací centra v podobě škol chopila vyučování a vzdělávání dětí zcela nevhodným způsobem. Došlo tedy k odsunutí učení mateřského jazyka, místo toho se horlivě vyučovalo v latině. Tvrdil, že náš život je spjat s přírodou. Měli bychom se vzdělávat v souladu s přírodou, tedy bez jakéhokoliv naléhání na výkon atp. Tak jako v přírodě živočichům spoustu věcí přirozených, tak i nám má být přirozená výchova, řekněme, že by měla mít spíše spontánní charakter (Quick, 1897).

Jak jsme již zmínili výše, Komenský souzněl s přírodou a dával výchovu a přírodu do úzké souvislosti. Tvrdil, že bychom si z přírody měli brát příklad a inspirovat se jejím postupem, jak z něčeho vytvořit něco. Není třeba na nic tlačit a pospíchat, příroda také nepospíchá a nechá vše na pospas času. Vše přichází v ten správný čas, až je plod přírody připravený. Funguje to na principu růstu rostliny. Nejprve mluvíme o semínku v zemině, to určitý čas klíčí a roste, až nakonec přinese květ. Naše školství dělá tu chybu, že se snaží na děti tlačit a vše uspěchat. V momentě, kdy nejsou děti připraveny, na ně tlačíme vědomostmi a narušujeme tím tak jejich přirozenost (Quick, 1897).

Komenský je vedle mnoha dalších děl autorem Velké didaktiky, která je „*všeobecnou pedagogikou, náčrtom školskej organizácie, didaktikou a metodikou jazykového vyučovania. Podľa slov Komenského bola koncepciou diela s presným systémom, odvodením všeobecných pedagogických i didaktických zásad a poučiek z prírody s použitím originálnej synkritickej, porovnávacej metódy*“ (Srogoň, 1986, s. 90).

Nerozlišoval lidi podle toho, zda jsou chudí, bohatí, muži nebo ženy. Usiloval o všestranné vzdělání pro všechny. Všichni by se měli vzdělávat ve všem (Komenský, 1992). Je třeba se vzdělávat celý život a život sám je naší vzdělávací platformou. Ačkoliv se nemůžeme během života naučit vše, protože proces učení nikdy nekončí, je třeba naučit se správnému chování a umět se správně rozhodovat. Správné myšlenkové pochody pomohou nejen nám samotným, ale také lidem okolo nás a celé společnosti (Kasper, Kasperová, 2008).

Pokud budeme do vzdělávání žáka nutit, bude to mít negativní dopady na jeho emocionální rozpoložení, což určitě nechceme. Je určitě na místě vytvořit příjemné prostředí a podmínky pro to, abychom v žákovi vzbudili upřímné nadšení a zájem o bádání o svět, ve kterém žije. Tyto zásady a pravidla shrnul ve svém spisu Didaktika. Jedná se o návod, jak pro žáka vytvořit příjemné prostředí s jasnými pravidly, do kterého se bude těšit a ve kterém nebude

cítit nátlak. Mezi tyto zásady patří „*vyučovat ve škole obecně v mateřském jazyce; postupovat od nejbližšího ke vzdálenějšímu; cvičit si nejprve smysly, pak paměť, potom porozumění a konečně soudnost; postupovat bez přetěžování, zvolna, podle míry chápavosti, jak se sama rozšiřuje postupem věku a učení; nebít žáky pro učení; učit jen tomu, čeho můžou žáci využít apod*“. Tak jako prostředí, které vytváříme, hraje svou roli v zájmu žáka o učení, tak i pedagog, který je samozřejmě součástí prostředí, má na žáka velký vliv. Na pedagogovi závisí průběh vyučování a důkladnost vyučované látky. Pedagog by si měl všímat zájmu žáka o danou vyučovanou problematiku po celý průběh vyučování, případně ho usměrňovat či povzbuzovat. Pozitivním přístupem k učivu docílíme i jeho snazšího pochopení ze strany žáka (Kasper, Kasperová 2008, s. 25).

Každý pedagogický myslitel nějakým způsobem svými myšlenkami ovlivnil způsob smýšlení o výchově. Stejně každá taková myšlenka měla vliv na to, jak bylo na výchovu nahlíženo.

3 Rodina jako první výchovná instituce

Rodina je prvním místem, kde se uskutečňuje primární výchovné působení na osobnost dítěte. Je to prvopočátek veškerého dění. Základem je silné citové pouto mezi dvěma jedinci, kteří se jej rozhodnou zpečetit zplozením potomka. Rodina je tedy pouto tvořené vzájemně provázanými vztahy. To, jak se v ní jedinci cítí, je důsledkem toho, jak se v rodině všichni chovají. Je to velice úzce spjatá jednotka, tím pádem se její členové vzájemně výrazně ovlivňují. Spoustu věcí, které se v rodině odehrávají, lze vyvodit z pouhého pozorování rodinné komunikace. Rodina je rozšířena dalšími vazbami, například vztahy sourozenců, rodičů či prarodičů. Uvnitř takové rodiny se utvářejí dílčí vztahy mezi jednotlivci i generacemi.

Rodina je celek, který se skládá z jednotlivých částí, může se ale stát, že jedna část nemusí úplně fungovat. Tím je narušen soulad rodiny. Je tedy důležité, aby se dítě narodilo do rodiny stabilní a plně funkční, jelikož důsledky se jistě projeví. Když ne hned, tak určitě později (Matějček, 1992).

Pokud mluvíme o stabilitě rodiny, míníme tím v první řadě funkční vztah mezi matkou a otcem, zde totiž vše započalo, jak jsme již zmínili na začátku této kapitoly. V dnešním světě se fungování rodin mění. V minulosti rodina fungovala především na bázi zajištění, rodiče hodně pracovali, aby uživili své děti. Když matka vychovávala děti, do práce nechodila, zatímco otec byl v práci od rána do večera. V dnešní době toto již není nutně pravidlem. Dnes to mají děti v některých ohledech mnohem snazší. Rodiče se snaží svého potomka chránit před okolním světem, tudíž mu poskytují náruč plnou jistoty a ochrany. Ovšem ne vždy se tento přístup ukáže jako ideální. Příliš velká míra ochrany a péče dítěti určitě neprospívá (Kuchařová a kol., 2019).

3.1 Typy výchovy v rodině

Výchova je velice složitý proces, kterým dítě od svého narození prochází. Závisí také na tom, v jak zámožné rodině se výchova uskutečňuje. Podmínky, za kterých dítě v rodině vyrůstá, mají vliv na jeho výchovu a chování. Dnešní svět se stále mění, na výchovu se pohlíží jinak než dříve, ale cíl zůstal stejný – vychovat jedince připraveného pro tento svět, jedince s kvalitním žebříčkem hodnot a řádným vychováním. Najdeme rodiny, které zastávají názor, že je lepší dítě více odměňovat nežli trestat. Ovšem na straně druhé existují rodiny, které spíše více trestají a jejich výchova je velice přísná. Není to úplně jednoduché, a proto je výchova v každé rodině jiná. Mnohdy rodiče sami sebe uvedou do provozní slepoty, tedy do momentu,

kdy už nevidí, že by to šlo jinak, nebo že dítě pod tímto vedením zrovna neprosperuje (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Nelze se upínat na jeden typ výchovy a považovat jej za ten jediný správný. Každý výchovný styl má svá negativa, která mohou mít neblahý vliv na psychickou stránku dítěte, ale také pozitiva, která budou jedním z důvodů, proč tento styl rodiče aplikují.

Autoritativní forma výchovy:

Jeden z výrazných typů výchovy je autoritativní přístup, kdy rodiče ke svému dítěti přistupují velice přísně. Tento typ výchovy se může projevit na psychice dítěte velice negativně. Dítě může mít pocity samoty, přetížení a citového vyčerpání. V dlouhodobém časovém horizontu tento typ výchovy může vyvolávat strach a úzkosti a vést k dlouhodobě nízkému sebevědomí (Grecmanová, 1998). Rodina je první společenství, kde se dítě nachází a na základě hodnocení ze strany rodiny si také vytváří obraz samo o sobě. Výchovný přístup k dítěti je zásadní, dítě vychází z hodnocení svého okolí a rodina takovým okolím bezesporu je. Okolí, kterým je dítě obkloповáno, může zaujímat extrémně nerespektující přístup k dítěti a jeho individuálním zvláštnostem. Tento fakt má zásadní vliv na sebevědomí dítěte, které je rovněž klíčové pro jeho budoucí život (Sedláčková, 2009).

Autoritativní výchova není příliš doporučována. Jeden z hlavních důvodů je devastace sebevědomí a sebehodnocení dítěte. Naopak tím docílíme jeho sklíčenosti, což mu do úspěšného životního startu spíše nepomůže (Grecmanová, 1998). Rodič je na dítě obecně až příliš tvrdý. V horlivé snaze usměrnit dítě mnohdy vykřikne spoustu věcí, které způsobí dítěti šrám na duši. Rodiče, kteří zaujmou tento postoj ve výchově, často na dítě tlačí a jejich přístup může hraničit až s vyhrůzkami. Pokud dítě neudělá to, co rodič vyžaduje, následuje sankce (Ginott, 2015).

Liberální forma výchovy:

Druhý základní typ výchovy dítěte je výchova liberální. Je to opak výchovy autoritativní. Jedná se o výchovu, která je až příliš volná. Rodiče dělají přílišné ústupky a jsou coby vychovatelé mnohdy v pozadí, vedení celé rodiny tedy přebírá dítě. Po dítěti se toho moc nechce a není na něj kladeno tolik nároků. Rodiče mu vše omlouvají, zatímco dítě si buduje silné sebevědomí. Může se stát, že přijde čas, kdy se rodiče silně zamyslí a rozhodnou se změnit přístup, protože už to takto dál nejde. Ovšem v tento moment bývá pozdě, dítě již má vybudované jisté sebevědomí a ví moc dobře, že mu rodiče již několikrát povolili to, co se mu nyní snaží zakázat. V tento moment zákaz nemá již takovou váhu a dítě zkouší všemi možnými

způsoby, jak s rodiči „zatočit“. Pokud takto volný přístup byl uplatňován již v počátcích výchovy, je pravděpodobné, že reakce dítěte, které obměkčily rodiče dříve, je obměkčí i nyní. Mnohdy se tedy stává, že pravidla, která nastavíme, si dítě zafixuje minimálně po konec své puberty (Grecmanová, 1998).

Typickým znakem liberálního stylu výchovy je laxnost a výrazná improvizace rodičů, kdy rodič volí výchovné prostředky až v aktuálně řešené situaci, na základě momentálního rozhodnutí a pocitu. Takové jednání působí tak, že rodič nemá opravdu zájem cokoli s dítětem výrazně řešit. Rodiče praktikující tento styl výchovy si často neuvědomují, jaký může mít dopad na celkové životní směřování dítěte. Dítě vyrůstá víceméně s rodiči, ale také bez nich, bez řádného vedení a mantinelů (Švrčinová, 2010).

Zdravá forma výchovy neboli také demokratická:

Zdravá rodinná výchova je dosti vzácná forma výchovy, ne vždy je jednoduché takovou formu výchovy aplikovat, a hlavně udržet ji ve zdravých mantinelech. V této formě výchovy je vše v rovnováze. Tresty a odměny si nemají co vyčítat. Rodiče dítěti naslouchají, jsou jeho oporou po stránce citové, ale také řídí plnění všech jeho povinností. Zároveň dítěti vysvětlí, co a proč je třeba umět a že to není zadarmo. Takový typ výchovy je přímo zlatý střed. Všichni se rodíme na tento svět jako individuální osobnosti. Není vhodné tuto individualitu hlídat tak urputně, až abychom ji utlačovali, ale také není na místě dopustit, aby ona vládla nám jakožto rodičům. Je určitě žádoucí být pro dítě lektorem a vůdcem ukazujícím správný směr, který dovede vést spokojený život v rodinném kruhu i v profesní oblasti. To vše jen díky jistým pravidlům a mantinelům, které si rodiče na počátku výchovy stanovili a zůstali v nich po celou dobu výchovy, aniž by dítě těmito pravidly utlačovali. Na druhou stranu rodič není jen mentorem, vůdcem a citovou oporou, ale je třeba, aby byl také generálem a tím, kdo určuje zdravé mantinely, kam až dítě může zajít. Je třeba dítěti vysvětlit, proč určitá věc, kterou udělalo, není přípustná a seznámit ho s následky, které s sebou nese jeho jednání. Mnohdy je dobré přimět ho k tomu si představit, jak by reagovalo, kdyby mu někdo udělal něco špatného (Grecmanová, 1998).

3.2 Typologie rodiny dle funkčnosti

Rodinu můžeme dělit dle více kritérií. První typologie rozlišuje rodiny z pohledu funkčnosti, zda vše funguje či nikoli. Švrčinová (2010) uvádí rodinu funkční, problémovou a dysfunkční.

Funkční rodina:

Touto rodinou míníme takovou, která by měla být po všech stránkách plně funkční. Je to rodina harmonická, ve které má své místo řádná komunikace, která je výrazným činitelem toho, jak se rodina cítí jako celek, a přispívá její stabilitě. Jedinci jsou ve stabilní rodině samostatnými a vyrovnanými jednotkami, ale i přesto rodina drží jako pevná jednotka. Rodina je také konfrontována s okolím a musí se umět adaptovat na všemožné nároky aktuální doby. A k tomu, aby to zvládla, napomáhá právě stabilita rodiny. Tento typ rodiny také souvisí s respektem, kdy mají členové rodiny zájem vyslechnout toho druhého, ať se jedná o dospělého, či dítě. Můžeme tedy říct, že žena respektuje muže a muž ženu, oni dva respektují dítě a dítě respektuje zase je. Partneri myslí na své potřeby a současně na potřeby dítěte a snaží se tyto potřeby uspokojit.

Rodina problémová:

Problémová rodina se může vyznačovat více způsoby. Každá problémová rodina má své specifické problémy, kterými primárně vyznačuje.

V dnešní době se můžeme setkat například s mužem a ženou jakožto párem, který nebyl dostatečně zralý a připravený na to, aby založil rodinu, ale i přesto se tomu tak stalo. Tomuto typu problémové rodiny říkáme nezralá rodina. Může dojít k tomu, že vlivem malého množství znalostí o dané situaci, ve které se pár nebo již rodina nachází, může dojít k jistému strádání po citové stránce dítěte a často i po té hmotné, zabezpečovací. Rodiče nejsou připraveni být rodiči, tudíž to, že se jimi stali, s sebou nese spoustu problémů.

Dále se můžeme setkat s rodinou nějakým způsobem přetíženou, a to například aktuální situací, kterou zrovna rodina řeší. Tato rodinná situace se projevuje ve výchovném přístupu k dítěti. Záleží hlavně na tom, jak velký tlak rodina prožívá a jak se k němu staví. Existují rodiny, které chorobně tlačí na výkony dítěte, zde mluvíme o ambiciózní rodině. Tento typ problémové rodiny svým přístupem dítě utlačuje, ale i stresuje tím, že po něm chce splnit něco, co sami rodiče nikdy splnit nedokázali. Rodině ambiciózní je velice podobná rodina perfekcionista. Jedná se o rodinu, která dělá vše pro to, aby bylo dítě perfektní. V této rodině nejde jen o kariéru a úspěch, ale být zkrátka perfektní naprosto ve všem. Chyby si tato rodina

téměř nepřipouští. Dále existují typy problémových rodin, kdy rodiče až přílišně chrání dítě před světem „tam venku“. Vše je činěno s dobrým úmyslem, ovšem chorobný strach, že se dítěti něco stane, a s ním související ochranná opatření vedou k tomu, že dítě není absolutně připraveno na reálný svět za zdmi svého domova. Problémová rodina se také může jevit jako rodina odkládající, která vypadá jako by o dítě neměla vůbec zájem. Dítě je neustále svěřováno do rukou babiček a jiných příslušníků širšího rodinného spektra.

Dysfunkční rodina:

Jedná se o typ rodiny, kde se vyskytuje více poruch, které se dotýkají funkcí rodiny. Je zde významný problém v oblasti stability. Tato složka je v rodině velice důležitá. V dnešní době již není rodina tak stabilní, jako bývala dříve. Tato nestabilita má spoustu příčin, může se jednat například o rozdílné názory obou partnerů, kteří tento nesoulad přenáší na dítě. Jeden z partnerů může mít třeba psychické obtíže, které přenáší na jiné členy rodiny, v takovém případě rodina funguje jako domino. K tomu, aby se rodina stala dysfunkční, stačí pouze prosté neřešení problémů, které nabírají na intenzitě. Nicméně tento stav mohou vyvolat i mnohem větší problémy, například návykové látky atp.

3.3 Typologie rodiny dle složení

Život v rodině nevlastní anebo náhradní může nevhodně ovlivnit to, jak se dítě cítí, jaké má výsledky ve škole a vůbec, jak se ve výchovném procesu projevuje. Může to být právě takový žák, který vyrušuje a výuka se kvůli němu často přerušuje. Pedagogové a vedení školy si často kladou otázku, proč tomu tak je, co jim uniká. Mnohdy za tím může stát právě to, v jakém rodinném prostředí dotyčný žije a zda ho například nepoznamenal rozvod rodičů. Takový jedinec může mít potřebu si frustraci z tohoto traumatu nějak ventilovat. Dříve, než se podíváme na rodinu nevlastní a náhradní, zmíníme rodinu vlastní.

Vlastní rodina:

Je typem rodiny, která je spojena pokrevním poutem. Nicméně nejdůležitější pro úspěch dítěte je to, aby jej rodiče milovali a poskytly mu vhodně podnětné prostředí pro jeho vývoj (Grecmanová, 1998).

Nevlastní rodina:

Takový typ rodiny vzniká například tak, že se svobodná matka ocitne sama s dítětem, ale za nějaký čas si najde partnera. V tento moment se rodí všemožné myšlenky a otázky související s tím, jak dítěti vysvětlit, proč s maminkou žije muž, který není jeho pravým

tatínkem, a kde je vůbec ten vlastní tatínek, kam zmizel. Je třeba zvážit v jakém věku dítě seznámit s tím, že například tatínek není vlastní. Načasování takového sdělení musí vždy zohledňovat věk dítěte a jeho možnosti chápání. Pro debatu o takto závažných věcech je třeba vytvořit vhodnou atmosféru (Matějček, 1994).

Náhradní rodina:

Dítě, které ztratilo svou vlastní rodinu, je o to zranitelnější a potřebuje velké množství lásky, něhy a pocitu bezpečí. Naopak i rodiče, kteří mohli přijít o své dítě, pociťují stejný pocit nejistoty a prázdnoty. Tito rodiče zajisté dychtí po tom být někomu plnohodnotnými rodiči a poskytovat mu lásku a něhu (Matějček, 1986). To, že se dítě dostane do náhradní rodiny, může způsobit například smrtelná nehoda jeho rodičů, někdy je také dítě rodičům odebráno pro závažné pochybení při plnění rodičovských povinností. Mnohdy se také stane, že se dítě po odebrání od vlastní rodiny dostane ke svým prarodičům. V jiných případech, kdy dítě není umístěno do širší rodiny, přichází na řadu osvojení jinou rodinou nebo přidělení do pěstounské péče (Matějček 1994).

4 Výchovní proces

Vše, co se událo do dnešní doby, od pravěku přes utváření názorů významných pedagogických myslitelů a následného uvažování, jakým způsobem je možné z tvora jakožto člověka vychovat bytost společenskou do společností požadované podoby, ovlivnilo, jak si nyní současné pojetí výchovy v naší společnosti počíná a vede. Proces formování žáka od počátku výchovného působení ovlivňuje výsledek výchovy v současnosti. Hlavním cílem výchovného procesu je zformovat žáka do podoby osobnosti, která je soběstačná a připravena čelit dnešnímu světu. Výchovní proces má své etapy, které jsou logicky uspořádané a každá zaujímá důležitou, nezastupitelnou část.

4.1 Etapy výchovného procesu

V rámci průběhu vyučovacího procesu zvažujeme etapy výchovného procesu a vše, co se na ně váže nebo s nimi souvisí, jelikož každá etapa výchovného procesu se na něco soustředí.

Etapa počáteční pedagogické diagnózy:

Zde zjišťujeme stav, ve kterém se žák, který vstupuje do vyučovacího procesu, nachází. Jak je na tom po tělesné, duševní, ale také sociální stránce. Je třeba také nahlédnout do vazeb mezi účastníky výchovného procesu, ve kterém chce pedagog na žáky působit. Ke zjišťování těchto aspektů slouží vědní disciplína, kterou nazýváme pedagogická diagnostika. Dochází k diagnostikování skupiny, na kterou hodláme výchovně působit. Takováto počáteční diagnostika, je určitě důležitá a zásadní jakožto stavební kámen pro následující kroky. Je tedy třeba důkladně poznat žáka, v opačném případě může dojít ke zkreslení schopností žáka, vzájemných vazeb mezi žáky a následně k nevhodnému vývoji výchovného procesu. Pro důkladné zjištění a poznání žáka, kterého chceme komplexně rozvíjet, je důležitá důkladná diagnostika. Existují metody, kterými lze takového poznání zcela dosáhnout. Takovou metodou je například pozorování žáků při činnosti (Vorlíček, 2000). Pozorování je metodou nad míru důkladnou a důležitou pro sledování pedagogické reality. Jedná se o pozorování, které má nějaký předem ujednaný objekt pozorování, v našem případě se jedná o skupinu žáků či žáka. Pozorování patří obecně k nejdůležitějším technikám, jak zjistit dění na půdě školy atp. (Čabalová, 2011).

Ovšem nemáme tím na mysli pouhé pozorování žáka v lavici, ale i jeho pozorování při vyučování, např. jak má organizované pomůcky atp. Žáka sledujeme i mimo vyučovací proces, konkrétně jeho interakce se spolužáky ve třídě, jak reaguje na pochvalu či jakým způsobem

komunikuje s dospělými, jak dokáže plnit samostatně úkoly, jak se chová o přestávkách, jak ho aktivizuje hra, jaký vztah má s rodiči atp. Jedná se opravdu o celoplošné pozorování a rozbor žáka na základě pozorování. Informace, které se nedozvíme o žákovi za pomoci metody pozorování, můžeme získat rozhovorem s ostatními žáky. Při rozhovoru můžeme žákovi pokládat otázky, kterými můžeme zjistit například okolnosti, které pouhým pozorováním nezjistíme tak snadno, mohou to být záležitosti týkající se vnitřních procesů žáka atp. Pokud chceme proniknout více do hloubky žákovy osobnosti, můžeme například zanalyzovat jeho práci v rámci výchovného procesu, například jeho sešity, výkresy nebo výrobky výtvarných činností. V této etapě je určitě důležité zachovat objektivitu a neuchylovat se k subjektivnímu hodnocení žáka. Máme tím na mysli odsunout své subjektivní pocity vůči žákovi, ať už jsou negativní či pozitivní. Je žádoucí, aby se na žáka pedagog díval v mezích neutrálního přístupu (Vorlíček, 2000).

Etapa pedagogického projektování:

Tato pedagogická etapa zahrnuje stanovení jasných cílů, kam chceme žáky dovést. Sále stanovené toho, jaké dovednosti, znalosti a postoje by si měl osvojit. Souvisí dále se stanovením obsahu učiva, do kterého budeme žáky zasvěcovat. U fáze stanovení obsahu je možné zvážit mírnou účast žáků, je možné se žáků zeptat na jejich přání a návrhy ohledně obsahu učiva.

Moment, kdy připustíme podílení se žáků na obsahu učiva, je pro ně silnou motivační energií. Tento aspekt může silně ovlivnit, jak bude výuka probíhat, jak ladně a snadno budou probíhat vyučovací hodiny. Vzhledem k tomu, že dané žáky bude osvojování jisté učební látky bavit a zajímat, i pro samotného pedagoga bude vše jiné a lepší, nežli by tomu bylo v opačném případě. Průběh vyučovacích hodin by mohl být poznamenán nekázní žáků nebo jejich povalováním se po lavicích atp. Je to jistý kompromis mezi žáky a pedagogy, tento střed může také napomoci kladnému vztahu mezi účastníky výchovného procesu. Žáci ucítí, že jim pedagog naslouchá, že je jejich názor brán v potaz. Tímto souladem můžeme docílit celkové harmonie a spolupráce. Dále v této etapě nesmíme opomenout výchovné prostředky, které jsou potřebné k realizaci a nastolení jistého řádu ve výchovném procesu (Grecmanová, Holoušová, 2006).

Etapa regulace učení žáků:

Osobnost se formuje pouze tehdy, pokud k tomu má jisté stimuly z okolí, které na ni působí. Je tedy třeba vytvářet podnětné prostředí ve formě výchovných situací. Na počátku této etapy je třeba nastolit jistý řád ve vyučování, tedy zajistit si atmosféru, která nejvíce přispívá k osvojování učiva. Ovšem není to jen o nastolení pořádku za účelem snazšího předávání učiva

žákům, ale také o tom, aby se vychovávaní cítili přijímání. Je třeba aby se nebáli cokoli říct, aby neměli pocit napjaté atmosféry a strachu. Tato etapa má tři fáze. V první fázi třetí etapy se vyskytuje také motivační aspekt, který již započal v etapě druhé. I když se každá etapa zabývá něčím jiným, vzájemně se prolínají. V každé etapě nemá motivační aspekt úplně stejnou podobu a charakter. Zde v této fázi druhé etapy žákům poskytneme všemožné metody a formy práce. Snažíme se vychovávané optimisticky vnést do problematiky, abychom ve v nich vzbudili zájem a chtíč objevovat či bádát. Z druhé stránky je určitě motivační pověřit žáky dávkou zodpovědnosti. Docílíme toho tak, že budeme rovnoměrně dělit dílčí úkoly mezi vychovávané, každý bude mít nějakou dílčí část na starosti. I když žáci vynaloží jisté úsilí pro dosažení cíle, je zásadní udržovat jejich vědomí v mezích reality a vysvětlit jim, že aktuální úroveň vědění, které právě dosáhli není konečnou fází v rámci perspektivy života, jelikož je třeba se neustále vzdělávat (Grecmanová, 1999).

Po jisté době přichází na řadu seznámení se s novým obsahem učiva, tento moment můžeme pojmut jako počátek druhé fáze této etapy. Seznamování s obsahem může mít spoustu podob jako například formu přednášky, výkladu, výletu, prezentace atp. Dochází zde k zaznamenání, zpracování, propojování důležitých informací. Vychovávaní si zároveň ověřují již zpracované a uložené informace. V této fázi je třeba dbát na udržení nadšení z osvojovaného učiva (Grecmanová, Holoušová, 2006).

Poslední fází třetí etapy regulace učení žáků je fáze upevňování osvojeného učiva. Touto fází máme na mysli upevňování a fixaci informací, které si měli vychovávaní v procesu zapamatovat a byly pro ně důležité v rámci dalšího vzdělávání, například skrze pochopení souvislostí a vazeb v učivu kvůli látce, která čeká vychovávané posléze. Tímto dochází k postupnému fixování do paměti žáka, a to je jeden z účelů výchovně vzdělávacího procesu (Grecmanová, 2008).

Etapa výsledné pedagogické diagnózy:

V této etapě posuzujeme úspěšnost pedagoga. Tato etapa se určitě nevztahuje jen k analýze vědomostí žáka. O pedagogovi nám toho také spoustu říká. Jsou to také zpětné informace o jeho působení, jak jeho zvolené vyučovací metody byly úspěšné. Ke zjištění výsledků a řádně osvojených vědomostí se užívá spoustu metod, které tento fakt pomáhají zjistit. Můžeme uvést metody jako například pozorování, rozhovor, písemné testy atp. Mohou to být stejné metody, které byly použity v etapě počáteční pedagogické diagnózy. Můžeme se zde také uchýlit k hodnocení žáků. Nicméně, zde je třeba si dát velký pozor, abychom se neuchýlili k hodnocení osoby než jejího produktu a výtvoru, je třeba v tomto momentě stále

prozírat. Jak jsme již zmínili v první etapě počáteční diagnózy, je také zásadní mít stále na paměti, nenechat se při posuzování znalostí ovlivnit svými subjektivními pocity z vychovávaného. To platí i pro závěrečné hodnocení jeho práce. Pokud se tak stane, může to výrazně negativně ovlivnit vztah mezi žákem a pedagogem. Může to mít dopad i na výsledky vychovávaného a jeho motivaci k učení, snaze podávat lepší výkony a také následně atmosféru celého výchovného procesu (Gremanová, 1999).

Pozice pedagoga není jednoduchá, musí si dávat při hodnocení pozor na spoustu aspektů, jelikož jeho rozhodnutí a hodnocení, ať už slovní či písemné, ve vychovávaném vyvolává nějaké pocity, které ovlivňují jeho osobnost. Je tedy určitě třeba být objektivní a spravedlivý ke všem žákům (Dvořáková, 2007).

Pedagogovi může v tomto také dost pomoci pravidelné absolvování seminářů a přednášek na téma komunikace a interakce mezi vychovávaným jakožto žákem a vychovatelem jakožto pedagogem. Tyto přednášky jsou velice bohaté na cenné rady, jak zvládat různé situace.

4.2 Osobnost vychovávaného jedince

Středem výchovného procesu je žák, kterého chceme vychovat v bytost společenskou, tak aby byl schopen žít v dnešní společnosti, aby byl připravený se dále vzdělávat, rychle se adaptovat na stávající podmínky a byl stabilní bytostí. To, jak si v průběhu výchovného procesu žák počíná, není jen předmětem aktivity pedagoga nebo vztahů mezi účastníky výchovného procesu či komunikace, ale také toho, jakou osobnost právě vychováváme, na jaký typ osobnosti působíme s cílem vyvolat změny v jeho osobnosti. Každá osobnost má svá individuální specifika, každá je neopakovatelná a jedinečná (Urbanovská, 1999).

Pokud budeme určitou dobu pozorovat výchovný proces, tedy analyzovat ho, dojdeme k určité jasnému závěru. Pokud rozebereme každou jeho část, například vyučovací hodinu ve škole a také podobu výchovného procesu v družině po vyučování, určitě si všimneme výrazných odlišností žáků. Každý žák je jedinečnou jednotkou a také komplexem odlišností od ostatních. Ve výchovném procesu můžeme vidět, že různé děti mohou stejný podnět reagovat odlišnými způsoby. V každém jedinci se spouští jiné reakce při působení stejného podnětu. Dále si také lze povšimnout rychlosti reakce na ony změny ve výchovném procesu či v jakékoliv jiné situaci, každý žák také upíná svou pozornost na základě selektivity, tedy výběrovosti, jiným směrem a na jiný, pro něj zajímavý předmět, situaci či osobu. Můžeme zde zahrnout také jeho aktivitu

ve výchovném procesu, každý žák upřednostňuje spontánně jiné formy postupných reakcí na změnu aktuální situace. Některý žák okamžitě reaguje a netrpělivě se hlásí, jiný zase kouká z okna a je duchem mimo dění. Mluvíme zde o skutečnosti, kterou sám žák nemůže ovlivnit, což jej činí specifickou individualitou (Urbanovská, 2008).

Temperament jako silný aspekt ve způsobech chování:

Temperament je součástí naší osobnosti a způsob našeho chování, reagování, ale také prožívání daných situací uvnitř sobě samých. Jak jsme již zmiňovali výše, každý z nás se liší od ostatních způsobem chování. Ve školním prostředí je mnoho situací, kdy si můžeme rozdílů všimnout a analyzovat je.

O osobnosti žáka nám mnoho napoví i ty neobyčejnější situace, například zvonění na hodinu a příchod pedagoga do třídy, což pro vychovávané znamená „postavte se a pozdravme se, právě začíná hodina“. Někteří žáci okamžitě stojí v lavici klidně a tiše, jiným to trvá déle a zdravení na počátku hodiny je tak zdlouhavější proces. Mezi další takové situace můžeme zařadit střídání vyučovacích hodin, resp. to, jak rychle je žák nachystán na další hodinu, tedy jak rychle se adaptuje na změny. Temperament také výrazně ovlivňuje to, jakým způsobem si žák osvojuje danou látku, jeho celkový výkon ve škole, jeho vztahy se spolužáky, vztahy s pedagogem a také s rodiči. Pokud má pedagog na starosti delší dobu jednu a tu samou třídu, již po určité době dokáže předvídat reakce různých dětí na různé podněty a situace. To mu může pomoci v komunikaci s jednotlivými žáky a zefektivnit celý vyučovací proces (Keogh, 2007).

Osobnost každého vychovávaného jedince je velice komplikovaná. Dostatečným poznáním můžeme docílit důkladnějšího porozumění své duši. Je třeba se o žáky individuálně zajímat a snažit se je pochopit, naslouchat jim a ukázat jim, že jsou v tomto prostředí přijímáni. Jedině tak můžeme podpořit plnohodnotný rozvoj a růst jakékoliv osobnosti. Každý žák je zkrátka jedinečný a jeho cesta vzděláváním také.

4.3 Komunikace mezi vychovatelem a vychovávaným

Mezi činitele výchovného procesu patří vychovávaný a vychovávající, tedy žák a pedagog. Vzdělávání a výchova se uskutečňují na základě výměny informací mezi vychovávaným a tím, kdo vychovává, tedy mezi žákem a pedagogem. Je třeba zmínit zásadní prvek, který je zapotřebí pro práci s dětmi, a sice kladný vztah k vychovávaným jakožto dětem. Tento prvek je silným předpokladem úspěšnosti v tomto odvětví. Komunikaci, která se odehrává během výchovného procesu, nazýváme pedagogickou komunikací (Průcha, 2017).

Vztah mezi žákem a pedagogem funguje na základě interakce, kdy na sebe pedagog a žák vzájemně působí, ať již chtějí či nikoli. Do tohoto působení můžeme zahrnout komunikaci neverbální, ale také verbální (Mešková, 2012).

Během výchovného procesu se především dorozumíváme verbálně. Základní jednotkou je tedy slovo. Jedná se o předávání informací formou jazyka. Tento typ komunikace má tři části, které nelze opomenout. První částí je záměr někomu něco sdělit. Druhou částí je vlastní sdělení, které je někomu určeno, v pedagogickém prostředí například žáci nebo žák. Třetí částí verbálního sdělení je dekodování sdělení, kdy dochází k demaskování smyslu sdělení (Nelešovská, 2005).

Komunikaci verbální neboli slovní doprovází komunikace neverbální, tedy komunikace beze slov. Ovšem takové sdělení je méně přesné než slovní, tedy verbální. Tato komunikace beze slov vypovídá spíše o tom, co žák prožívá uvnitř. Tento typ komunikace je mnohem starší než komunikace verbální. Do této kategorie můžeme zahrnout výrazy obličeje, pohyby končetin, pohyby celým tělem a vzdálenost postoje od druhého, kdy blízkostí můžeme vyjadřovat náklonost k dané osobě atp. Dále do kategorie neverbální komunikace řadíme doteky při komunikaci neboli haptiku, ale také například intenzitu hlasu, barvu hlasu, tón hlasu či délku a přestávky ve slovním projevu atp. Tuto vše označujeme jako paralingvistické komunikační prostředky (Mešková, 2012).

Do druhů komunikace můžeme zahrnout také komunikaci činem, které nebývá přikládána taková pozornost, avšak má své nezastupitelné místo. Řadíme zde styly jednání pedagoga se žáky nebo styly jednání žáka s pedagogem. Lze sem zahrnout všechny formy chování neboli činů v konkrétní interakci mezi pedagogy a žáky (Nelešovská, 2005).

Žák v interakci s pedagogem vnímá spoustu aspektů, kterým někteří pedagogové ani nemusí přikládat takovou důležitost. Existuje tedy spousta méně výrazných či vůbec nevýrazných prvků, které můžeme snadno přehlédnout, ovšem žák a okolí si jich u samotného pedagoga moc dobře všímá. Míjíme tím například jeho oblečení, vzhled, upravenost, dosažené vzdělání, vědomosti prezentované ve výchovném procesu, také stylem přistupování k různým situacím ve třídě atp. Pedagog také výrazně ovlivňuje výkon žáka a jeho chování. Pozitivní vztahy mezi žáky a pedagogy jsou důležitým aspektem a stavebním kamenem pro úspěšný výchovně vzdělávací proces (Nelešovská, 2005).

5 Vliv poruchy chování na průběh výchovného procesu

Hlavní cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat vývoj výchovného procesu a analyzovat potencionální příčiny společensky nepřiměřeného chování v průběhu samotného výchovného procesu.

Analýza narušování výchovného procesu byla zhotovena za pomoci kvalitativního výzkumu v podobě případové studie, k jejímuž realizaci posloužil neformální rozhovor a zúčastněné pozorování.

5.1 Cíl a otázky výzkumného šetření

Hlavním cílem práce je analyzovat potencionální příčiny společensky nepřiměřeného chování ve výchovném procesu.

Výzkumné otázky:

1. Jaký je vliv společensky nepřiměřeného chování pozorovaných žáků na průběh výchovného procesu?
2. Jaký vliv mají části dne na intenzitu projevů společensky nepřiměřeného chování ve výchovném procesu u pozorovaných žáků?
3. Jakým způsobem rodinné prostředí ovlivňuje chování a osobnost pozorovaných žáků?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumná šetření vychází ze získaných dat na základě sběru dat v rámci kvalitativního výzkumu. Tento typ výzkumu je založen na delším časovém úseku a kontaktu se zkoumanými jedinci v jejich přirozeném prostředí. Neoddělitelnou součástí kvalitativního výzkumu jsou výzkumné otázky, které si stanoví sám badatel, a následně interpretuje odpovědi na tyto otázky (Hendl, 2005). Ke zjištění informací byla užita strategie případové studie, k jejímuž sepsání byly zvoleny metody neformálního rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Případová studie:

Tyto studie se zaměřují na jeden nebo více případů, nicméně v omezeném množství. Analyzuje jeden případ a zabývá se vším, co se jej týká, dochází tedy k velice podrobnému zkoumání a shromažďování informací týkajících se daného případů. Jedná se především o vztahy v rodině a v širším okolí, o minulost a také možné příčiny, které předcházely nevhodným projevům chování (Hendl, 2005). Případová studie se může snažit pouze o poznání

samotného případu bez zjišťování okolností z minulosti či současnosti, bez širších souvislostí týkajících se případu. Obecně jde o důkladnější poznání konkrétního případu (Sedláček, 2010).

Neformální rozhovor:

Jedná se o typ rozhovoru, který je založen na spontánních otázkách pokládaných po delší časový úsek. Neformální rozhovor je výhodný v tom, že v průběhu dotazování můžeme otázky, jakkoliv modifikovat, abychom se dozvěděli to, co potřebujeme. Takový rozhovor není na první pohled identifikovatelný, jelikož se jeví jako obyčejný a každodenní (Hendl, 2005).

Neformální rozhovor probíhal v delším časovém úseku, přesněji od září 2022 do ledna 2022. Jednalo se o otázky týkající se momentální dění okolo vzorku výzkumného šetření. Rozhovor se týkal informací, které souvisely se soukromým životem, všech výchovných situací, ve kterých výzkumný vzorek figuroval, školního prospěchu či chování od jeho nástupu do mateřské školy. Rozhovor byl cílen na všechny pedagogy školy.

Zúčastněné pozorování:

Jedná se o velice efektivní metodu sběru dat. Badatel, který pozoruje a zaznamenává, je zároveň součástí dění. Je to jedna z výrazných výhod zúčastněného pozorování, badatel potřebuje pozorovaný vzorek sledovat v velkém množství situací a jeho chování zaznamenat. Badatel se může o pozorovaném vzorku dozvědět informace, které by při běžném rozhovoru nezískal. Může jít o informace, které nejsou při běžném rozhovoru příliš ochotně sdělovány. Zvolený výzkumný vzorek je pozorován ve svém přirozeném prostředí a při stereotypních rituálech (Švaříček, 2010).

Zúčastněné pozorování probíhalo od září 2022 až do ledna 2022, a to převážně ve třídě, do které dochází zvolený výzkumný vzorek, tedy ve všech jeho vyučovacích hodinách, o přestávkách, ale i v tělocvičně či družině v odpoledních hodinách.

Časový plán případové studie:

1. Definování výzkumné otázky šetření:

V této fázi je nutno určit výzkumnou otázku, směr celého výzkumu a smysl bádání (Sedláček, 2010).

2. Volba výzkumného vzorku a metod sběru dat:

Zde je prostor na výběr výzkumného vzorku, který bude zkoumán a pozorován. Jako vzorek výzkumného šetření byli zvoleni dva chlapci třetí třídy základní školy (Hendl, 2005). Ke zrealizování případové studie byly zvoleny metody neformálního rozhovoru a zúčastněného pozorování.

3. Realizace výzkumného šetření:

Náplní této fáze případové studie je kumulování dat o vzorku výzkumného šetření za pomoci zvolených metod. Prostřednictvím neformálního rozhovoru a zúčastněného pozorování bylo nashromážděno určité množství dat o vzorku výzkumného šetření (Hendl, 2005).

4. Analýza nasbíraných dat:

V této fázi badatel analyzuje data, která byla nashromážděna v průběhu výzkumného šetření. Dochází k hledání souvislostí mezi nashromážděnými daty (Hendl, 2005). Zde došlo k shrnutí nasbíraných dat a objasnění vztahů mezi nimi.

5. Výsledná zpráva výzkumného šetření:

Jedná se o poslední fázi případové studie, kdy badatel problematiku více objasní a přiblíží vztahy se souvislostmi (Sedláček, 2010). Zde bylo zahrnuto pedagogické doporučení.

5.3 Vzorek výzkumného šetření

Jako vzorek výzkumného šetření byly zvoleny dva případy žáků ve věku desíti a devíti let. Oba žáci navštěvují stejnou školu, která sídlí v místě jejich bydliště. Jedná se o základní školu v Olomouckém kraji. Do této školy chodí 47 dětí, které jsou rozděleny do pěti tříd. Žáci výzkumného šetření navštěvují třetí ročník této školy. Tato třída je při výuce spojena se čtvrtým ročníkem, výuka probíhá společně zhruba po celý den. Někdy se třída podle rozvrhu dělí do dvou skupin podle příslušných ročníků.

Důvodem výzkumného šetření a volby těchto dvou žáků bylo jejich výrazné ovlivňování výchovného procesu v průběhu celého dne. Prvnímu z nich byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou. Tento chlapec nejen, že neudrží dlouhodobě pozornost, ale jeho pobyt na škole je poznamenán závažnými kázeňskými problémy. Druhý žák je žákem se speciálně vzdělávacími potřebami s projevy agresivního chování. Tento chlapec se ke svému okolí chová velice hrubě a agresivně. Tyto situace velice silně narušují průběh výchovného procesu. Oba jsou také velkými kamarády, z jejich „spojenectví“ tedy mnohdy vzejdou závažné prohřešky na půdě školy. Oba žáci mají nárok na podpůrná opatření třetího stupně. Z důvodu zachování soukromí rodin a žáků jsou jména zcela smyšlená.

Obecně se na této škole objevuje nevhodné rušivé chování standardně také u dětí, které nemají diagnostikovanou žádnou poruchu. Nejedná se ale o tak zásadní prohřešky jako v případ

zmíněných dvou chlapců. Narušování výchovného procesu, které se objevuje u dalších dětí, je úměrné jejich věku a je ve zcela ve standardních mezích. Výraznější a živější chování lze na této škole sledovat více u chlapců než dívek.

Na této škole pracuje celkem jedenáct pedagogů, z toho deset žen a jeden muž. Díky kvalitnímu vedení školy zde panuje velice příjemná, radostná pracovní atmosféra a pedagogové spolu velice dobře vychází. Tato harmonie se promítá do klimatu školy a tříd. Vztahy mezi dětmi jsou velice dobré, ovšem občas se mezi nimi vyskytne problém, který je však adekvátní jejich věku.

5.4 Případová studie I.

Jméno: Jan Svoboda

Věk: 10 let

Důvod šetření: narušování výchovného procesu, agresivita, útočné chování, nekázeň

Osobní anamnéza:

Jan je obecně malého vzrůstu a v porovnání s jinými dětmi je výrazně menší. Je velice hubený a bledý, mívá často kruhy pod očima. Jeho stravovací návyky nejsou úplně v pořádku, jí málo, nebo vůbec. Pokud má svačinu, jedná se o sladkosti plné cukru. Obecně je Jan zcela zdravý a nemá žádné potíže, které by ho nějak v životě omezovaly.

Školní anamnéza:

Jan navštěvoval školku patřící k základní škole, do které nyní chodí. V období, kdy docházel do školky, se na první pohled jevil jako klidný, možná trochu uzavřený hoch, který se s nikým nebavil a obecně nejevil zájem o navazování kamarádských vztahů. Pokud si hrál, tak většinou sám. Postupem času u něj bylo vypořádáno zbrklejší, nerespektující, lhostejné a útočné chování vůči ostatním dětem ve školce. Na jeho sníženou schopnost přizpůsobit se a agresivní chování byli rodiče upozorněni pedagogy ve školce. Následně bylo rodičům doporučeno, aby Jan absolvoval vyšetření ve speciálně pedagogické poradně. Jan je žák se speciálně vzdělávacími potřebami a nárokem na podpůrná opatření třetího stupně. Již ve školce měl asistenta a byl vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu.

Již jako malý byl velice bystrý. V první třídě se ale často zasekl a nepracoval, ale pokud měl zrovna světlou chvíli, pracovat neodmítal a dokázal vyřešit jakoukoliv úlohu. Obecně je velice chytrý, velmi nadprůměrně inteligentní. Má obecně dobré známky, sem tam se vyskytne

nějaké špatná. Moc dobře si uvědomuje spoustu věcí, je opravdu velice bystrý a často o krok napřed, pokud se mu chce. S věkem se jeho agrese vůči okolí roste.

Rodinná anamnéza:

Jan má jednoho sourozence, o 8 let starší sestru. Vztah mezi nimi se dá popsat jako respektující, ovšem nijak zvlášť vřelý a důvěrný. Když Jan mluví o své sestře, tak s úctou, ale moc informací o ní nesděljuje. O svých rodičích příliš nemluví, vztahy v rodině nejsou nijak zvlášť pevné, i když jsou pokrevní. Obě děti se narodily do pevného a zpečetěného vztahu bez jakýchkoliv problémů. Matka je klidné a vlídné povahy, otec také. Ovšem otec takový nebyl vždy, jako malý patřil mezi žáky s problémovým chováním, ale nebylo mu nic diagnostikováno. Otec tedy Janovo chování omlouvá tím, že on v jeho věku takový byl také. Rodiče doufají, že z toho vyroste že toto je jen součást jeho vývoje. Jan je doma málo zaměstnaný, rodiče se mu málo věnují, tudíž po nocích hraje násilné počítačové hry.

Rodina bydlí v domě nedaleko školy, Jan má tedy školu velice blízko. Rodina, udržuje velice úzké vztahy s prarodiči ze strany matky a Jan nedá dopustit na svého dědečka, se kterým má velice harmonický a hezký vztah.

Pozorování ve vyučování (dopoledne a obědový čas):

V momentě, kdy Jan přijde do školy, je naprosto poklidný. Ráno je většinou ještě rozespalý, a tak se ještě neprojevuje v plné své síle. V poklidu usedá do své lavice, odloží si svou aktovku k lavici. Když přijde Jan do třídy, zbývá většinou dvacet minut do začátku hodiny. Po příchodu do třídy mají děti jisté povinnosti, Jan tyto povinnosti někdy plní, a mnohdy ne. Pedagog většinou přichází patnáct minut před vyučováním. Přijde do třídy a pozdraví žáky. Jan většinou nepozdraví. Nezdraví ani asistenta pedagoga, který je ve třídě ještě dříve než pedagog. Pokud pozdraví, tak opravdu velmi tichým kuňknutím. Na začátku první hodiny se pedagog chce pozdravit s celou třídou. Pokud si Jan stoupne, tak zády k pedagogovi, případně stojí a houpe židlí, takto se zdraví s pedagogem i zbytkem třídy. Následuje několik napomenutí od pedagoga. Celá třída čeká, až se Jan rozmyslí, zda se se zbytkem třídy pozdraví či nikoli. Pedagog v jedné situaci odebral Janovi židli, kterou Jan vytvářel ve třídě hluk a záměrně zdržoval zdravení žáků s pedagogem.

Jan se většinou po lavici válí a po celý den působí velice unaveně. Pedagog zadá pokyn v hodině a Jan sedí a nic nedělá. V hodině je asistent pedagoga, který v tento moment přichází k Janovi a pomáhá mu pracovat v tempu. Jan neumí respektovat autoritu, často asistentovi pedagoga a pedagogovi odsekává. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy na pokyn k zahájení práce v českém jazyce pedagogovi či asistentu pedagoga často odpovídá: „*Nechci, a co jako?*“

Po dalším pobízení ze strany učitele Jan odpověděl: „*A proč jako, nechci.*“ Následovalo již třetí napomenutí a ponouknutí k práci, na které Jan reagoval: „*Nechci ne, nebudu to dělat.*“ V tento moment se pedagog zvedl, vzal Jana za paži a šel s ním do kabinetu, kde mu vysvětlil, že tohle si k pedagogovi ani dospělým lidem dovolovat nemůže.

V průběhu hodiny se mu většinou nechce pracovat, ale někdy se naopak do problematiky ponoří. Pokud se dostane do fáze, že ho to vůbec nebaví, projevuje se účelným vytvářením všemožných zvuků, a to v jakémkoliv předmětu. Často sahá do svého pouzdra, z nějž vytáhne nějaký předmět a začne si s ním hrát. Nejprve potichu a posléze začne například ťukat s předmětem o lavici. Pokud zvuk dlouho nikoho neupoutá, začne přidávat na intenzitě. Pokud neťuká předmětem o lavici, tak bere pravítko do ruky a řeže jím hranu lavice nebo perem propichuje vše okolo něj. Pokud nemá v ruce žádný předmět, silně kope nohama do lavice, houpe se na židli opravdu nebezpečným způsobem, až se téměř převrátí. Dělá to opět, dokud ho pedagog nebo asistent pedagoga nenapomene. Když se tak stane, ve své činnosti většinou pokračuje dál, a ještě se u toho směje. Často si v hodině zpívá. Nejprve velice potichu, poté opět přidává na intenzitě. U Jana jde o vydávání zvuků obecně, nejde tedy jen o zpěv, ale také o pískání, vykřikování jedné hlásky či slabiky pořád dokola, mluvení imitujícím hlasem atp.

Pokud pedagog pokyn dá pokyn, ať se žáci seřadí u dveří, protože půjdou na oběd, následuje rychlý přesun ke dveřím. Pokud se Jan nedostane do čela řady, je problém a třeba jen tak do někoho kopne nebo jej udeří pěstí do břicha. Žáci si chodí pro příbory v řadě za dohledu dospělého. Pokud si vezme příbor Jan, mnohdy ho napadne šermovat s ním a mířit na spolužáky. Pokud sedí u jídla, často stíhá ničit ubrus stolu.

Pozorování ve školní družině (odpoledne po obědě):

V zimním období celá družina chodila na zdejší kopec sáňkovat. Vychovatelka vždy vysvětlila pravidla sáňkování. Ovšem Jan pravidla moc nerespektuje. Jedno z pravidel znělo, že pokud se chce někdo s někým koulovat, musí o tom vědět oba, tzn. nesmím házet sněhové koule po někom, s kým jsem se nedomluvil. Jan opakovaně házel ledové koule po dětech, se kterými se nedomluvil. Ovšem většinou bere zledovatělé kusy, které jsou větší a hlavně tvrdé. Další pravidlo zní, že po zledovatělém chodníku, který vede směrem ke kopci, se děti nekloužou. Jan se po vyřčení tohoto pravidla sklouzl po namrzlém chodníku a podkopl nohy několika dětem, které zrovna šly po chodníku nahoru směrem ke kopci. Vychovatelka si ho vzala bokem a domlouvala mu. V momentě, kdy ho vzala za paž, zvýšila hlas a pokárala ho, se Jan sekl a z ničeho nic odešel pryč. Na zavolání nereagoval. Po celý zbytek družiny se procházel okolo kopce a na zavolání nereagoval, následně se volalo rodičům, kteří byli o situaci

informování. Družina se již musela vydat ke škole, po nějakém čase došel i Jan se svou matkou. Vychovatelka se následně dala do rozhovoru s matkou, aby dál řešila situaci, kdy si Jan dovolil vzdálit se od skupiny a nereagovat na pokyn.

V pozdní odpolední družině, která začíná od čtyř hodin, většinou zůstanou tak tři až čtyři děti. Děti si hrají se stavebnicemi, autíčky, z matrací si můžou stavět domečky nebo na nich relaxovat. Ovšem Jan někdy chodí a jejich postavené domečky rozkopává, matrací dětem bere, šlape po nich v přezůvkách atp. Jednou, když byly jeho útoky až příliš agresivní, dostal příkaz od vychovatelky, aby si sedl do lavice a četl si knihu. Jan šel velice neochotně k lavici, kopl do židle, která se následně převrhla na zem a skončila na boku. Jan si na ni následně sedl, po tomto incidentu vychovatelka usoudila, že si Jan číst nebude, jelikož si neumí ani sednout do lavice. Následně byl poslán nahoru do druhého patra do své lavice. Vychovatelka šla několik minut poté za ním nahoru, ale nemohla ho tam najít. Nakonec ho našla zamčeného na záchodě, Jan neodpovídal na jakékoliv dotazy ani výzvy. Vychovatelka se už chystala zavolat rodičům, ale před skončením družiny Jan vyšel ven.

Analýza nasbíraných dat:

Typickým a stěžejním rysem Janova chování jsou projevy agresivního chování, přičemž byl také sledován speciálně pedagogickou poradnou žákem se speciálně vzdělávacími potřebami. Na základě jeho chování od prvopočátku pobytu v mateřské škole bylo pedagogy doporučeno speciálně pedagogické vyšetření. V mateřské škole byl také vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu s dopomocí asistenta. V průběhu pobytu v mateřské škole se již od útlého věku choval velice dominantně a měl potřebu být vždy vítězem. V průběhu docházky na první stupeň základní školy se chování spíše zhoršilo a projevy agrese zesílily. Rázně odmítal spolupracovat a vehementně prosazoval svá rozhodnutí, výrazně nerespektoval pravidla a neměl hranice. Často se pokoušel zjistit, co je okolí schopno snést. Kázeňské problémy s Janem často končily jeho afektem a následnou blokací.

V rodinném zázemí vážne komunikace mezi matkou a otcem. Janovo rodinné prostředí je málo a nepříteliš vhodně podnětné. Jan po nocích hraje násilné počítačové hry a agresivita je tedy více podnětná. Virtuální realitu z počítačových her přenáší mezi své vrstevníky a pokouší hranice, kam až může zajít.

5.5 Případová studie II.

Jméno: Petr Novotný

Věk: 9 let

Důvod šetření: narušování výchovného procesu, extrémně hyperaktivní, narušuje práci ostatním, nekázeň

Osobní anamnéza:

Petr je typově zavalitější postavy, je obecně spíše mohutnější než ostatní děti. Nemá problém přijímat stravu, naopak je v jeho režimu málo pohybu a více nezdravého jídla. Trpí tedy pokročilejší nadváhou. Po fyzické stránce je zcela zdravý a nemá žádné problémy.

Školní anamnéza:

Petr nejprve od svých 3 let navštěvoval školku v aktuálním místě jeho bydliště. Zhruba půl roku mu trvalo, než se plně sžil s prostředím, dětmi a pedagogy v dané školce. Po nějaké době se začal výrazněji projevovat. Bylo již více zřetelné, co ho baví, k jakým činnostem ve školce nejvíce inklinuje a které přednostně vyhledává. Petr byl živější než ostatní, z počátku se to pedagogům zdálo být normální, je to přeci dítě a objevuje nový svět. Ovšem po delší době pozorování jeho nadměrné aktivity mu bylo na základě návštěvy speciálně pedagogické poradny diagnostikováno ADHD. Do speciálně pedagogické poradny posléze docházel pravidelně.

Přestup z mateřské školy na základní školu mu nečinil žádný velký problém. Již od první třídy patřil mezi úspěšné žáky. Petr je vysoce inteligentní a učí se velice dobře, patří k nejchytřejším žáků třídy. Výrazně vyniká v matematice. Hodně mu záleží na prospěchu a na jedničkách v žákovské knížce. Počítá každou jedničku a pokud je možnost nějakou získat navíc, jde do toho.

Rodinná anamnéza:

Petr je ze dvou dětí. Má starší sestru, které je 18 let. Mají spolu neutrální vztah. Petr o své sestře nemluví nikterak často, ani nijak výrazně hezky či nehezky. O svých rodičích mluví Petr výrazněji. O mamince mluví velice hezky, zatímco o tatínkovi nikoli. Výchovné způsoby ze strany tatínka jsou založeny na tvrdších sankcích. Petr má z tatínka silný respekt, bojí se domů nosit špatné známky či poznámky v žákovské knížce. Tatínek vždy rázně zakročí, pokud tam nějaký takový vzkaz je.

Petrovi rodiče jsou ve svazku manželském. Manželství je velice silné a je založeno na upřímné lásce. Přestože tomuto vztahu nebylo přáno ze strany obou rodin, dotyční se vzali. Narodila se jim starší dcera Petra a po několika letech syn Petr. Matka je klidné povahy, na své děti nedá dopustit. Pokud se dozví o nějakém problému ve škole v souvislosti s Petrem, mnohdy odmítá uvěřit, že se ta situace takto odehrála. Často se stává, že si informace o dané situaci zjišťuje všude okolo, přes rodiče jiných dětí. Urputným způsobem ho brání, Petr má jistou převahu nad matkou. Otec a matkou zprvu volili velice liberální výchovu. Následně se otec po jistých problémech ve škole, kdy Petr překračoval hranice slušného chování, snažil přitvrdit ve výchovném působení. Otec je obecně velice impulsivní a výbušný. Na Petra má silný vliv. Jasně Petrovi stanovuje sankce, tj. co bude či nebude, k tomu ale došlo až po výrazných Petrových kázeňských problémech ve škole.

Rodina bydlí v rodinném domě přes ulici od základní školy, kterou Petr navštěvuje. Je to zhruba 5 minut cesty pěšky. Petr se se svými prarodiči stýká velice zřídka, kvůli ne zrovna hezkým vztahům. Jak rodina ze strany otce, tak rodina ze strany matky nesouhlasila se vznikem tohoto manželství. Vztahy jsou tedy velice narušené.

Pozorování ve vyučování (dopoledne a obědový čas):

Když Petr přijde do třídy, se všemi se hezky pozdraví, pověsí si aktovku na poutko, nachystá si na hodinu a odevzdá deník na stůl asistenta pedagoga, což je povinností každého žáka po příchodu do třídy. V tento moment vyhledává své největší kamarády. O přestávce před první vyučovací hodinou se často s někým honí po třídě, i přes napomenutí asistenta pedagoga ve třídě dále pokračuje v honičce. Posléze přichází pedagog do třídy a zdraví se s celou třídou na úvod první hodiny. Petr si nestoupne ihned, než si stoupne, předchází tomu rozhovor s pedagogem na téma zdravení před vyučovací hodinou. Pedagog každé ráno Petra upozorňuje nejméně třikrát a říká: „*Petře, stoupni si tak jak máš, chci se s vámi pozdravit, než začne hodina.*“ Petr si stoupne takovým způsobem, že se ve stoje ohne k lavici a opře se o ni lokty. Pedagog zopakuje znovu jeho jméno a pokyn, Petr nereaguje, často se stává, že se připojí i asistent pedagoga a napomene Petra. Po delším dialogu Petra s pedagogem a s dopomocí asistenta pedagoga si Petr stoupne, tak jak se sluší a patří.

V průběhu hodiny Petr často pokřikuje na pedagoga i asistenta pedagoga. Když něčemu nerozumí, často se nesnaží látku pochopit samostatně, nepřihlásí se a ihned vykřikuje. Když pedagog ihned nereaguje, zvyšuje hlas a frekvence vykřikování se zvyšuje. Posléze je napomenut: „*Petře, když něco chceš, musíš se přihlásit, teprve pak tě vyvolám a můžeš mluvit.*“ Petr se tedy přihlásí.

Petr je hodně dobrý v matematice, a tak s učitelem matematiky poměrně aktivně komunikuje. Opojen nadšením, že něco ví, se často zapomíná hlásit a pouze vykřikuje, danou informaci chce pouze okamžitě říct. Často zapomíná, že není ve třídě sám a že pedagog musí vyvolávat i jiné děti a dát jim příležitost. Když není Petr vyvoláván, po nějaké době hlášení vykřikne: „*Už se tady hlásím dlouho a ty mě nevyvoláš.*“ Pedagog: „*Petře, nemůžu vyvolávat jen tebe, nejsi tu jen ty. Je potřeba abyste se všichni vystřídali.*“ Petr: „*Ale já to umím nejlépe, já jsem tady na matematiku nejlepši.*“ Pedagog: „*Petře, všichni jsou dobří, a každému jde něco lépe a něco hůře, ale to je v pořádku.*“ Také se stává, že když Petr nahlas řekne, že jedině on to všechno ví, ostatní se začnou ozývat a bránit, že to není pravda.

Testy pedagogovi pomáhá často opravovat asistent pedagoga. Přihodila se situace, kdy měl Petr ve svém diktátu jednu malou chybu. Po opravení diktátu se sešity rozdaly. Petr se následně přihlásil, přišel k němu asistent pedagoga: „*Petře, co potřebuješ?*“ Petrova odpověď: „*Mám tady značku, že tu mám chybu, ale já tu žádnou chybu nemám.*“ Asistent pedagoga přišel blíže a podíval se na značku, která měla vypovídat o chybě v textu. Podíval se blíže a zjistil, že daná chyba, která byla asistentem pedagoga označena, byla vygumována perem s gumou, kterým všechny děti píšou. Asistent pedagoga říká: „*Petře, ale ta chyba je vygumovaná.*“ Petr: „*Ale já jsem tady žádnou chybu neměl.*“ Asistent pedagoga: „*Petře, vím, že tam chyba byla, jinak by tam značka zelenou propiskou nebyla. Pamatuji si to.*“ Danou situaci asistent sdělil pedagogovi, který si posléze vzal Petra bokem a vysvětlil mu, že lhaní není v pořádku. Jelikož chyba tam opravdu byla a gumovat ji posléze je opravdu opovážlivost. Natož dívat se dospělému do očí a říkat, že tam chyba nebyla, i když on sám ví, že to bylo naopak. Petr obecně hodně lže, i když ho například asistent pedagoga či pedagog vidí, že něco dělá, zalže, že to neudělal. S vážným výrazem v obličeji a úplně v klidu říká, že se daná situace takhle nestala, i když byl někým spatřen, dokonce i učitelem.

Petr v průběhu celého vyučovacího dopoledne nezvládá sedět na místě. Často vstává z lavice a chodí po třídě. Buď jde k nějakému kamarádovi něco mu říct, nebo nakukuje dětem do sešitů, protože se mu momentálně nechce přemýšlet. I přes napomenutí asistenta pedagoga či pedagoga dále chodí po třídě, když si pro jednou sedne, posléze znovu vstává jako by pokyn opravdu nebral vážně. Často se stává, že odsekne pedagogovi nebo asistentovi pedagoga a řekne: „*A co je?*“ Pokud někdo z dospělých po Petrovi něco chce, mnohdy odmítá pracovat. Pokud ho asistent pedagoga několikrát napomene, Petr odpoví: „*Nejsi moje máma, dělat to nebudu, poslouchat tě nebudu. Nic mi přikázat nemůžeš.*“

V řadě na oběd Petr hodně strká do dětí, někteří si to silně nenechají líbit a brání se. Po napomenutí dospělým se Petr často brání, že on nic nedělá. Posléze celá řada čeká, až se všichni po incidentu uklidní a teprve pak mohou jít na oběd. Na cestě po na oběd Petr skáče po schodech dolů, je opětovně vracen, aby sešel schody, tak jak se sluší a patří.

Pozorování ve školní družině (odpoledne po obědě):

Pokud Petr zůstává v družině do čtyř hodin odpoledne, je často ve skupince s Janem. Hodně se spolu kamarádí. Ovšem jejich pošťuchování ze srandy se často zvrhne ve vzájemné poměřování sil a vychovatelka musí zasahovat a odtrhávat je od sebe. Pokud se neperou, umí si spolu v rámci možností v poklidu hrát.

Matračky jsou pouze na ležení a stavění domečků. Přesto Petr toto pravidlo opomíjí a matračky používá k tomu, aby jimi zatarasil vchod do hlavní místnosti družiny. Ostatní Petra následují a jeho činy opakují. Vychovatelka ho napomene a Petr často napomenutí ignoruje. Vychovatelka musí Petra více než jednou napomenout, aby vůbec odpověděl a nějak reagoval. Pokud na vychovatelku nějak reaguje, tak často odsekává a trvá mu, než uposlechne. Pokud si hraje se stavebnicemi, často z nich staví zbraně a dělá, že na ostatní střelí, což není v pořádku, je za to vychovatelkou často napomínán a opět mu trvá, než uposlechne.

Analýza nasbíraných dat:

Příčiny vzniku společensky nepřiměřeného chování u Petra má základ v jeho diagnóze ADHD. Jedná se o poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Tuto diagnózu uvedla speciálně pedagogická poradna na základě testů, kterým byl Petr podroben. Speciální vyšetření bylo realizováno na základě doporučení v období, kdy chodil Petr do mateřské školy.

V mateřské škole se projevoval velice neklidně. I v pozdějším věku v období první třídy svou pozornost přesouval z jednoho podnětu na jiný, nevydržel u jedné činnosti dlouho. Neustále druhým dětem narušoval jejich hru a činnost. Často usiloval o to být středem pozornosti. Je velice impulzivní a divoký, mnohdy nebezpečný sám sobě i druhým. Často nerespektoval pokyny dospělých. Často se stává, že v důsledku upnutí se na to, co právě chce, zapomíná dodržovat pravidla.

Dalším stimulem nežádoucích projevů Petrovy osobnosti je rodinné prostředí, kde je výchova spíše liberálního stylu, a to spíše ze strany matky. Výchova není jednotná, matka je více benevolentní a snaží se ho za každou cenu omlouvat a chránit, otec se snaží být tvrdší. Ovšem z obou stran chybí důslednost. Tento rodinný stav způsobuje, že se chová k pedagogům

neuctivě a nerespektuje jejich požadavky, odmlouvá velice opovážlivě se silnými průpovídkami. Často se pasuje do středu dění a zapomíná na ostatní.

5.6 Výzkumná zjištění

Prostřednictvím případové studie bylo realizováno výzkumné šetření. Případová studie byla zhotovena pomocí neformálního rozhovoru a zúčastněného pozorování. Hlavním cílem bakalářské práce bylo analyzovat potencionální příčiny společensky nepřiměřeného chování ve výchovném procesu, ze kterého vycházejí následující výzkumné otázky.

1. Jaký je vliv společensky nepřiměřeného chování pozorovaných žáků na průběh výchovného procesu?

Na základě metod sběru dat, které byly zvoleny, bylo shromážděno určité množství dat, které společně pomohly objasnit vliv společensky nepřiměřeného chování pozorovaných žáků na průběh výchovného procesu. Dle nasbíraných dat je zřejmé, že výchovný proces je tímto společensky nepřiměřeným chováním výrazně ovlivňován. Pedagog třetí třídy, do které dochází oba žáci, musí neustále řešit nepřeberné množství kázeňských situací, a to především hned na začátku hodiny, kdy se chce pouze s třídou pozdravit. Každou hodinu či přestávku řeší pedagog a asistent pedagoga alespoň jednu výchovnou situaci. Výchovný proces je neustále přerušován a je nutné často opakovat pravidla chování. Je tedy zřejmé, že se občas stane, že pedagog nestihne celou přípravu na hodinu. Výchovné situace například o přestávce doprovází pár slz a mnohdy pranice s následnými drobnými zraněními. Výchovný proces v období odpoledních hodin je také velice náročný za přítomnosti obou problémových žáků. Než se vysvětlí pravidla hry, je polovina času určeného ke hraní pryč, jelikož je třeba nejprve vyřešit všechny kázeňské prohřešky a osvěžit pravidla slušného chování.

2. Jaký vliv mají části dne na intenzitu projevů společensky nepřiměřeného chování ve výchovném procesu u pozorovaných žáků?

Vzhledem k tomu, že bylo zúčastněné pozorování výchovného procesu uskutečňováno v rámci obou částí dne, jednak v podobě vyučovacích hodin dopoledne a rovněž tak v odpoledních hodinách družiny, je možné na výzkumnou otázku odpovědět. Od rána jsou oba žáci mírně rozespalí, ovšem více aktivní je spíše Petr, který se okamžitě pouští do honiček. Tyto honičky jsou součástí jeho denního rytmu v až do odpoledne a intenzita jeho projevů je poměrně stálá po celou dobu. Zatímco Jan se delší

dobu rozkoukává a po nějaké době následuje silná nekázeň v podobě nějakého výbuchu emocí. Častěji se tyto silné výbušné situace odehrávají v družině odpoledne, kdy je v kontaktu s více dětmi zároveň a nezvládá unést prohru, což bývá často spouštěčem velkého konfliktu.

3. Jakým způsobem rodinné prostředí ovlivňuje chování a osobnost pozorovaných žáků?

Rodinná anamnéza v případové studii byla nápomocna k objasnění vlivu rodinného prostředí na chování a osobnost pozorovaných žáků. Z nasbíraných dat lze usoudit, že v případě Jana je vliv rodinného, láskyplného, vlídného prostředí a pocitu bezpečí nedostatečný. O rodině moc nemluví, má svůj svět, který žije ve virtuálním světě plného her s agresivními prvky. Povahu těchto prvků následně vnáší do interakcí s vrstevníky. V případě Petra zde panuje vliv nejednotné výchovy, kdy je matka více svolná k tomu prominout vše a slitovat se, zatímco otec se sice snaží být důsledný, ale již se stalo, že Petr nebyl pokárán zcela do důsledku. Tento fakt buduje v osobnosti Petra silný pocit sebestřednosti, který se projevuje i ve škole.

5.7 Diskuse a závěry

Speciálně pedagogická poradna došla k závěru, že je třeba, aby měli oba žáci po dobu výuky k dispozici asistenta pedagoga, který bude nápomocen při zvládání běžného denního režimu po dobu výchovného procesu. Poradna usoudila, že budou mít dohromady jednoho asistenta pedagoga, tedy na žáka s jeho diagnózou připadá půl asistenta pedagoga. Oběma žákům je doporučeno i nadále navštěvovat speciálně pedagogickou poradnu, která je i nadále v aktivním kontaktu se základní školou, do které oba žáci docházejí.

Je třeba, aby byl asistent pedagoga nápomocen při výchovných situacích s oběma žáky a také při včasné intervenci. Přítomnost asistenta pedagoga má na oba žáky blahý vliv, avšak i k němu se někdy chovají neuctivě. Je třeba neustále zdůrazňovat hranice a vysvětlovat, že jim je asistent pedagoga po všech stránkách nápomocen a jejich chování není optimální vůči někomu, kdo jim tolik pomáhá a tolik se jim věnuje.

Každý žák je jiný a každý zvlášť potřebuje individuálně odlišný přístup. V obecném měřítku je důležité, aby se žáci cítili ve škole bezpečně a bylo to pro ně příjemné prostředí. Je třeba, aby měli pocit, že jsou přijímáni a nikoli naopak. V takovém případě je práce s jistými žáky snazší. Ovšem v případě, že dojde ke konfliktu je určité zapotřebí vše řešit v klidu a

neukvapovat se v závěrech o celé situaci ať už je se jedná o situaci. Je důležité vyslechnout obě strany konfliktu a rozmlouvat tiše a v poklidu.

Ke zmírnění těchto projevů je třeba zaujmout žáka například činností, která mu je blízká, anebo v něm vzbudit zájem o nějakou jinou činnost. Nejlépe o takovou, která jeho osobnost rozvíjí, stimuluje a nadchne. Pokud se pedagog zajímá o jejich zájmy a jejich prožitky, jsou v takové momenty většinou oba žáci v poklidu. Je tedy účelné zajímat se o ně jako o celek, nejen jako někoho s nálepkou problémového žáka.

Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo analyzovat potencionální příčiny společensky nepřiměřeného chování ve výchovném procesu. Dále prozkoumat, jakým způsobem ovlivňuje společensky nepřiměřené chování výchovný proces po celý jeho průběh od rána až po výchovný proces, který se odehrává v pozdních odpoledních hodinách v podobě školní družiny.

Teoretická část je zaměřena na objasnění historie výchovy. Popisuje, jak výchova probíhala od samotného počátku a jakým výchovným způsobem byly nejmladší generace ovlivňovány. Přiblížili jsme každé historické období, zároveň jsme vylíčili podobu a fungování výchovného procesu včetně vzdělávacích institucí. Posléze jsme se zaměřili na výchovné názory, které byly teorií popisující praktické výchovné působení a na různé druhy úhlů pohledu, jak lze na samotného vychovávaného nahlížet. V neposlední řadě jsme se věnovali rodině jakožto první výchovné instituci, do které se žák narodí. Zabývali jsme se různými druhy výchovných stylů a typů rodin, ve kterých může žák vyrůstat. V závěrečné kapitole teoretické části popisujeme samotný výchovný proces a jeho vnitřní strukturu. Zmiňujeme důležitost komunikace mezi pedagogem a žákem, spolu s typem osobnosti vychovávaného, který vstupuje do výchovného procesu. Jelikož v průběhu výchovného procesu je nutno zohledňovat více prvků nežli pouze samotné výchovné působení pedagoga.

Empirická část je detailněji zaměřena na analýzu narušování výchovného procesu, do kterého jsme zahrnuli podobu výchovného procesu od dopoledního vyučování až po pozdní odpolední hodiny ve školní družině. Empirická část byla zhotovena na základě dvou případových studií. Předmětem případových studií byli dva problémoví žáci, kteří aktivně narušovali výchovný proces.

Ve výchovném procesu jsou prvky, které ovlivnit můžeme, ale poté se zde objevují prvky, které v konečném důsledku ovlivnit nemůžeme. Tím míníme například temperament, se kterým se daný žák narodí a také jeho individuální specifické vlastnosti, ku příkladu v podobě identifikované diagnózy. Ovšem v dnešním světě se musí pedagog neustále vzdělávat, aby se stále lépe dokázal připravit na jakoukoliv situaci s prvkem nekázně, ať už se jedná o vychovávaného bez diagnózy či s ní. Nicméně v konečném důsledku jde jen o to, zda jsme ochotni v roli pedagoga na sobě pracovat a snažit se pro každého žáka vytvořit prostředí, ve kterém se bude cítit zcela přijímán, a to i navzdory jeho individuálním zvláštnostem. Protože každý žák si pocit přijetí zaslouží.

Použitá literatura

- CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Druhý svazek, Devatenácté století. Praha: Miroslav Cipro, 2002, 637 s. ISBN 8023880039.
- CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984, 579 s. ISBN 505-21-857.
- ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČADSKÁ, Milada. *Výchova a vzdělání ve starém Římě*. In KUČERA, Zdeněk a Vladimír ŠTVERÁK. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1999, 491 s. ISBN 80-7184-626-0.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Hodnocení ve vyučování*. In VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika. ISBN 9788024717340.
- GINOTT, Haim G. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2015, 155 s. ISBN 978-80-262-0926-3.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Rodina a rodinná výchova*. In GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Obecná pedagogika*. II. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 1998, 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Výchovný proces a jeho etapy*. In GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ, Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 1999, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Výchovný proces a jeho etapy*. In KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- GRECMANOVÁ, Helena a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 74 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1470-8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.
- HORÁK, Josef a Milan KRATOCHVÍL. *Nástin dějin pedagogiky*. Vy. 3. Liberec: Technická univerzita, 2001, 121 s. ISBN 8070834722.

- JŮVA, Vladimír. *Pedagogika v Antickém světě*. In JŮVA, Vladimír a Zdenka VESELÁ. *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 207 s. ISBN 17-360-87.
- JŮVA, Vladimír senior a junior. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
- JŮVA, Vladimír senior a junior. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozšířené vyd. Brno: Paido, 2003, 91 s. ISBN 80 7315-062-X.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. Díl 1. Do konce středověku. 2. opravené a rozšířené vyd. V Praze: Nákladem české grafické Unie, 1923, 282 s.
- KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Přeložila Leona PROKOPCOVÁ. Praha: Grada, 2007, 171 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. III. svazek. Přeložil Josef HENDRICH. Praha: Svoboda, 1992, 594 s. ISBN 8020502289.
- KUCHAŘOVÁ, Věra a kol. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, 2019, 300 s. Studie, 134. svazek. ISBN 978-80-7416-333-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, 335 s. Rodinný kruh. ISBN 08-011-86.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003, 161 s. ISBN 80-86429-19-9.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014, s. 285. ISBN 978-80-7333-107-8.

- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, 171 s. ISBN 8024707381.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- QUICK, Robert Herbert. *Vychovatelští reformátoři*. Přeložil Břetislav FOUSTKA. V Praze: Nákladem Jana Laichtera, 1897, 415 s. Laichterův výbor nejlepších spisů poučných, kniha V.
- SEDLÁČEK, Martin. *Případová studie*. In ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009, 123 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SROGOŇ, Tomáš. *Dejiny školstva a pedagogiky*. 2. přepracované a doplněné vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986, 433 s. ISBN 67-245-86.
- ŠVARŤÍČEK, Roman. *Zúčastněné pozorování*. In ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Pedagogika v Evropě od 17. st. do druhé poloviny 19. st.* In ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 100 s. ISBN 8071847976.
- ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Vybrané kapitoly z pedagogiky: informace, výchova, pedagogika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 81 s. ISBN 978-80-7290-669-7.
- ŠVRČINOVÁ, Linda. *Rodina a rodinná výchova*. In KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010, 182 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-030-1.
- URBANOVSÁ, Eva. *Osobnost vychovávaného jedince*. In GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ, Eva URBANOVSÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 1999, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- URBANOVSÁ, Eva. *Osobnost vychovávaného jedince*. In KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

VAŇOVÁ, Růžena. *Dějiny pedagogiky*. In DVOŘÁKOVÁ, Markéta a kol. *Základní učebnice pedagogiky*. 1. vyd. Grada, 2015, 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H, 2000, 175 s.
ISBN 80-86022-79-X.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sára Papučiková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vývoj výchovného procesu v historickém kontextu
Název v angličtině:	Development of the educational process in the historical context
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na vývoj výchovného procesu od počátku prvních náznaků výchovného procesu jako takového přes výchovné názory, které se vytvářely v průběhu vývoje výchovného procesu. Pojednává také o rodině jakožto první výchovné instituci, kam se vychovávaný jedinec rodí a setkává se s přímým výchovným působením. Předposlední kapitola je zaměřena na samotný výchovný proces a jeho etapy, na komunikaci mezi účastníky výchovného procesu a samotnou osobnost vychovávaného. Poslední kapitola představuje obraz výchovného procesu v praxi a zabývá se potencionálními příčinami nepřiměřeného společenského chování v průběhu výchovného procesu.
Klíčová slova:	historie, výchovný názor, výchovný styl, typologie rodiny, výchovný proces, komunikace, osobnost vychovávaného jedince, temperament
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is focused on the development of the educational process from the beginning of the first signs of the educational process as such through the educational views that were formed during the development of the educational process. It also deals with the family as the first educational institution where the educated individual is born and meets with direct educational activity. The penultimate chapter is focused on the educational process itself and its stages, between the participants in the educational process and the personality of the educated. The last chapter presents the picture of the educational process in practice and deals with the potential causes of inappropriate social behavior during the educational process.

Klíčová slova v angličtině:	history, educational opinion, educational style, family typology, educational process, communication, personality of the educated individual, temperament
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	52 stran
Jazyk práce:	Český jazyk