

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta



Obor: Vychovatelství

**Komunikace mezi rodinou a školou,  
rodiče jako partneři školy**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Nikol Zatloukalová**

**Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.**

Olomouc 2020

**Prohlášení:**

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s využitím odborné literatury uvedené v seznamu literatury bakalářské práce.

V Olomouci dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Podpis autorky práce

**Poděkování:**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za důležité a odborné rady při zpracování práce, a především za její ochotu, rady a trpělivost.

Všem pedagogům a rodičům, kteří se se mnou setkali a vyplnili mnou vytvořené dotazníky. Také děkuji pracovníkům městské knihovny v Mohelnici za pomoc při vyhledávání odborné literatury k mé bakalářské práci.

A také děkuji svým rodičům, příteli a členům mé rodiny za podporu při psaní bakalářské práce a celkově podporu během celého studia.

## Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Komunikace .....	8
1.1 Komunikace – umění jednat s lidmi.....	9
1.1.1 Komunikační model podle Schulze von Thuna .....	9
1.2 Sociální komunikace .....	10
1.2.1 Komunikační model podle Shannona a Weavera (1949).....	10
1.3 Naslouchání.....	11
1.4 Bariéry v komunikaci .....	12
1.5 Efektivní komunikace .....	13
1.6 Asertivní komunikace .....	14
1.7 Neverbální komunikace .....	15
1.8 Verbální komunikace .....	16
1.8.1 Vnější a vnitřní řeč .....	17
1.9 Pedagogická komunikace.....	18
1.10 Komunikace pomocí emocí.....	19
2 Konflikt a konfliktní situace.....	21
2.1 Interpersonální konflikt.....	22
2.2 Intraindividuální konflikt .....	22
3 Rodina .....	24
3.1 Funkce rodiny .....	24
3.2 Typy rodin.....	25
3.3 Rodiče .....	26
3.4 Působení rodiny na vývoj a rozvoj dítěte .....	27
3.5 Práva a povinnosti rodičů.....	28

4 Učitel .....	29
5 Rodina a škola .....	32
5.1 Vztahy rodičů s učiteli a spolupráce rodičů se školou .....	32
5.2 Typy spolupráce rodiny a školy .....	33
5.2.1 Písemné formy komunikace a spolupráce učitele s rodiči dětí .....	34
5.2.2 Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí .....	35
II. TEORETICKÁ ČÁST .....	36
6 Průzkumné šetření .....	36
6.1 Průzkumný cíl .....	36
6.2 Průzkumné otázky .....	37
6.3 Průzkumné předpoklady .....	387
6.4 Průzkumná metoda .....	387
6.5 Průzkumný vzorek .....	388
6.6 Zpracování a vyhodnocení dat .....	38
6.7 Analýza dat získaných z dotazníků pro učitele .....	38
6.7.1 Názor učitelů na komunikaci s rodiči .....	388
6.7.2 Konflikty učitelů s rodiči .....	3939
6.7.3 Druhy kontaktu s rodiči .....	400
6.7.4 Druhy komunikace s rodiči .....	42
6.7.5 Komunikace s otcem či matkou .....	43
6.7.6 Typy žákovských knížek .....	44
6.7.7 Případy, kdy učitelé kontaktují rodiče .....	45
6.7.8 Formy zlepšení spolupráce mezi učitelem a rodiči .....	46
6.7.9 Druhy spolupráce, které učitelé nejvíce ocení .....	47
6.8 Analýza dat získaných z dotazníků pro rodiče .....	49
6.8.1 Názor rodičů na komunikaci s učiteli .....	49

6.8.2 Chování učitelů z pohledu rodičů .....	50
6.8.3 Druhy komunikace vyhovující rodičům.....	50
6.8.4 Rodiče ve spolupráci se školou.....	52
6.8.5 Důvody, proč rodiče kontaktují učitele .....	53
6.8.6 Vlastnosti, které rodiče oceňují na učiteli .....	54
6.8.7 Druhy školních akcí, které by rodiče nejvíce uvítali.....	55
6.8.8 Typy žákovských knížek.....	56
6.9 Diskuze a návrhy pro praxi .....	57
Závěr .....	59
Seznam zdrojů.....	60

## **Přílohy**

## Úvod

Komunikace je jednou z nejdůležitějších složek života každého člověka. Pokud mezi sebou lidé nekomunikují, vznikají konflikty a nedorozumění.

Toto téma bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu, že mě zajímaly názory učitelů a rodičů na vzájemnou spolupráci. Dále mě zajímalo, jak se jejich odpovědi a názory budou lišit. Je na každém učiteli, jakou si zvolí cestu komunikace, musí si především najít nejlepší způsob, který bude fungovat. Zajímalo mě, jaké formy komunikace, ať už osobní či písemnou formu rodiče a učitelé preferují. Dále mě zajímalo, jaký názor mají učitelé na neformální setkání s rodiči, a zda jsou schopni a ochotni se s rodiči sejit i mimo konzultační hodiny, či mimo území školy. Mým cílem tedy především je zjistit, jak se komunikuje učitelům s rodiči a naopak. Dalším mým cílem bylo zjistit, jaké druhy komunikace a kontaktu preferují učitelé a jaké druhy preferují rodiče.

V teoretické části jsem se snažila nejvíce nastínit, co to vůbec komunikace je, a co nejblíže se s ní seznámit. Komunikace má několik druhů. Nejvíce jsem se zaměřila na verbální a neverbální komunikaci a jejich další dělení. Dále jsem se zaměřila na konflikt, na to, jak vznikají konfliktní situace, a také jaké druhy konfliktů existují. Rodina a její druhy jsou dalším důležitým krokem mé bakalářské práce. A dále také rodina a škola ve spolupráci, což je mým hlavním úkolem. Zajímalo mě pohled rodičů na spolupráci učitele s jejich dítětem, avšak jejich očekávání se mnohdy dost liší od představ samotného pedagoga. Zajímalo mě nejen názor učitelů, ale také rodičů na vzájemnou spolupráci a komunikaci. Dále mě zajímalo názor obou stran na neformální setkání.

O spolupráci však nechci hovořit pouze teoreticky. Chci konkrétně zjistit, co může učitel udělat pro lepší spolupráci s rodiči. Mým cílem je tedy zjistit, který druh komunikace a spolupráce nejvíce vyhovuje rodičům a učitelům. Dále bych chtěla zjistit, co by mohli rodiče udělat pro lepší vzájemnou komunikaci s učiteli. Jako poslední chci zjistit, pro jaké druhy spolupráce školy a rodiny jsou nakloněny obě zúčastněné strany a zda rodičům vyhovují stejné akce jako učitelům.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Komunikace

Základní kritéria pro komunikaci jsou zřetelnost, stručnost, správnost, úplnost a zdvořilost. Vymětal uvádí jako příklad výměnu informací, ovlivňování chování lidí nebo ovlivňování mezilidských vztahů mezi jedinci i k vlastní osobě. Všechny druhy komunikace mají nějakou funkci a ty se mohou i kombinovat. Základní komunikační funkce jsou poznávací, informativní, vzdělávací a výchovná, instruktivní, osobní identity (ujasnění si svých postojů, svého já, názorů, sebevědomí a ambicí), přesvědčovací, socializační a společensky integrující, zábavná, posilující a motivující, úniková a svěřovací (odpočinek od starostí a každodenního shonu) (Vymětal 2008).

Vymětal (2008) dále uvádí, že komunikace není vždy jen přínosná a pozitivní, má také své negativní projevy. Příklady negativních projevů jsou lhaní, fámy, manipulace, dezinformace, agresivita. Důležité však není jen to, co říkáme, ale také to, jak to říkáme. Pro úspěšnou komunikaci se musíme umět vžít do ostatních lidí a také si získat jejich důvěru.

Každý ví, že jedním z předpokladů úspěchu jsou odpovídající dovednosti a znalosti. Ale druhým a daleko důležitějším předpokladem je umění jednat s lidmi. Být tedy nejen sám sebou, tedy silnou individualitou, ale také spolutvůrcem a spolupracovníkem týmu. Být nejen tím, kdo něco umí, ale také tím, kdo se zvládne přiměřeným způsobem prosadit a prezentovat.

Doba, ve které žijeme prosazení se přímo vyžaduje, nebyli tomu však jinak ani v dobách minulých (Vymětal, 2008).

Komunikace mezi učiteli a rodiči by měla být vyrovnaná. Komunikace musí dát oběma partnerům možnost ovlivňovat toho druhého. Mnozí učitelé se však do tohoto ovlivňování pouštětji neradí, a to ze strachu před ztrátou profesionality u rodičů a autority u dětí. Naslouchající a otevřený učitel riskuje ztrátu jistoty v jeho předem připravené řeči. Je možné, že bude muset přehodnotit své dosavadní názory a již utvořené závěry na danou problematiku. Daleko náročnější je včasné reagování při jednání s druhou stranou a improvizace. Do improvizace a včasného reagování



se pouštějí především učitelé, kteří mají zkušenosti s tím, že to funguje. Aby si učitelé s rodiči žáků porozuměli, uměli se domluvit a jejich úsilí přineslo úspěch, musí překonat především nezájem některých rodičů (Plaňava, 2005).

## **1.1 Komunikace – umění jednat s lidmi**

Každý ví, že jedním z předpokladů úspěchu jsou dobré dovednosti a znalosti. Ale druhým a daleko důležitějším předpokladem je umění jednat s lidmi.

Být tedy nejen sám sebou, tedy silnou individualitou, ale také spoluvůrcem a spolupracovníkem týmu. Být nejen tím, kdo něco umí, ale také tím, kdo se zvládne přiměřeným způsobem prosadit a prezentovat. Doba, ve které žijeme prosazení se přímo vyžaduje, nebyli tomu však jinak ani v dobách minulých (Šmorancová, 2015).

### **1.1.1 Komunikační model podle Schulze von Thuna**

V tomto modelu se uvádí, že každá věta, kterou proneseme nebo přijmeme obsahuje čtyři roviny. Schulz von Thun mluví o čtveru úst, kterými mluvíme a čtveru uší, kterými slyšíme:

- Věcný obsah: v této kategorii zprostředkováváme pouze určité množství informací tedy data, fakta a čísla. Jde například o věty typu: „Dopsala mi propiska.“ Nebo „Byla jsem dnes na třech seminářích.“
- Výzva: v této kategorii vyjadřuje mluvčí, co má být z jeho pohledu uděláno či neuděláno. Mluvčí někoho vyzívá nebo příjemce zkoumá z jeho slov, zda se nejedná o imperativ: „Přijď prosím ve sjednanou dobu!“ nebo „Půjč mi tužku!“
- Vztah: v této kategorii se odráží, co cítíme k našemu příteli a jak hodnotíme vzájemný vztah: „S tebou je spolupráce příjemná.“ Nebo „Mrzí mě, jak si se zachoval.“
- Sebeprojev: mluvčí mluví o tom, jak se cítí a zejména o svých pocitech. Věty mohou vypadat takto: „Jsem unavený.“ Nebo „Těším se na další seminář“ (in Peters-Kühlinger, 2007).

## **1.2 Sociální komunikace**

Mezi sociální komunikaci patří tato dvě sdělení: slovní a mimoslovní neboli neverbální. Jedná se o výměnu informací mezi lidmi. Sociální komunikace je důležitá k realizaci osobních vztahů. Jedná se o výměnu informací, ale také emocí a hodnocení. Sociální komunikace probíhá hladce, ale pouze za předpokladu, že jsou informace adekvátně vysílány a také přijímány. Člověk opravdu musí pozorně naslouchat jak slovnímu, tak mimoslovnímu sdělení a adekvátně si je interpretovat. V sociální komunikaci jde mimo výměnu, tedy sdělování informací zejména o sdílení (Janoušek, 1968).

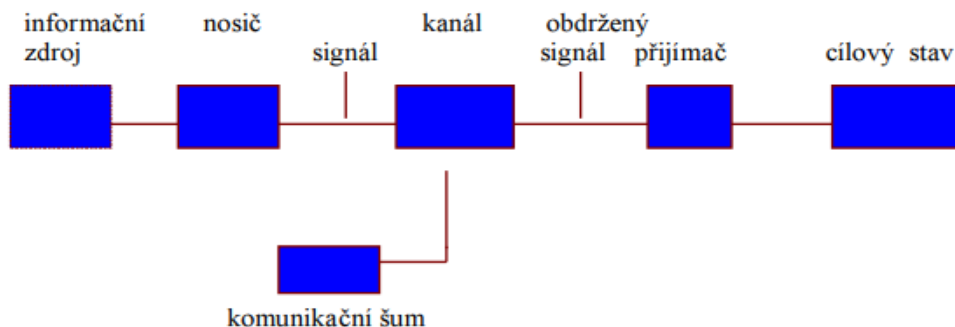
Správné poznávání druhých je pro sociální komunikaci velmi důležité. Toto zahrnuje například vnímání, interpretaci nebo předvídání lidských projevů. Je to schopnost orientovat se v mezilidských vztazích a porozumět chování jiných lidí. Mezilidská komunikace je složitá, a to z toho důvodu, že posluchač má své představy. Mnohdy nemusí mít motivaci a zájem poslouchat mluvčího (Čáp, 2001).

Správné poznávání druhých je pro sociální komunikaci velice důležité. To zahrnuje například předvídání lidských projevů, interpretaci nebo vnímání. Předvídání lidských projevů je schopnost porozumět chování jiných lidí a také se umět orientovat v mezilidských vztazích. Jestliže je člověk schopen vnímat odlišné projevy ostatních lidí a umět si je správně vyložit, tak také sám může přizpůsobit své chování, aby vzájemná komunikace byla co nejlepší (Čáp, 2001).

### **1.2.1 Komunikační model podle Shannona a Weavera (1949)**

Tento komunikační model se dělí do několika částí a fází. Proces začíná u zdroje či vysílače. Dochází zde k výběru jednoho sdělení z řady více možností, respektive se rozhoduje, které sdělení bude vysláno. Zvolené sdělení pak informátor transformuje do signálu, který je dále vyslán prostřednictvím kanálu příjemci. Zdroj vybírá nebo formuluje sdělení, které se skládá ze signálů. Co se týče masové komunikace, je podavatelem či vysílačem nejčastěji profesionální komunikátor nebo žurnalista, který formuluje sdělení na základě shromážděných informací.

Obr. 1: Komunikační model podle Shannona a Weavera (1949)



V druhém kroku nosič informace rozkládá sdělení na signály, a ty dále pokračují skrze kanál k přijímači informace. S pojmem nosič se ale také kryje pojem médium, které je ve „třetím kroku“ schopno konvertovat sdělení do signálu, jenž má takové, jenž má takové kritéria, aby je bylo možné prostřednictvím kanálu přenést. Jako příklad autor uvedl telefon, pro který je nosičem sluchátko, signálem elektrický proud a kanálem drát (pokud se ale nejedná o bezdrátový přenos.)

Přijímačem je v daném schématu například ucho toho na koho se komunikace obrací. Médium může být například hlas, ale třeba i rozhlasová či televizní vysílací technologie (Shannon a Weaver, 1949).

### 1.3 Naslouchání

Naslouchání je důležitým předpokladem ke vzájemné důvěře mezi lidmi. Opravdovým uměním je právě umět dobře naslouchat. Jak píše Helus, naslouchání není ničím pasivním, naopak je vysoce důležitým projevem naší účasti na životě někoho jiného. Když rodiče vidí, že jim učitel naslouchá, mohou být klidní, protože cítí, že jejich dítě je v rukou někoho, kdo o něj má zájem. Musíme dát rodičům prostor, aby věděli, že je vyslechneme, jedině tak s nimi můžeme mít dobré vztahy (Helus, 2007).

Jde o určité poskytování zpětné vazby lidem, se kterými komunikujeme. Aby byla konverzace kvalitní a účinná, měli bychom dát partnerovi se kterým komunikujeme najevo, že jsme jeho myšlenku zachytili a jsme schopni na ni vyjádřit svůj názor. Tímto dáváme signál, že komunikujícího vnímáme a rozumíme

mu. Každý potřebuje zpětnou vazbu, ať už je to přikývnutí hlavy nebo pohyb očí. Toto nám dává dobrý pocit, že nekomunikujeme nadarmo, ale že nás někdo poslouchá a vnímá, co mu chceme sdělit. Aktivní posluchači jsou výbornými kouči a psychology (Šmorancová, 2015). Aktivní posluchač podle Šmorancové (2015) vykazuje tyto znaky:

- Udržuje stejnou rovinu očí, a především oční kontakt.
- Má otevřenou pozici v postoji těla.
- Při naslouchání pokyvuje hlavou (přítakávání).
- Projevuje souhlas pomocí vybraných slov a zvuků (parafrázuje).
- Uvede shrnutí jako projev toho, že rozuměl, co mu dotyčný vyprávěl.

Kromě znaků aktivního posluchače uvádí Šmorancová (2015) také chyby při aktivním naslouchání, kdy posluchač: skáče do řeči, přerušuje vypravujícího, neprojevuje svůj zájem, předává konverzaci na vlastní osobu, nedostatečně reaguje, nedodržuje oční kontakt a jeho neverbální projevy prozrazují pasivitu.

Pokud posluchač tyto chyby v komunikaci dělá, zjišťuje, že lidé se této komunikaci vyhýbají. Nejenže to je krajně nepříjemné, ale dodává to vypravujícímu pocit nezájmu vůči jejich osobě. Tím, že bude posluchač hovořit jen o sobě, či nebude v komunikaci dostatečně reagovat, si ostatní nezíská (Šmorancová, 2015).

## **1.4 Bariéry v komunikaci**

Porozumění významu mohou zabránit nebo jej zkreslit právě bariéry v komunikaci. Nedochozí pak k přesnému a správnému porozumění. Tyto bariéry dělíme na externí a interní (Mešková, 2012).

Interní bariéry souvisejí s osobností příjemce nebo vysílatele informace. Můžou to být tyto faktory: rychlé mluvení, ráčkování, tiché mluvení, používání slov, kterým příjemce informace nerozumí.

Naopak externí bariéry se vztahují k vnějšímu prostředí. Příklady jsou: šum, hluk způsobený záky, hluk z ulice.

Nebo například brýle s tmavým sklem znemožňují oční kontakt, a my tak již víme, že komunikace mezi učitelem a žákem (či rodičem) se uskutečňuje také očima (Mešková, 2012).

Pokud máme z něčeho obavy, nedaří se nám správně komunikovat s ostatními lidmi. Strach jedince komunikovat může být podepřen následujícími emočními rovnicemi:

- Lidé se mohou jedinci smát.
- Při konverzaci se stydí.
- Zakoktává se.
- Je mu zatěžko vyjádřit se.
- Ostatní lidé ho neberou vážně.
- Může říct něco, co nedává smysl (Šmorancová, 2015).

## **1.5 Efektivní komunikace**

Pokud si budeme informace vyměňovat nezkresleně, platně a včas, bude se jednat o komunikaci efektivní. Nezkreslené sdělení je takové, kdy příjemce informace dostal přesně takovou formu sdělení, jakou komunikant vyslal. Takzvanou platnou komunikací můžeme situaci nazvat, pokud znaky sdělení opravdu vyjadřují odpovídající skutečnost. Podmínka efektivní komunikace závisí na příjemci daného sdělení a jeho ochotě přijímat obsah vyslané komunikace. Efektivní komunikaci také ovlivňuje schopnost správně odhadnout partnerovo očekávání (Kreisllová, 2008).

Pokud chceme v komunikaci s rodiči dosáhnout co nejlepšího výsledku, musíme se držet základními pravidly komunikace. Kopřiva (2005) uvádí principy komunikace, které by nám mohly k tomuto výsledku pomoci:

- Měli bychom se držet přítomnosti a nepřipomínat si minulé chyby.
- Měli bychom si hlídat tón hlasu.
- Musíme brát v úvahu emoce, a dát najevo snahu o porozumění a používat empatii.
- Měli bychom se zaměřit na pozitiva a používat ocenění a chválu.
- Měli bychom nabízet spoluúčast na řešení problémů a také možnost volby.

- Měli bychom se snažit vyhnout hodnocení osob, popsat problém a sdělit, co je třeba u udělat (Kopřiva, 2005).

## 1.6 Asertivní komunikace

Jak uvádí Neckař (2012): „*Považuji asertivní komunikaci z praxe za jednu z nejdůležitějších strategií či dovedností, která dokáže zamezit mnoha nedorozuměním. V systému rodiny a páru, ale i v obecně sociálních kontaktech a kontaktech na pracovišti, tato dovednost omezuje konflikty a přispívá k většímu porozumění a pohodě.*“

Z asertivního tréninku vycházel Neckař (2012) z toho, že neurotické problémy jednotlivců jsou vysvětleny nepřiměřeně vysokými zábranami. Existuje psychologická pomoc jedinci, která by se měla především soustředit na modifikaci jeho osobních vztahů. To znamená připravit ho na tyto vztahy (buď náhodných nebo trvalých) větším sebevědomím, repertoárem technik, svobodou bez zábran a komunikační jistotou.

Pojem asertivita pochází z latinského *asserere* = něco tvrdit s jistotou, důrazně, nárokovat si něco, zdůrazňovat to. V češtině se také setkáváme s pojmem „sebeprosazování“. Ovšem tento termín není přijímán všemi autory bez výhrad.

Asertivita je také praktický způsob jednání a komunikace, kterým člověk prosazuje a vyjadřuje přiměřeně a otevřeně své city, myšlenky, názory a postoje. Chová se tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí (Neckař, 2012).

Podle Rudolfa Kohoutka je asertivita „... *zdravá schopnost a dovednost autoprezentace během sociální komunikace, sebeprosazování při zachování slušnosti, taktu a zdvořilosti*“ (Kohoutek, 2006, s. 105).

Neasertivní chování je buď manipulace, nebo agrese. Manipulativní chování je velmi často osvojené a neuvědomělé díky výchově v rodině. Několik výchovou vštěpených neasertivních pověr je základem manipulativního chování (Kohoutek, 2006, online). Existují základní asertivní práva, která slouží k odstranění neasertivních pověr.

Jsou to tato práva:

- Každý má právo změnit svůj názor.
- Každý má právo dělat chyby a být za ně zodpovědný (Kohoutek, 2006).

Neasertivní chování jde také ovšem změnit na chování asertivní. Taková změna chování vede k těmto faktorům: zvýšení kvality života člověka, který se pro onu změnu rozhodl, ale změna se stává přínosem i pro jeho okolí.

Existují také podmínky k překonání neasertivní stydlivosti a uzavřenosti. Je to například určitá dávka odvahy v rozhovoru se svému partnerovi přiblížit, ale také odkrýt sama sebe na místech, které mohou zasahovat do vlastního soukromí. Mimo asertivních dovedností může vést k dosažení úspěchu asertivní komunikace uplatňování asertivního neverbálního chování:

- Mimika a výraz tváře.
- Oční kontakt a pohled.
- Řeč těla.

Sdělení obsahu a mimoslovní komunikace potvrzuje upřímnost a pravdivost naší komunikace. Jestliže vnímáme nesoulad mezi slovní a mimoslovní částí komunikace, máme pocit neupřímnosti a nejistoty. Sebeotevření a zpětná vazba jsou dva hlavní nástroje asertivní komunikace (Neckař, 2008).

## **1.7 Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace je vývojově starší než předchozí verbální neboli slovní komunikace. Touto komunikací ne vždy dokážeme vyjadřovat myšlenky srozumitelně a přesně. Zpravidla vypovídá o momentálním prožívání jedince více než samotná slovní komunikace.

Ovlivňují nás obsahy sdělované v daném okamžiku neverbálními projevy. Například člověk, s nímž jsme se setkali, ještě ani nepromluvil a už v nás rezonuje pocit sympatie či empatie. Neverbální komunikací také někdy zkracujeme čas, který nám náleží na podání výpovědi či odpovědi. Stačí gesto či pohled a příjemce ve zlomku vteřiny pochopí náš nesouhlas. V tomto smyslu neverbální komunikace

může zkrátit či časově zefektivnit komunikační proces (Mešková 2012). Neverbální komunikace probíhá na základe řeči těla, například:

- Zrakový kontakt.
- Mimika.
- Pantomimika.
- Gestika.
- Haptika.
- Proxemika (Vágnerová, 1997).

## 1.8 Verbální komunikace

Verbální komunikace je dorozumívání prostřednictvím slov a znakových symbolů. Očekávaná reakce je zpětná vazba (Vágnerová, 1997).

Marta Mešková ve své knize uvádí definici verbální komunikace, a to: „*Jazyk je systém, řeč mluvená nebo psaná je realizací jazyka. Řeč má čtyři formy: poslech, mluvení, čtení a psaní. Škola kultivuje jazyk žáků, řeč učitele musí být z tohoto důvodu spisovná*“ (Mešková, 2012, s. 12).

### Druhy verbální komunikace

Vymětal uvádí dva základní druhy verbální komunikace:

- Formální komunikace – bývá obvykle plánovaná, bývá realizována jako neveřejná záležitost a má stanoveny specifické cíle.
- Neformální komunikace – tato komunikace se vyskytuje mnohem častěji než právě komunikace formální a je náročná na přípravu. Jako příklad uvádí autor nezávazné povídání (Vymětal 2008).

Slovo má jako komunikační prostředek ve srovnání s řečí těla výhodu. A tou je informační přesnost. Tato vlastnost je vzhledem k vzdělávacím cílům vyučování velice důležitá. Základním prostředkem k získání nových poznatků je pro žáka slovo a slovní komunikace (Vymětal, 2008)



Mešková (2012) se také zmiňuje, že slova nám umožňují přesuny v čase. Můžeme mluvit o minulosti a o budoucnosti. Tohle bychom dokázali jen těžko řečí těla. Toto specifikum slovní komunikace využívá pedagog například při hodnocení výsledků, situací z minulosti a při podnětech na rozvoj aspirační úrovně žáků v budoucnosti. Ve srovnání s řečí těla jsou to právě slova, která lépe zakryjí to, co člověk prožívá a co se s člověkem děje, když on sám to zakrýt chce. V tomto ohledu pomáhají tyto faktory: věk a zkušenosti. Slova tedy umožňují vytváření takzvaného klamavého dojmu neboli zkreslení skutečnosti. Například člověk mluví o lásce, o hlubokých citech, lásku ale třeba vůbec neprožívá (Mešková 2012).

Tyto vlastnosti slova může pedagog využívat. Informaci může vědomě zabarvit emocemi, a tak upoutat žáka. Ve skutečnosti nemusí být pedagog rozzlobený, avšak může slovně vyjádřit nespokojeno nespokojenost, neboť z výchovného hlediska to situace vyžaduje. V těchto situacích ale potom nekoresponduje verbální a neverbální komunikace a projev učitele pak není pro žáka uvěřitelný. Toto se děje především doplněním významu slova použitím paralingvistických komunikačních prostředků a samotným výběrem slova (Mešková 2012).

### **1.8.1 Vnější a vnitřní řeč**

Mešková dále uvádí, že: „*Verbální komunikace, může započít dříve, než k ní dojde ve skutečném kontaktu s jinou osobou. Příkladem je příprava učitele na to, co bude dělat na hodině a jak to bude dělat. Příprava učitele probíhá vždy písemně a poté se učitel soustředí na svůj projev. Vnitřní řeč je sice rychlejší než vnější, avšak má také své vady na kráse*“ (Mešková, 2012, s. 13).

Často si člověk jen myslí, že ví, co chce a že ví, jak to říct. Když to ale má říct, těžko hledá správná slova a nepříjemně překvapuje sám sebe (Mešková, 2012).

Vnitřní řeč má specifickou formu, funkci i povahu. Je útržková a zlomkovitá. Geneticky se vnitřní řeč vyvíjí při osvojování jazyka dítětem z řeči egocentrické (hlasitého mluvení dítěte pro sebe) (Janoušek, 2007).

## 1.9 Pedagogická komunikace

Zvláštní případ sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů je pedagogická komunikace, která má vymezený obsah, jsou u ní stanovena či dohodnuta pravidla, a také sociální role účastníků. Odehrává se ve sportovních a zájmových zařízeních, ale především ve škole a v rodině. Má intencionální, kognitivní, motivační a regulační aspekty (Průcha, 1998).

Jako jednu z forem pedagogické komunikace lze chápat komunikaci učitele a žáka ve škole. Jak uvádí Mešková (2012), účastníky komunikace jsou: učitel a žák. Nejde přitom jen o předávání informací, ale i pro lidský svět specifickou interpretaci přijatých informací. Mezi lidmi je komunikace poměrně složitý jev. Komunikace je pro pedagoga nástroj, pomocí kterého vychovává a vzdělává (Mešková 2012).

Gavora (1998) pedagogickou komunikaci charakterizuje následovně: „*Pedagogická komunikace se odehrává mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Účastníky pedagogické komunikace nejsou jenom učitelé a jejich žáci, ale také i rodiče, kteří většinou nemají pedagogické vzdělání.*“ (Gavora, 1998, s. 102)

Pedagogickou komunikaci chápe Gavora (1998) podobně jako autor předchozího textu (Průcha, 1988).

Mešková (2012) dále uvádí, že komunikace mezi žákem a učitelem probíhá nejčastěji ve třídě, může však probíhat i v tělocvičně, na hřišti či ve školní dílně. Není tedy podmínkou, že komunikace mezi učitelem a žákem musí probíhat ve třídě (obecně však komunikace probíhá na území školy.) Komunikace není omezena prostorem školy. Mimo školu může probíhat část školních aktivit, jako jsou například exkurze (Mešková, 2012).

Pedagogická komunikace slouží k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů, tedy jaké zručnosti a vědomosti má získat žák a také jaké si má získat kompetence. Výchovné a vzdělávací cíle jsou stejné s komunikačním záměrem učitele, ten je výchovně-vzdělávacím cílům podřízen a má tedy spíše operativní charakter. Při vyučovací hodině dochází k výměně informací, ty souvisejí především s obsahem učiva a s dosahováním stanovených cílů (jako jsou například organizační pokyny pedagoga) (Mešková, 2012).

Ne všechny informace ve vyučování navazují na obsah učiva a na výchovně-vzdělávací cíle. Jako příklad uvádí Mešková (2012), že žák informuje svého učitele, když ho bolí hlava, nebo se cítí se špatně. Na tomto příkladu jsme mohli zjistit, že tok informací směřuje nejen od pedagoga k žákovi, ale také od žáka k pedagogovi. A i mezi žáky navzájem může komunikace probíhat jako výměna informací.

Toto probíhá při diskuzích nebo například při párové nebo skupinové organizační formě vyučování. *„K dosahování výchovně-vzdělávacích cílů je třeba, aby se komunikace ve vyučovací hodně řídila pravidly. Tato pravidla jsou mnohem přísnější ve srovnání s pravidly komunikace při činnostech žáků v zájmovém kroužku nebo s pravidly komunikace doma, kdy mluví rodiče se svými dětmi. Komunikace ve škole se realizuje verbálními i neverbálními komunikačními prostředky“* (Mešková, 2012, s. 13).

Pedagog je mistrem slova, a právě ta podléhá jeho kontrole nejvíce, zejména pokud pracuje s obsahem učiva. Učitel ne vždy využívá dostatečně řeč těla, a právě ta ho občas usvědčí z negativního naladění a z negativních emocí. Pedagog ještě méně reguluje používání extralingvistických komunikačních prostředků ve vypjatých situacích (Mešková, 2012).

## **1.10 Komunikace pomocí emocí**

V komunikaci pomocí emocí, které jsou v našem pojetí komponentou osobnostního smyslu, existuje řada rozdílů mezi ženami a muži. Ženy zvládají lépe vyjadřovat vlastní emoce a také rozeznávat emoce druhých, obecně vzato jsou emočně senzitivnější. A při tom vyjadřují pozitivnější emoce. Muži lépe tlumí a zvládají své emoce, tedy kromě hněvu (Janoušek, 2015).

Plzák píše, že: *„Jedině vzájemným dorozumíváním a chováním můžeme regulovat emoce a dosahovat tak parity“* (Plzák, 2007, s. 148).

Podle Guerrerové, Jonesové a Boburkové: *„Ženy vyjadřují pozitivnější afekty než muži, mají tendenci více se smát a jejich obličej vyhlíží příjemněji. Lidé obecně mají tendenci posuzovat chování žen jako vstřícnější než u mužů, i když je to stejné“* (Guerrero, Jones, Boburka; 2006).

Existuje šest rozdílů v komunikaci emocí mezi ženami a muži:

- Ženy mají více dovedností v kódování i v dekódování emocí a jsou emočně senzitivnější vůči ostatním lidem.
- Muži lépe zvládají a tlumí většinu emocí (kromě hněvu).
- Ženy se většinou chovají bezprostředněji, v případě, že jde o usmívání a blízkost vzdálenosti, zatímco muži jsou bezprostřednější v dotecích.
- Muži jsou agresivnější než ženy.
- Ženy v náročných životních situacích více probírají své problémy a hledají sociální oporu, zatímco muži v takových situacích hledají rozptýlení, například v nebezpečných činnostech.
- Žárlivost prožívá žena jinak než muž (Guerrero, Jones, Boburka, 2006).

## 2 KONFLIKT A KONFLIKTNÍ SITUACE

Konflikt se může týkat například neshodnosti a neslučitelnosti a střetů individuálně preferovaných a prioritních, dominantních názorů, rozdílnosti, subjektivních až patologických přesvědčení, postojů, představ, cílů, vztahů, potřeb a hodnot, motivace, zájmů, informací, pozic a rolí ve skupinách, vztahů, pracovního hodnocení, činů, konativních rozhodnutí, příslušnosti do různých sociálních a organizačních struktur a jejich změn (Kohoutek, Štěpaník, 1999).

Dle Kohoutka a Štěpaníka (1999) jsou mnohdy tyto podmínky, důvody a příčiny konfliktu smíšené a kombinují se (jako například nepřesné informace, subjektivní názory nebo nespokojenost s pozicí na pracovišti). Konflikt má také spoustu dílčích složek: jako například jevovou (například výrazovou a behaviorální), věcnou a názorovou (subjektivně věcnou a objektivně věcnou), motivační, postojovou, záměrnou a situační. Rozeznáváme také stadia vývoje a řešení konfliktů, jako například: inkubace (očekávaná, avšak dosud málo vyjádřená neshoda), první (ale většinou méně výrazné) symptomy; výrazné expresivní a agresivní projevy (mnohdy i opakované) konfliktu; polarizace (začleňování dalších osob do konfliktu); adaptační stadium; volba varianty z možných řešení; vlastní produktivní či neproduktivní řešení konfliktu.

Důležité je dle Kohoutka a Štěpaníka třídění konfliktů na dvě skupiny: interpersonální (včetně meziskupinových a vnitroskupinových); intrapersonální (intraindividuální a intrapsychické). Obě skupiny konfliktů často vedou například k poruchám duševní rovnováhy, k výkyvům v pracovním výkonu a mají značný vliv na formování a utváření osobnosti (Kohoutek, Štěpaník, 1999).

**Konfliktní situace** můžeme vysvětlit jako spory, střety, a to většinou velmi hlasité verbální či brachiální, srážky, rozkoly, neshody, křiklavé nesouhlasy, rozpory protichůdných tendencí a nutnost volby mezi nimi.

Situaci konfliktu tvoří celkový stav, komplex nehmotných a hmotných okolností v daném časovém úseku, dané sociální a psychické rozložení (Mikuláščík, 2010).

## 2.1 Interpersonální konflikt

Tento konflikt můžeme vysvětlit jako situaci, při které se střetává jedinec s vnějším prostředím a s jinými lidmi, a to jedinec se skupinou, jedinec s jedincem nebo skupina se skupinou (například management firmy s vnější ekologickou skupinou). Pokud jsou do konfliktní situace zahrnuti více než dva lidé, vytvářejí se takzvané kliky, podskupiny a koalice. S návrhem nebo nepřímou snahou na vytvoření koalice přichází většinou slabší člen skupiny, který má z takové koalice naději na úspěch (Kohoutek, Štěpaník, 1999).

Příčiny konfliktů na pracovišti jsou například ve formálně organizačních záležitostech, ve špatných mezilidských vztazích, v ekonomické oblasti a v nebo v neuspokojivých pracovních podmínkách (Kohoutek, Štěpaník 1999).

Interpersonální konflikt je součástí každého interpersonálního vztahu, ať jde o vztah mezi rodiči a učiteli, rodiči a dětmi, sourozenci, přáteli či spolužáky.

Zdali ve vztahu neexistuje žádný konflikt, pravděpodobně je tento vztah bezvýznamný nebo neživý (DeVito, 2008).

## 2.2 Intraindividuální konflikt

Tento druh konfliktů definujeme jako situaci, při níž se střetnou protichůdné síly (motivy) uvnitř osobnosti samotné.

Americký sociální psycholog německého původu Kurt Lewin (1926) se zabýval teorií konfliktů a jeho žáci, kteří popsali typy intrapsychických konfliktů:

- Konflikt z volby mezi dvěma záporami: jedná se o konflikt averze – averze. Člověk musí zvolit vykonání nepříjemné činnosti nebo trest, když tuto činnost nevykoná.
- Konflikt z ambivalentního postoje k té samé hodnotě, tomu samému objektu. Tento typ konfliktu je typickým znakem nevyrovnané osobnosti. Tento vztah existuje především mezi vedoucími pracovníky a jejich zástupci. Příklad: na jedné straně vedoucí pracovník touží, aby měl po sobě podřízené zástupce, ale ti bývají občas méně schopní, z tohoto důvodu si vyberou schopného zástupce, ale současně se cítí ohroženě. Jedná se tedy o konflikt apetence – averze.

- Lewin (1926) ještě dále popsal konflikt *averze a indukce pozitivní tendence* („Je to nepříjemné, ale musím“) a konflikt *apetence a indukce negativní tendence* („Je to příjemné, ale nesmím“) (Lewin, 1926).

Další kategorizace konfliktů:

- Mobilizující konflikty: neboli konflikty stenické provázené například hněvem. Tyto konflikty povzbuzují k aktivitě a vedou k soustředění sebevědomí.
- Demobilizující konflikty: neboli astenické provázené například strachem. Vedou na rozdíl od předchozí kategorie konfliktů ke ztrátě sebedůvěry a zbrzdění aktivity člověka (Kohoutek, Štěpaník, 1999).

Časté je rozdělení konfliktů na zjevné a skryté. Podle výrazu tváře a mrazivé atmosféry při příhodu nežádoucí návštěvy můžeme vnímat konflikt zjevný.

Příkladem člověka se skrytým konfliktem je člověk, který nesnáší pobyt v malých uzavřených prostorách (například ve výtahu). Přičemž si nemusí uvědomovat, že jde o klaustrofobii, kterou začal trpět po situaci, která mu ji vyvolala. Četnost výskytu konfliktu je také dána chroničností napětí a vysokou celkovou hladinou napětí (Kohoutek, Štěpaník, 1999). Důvody konfliktů uvádí také (Boukalová, 2012):

- Nekompatibilita osobnostních charakteristik, zájmů, potřeb a hodnot.
- Dysfunkční komunikace.
- Nejasné standardy a pravidla.
- Časový tlak.
- Nesplněná očekávání.
- Neřešené a potlačené konflikty.

## 3 Rodina

Matoušek a Kroftová (1998) uvádějí, že: „*Rodinou se zpravidla rozumí malá sociální skupina, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a vztahů mezi rodinou a společností. Jak vyplývá již z této charakteristiky, nemusí být pojem rodina chápán vždy stejně*“ (Matoušek; Kroftová, 1998, s. 38).

Abychom mohli hovořit o spolupráci rodiny žáků a školy, podívejme se nejprve blíže na prostředí, kde dítě žije, na rodinu a její funkci a vliv na žáka. Pod pojem rodina si představíme společenství rodinných příslušníků neboli manželů a jejich dětí. Rodinu však tvoří i vztah mezi dítětem a jedním rodičem. Vývoj a život dítěte ovlivňuje rodina, má největší význam při utváření hodnot a postojů člověka (Čáp, 1993).

### 3.1 Funkce rodiny

Kraus a Poláčková uvádí, že: „*Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní*“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 24).

- **Biologicko-reprodukční funkce**

Tato funkce má význam jak pro společnost jako celek, tak pro jedince, kteří rodinu tvoří. Společnost potřebuje pro svůj zdárný rozvoj stabilní reprodukční základnu. A proto je v jejím zájmu, aby se rodil takový počet dětí, který naplní tyto perspektivy (Kraus, Poláčková, 2001).

Autoři dále pokračují: „*Existenci rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita. Demografický vývoj společnosti má též celou řadu sociálně-pedagogických souvislostí. Počet dětí, které využívají vzdělávací a výchovná zaří-*



zení, a jejich charakteristiky vytvářejí specifické požadavky na oblast institucionální výchovy a péče o volný čas dětí a mládeže“ (Kraus, Poláčková, 2001, str. 24).

- **Sociálně-ekonomická funkce**

Tato funkce rodinu chápe jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové rodiny se zapojují jak do výrobní, tak i do nevýrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání a zároveň se rodina sama stává významným spotřebitelem, na němž je značně závislý trh (Kraus, Poláčková, 2001).

- **Ochranná funkce**

Tato funkce spočívá v zajišťování životních potřeb nejen dětí, ale všech členů rodiny (Kraus, Poláčková, 2001).

- **Sociálně-výchovná funkce**

Funkce mluvící o rodině jako první sociální skupině, která učí děti přizpůsobovat se životu, osvojovat si především základní návyky a také způsoby chování běžné ve společnosti. Hlavní úlohou socializačního procesu tedy zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života (Kraus, Poláčková, 2001)

- **Rekreační, relaxační a „zábavná“ funkce**

Hovoří o rodině jako o instituci, která by měla pamatovat na zábavu, relaxaci a rekreaci. Aktivity tohoto typu se sice týkají všech členů rodiny, největší význam mají ale pro děti (Kraus, Poláčková, 2001).

- **Emocionální funkce**

Je pro rodinu nezastupitelná a zásadní. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a potřebné citové zázemí, bezpečí a jistoty, pocit lásky, a tak smysl a podstata nemohou být nikdy proměněny (Kraus, Poláčková, 2001).

### **3.2 Typy rodin**

Ne všechny rodiny, se kterými se setkáváme, jsou úplné a funkční. Problémové rodiny mají plnění svých funkcí ztížené rodinnými problémy, rodiče se však snaží, aby se tyto situace dětí dotkly co nejméně.

Pedagog se při své profesy setkává s různými druhy rodin. Nejtěžší je však komunikace s rodiči z problémových a dysfunkčních rodin. Spolupráce s těmito rodiči je však nezbytná, a to pro dobro žáků (Helus, 2007).

### **Dle funkčnosti**

- Funkční rodina: je rodina plnící všechny funkce.
- Dysfunkční rodina: v této rodině dochází k poruchám plnění jedné či více funkcí, celkový chod rodiny však není narušen. Tyto rodiny se vyznačují například nejasnou komunikací nebo obviňováním (Sobotková, 2001).
- Afunkční rodina: tyto typy rodin nejsou schopny zvládat základní funkce, dochází k vážným poruchám, zásadně je narušován socializační vývoj dítěte (Kraus, 2014).

### **Z hlediska úplnosti**

- Úplná rodina: všichni členové rodiny žijí společně.
- Neúplná rodina: v rodině chybí jeden z rodičů (rozvod, úmrtí, svobodná matka).
- Doplněná rodina: rodina, která vznikla rozvodem rodičů, kdy jeden z rodičů naváže spolu s dětmi nový partnerský vztah (Kraus, 2014).

## **3.3 Rodiče**

Nejdůležitějším prostředím pro žáka je rodina. Rodiče nesou zodpovědnost za především za výchovu a vzdělávání svého dítěte, proto mají také právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Důležitou informací je, že rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery (Krejčová, Kargelová, 2003).

Rodiče jsou přirozenými vychovateli svých dětí, jsou také sociální skupinou dospělých lidí, kteří se liší pohlavím, profesí, věkem, společenským postavením, vzdělaností i kulturní úrovní. Rodiče by měli znát svá práva a povinnosti, jenž vyplývají z povinné školní docházky jejich dětí. K učitelům by měli přistupovat jako k odborníkům v jejich oblasti, jednat na úrovni partnerství a chovat se k nim s respektem. Posláním školy je dle většiny rodičů předávání poznatků a vědomostí. Podle některých je to ale také příprava žáků na budoucí profesi a pouze menší část

rodičů považuje školu jako cestu k socializaci žáků do světa dospělých. Rodiče usilují o to, aby pedagog akceptoval jejich náhled a mnohdy odlišné vidění věci. Nejčastějším tématem komunikace mezi rodiči a učiteli je hodnocení (Štech, 2004).

### **3.4 Působení rodiny na vývoj a rozvoj dítěte**

Pro vývoj osobnosti a také kognitivní vývoj je nejvýznamnějším obdobím předškolní věk (Možný, 1999). Klíčovými osobami v tomto období jsou pak rodina (a to rodina nukleární, která je tvořena mužem, ženou a jejich dětmi, jinak nazývána jako rodina párová monogamická) a dále prostředí ve kterém dítě vyrůstá (Možný, 1999). Rodina nepochybně patří mezi nejdůležitější instituce, které nalézáme v určité formě v každé společnosti (Jeřábková, 1993).

Rodina je přirozeným prostředím, má největší vliv na výchovu a její výchovná role je nezastupitelná. Zůstává tak tedy primární skupinou v procesu socializace dítěte. Začleňuje dítě do společnosti a tím jej rozvíjí jako společenskou bytost (Čáp, Mareš, 2007).

Fungující rodina dítěti zajišťuje základní potřeby již od narození. Jako například: potřebu bezpečí, pocit jistoty, rozvoj osobnosti, citové zázemí, potřebu společenského uznání a uplatnění a v neposlední řadě potřebu otevření budoucnosti. Sociokulturní zkušenosti (či jednotlivé sociokulturní nástroje jako například sociokulturní normy a jazyk) dítěti zprostředkovává také jeho rodina, a to individualizovaně a pro ni specifickým způsobem. Rodinná výchova je do jisté míry podmíněna dědičností. Velmi nesnadné je oddělit vlivy dědičnosti od vlivů prostředí (Matějček, 2017).

Charakter rodiny se po II. světové válce měnil. Rodina tradiční se proměnila v rodinu moderní, v současné době je dokonce možné hovořit i o rodině postmoderní. Tradiční funkce rodiny (funkce výchovná, sociální a emocionální) jsou tedy oslabeny, charakter a hodnotový systém taktéž. Tato tendence se dotýká také výchovné funkce rodiny, kterou kromě rodiny zajišťují i další instituce (Čáp, Mareš, 2007).

Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je jeho vývoj ve stálém a citově vřelém prostředí. Výhradou toho je podmínka, aby měli

rodiče rádi své děti, aby měli rádi sebe navzájem a dovedli vytvořit společenství, které bude ideálně trvat po celý život a ve kterém bude dobře všem jeho členům (Matějček, 2017).

### **3.5 Práva a povinnosti rodičů**

Je třeba znát naše práva a povinnosti, a to z důvodu, abychom dobře a s úspěchem jednali a konali. Výjimkou nejsou ani práva a povinnosti rodičů. Jejich práv a povinností vůči dětem je celá řada. Jejich podrobný výčet lze nalézt například v Listině základních práv a svobod, Občanském zákoníku č. 89/2012 Sb., který nahradil Zákon o rodině č. 94/1963 Sb.

Zaměříme se však pouze na práva a povinnosti rodičů v rámci školní docházky jejich dětí. Rodiče mají právo na umístění svých dětí ve škole, na hodnotnou výchovu a vzdělávání svého dítěte ve shodě s náboženským a mravním přesvědčením i kulturními tradicemi rodiny a také na výběr školy dle vlastního přání (Pohnětalová, 2015).

Dalšími právy rodičů je právo na informace, a to o práci dítěte a školy, na specifický přístup školy k dítěti v případě jeho zvláštních vzdělávacích potřeb, právo na kandidaturu do školské rady a na zapojení do činnosti organizace rodičů a přátel školy a právo požádat o zjednání nápravy, pokud není s něčím spojen. Povinností rodičů je zajištění pravidelné docházky dítěte do školy a zájem o jeho vzdělávání (Rymešová, Žáková, 1993).

## 4 Učitel

Učitelé patří k důležitým osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit příznivě, silně nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou interakcí a komunikací, vztahem k žákům a svou osobností. Také se může stát důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Učitelská profese dává náročné a psychologicky rozmanité požadavky (Čáp, Mareš, 2001).

Čáp a Mareš (2001) uvádí, že: „*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, a porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti uvítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 205).

Odolnost učitele k zátěži a náročným životním situacím zasluhuje zvláštní pozornost. Je dána již „nadbytkem interpersonálních podnětů“ – tím, že učitel je většinu pracovní doby v kontaktu s mnoha lidmi, je povinen sledovat a kontrolovat je, odpovídat na jejich dotazy, reakce, požadavky, regulovat je, řešit nesčetné množství dalších úkolů, problémů a konfliktů, přecházet rychle od jednoho k druhému, a přitom neztrácet ze zřetele hlavní, podstatné úkoly.

Učitel prožívá náročné životní situace také mimo své pracoviště, tedy v osobním životě, ve značné míře záleží na tom, jak se s těmito zátěžemi dokáže vyrovnat. Učitel, který je zralou osobností působí příznivě, nezralý učitel působí nepříznivě – například: agresivní, egocentrický; člověk, který nedokáže spolupracovat s lidmi a vážit si jich, člověk, který je podezřívavý, ukvapeně si činí o lidech úsudek, neuvědomuje si své motivy a nedovede regulovat své afekty (Čáp, Mareš, 2001).

Komenský (1960, s. 18) píše „*Dobry učitel je ten, který se snaží být opravdu tím, čím je nazýván, totiž učitelem, nikoli maskou učitele. Nebude se tedy vyhýbat učitelské práci, nýbrž bude ji vyhledávat; práci nebude konat jen pro jméno, nýbrž opravdově, ne do větru, nýbrž pro dobrý a trvalý prospěch žáků*“.

- **Pedagogický takt**

Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních návyků a dovedností) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jedná se o specifickou zpětnou vazbu – učitel zachycuje sociální percepce podstatný signál, zpracovává ho (pokud možno rychle) srovnáním se zkušeností, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svoji činnost. Pro učitele je zpětná vazba velice důležitá. Jedná se pouze o to, že rodiče musí s učitelem komunikovat, aby si byl učitel jistý, že vše funguje tak jak má (Čáp, Mareš, 2001)

Pedagogický takt je také možné chápat jako specifikací obecnější „taktosti – beztaktosti“ v sociální interakci a komunikaci mezi lidmi. Taktní člověk zná potřeby jiných lidí i projevy jejich uspokojení a neuspokojení (má empatii, dovede se tedy vcítit do druhých), tyto projevy dokáže rozpoznat a je také zvyklý sledovat je a reagovat na ně, přizpůsobit dle nich své jednání a chování (Čáp, Mareš, 2001).

- **Syndrom vyhoření u učitele**

O obtížnosti učitelské profese svědčí také to, že se v poslední době zařazuje mezi profese, které jsou ohroženy právě „syndromem vyhoření“ (nebo vyhasnutí). Jde o vysoce náročný způsob práce ve stálém styku s ostatními lidmi, kdy dochází k tomuto závažnému onemocnění. Proto je pro pedagoga důležitá dobrá spolupráce a komunikace s rodiči (Čáp, Mareš, 2001).

Projevem tohoto syndromu jsou například:

- Chronický stav vyčerpání.
- Utlumení dřívější aktivity, kreativity a iniciativy.
- Somatické obtíže.
- Změny v postoji k činnosti, které se člověk věnuje – od původního nadšení až k lhostejnosti a odporu (Čáp, Mareš, 2001).

Tento syndrom zpravidla vzniká po předchozí chronické zátěži, kdy se množství každodenních nepříjemností stále opakuje a sumuje s dalšími zátěžemi jako jsou:

- Nevladatelné problémy osobního života.

- Vyhocení konfliktu s osobami z nejbližšího prostředí.
- Nezdar v činnosti, ať už skutečný či domnělý (Čáp, Mareš, 2001).

Syndrom vyhoření se podobá některým neurózám a jiným poruchám ale zároveň se od nich liší. Když se změní situace, ve které syndrom vznikl, dále postoj člověka k situaci, vztahům a podmínkám, činnosti, syndrom se oslabuje až mizí. Ovšem při obnovení zátěže, zejména při ztrátě pocitu smysluplnosti, se obtíže opět obnovují (Čáp, Mareš, 2001).

Tomuto syndromu lze čelit ale také předcházet řadou opatření, o nichž je zjištěno, že obecně podporují příznivý vývoj osobnosti a duševního zdraví. Patří sem zejména:

- Detailní a dobré ujasnění si životních cílů a smyslu vlastní práce. Vědomí, že plnění drobných, každodenních profesních povinností má význam pro mne i pro druhé, i když to nemusí být a první dojem zřejmé.
- Postup vedení školy i celé společnosti ve směru zlepšování podmínek pro učitele, jejich společenského postavení a profesní perspektivy.
- Zlepšení komunikace ve škole i v rodině (Kebza, Šolcová, 2003).

Dle zkušeností z výchovy a poradenské praxe lze dokázat, že s podobnými obtížemi, jak se uvádějí u syndromu vyhoření, se bohužel setkáváme i u studentů a žáků v důsledku nepříznivého stylu výchovy jak v rodině, tak ve škole, a to působením nevhodných forem vzdělávání a dalších nahromaděných zátěží (Čáp, Mareš, 2001).

## 5 Rodina a škola

Cílem spolupráce školy a rodiny by mělo být poskytování pomoci rodičům při výchově dětí, rozvíjení jejich výchovných znalostí a schopností. Jestliže žák uvidí, že se jeho rodiče snaží se školou spolupracovat a komunikovat, bezesporu to bude vzorem pro žákovu chování (Rabušicová, 2004).

Trnková píše, že: *„Když se podíváme na běžný život obyčejného českého rodiče, který má dítě na druhém stupni ZŠ, v budově školy svého dítěte se objeví několikrát za rok, většinou třikrát až čtyřikrát. Pokaždé je to jen za účelem setkání se s učitelem, který mu s větší či menší dovedností předá informace o známkách a chování dítěte“* (Trnková, 2004, s. 89).

Někteří rodiče zajdou jednou za rok na akademii, kde sledují kulturní vystoupení, a na několik minut spatří i své dítě. Několik rodičů se drobně angažuje ve školní samosprávě nebo při třídním výletu. A to je všechno, tohle je obvyklý případ. Existují ale také školy, kde rodiče dělají o něco víc. Ovšem stále je to jen malá část toho, co by dělat mohli, nebo spíše měli. Většinou však ve školách ani netuší, jak aktivní by rodiče mohli být, a jak s nimi pracovat, aby toho dosáhli (Trnková, 2004).

### 5.1 Vztahy rodičů s učiteli a spolupráce rodičů se školou

Spolupráci rodičů se školou a vztahy rodičů s učiteli ovlivňuje řada faktorů. Nejvýstižnější je práce Trnkové (2004), podle nichž komentujeme:

- Riziko exkluzivity, jenž spočívá v tom, že skupina rodičů, která má ke škole pozitivní vztah, může u ostatních rodičů tvořit dojem, že děti „vyvolených“ rodičů mohou těžit z dobrých vztahů, a tato domněnka je může od většího zapojení se do aktivit školy odradit.
- Genderové rozdíly jsou využívány rodinami (zejména pak matkami) především v případech, kdy má dojít k řešení konfliktu – v těchto situacích přichází do školy otec, a vzbudí pocit autority ve vztahu k ženám a učitelkám.
- Menší zapojení rodičů do vzdělávání dětí spolu s postupem do vyšších ročníků školních tříd.



- Ze strany učitelů se jedná například o pracovní vytížení, pokud je třeba připravovat akce pro učitele (například den otevřených dveří). Jejich vytížení může ovlivnit dosud neutrální a vstřícný postoj k rodičům, a to k horšímu.
- Učitelé bývají často nepřipraveni na pravidelnou komunikaci s rodiči, vysokoškolské studium připravuje pedagogy zejména na komunikaci s žáky.
- Tradiční názory o škole jakož to o uzavřené instituci navíc mnohým rodičům vyhovují – není vytvářen tlak angažovat se do školních aktivit, protože to vyžaduje především čas ale také jiné zdroje rodičů (Trnková, 2004).

Kromě těchto faktorů se také mohou do rozvoje spolupráce promítat předsudky nebo také negativní zkušenosti jak ze strany učitelů, tak i rodičů. Učitelé se mohou obávat například toho, že pokud si k sobě rodiče pustí příliš blízko, jejich profesionální pozice by mohla být ohrožena rodičovskou „kontrolou“ (Rabušicová, 2004).

Rodiče si obvykle váží odbornosti učitelů, stejně jako samotného povolání, které se v žebříčku prestižnosti umísťuje velice vysoko. Učitelé si však stěžují na nedostatek autority a respektu. A to proto, že i když rodič uznává prestiž a záslužnost samotné profese, když poté jedná s konkrétním pedagogem a hodnotí jeho práci, mívá oprávněné výhrady. Autorita nevzniká automaticky, ale pouze tehdy, když je něčím podložena, například profesionalitou. Pohled rodičů je relativně jednoznačný, až 94 % vnímá svoji pozici vůči škole jako zákaznickou (Rabušicová, Čiháček, Emmerová, Šedřová, 2003).

## 5.2 Typy spolupráce rodiny a školy

Rodiče jsou zodpovědní za vzdělávání svých dětí a stejně tak mají právo spolurozhodovat o tom, jak bude probíhat vzdělávání. Proto je důležité, aby učitelé při různých jednáních s rodiči o dítěti toto akceptovali (Pohnětalová, 2015).

K dobrým vztahům mezi rodinou a školou taktéž přispívá včasná informovanost o termínech třídních schůzek, a to z důvodu, aby si rodiče mohli zařídit volno a přijít do školy. Dále by škola měla rodiče informovat o možnosti domluvit si termín konzultace s učitelem. Efektivní spolupráci podporuje aktivní zapojení rodiny při vzdělávání jejího dítěte a otevřená komunikace zase mezi rodinou

a školou. Škola může ke spolupráci zvát i další členy rodiny (v případě, že jsou rodiče hodně zaneprázdnění nebo dlouhodobě nemocní), poněvadž zapojení širší rodiny pomáhá udržet kontinuální kontakt s rodinou (Pohnětalová, 2015).

Dalším důležitým krokem spolupráce školy a rodiny je ocenění rodičů za jejich snahu, zapojení a pomoc. K dobré spolupráci přispívá zejména to, když se podaří vytvořit neformální vztahy, ty vycházejí z běžného chodu školy, z práce učitelů s dětmi a jejich rodinami. Proto by každá škola měla vytvořit podmínky pro dobré fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Hlavním iniciátorem při udržování a vytváření vztahů s rodinami dítěte je učitel, ten je také zodpovědný za jejich pravidelné udržování (Rabušicová, 1991).

Existuje mnoho různých způsobů, které pomáhají vytvářet úspěšnou spolupráci školy a rodiny. Optimální je nabídnout rodinám co nejvíce možností spolupráce, aby si rodiče a učitelé mohli vybrat takový druh, který nejlépe vyhovuje jejich možnostem a potřebám (Rabušicová, 1991).

### 5.2.1 Písemné formy komunikace a spolupráce učitele s rodiči dětí

Tyto kontakty jsou nejčastěji využívanou formou komunikace mezi školou a rodiči. Výhodou těchto komunikací je rychlost, časová nenáročnost a možnost potvrzení, že druhá strana informace obdržela.

- **SMS zpráva a e-mail:** SMS zprávy a e-maily jsou jednou z možností domluvy, v případě, že se učiteli nedaří se rodičům dovolat.
- **Webové stránky školy:** Slouží především k tomu, aby se rodiče mohli seznámit se vzdělávacím programem školy, obsahují informace o učitelském sboru, mimoškolních aktivitách a dalších nabídkách školy.
- **Školní nebo třídní časopisy:** Mají za úkol seznámit rodiče s aktuálními událostmi a akcemi, které ve škole již proběhly, nebo se teprve připravují, uvádí informace o tematických projektech, jež se ve výuce realizují. Rodiče také mohou v rubrice určené pro názory uvést své připomínky.
- **Informační nástěnka pro rodiče:** Je dalším způsobem, jak informovat rodiče o aktuálním programu, o dobrovolných akcích a o schůzkách. Vhodné je přidávat

na nástěnku fotografie ze společných akcí, dětské výtvary a kresby. Dále může obsahovat poděkování některému z rodičů za jeho pomoc.

- **Schránka pro návrhy:** Je důležité, aby rodiče a děti měli prostor vyjádřit svůj názor na dění ve škole také anonymním způsobem. K tomu slouží právě schránka pro návrhy (Rabušicová, 1991).

### 5.2.2 Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí

Existuje mnoho způsobů kontaktu mezi učiteli a rodiči. Nejvýstižnější je práce Rabušicové (1991), podle nichž komentujeme:

- **Zápis:** Během zápisu do 1. třídy dochází k navázání prvního osobního kontaktu. Rodiče přichází s dětmi do školy, seznamují se s učiteli 1. stupně a také s prostředím školy. Mezitím co si učitel povídá s dítětem, rodiče o dítěti zapisují potřebné informace.
- **Třídní schůzky a akce:** Třídní schůzky mají zejména informační charakter, na konci se rodiče mohou individuálně domluvit s učitelem. Třídní akce (výlety, vánoční besídky) probíhají za přítomnosti dětí a přinášejí neformální možnost vzájemného poznání.
- **Konzultace ve škole:** V rámci konzultačních hodin mají rodiče možnost se osobně setkat s učiteli, a pokud je to třeba, i za přítomnosti dítěte. Konzultace se uskutečňují po vzájemné dohodě, což je velmi dobrá příležitost, kdy si bez časového tlaku a v klidném prostředí mohou rodič a učitel probrat, jak dítě prospívá ve škole, co se mu daří a co by se mělo zlepšit.
- **Telefonické rozhovory:** Telefonické rozhovory s rodiči využívá škola v situacích, které vyžadují rychlé řešení. Také je to vhodná forma komunikace s rodiči, kteří jsou velmi zaneprázdnění a umožní domluvit termín osobního setkání.
- **Vzdělávací akce pro rodiče:** Učitelé mohou nabídnout rodičům různá témata, při kterých mají rodiče příležitost se vzdělávat (například: jak pomoci dítěti s učením, problémy související s výchovou dítěte a další) (Rabušicová, 1991).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Průzkumné šetření

Po prozkoumání literatury a konzultaci s velkým množstvím pedagogů, jsem došla ke zjištění, že pro učitele je spolupráce a komunikace s rodiči velice náročná. Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla tuto problematiku více prozkoumat. Zaměřila jsem se na komunikaci učitelů prvního a druhého stupně, kdy bývá komunikace učitelů s rodiči intenzivnější než komunikace učitelů s rodiči na středních školách, a to především z důvodu nízkého věku dětí, kdy je potřeba častější komunikace rodičů s pedagogy.

#### 6.1 Průzkumný cíl

Mým cílem bylo zjistit, názory učitelů a rodičů na vzájemnou spolupráci a komunikaci. Dalším cílem bylo na základě analýzy výsledků průzkumného šetření navrhnout vhodný způsob komunikace pro učitele a rodiče.

Dále jsem si stanovila tyto dílčí cíle:

Dílčím cílem č. 1 bylo zjistit druhy komunikace a spolupráce, které učitelům a rodičům vyhovují nejvíce. Dílčím cílem č. 2 bylo zjistit, v jakých situacích nejvíce kontaktují učitelé rodiče a naopak. V dílčím cíle č. 3 mě zajímalo, jakým způsobem jsou rodiče ochotni zapojit se do chodu školy, a jakým způsobem jsou ochotni škole pomáhat. Dílčím cílem č. 4 bylo zjistit, jaká forma žákovské knížky je pro rodiče či učitele lepší, zda klasická či internetová forma žákovské knížky. Dílčím cílem č. 5 bylo zjistit, zda měli rodiče nějaké konflikty s učiteli či naopak. V dílčím cíle č. 6 jsem zjišťovala, jaký druh kontaktu je pro rodiče či učitele nejvíce vyhovující. A v dílčím cíle č. 7 jsem zjišťovala, zda se učitelům komunikuje lépe s otcem či matkou dítěte.

## 6.2 Průzkumné otázky

Jaký je názor učitelů na spolupráci s rodiči?

V jakých situacích učitelé nejvíce kontaktují rodiče?

Jaký druh komunikace nejvíce vyhovuje rodičům?

Jaká forma žákovské knížky je pro učitele/rodiče přijatelnější?

Jaká forma pomoci škole od rodičů učitelům nejvíce vyhovuje?

Jaký druh kontaktu s učitelem/rodičem Vám nejvíce vyhovuje?

Komunikuje se Vám lépe s otcem či matkou dítěte?

## 6.3 Průzkumné předpoklady

**Předpoklad 1:** Nejčastější a nejsympatičtější komunikací (ze strany rodiče) mezi učiteli a rodiči je osobní kontakt.

**Předpoklad 2:** Učitelé nejvíce kontaktují rodiče z důvodu chování žáka.

**Předpoklad 3:** Rodiče jsou nejvíce schopni zapojit se do pomoci školy třídním výletem.

**Předpoklad 4:** Rodičům více vyhovuje elektronická forma žákovské knížky.

## 6.4 Průzkumná metoda

Jako metodu jsem si zvolila kvantifikovaný výzkum – dotazníkové šetření. Toto šetření probíhalo u učitelů ze základních škol na vesnici, ale i několik učitelů z městských škol bylo ochotných se sejit.

Ke sběru dat jsem použila anonymní dotazníky v tištěné podobě (přílohy 1 a 2). Vytvořila jsem si dva typy dotazníků, přičemž jeden typ jsem dávala rodičům a ten druhý učitelům. Dotazník pro učitele obsahoval 9 položek s otázkami jeho vyplnění trvalo zhruba 10 minut, dotazník pro rodiče obsahuje 7 otázek, a těm trvalo 15 minut, než jej vyplnili. Na dotazníky mi odpovědělo dohromady 100 učitelů a stejný počet rodičů.

Dotazníky obsahovaly položky, které byly tvořeny jak otázkami zavřenými, kdy byly odpovědi dané a respondent pouze označil odpověď vystihující jeho

přesvědčení. A také polouzavřené otázky, které obsahovaly také již dané odpovědi, ale respondent se k nim mohl vyjádřit i slovně, pokud pro něj byly nabízené odpovědi nedostačující. Dotazníky jsem rozdávala osobně.

## **6.5 Průzkumný vzorek**

Můj průzkumný vzorek byl rozdělen na dvě skupiny respondentů, přičemž na jeden z dotazníků odpovídali rodiče a na druhý učitelé. Distribuci dotazníků pro rodiče jsem si zařizovala přes svoje známé a kamarády, kdy jsem je požádala o domluvení schůzky s jejich rodiči. Distribuci dotazníků pro učitele jsem si také zařizovala sama, a to vždy po telefonické domluvě a po svolení ředitele či ředitelky školy.

## **6.6 Zpracování a vyhodnocení dat**

Své šetření jsem zaměřila na vzorek respondentů, kteří jsou ve věkové kategorii od 20–55 let. Informace mi poskytlo celkem 200 respondentů. Z nichž bylo 100 rodičů a stejný počet učitelů. Pro vyhodnocení odpovědí jsem použila univariační analýzu (neboli jednorozměrná. Znamená testování jedné proměnné).

## **6.7 Analýza dat získaných z dotazníků pro učitele**

Dotazníky, které mi učitelé vyplnili, mi posloužily k nastínění způsobů komunikace a názorů na spolupráci s rodiči. Učitelů jsem podala potřebné informace o dotaznících, které jsem chtěla vyplnit. S tím, že si z nabízených možností měli vybrat vždy jen jednu, a to tu, která je jim nejsympatičtější.

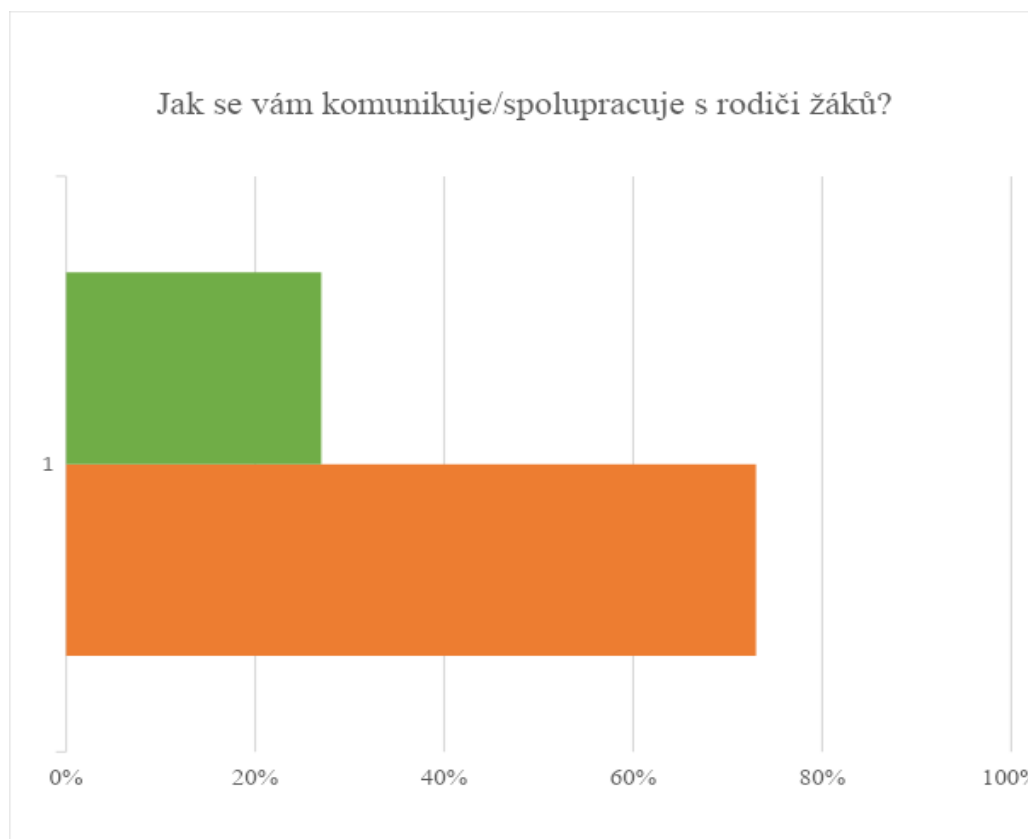
### **6.7.1 Názor učitelů na komunikaci s rodiči**

V první položce jsem se zeptala učitelů obecně, jak se jim komunikuje s rodiči žáků. U této otázky byly pouze dvě možné odpovědi, viz Graf č. 1, s. 39.

Z grafu je patrné, že větší části učitelů se s rodiči komunikuje dobře. U učitelů, kteří si tuto možnost vybrali, jsem další informace nezjišťovala. U učitelů,

kteří odpověděli, že se jim s rodiči, komunikuje špatně, jsem se dále zeptala, z jakých důvodů. Většina odpověděla, že rodiče nespolupracují, neodpovídají na SMS zprávy, popřípadě nezvedají telefon.

Graf č. 1: *Jak se učitelům komunikuje s rodiči žáků*



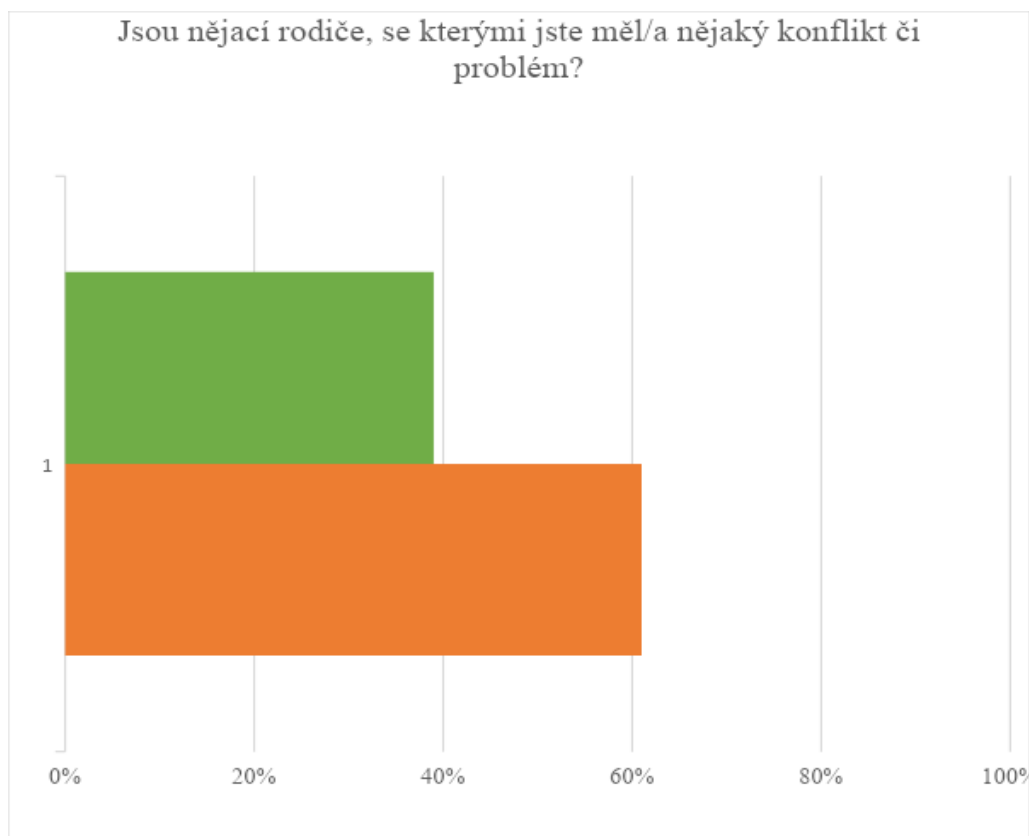
### 6.7.2 Konflikty učitelů s rodiči

V této položce jsem od učitelů zjišťovala, zda měli někdy nějaký problém či konflikt s rodiči žáků. A pokud ano, požádala jsem učitele o popsání problémových situací, viz Graf č. 2, s. 40.

Jak můžeme vidět v grafu, větší část učitelů nezažila s rodiči situaci, kterou by nazývali konfliktní. Učitelů, kteří zaškrtnuli, že měli s rodiči problém či konflikt jsem se dále ptala. Nejčastější odpověď byla, že rodiče chodí do školy a dohadují se s učiteli skrze známku, kterou jejich dítě dostalo. Jednalo se vždy o špatnou známku. Učitel se snažil vysvětlit, že znalosti jejich dítěte neodpovídaly lepšímu hodnocení. Další problémy, které mi učitelé uvedli, a kvůli kterým si rodiče chodí

stěžovat do školy, jsou například, že dítě přišlo domů s roztrženým oblečením. Dále, že jejich dítě dostává příliš mnoho úkolů, nebo že musejí platit příliš peněz za školní výlety.

Graf č. 2: *Konfliktní situace mezi učiteli a rodiči*



### 6.7.3 Druhy kontaktu s rodiči

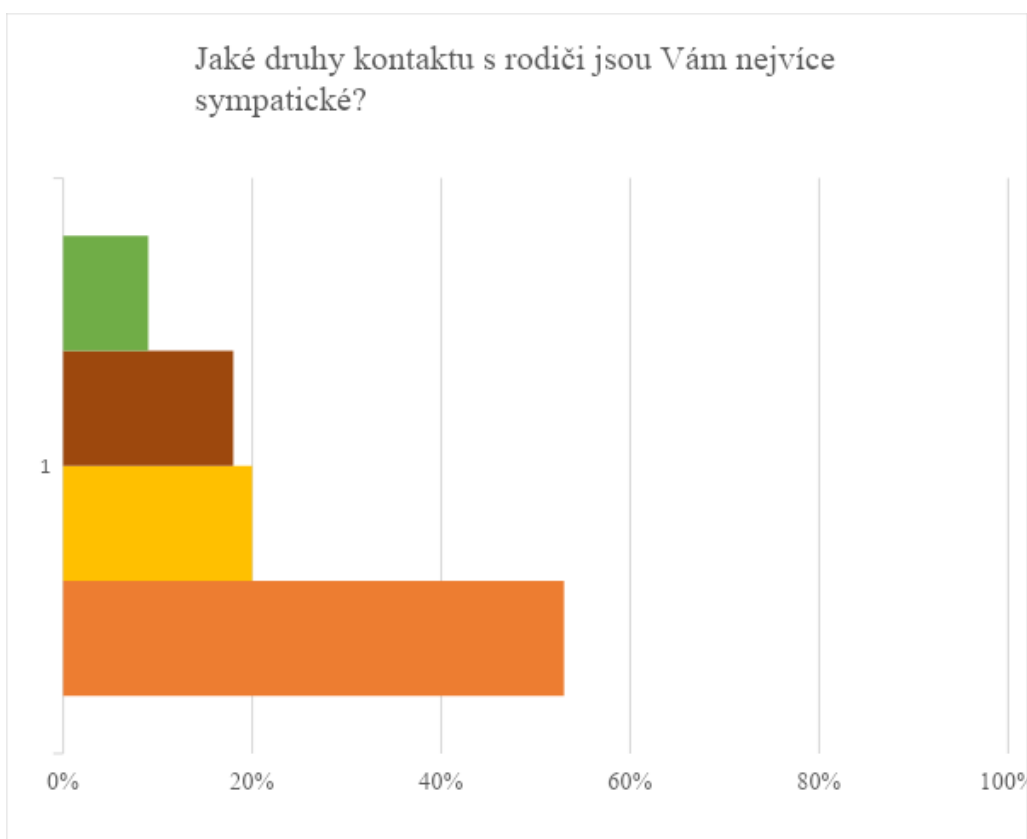
V této položce jsem zjišťovala nejčastější formy kontaktu s rodiči ze strany učitelů. Každý učitel vybral položku, která mu vyhovuje nejvíce. Do položek jsem uvedla kontakty, při kterých se bude muset učitel s rodiči setkat osobně, ale po mém setkání s učiteli jsem do grafu ještě musela dodat položku telefonní kontakt, jelikož byl jednou z nejčastějších položek, kterou učitelé v dotazníku postrádali, viz Graf č. 3, s. 41.

Z grafu vidíme, že nejsympatičtější kontakt je pro učitele kontakt, kdy za učitelem rodiče přijdou v době konzultačních hodin. Pro tuto možnost bylo 53 pedagogů, a to z důvodu toho, že učitelé mají vymezený čas na konzultační hodiny,



tudíž je pro ně nejlepší, když rodiče přijdou v tuto dobu, a nemusejí si sjednávat další schůzky nad rámec právě těchto vymezených hodin. Dvacet pedagogů bylo pro možnost kontaktu na třídních schůzkách, z důvodu toho, že na nich řeknou všem rodičům základní informace, a v případě problému s žákem nebo dotazů, si za učitelem přijde každý rodič individuálně po skončení komunikace ve skupině. Pro osmnáct učitelů je prioritní přímý kontakt, a to proto, že když se s rodiči vidí osobně, vidí jejich reakci, rodiče jim na vše odpoví hned, aniž by si odpověď mohli příliš dlouho rozmýšlet. Pouze devět pedagogů ze sta zvolila možnost telefonního kontaktu, a to z důvodu, že je to rychlé. Mohou s rodiči probrat co potřebují, a stačí k tomu pouze telefon, nemusí si sjednávat schůzku a vymezovat na ni delší časový úsek.

Graf č. 3: *Druhy kontaktů nejvíce sympatické učitelům*

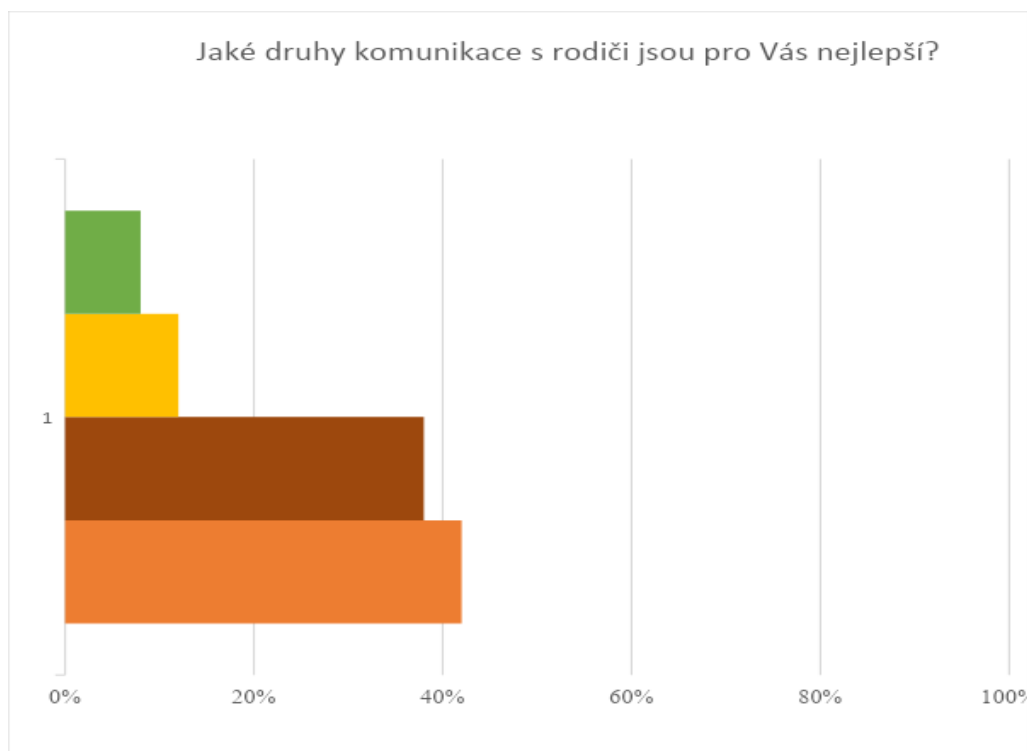


#### 6.7.4 Druhy komunikace s rodiči

V další položce jsem zjišťovala od učitelů, jaký druh komunikace s rodiči jim vyhovuje nejvíce. V této otázce jsem naopak uváděla, druhy komunikace, při kterých se učitelé a rodiče nemuseli setkat osobně, u této otázky mi však určitá část učitelů odpověděla, že je pro ně skvělým kontaktem osobní setkání, takže jsem do dotazníku tuto položku přidala.

Z grafu je patrné, že nejvhodnější možností byl pro učitele telefonický kontakt. Učitelé dále uvedli, že když potřebují s rodiči cokoli zkonzultovat, pouze vytočí jejich telefonní číslo a problém je za pár minut vyřešen. Další nejvíce volenou možností byl kontakt přes e-mail, kdy rodiče pouze otevřou e-mail, napíší rodičům potřebné informace, které jim chtějí sdělit a odešlou. Rodiče na e-maily prý velice dobře reagují. Jako další rodiče volili osobní kontakt, kdy řekli že nad osobní kontakt není. Je to dle nich, nejlepší formou spolupráce a komunikace, jaká může být. 8 učitelů zvolilo možnost kontaktu přes žákovskou knížku, kdy do poznámek napíší například že se bude konat výlet nebo třídní schůzky, rodič to podepíše, a učitel si je vědom toho, že o tom rodiče vědí.

Graf č. 4: *Druhy komunikace nejlepší pro učitele*

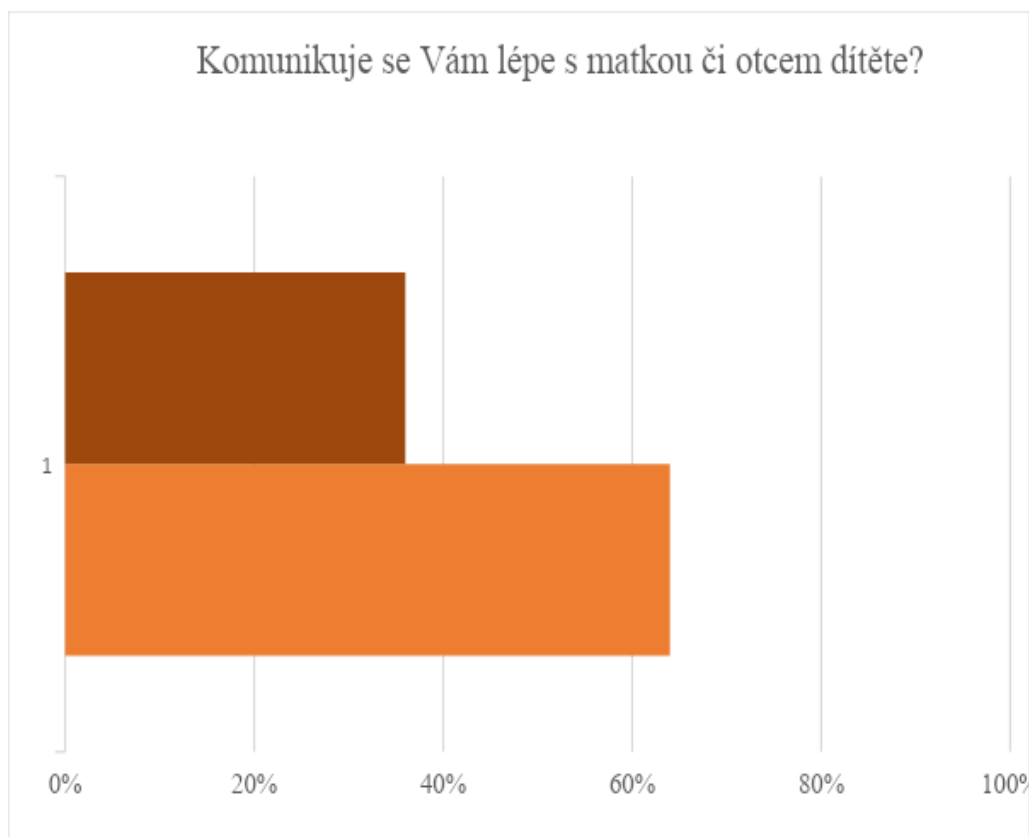


### 6.7.5 Komunikace s otcem či matkou

V této položce mě zajímalo, zda se učitelům komunikuje lépe s otcem či matkou dítěte. Dále mě také zajímal důvod odpovědi každého učitele.

Z grafu č. 5 je patrné, že většině učitelů se lépe komunikuje a spolupracuje s matkou dítěte, v těchto případech se jedná o úplnou rodinu. Názory na tyto klasické rodiny jsou takové, že matka je velice starostlivá a otec je spíše flegmatik. Dále jsem se dozvěděla, že záleží, zda je rodina úplná, a který rodič má dítě v péči. Ti učitelé, kteří dali možnost, že se jim lépe komunikuje s otcem dítěte, mi dále řekli, že se jedná o otce, který má dítě ve své péči (matka se dítěte vzdala, alkoholička, rozvod) a který je velmi starostlivý.

Graf č. 5: *Komunikuje se učiteli lépe s otcem či matkou dítěte*

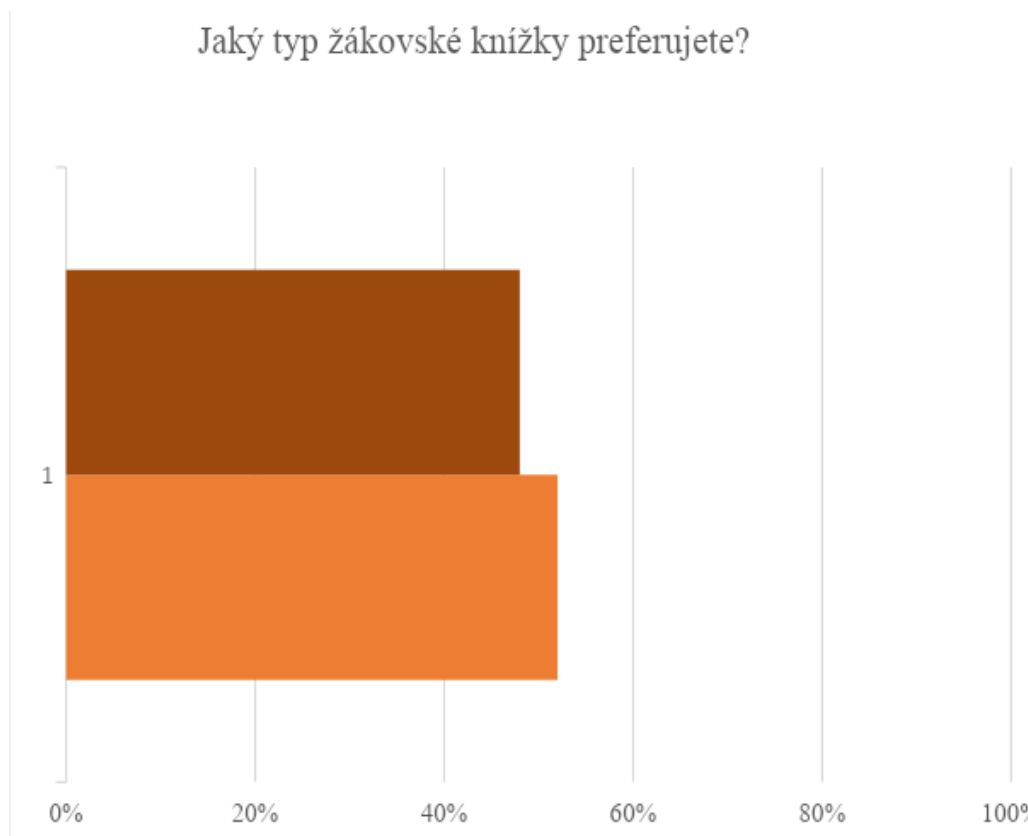


## 6.7.6 Typy žákovských knížek

V další položce jsem se zajímala, jaký druh žákovské knížky učitelům více vyhovuje. Zda klasická papírová forma žákovské knížky nebo elektronická forma žákovské knížky.

V grafu č. 6 můžeme vidět, že odpovědi byly velice vyrovnané. Ti učitelé, kteří zvolili možnost klasické formy žákovské knížky, mi dále řekli, že jsou na to za ta léta zvyklí, a je to pro ně takto lepší. Vše do žákovské knížky zapiší hned, nemusejí tedy myslet na to, že to mají zapsat. Vidí v ní podpisy rodičů, takže vědí, že známky, které zapsali, rodiče viděli. A je to pro ně především praktičtější. Učitelé, kteří zvolili možnost elektronické žákovské knížky, mluvili o tom, že mají rádi pokroky a nové věci. Že na internetové žákovské knížce jsou zapsané všechny důležité informace, od známek, poznámek, rozvrhu hodin, až po informace o událostech, které se budou ve škole konat (Vánoční besídka, třídní schůzky, Den dětí).

Graf č. 6: *Který typ žákovské knížky vyhovuje učitelům více*

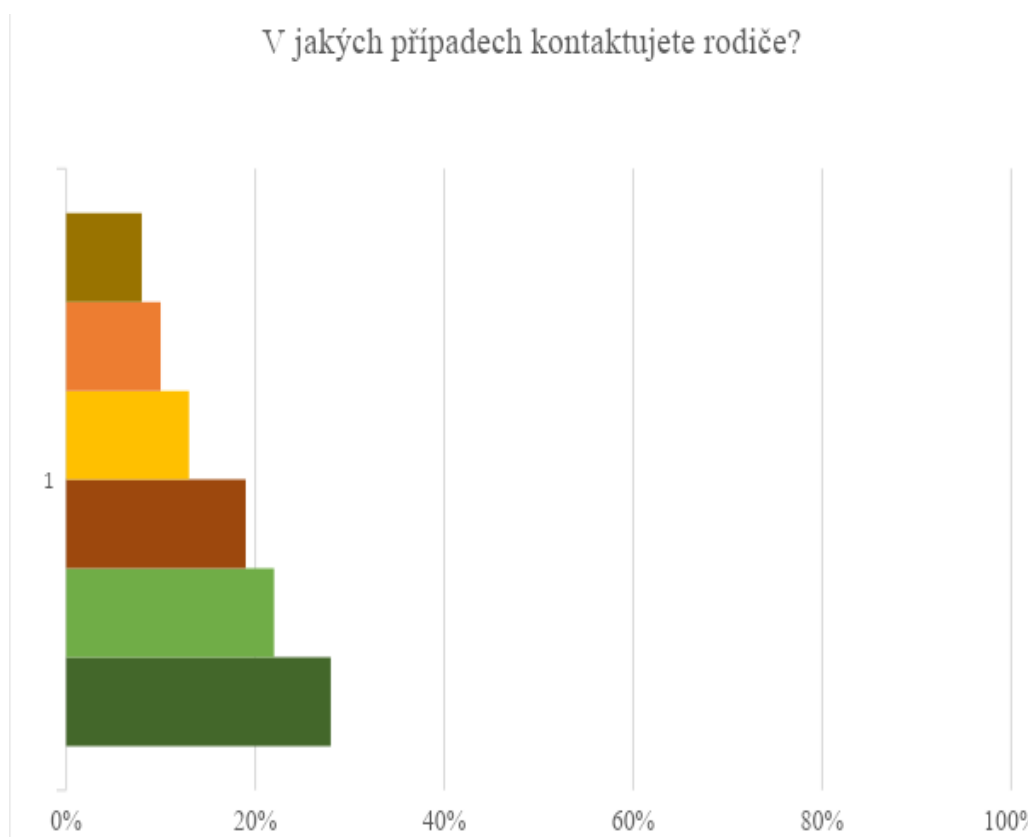


### 6.7.7 Případy, kdy učitelé kontaktují rodiče

V této položce jsem do možností vepsala nejčastější formy, kdy by mohl učitel kontaktovat rodiče, viz Graf č. 7, s. 46.

Na grafu č. 7 můžeme vidět, že nejčastěji kontaktují učitelé rodiče v případě, že mají nejasnosti s docházkou žáků. Buď žák často chybí ve škole, nebo chybí jen na určité předměty (například matematika), nebo je často nemocný, a učitelé chtějí zjistit, co se děje, nebo zda se nejedná o nic vážného. Druhým nejčastějším bodem, proč učitelé kontaktují rodiče, je náhlá změna chování dítěte. Je to v případě, kdy je najednou z klidného a milého žáka chuligán, který narušuje hodinu, nebo z dítěte které je vzorným studentem je najednou podprůměrný žák. Dalším nejvíce odpovídaným bodem, proč učitelé kontaktují rodiče je špatné chování žáka, kdy je v mnohých případech drzí, neplní si své povinnosti ve výuce nebo má v ruce neustále telefon. Dále kontaktují učitelé rodiče skrze podezření na šikanu, a jak jsem se dověděla, tak jak v případě, že mají podezření, že je jejich dítě šikanováno, nebo že jejich dítě šikanuje jiného spolužáka. Učitelé také dále volají rodičům, skrze špatnou domácí přípravu, kdy si dítě buď nedělá domácí úkoly, nebo není do hodin vůbec připravený. Nejméně odpovídanou možností je kázeňský trest, kdy pouze osm učitelů ze sta se setkalo s tím, že museli rodičům volat skrze kázeňský trest pro jejich dítě.

Graf č. 7: Možnosti, ve kterých učitel kontaktuje rodiče

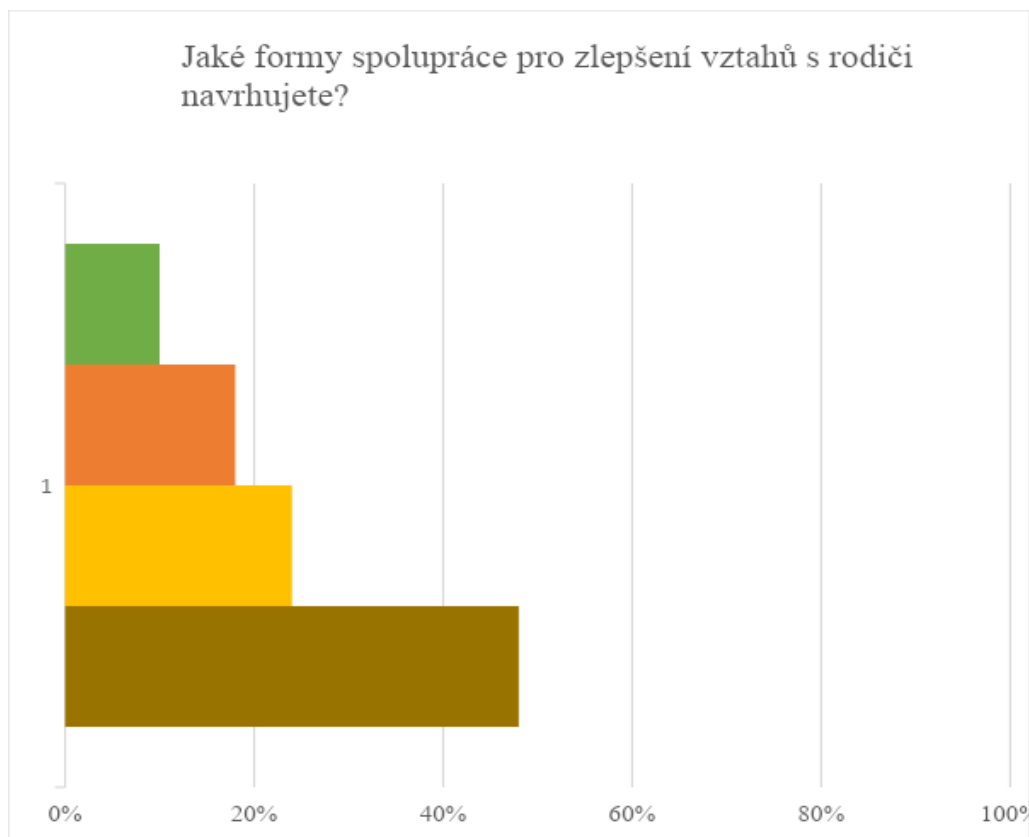


### 6.7.8 Formy zlepšení spolupráce mezi učitelem a rodiči

V této položce jsem vybrala čtyři možnosti, které by mohly zlepšit spolupráci mezi učiteli a rodiči a poprosila jsem učitele, aby opět zaškrtnli pouze jednu odpověď, která jim je nejsympatičtější, viz Graf č. 8, s. 47.

Z grafu č. 8 je patrné, že pro učitele je nejlepší formou pro zlepšení spolupráce to, aby jim rodiče dávali nějakým způsobem zpětnou vazbu. Ať už vzkazem v žákovské knížce (ať klasické či elektronické), formou SMS zprávy nebo zavoláním či e-mailem. Druhou nejvíce zvolenou odpovědí byla možnost společného výletu rodičů, dětí a učitelů. Učitelé to komentovali, jako dobrý nápad a vhodnou formu zlepšení vztahů mezi všemi účastníky výletu. Další volenou možností bylo setkání rodičů a učitelů v kavárně, kdy je pro učitele tato možnost vhodná pro probrání různých problémů s žákem či návrh na budoucí plánované akce. Nejméně odpovídanou možností bylo uspořádání společenské akce pro rodiče a učitele, kdy se učitelům tato možnost zdála jako dobrý způsob bližšího se poznání s rodiči žáků.

Graf č. 8: *Formy zlepšení spolupráce s rodiči*

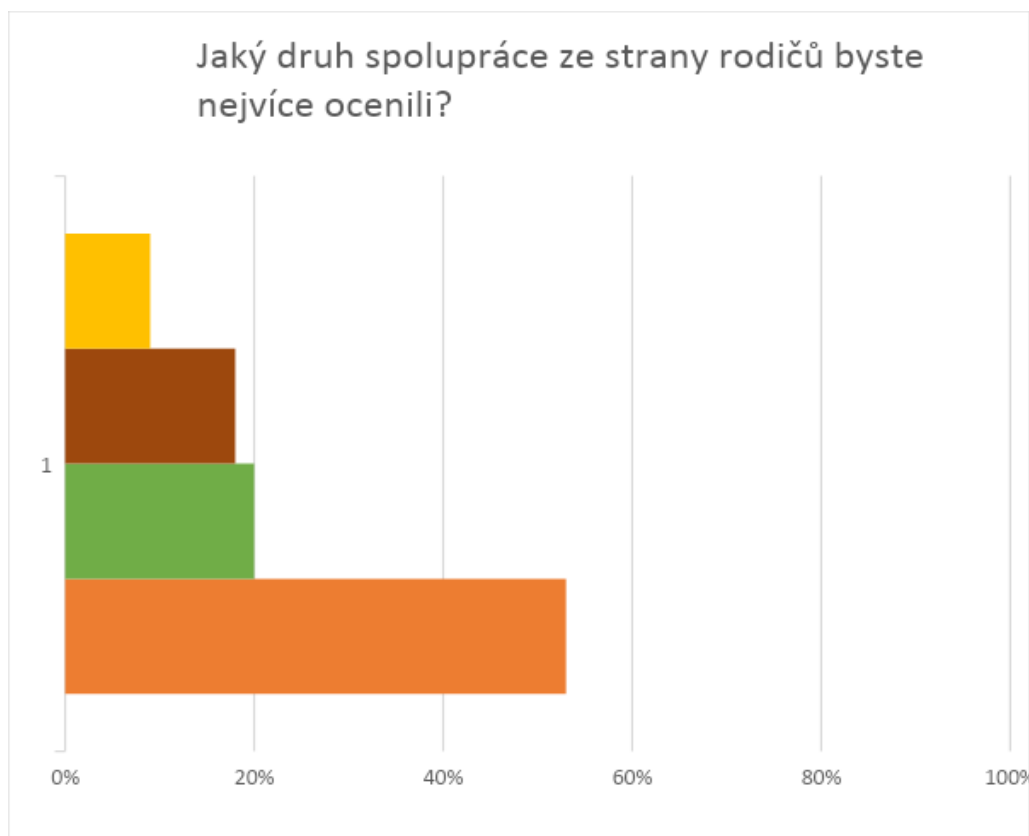


### 6.7.9 Druhy spolupráce, které učitelé nejvíce ocení

V této položce jsem zjišťovala, jaké druhy spolupráce ze strany rodičů by učitelé nejvíce ocenili. Od materiální pomoci, až po pomoc s uspořádáním různých společenských akcí, viz Graf č. 9, s. 48.

Z grafu vidíme, že učitelé by nejvíce ocenili spolupráci typu, že by rodiče vedli nějaký volnočasový kroužek (například vaření, hasiče, keramiku). Je to dle nich vhodný způsob zapojení rodičů do chodu školy. Dvacet učitelů odpovědělo, že by jim pomohlo, kdyby se rodiče více zapojili do pomoci s uspořádáním různých školních akcí. Pouze o dva hlasy měla odpověď Pečlivější domácí příprava žáků. Učitelé by velice ocenili, aby chodili děti do školy připravené, naučené a s hotovými domácími úkoly. Nejméně učitelů zvolilo odpověď, že by se rodiče mohli více zapojovat do chodu školy formou materiální pomoci.

Graf č. 9: *Druhy spolupráce nejvíce oceněné učiteli*





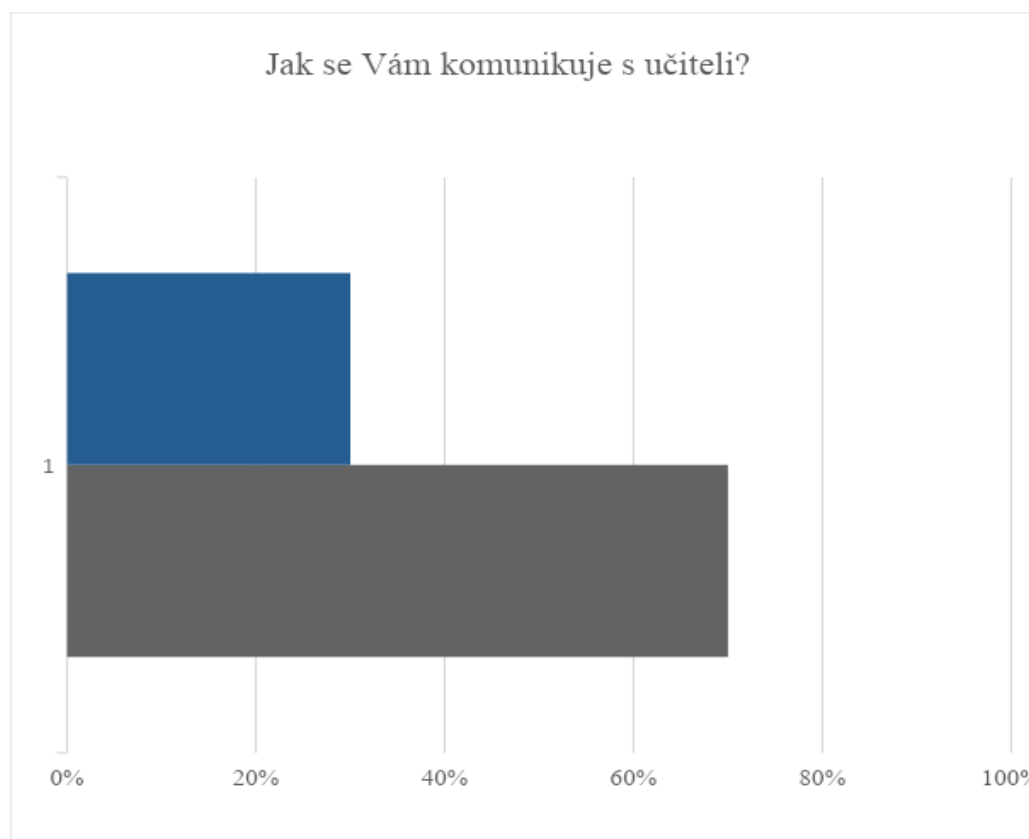
## 6.8 Analýza dat získaných z dotazníků pro rodiče

Dotazníky, které rodiče vyplnili posloužily, k nastínění způsobů komunikace a názorů na spolupráci s učiteli. Rodičům jsem podala potřebné informace o dotaznících, které jsem chtěla vyplnit. S tím, že si z nabízených možností měli vybrat vždy jen jednu, a to tu, která je jim nejsympatičtější.

### 6.8.1 Názor rodičů na komunikaci s učiteli

V první položce mě zajímalo, jak se rodičům obecně komunikuje s učiteli.

Graf č. 10: *Jak se rodičům komunikuje s učiteli*

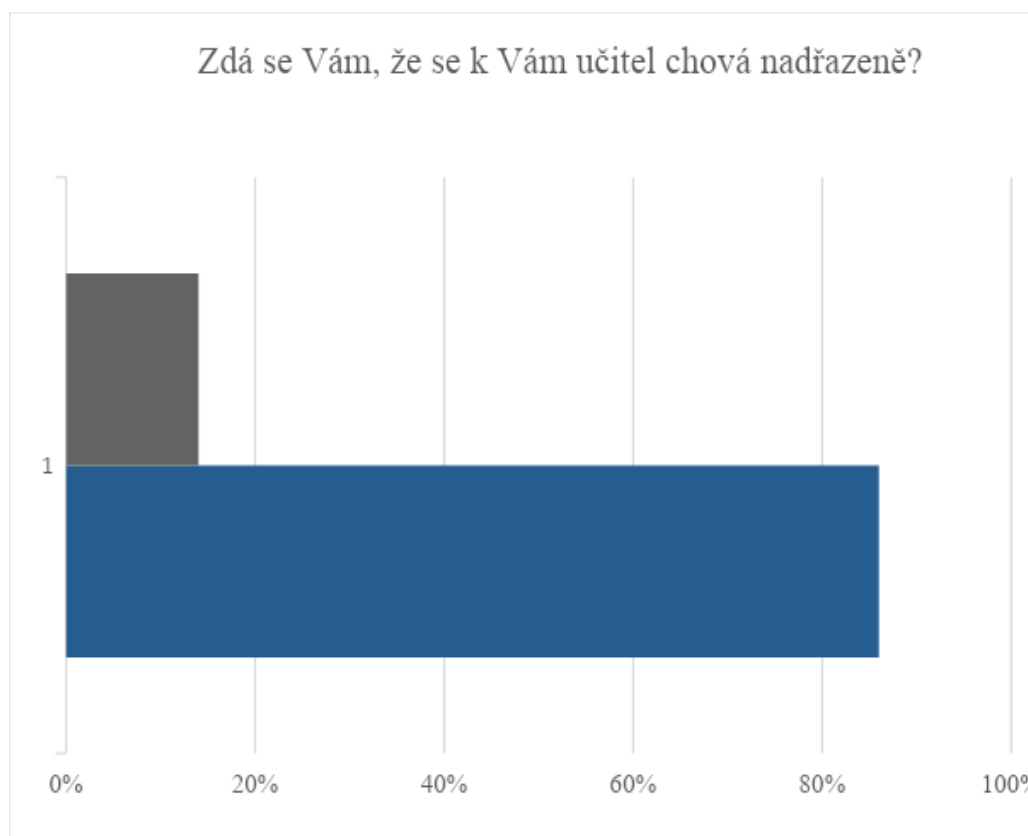


Z grafu je patrné, že větší částí rodičů se s učiteli komunikuje dobře, bez problémů a bez konfliktů. Rodiče, kteří odpověděli, že se jim s učiteli komunikuje špatně, dále uvedli, že jim přijde, že když je nějaký problém, tak učitel není schopen si na ně vymezit čas, ve kterém by problém mohli vyřešit.

## 6.8.2 Chování učitelů z pohledu rodičů

V této položce mě zajímalo, zda se některým z rodičů stalo, že by se k nim nějaký učitel choval nadřazeně.

Graf č. 11: *Nadřazené chování učitelů ze strany rodičů*



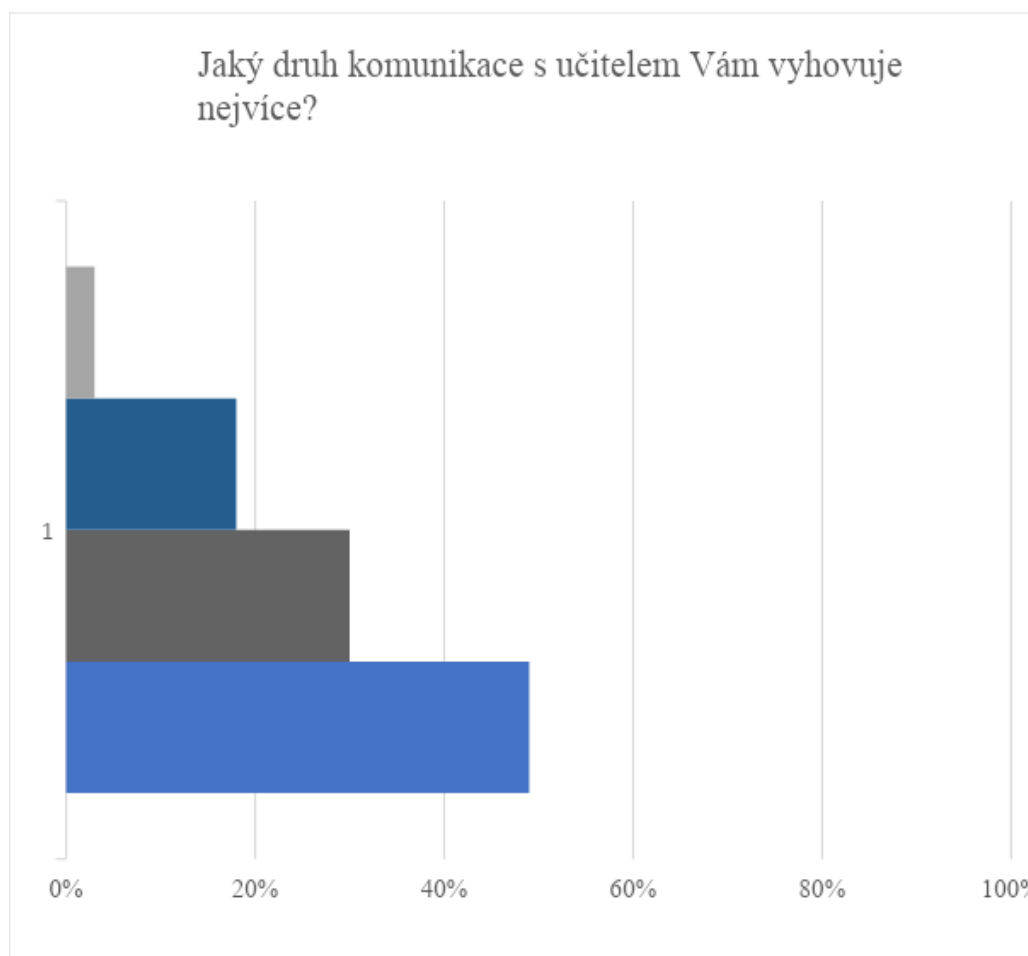
Z grafu je patrné, že drtivá většina rodičů si nemyslí, že by se k nim učitelé chovali nadřazeně. Čtrnáct učitelů však zvolilo možnost, že někdy takový pocit měli. Když jsem se zeptala proč, většina odpovědí bylo typu, že učitelé dávali najevo že jsou to oni, kdo vychovává jejich dítě, a to v případě, když dítě chodí do školy se špatně zkontrolovanými domácími úkoly.

## 6.8.3 Druhy komunikace vyhovující rodičům

V této položce jsem vybrala 4 nejčastější druhy komunikace. Rodiče měli možnost zaškrtnout pouze jednu možnost, a to tu, která je jim nejbližší, viz Graf č. 12, s. 51.

Z grafu vidíme, že nejvíce sympatická forma komunikace je rodičům přímý kontakt. Dozví se tak totiž všechny informace o svém dítěti. Další velice odpovídanou formou je telefonický kontakt, a to, jak jsem se dozvěděla, z důvodu, že někteří rodiče zkrátka nemají moc času (především z důvodu, že jsou pracovně velice vytížení), a proto učitelé jen zavolají a dozví se vše co potřebují vědět. Komunikace formou žákovské knížky zvolilo osmnáct rodičů, a to z důvodu, že učitel si každý den žákovskou knížku prohlíží, a tudíž je dle rodičů schopen, do ní vepsat potřebné informace (od data třídních schůze, přes chování dítěte, až ke konání nějaké sportovní akce). Nejméně volili rodiče možnost komunikace přes dítě, a to z důvodu, že dítě se doma dobrovolně nepochlubí například tím, že mají rodiče přijít do školy, skrze rozbité okno. Tři rodiče tuto možnost však zvolili, zeptala jsem se je na důvod, a řekli mi, že to je jednoduché, zkrátka a jednoduše svému dítěti plně důvěřují.

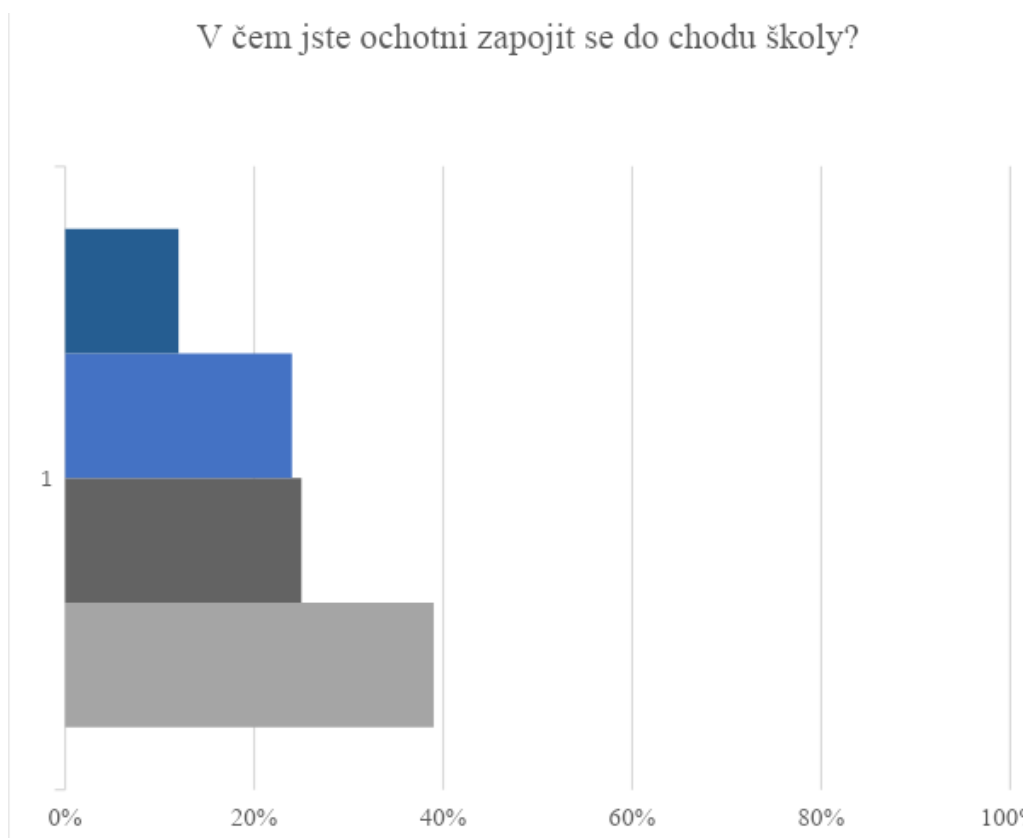
Graf č. 12: Nejsympatičtější druhy komunikace mezi rodiči a učiteli



#### 6.8.4 Rodiče ve spolupráci se školou

Do této položky, jsem zvolila možnosti zapojení se rodičů do chodu školy. Zajímalo mě, v čem jsou rodiče ochotni škole pomoci. Opět si mohl každý rodič vybrat pouze otázku, která je mu nejsympatičtější.

Graf č. 13: Zapojení rodičů do chodu školy



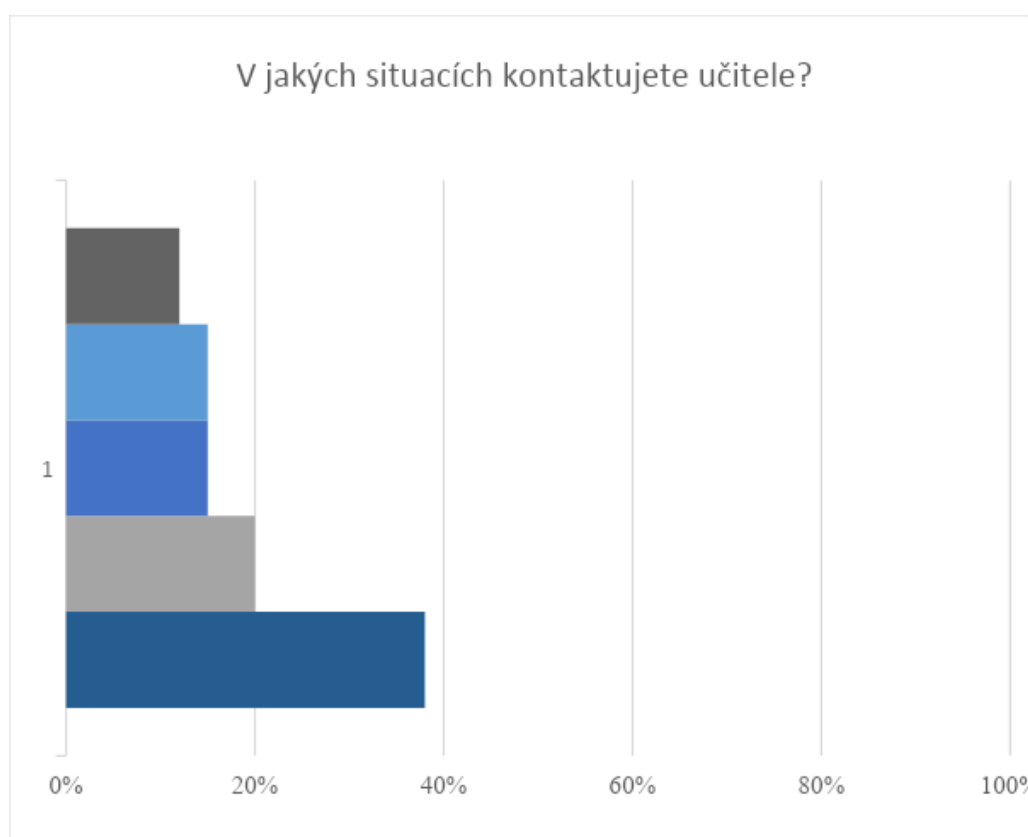
Z grafu je patrné, že nejpřijatelnější možnost toho, jak se zapojit do chodu školy, je pro rodiče pomoc při organizaci školních akcí. Rodiče, kteří zvolili tuto možnost dále řekli, že rádi pomohou například na dnu dětí, na maškarní Pomoc na sportovní akci zvolilo pětadvacet rodičů, všichni byli sportovně založeni, a říkali, že tyto akce pomáhají škole pořádat každý rok. m nebo na di Země (od prodávání sladkostí, až po dozorce u různých her). Pouze o jeden hlas méně měla možnost pomoci jako dozorce při školním výletě, tito rodiče dále řekli, že tato možnost je pro ně ideální, jelikož mají své dítě pod dozorem i na školním výletě, a že tuto možnost berou tak, že si užijí výlet se svými dětmi. Dvanáct rodičů zvolilo možnost

pomoci při úklidu školy, jelikož jim to přišlo jako dobrý způsob, jak se více seznámit s prostředím školy.

### 6.8.5 Důvody, proč rodiče kontaktují učitele

Do této položky jsem vybrala pět nejčastějších důvodů, proč by mohli mít rodiče důvod kontaktovat učitele.

Graf č. 14: *Důvody kontaktu s učitelem*



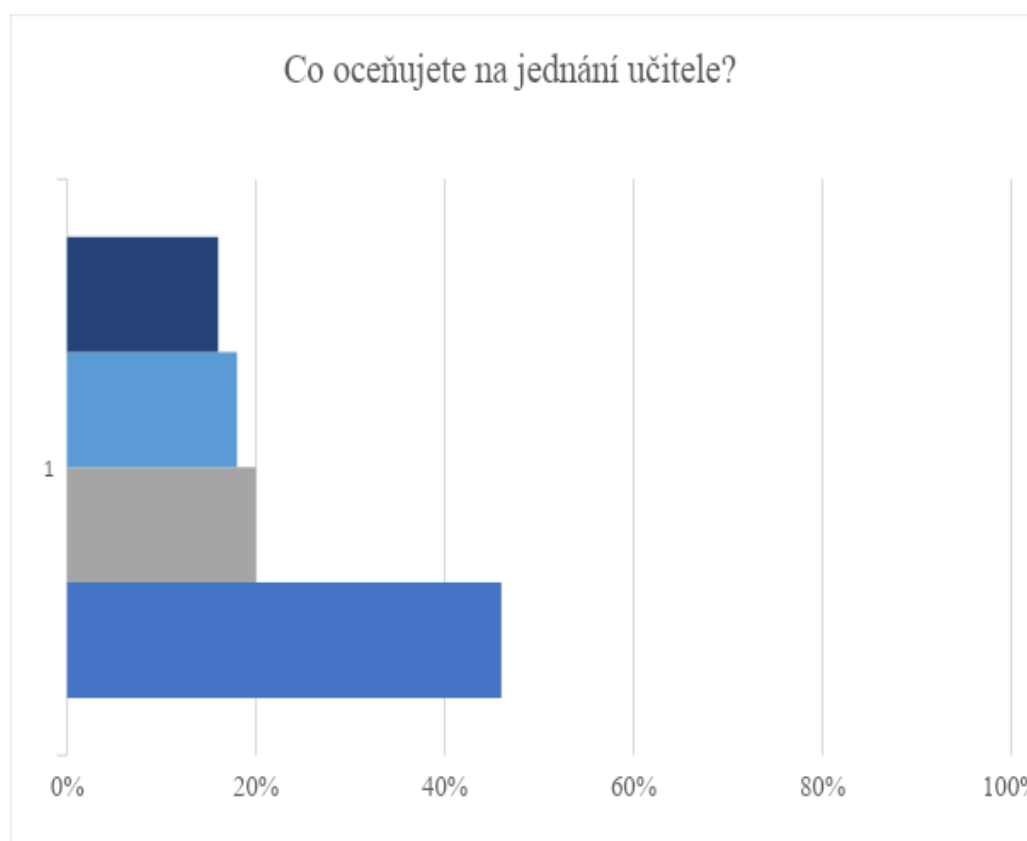
Z grafu vidíme, že nejčastěji rodiče kontaktují učitele v případě, že jejich dítě onemocnělo, popřípadě chtějí učiteli oznámit, jak dlouho bude jejich dítě doma, a jakou formou si mají chodit pro domácí úkoly. Další možností, která byla nejvíce odpovídanou je nedostatek informací, k tomuto mi rodiče dále řekli, že někdy některé věci nechápou, nebo jim přijde že o tom neví dostatek informací (například o školním výletě, nebo o akci, která se má konat). Další dvě možnosti mají stejný počet odpovědí, a to problémy s klasifikací. Například, že se dítě náhle zhoršilo, nebo má dlouhodobě špatnou klasifikaci. A stejný počet rodičů odpovědělo, že

kontaktují učitele z jiného důvodu. Dvanáct rodičů zvolilo možnost, že kontaktuje učitele z důvodu podezření na šikanu. Mají pocit, že jiný žák šikanuje jejich dítě. K tomuto se rodiče dále vyjádřili, že na dítěti poznají, že chodí domů smutné, nebo s poničenými oblečením či školními věcmi. Dítěti se nechce chodit do školy, a neustále vymýšlí důvody, proč by do školy jít nemělo.

### 6.8.6 Vlastnosti, které rodiče oceňují na učiteli

V této položce jsem chtěla zjistit, co rodiče oceňují na chování učitelů.

Graf č. 15: *Chování učitelů, které rodiče oceňují*



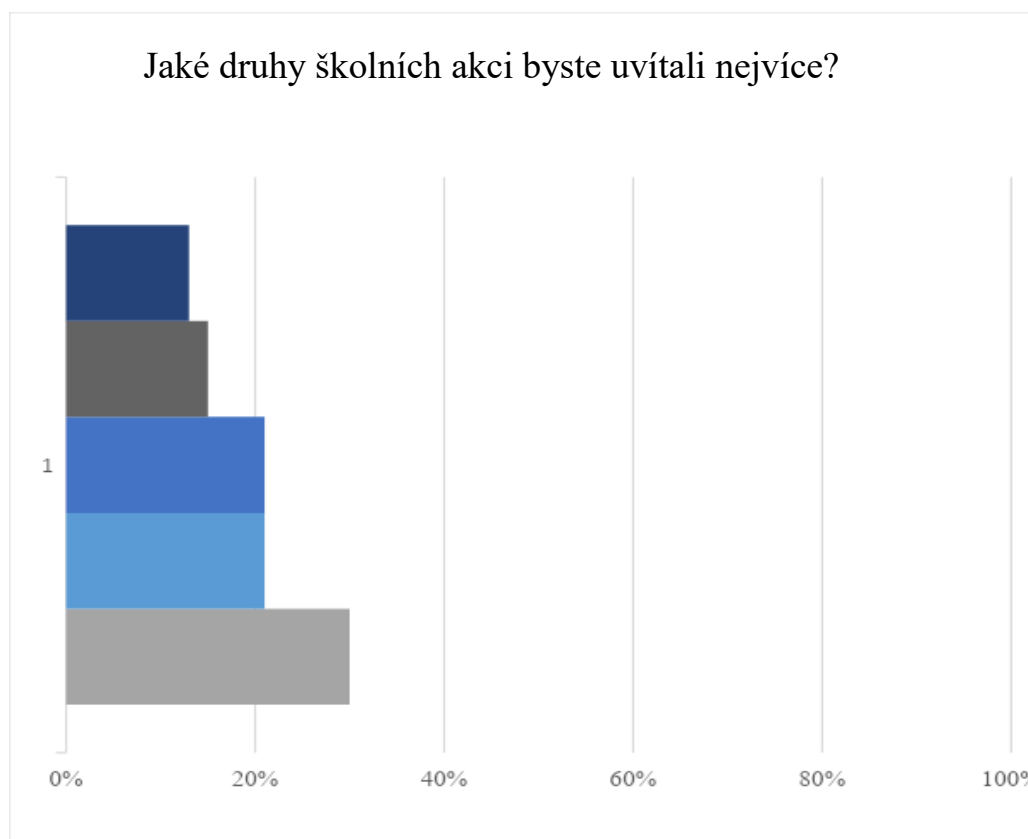
Z grafu je patrné, že většina rodičů na učiteli nejvíce oceňuje to, že si na ně udělá čas, i mimo konzultační hodiny. K tomu se někteří rodiče dále vyjádřili, že ne vždy jim vyhovuje čas, ve který má učitel své konzultační hodiny, a proto velice ocení, když jim dá učitel jiná termín, který jim bude vyhovovat více. Další nejvíce volenou možností je zájem učitele. Rodiče se vyjádřili, že se jim líbí, když jde na učiteli vidět, že má o dítě a o jeho prospěch zájem, že se o něj starý, a že ho jeho práce baví. Osmnáct rodičů zvolilo možnost, že je učitel ochoten pomoci. A

poslední volenou položkou je, že se učitel k rodičům nechová nadřazeně, jelikož pokud tomu tak je, lépe se spolupracuje.

### 6.8.7 Druhy školních akcí, které by rodiče nejvíce uvítali

Vybrala jsem několik druhů akcí, které by rodiče mohli zajmout ve spolupráci se školou.

Graf č. 16: Akce nabízené školou, nejvíce sympatické rodičům



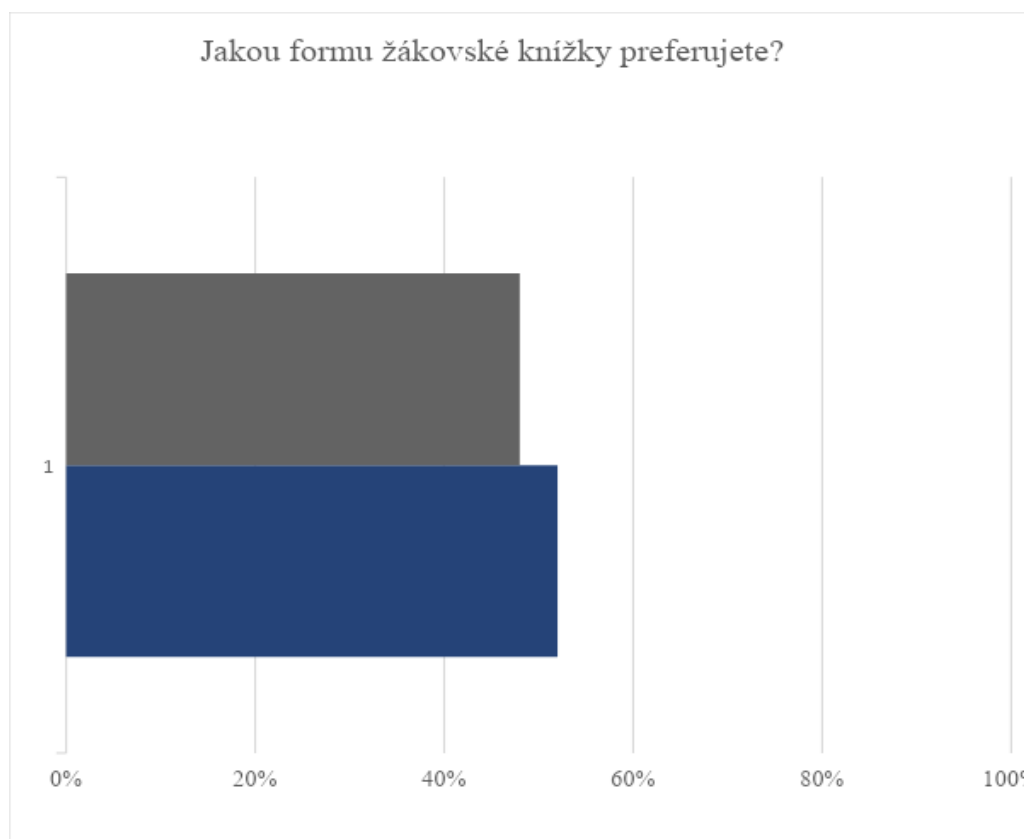
Rodiče nejvíce volili možnost dětského dne. K tomuto se dále vyjádřili, že tato akce se koná každý rok, vymýšlí se na ni různé hry, a je to zábavné. Je to velice vhodný způsob, jak se lépe poznat s učiteli svých dětí, a také je to možnost vidět učitele při své profesi. Další dvě možnosti mají stejný počet hlasů. Společný výlet s rodiči, je to skvělý způsob, jak se sblížit s učiteli a zároveň si udělat výlet se svými dětmi. A sportovní den, tuto možnost volili opět rodiče sportovního typu, kteří na této akci pomáhají každý rok. Další volenou možností byl Den Země, pro rodiče, který ho ale volili, to je skvělý nápad, jak udělat něco pro naši Zemi, a zároveň o

tom naučit děti. Nejméně hlasů měla položka maškarní karneval, rodiče, kteří tento způsob školní akce volili dále řekli, že je baví vymýšlet různé masky, a výzdoby.

### 6.8.8 Typy žákovských knížek

V této položce jsem se zajímala, jako formu žákovské knížky rodiče preferují více, a proč.

Graf č. 17: *Který typ žákovské knížky vyhovuje rodičům více*



Jak můžeme vidět, hlasy rodičů v této položce jsou velice vyrovnané. Elektronická forma žákovské knížky je však pro rodiče přijatelnější. A to z důvodu toho, že od ní mají své heslo, tudíž se mohou kdykoliv podívat na prospěch svého dítěte, dítě se nemůže vymlouvat na to, že si žákovskou knížku zapomnělo ve škole, vše je přehledné, včasné a v této elektronické podobě jsou všechny informace uvedeny. Klasickou formu žákovské knížky zvolilo o čtyři rodiče méně. A to z důvodu toho, že to tak již mají zažité. Přijde jim zbytečné hledat něco na počítači, když si pouze mohou otevřít žákovskou knížku jako sešit.



## 6.9 Diskuze a návrhy pro praxi

Univariační analýzou jsem zjistila, že rodiče za nejvhodnější kontakt považují osobní jednání. A to z toho důvodu, že když se rodiče s učitelem sejdou, mohou se ho zeptat a veškeré nejasnosti. Učitel jim vše vysvětlí, a rodiče si popřípadě mohou informace zapsat, aby je nezapomněli.

Dalším předpokladem bylo, že učitelé nejčastěji kontaktují rodiče z důvodu špatného chování žáka. Z dotazníků jsem zjistila, že učitelé nejčastěji kontaktují rodiče na základě špatné docházky žáka. Tento jev je totiž velice častý. Jedná se tedy spíše o žáky 2. stupně ZŠ, jelikož na prvním stupni chodí děti převážně do družiny, nebo si je přímo po vyučování vyzvedávají rodiče. Na druhém stupni je to jakýsi zvrát pro žáky, začíná jim puberta a žáci zkoušejí chodit za škol, mnohdy se jim to však nevyplatí, jelikož na to přijde jak škola, tak rodiče. Čeká je tedy kázeňský trest ve škole a také trest od rodičů. Při podezření, že chodí dítě za školu, volá učitel okamžitě rodičům. Podezření nabude tehdy, když dítě vynechává dny v týdnu, ve kterých do školy nepříjde vůbec, nebo například odejde před poslední hodinou, nebo nepříjde na odpolední výuku po volné obědové hodině.

U třetího předpokladu jsem se domnívala, že rodiče se nejčastěji zapojí do spolupráce se školou na základě školního výletu. Z dotazníků jsem zjistila, že rodiče se do spolupráce se školou nejraději zapojují za pomoci pomáhání při organizaci školních akcí. Je to možnost, jak komunikovat s učiteli a naučit se s nimi také spolupracovat. Při pomoci s organizováním různých školních akcí mohou rodiče vidět, jakým způsobem se učitel stará o jejich děti, jak jim vysvětluje různá pravidla, zda se jim dostatečně věnuje. Ale také naopak je tohle možnost pro učitele vidět, jak rodiče vycházejí se svými dětmi.

V posledním předpokladu jsem předpokládala, že pro rodiče bude lepším způsobem žákovské knížky, klasická forma žákovské knížky. Z dotazníků jsem zjistila, že pro většinu rodičů je lepším způsobem elektronická forma žákovské knížky. Myslela jsem si, že klasická forma bude pro rodiče lepší, z důvodu toho, že to tak mají již zažité, proto jsem byla mile překvapena ze zjištění, že většina rodičů se nebojí změn, a doporučila by tuto formu i ostatním rodinám. Je to pro ně opravdu

rychlý a přehledný způsob, jak zjistit, zda se jejich dítěti ve škole daří dobře, jaký má prospěch, jaké akce škola chystá, nebo kdy budou třídní schůzky.

Uvědomuji si, že protože jsem nepracovala se statistickými metodami ale pouze s univariační analýzou, výsledky nelze ověřit.

#### **Návrhy pro učitele:**

- Rodiče jsou rádi za elektronickou formu žákovské knížky, škola by na to tedy mohla brát zřetel.
- Je lepší, když se závažnější problémy projednávají osobně.
- Učitelé by měli dát rodičům příležitost, aby se podíleli na organizaci školních akcí.

#### **Návrhy pro rodiče:**

- Pro učitele je důležitá zpětná vazba od rodičů, proto by k tomuto rodiče mohli přihlížet.
- Rodiče jsou rádi, když si na ně učitelé udělají čas i mimo konzultační hodiny, nebylo by tedy špatné vyhradit si i jiný čas pro setkání s rodiči.
- Pro rodiče je nejsympatičtější přímý kontakt, na což by měli učitelé přihlížet.

## **Závěr**

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou spolupráce a komunikace mezi učiteli a rodiči. Dále jsem se také zajímala konflikty, druhy konfliktů a konfliktními situacemi (v praktické části především tomu, jak těmto situacím zabránit). Další důležitou teorií, kterou jsem v bakalářské práci použila byla rodina a spolupráce rodiny a školy. V první části jsem se zabývala teorií, kterou jsem čerpala především z literatury. Některé informace, jako jsou zákoníky, jsem však čerpala i z internetových zdrojů. Na základě rodiny se dále vyvíjí právě úroveň naší komunikace.

Ve druhé části své práce jsem se zabývala průzkumem, kdy jsem pomocí mnou vytvořených dotazníků zjišťovala, jaké jsou názory rodičů a učitelů na vzájemnou spolupráci a komunikaci. Hledala jsem nejvhodnější způsoby, jak s rodiči i učiteli nejlépe a nejefektivněji komunikovat a spolupracovat. Zajímala jsem se o to, co rodiče od učitelů očekávají. Došla jsem k závěru, že rodiče jsou ochotni se školou spolupracovat, a to hned několika způsoby. Výsledky, které jsem zjistila z dotazníků mi budou nápomocny v mé budoucí pedagogické praxi. Myslím si, že zjištěné informace by mohly uvítat učitelé, kteří si chtějí zlepšit svoji profesionalitu či odstranit nedostatky ve své komunikaci. Na základě toho, učitelé přispějí svojí iniciativou ke zlepšení vztahů s rodiči, což může ovlivnit chování a prospěch žáka. A o děti jde především.

## Seznam zdrojů

### Literatura

- BOUKALOVÁ, Hedvika. *Interakce a komunikace ve vyšetřování trestné činnosti z pohledu psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. 157 s. ISBN 978-80-7308-409-7.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DEVITO, Joseph. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. 248 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- GUERRERO, L. K.; JONES, S. M.; BOBURKA, R. R. Komunikace emocí. In JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada, 2015. 382 s. ISBN 978-247-4295-3.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968. 172 s.
- JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada, 2015. 382 s. ISBN 978-247-4295-3.
- JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 172 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
- KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s. ISBN 80-7071-231-7.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 168. s. ISBN 80-210-4077-7.

KOHOUTEK, Rudolf; ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM, 1999. 142 s. ISBN 978-80-3141-552-2.

KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: SPN, 1960. 487 s.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese – psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-150-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. In KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: Rady pro učitele*. Praha: Grada, 2008. 169 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 8073150042.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 158 s. ISBN 978-80-7435-411-3.

KREJČOVÁ, Věra; KARGELOVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.

LEWIN, Kurt. *Intraindividuální konflikt*. 1926. In KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. 544 s. ISBN 80-2142203-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. 336 s.

MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.

PETERS-KÜHLINGER, Gabriele. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada, 2007. 105 s. ISBN 978-80-247-2145-3.

PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy, dovednosti, poruchy*. Praha: Grada, 2005. 148 s. ISBN 80-247-0858.

- PLZÁK, Miroslav. *Žena a muž. Motto*, 2007. 230 s. ISBN 978-80-7246-365-7.
- POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 179 s. ISBN 978-80-7435-626-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 125 s. ISBN 80-210-0328-6.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
- RABUŠICOVÁ, Milada; ČIHÁČEK, Vlastimil; EMMEROVÁ Kateřina a ŠEĐOVÁ, Klára. Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 2003, č. 3, s. 309–320. ISSN 0031-3815.
- RYMEŠOVÁ, Jana; ŽÁKOVÁ, Miloslava. *Škola bez tajemství: aneb co by rodiče měli vědět o škole*. Praha: Kvarta, 1993. 56 s. ISBN 80-85570-32-7.
- ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, č. 4. 2004, str. 374-388. In LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Škola a (versus) rodina*. In RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. Str. 5270. ISBN 80-210-3598-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. 171 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada, 2008. 328 s. ISBN 80-247-2614-4.

## Internetové zdroje

FOLLOW-UP, The SHANNON-WEAVER Mathematical Model (1949), [online], dostupné z: <https://kglanceyfollowup.tumblr.com/post/15480923751/the-shannon-weaver-mathematical-model-1949>, vyhledáno dne: 12.04.2020

NECKAŘ, Josef. *Asertivní komunikace – část 1* [online], dostupné z: <https://stridavka.cz/asertivni-komunikace-cast-1/>, vyhledáno dne: 30.04.2020

ŠMORANCOVÁ, Nikola. *Komunikace – Umění jednat s lidmi* [online], vyhledáno z: <https://www.mujevztah.cz/komunikace-umeni-jednat-s-lidmi/>, vyhledáno dne 13.04.2020

# Přílohy

## Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé, dotazník, který jsem Vám dala, je praktickou částí mé bakalářské práce. Mé téma je: „Spolupráce rodiny a školy“. Obracím se na Vás s prosbou o jeho vyplnění, Vaše názory a připomínky mi budou cenným podkladem pro výzkum kvality komunikace a spolupráce mezi rodiči a učiteli.

Děkuji Vám za zamyšlení a čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.

Zatloukalová Nikol

1. Jak se Vám komunikuje/spolupracuje s rodiči žáků?

a) Dobře

b) Špatně

(Proč?)

.....

2. Jsou nějakí rodiče, se kterými jste měl/a nějaký konflikt či problém?

a) Ne b) Ano (Proč?) .....

3. Jaké druhy kontaktu s rodiči jsou Vám nejvíce sympatické?

a) Telefonní kontakt b) Přímý kontakt c) Třídní schůzky d) Konzultační hodiny



4. Jaké druhy komunikace s rodiči jsou pro Vás nejlepší?

a) Přes žákovskou knížku b) Přes e-mail c) Osobní kontakt d) Telefonicky nebo přes SMS

5. Komunikuje se Vám lépe s matkou či otcem dítěte?

a) S otcem (Proč?) .....

b) S matkou (Proč?) .....

6. Jaký typ žákovské knížky preferujete?

a) Klasická žákovská knížka (Proč?) .....

b) Elektronická forma žákovské knížky (Proč?) .....

.....

7. V jakých případech kontaktujete rodiče?

a) Kázeňský trest b) Špatná domácí příprava žáka c) Podezření na šikanu d) Chování žáka e) Náhlá změna žákova chování f) Špatná docházka žáka

8. Jaké formy spolupráce pro zlepšení vztahů s rodiči navrhuje?

a) Uspořádání společenské akce pro rodiče a učitele b) Setkání s rodiči v kavárně c) Společný výlet rodičů, dětí a učitelů d) Zpětná vazba od rodičů

9. Jaký druh spolupráce ze strany rodičů byste nejvíce ocenili? a) Materiální pomoc b) Pečlivější domácí příprava žáků c) Pomoc s uspořádáním různých akcí d) Vedení volnočasových aktivit

Zda máte nějaké připomínky, nebo něco co byste chtěli napsat, zde je prostor pro vyjádření:

Děkuji za vyplnění dotazníku

## **Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče**

Vážení rodiče, dotazník, který jsem Vám je praktickou částí je praktickou částí mé bakalářské práce. Mé téma je: „Spolupráce rodiny a školy". Obracím se na Vás s prosbou o jeho vyplnění, Vaše názory a připomínky mi budou cenným podkladem pro výzkum kvality komunikace a spolupráce mezi rodiči a učiteli.

Děkuji Vám za zamyšlení a čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.

Zatloukalová Nikol

1. Jak se Vám komunikuje s učiteli?

a) Dobře  b) Špatně  (Proč?)

.....

2. Zdá se Vám, že se k Vám učitel chová nadřazeně?

a) Ne b) Ano (Proč?) .....

3. Jaký druh komunikace s učitelem Vám vyhovuje nejvíce?

a) Přes dítě b) Pomocí žákovské knížky c) Telefonicky d) Přímý kontakt

4. V čem jste ochotni zapojit se do chodu školy?

a) Úklid školy b) Dozor při školním výletě c) Sportovní akce d) Organizace různých akcí

5. V jakých situacích kontaktujete učitele?

a) Podezření na šikanu

b) Problémy s klasifikací      c) Jiný důvod

.....

d) Nedostatek informací      e) Nemoc dítěte

6. Co oceňujete na jednání učitele?

a) Nechová se nadřazeně    b) Ochotu pomoci    c) Jeho zájem    d) Udělá si čas, i mimo konzultační hodiny

7. Jakou akci nabízenou školou byste nejvíce uvítali?

a) Maškarní karneval    b) Den Země    c) Sportovní odpoledne    d) Společný výlet s rodiči    e) Dětský den

8. Jakou formu žákovské knížky preferujete?

a) Klasická žákovská knížka (Proč?) .....

b) Elektronická forma žákovské knížky (Proč?) .....

.....

Zda máte nějaké připomínky, nebo něco co byste chtěli napsat, zde je prostor pro vyjádření:

Děkuji za vyplnění dotazníku

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Nikol Zatloukalová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Komunikace mezi rodinou a školou, rodiče jako partneři školy
<b>Název v angličtině:</b>	Communication between parents and school, family as the partners of school
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá komunikací a spoluprací mezi učiteli a školou a konflikty mezi nimi. Popisují druhy spolupráce a komunikace, konfliktní situace, a rodinu ve spolupráci se školou. V praktické části své bakalářské práce jsem pomocí dotazníků zjišťovala, jaké druhy komunikace a spolupráce jsou nejlepší pro rodiče či učitele, jaké formy pomoci od rodičů by učitelé nejvíce uvítali, nebo zda je lepší obyčejná či elektronická forma žákovské knížky.
<b>Klíčová slova:</b>	Komunikace, spolupráce, konflikt, konfliktní situace, škola, rodina, rodiče, učitelé
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor's work deals with communication and cooperation between teachers and the school and conflicts between them. It describes the kinds of cooperation and communication, conflict situations, and family in collaboration with the school. In the practical part of my bachelor's work, I used questionnaires to find out what types of communication and cooperation were best for parents or teachers, what forms of help from parents teachers would most welcome, or whether an ordinary or electronic form of a student book was better.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Communication, cooperation, conflict, conflict situation, school, family, parents, teachers
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Jeden dotazník pro učitele. Jeden dotazník pro rodiče.
<b>Rozsah práce:</b>	63 + 2 přílohy
<b>Jazyk práce:</b>	čeština