

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Myslívová Aneta

Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy

Olomouc 2020

Vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy“ vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci, dne 14.5. 2020

Podpis.....

Aneta Myslivcová

Poděkování

Zde bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení a poskytnutí cenných rad při konzultacích a za její ochotu a trpělivost. Moc si toho vážím. Děkuji také své rodině a blízkým, kteří mě při studiu neustále podporovali.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 RODINA A JEJÍ POSTAVENÍ V ROZVOJI ŽÁKA NA 1. STUPNI	9
1.1. Význam rodiny a její vliv na rozvoj dítěte.....	9
1.2. Rodina a její vývoj	10
1.3. Rodina a její funkce	11
1.4. Role rodičů v rámci rozvoje dítěte na 1.stupni	14
1.4.1. Rozvod rodičů	15
2 VÝZNAM ŠKOLY VE SPOLUPRÁCI S RODINOU ŽÁKA NA 1. STUPNI ZŠ.....	18
2.1. Škola a její význam	18
2.2. Funkce školy	19
2.3. Cíl a obsah primárního vzdělávání.....	20
2.3.1. Školní vzdělávání ve Finsku.....	20
2.3.2. Školní vzdělávání ve Švédsku	22
2.3.3 Školní vzdělávání v České republice.....	22
2.4. Klima školy	24
3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY A JEJICH VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE.....	27
3.1. Význam partnerství a jeho důležitost.....	27
3.2. Modely spolupráce mezi rodinou a školou	30
3.3. Způsoby zefektivnění partnerství	31
3.4.Principy partnerství	32
3.5.Komunikace a její podstata v partnerství školy a rodiny	33
3.6. Komunikace a její formy.....	34
3.6.1. Elektronická komunikace	35
3.6.2. Třídní schůzky	35
3.6.3. Individuální konzultace	36
3.6.4. Školní rada.....	37
3.6.5. Akce školy, rodič jako asistent.....	38
3.7. Chyby v komunikaci mezi rodiči a školou.....	38
4 PŘIPRAVENOST BUDOUCÍHO UČITELE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V RÁMCI KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ S RODIČI.....	41
4.1. Učitel na 1. stupni základních škol	41
4.2. Příprava na učitelskou profesi	43
4.3. Příprava budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči.....	44

EMPIRICKÁ ČÁST	46
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	47
5.1. Cíl výzkumného šetření.....	47
5.2. Výzkumné otázky.....	48
5.3. Výzkumný vzorek	48
5.4. Výzkumné metody	49
5.5.1. Dotazník	49
6 ANALÝZA A INTERPRETACE SBĚRU DAT.....	50
7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
ZÁVĚR	72
ZDROJE:	74
ANOTACE	83

ÚVOD

Rodina má velmi důležitou funkci v rámci rozvoje dítěte už od jeho narození. Nějakým způsobem ho ovlivňuje a utváří. V určité etapě života dítěte na něj začínají působit i další instituce. Jednou z nich je škola, která má rovněž na dítě velký vliv, a nesmí být tedy opomenuta. Dříve byla považována za samostatnou jednotku, která má za úkol dát dítěti vědomosti, aniž by se do procesu zapojila rodina. V posledních letech se dochází k závěru, že vzájemná spolupráce mezi rodinou a školou je prospěšná, a velice důležitá pro rozvoj dítěte. Rodiče by se měli efektivně zapojovat do vzdělávání svého dítěte a stát se tak rovnocennými partnery školy.

Hlavním cílem této diplomové práce s názvem „*Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy*“, je představit podstatu a význam spolupráce rodiny a školy a její vliv na rozvoj žáka na 1. stupni základních škol. Díky dílčím cílům, které vycházejí z cíle hlavního, se snažíme zjistit, jak má vypadat partnerský vztah mezi rodičem a školou a jejich vzájemná informovanost. Co je podstatou efektivní komunikace, jak ji docílit, a jaký pohled na součinnost a komunikaci rodiny a školy mají budoucí učitelé.

Téma „*Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy*“ je zvoleno proto, že se chci po absolvování studia věnovat učitelské profesi. Domnívám se, že spolupráce mezi učitelem a rodičem je klíčovým bodem pro vytváření vztahu nejen s rodiči, ale převážně s budoucími žáky. A věřím tomu, že díky vytvoření partnerského vztahu s rodiči, budu schopna efektivněji pomoci svým budoucím žákům v jejich rozvoji. Proto se v této práci zaměřuji na to, jak danou spolupráci institucí a jejich vzájemnou komunikaci, která s tím bezprostředně souvisí, zefektivnit. Také bych chtěla ukázat pohled budoucích učitelů, jejich připravenost na spolupráci a komunikaci s rodiči a jak moc je pro ně obtížná. Díky vyhodnocení odpovědí budoucích učitelů na 1. stupni, by mohlo pomoci zjištění pedagogům, a nejen těm budoucím, jak velkou míru důležitosti a vlivu na rozvoj dítěte má spolupráce mezi rodinou a školou.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. K sepsání teoretické části jsou používány informace z pramenů odborné literatury.

Teoretická část je složena ze čtyř kapitol. První kapitola je zaměřena na rodinu, její význam a podstatu, v rámci rozvoje dítěte na 1. stupni. Dále je zde vyobrazena její historie, která je

spojena s jejím vývojem a funkcemi, které se v průřezu let proměňovaly. Druhá část kapitoly je věnována rodičům, jejich rolím, výčtem výchovných stylů a tomu, jak se vztahy v rodinách v průběhu let změnily. V závěru kapitoly jsou zmíněny určité skutečnosti o rozvodovosti, která v posledních letech bohužel zasahuje mnoho rodin v České republice. Dozvíme se tedy, jak rozvod rodičů může dítě ovlivnit. A na co by si rodiče při rozvodu měli dávat pozor, aby to pro dítě bylo co nejméně frustrující. Druhá kapitola se v podobném stylu zabývá druhou institucí, která je pro rozvoj dítěte důležitá, a tou je škola. Je zde vymezen její význam a její funkce. Podstatná část kapitoly se zabývá obsahem primárního vzdělávání nejen v České republice, ale i v ostatních zemích. Podrobněji se zaměřuji na dvě severské země, a to Finsko a Švédsko, kvůli inspirativním poznatkům z jejich školských systémů. Poslední část je věnována klimatu školy. Třetí kapitola je zaměřena na samotnou spolupráci a komunikaci rodiny a školy. V první části této kapitoly se seznamujeme se spoluprací rodiny a školy, s její důležitostí a způsoby, jak ji ještě zefektivnit. Druhá část kapitoly se zabývá komunikací a jejími formami. V závěru kapitoly jsou zmíněny chyby v komunikaci, kterých se může dopustit jak učitel, tak i rodič. Poslední kapitola je zaměřena na budoucího učitele a jeho připravenost na komunikaci a spolupráci s rodiči. Je zde představena osobnost učitele na 1. stupni základních škol, jeho kompetence a příprava na budoucí profesi i v rámci komunikace a spolupráce s rodiči.

V empirické části jsou vylíčeny metody, které jsou použity pro výzkumné šetření. Zaměřujeme se na kvantitativní výzkum pomocí nestandardizovaného dotazníku. Obsahuje uzavřené (strukturované), polouzavřené a otevřené položky. V některých položkách měli respondenti možnost vyjádřit své odůvodnění. Dále je v empirické části zahrnuto vyhodnocení výzkumného šetření, výzkumných otázek a závěr empirické části. Získané informace z výzkumného šetření mohou být nápomocné pro lepší připravenost budoucích učitelů na spolupráci a komunikaci s rodiči, která je důležitá pro rozvoj dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA A JEJÍ POSTAVENÍ V ROZVOJI ŽÁKA NA 1. STUPNI

Abychom mohli hovořit o kvalitní spolupráci mezi rodinou a školou, nejprve si musíme představit jednotlivé instituce, kterých se daný vztah týká. V první kapitole se zaměříme na instituci rodiny, se kterou se dítě setkává, a od narození ho značně ovlivňuje. V této kapitole se tedy zaměříme na její význam a podstatu, průběh jejího vývoje v průřezu let, a v neposlední řadě se budeme také zabývat funkcemi rodiny, které by každá rodina měla plnit.

Neméně důležitá je také část této kapitoly, v které se budeme zabývat rolí rodiče nebo spíše rolí obou rodičů v rozvoji svého dítěte. Vysvětlíme a popíšeme si také konkrétní výchovné styly, se kterými se můžeme ve výchově dítěte setkat. Pokusíme se také zjistit, čím to je, že se vztahy v rodinách v posledních letech mění, a proč se stále více setkáváme s větší mírou rozvodovosti v České republice. Rozvodovost je totiž součástí tématu rodina, tudíž tu má také své místo a opodstatnění. Zaměříme se, jak dítě prožívá rozvod svých rodičů, a na co by si rodiče měli dávat pozor u svého dítěte, pokud dojde v jejich rodině k rozvodu.

V následující kapitole představíme druhou instituci, a to školu. Abychom se mohli zaměřit na jejich vztah a danou spolupráci.

1.1. Význam rodiny a její vliv na rozvoj dítěte

Rodinu považujeme ve výchově i v samotném rozvoji dítěte za primární indikátor. Je to první společenská skupina, která ho určitým způsobem formuje a vychovává své dítě podle svého „nejlepšího mínění,“ respektive už od narození. Díky tomu je její funkčnost a stálost velice důležitá. Abychom si uvědomili, jak moc důležitá je a významná nejen pro dítě, ale i pro společnost, zaměříme se na její podstatu, vývoj a nesmíme opomenout její funkce, které jsou pro rozvoj dítěte důležité. Souhlasíme s V. Kuchařovou, která říká, že: „*Rodina je stále považována za jednu z nejvyšších hodnot v životě.*“ (Kuchařová, 2019, str. 34) Také můžeme rozlišit rodinu na užší či širší. Užší rodina se skládá pouze z členů rodiny, které nazýváme rodiči a dětmi. Oproti tomu širší rodina se skládá z příbuzných, zvaných prarodiče, strýcové a tety, sestřenice a bratřenci atd. Jak širší, tak i užší rodina prošla určitými změnami. Co se týče širší rodiny, tak pomalu zaniká její podstata. Už se neděje jako dříve, že by celá rodina žila na jednom místě, a často trávila čas pospolu, natož že by žila pohromadě. Změně ani neunikla užší rodina, u které jde hlavně o to, že spousta dětí se narodí mimo svaz manželský,

rodiny se rozpadají, a to má za následek, že se užší rodina skládá pouze z jednoho vlastního rodiče. (Fontana, 2003)

I když rodina jako samotná instituce prošla mnohými změnami, a stále je ovlivňována vnějšími vlivy ze společnosti, pořád je pro vývoj dítěte i pro celou společnost nejdůležitější. (Fontana, 2003) Ve většině případech je rodina popisována jako prostředí přirozeného původu, do kterého se dítě narodí, aniž by mělo na výběr, a které má na dítě hluboký vliv. (Hanák, 2015) Rodinné prostředí totiž ovlivňuje psychický i zdravotní stav dítěte, už jen z toho důvodu, že na dítě působí jako první a nejdéle ze všech činitelů v jeho životě. (Kubička, 1966) Jak také zmiňuje R. Havlík ve své publikaci, pro dítě je rodina primární skupinou, díky které by se mělo rozvíjet a připravovat se na vykročení do společnosti se základními zkušenostmi a s vědomím, že ho rodina má ráda, bude při něm vždy stát, ať se děje cokoli, vždy se může vrátit domů. (Havlík, Koťa, 2002)

Ovšem nestačí jen pouze to, že rodina vytvoří ochranné zázemí pro dítě, ale měla by se také zajímat o jeho vzdělávání i mimo instituci rodiny a zároveň pomáhat dítěti s přípravou do školy. (Fontana, 2003)

1.2. Rodina a její vývoj

Už dříve si lidé uvědomovali důležitost rodiny, přestože během let i rodina prošla mnohými změnami, důležitost si ponechala.

Po druhé světové válce narostla porodnost dětí ve většině rodin. Vyšší počet dětí v jednotlivých rodinách nebyl tak vzácný jako dnes. Pár zakládal rodinu většinou až po svatbě a v raném věku. To se změnilo ve druhé polovině šedesátých let, kdy se rozšířila emancipace žen do evropských zemí. Ženy se vzdělávají či pracují a budují si svou kariéru, proto roste průměrný věk prvorodiček. Rozdílná situace byla na východu Evropy, kde naopak stát motivuje páry k vytváření rodiny a plození dětí. Od sedmdesátých let porodnost v ČR klesá. (Vlček, Kantorová, 2003)

Proměnilo se také celkové chápání pojmu „rodina“. Podle autorky V. Kuchařové se také měnily v průběhu let hodnoty manželství. Poukazuje na to, že v dnešní době pro mladé lidi neznamená manželství, tak důležité pojítka, jako dříve. I když v poslední době sňatkovost mírně vzrůstá, což je možná důsledkem potřeby udržovat trvalejší vztah či potřebnost ekonomického zajištění, které naše země poskytuje. Tak je i čím dál větší míra tolerance

rozvodovosti a spolu s ní i jiné formy soužití, než je manželství. Například: partnerství, stejnopohlavní partnerství, nerezistenční soužití a tak dále. (Kuchařová, 2019)

E. A. Ryanová se ve své knize zabývá vývojem rodiny ve Spojených státech, sice jen okrajově, ale i tak se můžeme něco málo dozvědět, jak byla dříve brána úloha rodičů ve společnosti v USA. Dalo by se říci, že dříve bylo dítě „majetkem“ svých rodičů. Měli právo rozhodnout, zda jejich potomek nastoupí do školy, nebo jestli jej pošlou do zaměstnání. Dříve lidé považovali žijící rodiče za odpovědné osoby dítěte jakéhokoliv věku, nikoli společnost.

Dříve také nebyl znám pojem adolescent. Stanovil se pouze individuálně věk, ve kterém se mohl dotyčný osamostatnit či uzavřít sňatek, a oprostít se díky tomu od autority svých rodičů. Stanovení věku se odlišovalo kulturními a ekonomickými skupinami. Samozřejmě, že děti ze slabších ekonomických skupin dospívaly, osamostatňovaly se a braly se dříve než děti ze zámožných rodin.

Změny se začaly dít až na počátku 20. století, kdy se uzákonily zákony, které měly všechny děti v zemi chránit po zdravotní i bezpečnostní stránce. Uzákonila se povinná školní docházka, věková hranice dítěte, od které se mohlo pracovat, a dokonce vznikl v právním systému rozdíl mezi dítětem a dospělým. Hlavním cílem tedy bylo zapojit společnost, aby odpovídala za děti, ať už uvnitř rodiny, či mimo ni. Tím se omezila určitá „svoboda“, nejen daného dítěte, ale i jeho rodiny. (Ryan, 1996)

1.3. Rodina a její funkce

Jaké podmínky utvoříme v roli rodiče svému dítěti, tak ho budeme formovat a výchovou rozhodujeme, kam ho povedeme. (Kuchařová, 2019). Myslíme si, že citát od P.D. Jamese to vystihuje, a to že: „*Co dítě nedostane, zřídka může později dát.*“

Proto se nyní zaměříme na její funkce, které by měla při rozvoji dítěte splňovat. Oba autoři, J. Kořa a R. Havlík, vychází z toho, jaké funkce dnešní rodina plní, a jak se tyto funkce postupem času vyvíjely. Autoři J. Kořa a R. Havlík dělí sociální funkci na biologickou a reprodukční, emocionální, ekonomickou, socializační a výchovnou. Z hlediska biologické a reprodukční funkce byl po staletí hlavním smyslem sexuality v manželství, početí dětí. Sexualita se oddělila od manželského svazku až v 60. letech 20. století tzv. sexuální revolucí a rozvojem antikoncepce. Podle nich dochází v posledním desetiletí k odkládání sňatků a

hlavní důvod tohoto jevu vidí v nových příležitostech mladých, v nutnosti si ekonomicky zajistit určitou úroveň, či pouze v růstu konzumních nároků. Někdy hraje svoji roli i sociální politika státu.

Dalším významným aspektem je rostoucí počet dětí narozených mimo manželský svazek, což může být ovlivněno jednak ekonomickými nebo kulturními podmínkami. Zároveň autoři poukazují na to, že nejde vždy o neúplné rodiny, protože partneři a rodiče fungují na jiné právní a ekonomické bázi, než je manželství. V současné době je vážným problémem pokles porodnosti ve vyspělých zemích, což vede ke stagnaci populace, a někdy se přibližuje na hranici „vymírání.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 68)

Funkce emocionální patří podle autorů k nejzásadnější funkci a podle nich její význam dále roste. Rodinu považují za hospodařící domácnost a místo, které zajišťuje jejím členům každodenní přežití. Založení rodiny se dříve neopíralo o emoční základy, tak jak se opíralo o ekonomické nutnosti či zájmy. Autoři poukazují, že se manželský svazek díky modernizačním procesům změnil a vzniká vzájemnou volbou obou partnerů, založený na lásce a sympatii. I přesto, jak autoři poukazují, je výběr partnera ovlivněn často neuvědoměle z blízké společenské vrstvy či ekonomické třídy. (Havlík, Kořa, 2002)

Za posledních pár desítek let se tyto funkce rodiny značně pozměnily. Dnešní doba zdůrazňuje emocionální a ochrannou funkci oproti ostatním funkcím. Je to díky tomu, že se prodlužuje dětem dětství. Stále více se dospělácké povinnosti oddalují a mladí lidé mohou o to déle dospívat a rozvíjet se. Je to díky tomu, že vychovávání jde ruku v ruce se společenským postavením. Jak už jsme zmínili v předchozí kapitole, společnost rodinu ovlivňuje. A i v tomhle má svůj určitý podíl. Žádá se od všech jedinců větší demokratičnost, rozvíjení sebe sama, proměna celkového smýšlení a v závěru i proměna rodiny. (Kuchařová, 2019)

Mezi další funkce rodiny zařazujeme tzv. „tvorbu domova,“ která je spjata s funkcí emocionální. Přesun obyvatel z venkovů do měst zapříčinil novou dělbu práce a oddělení „veřejného a soukromého prostoru.“ R. Havlík popisuje soukromý prostor jako místo, domov, kde člověk tráví čas se svými nejbližšími, se svou rodinou. Místo, kde se jedinec cítí bezpečně, a které je pro něj útočištěm ve chvíli, kdy prochází špatným obdobím či řeší osobní problémy. (Havlík, Kořa, 2002)

Jako nejvýznamnější funkci zařazuje R. Havlík funkci ekonomickou. Dříve rodina představovala hospodářství, kde každý člen měl svou úlohu. I děti byly zapojeny do rodinné

dělby práce, kterou autoři ztotožňují se socializací a výchovou. Likvidace rodinného hospodářství proběhla postupně během průmyslové revoluce díky ekonomickému a technologickému rozvoji. A další změny proběhly za obou světových válek. Ženy musely odvést nejen svou práci, ale i za muže, což jim později pomohlo se uplatnit nejen ve společnosti, ale i v politickém dění. V průběhu 2. poloviny 20. století a při průmyslové revoluci již muži i ženy vykonávali své profese mimo domov, tím zaniká hlavní účel rodiny jako tzv. hospodářsky produktivní jednotky. Díky tomu všemu členové rodin netráví čas pospolu a dochází k odcizení. Neméně důležitým aspektem tradiční rodiny byla péče o členy rodiny, kteří byli indisponováni a nemohli se účastnit úloh, které v rámci rodiny měli. Postupem času díky starosti státu, se tato „povinnost“ nebo spíše činnost předala institucím a odborníkům, kteří jsou na danou péči kvalifikovaní. Díky vyspělosti a starosti státu, profesionalizaci odborníků a služeb vede k rozvoji jedince, rozšíření jeho jistot a bezpečí. Ale váha rodiny, co v ní mají členové společné, klesá. (Havlík, Koťa, 2002)

Autoři také zmiňují socializační, výchovné a vzdělávací funkce, které plní současná rodina a následně je definují a poukazují, že i tyto funkce prošly proměnami. Část funkcí přebírají od rodiny jiné instituce, kterými je škola, předškolní a mimoškolní instituce, ale také média. Přebírají hlavně funkci vzdělávací a také v rámci funkce výchovné, kde se podle autorů mění postoje k rodině a k výchově ovlivňováním převládajících ideologií a pedagogicko-psychologických teorií. Podle autorů je jejich dopad rozporný.

V sociologii rodiny potkáváme tzv. tezi minimálního zaopatření, která praví, že každé dítě má nárok na to, aby mu rodiče zajistili: základní výživu, oblečení, ubytování, zdravotní péči a přístup ke vzdělání. (Havlík, Koťa, 2002, str.73)

Autoři zmiňují, že rodiče mají určité povinnosti vůči svému dítěti, které je na nich závislé. V rámci rozdílnosti kultur jsou rozdílné i hodnoty, ke kterým chce rodič své dítě vést. (Havlík, Koťa, 2002)

Obdobně, jak J. Koťa a R. Havlík, člení I. Špaňhelová funkce rodiny z pohledu sociální psychologie na biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální, sociálně výchovnou funkci. Podle kterých by měla rodina své děti vychovávat a připravovat na život, který je čeká. (Špaňhelová, 2010)

Oproti tomu G. Orvin považuje z psychologické hlediska největší oporu od rodiny vedením dítěte k samostatnosti. Dále by měla pečovat nejen o osobnostní rozvoj dítěte, ale i rodičů. V neposlední řadě se má starat o tělesné potřeby všech jedinců, kteří jsou s danou rodinou

spjati. Díky těmto třem funkcím má dítě větší možnost, pokud ale budou všechny rovnoměrně plněny, že se z něj stane zdravý a úspěšný jedinec. (Orvin, 2001)

1.4. Role rodičů v rámci rozvoje dítěte na 1.stupni

S rolí rodiny je také spojována role rodičů ovlivňující rozvoj svého dítěte. Skoro každý rodič miluje svého potomka, ale musí také umět lásku svému dítěti vhodně předat, aby ji cítilo a vytvářelo pro něj tak vhodný domov, vhodné útočiště. To bude mít za následek, že bude dítě spokojené a šťastné. (Hanák, 2015) Souhlasíme s L. Kubičkou: „*Láska rodičů k dítěti je tím nejcennějším, co dítě dostává.*“ (Kubička, 1966, str.17, kap. Rodičovská láska) Každý rodič své dítě vychovává podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Působí na něj, vychovává ho a tvaruje podle vzoru svých rodičů a rodiny, kterou byl součástí. Bohužel se, ale může stát, že výchovu a vliv rodiče mohou překročit do takových mezí, že to na dítě působí nesprávným směrem čili negativně. Mezi negativní stránky například patří přehnané nároky na dítě, extrémní přísnost, či naopak velká benevolence. J. Hanák roztřídil tedy na toto téma čtyři výchovné styly. Prvním z nich je **styl autoritativní** výchovy. Hlavním znakem je přísnost rodičů ke svému dítěti. Očekávání poslušnosti od své ratolesti a výborný prospěch ve škole. Dále se autor zmiňuje o **liberálně výchovném stylu**, který charakterizuje volnost dítěte a nezájem rodičů. To se poté odráží na prospěchu a chování dítěte ve škole, zapomínáním a nedostatečnou motivací. Oproti tomu **perfekcionistická výchova** udává na dítě vysoké nároky. Ve škole musí vynikat bez sebemenšího klopýtnutí. Dítě často bývá neurotické, díky svému přetěžování. A posledním stylem je **zmatený výchovný styl** neboli **nejednotná výchova**. Už podle názvu je zřejmé, že se členové rodiny neshodnou, co očekávají od potomka. Neshodnou se tedy ani na pravidlech výchovy. (Hanák, 2015) Jenomže od rodičů se právě očekává, že budou spolu spolupracovat při výchově svého dítěte a budou vyzařovat jistotou. (Kubička, 1966)

Dalo by se říci, že rodina je tzv. „vztahový trojúhelník“. Vztah vzniká nejen mezi matkou a dítětem, ale také mezi dítětem a otcem. Otec je považován vedle matky za nejdůležitější osobu v životě dítěte. Právě tento trojúhelník dítě rozvíjí a ukládá mu určitý vzor chování k lidem, tak i k sobě samému.

Vztahy mezi členy rodiny se nám, ale poslední dobou mění, díky individualismu jednotlivce. Stále více narážíme na to, že rodina jako celek tráví minimum času pospolu. To má poté i pravděpodobný důsledek oslabení rodinného pouta. Rodiče v dnešní době mají jiné hodnoty

než vytváření rodiny v brzkém čase. Dalo by se i říci, že pracovní nároky a nedostatek času, eliminují prostor pro vytváření vztahů. Zvyšuje se věk, kdy se mladí lidé osamostatňují a věk prvorozených rodiček. Pokud se i přesto podaří partnerský vztah utvořit, je to ovšem jiné než dříve.

Vše je také ovlivněno rozvojem v technologii a lékařství. Díky vývoji medicíny se nám prodlužuje život, proto mnozí lidé, jak už jsme zmínili výše, na zakládání rodiny a rodičovství nespěchají Nicméně na druhou stranu, díky vyspělosti technologií a zdravotnictví mnohým partnerům pomůže k dosažení jejich rodiny, tudíž k vysněnému miminku, a to díky biologické či asistované reprodukci. (*Kuchařová, 2019*)

V rámci EU byla vypracována také studie, která poukazuje na Sedm hlavních dimenzí ohrožení dnešních rodin v evropských zemích. Ve většině případech to platí i pro ČR:

1. ekonomická nejistota, nestabilita, obava z budoucnosti, nedostačující bydlení
2. chybějící sociální sítě (přátelé, širší rodina)
3. diskriminace ze strany institucí a právních norem
4. nedostatek času, přepracovanost, stres
5. riziko rozvodu, boje mezi rodiči
6. zdravotní problémy
7. násilí, alkohol

(*Mynarska, Rieder, Jaschinski a kol. 2015, str. 25*)

1.4.1. Rozvod rodičů

Může se stát, že to u některých rodin nevyjde, a rodiče se musí rozvést. Pro děti je však rozvod rodičů velice zatěžující, i když se to na první pohled nezdá, a třeba se to na nich nijak viditelně neprojevuje. Co se u nich může projevit, tak je například větší nervozita. Mají viditelné problémy s chováním, ale i s učením. Samozřejmě, jak píše ve své knize pan doktor Kubička, neznamená to, že se nemají rodiče rozvádět, když to je zapotřebí, a jejich vztah už nefunguje tak, jak by měl. (*Kubička, 1966*)

V obou případech totiž, ať už při rozvodu svých rodičů nebo při soužití s rodiči, kteří si nerozumějí, dítě určitým způsobem ovlivní. Ale jak poukazuje Kubička: „*V takových případech děti mohou rozchodem rodičů získat klidnější prostředí.*“ (*Kubička, 1966, str.40*)

Otázkou však je, proč se rodiče rozvádějí. Každá rodina prochází určitými problémy a každá rodina si projde určitou krizí. Jedním z hlavních příčin rozvodu je však prý rozdíl v zájmech, názorech a odlišností povah. Když se zaměříme na statistiku rozvodovosti v naší zemi, tak si všimneme, že se počet rozvedených párů zvyšuje. Zejména u partnerů, kteří jsou svoji pět až devět let, je jejich intenzita rozvodovosti největší. Bohužel je největší rozvodovost u manželů, kteří mají nezletilé děti. V. Kuchařová ve své publikaci zmiňuje o 59 % v roce 2016. (*Kuchařová, 2019*)

V publikaci *Rodina a duševní zdraví dítěte* se odborníci zmiňují, že rozvodovost není díky tomu, že rodiče prochází takovou krizí, kterou by nezvládli, ale spíše spousta rodin má nedostatečnou znalost způsobů, jak problémy vyřešit a odstranit. Zmiňuje se také to, že spousta rodičů nevidí tu hlavní příčinu jejich sporu, přehlíží ji. (*Kubička, 1966*)

Co je ale nejsmutnější na tom všem, že se bohužel stává, že rodiče při rozvodovém řízení zapomínají na své ratolesti. Jsou tak zaneprázdněni řešením rozvodu, že si nevšimají toho, že tu nejsou pro své děti, které by zrovna v tu chvíli potřebovaly pomoc, protože si připadají samy, nevnímají pomoc ani pochopení. Také se stává, že rodiče navzájem používají své dítě jako zbraň, proti sobě navzájem. Neuvědomují si ale, že pro dítě je to nad jeho síly, a duševně ho to deformuje. Měli by si uvědomit, že není jeho povinností být prostředníkem či nárazníkem mezi nimi. Proto by se rodiče měli snažit si to vyřešit mezi sebou a nechat dítě na tzv. neutrální půdě a nezatahovat jej do jejich sporu. Ani po rozvodu to však pro dítě ani rodiče zdaleka nekončí. Dítě je a vždy bude elementem, který dva dospělé lidi pojí. Zda bude dítě v pohodě a duševně v rovnováze, záleží na tom, jak se k sobě budou chovat rodiče i po rozvodu. (*Kubička, 1966*) Teď se zaměříme na to, jak prožívá rozvod dítě na 1. stupni.

Jak prožívá rozvod dítě mladšího školního věku (do 11 let)

I. Špaňhelová se ve své publikaci zmiňuje, jak působí rozvod na dítě mladšího školního věku. V tomto období se dítě musí vyrovnat s přechodem z mateřské do základní školy, začíná se do skupin a vytváří si kamarády. Jeho rozumová vlastnost se zvyšuje čili už dokáže porozumět tomu, proč se rodiče dohadují, či se rozvádí. Uvědomuje si svou odpovědnost a umí vytvořit svůj názor na danou věc a vnímá svět tak, jaký je. Nazýváme to také jako „střízlivý realismus.“ (*Špaňhelová, 2010*)

Proto se Ilona Špaňhelová domnívá, že by se rodiče měli se svými dětmi bavit narovinu, nic jim nezatajovat. Neobviňovat se navzájem a nechat dítě se k tomu vyjádřit.

Obecná pravidla pro dítě a rodiče po jejich rozchodu podle I. Špaňhelové:

- ✓ Pravdivá a otevřená komunikace.
- ✓ Sledování projevů dítěte.
- ✓ Pomoc proti zatvrzení dítěte.
- ✓ Neočerňování, neobviňování dítěte. (*Špaňhelová, 2010*)

2 VÝZNAM ŠKOLY VE SPOLUPRÁCI S RODINOU ŽÁKA NA 1. STUPNI ZŠ

Jak jsme se zaměřili v první kapitole na instituci rodiny, tak v této kapitole se zaměříme na instituci školy. Budeme se zabývat podstatou školy, jejím významem a tím, jak byla brána dříve. Od školy jsou také očekávány určité funkce. Zaměříme se tedy na funkce, které by měla škola plnit, a od koho je jejich plnění očekáváno.

V rámci této kapitoly bychom se také rádi zaměřili na školní vzdělávání nejen v České republice, ale i v jiných zemích světa. Avšak nejpodrobněji se budeme zabývat školním vzděláváním u nás v České republice a ve Finsku. Je známo, že je ve školství a školské politice velice zdatné a úspěšné, a pro náš školský vzdělávací systém inspirující. Také se budeme zabývat školním vzděláváním ve Švédsku, které je pro nás také inspirativní, poněvadž kladou veliký důraz na celoživotní vzdělávání. V této kapitole se tedy zaměříme primárně na věk nástupu do povinné školní docházky, na délku primárního vzdělávání a budeme také porovnávat školní vzdělávání těchto zemí mezi sebou. Co mají společného a čím se naopak liší.

V poslední části druhé kapitoly se také zaměříme na klima školy. Klima je neoddelitelnou součástí školy. Budeme se zabývat, co to vůbec klima je, a jeho činiteli. Dále, kdo je tím činitelem, a jakým způsobem ovlivňuje dané prostředí školy.

Jelikož jsme si již představili i druhou instituci, která je součástí vzájemného vztahu, který nazýváme spolupráce, můžeme se v následující kapitole zabývat jejich samotnou spoluprací a komunikací. Zaměříme se na její důležitost v rámci rozvoje žáka na 1. stupni.

2.1. Škola a její význam

Když se zaměříme na to, jak vůbec pojem škola vznikl, tak zjistíme, že pochází z řeckého slova „*schole*“, což v překladu znamená „prázdeň“ či „volná chvíle“, „volný čas“. (Havlík, Koťa, 2002) R. Palouš poukazuje, že prázdeň byl dříve vnímán, jako možnost se sebevzdělávat. Postupem času se jeho význam změnil, díky vzniku školy, která se stala významnou institucí pro děti i rodiče. (Palouš, 1991)

Od školy je požadována, či už to je pro celou společnost samozřejmostí, příprava dítěte na dospělý život a dostupnost ke vzdělání. (Kuchařová, 2019) Z pohledu rodičů převažují spíše kladné stránky školy než ty záporné. Mezi kladné stránky zařazují příjemné vedení a

prostředí školy. Kvalifikované učitele, kteří vědí, jak vyučovat a vychovávat své žáky. Dále vytváření mimoškolních aktivit pro žáky i pro rodiče a snaha o netradiční spolupráci s rodinami dětí. Co rodiče pozorují negativně, je časté střídání učitelů u svých dětí a samozřejmě ne všichni jsou spokojeni s daným učitelem, který vyučuje jejich dítě. Jak autorka K. Šed'ová upozorňuje a s čím s ní souhlasíme, to co někteří vidí jako pozitivní, na některé může působit negativně. Je to ovlivněno typem člověka a samozřejmě i štěstím s kým přijde ve škole do kontaktu a jakou má s ním zkušenost. (*Šed'ová In Rabušicová, 2004*)

2.2. Funkce školy

Určité funkce nemusí plnit pouze rodina, ale i škola. Společnost žádá, aby škola své funkce a úkoly plnila. (*Havlík, Kořa, 2002*) Každá instituce, která je součástí společnosti, má své určité normy, které je potřeba a které musí dodržovat. Škola tedy zrovna tak vychovává žáky, tvaruje je a připravuje je na život ve společnosti. Aby byli žáci připraveni, potřebují se naučit chovat podle pravidel, vzorců chování. Daná pravidla můžeme nalézt v rámci školy ve školním řádu. Ten je považován za hlavní podporu a ukázkou toho, jak by mělo vypadat chování žáků. (*Hanák, 2015*) Z toho nám tedy vyplývá, že jednou z funkcí školních zařízení je, žáka vychovávat. Výchovná funkce, je jedna z funkcí, kterou musí plnit, jak škola, tak i rodina. Jak už bylo zmíněno výše. Nicméně to není jediná funkce, která jim byla přidělena a kterou musí plnit. Funkce rozdělují na výchovnou, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, ochrannou a nápravnou. (*Havlík, Kořa, 2002*) Úkolem školních zařízení tedy je pomocí těchto funkcí napravit nedostatky, kterých se dopustilo v rodinných výchovách. Avšak škola musí respektovat zodpovědnosti rodičů, do které patří také mravní, ale i citový vývoj dítěte. Měly by být tedy hlavně nápomocné ve výchově. Proto je velice důležité, aby byla rodina a škola v úzkém kontaktu. (*Kuchařová, 2019*) O důležitosti spolupráce mezi těmito dvěma institucemi se zmíníme v následující kapitole.

Avšak jak se zmiňuje P. Piťha ve své publikaci, bohužel, poslední dobou dost často slýcháváme o tom, jak je škola špatná. Je prý příčinou všeho špatného, co se děje s dětmi, a že je příčinnou veškerých negativ, která ovlivňují mládež. Čili je z toho vycítěno, že podle společnosti své funkce škola neplní, jak by měla. Je samozřejmé, že ne všechno, co škola udělá, je správné. Autor poukazuje na to, že jen málo lidí se na tuto situaci podívá jinými očima. Veškerá vina přeci nemůže padnout jen na školu. Každá škola patří do určité

společnosti, je její součástí a navzájem se ovlivňují. Autor tedy tvrdí, že škola vždy bude taková, jaká bude celá společnost, kterou je součástí. (*Pitřha, 1999*)

2.3. Cíl a obsah primárního vzdělávání

Nyní se zaměříme na to, co to vůbec primární vzdělávání je, a co je jeho obsahem. Jak píše ve své publikaci J. Průcha, podle mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, uvádíme primární vzdělávání jako takové vzdělávání, které je realizováno na počátku povinného vzdělávání každého jedince. Alespoň ve vyspělých zemích tomu tak je. (*Průcha, 1999*)

Každé vzdělávání, tak i primární, má danou svou strukturu. V jednotlivých zemích začíná povinná školní docházka různě. Ve většině případech o tom rozhoduje vzdělávací politika daného státu. Věkové rozpětí je 5-7 let. (*Průcha, 1999*).

Jak jsme zmínili výše, je zajímavé, že v jednotlivých zemích je zahajování primárního vzdělávání různé. Většina evropských zemí ho zahajuje kolem šestého roku. Ovšem například v Austrálii, Kanadě, Anglii či Skotsku zahajují docházku už v pěti letech dítěte. Zatímco v Dánsku, Polsku či v Rusku chodí děti do škol až od sedmi let. V Norsku chodily děti do roku 1997 v sedmi letech do školy, ale v roce 1997/98 se hranice posunula na 6 let. (*Průcha, 1999*)

Rozdílnost v jednotlivých zemích není jen ve věku dítěte k nástupu povinné školní docházky, ale je také rozdílná délka primárního stupně vzdělávání. Zde se rozdílnost pohybuje v rozpětí minimální délky tří ročníků až po maximální délky sedmi ročníků. Díky J. Průchovi si můžeme porovnat struktury vzdělávacích systémů zemí, které mají minimální délku a maximální délku primárního stupně vzdělávání. Polsko má minimální délku primárního stupně vzdělávání, a to 3 ročníky. Žáci jsou vyučováni jedním učitelem ve všech předmětech ve věku 7-10 let. Estonsko tomu má naopak, zde platí maximální délka primárního stupně, to je 6 ročníků ve věku 7-13 let dítěte. Německo a Slovensko mají o jeden ročník navíc než v Polsku čili 4 ročníky. Teď se zaměříme a blíže si specifikujeme školní vzdělávání ve Finsku, Švédsku a v neposlední řadě u nás v České republice. (*Průcha, 1999*)

2.3.1. Školní vzdělávání ve Finsku

Finské vzdělávání žáků patří k jednomu z nejlepších na celém světě. Vedou se polemiky, čím to je, a jestli by se jejich metody či postupy nedaly použít i v ostatních zemích. Nicméně všichni vzdělávací pracovníci a pedagogové se shodují na tom, že jde o spoustu různých

činitelů, které ovlivňují jejich vzdělávání, že je zcela nemožné je přenést i do ostatních vzdělávacích systémů.

Finsko na svém vzdělávacím systému pracuje několik desetiletí. Zavedl se zde tzv. „ideový princip rovnosti.“ To znamená, že jsou žáci vzdělávání na stejné úrovni. Školní vzdělávání není primárně zaměřeno na nadané či talentované žáky, ale aby všichni žáci měli co nejlepší výsledky, jaké mohou mít. Ve Finsku je i znám pojem inkluze. Většina žáků s jakýmkoli postižením je zapojena do běžného vzdělávání.

Školství ve Finsku je bezplatné čili je přístupné pro každého. Většina škol je financována státem a výskyt soukromých škol je minimální. Zajímavostí je, že v daném státě neexistují žádné soukromé vysoké školy, jak je to třeba u nás v České republice.

Dokument „*Národní kurikulum pro základní vzdělávání*“ je zaveden ve Finsku od roku 2004. Je v něm zapsán obsah finského základního vzdělávání. Z daného dokumentu nadále školy musí vypracovat vlastní vzdělávací program. (*Průcha, 2015*) Nicméně tento dokument poskytuje volnost, jak pro školy, tak i pro pedagogy při tvoření vlastních osnov, týkajících se jejich výuky. (*Eurydice, Přehled Finska, web Evropské komise*)

Preprimární vzdělávání je pro děti ve Finsku zabezpečeno od prvního věku dítěte do začátku povinné školní docházky (1-7 let). Žáci před zahájením školní docházky, navštěvují rok (v 6 až 7 letech) „předškolní třídu“, kterou zajišťují mateřské nebo základní školy.

Podstatou základního vzdělávání je zavedení „*jednotné devítileté základní školy*“. Žáci nastupují do 1. třídy ve věku 7 let. Ve Finsku i v České republice funguje tzv. spádovost škol, což znamená, že žáci navštěvují základní školu v místě jejich bydliště. Avšak rodiče mohou své dítě zapsat na jiné škole než na té spádové. V 1.- 6. ročníku vyučuje většinu předmětů jeden učitel. U cizích jazyků a tělesné výchovy se učitel liší. V 7.- 9. ročníku vyučují učitelé, kteří mají odbornost na daný předmět. V 16ti letech opouštějí žáci základní školu. Nicméně se dá ve Finsku primární vzdělávání prodloužit o jeden rok, pokud někteří žáci potřebují z jakýkoliv důvodů. Avšak v dnešní době je počet žáků v 10. ročníku velice malý v celé zemi. (*Průcha, 2015*) Vyšší sekundární vzdělávání se týká žáků ve věku 16ti až 19-ti let. Následně mohou jít žáci studovat na vysoké školy a získat vyšší vzdělání. (*Eurydice, Přehled Finska, web Evropské komise*)

Existuje zde i domácí vzdělávání čili své děti mohou rodiče vzdělávat doma. V takové situaci si musí veškeré školní potřeby rodiče sami zabezpečit. Avšak počet takových případů je minimální. (Průcha, 2015)

2.3.2. Školní vzdělávání ve Švédsku

Stejně jako ve Finsku i ve Švédsku je podstatou vzdělávacího systému, že mají všichni možnost se vzdělávat. Z většiny je vzdělání ve Švédsku bezplatné, financované státem. Výjimkou je školné na soukromých školách, které na to mají právo, avšak za určitých předpokladů. (Ježková, 2015) Ve Švédsku existuje tzv. „decentralizovaný vzdělávací systém“, za který ručí stát. (Eurydice, Přehled Švédska, web Evropské komise)

Do preprimárního vzdělávání patří mateřské školy, které navštěvují děti ve věku 1 až 5 let. Děti ve věku mladší 6 let mohou chodit do tzv. „předškolní třídy“. Všechny švédské obce jsou zavázány zakládat „předškolní třídy“ pro děti, které jsou ve věku 6-ti let, do kterých by chodily rok před začátkem povinné školní docházky. (Ježková, 2012) Povinně docházet do „předškolních tříd“ je uzákoněno pro všechny od 6-tého věku dítěte. (Eurydice, Přehled Švédska, web Evropské komise)

Následná povinná školní docházka trvá ve Švédsku od 6-7 let věku dítěte až po 15-16 let věku dítěte. Děti musí nastoupit do 1. třídy v 7 letech. Stejně jako u nás a ve Finsku, i ve Švédsku je určena pro žáky spádovost škol, nicméně rodiče si mohou vybrat pro své dítě vhodnou školu. (Ježková, 2015) Jeden učitel vyučuje v 1.-3. ročníku většinu předmětů, až na nějaké výjimky. V dalších ročnících učí již učitelé, kteří mají odbornost jen na určité předměty. Jak ve Finsku, tak i ve Švédsku trvá primární vzdělávání 6 ročníků, což je maximální délka primárního stupně vzdělávání. (Průcha, 1999)

Vyšší sekundární vzdělávání trvá v období 16-tého – 19-tého věku dítěte, obdobně jako ve finském vzdělávání. Poté mohou pokračovat ve studiu na univerzitách. (Eurydice, Přehled Švédska, web Evropské komise)

2.3.3 Školní vzdělávání v České republice

Teď se zaměříme, jak je to u nás v České republice. V tzv. „Bílé knize“ neboli v „Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice“ se vyskytují spisy státní a školní úrovně. V rámci úrovně státní jsou *rámcové vzdělávací programy (RVP)*, *národní program*

vzdělávání, a v rámci školní, *školní vzdělávací programy (ŠVP)*. Všechny tyto dokumenty jsou dostupné pro každého. (*RVP ZV*)

Co bychom měli vyučovat, je shrnuto v termínu kurikulum. Správné kurikulum by se na vše mělo dívat z pohledu žáka, na jeho výstupy, dovednosti a zkušenosti. V dnešní době už má vyšší cíle na žáka. Dává důraz na jeho postoj a vývoj myšlení. E. Walterová rozlišuje tři typy kurikula. Nyní si je blíže specifikujeme. Prvním z nich je kurikulum formální. To obsahuje všechny cíle, prostředky, které využíváme v rámci výuky, následnou kontrolu a hodnocení žáka, které nám udává zpětnou vazbu. Oproti tomu neformální kurikulum představuje výlety, exkurze či domácí přípravu žáka a výuku, ale také soutěže. Tedy jsou to činnosti, které jsou spojovány se školou, ale řadíme je do mimoškolních aktivit. V rámci posledního typu kurikula v tzv. skrytém kurikulu jsou zahrnuty vztahy mezi učiteli navzájem, vztahy mezi školou a rodiči, a v neposlední řadě také klima školy. (*Walterová, 1994*)

V rámci České republiky nalezneme **cíle a obsah primárního vzdělávání** v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (tzv. RVP ZV). Primární vzdělávání usiluje o naplnění daných cílů. Jejich výčet můžeme nalézt v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání. Jsou v nich obsaženy kroky, jak žáky navnadit, aby se chtěli vzdělávat, učit je logickému myšlení a odpovědnosti. Snaží se žáky naučit efektivně komunikovat, zapojovat se do diskusí a do skupinových prací. Vést je ke spolupráci a respektu. Rozvijí v žákovi kritické, ale i tvůrčí myšlení. Nesmíme opomenout, že u žáků nerozvíjíme pouze intelektuální složku, ale i duševní a fyzickou. (*RVP ZV*)

Primární vzdělávání se v České republice rozděluje na dvě období (1. období – 1.až 3. ročník, 2. období – 4.-5. ročník). (*Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010*) V České republice navazuje primární vzdělávání na vzdělávání předškolní a výchovu v rodině. Snaží se žáka naučit se pravidelně a systematicky vzdělávat, motivovat, rozvíjet žakovy individuální potřeby a zájmy. (*Průcha, 1999*)

Preprimární vzdělávání je u nás pro děti, které jsou ve věku (3-6 let). Obec, ve které dítě žije, musí zabezpečit, aby mohlo navštěvovat mateřskou školu rok před zahájením školní docházky. Dítě by si mělo vytvořit určité předpoklady, aby mohlo nastoupit do 1. ročníku. Pro děti, které nemají vhodné podmínky, a jsou ze sociálně znevýhodněné rodiny, jsou poskytovány přípravné třídy, které obdobně jako mateřské školy, učí dítě vytvářet předpoklady pro nástup do 1. ročníku. Dítě do 1. ročníku nastupuje v 6 letech, pokud se

u zápisu ukáže, že je dostatečně vyzrálé. Pokud ne, zůstává nadále v mateřské školce, či navštěvuje přípravnou třídu.

Stejně jako u předchozích dvou států mají žáci povinnou devítiletou školní docházku. Plnění povinné školní docházky je u nás uzákoněno v §36 až 43 školského zákona. (RVP ZV) Veřejné a státní školy nemají žádné školné čili jsou bezplatné a dostupné pro všechny děti. Devítiletou školní docházku rozdělujeme na primární vzdělávání a na nižší sekundární vzdělávání. (*Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice, 2009/2010*)

Primární vzdělávání trvá tedy 5 ročníků v České republice. U nás je zvykem, že jeden učitel učí celých pět let jednu třídu všechny předměty. Je tzv. třídním učitelem. (*Průcha, 1999*) Nicméně jsme se už několikrát setkali s tím, že se ve třídě v rámci primárního stupně vystřídal více než jeden třídní učitel, tak i s tím, že v jedné třídě učí více učitelů, čili není to úplným pravidlem. Také je u nás možné, aby rodič své dítě vzdělával doma. Domácí vyučování, pouze na 1. stupni základních škol, bylo schváleno v roce 1998. I inkluze je v České republice známá. Integrace žáků se speciálními potřebami do běžných tříd. (*Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice, 2009/2010*)

Vyšší sekundární vzdělávání je v České republice převážně od 15-tého do 18/19-ti let žáka. Poté následně mohou pokračovat v terciálním vzdělávání, které zahrnuje odborné školy a vysoké školy. (*Eurydice, Přehled České republiky, web Evropské komise*)

V poslední době je hojně diskutováno o změnách a o jejich realizacích, týkajících se snížení věkové hranice u povinné školní docházky, inkluze a individuální vzdělávání na přání rodičů. (*Kuchařová, 2019*)

2.4. Klima školy

Klima školy je pojem, kterému ve společnosti rozumí všichni, avšak každý od něj očekává něco jiného. Například R. Čapek považuje klima za: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, str.134) Můžeme uvést, co je to klima školy. Jsou to mezilidské vztahy, které se ve škole vytvářejí mezi všemi účastníky, kteří se v dané škole vyskytují.

(Škramlík, 2017) Činitelé školního klimatu jsou tedy žáci, učitelský sbor, vedení školy a nepedagogičtí pracovníci. Samotné školní klima je zásadním faktorem klimatu třídy, díky svým pravidlům, která vytváří. Kdybychom se chtěli zaměřit, co spadá pod školní klima, tak jsou to vztahy žáků s žáky ostatních tříd, přestávky, akce školy a samotné prostředí školy. Z pohledu školního klimatu nás zajímají pocity účastníků. (Čapek, 2010)

Podle článku P. Škramlíka má každá škola své specifické klima, na kterém musí pracovat a zkvalitňovat ho. Není to žádný krátkodobý proces a účastní se na jeho vybudování žáci, učitelé, ředitel školy a ostatní zaměstnanci školy. (Škramlík, 2017)

Jedním z nejsilnějších indikátorů je právě daný ředitel školy. Jeho profesní dovednosti a samotná osobnost ovlivňují kvalitu klimatu nejvíce. Díky jeho vlivu se vytváří pravidla, která dávají základ, jak se mají lidé ve škole chovat a spoluvytvářejí vztahy mezi dospělými a dětmi. Žáci velmi silně vnímají, jak vycházejí a komunikují učitelé navzájem, zda spolu spolupracují a podporují se navzájem či naopak. Všimají si, jak ředitel komunikuje s učiteli, ostatními školními zaměstnanci i rodiči. Vše, co dítě zpozoruje, ho ovlivňuje a „socializuje.“ Čili kvalitní školní klima má vliv na socializaci dítěte, jeho chování, motivaci a výsledky učení. (Škramlík, 2017)

Jedním z faktorů k dobrému klimatu školy je například podle P. Škramlíka respektování pravidel, která platí pro všechny stejně, a to bez výjimky. Dále otevřená komunikace, u které se zmiňuje, že je důležité dát žákům prostor ve vyjadřování svých názorů a proseb v rámci studentského parlamentu a pravidelné jednání s ním ze strany ředitele. Zmiňuje také, že otevřená komunikace nemá být jen s žáky, ale i s učitelským sborem. Měl by nastavovat takové prostředí a podmínky, aby se učitelé cítili spokojeně. Protože, jak sám autor píše, pokud je spokojený učitel, pak je i spokojený žák. (Škramlík, 2017)

O klimatu školy jako o klíčovém pojmu při socializaci dítěte se také zmiňuje prof. V. Spilková v rozhovoru pro časopis Moderní vyučování. I ona je toho názoru, že klima školy hraje velkou roli ke zkvalitnění a efektivnosti škol. Zároveň se zmiňuje o klimatu třídy, kde hlavním indikátorem klimatu třídy jsou kvality učitele a jeho dovednosti. A jak už jsme se dozvěděli z článku P. Škramlíka, když je spokojený učitel, je spokojený i žák. Sama prof. V. Spilková souhlasí s tím, že sociální vztahy ve škole jsou vzájemně provázány. Žák vidí, jak se k sobě chovají učitelé navzájem a jak se chová ředitel k učitelům a k ostatním

pedagogickým zaměstnancům. Je to pro ně hlavním modelem sociálního chování.
(*Šteigrová, 2013*)

3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY A JEJICH VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE

Již jsme si představili obě instituce, jejich podstaty a významy v rámci rozvoje žáka na 1. stupni základních škol. Nyní se zaměříme na jejich spolupráci a vytvářející se vztah mezi nimi. Jelikož obě instituce hrají svou roli v rozvoji daného žáka, je tedy jejich vztah v rámci spolupráce velice důležitý. Čili se budeme zabývat jeho významem, proč je tak moc důležitý pro rozvoj žáka a v neposlední řadě také na způsoby, jak danou spolupráci ještě více zkvalitnit. Protože moc dobře víme, že na každém kvalitním vztahu se musí neustále pracovat, tudíž to samé platí i u vztahu rodiny a školy.

Představíme si také zároveň jednotlivé modely spolupráce mezi rodinou a školou, které si také následně popíšeme a vysvětlíme, a díky kterým si můžeme uvědomit, že zefektivnit danou spolupráci není snahou posledních pár let, ale už se na ní pracuje, a je snahou ji zdokonalit několik desítek let. Představíme si také několik typů, jak zapojit rodiče do chodu školy a zvýšit tím jejich zapojení do školních záležitostí a také podpořit jejich pocit rovnocennosti se školou v rámci edukativního rozvoje jejich dítěte.

Součástí kvalitní spolupráce je také efektivní komunikace, kterou v této kapitole nesmíme opomenout. Právě komunikace je klíčová pro kvalitní vztah mezi těmito dvěma „tábory“. Každý kvalitní vztah je založen na efektivní komunikaci, tedy i ten náš. O něm přesně tato kapitola je a v závěru i celá tato diplomová práce, pro kterou je právě spolupráce klíčová. Zaměříme se tedy na podstatu efektivní komunikace, na to co nejvíce rodiče zajímá, a na co nejvíce se učitele svého dítěte ptají v rámci jejich informovanosti. Proto si tedy představíme několik forem komunikace, které by učitelé měli znát a používat. Součástí této kapitoly, je také se zaměřit a představit si určité chyby v komunikaci, co je vyvolává, a čeho by se měl učitel vyvarovat, aby to chybu nevyvolalo. Představíme tyto chyby v komunikaci kvůli tomu, aby byly jakýmsi poučením toho, čeho se vyvarovat, co naopak v komunikaci použít, aby se stala efektivní.

3.1. Význam partnerství a jeho důležitost

Dříve nebylo partnerství rodiny a školy bráno za téma, kterému by se měla společnost věnovat. Škola zastávala takovou funkci, aby žáka připravovala nejen z pohledu vzdělávacího, ale i výchovného a sociálního. Zatímco rodiče nezasahovali do

profesionálních postupů školy a pokoušeli se splnit pokyny školy, které obsahovaly nařízení, aby bylo dítě vždy řádně připraveno do školy na výuku a na celý vzdělávací proces. Rodiče by měli dostat šanci a možnost zasáhnout do vzdělávacího procesu svého dítěte či do celkového chodu školy, to nikoho ani v nejmenším nenapadlo. Což se ale změnilo. V dnešní době se o rodičích hovoří jako o rovnocenných partnerech školy, kteří se aktivně mohou účastnit rozvoje svého dítěte, ale i v záležitostech školy. Rodiče se tedy stávají rovnocennými partnery školy, nebo by se alespoň stát měli a škola by je v tom ještě měla podporovat.

Partnerský vztah vzniká mezi subjekty, v našem případě rodina a škola, v tu chvíli, kdy jsou ochotni spolu spolupracovat, komunikovat, a snaží se jejich vztah nadále zkvalitňovat. Naslouchají si, respektují se navzájem. (Rabušicová, 2004) Jejich vzájemná spolupráce a komunikace je nezbytnou součástí při vzdělávání daného jedince, která posiluje žáka a jeho hodnoty. (Hanák, 2015) A jelikož: „*Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv, rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování; rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery*“. (Krejčová, Kargerová, 2003, str. 149) Hovoří se také o třech aspektech, které zajišťují právo rodičů zasahovat do výchovy dítěte:

- Rodiče mají možnost individuálního vzdělávání.
- Možnost ustanovení rad rodičů.
- Neméně důležitá je větší možnost využití formy, alternativní výuky. (Kuchařová, 2019)

Jejich vzájemná spolupráce a komunikace je tedy nezbytnou součástí při vzdělávání daného jedince, která posiluje žáka a jeho hodnoty. (Hanák, 2015)

Pokud si i nadále klademe otázku, proč se na partnerství neboli na spolupráci mezi rodinou a školou při rozvoji žáka na 1. stupni základní školy v poslední době klade takový velký důraz, odpověď nalezneme v knize S. Štecha již z roku 1997: „*Dobrý vztah mezi rodinou a školou je dnes důležitým předpokladem úspěšnosti školní socializace dítěte a do značné míry i jeho socializace vůbec.*“ (Štech, 1997, str. 487)

Jenže než k takovému partnerství dojde, je za tím spousta dřiny a úsilí. Vytváření partnerského vztahu není totiž vůbec jednoduché, jak by se mohlo předpokládat. Podstatou daného vztahu je, aby byl rovnocenný a neustále udržovaný z obou stran. Můžeme rozlišit partnerství na „sociální a výchovné.“

Sociální partnerství se buduje kvůli rozvoji a zefektivnění školy a edukativních služeb, které žákům poskytuje. Naopak ve **výchovném partnerství** se jedná o dítě samotné. Myslíme tím jeho vzdělávání a výchovu. (Trnková In Rabušicová, 2004)

Jak poukazuje i V. Kuchařová ve své publikaci, kde o spolupráci mezi rodiči a školou hovoří z hlediska demokratických podmínek. Hovoří o tzv. „zásadním principu“ vzdělávání. Nicméně, i tak klade velký důraz na rodičovskou výchovu. (Kuchařová, 2019)

Jako v každém jiném partnerství, tak i tyto dvě instituce mají své role dané. Rodiče zastávají roli vůči vzdělávací instituci (škole) jako edukátoři, klienti a partcipanti v ovlivňování vzdělávacích institucí. (Průcha, 1999)

Oproti tomu učitel je kvalifikovaná osoba, která disponuje, nebo by alespoň měla disponovat osobnostními a profesními, převážně pedagogickými kompetencemi. Ty využívá při tvoření spolupráce nejen s žáky při výuce, ale i s rodiči svých žáků. (Pohňetalová, 2015)

Existují i faktory, které ovlivňují vzájemný vztah dvou daných institucí. Ovlivňují kvalitu jejich vztahu, či jejich představy a očekávání. Vztah mohou ovlivňovat i jiné souvislosti, jako například vzdělání rodičů žáka, osobnost učitele. Mohou ho ovlivňovat vzpomínky rodičů na jejich školní léta či učitelovo mínění o rodině, rodičích svého žáka. (Pohňetalová, 2015) Existují však další faktory, které ovlivňují komunikaci a partnerství mezi rodičem a učitelem. Jedním z nich je, že rodiče nemají čas. Rodiče bývají zaneprázdněni prací čili k danému vztahu nemůže ani dojít.

Bohužel prací nebývají zatíženi nejen rodiče, ale i učitelé. Při veškeré administrativě nemají sílu na vytváření akcí pro rodiče a veškerých činností, které se rodičů týkají. Berou to jako další povinnost, další úkol ke splnění.

Dalším faktorem je míra připravenosti učitele. Někteří učitelé se necítí dostatečně připraveni na spolupráci a komunikaci s rodiči. Nevěří si. Autorka K. Trnková se domnívá, že je to díky tomu, že všichni budoucí učitelé jsou na pedagogických fakultách připravováni na komunikaci s žáky, ale s dalšími společníky školy ne. (Rabušicová, 2004)

3.2. Modely spolupráce mezi rodinou a školou

Vztah mezi rodičem a učitelem prošel určitým vývojem podobně jako rodina, která se vyvíjela v průběhu historie, a i nadále se vyvíjí. Střídaly se vlny, kdy spolupráce rodiny žáka a školy byla nutná a kdy naopak vítaná nebyla. Autor zmiňuje, že rodiče byli považováni za tzv. „pedagogické laiky“, kteří neměli zasahovat do školních záležitostí ani do chodu školy. Zároveň se poukazovalo, že škola měla být schopna zvládnout sama rozvoj žáka vzděláváním a výchovou na půdě školy, aniž by rodiče příliš zatěžovala.

Ale ani jeden z přístupů neměl natolik velkou působnost, aby se zde uplatnil. Během toho se na západě zrodila myšlenka, která upřednostňovala komunikaci a spolupráci mezi rodičem a školou. Svými myšlenkami se přibližoval k prvnímu přístupu, který jsem již zmínila. Mělo být tedy snadné se k němu opětovně vrátit, když už se s ním naše společnost jednou setkala. *(Průcha, 1999)*

M. Rabušicová se ve své publikaci zmiňuje o tzv. modelech spolupráce, které si nyní představíme. Existují totiž určité modely vztahů mezi institucí školy a rodiny, které jsou ovlivněny nejen politickou situací, ale i kulturní odlišností. My se budeme zabývat modely z druhé poloviny 20. století, které zmiňuje B. Ravnová ve své publikaci. První model, který si tu představíme, je model kompenzační.

Model kompenzační je představený B. Ravnovou jako model, který poukazoval na to, že ne všichni rodičové jsou schopni být takovými rodiči, aby dokázali své dítě v jeho rozvoji náležitě podpořit. V tu chvíli má nastoupit škola jako instituce, která je schopna nahradit to, co rodiče dítěti nedokážou dát. Školy se dostaly do vedoucích funkcí, kde stanovovaly způsob práce, tak aby se dítě zlepšovalo ve svém rozvoji. Zatímco rodiče zastávali funkci společníka, a spolupracovali se školou ve vzdělávání a výchově svého dítěte.

Jako druhý model, který by se dalo říci, že následoval po modelu kompenzačním, si představíme jako konsenzuální. **Konsenzuální model** je založený na informovanosti a komunikaci mezi institucemi rodiny a školy. Tyto dvě instituce se v tomhle případě považují za rovné. Informovanost je v daném modelu klíčová. Díky ní se stíral rozdíl mezi výchovou v rodině a školním vzděláváním.

Následný je **model participační**. Rodiče jsou bráni jako osoby, které jsou schopné býti pro své dítě oporou při jeho vzdělávání. Avšak je poukazováno na jejich postupně oslabující výchovný vliv a sílu. Tudíž některé jejich povinnosti musí převzít na svá bedra škola.

A poslední model, o kterém se tu zmíníme a o kterém je v dnešní době diskutováno, je **model sdílené odpovědnosti**. Udává rodičům větší míru rozhodování. Cílem je více rodiče zapojit do činností, které budou ku prospěchu jejich dětí. Nicméně B. Ravnová se obává, že v dnešní době může dojít k tomu, že se opět tyto dvě instituce rozdělí a vytvoří dva samostatné ostrovy, které budou řešit své úkoly, své povinnosti a spolupráce mezi nimi bude nulová. *(Ravn, 2003, In Rabušicová, 2004)*

Díky tomu si můžeme uvědomit, že zkvalitnění spolupráce školy a rodiny není snahou jen posledních pár let.

3.3. Způsoby zefektivnění partnerství

M. Lauermann v článku zmiňuje, že mnoho škol by chtělo zlepšit vztahy mezi školou a veřejností převážně s rodiči, bohužel ve většině případech neúspěšně. Jeden z důvodů, proč tomu tak je, zmiňuje jeden z hlavních problémů, že škola s veřejností nefungují jako celek, je tomu právě naopak. Existují jako dva samostatné celky, které se nemají v lásce a navzájem si nevěří. Dalším zmiňujícím důvodem je, že málo příkladů ukazuje, jak vypadá správná fungující spolupráce. Spolupráci přirovnává M. Lauermann k partnerskému vztahu, který je založen převážně na důvěře a komunikaci. Proto poukazuje, že je nutné ze strany školy, vytvořit atmosféru, která důvěru bude podporovat. Škola musí být čitelnou institucí pro své partnery či veřejnost. Zároveň musí dát partnerovi či veřejnosti prostor vyjádřit svůj názor na ni. *(Lauermann, 2011)*

Zlepšování vztahů a tvoření spolupráce by nemělo jít jen ze strany školy, ale i ze strany rodičů. Jak píše a radí tím rodičům T. Feřtek ve své publikaci: „*Řeči o tom, jak dobře to či ono dělají v zahraničí nebo na jiné škole, raději vynechejte. Tím si u učitelů respekt nezískáte.*“ *(Feřtek, 2011, str.49)* Díky tomu, že se rodiče aktivně zapojí do školních akcí a mají zájem o školu, spolu navzájem spolupracují a aktivně se zapojují do chodu školy, pomohou tak svému dítěti k dosažení úspěchu ke vzdělávání. Zajímavý a zároveň neobvyklý způsob spolupráce nalezneme v knize autora R. Čapka, a tím je tzv. Fundraising. Kdy škola získává prostředky díky činnostem rodičů, do které patří například prodej vstupenek na školní představení, burzy s oblečením a učebnicemi, předvánoční jarmarky, školní plesy, sběr surovin apod. *(Čapek, 2013)*

Následné zapojení rodičů do chodu školy L. Beránková v rámci svého článku Spolupráce s rodiči, rozděluje do tří oblastí.

První oblastí, kterou autorka definuje, je oblast ekonomická. To znamená, že se rodiče zapojují v rámci zásobování školy hygienickými potřebami, výtvarným materiálem, poskytují finanční prostředky či sběrem papírů, víček od PET lahví a tak dále.

V oblasti výchovně-vzdělávacího procesu rodiče nabízejí různé exkurze a návštěvy v jejich zaměstnání. Účastní se karnevalu a vypomáhají s výrobou masek, či se například zapojují se svými dětmi do odpoledních kroužků (logopedických, pohybově - tanečních, a tak dále). V další části se autorka zmiňuje i o oblasti evaluační, do které spadá spolupráce při zpracování vstupních dotazníků, konzultace s pedagogem a spolupracování s pedagogem při zpracovávání individuálních plánů dětí s odloženou povinnou školní docházkou či nadaných žáků. *(Beránková, 2009)*

3.4.Principy partnerství

Nyní se tu zaměříme na konkrétní principy, které by měly fungovat při spolupráci mezi rodinami a školami. Mezi ně patří uvědomění, že obě instituce mají vliv na rozvoj žáka na prvním stupni a na jeho vzdělání. Dále pochopení, že by se instituce měly navzájem doplňovat, respektovat a uctívat. Ke správnému partnerství samozřejmě nesmí chybět i princip komunikace formou dialogu, při kterém si mohou sdělit svá očekávání, potřeby, nejen mezi sebou, ale i s dítětem, díky němu mezi nimi spolupráce vzniká. Nesmíme opomenout ani na princip zapojení rodičů do chodu školy, vytvoření prostoru pro diskusi o možnostech a návrzích rodičů, jak by mělo být jeho dítě vzděláváno.

Tyto principy jsou spojovány s projektem „*Ententýky*“ z roku 2013, který se týká tématu komunikace s rodiči. *(Felcmanová, 2013)*

O principech se můžeme také dočíst v publikaci od K. Trnkové, která je rozděluje do pěti bodů, ve kterých se zmiňuje, že škola by měla informovat, ale i vysvětlovat rodičům, co se ve škole děje, jaké metody či vzdělávací prostředky jsou používány při vzdělávání, výchově a rozvoji jejich dítěte. Rodiče by měli také dostat prostor k aktivnímu zapojení do výuky, či jako výpomoc při školních i mimoškolních akcích. V neposlední řadě také udává, že by měl každý rodič mít prostor, zapojit se při rozhodování o důležitých věcech, týkajících se školy. Můžeme si pod tím představit její rozvoj či kurikulum. *(Trnková In Rabušicová, 2004)*

Pravda je, ale bohužel jiná: „*neboť existuje bariéra v komunikaci mezi školou a rodinou zaviněná zvláště nedostatkem vzájemné důvěry a respektu.*“ *(Rabušicová, Pol, 1996, str. 49)*

3.5. Komunikace a její podstata v partnerství školy a rodiny

Efektivní komunikace je základním stavebním kamenem v partnerství mezi rodinou a školou. Obě instituce mohou mít odlišná očekávání, jak by měla komunikace mezi nimi probíhat, nicméně obě chtějí směřovat k tomu, aby komunikace mezi nimi byla kvalitní. (Šed'ová a Čiháček In Rabušicová, 2004)

Dokonce se domníváme, že kdyby se zkvalitnila komunikace v daném partnerství, zlepšil by se tím i postoj společnosti k pedagogovi. Tato profese by měla větší prestiž. R. Čapek ve své publikaci upozorňuje na fakt, že by si učitelé měli uvědomit, co je hlavním prvkem komunikace s rodičem. Mnoho učitelů si neuvědomuje, že informovanost o známkách a prospěchu je nedostačující, a není to vše, co by rodič chtěl a měl znát. Autor vytvořil deseti bodovou tabulku, kde vypisuje vše, co si myslí, že je důležité, aby se rodiče v rámci konzultací nebo třídních schůzek dozvěděli. (Čapek, 2013)

O čem si rodiče přejí být informováni:

1. Prospěch dítěte	88 %
2. Chování dítěte	81 %
3. Nedostatky a slabé stránky dítěte	77 %
4. Způsoby výuky	70 %
5. Nadání dítěte, jeho silné stránky	69 %
6. Akce školy	65 %
7. Nabídka volnočasových aktivit	63 %
8. Zařazení dítěte do třídního kolektivu	54 %
9. Podrobnosti o výletech	51 %
10. Vzdělávací filozofie školy	36 %

(Čapek, 2013, str. 82)

Bohužel většinou se ale na výsledky svého dítěte přichází ptát rodiče bezproblémových žáků.

A ti, kteří by měli přijít se s učitelem pobavit a poradit, jak danou situaci vylepšit, na třídní schůzky, ani na konzultační hodiny nedochází. (Čapek, 2013). Podstatným faktorem kvalitního vztahu mezi rodičem a školou (učitelem) a jejich efektivní komunikaci, díky které by třídní schůzky a individuální konzultace byly účinné je „*vnitřní komunikační kontext*.“ Díky němu si jeden ze subjektů může vyložit danou situaci různými způsoby, než bylo myšleno ze strany subjektu druhého. Rodič tak může pochopit, že je obviňován za nezdar svého dítěte ve škole, i když učitel to myslel jako pouhé konstatování, a nepřijít na způsob, jak pomoci dítěti ke zdaru. To může mít negativní následek na vytvoření kvalitní komunikace mezi nimi a následné porušení, či dokonce zničení kladného vztahu mezi nimi. (Šed'ová a Čiháček In Rabušicová, 2004)

Jak by učitel měl mluvit na setkáních s rodiči, jaké zásady komunikace dodržovat, se zmíníme nyní. Při komunikaci s rodičem, existují určité zásady, kterými by se učitel měl řídit. Jednou ze zásad je, že by učitel měl při rozhovoru s rodiči vytvořit komfortní prostředí, aby se rodič cítil pohodlně. Pokud se jedná o důvěrnou informaci o jejich dítěti, pozveme ho raději do kabinetu nebo do nějaké místnosti, kde budeme mít na sdělení či vyřešení problému klid bez vyrušování svědků. Při vysvětlení problému bychom zprvu neměli hodnotit situaci, ale pouze ji rodiči popsat. Co se stalo, od koho danou informaci víme atd. Dále bychom měli dát také prostor rodiči se k situaci vyjádřit. V. Holeček radí, že by učitel měl spíše situace popisovat, aby nedošlo k nějakému nedorozumění, pokud by se pouze zmínil, že jeho dítě je „*neukázněné*“. Rodič si nemusí vyložit dané slovo, tak jak to učitel myslí. Jako správný učitel, by každý měl dokázat v každém dítěti vidět něco pozitivního, kladného. Další radou od V. Holečka je začít tedy určitou pochvalou žáka. Poté dokázat opatrně poradit rodičům, jak s dítětem efektivně pracovat i doma a zapracovat na jeho problému. Měl by také rodičům ukázat svou víru v jejich dítěti, že určitě dojde k jeho zlepšení. (Holeček, 2014)

3.6. Komunikace a její formy

Formy komunikace bychom mohli rozdělit do tří kategorií. První kategorií je způsob komunikace, který se realizuje ve školách nejčastěji, a to jsou způsoby „*spíše pravidelné*“.

Mezi ně patří informovanost rodičů při zahájení školního roku. Ke sdělení důležitých informací pomocí žákovských knížek, v dnešní době už spíše přes elektronické moduly.

Dále bychom sem mohli zařadit i tvoření nástěnek ve třídách, či individuální setkání rodiče s učitelem, a to v rámci konzultačních hodin.

Do způsobů „*občasných*“ zařazujeme akce pro veřejnost, pod kterými si můžeme představit dny otevřených dveří, dát rodiči možnost se zúčastnit výuky ve třídě, do které chodí jeho dítě. Nemusí to být jen akce, ale i tvoření a vydávání školních časopisů.

Poslední kategorii nazýváme jako „*spíše nerealizovatelnou*“. S ní se setkáváme v rámci komunikace nejméně. Do ní spadají všechny videonahrávky, spojené se školou. (*Šedřová a Čiháček In Rabušicová, 2004*)

3.6.1. Elektronická komunikace

J. Hoštička se zmiňuje ve svém článku Komunikace mezi školou a rodiči, že se v dnešní době nesetkáváme pouze s ústním sdělením, ale díky vyspělosti technologií má také pedagog možnost využívat webové stránky školy, které by měly hned na první pohled rodiče či veřejnost zaujmout. Jak svou barevností, srozumitelností, přehledností, tak i svou aktuálností. Při tvoření webových stránek školy by neměla být opomenuta funkce objednávání školních obědů a vložení školních rozvrhů jednotlivých tříd. Pro zaznamenávání změn v rozvrhu či třídních a školních akcí a fotogalerie z nich, to platí také. Dále je možné dorozumívat se s rodiči pomocí e-mailů a pomocí telefonických hovorů či textových zpráv. Emailové adresy, telefonní kontakty by měly být také na webových stránkách zpřístupněny. (*Hoštička, 2006*)

3.6.2. Třídní schůzky

Další formou komunikace jsou třídní schůzky. Jak jsem zmínila výše, schůzky patří mezi formy komunikace, které se realizují většinou pravidelně.

Klasické třídní schůzky, které většina z nás zná, se dělí na části. V první části učitel informuje rodiče o věcech, které se týkají všech a v části druhé se zaměřuje na informace o prospěchu a chování žáka jako jednotlivce. Druhá část většinou probíhá v podobě individuálních konzultací mezi rodičem a učitelem.

Stává se, že se najdou tací rodiče, kteří se třídním schůzkám vyhýbají. Bohužel jsou to většinou ti rodiče, s kterými by právě učitel potřeboval hovořit o jejich dítěti. Jsou to často rodiče, jejichž dítě bývá nejvíce problémové. Naštěstí je takových rodičů méně, než těch chodících na třídní schůzky pravidelně. Nicméně se nedá říct, že když už rodič na danou

schůzku přijde, nastává činná komunikace mezi rodiči a učitelem. Problémem je, že většina rodičů se do komunikace s učitelem nezapojuje a nastává mezi učitelem a rodičem překážka, která ochromuje snahu k vytvoření pozitivního vztahu mezi nimi. (*Šed'ová a Čiháček In Rabušicová, 2004*)

I přesto, že se učitel může snažit třídní schůzky zefektivnit například způsobem, který zmiňuje ve svém článku J. Hoštička. Rozdělil třídní schůzky na klasické a netradiční. Netradiční schůzky se od tradičních mohou lišit už jen tím, že pedagog uspořádá třídu tak, aby všichni seděli za jedním stolem a klasické třídní schůzky přemění v diskusi na určitá témata. Rodiče se tak mohou ozvat, co by pro své děti chtěli, a co od školy očekávají. Díky takovému gestu může škola ukázat svou otevřenost k veřejnosti. Tak i přesto může narazit, díky malému zapojení se do konverzace ze strany rodičů. (*Hoštička, 2006*)

K. Dobešová ve své příručce klade důraz na první rodičovské setkání formou třídní schůzky hned na začátku školního roku po prvním setkání s žáky. Jsou zde řečeny a vysvětleny potřebné informace pro rodiče, ale i pro učitele. Podle jejího názoru je to prospěšné pro obě strany. V publikaci rozepisuje vše, co by mělo být řečeno na schůzce. Informace týkající se žáků z pohledu leváctví, nošení brýlí, návštěvy logopedie, či jiný typ postižení a specifických potřeb. Dále by měla zaznít informace o domácích úkolech, notýsku či opatření psací fólie. Na závěr by neměla chybět diskuse, do které se mohou zapojit všichni rodiče. (*Dobešová, 2000*)

Osobní setkání by nemělo být vyhraněno pouze formou třídních schůzek, ale jak poukazuje J. Hoštička, je vhodné rodiče zapojit i do třídních záležitostí (projektů, atd.). Pedagogové mohou uspořádat tzv. semináře pro rodiče, kde rodičům mohou vysvětlit kurikulární reformy, popřípadě jejich změny. Nejvhodnější období pro uspořádání semináře je říjen až listopad nebo únor až březen. (*Hoštička, 2006*)

3.6.3. Individuální konzultace

Pokud pedagog nepotřebuje říct danou informaci všem rodičům, a tyká se to pouze jednotlivce, vhodnou formou komunikace je tedy rozhovor. Při rozhovoru může být rodič seznámen s rámcovým vzdělávacím programem a školním vzdělávacím programem, aby věděl, jakým způsobem bude žák vzděláván, a co se bude po žákovi vyžadovat. Pro lepší organizaci je autor přikloněn ke stanovení konzultačních hodin, tedy termín, kdy je pedagog pro veřejnost (rodiče) přítomný. (*Hoštička, 2006*)

Jak jsme již zmínili v předchozí podkapitole **3.6.2. Třídní schůzky**, tak i u individuálních konzultací platí, že podstatným faktorem pro efektivnost komunikace je „vnitřní komunikační kontext“ (Šedřová a Čiháček In Rabušicová, 2004)

3.6.4. Školní rada

V rámci sociálního partnerství se zaměříme na orgán, v kterém mají rodiče možnost se podílet na rozvoji školy, a tím je školní rada. (Rabušicová, 2004)

Dle §168 zákona č.561/2004 Sb., školského zákona se školní rada:

- a) *vyjadřuje k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování,*
- b) *schvaluje výroční zprávu o činnosti školy*
- c) *schvaluje školní řád, ve středních a vyšších odborných školách stipendijní řád, a navrhuje jejich změny,*
- d) *schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách,*
- e) *podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy,*
- f) *projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok, vyjadřuje se k rozboru hospodaření a navrhuje opatření ke zlepšení hospodaření*
- g) *projednává inspekční zprávy České školní inspekce,*
- h) *podává podněty a oznámení řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávajícím státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy.*
- i) *podává návrh na vyhlášení konkursu na ředitele školy.*

(Školský zákon k 15. 2.2019)

V rámci spolupráce má možnost se rodič účastnit ve školní radě a ovlivnit tak chod školy. V dnešní době, i když tu možnost rodiče mají, stále ji málokdy využívají. (Hanák, 2015)

3.6.5. Akce školy, rodič jako asistent

V hojně míře se setkáváme s aktivním zapojením rodičů do dění školy v rámci exkurzí, školních výletů a jiných školních akcí. V rámci této formy spolupráce je důležité ujasnění si pravidel a rolí.

Další méně využívanou možností je přítomnost rodiče ve výuce. Tato možnost je pro některé učitele noční můrou. Rodiče berou ne jako partnery, ale posuzovatele jejich práce v hodině. Natož, aby rodič zastával funkci asistenta ve třídě. (*Šed'ová a Čiháček In Rabušicová, 2004*)

M. Lauermann ve svém článku také zmiňuje, že existují netradiční formy komunikace a zapojení rodičů, například:

- příručka pro rodiče – by je měla seznámit s chodem školy. S jejími cíli, at' už vzdělávacími či výchovnými a s popisem vzdělávacího programu, jak primárního, tak i sekundárního stupně, a ostatní informace o chodu dané školy.
- ranní kávička – škola vyzve rodiče, k pravidelnému setkávání k diskusi o chodu školy. Výhodou těchto seancí je, že rodiče budou považovat školu za své partnery, kteří si jsou rovni.
- měsíční společná setkání / Mezinárodní coffe party/ - akce pořádaná každý měsíc. Kdy rodiče mají možnost společně nachystat snídani, seznámit se a utužit vztahy mezi sebou. Následně se také zapojit do diskuse a přednést své myšlenky či nápady.
- přivítání nových rodičů- s cílem, aby se noví rodiče cítili příjemně a bezpečně, aby následně zapadli do rodičovského kolektivu, a nebáli se navrhnout své nápady k dění školy. (*Lauermann, 2011*)

3.7. Chyby v komunikaci mezi rodiči a školou

V této kapitole si představíme chyby neboli bariéry, ke kterým dochází při komunikaci mezi učitelem a rodičem, a co se stane, když mezi nimi selže.

Dalo by se říci, že na prvním stupni se nejedná jen o předání informací sobě navzájem, ale i o tvoření vztahu mezi učitelem a rodičem. Tento vztah se nadále buduje mezi oběma subjekty i několik let. Formování daného vztahu mezi nimi je velice důležité pro žákův postoj ke škole a jeho vzdělávání a celkově pro jeho poklidný rozvoj. Přece jen první rok

školní docházky je pro dítě radikální změnou. A nejen pro dítě, ale i jeho rodiče. Setkávají se totiž s novou „povinností“. Proto je tedy nejdůležitější začátek, první rok se vzájemnou spoluprací daný vztah buduje nejintenzivněji. *(Pohnětalová, 2015)*

Jak zmiňuje ve své publikaci autor R. Čapek, selhání komunikace mezi rodičem a učitelem nejvíce ovlivní žáka čili dítě daného rodiče. Potíže v komunikaci mohou způsobit atribuční chyby, mezi které patří například: haló efekt, předsudky či figura v pozadí. Velice často se setkáváme s haló efektem čili s tím, že se učitel rozhoduje a jedná podle svého prvního dojmu, který ne vždy může být kladný. Figura v pozadí znamená to, že při rozhovoru s rodičem by neměl být nikdo jiný než učitel a daný rodič, neměl by se vyskytovat žádný rušivý element. *(Čapek, 2013)*

Velmi důležitým aspektem a spouštěčem špatné komunikace je očekávání. Každý od druhého očekává to, co je podle něj v tu chvíli z jeho pohledu nejlepší a nejvhodnější. Velice často, zejména na začátku školní docházky dítěte se mohou objevit konflikty v komunikaci mezi učitelem a rodičem. Díky tomu, že učitel nadiktuje veškeré povinnosti, práva a požadavky na rodiče, nemusí si uvědomit, že v tu chvíli nedává možnost rodiči se k dané věci vyjádřit.

Poslední dobou, kdy rodiče stále více vědí o tom, jak by měla škola vypadat, jaká práva jim přísluší, se jejich očekávanost ke škole, tedy i k učiteli zvyšuje. Mělo by se tedy zapracovat na lepší komunikaci, aby ani jedna strana jen neočekávala, ale i informovala druhou stranu o svých expektacích a vytvořila se jakási rovnováha mezi nimi. Učitel by měl mít také pojem o tom, jak to v dané rodině chodí, aby mohl vhodně reagovat na vzniklé situace. *(Pohnětalová, 2015)*

Pokud rodič odchází z třídních schůzek či z rozhovoru s učitelem rozzlobený či nespokojený, je to důsledkem toho, že učitel selhal. Proto by se měl učitel při komunikaci s rodičem určitých věcí vyvarovat. (*Čapek, 2013*)

J. Hanák sepsal několik rad nejen pro učitele, ale i pro rodiče:

- Kvalitně komunikovat mezi sebou a vyzývat se navzájem ke spolupráci.
- Vyjadřovat se, sdělovat si i to, co se druhé straně nemusí líbit a nepřijímat to osobně.
- Být diskrétní, zachovat si důvěrné informace jen pro sebe.
- Využívat empatii, snaha porozumět druhé straně.
- Využít práva se rozhodnout sami za sebe a navzájem se respektovat.

(*Hanák., 2015, str. 112-113*)

4 PŘIPRAVENOST BUDOUCÍHO UČITELE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V RÁMCI KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ S RODIČI

V poslední ale neméně důležité kapitole bychom se zaměřili na představení profese učitele na 1. stupni základních škol a na očekávané předpoklady, které daný učitel musí plnit. Předpoklady, které by neměly být opomíjeny během přípravy na učitelskou profesi v daném oboru a které jsou důležité proto, aby byl učitel schopný vhodně rozvíjet žáka na primárním stupni. Součástí úspěšného rozvoje žáka je samozřejmě i kvalitní spolupráce a komunikace s rodiči daného žáka. V druhé části této kapitoly jsme se tedy zaměřili na to, jestli je vůbec možné připravit budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči.

Zda se cítí připraveni studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, budoucí učitelé, tím se zabíráme v praktické části. Dotazováni byli studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, jestli se cítí oni sami připraveni na své budoucí povolání, a zda jej vůbec chtějí vykonávat.

4.1. Učitel na 1. stupni základních škol

Bohužel v dnešní době je učitelů čím dál tím méně, zejména v oboru *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* je učitelů velký nedostatek.

Samozřejmostí je, že učitel na 1. stupni je většinou aprobovaný na všechny předměty, které patří do výuky na 1. stupni a které také většinou všechny vyučuje. Aby mohl budoucí učitel učit, musí vystudovat pedagogickou fakultu, obor specializovaný na Učitelství pro primární vzdělávání a získat titul magistra (Mgr.), protože se poté stává důležitým faktorem ve výchově i vzdělávání žáků.

Je známo, že učitel na 1. stupni, zejména v 1. třídě, musí být více znalý v didaktice než učitelé na vyšších stupních. Další složkou, která je neméně důležitá vedle té didakticko-metodické složky, je složka psychologická. Ta se zaměřuje na výchovu dítěte. Podle P. Piňhy by právě kvůli této složce měl být učitel dostatečně znalý v oblasti sociologie. Závěrem tedy je, aby byl učitel kvalitně připravený, měl by dostat takové vzdělání, které obsahuje, co bude žáky učit, a jak je má učit. V jeho roli je, že by měl předávat znalosti ze všech předmětů tak, aby tomu žáci rozuměli, a logicky jim učivo na sebe navazovalo. V neposlední řadě umět se do dítěte vcítit a porozumět mu. Do této oblasti můžeme zařadit

komunikace s rodiči daného dítěte. (Pitřha, 1999) Existují i určité kompetence, které se zabývají tím, co by měl učitel splňovat. J. Vašutová je rozděluje na kompetenci **oborovou**, díky ní učitel dokáže přetvořit osvojené vědomosti žákům, tak aby je pochopili. Dále na kompetenci **didaktickou a psychodidaktickou**, kdy učitel zvládá využívat všechny pedagogické metody a strategie. Dovede se zaměřit na individuální potřeby dítěte a pracovat s nimi. S tím souvisí i kompetence **pedagogická**, díky ní učitel rozumí dítěti a může být tak nápomocný k jeho rozvoji. Má totiž dostatečné znalosti o výchově a vzdělávání dítěte. Díky **diagnostické** kompetenci, dokáže učitel rozpoznat určité zvláštnosti u dítěte a následně s jeho specifickými potřebami pracovat, a to díky další kompetenci, která se nazývá **intervenční**. Nesmíme také opomenout **psychosociální** a **sociální** kompetence. Díky nim by si učitel měl umět poradit s vytvářením příjemného třídního klimatu, vhodného k práci. Měl by ovládat určité způsoby, kterými by klima třídy vylepšoval, a také rozpoznat důvody, proč se tomu popřípadě nedaří. V rámci **komunikativní** kompetence by měl být učitel znalý v efektivních způsobech komunikace. Měl by být schopen komunikovat a spolupracovat nejen s žákem ale i s rodičem. Neméně důležité kompetence jsou také **manažerské** a **normativní**. Učitel by měl být znalý také v administrativní činnosti, co se týče třídy i školy, a měl by se orientovat ve školské legislativě. Poslední kompetence, kterou tu zmíníme je **profesně a osobnostně kultivující**. Učitel by měl mít rozsáhlý všeobecný přehled, být schopen spolupracovat se svými kolegy a být schopen sebereflexe. Pokud jsou všechny kompetence splněny, můžeme se bavit o učiteli jako o profesionálovi. (Vašutová, 2004 In Dytrtová, Krhutová, 2009)

A v tu chvíli, kdy žáci vidí ve svém učiteli osobnost, která je vychovává a zároveň specialistu, který je v učivu provázel, a něco je naučil, můžeme ho považovat za úspěšného kantora. Pokud se dále chceme zabývat znaky úspěšného kantora, můžeme také říci, že úspěšný kantor je ten, kterého práce s dětmi baví, dobíjí ho a netrpí syndromem vyhoření.

Na jedné straně by měl být přísný a spravedlivý. Na druhé straně také empatický. Nejde jen o vlastnosti, ale také o podmínky, které musí učitel splnit, pokud chce býti úspěšný.

Pokud tyto všechny znaky a podmínky, které jsme zmínili, splní. Můžeme říci, že poté je brán žáky za životní ikonu, a tudíž jeho mise je splněna. (Holeček, 2014)

Aby mohl být učitel ve svém povolání úspěšný, měli bychom neustále pracovat na jeho připravenosti pro danou profesi.

4.2. Příprava na učitelskou profesi

Stát se učitelem je obtížný a dlouholetý proces, který začíná už při nástupu na pedagogickou fakultu. (*Kaganová, 1992 In Juklová, 2013*). Na každé fakultě, tedy i na pedagogické, je udán tzv. profil absolventa, kde jsou shrnuty všechny jeho dovednosti a kompetence, kterými by měl disponovat po absolvování studia. K tomu tedy směřuje celá jeho pětiletá příprava na vysoké škole. My si teď představíme konkrétní profil absolventa oboru Učitelství 1. stupně základních škol, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Absolventi by měli být vybaveni po studiu znalostmi z oblasti pedagogické, matematické, vlastivědné, přírodovědné a jazykové. Měli by také disponovat znalostmi a dovednostmi z tělesné, hudební a výtvarné oblasti. Měli by si umět poradit v pedagogických problémech a být schopni sebehodnocení ve své pedagogické činnosti. (*Profil a uplatnění absolventa, web KPP PdF UP*)

Jak by se budoucí učitel měl připravovat na svou profesi prošlo několikaletým vývojem a velkou řadou změn a rozdílných pohledů na přípravu jedince. (*Juklová, 2013*) Připravit učitele na svou budoucí profesi je velice důležité, protože jen v málo profesích máme možnost jako učitelé dítěti pomoci rozvíjet se správným směrem, či jeho rozvoj a osobnost zcela narušit. (*Piřha, 1999*) I O. Šimoník poukazuje na důležitost přípravy učitele, jakožto specialisty na oblast vzdělávání a výchovy. Poukazuje také, stejně tak jako P. Piřha, na jeho důležitost při nápomoci v rozvoji dítěte. (*Šimoník, 1994*).

Ovšem být průvodcem v rozvoji žáka a být jeho vychovatelem a edukátorem, není vůbec jednoduché. S velkou pravděpodobností se tak bude budoucí učitel setkávat s komplikacemi i přes nejkvalitnější přípravu na svou profesi a bude se s nimi muset vypořádat sám. Nicméně se dají ve velké míře omezit, pokud poskytneme začínajícímu učiteli vhodné prostředí pro jeho profesní rozvoj. Ve většině případech je budoucí učitel připravován z hlediska teoretického, avšak v praxi pak u většiny dochází k pochybnostem, obavám z chyb a celkovému napětí, díky nedostatku znalostí praktických schopností. Další faktor, proč se začínající učitel obává svých chyb, protože se jeho role z žáka na učitele během krátkého časového úseku promění.

Problémem také je, že hned jakmile učitel nastoupí, je od něj očekáváno příliš mnoho. Z pohledu učitelského sboru i rodičů je od něj očekáváno, že je nabitý netradičními vzdělávacími metodami, prvky, odlišnými přístupy ke vzdělání než učitelé s několikaletou praxí, a bude dávat více času do vzdělání žáků než ostatní. Předpokládají, že přinese

do školy a výuky určité změny. Málokdo si uvědomuje, že není začínající učitel schopen a ani nemůže splňovat všechny podmínky a povinnosti jako učitel s několikaletou praxí. Daná profese má tu nevýhodu, že na rozdíl od ostatních zaměstnání se plnění obtížnějších úkolů nestupňuje s praxí, nýbrž se s nimi musí potýkat už od počátku své kariéry. Nedostává žádné úlevy, je hozen přímo do dění školy. Musí se potýkat s nezájmem rodičů a jejich dětmi a už od počátku se s oběma subjekty snažit vytvořit dobrý vztah, aby fungovala vzájemná spolupráce a komunikace. (*Šimoník, 1994*)

Bohužel velmi často dochází k selhání začínajícího kantora v nedostatku autority v kázni dětí. To je zapříčiněno jeho nízkým sebevědomím. Nevěří si, jelikož je kvalitně připraven z hlediska odborného a didaktického, ale na tyto situace připraven není a velmi často se stává, že poté ze školství díky tomu odchází. Proto je velmi důležitá průprava budoucího učitele. (*Holeček, 2014*)

4.3. Příprava budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, že díky dobré spolupráci i komunikaci by ve společnosti narostla prestiž této profese, bohužel budoucí učitel nemá moc možností se na ni připravit či něco více se o ní dozvědět, Učí se praxí. V. Holeček poukazuje, že v dnešní době není dostatek publikací, které by se zabývaly čistě o komunikaci s rodičem. Studenti pedagogických fakult nemívají tak často, jak by měli mít samostatné předměty, kde by se zdokonalovali v komunikačních dovednostech a připravovali se na práci a setkání s rodičem svého žáka. (*Holeček, 2014*) Ale jak upozorňuje P. Piťha i v případě, že fakulty budou dávat důraz ve stejné míře, jak na teoretickou, tak i praktickou část, neznámá to, že její absolvent bude výborným učitelem. (*Piťha, 1999*)

Každý budoucí učitel by se měl neustále rozvíjet a obohacovat se v oblasti komunikačních dovedností. Už jen z toho důvodu, že řeč jako komunikační prostředek používá dennodenně ve svém zaměstnání. Učí žáky správné výslovnosti a rozvíjet jejich slovní zásobu. Rozpoznává nedostatky v mluveném i psaném projevu, které by měl žáky odnaučit, proto musí být on sám expertem přes komunikaci. Není na škodu, aby se také trénoval v řečnických schopnostech, které může využívat při komunikaci s rodiči. V neposlední řadě, jak se vyjadřujeme, svědčí o naší osobnosti a našich vědomostech. Učitel by měl vždy vypadat kultivovaně a vzdělaně. (*Dytrtová, Krhutová, 2009*)

Rozhodně by se měl začínající učitel na setkání s rodiči důkladně připravit. Při prvotním setkání s rodičem by se měl učitel snažit zaměřit a následně rozpoznat s jakým typem rodiče spolupracuje v danou chvíli. Každý rodič je jiný, má jiný přístup k výchově a ke svému dítěti. Rodiče bychom tedy mohli rozdělit do několika kategorií:

1. Od krajně nezodpovědné, až po přehnaně starostlivé rodiče.
2. Od přísného reagování rodiče na neúspěchy svého dítěte, až po omlouvání svého dítěte, že za daný neúspěch nemůže.
3. Rodiče, kteří se chovají nadřazeně k učiteli svého dítě, až po ty chovající úctu k učiteli. *(Holeček, 2014)*

Začínající učitel by měl dodržovat určité kompetence, pod které spadá organizovanost dění ve třídě, zavázat se za její funkčnost. Dokázat sám sebe ohodnotit a profesionálně se pravidelně dozdělovat. Odpovědně jednat, jak by z pohledu profesionality měl, a vhodně vybírat pedagogické metody a strategie v rámci výuky. *(Hutly, 2008 In Dyrťová, Krhutová, 2009)*

Mnoho začátečníků v roli učitele má problémy s navázáním kontaktu při počínající komunikaci s druhým partnerem či při mluveném projevu. Vždy bychom si měli stoupnout čelně k osobě či osobám, ke kterým mluvíme, abychom mohli pozorovat jejich reakce, a po celou dobu se snažíme udržet oční kontakt. Veškeré pohyby se snažíme, co nejvíce eliminovat, aby neodváděly pozornost posluchačů. Celkový postoj vašeho těla určuje přesvědčení a naši sebejistotu. Nonverbální komunikace je důležitým faktorem při tvorbě efektivní komunikace s rodičem. *(Dyrťová, Krhutová, 2009)*

Změny ve školství a příprava kvalitního učitele jdou pospolu ruku v ruce. Pokud chceme změny, musíme začít u učitele, který formuje žáky nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti výchovy. *(Šimoník, 1994)*

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Empirická část této diplomové práce je zaměřena na spolupráci rodiny a školy při rozvoji žáka na 1. stupni. Ruku v ruce se spoluprací jde i komunikace mezi rodiči a školou. Primárním záměrem daného šetření je spolupráce rodiny a školy při rozvoji žáka na primárním stupni a jejich vzájemná komunikace z pohledu budoucích učitelů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Seznámit se s jejich představou a připraveností na spolupráci a komunikaci s rodiči svého budoucího žáka. Abychom došli k primárnímu cíli daného empirického šetření, musíme se zaměřit na jednotlivé cíle, z kterých je primární cíl složen. U jednotlivých cílů se pokoušíme zjistit, jakou představu mají o důležitosti spolupráce mezi rodinou a školou. V čem spatřují chyby v rámci komunikace z pohledu učitele a rodiče, které formy komunikace znají a které jsou podle nich nejvyužívanější. V neposlední řadě v rámci jednotlivých cílů se zaměříme, jak vnímají povolání učitele, zda jsou na něj dostatečně připraveni, a jestli ho vůbec chtějí vykonávat. Získané informace z výzkumného šetření nám poslouží k lepší připravenosti budoucích učitelů na svá povolání a celkové zlepšení spolupráce a vzájemné komunikace, jak ze strany učitelů, tak i rodičů. K dosažení cíle se zvolil kvantitativní výzkum. Pro získání potřebných dat se použila metoda nestandardizovaného dotazníku pro studenty pedagogické fakulty. Dotazník byl sestaven z osmnácti položek, které byly uzavřené i otevřené. Některé položky měly možnost výběru odpovědi a následně prostor pro odůvodnění, proč vybrali danou variantu, proto se v dotazníku objevily i polouzavřené položky.

5.1. Cíl výzkumného šetření

Cílem daného výzkumného šetření je zjistit, jaká je představa o důležitosti spolupráce a vzájemné komunikace mezi rodinou a školou, při rozvoji žáka na 1. stupni základních škol z pohledu budoucích učitelů. A zda jsou připraveni na budoucí spolupráci s rodičem svého budoucího žáka. Budeme se tedy zabývat celkovým pojetím spolupráce rodiny a školy při rozvoji žáka na 1. stupni. Stanovili jsme výzkumné otázky o představě vzájemné součinnosti rodiny a školy.

5.2. Výzkumné otázky

Poté, co jsme si stanovili primární cíl této diplomové práce, byly zformulovány výzkumné otázky, které se týkají součinnosti rodiny a školy z pohledu budoucích učitelů, tedy našich respondentů.

1. výzkumná otázka

„Spatřují studenti pedagogické fakulty spolupráci rodiny a školy při rozvoji žáka na 1. stupni za důležitou?“

2. výzkumná otázka

„Spatřují studenti pedagogické fakulty určité chyby v komunikaci ze strany rodičů či učitelů?“

3. výzkumná otázka

„Využívají rodiče možnost účastnit se školních aktivit z pohledu respondentů?“

4. výzkumná otázka

„Jak by popsali respondenti svůj vztah ke komunikaci, která je součástí jejich budoucího povolání?“

5. výzkumná otázka

„Jak by popsali respondenti svůj názor a vztah k učitelské profesi?“

5.3. Výzkumný vzorek

Průzkumu se zúčastnilo 105 respondentů. Z toho 55 respondentů jsou studenti 3. ročníku, studující obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol na pedagogické fakultě. 42 respondentů byli studenti 4. ročníku studující obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol na pedagogické fakultě. A posledních osm respondentů byli studenti 5. ročníků studující obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol na pedagogické fakultě.

Návratnost dotazníků byla stoprocentní. Domníváme se, že to bylo také díky ochotě vyučujících, protože nás nechali ve svých hodinách rozdat respondentům dotazníky osobně.

Mohli jsme tak respondentům vysvětlit řádně své požadavky, případně zodpovědět jejich dotazy. Respondenti, tak vyplnili svůj dotazník během 30-45 minut.

5.4. Výzkumné metody

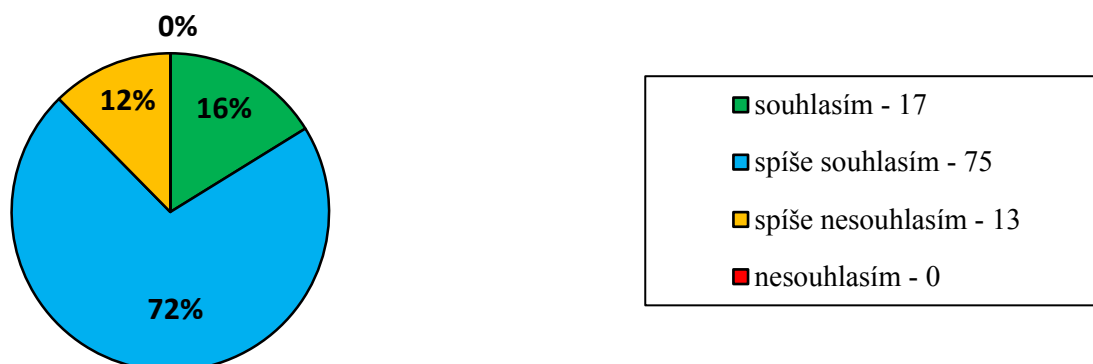
Ke sběru dat byla použita dotazníková metoda s otevřenými, uzavřenými (strukturovanými) položkami a s polouzavřenými položkami, kde měli žáci možnost odůvodnit svou volbu při zaznačení své odpovědi. Dotazník byl předán respondentům osobně a díky tomu mohlo dojít k vysvětlení našich požadavků osobně, případně zodpovědět jejich dotazy.

5.5.1. Dotazník

Dotazník můžeme formulovat jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2000, str. 158)

Pro výzkumné šetření byl zvolen nestandardizovaný dotazník, jehož položky jsme vytvořili, dle teoretických východisek uvedených v předchozích kapitolách. Dotazník je určený pro budoucí pedagogy 1. stupně základních škol čili studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Studenti měli zodpovědět osmnáct položek. Proběhlo osobní předávání dotazníků respondentům.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE SBĚRU DAT



1. Spolupráce rodiny a školy je kvalitní díky otevřenosti škol.

$$1. \chi^2 = 126,7333$$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

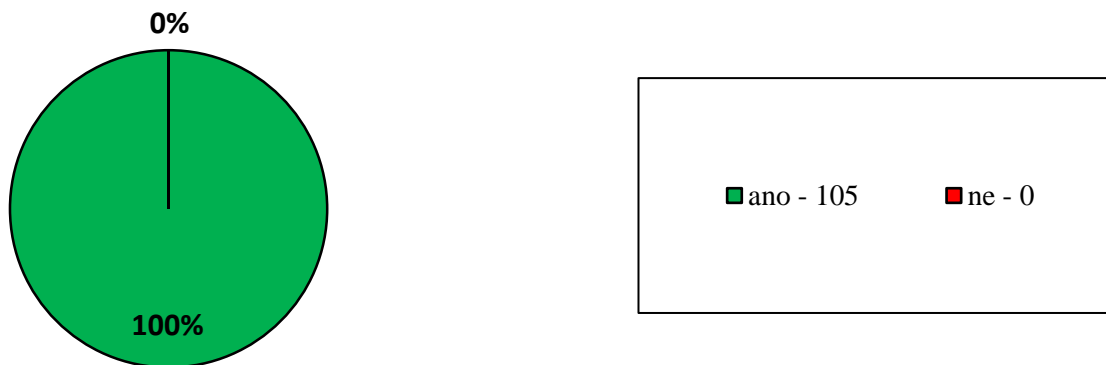
Účelem této položky bylo zjistit, zda respondenti přisuzují kvalitu spolupráce mezi rodičem a školou, díky otevřenosti škol.

Předpokládali jsme, díky získaným informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.1. Význam partnerství a jeho důležitost), že většina respondentů odpoví kladně. Respektive, že nejvyšší hodnoty budou mít odpovědi ano a spíše ano. Naše očekávání se potvrdilo, jelikož 88 % respondentů odpovědělo kladně. Z toho 16 % odpovědělo „souhlasím“ a 72 % „spíše souhlasím“. Pouhých 12 % respondentů odpovědělo „spíše nesouhlasím“.

To znamená, že většina respondentů (88 %) přisuzuje kvalitu spolupráce mezi rodičem a školou, díky otevřenosti škol.

<i>1. položka</i>	<i>P</i>	<i>O</i>	<i>P - O</i>	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Souhlasím	17	26,25	- 9,25	85,5625	3,2595
Spíše souhlasím	75	26,25	48,75	2376,5625	90,5357
Spíše nesouhlasím	13	26,25	- 13,25	175,5625	6,6881
Nesouhlasím	0	26,25	- 26,25	689,0625	26,25
	$\Sigma 105$	$\Sigma 105$			$\Sigma 126,7333$

2. Spolupráce rodiny a školy má vliv na daného žáka.



$$2. x^2 = 105$$

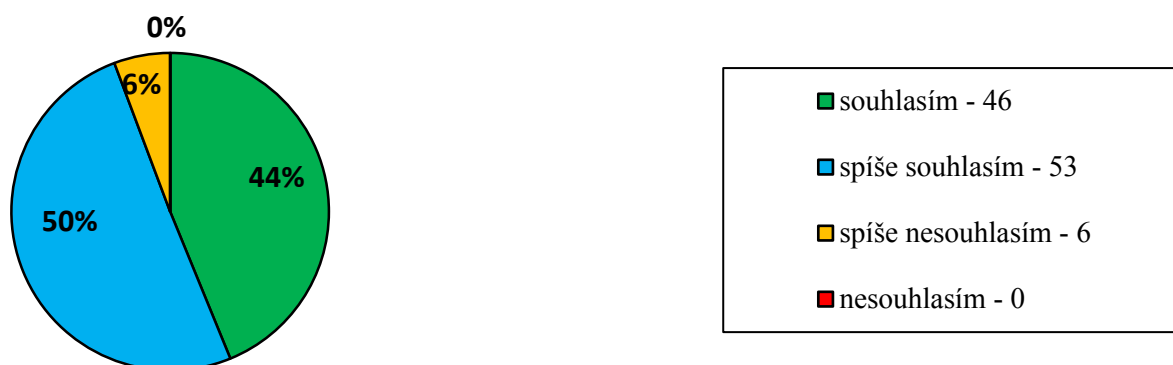
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda respondenti souhlasí či nesouhlasí s tím, že spolupráce rodiny a školy má vliv na dítě.

Předpokládali jsme, díky získaným informacím o daném tématu v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (3.1. Význam partnerství a jeho důležitost), že budou převažovat kladné odpovědi. Naše očekávání se potvrdilo. Nicméně, i tak nás překvapil 100% souhlas respondentů s vlivem spolupráce rodiny a školy na rozvoj žáka.

Je evidentní, že všichni respondenti hodnotí vzájemnou spolupráci s rodiči za důležitou a ovlivňuje tak rozvoj a vzdělávání žáka.

3. Dnešní rodiče mají prostor pro vzájemnou spolupráci a komunikaci s učitelem.



3. $\chi^2 = 83,9904$

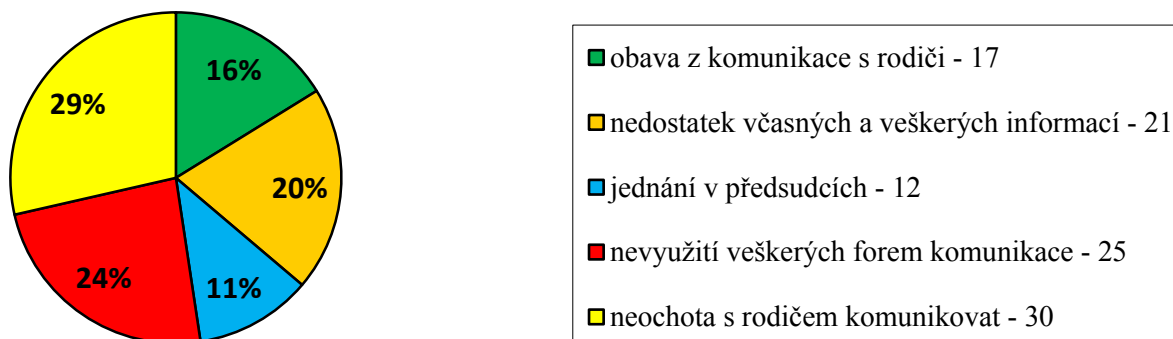
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda respondenti souhlasí či nesouhlasí s tím, že rodiče mají v dnešní době dostatek prostoru pro vzájemnou komunikaci a spolupráci s učitelem.

Opět díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (3.1. Význam partnerství a jeho důležitost), jsme předpokládali převahu kladných odpovědí, že většina respondentů odpoví kladně. Naše očekávání se potvrdilo, jelikož 94 % respondentů odpovědělo kladně a zakroužkovali odpověď „**souhlasím**“ (44 %), či „**spíše souhlasím**“ (50 %). Pouhých 6 % respondentů odpovědělo „**spíše nesouhlasím**“.

To znamená, že většina respondentů (94 %) souhlasí s tím, že mají v dnešní době dostatek prostoru pro vzájemnou spolupráci a komunikaci s učitelem.

4. V čem spatřujete probíhající chyby v komunikaci ze strany učitele? Napište příklad:



4. $\chi^2 = 9,238$

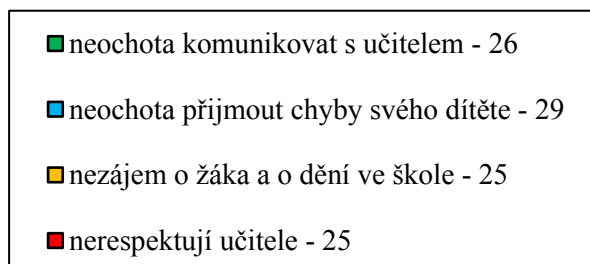
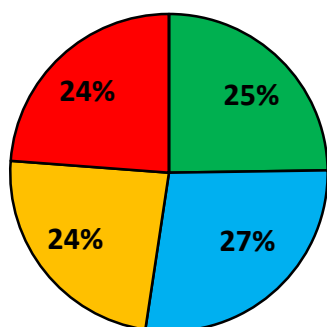
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, v čem respondenti spatřují chyby v komunikaci ze strany učitele.

Předpokládali jsme na předních příčkách, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.7. Chyby v komunikaci mezi rodiči a školou), převahu kladných odpovědí z obavy komunikace s rodičem. Naše očekávání se nepotvrdilo. Respondenti hodnotí za nejčastější chybu to, že učitelé **nejsou ochotni s rodičem komunikovat** (29 %) a v závěsu za neochotou se objevilo **nedostatečné využití veškerých forem komunikace** (24 %). 20 % respondentů spatřuje chyby v **nedostatečných a včasných informacích**. **Obavu z komunikace s rodičem** spatřuje 16 % respondentů a zbylých 11 % respondentů vidí **chyby v jednání s předsudky**.

To znamená, že nejvíce respondentů (29 %) spatřuje chybu v komunikaci, díky tomu, že nejsou ochotni s rodičem komunikovat.

5. V čem spatřujete probíhající chyby v komunikaci ze strany rodičů? Napište příklad:



5. $\chi^2 = 0,4067$

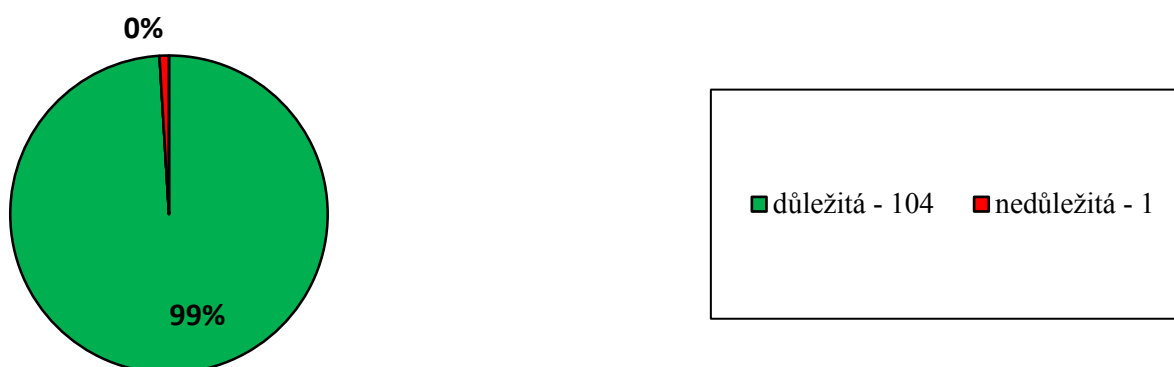
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, v čem respondenti spatřují chyby v komunikaci ze strany učitele.

Předpokládali jsme, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.7. Chyby v komunikaci mezi rodiči a školou), že se odpovědi respondentů budou ve větší míře shodovat, a předpokládali jsme správně. Četnost jednotlivých odpovědí byla téměř vyrovnaná. Nicméně jsme předpokládali, že procentuálně se nejvíce objeví odpovědi typu nerespektování učitele, už podle vyhodnocení dalších otázek. Naše očekávání se nepotvrdilo. Překvapilo nás, že s nejvyšším procentuálním zastoupením se objevovala chyba u rodičů, **neochota přijmout chyby svého dítěte** (27 %). Dále 25 % respondentů zvolilo, jako chybu u rodiče, **neochotu s učitelem komunikovat**. Chyby v **nerespektování učitele** a **nezájmu o žáka a o dění** ve škole spatřovalo 24 % respondentů.

To znamená, že nejvíce respondentů (27 %) spatřuje chybu v komunikaci, díky neochotě přijmout chyby svého dítěte.

6. Informovanost učitele o rodinném zázemí dítěte je:



6. $\chi^2 = 101,038$

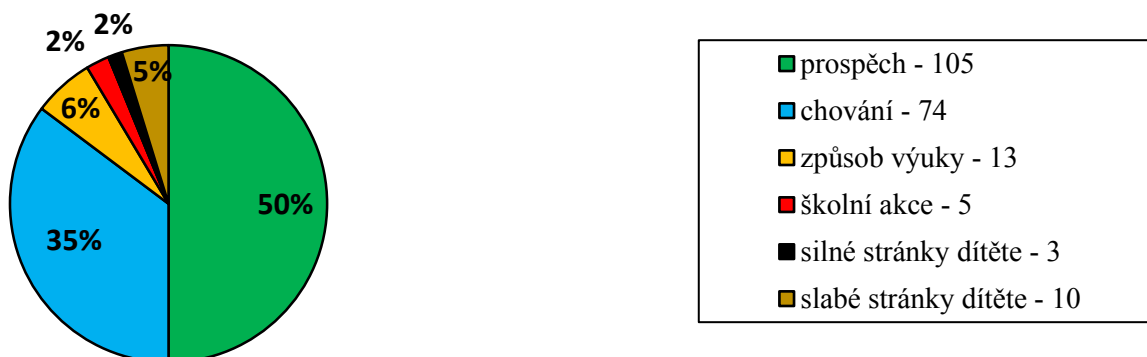
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda považují respondenti za důležité, býti informováni o rodinném zázemí svého budoucího žáka.

Předpokládali jsme, že ve výsledném vyhodnocení bude převládat důležitost informovanosti o rodinném zázemí, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.7. Chyby v komunikaci mezi rodiči a školou), převahu kladných odpovědí. Naše očekávání se potvrdilo. 99 % respondentů považuje informovanost o rodinném zázemí žáka za důležitou. Respondenti odůvodnili své odpovědi tím, že jim to přijde důležité kvůli individuálnímu přístupu k dítěti (40,38 %), k porozumění jeho projevům (40,38 %) a pro zjištění, zda má dítě vhodné prostředí, v kterém se bude úspěšně vzdělávat a rozvíjet (19,23 %). Pouze 1 % respondentů odpovědělo, že není důležité se informovat o rodinném zázemí, jelikož to učitel pozná, podle samotného chování dítěte.

To znamená, že většina respondentů (99 %) považuje za důležité býti informováni o rodinném zázemí svého budoucího žáka.

7. Rodiče nejvíce zajímá v rámci informovanosti o jejich dítěti. Vyberte 2 příklady z daných možností:



7. $\chi^2 = 277,5428$

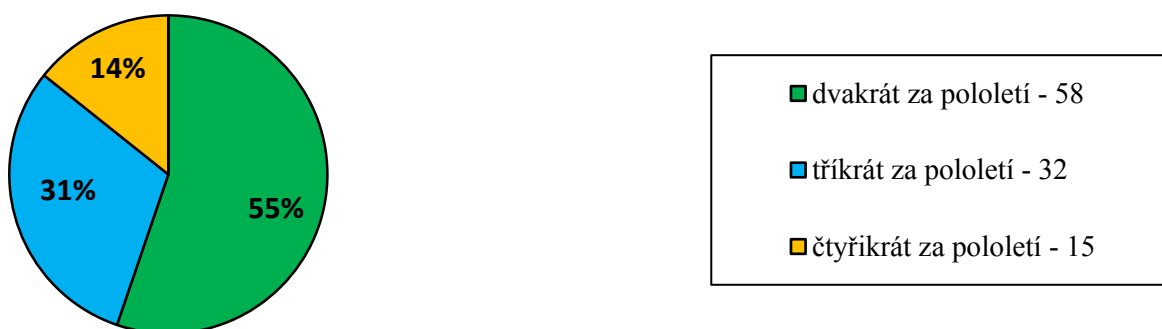
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, která informace rodiče o svém dítěti nejčastěji zajímá z pohledu respondentů.

Předpokládali jsme, že procentuálně se nejvýše obsadí prospěch a chování, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.5. Komunikace a její podstata v partnerství školy a rodiny). Naše očekávání se potvrdilo. 50 % respondentů považuje **prospěch** za nejčastější informaci, která rodiče zajímá. Po ní následuje informace o **chování** svého dítěte (35 %). Dále podle 6 % respondentů se zajímají rodiče o **způsob výuky** a podle 5 % respondentů o **slabé stránky svého dítěte**. Nejmenší procentuální zastoupení měla informovanost ohledně **školních akcí**. Tuto možnost zakroužkovala pouhá 2 % respondentů, s tím jsme také počítali. Výsledek se shoduje i s jejich slovním odůvodněním. Většina respondentů si totiž myslí, že rodiče považují školní akce za zbytečné a nemají o ně zájem. Se stejným procentuálním zastoupením respondentů považuje informovanost o **silných stránkách svého dítěte**.

To znamená, že nejvíce respondentů (50 %) spatřují prospěch, jako informaci, která rodiče nejvíce zajímá.

8. Jak často by podle vás měly probíhat třídní schůzky na 1. stupni ZŠ?



8. $\chi^2=26,8$

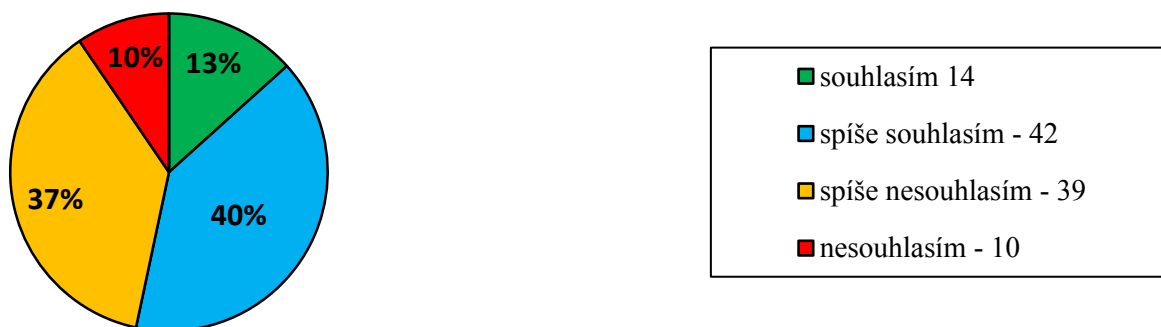
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, jak často považují respondenti za vhodné pořádat pro rodiče třídní schůzky na 1. stupni ZŠ.

Předpokládali jsme, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.6. Komunikace a její formy), že většina respondentů se shodne na konání třídních schůzek třikrát ročně. Naše očekávání se nepotvrdilo. Nejvíce respondentů se shodlo na pořádání třídních schůzek **2- krát za pololetí** (55 %). Považují to za dostačující a upřednostnili by více individuálních konzultací s rodičem než hromadné třídní schůzky. Ti, kteří odpověděli, že třídní schůzky by se měly konat **3- krát za pololetí** (31 %), odůvodnili svou odpověď, že by měl být rodič častěji informován o svém dítěti, z hlediska výchovy a výsledcích ve škole (68,75 %). Nebo kvůli tomu, aby rodič věděl, co se děje ve třídě a ve škole v průběhu roku (31,25 %). Nejméně procentuální zastoupení měla odpověď, že by se třídní schůzky měly konat **4- krát za pololetí** (14 %). Všichni respondenti, kteří odpověděli na tuto otázku se shodli, že je potřeba, aby byl rodič více informován o pokrocích svého dítěte, nebo co je potřeba ještě vylepšit.

To znamená, že většina respondentů (55 %) považuje vhodné pořádat pro rodiče třídní schůzky na 1. stupni ZŠ 2- krát ročně.

9. Většina rodičů žáků na 1. stupni se účastní školních akcí (rodičovské dílny, školní projektové a tematické dny atd.)



9. $\chi^2 = 31,4191$

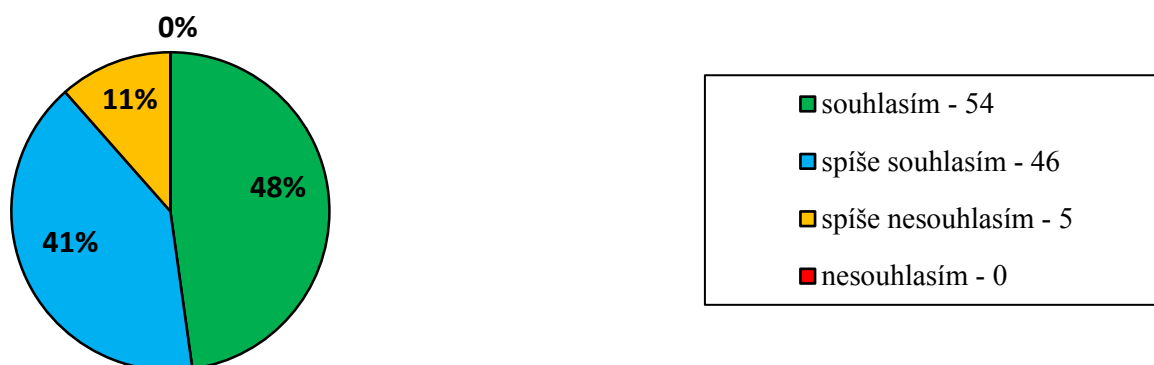
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda se podle respondentů rodiče účastní školních akcí.

Předpokládali jsme, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.6. Komunikace a její formy), že respondenti budou považovat za samozřejmost, že rodiče spolupracují se školou. Domnívali jsem se také, že účastnění se školních akcí budou brát jako samozřejmost. Naše očekávání se nepotvrdilo. Převažovaly odpovědi typu „spíše souhlasím“ „spíše nesouhlasím“. Respondenti, kteří odpověděli „**souhlasím**“ (13 %) odůvodnili, svou odpověď tím, že rodiče chtějí více spolupracovat se školou (50 %) nebo že chtějí své dítě podporovat ve školním prostředí (50 %). Ti, kteří odpověděli „**spíše souhlasím**“ (40 %), odůvodnili z větší části své odpovědi obdobně, jako ti, kteří souhlasili čili lepší spolupráce a podpora dítěte (80,95 %) a 19,05 % respondentů odpovědělo, že by se rodiče rádi zúčastnili, ale nemají dostatek času. Obdobně odůvodňovali respondenti své odpovědi, kteří odpověděli „**spíše nesouhlasím**“ (37 %). Na nedostatek rodičů se shodlo (85,71 %) a zbylých 14,29 % respondentů, se shodlo na tom, že nemají zájem se účastnit školních akcí. Poslední skupina respondentů, která odpověděla na danou otázku „**nesouhlasím**“ (10 %), se shodla na nedostatek času (50 %) a na tom, že se s tím nikdy v osobním životě nesešli, a ani nevěděli, že taková možnost pro rodiče je, se shodlo (50 %).

To znamená, že podle většiny respondentů (53 %) se většina rodičů účastní školních akcí.

10. Rodiče jsou dostatečně informováni o akcích školy.



10. $\chi^2 = 87,6476$

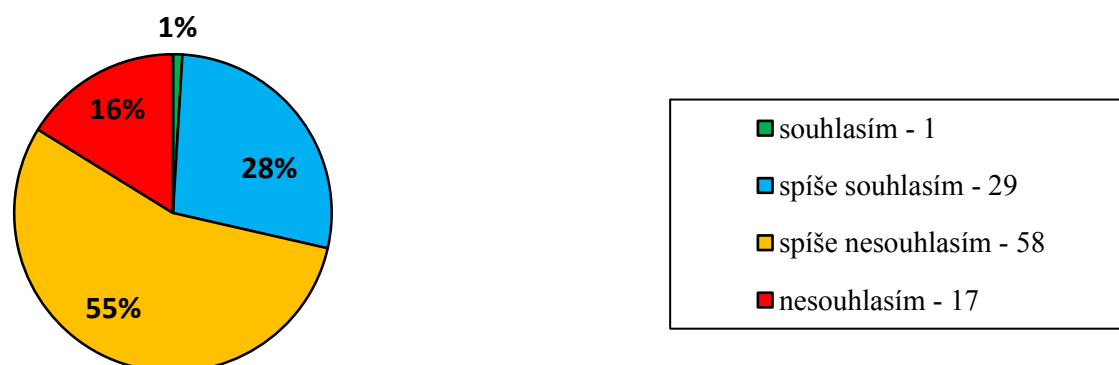
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda jsou podle respondentů rodiče dostatečně informováni o akcích školy.

Předpokládali jsme, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 3.6. Komunikace a její formy), že většina respondentů odpoví kladně čili nejvyšší hodnoty budou mít odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“. Naše očekávání se potvrdilo. Kladně odpovědělo 89 % respondentů, respektive „**souhlasím**“ (48 %) a „**spíše souhlasím**“ (41 %). A pouhých 11 % respondentů odpovědělo „**spíše nesouhlasím**“.

To znamená, že většina respondentů (89 %) se domnívá, že jsou rodiče dostatečně informováni o akcích školy.

11. Rodiče mají zájem se účastnit výuky ve třídě svého dítěte na 1. stupni ZŠ.



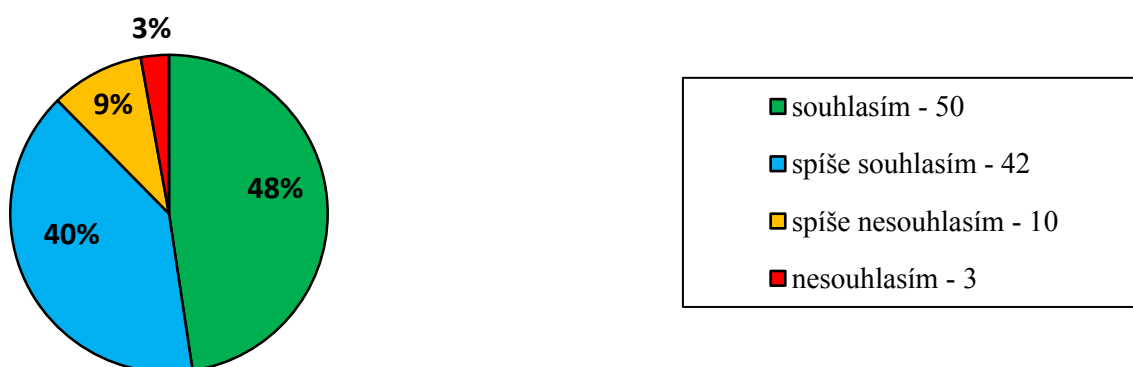
11. $\chi^2 = 66,2267$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda se respondenti domnívají, že mají rodiče zájem se účastnit výuky ve třídě svého dítěte na 1. stupni.

Předpokládali jsme, že spíše odpoví většina respondentů záporně, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz.3.6. Komunikace a její formy), odpovědím z předchozích otázek. Naše očekávání se potvrdilo. Pouze 1 % respondentů **souhlasilo**. Respondenti, kteří odpověděli „**spíše souhlasím**“ (28 %), odůvodnili svou odpověď, tím že rodiče chtějí vidět, jak je jejich dítě vzděláváno, jak pracuje (68,97 %). Zbýlých 31,03 % procent respondentů však upozorňuje na nedostatek času rodičů, díky tomu, že musí chodit do práce. Respondenti, kteří odpověděli „**spíše nesouhlasím**“, (55 %), odůvodnili svou odpověď tím, že rodiče nemají dostatek času (58,62 %), nebo je to nezajímá (13,79 %). Další skupina respondentů to odůvodnila tak, že buď se s tím v praxi nesetkala (12,07 %), či by s tím jako budoucí učitelé, nesouhlasili (15,52 %). Nechtěli by, aby se rodič účastnil výuky. Respondenti, kteří odpověděli „**nesouhlasím**“ (16 %), tak odůvodnili své odpovědi obdobně, jak respondenti u předchozí odpovědi. Jako budoucí učitelé by nesouhlasili s účastí rodiče ve výuce, jelikož je to pouze prostor pro učitele a žáka (41,18 %). Nemají s tím zkušenost, v praxi danou situaci nezažili (29,41 %). Rodiče nemají dostatek času, kvůli práci (17,65 %) a ani je to nezajímá (11,76 %). To znamená, že většina respondentů (71 %) se nedomnívá, že by rodiče měli zájem se účastnit výuky ve třídě svého dítěte na 1. stupni.

12. Od učitele se očekává, že by měl ve škole nejen vyučovat, ale i vychovávat žáky.



12. $\chi^2 = 61,5905$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda se respondenti domnívají, že je od učitelů očekáváno, že by měli žáky nejen vzdělávat, ale také vychovávat.

Předpokládali jsme, že respondenti odpoví kladně, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 4.1. Učitel na 1. stupni základních škol). Naše očekávání se potvrdilo, jelikož 48 % odpovědělo „**souhlasím**“ a 40 % respondentů odpovědělo „**spíše souhlasím**“. Záporně odpovědělo 12 % respondentů. Z toho 9 % „**spíše nesouhlasím**“ a 3 % **nesouhlasím**

To znamená, že většina respondentů (88 %) se domnívá, že je od učitelů očekáváno žáky nejen vzdělávat, ale i vychovávat.

13. Cítíte se připraveni komunikovat s rodiči?



$$13. \chi^2 = 49,5524$$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

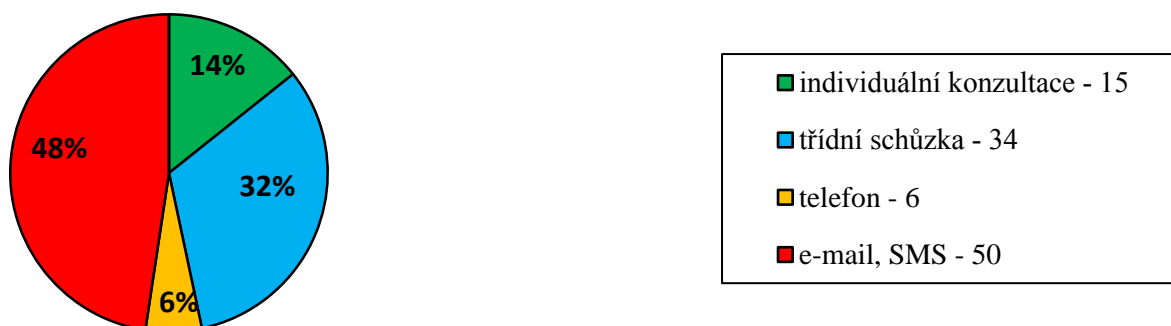
Účelem této položky bylo zjistit, zda se respondenti cítí připraveni komunikovat s rodiči.

Očekávali jsme, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz.4.3. Příprava budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči), že většina respondentů odpoví spíše záporně. Naše očekávání se nepotvrdilo. Respondenti, kteří odpověděli „**ano**“ (12 %), odůvodnili svou odpověď, že jim nedělá problém komunikovat s lidmi, tudíž nebude problém ani komunikovat s rodiči (53,85 %). A že komunikace je důležitá, musí to umět (46,15 %). Respondenti, kteří odpověděli na danou otázku „**spíše ano**“ (42 %), odůvodnili svou odpověď tím, že je to součást našeho

povolání, a musíme to umět (56,82 %). 34,09 % respondentů se cítí připraveni a 9,09 % se připraveno necítí. Respondenti, kteří odpověděli „spíše ne“ (42 %), odůvodnili svou odpověď, tím že nebude pro ně lehké komunikovat s rodiči, zejména v problémových situacích (36,36 %). Další respondenti to odůvodnili tím, že nemají dostatek zkušeností a praxe, proto se necítí připraveni (63,64 %). Všichni respondenti, kteří odpověděli „ne“ (4 %), odůvodnili svou odpověď obdobně, jak respondenti u předchozí odpovědi a to, že mají málo zkušeností a praxe, tudíž mají obavy.

To znamená, že většina respondentů (54 %) se cítí připravena komunikovat s rodiči.

14. Jakou formu komunikace byste s rodičem upřednostnili pro sdělení běžných informací?



14. $\chi^2 = 44,219$

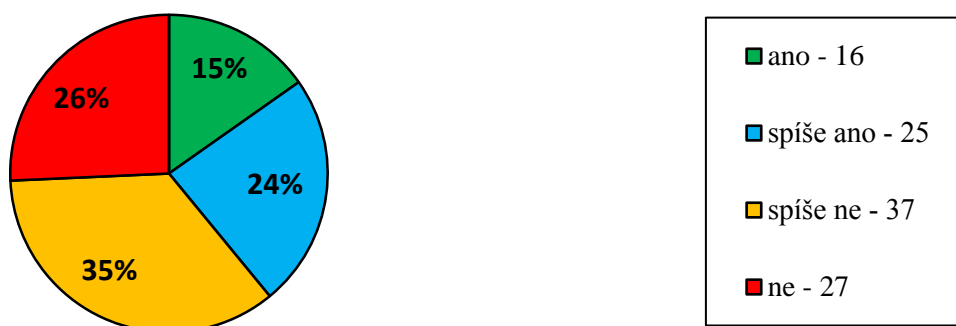
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, jakou formu komunikace by respondenti upřednostnili pro sdělení běžných informací.

Předpokládali jsme, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz.4.3. Příprava budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči), že mezi nejvíce procentuální zastoupení bude patřit komunikace formou individuální konzultace. Nicméně naše očekávání se nepotvrdilo. Největší zastoupení měla forma komunikace **skrz e-mail, SMS** (48 %). 32 % respondentů by upřednostnilo **třídní schůzky** v rámci komunikace s rodičem. Co by nejméně upřednostnili byla komunikace skrz **individuální konzultaci** (14 %) nebo pomocí **telefonu** (6 %).

To znamená, že nejvíce respondentů (48 %) by upřednostnilo komunikovat s rodičem skrz e-mail či SMS pro sdělení běžných informací.

15. Dali byste své soukromé telefonní číslo jako třídní učitel na 1.stupni ZŠ pro komunikaci s rodiči?



15. $\chi^2 = 8,4857$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda by byli respondenti ochotni poskytnout soukromé telefonní číslo.

Předpokládali jsme převahu záporných odpovědí, díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (3.3. Způsoby zefektivnění partnerství). Naše očekávání se potvrdilo. Respondenti, kteří odpověděli „ano“ (15 %), odůvodnili svou odpověď, tím, že by to pro ně byla lepší a rychlejší komunikace s rodičem (50 %), a nevidí v tom problém (50 %). Respondenti, kteří odpověděli na položenou otázku „spíše ano“ (24 %), odpověděli obdobně, jako respondenti u předchozí odpovědi, že je to pro ně rychlejší a lepší komunikace (76 %), nicméně 24 % respondentů by určila určitá pravidla a vymežila dobu, kdy by je rodiče mohli kontaktovat. Respondenti, kteří odpověděli „spíše ne“ (35 %), odůvodnili svou odpověď, tím že by potom neměli žádné soukromí (56,76 %), či v tom nevidí žádný důvod, proč poskytovat soukromé číslo (21,62 %). 21,62 % respondentů odpovědělo, že by poskytli pouze e-mailovou adresu. Ti respondenti, kteří odpověděli „ne“ (26 %), odůvodnili svou odpověď tím, že si chtějí

ochraňovat své soukromí (74,07 %), a upozorňují na to, že jsou i jiné způsoby skrz školu, jak by je mohl rodič kontaktovat (25,93 %).

To znamená, že většina respondentů (61 %) nejsou ochotni poskytnout soukromé telefonní číslo, jako třídní učitelé na 1. stupni ZŠ.

16. Je možné, aby se učitel v komunikaci s rodiči zdokonalil v průběhu své praxe?



16. $\chi^2 = 208,7904$

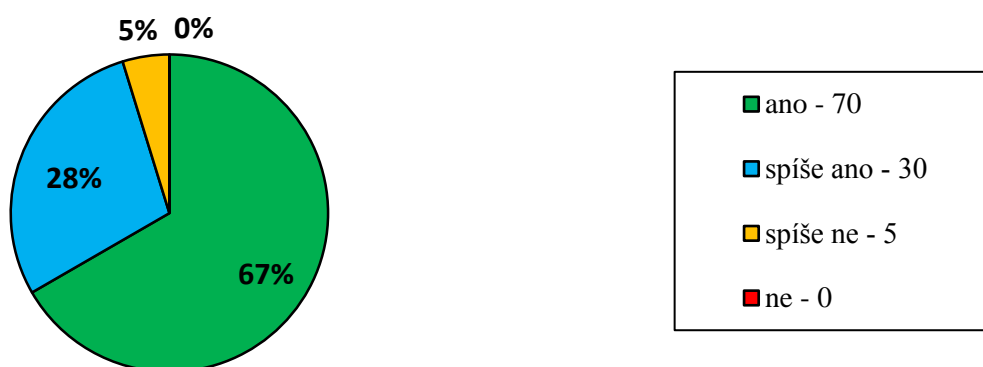
Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda se respondenti domnívají, že je možné se zdokonalit v komunikaci s rodičem v průběhu své pedagogické praxe.

Předpokládali jsme díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz.4.3. Příprava budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči), převahu kladných odpovědí. Naše očekávání se potvrdilo. Kladně odpovědělo 96 % respondentů z toho 86 % „ano“ a 10 % „spíše ano“. Pouhé 4 % respondentů odpovědělo „spíše ne“.

To znamená, že většina respondentů (96 %) se domnívá, že je možné se zdokonalit v komunikaci s rodičem v průběhu své pedagogické praxe.

17. Je učitelství povoláním, které chcete v budoucnu dělat?



17. $\chi^2 = 116,9048$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo zjistit, zda jsou respondenti rozhodnuti jít po vysoké škole učit.

Díky našemu okolí, kde pozorujeme, že mnoho studentů na pedagogických fakultách nechce jít učit a díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz. 4.1. Učitel na 1. stupni základních škol), jsme předpokládali vyšší procentuální zastoupení záporných odpovědí než kladných. Naše očekávání se nepotvrdilo, jelikož 95 % respondentů odpovědělo ano. Z toho 67 % respondentů odpovědělo „ano“ a 28 % „spíše ano“. Pouhých 5 % odpovědělo „spíše ne“.

To znamená, že většina respondentů (95 %) je rozhodnuta jít učit po absolvování VŠ.

18. Je prestiž povolání UČITELE v ČR dostatečná?



18. $\chi^2 = 69,3619$

Neodmítáme alternativní hypotézu.

Účelem této položky bylo se dovědět, zda si respondenti myslí, že dnešní společnost v České republice bere učitelství za prestižní.

Podle dnešní situace v české společnosti jsme očekávali a díky získaným poznatkům a informacím v této diplomové práci podloženou odbornou literaturou (viz.4.2. Příprava na učitelství), převahu záporných odpovědí. Tedy, že dané povolání prestižní není. Naše očekávání se potvrdilo. Většina respondentů odpověděla na tuto otázku záporně, a to 53 % odpovědělo „**spíše ne**“ a 34 % odpovědělo „**ne**“. Pouhých 12 % odpovědělo „**spíše ano**“ a 1 % respondentů „**ano**“.

To znamená, že většina respondentů (87 %) se domnívá, že dnešní společnost v České republice nebere učitelství za prestižní.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tématem této diplomové práce je součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy. Ve výzkumné části jsme se zaměřili na představu o důležitosti spolupráce a vzájemné komunikace mezi rodinou a školou, při rozvoji žáka na primární škole z pohledu budoucích učitelů, respektive studentů pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Pokusíme se zjistit, jak velkou míru důležitosti jí studenti přisuzují. Jak podle nich taková spolupráce mezi rodinou a školou funguje, zda spatřují nějaké chyby na obou stranách. A jestli jsou připraveni na dané povolání, a jak si ho představují.

Osloveno bylo 105 respondentů. Byli to studenti pedagogické fakulty v oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Byla použita metoda dotazníku ve výzkumném šetření, který jsme respondentům předali osobně. Dotazník obsahuje uzavřené neboli strukturované položky, otevřené a polootevřené položky, ve kterých respondenti mohou vysvětlit a napsat důvod, proč vybrali danou možnost.

Dle analýzy položek byly vyhodnoceny dané výzkumné otázky.

1. výzkumná otázka

„Spatřují studenti pedagogické fakulty spolupráci rodiny a školy při rozvoji žáka na 1. stupni za důležité a pokud ano, mají obě strany prostor jejich vzájemné partnerství zefektivnit?“

Co se týče první části otázky, tak se všichni účastníci výzkumu shodli na tom, že spolupráce rodiny a školy je zásadní v rozvoji žáka. Svědčí o tom odpovědi respondentů. Domnívají se, že spolupráce rodiny a školy je velice důležitá. Už jen z toho důvodu, že ve 100 % zvolili možnost, která souhlasí s tím, že jejich vzájemné partnerství má vliv na daného žáka.

Jestli rostoucí a kvalitní spolupráce rodiny a školy je díky otevřenosti škol, zde stoprocentní shodnost nenastala. Avšak většina, a to 88 % respondentů považuje rostoucí a kvalitní spolupráci mezi rodinou a školou, díky otevřenosti škol. Díky „dveřím“, které škola rodičům otvírá dokořán, mají rodiče možnost a prostor se angažovat, a také mají pocit, že jsou učitelé a vedení školy, díky tomu dostupnější a otevřenější. 22 % respondentů nepovažuje otevřenost škol za zásadní faktor pro kvalitní spolupráci. S tím souvisí i jedna položka, která byla položena v dotazníku. Zda v současnosti mají rodiče daný prostor pro rozvíjení partnerského vztahu, a efektivní komunikaci se školou. 94 % respondentů spatřuje v dnešní

době dostatek prostoru pro rodiče v rámci zkvalitnění spolupráce a komunikace. Zbýlých 6 % respondentů si to nemyslí.

V závěru vyhodnocení této výzkumné otázky můžeme říci, že velká většina respondentů považuje spolupráci při rozvoji žáka za důležitou a že v současné době existuje prostor pro zefektivnění spolupráce a komunikace, jak pro rodiny, tak i pro školy.

2. výzkumná otázka

„Spatřují studenti pedagogické fakulty určité chyby v komunikaci ze strany rodičů či učitelů, a které informace jsou pro učitele a pro rodiče důležité?“

Komunikace mezi rodinou a školou je důležitá, stejně tak vzájemná informovanost. V rámci této výzkumné otázky, jsme se zaměřili na to, jestli respondenti spatřují nějaké chyby v rámci komunikace ze strany rodičů a učitelů. Považovali jsme za vhodné nechat respondenty napsat svůj vlastní názor na chyby v komunikaci ze strany učitelů i rodičů, aniž by si pouze vybrali variantu z předepsaných možností. Použili jsme formu otevřené položky. Velice nás překvapilo, když se respondenti v obou případech ve velké míře rozepsali. Odpovědi všech respondentů jasně ukázaly, že spatřují určité chyby v komunikaci na obou stranách a nejen jednu. Co se týče chyb ze strany učitele, nejvíce se respondenti domnívají, tedy z 29 %, že zásadní chyba učitelů je, neochota komunikovat s rodičem. Mnoho respondentů odůvodňuje neochotu tím, že rodičům nedůvěřují a nepovažují je za své „partnery“. Určitým způsobem to může také souviset s tím, že mají z komunikace s rodičem strach. Což byla taky jedna z odpovědí, která se v dotaznících objevila v 16 %. S tím jde ruku v ruce, že učitelé nevyužívají různé varianty forem komunikace, které by možná vyřešily i následující odpověď, která se vyskytla v 17 %, a také že učitelé nedávají dostatečné a včasné informace, tak jak by měli. Ve 12 % se také respondenti domnívají, že důvodem chyb v komunikaci jsou předsudky ze strany učitelů vůči rodičům. Nicméně neochota komunikovat se objevila v 25 % i v chybách komunikace ze strany rodičů. Další chyby, kterých se rodiče dopouští z pohledu respondentů, se týkají dítěte. Domnívají se, že jednu skupinu rodičů nezajímá dění ve škole kolem jejich dítěte (24 %), druhá skupina na něj naopak nenechá dopustit, a nedokáže přijmout chyby svého dítěte. Tato varianta se vyskytla v 27 % odpovědích respondentů. 24 % respondentů se také domnívá, že mnoho rodičů učitele svého dítěte nerespektují, tím pádem s ním nechtějí komunikovat a neberou ho vážně. V rámci této otázky jsme se zaměřili na informovanost obou stran a co je

v informovanosti klíčové. Klíčovou informací, kterou by učitel měl vědět o svém žakovi, je podle respondentů z 99 % jeho rodinné zázemí. Už jen díky individuálnímu přístupu k danému žakovi, či vysvětlení si určitého projevu, který se může objevit v průběhu a v neposlední řadě i díky tomu, aby učitel věděl, zda má žák doma vhodné prostředí pro další vzdělávání a přípravu na výuku. Pouze 1 % respondentů tuto informaci nepovažují za potřebnou. Důvodem bylo, že by ho učil jako aprobovaný specialista, který by nemusel být informovaný.

Ptali jsme se také respondentů, která informace je klíčová pro rodiče z jejich pohledu. Nepřekvapilo nás, že v 50 % se respondenti shodli na prospěchu dítěte. Je vidět z pohledu respondentů, že prospěch je klíčový. Na druhém místě se 74 % umístilo chování. Způsob výuky, školní akce, silné a slabé stránky dítěte považují jako klíčové informace pro rodiče v malém procentu.

V závěru tedy můžeme říci, že z pohledu této výzkumné otázky se všichni respondenti domnívají, že i obě strany, jak učitel, tak i rodič dělají chyby při vzájemné komunikaci. A v rámci informovanosti se většina respondentů domnívá, že pro učitele je klíčové znát rodinné prostředí svého žáka a že rodič se nejčastěji informuje o prospěchu a chování svého dítěte.

3. výzkumná otázka

„Využívají rodiče možnost zapojení se do aktivit školy svého dítěte z pohledu studentů pedagogické fakulty?“

Než se budeme zabývat účastí rodičů na školních akcích, zaměřili bychom se na to, zda se vůbec respondenti domnívají, že jsou rodiče dostatečně informováni o akcích školy. Již bylo zmíněno, že spousta respondentů se domnívá, že v rámci komunikace mnoho učitelů nechce komunikovat s rodiči. Nicméně 89 % respondentů se domnívá, že rodiče jsou dostatečně informováni o školních akcích. Ovšem zda se jich i účastní, na to odpovědělo kladně pouze 53 % respondentů. Menší účast rodičů na školních akcích z jejich pohledu respondenti odůvodňují tak, že rodiče o to nemají zájem nebo jsou časově vytíženi.

Časová vytíženost je taky jeden z důvodů neúčastnění se přímé výuky ve třídě svého dítěte. 29 % respondentů se domnívá, že rodiče mají zájem se účastnit výuky. Zbýlých 71 % respondentů se domnívá pravý opak, jak z časových důvodů, jak již bylo zmíněno, tak i díky nezájmu rodiče. Ovšem někteří respondenti se také zmínili, že jako budoucí učitelé, kteří by

ve třídě učili, by nechtěli rodiče v přímé výuce a nesouhlasili by s tím, i kdyby měl rodič zájem.

V závěru tedy můžeme říci, že větší polovina rodičů se účastní školních akcí a podporuje zkvalitnění spolupráce se školou. Zatímco menší polovina, i když je dostatečně informována o akci, nemá zájem, nebo ji z časových důvodů nestíhá. Obdobně z časových důvodů se většina respondentů domnívá, že nemají rodiče možnost se účastnit přímé výuky ve třídě svého dítěte. A někteří respondenti se také zmínili, že by s účastí rodiče ve výuce nesouhlasili.

4.výzkumná otázka

„Jaký vztah mají respondenti ke komunikaci, která je součástí jejich budoucího povolání?“

Efektivní komunikace, jak jsme již zmínili v teoretické části této diplomové práce, je klíčovým bodem pro kvalitní spolupráci mezi rodinou a školou. Dalo by se říci, že je základním stavebním kamenem pro vytváření vztahu s rodiči ze strany učitele. Tudíž v učitelské profesi, jako v mnoha dalších profesích se s komunikací setkáváme neustále. Od učitele je tedy očekáváno, že by s ní neměl mít žádný problém, protože komunikuje, jak se svými žáky, kolegy, nadřízenými, tak samozřejmě i s rodiči. Zajímalo nás, jak to mají budoucí učitelé, zda se komunikace s rodiči obávají či ne. 54 % respondentů odpovědělo, že žádný problém s komunikací nemají. Shodli se na tom, že to umět musí. Je to součást jejich zaměstnání a rodič je při komunikaci osoba, jako každá jiná. Nicméně část respondentů má obavy z komunikace s rodičem. Obávají se problémových situací, které budou muset s rodiči řešit a přijde jim, že budoucí pedagogové nejsou dostatečně připraveni na komunikaci s rodičem. S tím souvisí i názor 96 % respondentů, že díky profesní praxi, kterou budoucí učitelé získají ve své práci, se učitel dokáže v komunikaci zdokonalit.

Když už hovoříme o samotné komunikaci, nesmíme opomenout její formy. Ve výzkumném šetření jsme se dotazovali, kterou formu komunikace by respondenti, jako budoucí učitelé při komunikaci s rodičem upřednostnili. Nejvíce procentuálně zastoupená byla komunikace pomocí e-mailu či SMS. Oproti tomu nejméně zastoupená pouze se 6 % byla komunikace formou hovoru s rodičem po telefonu, při sdělení běžných informací. Když jsme se dotazovali respondentů, zda by poskytli své soukromé telefonní číslo rodičům, odpovědělo kladně 50 % respondentů. Ovšem část respondentů zmínila, že by nastavili určitá pravidla, kdy rodiče mohou učitele kontaktovat. Zbýlých 50 % procent by pravděpodobně soukromé číslo rodičům neposkytlo, převážně kvůli svému soukromí. Respondenti byli také

dotazování, jak často by podle nich měly probíhat třídní schůzky. Větší polovina respondentů odpověděla, že by měly probíhat dvakrát za pololetí. A pokud by bylo potřeba něco s rodiči řešit, lepší způsob vidí v individuální konzultaci. Většina respondentů se totiž shodla, že problémové záležitosti by se měly řešit pouze mezi daným rodičem a učitelem bez dalších svědků.

Závěrem tedy můžeme říci, že větší polovina respondentů se cítí připravena na komunikaci s rodičem, a většina respondentů se domnívá, že i když si někdo nevěří, tak praxí se komunikace učitelů s rodičem zdokonalí. Je vidět, že respondenti upřednostňují i jiné formy komunikace s rodičem, než nejočekávanější formu komunikace, a to jsou třídní schůzky. Jsou ochotni používat technologie pro komunikaci s rodičem, využívat e-mailové adresy či mobilní telefony. Větší polovina respondentů by dokonce poskytla i své soukromé telefonní číslo, aby byli rodičům k dispozici. Respondenti nepovažují třídní schůzku za jednu z nejdůležitějších forem a organizovali by je pouze dvakrát za pololetí.

5. výzkumná otázka

„Jak by definovali respondenti svůj názor a vztah k učitelské profesi?“

Než se zaměříme, jaký vztah mají respondenti k učitelské profesi čili ke svému budoucímu povolání, zeptali jsme se respondentů, zda se domnívají, že se od učitele očekává, aby žáky vzdělával a zároveň vychovával, 88 % respondentů odpovědělo kladně. Domnívají se, že by učitel měl vykonávat obě dané funkce. Také nás zajímalo, zda si myslí, že učitelské povolání má dostatečnou prestiž v naší společnosti. Pouhých 13 % procent odpovědělo kladně, z toho 12 % neodpovědělo ano na sto procent. V rámci vztahu respondentů na dané povolání jsme se také dotázali, zda ho chtějí vykonávat. Protože to neznamená, že i když daný obor vystudují, budou ho chtít vykonávat. Ze 100 % respondentů odpovědělo kladně, že by chtělo vykonávat učitelskou profesi 95 %.

Závěrem tedy můžeme říci, že z pohledu respondentů je očekáváno od učitele nejen vyučovat, ale i vychovávat. Dále respondenti zmínili, že prestiž učitele v dnešní době není dostatečná, tak jak by měla být. A 95 % tazajících respondentů odpovědělo kladně na dotaz, zda budou chtít působit v oboru, který studují.

ZÁVĚR

Diplomová práce „*Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy*“ byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části, díky informacím z pramenů odborné literatury, byl uveden význam rodiny při rozvoji žáka primární školy, její historie a funkce, které se v průběhu let měnily. Dále zde byl uveden výčet výchovných stylů a také role rodičů, které mají velký vliv při výchově svého dítěte. Práce se také zaměřila na rozvodovost a její vliv na dítě primární školy. Druhá kapitola je věnována instituci školy. Je zde vymezen její význam a její funkce. Velká část kapitoly je zaměřena na obsah primárního vzdělávání v České republice, ale také ve Finsku a Švédsku, které jsou pro nás inspirující svými odlišnostmi od našeho školského systému. Kapitola je zakončena podkapitolou o klimatu školy, která je nedílnou součástí každé školní instituce. Podstatná část této diplomové práce je věnována spolupráci a komunikaci rodiny a školy. Seznámili jsme se se spoluprací rodiny a školy, s její důležitostí a způsoby, jak je zefektivnit. Dále jsou zde zmíněny i jednotlivé formy komunikace a v neposlední řadě také chybovost, která může nastat během komunikace s rodičem či učitelem. V závěru teoretické části, tedy v poslední kapitole, jsme se zaměřili na budoucího učitele. Je zde popsána osobnost učitele na 1. stupni základních škol, jeho kompetence a příprava na budoucí profesi i v rámci komunikace a spolupráce s rodiči.

Empirická část se věnuje spolupráci rodiny a školy z pohledu budoucích učitelů, tedy studentů pedagogické fakulty. Byly zde představeny metody, které byly použity při výzkumném šetření. Byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí nestandardizovaného dotazníku, který byl sestaven z uzavřených (strukturovaných), polouzavřených a otevřených položek. V některých položkách měli respondenti možnost vyjádřit své odůvodnění odpovědí. Dále je v empirické části zahrnuto vyhodnocení výzkumného šetření, výzkumných otázek a závěr empirické části.

Cílem této diplomové práce s názvem „*Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy*“ bylo představit podstatu a význam spolupráce rodiny a školy a její vliv na rozvoj žáka na 1. stupni základních škol. Díky dílčím cílům, které vycházejí z cíle hlavního, jsme se snažili zjistit, jak má vypadat partnerský vztah mezi rodičem a školou a jejich vzájemná informovanost. Co je podstatou efektivní komunikace, jak jí docílit a v závěru, jaký pohled na součinnost a komunikaci rodiny a školy mají budoucí učitelé. Díky analýze dat výzkumného šetření a vyhodnocením výzkumných otázek se ukázalo, že studenti

pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol mají obdobný pohled na spolupráci rodiny a školy bez ohledu na to, jestli jsou v 3., 4. nebo 5. ročníku svého studia.

Díky stanoveným cílům bylo zjištěno, že spolupráce a efektivní komunikace mezi rodinou a školou je při rozvoji dítěte důležitá i z pohledu studentů pedagogické fakulty. Podle nich nefunguje vždy aktivní vytváření partnerského vztahu, ať už ze strany učitele či rodiče. Určité procento respondentů se také necítí dostatečně připraveno na komunikaci a vytváření partnerského vztahu s rodiči.

Závěrem bychom mohli říci, že byly splněny všechny cíle, jež byly v této práci stanoveny. Díky analýze dat výzkumného šetření je zřejmé, že jak společnost, tak i studenti pedagogické fakulty, oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, vidí důležitost komunikace ve vytváření partnerského vztahu mezi rodinou a školou.

Přínosem této práce tedy je zjištění, že pohled odborníků na danou problematiku je obdobný s pohledy budoucích učitelů. Obě strany vidí důležitost ve spolupráci mezi rodinou a školou, ale také její spojitost a její vliv na rozvoj dítěte.

Jak už jsme v úvodu této diplomové práce uvedli, chtěli jsem získat co nejvíce informací o spolupráci školy a rodiny. Snažili jsem se o to studiem odborné literatury, která se danou problematikou zabývá. Dále provedením dotazníkového šetření, vyhodnocením jednotlivých otázek a vyvozením závěrů. Práce je podle nás velkým přínosem pro budoucí učitele, kteří mohou získané poznatky uplatnit ve svém budoucím povolání a pomoci jim, tak v jejich začátcích při komunikaci s rodiči.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE:

BERÁNKOVÁ, Lenka. *Spolupráce s rodiči*. Metodický portál RVP [online] 2009 -07-02. [2019-10-9] Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/3193/SPOLUPRACE-S-...>

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

DOBEŠOVÁ, Karin. *Neboj se a zkus to: informativní příručka pro začínající učitele na prvním stupni základní školy*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2000. ISBN 8070200723.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6

EURYDICE, *Přehled České republiky*, [online]. web Evropské komise [2020-04-03]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en

EURYDICE, *Přehled Finska*, [online]. web Evropské komise [2020-04-03]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en

EURYDICE, *Přehled Švédska*, [online]. web Evropské komise [2020-04-03]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče-nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HANÁK, Josef. *Škola rodičům a rodiče dětem*. Ratíškovice: Základní škola a Mateřská škola Ratíškovice, 2015. ISBN 978-80-260-8462-4.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HOŠTIČKA, Jan. *Komunikace mezi školou a rodiči žáků*. [online] Metodický portál RVP 2006- 06- 26. [2019- 11- 2]Dostupné z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/>.

JEŽKOVÁ, Věra, DVOŘÁK Dominik ,GREGER David a Holger DAUN. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2021-3.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.

KUBIČKA, Luděk. *Rodina a duševní zdraví dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN 14-015-66

KUCHAŘOVÁ, Věra, BARVÍKOVÁ Jana, HÖHNE Sylva, JANUROVÁ Kristýna, NEŠPOROVÁ Olga, Jana PALONCYOVÁ, SVOBODOVÁ Kamila a Lucie VIDOVIČOVÁ. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2019 ISBN 978-80-7416-333-3.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu: vzdělávací program: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0

LAUERMANN, Marek. *Vytváření úspěšného partnerství mezi školou a rodiči*. [online] Metodický portál RVP 2011- 05- 19. [2019- 10- 25] Dostupné z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUE/11365/VYTVARENI-USPESNEHO-PARTNERSTVI-MEZI-SKOLOU-A-RODICI.html/>.

MYNARSKA Monika, RIEDERER Bernhard, JASCHINSKI Ina, KRIVANEK Desiree, NEYER Gerda and Livia OLÁH. *Vulnerability of families with children: Major risks, future challenges and policy recommendations*. [online] 2015, Str. 25 [2020-02-12] Dostupné z WWW: <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2015/11/WP49MynarskaEtAl2015.pdf>

PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

PÍŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3.

POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-626-1.

PROFIL A UPLATNĚNÍ ABSOLVENTA, *Katedra primární a preprimární pedagogiky*, [online]. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci [2020-03-25]. Dostupné z: <http://kpv.upol.cz/studijni-obory-prezencni-magisterske-1studen-zs.php>

PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3184-4.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

ORVIN, George H. *Dospívání: kniha pro rodiče*. Praha: Grada, 2001. Pro rodiče. ISBN 80-247-0124-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6

RABUŠICOVÁ, M.; POL, M.: *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. Pedagogika 46, [online] 1996. [2020- 01- 08] Dostupné z: WWW: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2905&lang=cs>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [2020-04-15]. Dostupné z: WWW: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

RYAN, Elizabeth A. *O rodičích.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. Linka důvěry. ISBN 80-7106-171-9

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6

ŠKOLSKÝ ZÁKON. *Školský zákon k 15.2.2019,* [online]. MŠMT [2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ŠKRAMLÍK, Pavel. *Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy?* Učitelské listy [online]. 2017-01-10. [2019-10-12] Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/01/pavel-skramlik-jak-vytvaret-podporovat.html>

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů.* Nakladatelství (GRADA), 2010. ISBN 978-80-247-3181-0

ŠTEIGROVÁ, Ilona. *Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí.* [online]. Učitelské listy 2013-06-3. [2019-11-2]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2013/06/leona-g-steigrova-klima-skoly-ma.html>

ŠTECH, S. *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy.* Československá psychologie, roč. 6/1997, s.487-502 ISSN 0009-062X

STRUKTURA SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ODBORNÉ PŘÍPRAVY V EVROPĚ, *Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010,* [online].

MŠMT [2020-03-10]. Dostupné z: WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

VLČEK, Martin a Vladimíra KANTOROVÁ. *Rodinná politika a demografie rodiny- statistiky, srovnání, analýzy vybraných evropských států: studie*. Praha: Oeconomica, 2003. ISBN 80-245-0618-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Příloha č. 1 - DOTAZNÍK PRO BUDOUCÍ UČITELE

Milé kolegyně, milí kolegové,

dotazník, který jste obdrželi, je praktickou částí mé diplomové práce na téma „Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka na 1.stupni základní školy“. Obracím se na Vás s prosbou o jeho vyplnění. Dotazník je anonymní a vaše názory a připomínky mi budou sloužit pouze jen jako podklady pro můj výzkum o připravenosti budoucího učitele na spolupráci a komunikaci s rodiči. Zakroužkujte prosím jen jednu variantu, pokud není uvedeno jinak. U některých otázek je i prostor pro vaše slovní vyjádření, tak to prosím učiňte.

Děkuji Vám za vyplnění daného dotazníku a za Váš čas.

Aneta Myslivcová

Zaznačte míru svého souhlasu či nesouhlasu se zněním dotazníkových položek.

1. Spolupráce rodiny a školy je kvalitní díky otevřenosti škol.

a) souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) nesouhlasím

2. Spolupráce rodiny a školy má vliv na daného žáka.

a) ano b) ne

3. Dnešní rodiče mají prostor pro vzájemnou spolupráci a komunikaci s učitelem.

a) souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) nesouhlasím

4. V čem spatřujete probíhající chyby v komunikaci ze strany učitele? Napište příklad:

.....
.....

5. V čem spatřujete probíhající chyby v komunikaci ze strany rodičů? Napište příklad:

.....
.....

6. Informovanost učitele o rodinném zázemí dítěte je:

- a) důležitá b) nedůležitá

Proč:
.....

7. Rodiče nejvíce zajímá v rámci informovanosti o jejich dítěti. **Vyberte 2 příklady z daných možností:**

- a) prospěch
b) chování
c) způsoby výuky
d) školní akce
e) slabé stránky dítěte
f) silné stránky

8. Jak často by podle vás měly probíhat třídní schůzky na 1. stupni ZŠ?

- a) dvakrát za pololetí

Proč:
.....

- b) třikrát za pololetí

Proč:
.....

- c) čtyřikrát za pololetí

Proč:
.....

9. Většina rodičů žáků na 1. stupni se účastní školních akcí (rodičovské dílny, školní projektové a tematické dny atd.).

- a) souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) nesouhlasím

Uveďte důvod:
.....

10. Rodiče jsou dostatečně informováni o akcích školy.

- a) souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) nesouhlasím

11. Rodiče mají zájem se účastnit výuky ve třídě svého dítěte na 1. stupni ZŠ.

- a) souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) nesouhlasím

Uveďte důvod:
.....

12. Od učitele se očekává, že by měl ve škole nejen vyučovat, ale i vychovávat žáky.

- a) souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) nesouhlasím

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Aneta Myslivcová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Součinnost rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy
Název v angličtině:	The Cooperation between Families and Schools during the Pupil's Development at a Primary Level
Anotace práce:	<p>Hlavním cílem diplomové práce je představit podstatu a význam spolupráce rodiny a školy, její vliv na rozvoj žáka na 1. stupni základních škol. Teoretická část je zaměřena na význam rodiny v rámci rozvoje dítěte na 1. stupni. Dále je zde vyobrazena její historie, která je spojena s jejím vývojem a funkcemi, které se v průřezu let proměňovaly. Je zde vymezen i význam školy, její funkce a obsah primárního vzdělávání nejen v České republice, ale i v ostatních zemích. Podstatná část je zaměřena na samotnou spolupráci a komunikaci rodiny a školy. Seznamuje s důležitostí spolupráce rodiny a školy, a s jejími způsoby, jak ji ještě více zefektivnit, efektivní komunikací a jejími formami.</p> <p>Poslední část je zaměřena na budoucího učitele a jeho připravenost na komunikaci a spolupráci s rodiči. Je zde představena osobnost učitele na 1. stupni základních škol, jeho kompetence a příprava na budoucí profesi i v rámci komunikace a spolupráce s rodiči.</p> <p>Empirická část se zaměřuje na představu o důležitosti spolupráce a vzájemné komunikace mezi rodinou a školou,</p>

	při rozvoji žáka na primární škole z pohledu budoucích učitelů. Na připravenost budoucích učitelů a jejich představu o daném povolání. K danému záměru byl zvolen kvantitativní výzkum.
Klíčová slova:	rodina, primární škola, dítě, primární vzdělávání spolupráce, komunikace, učitel
Anotace v angličtině:	The main aim of the thesis is to introduce a fundamental and importance of families and school cooperation, its effect on a pupil's development at a primary school. The theoretic part is focused on an importance of a family within the child's development at a primary school. Furthermore, there is depicted its history which is connected with its development and functions that have been changed during the years. There is also defined a value of the school, its function and contents of a primary education in the Czech Republic, but also in other countries. The essential part is aimed at a cooperation and communication between a family and school. It acquaints with a significance of a family and school, with its ways how to make it more effective, the effective communication and its forms. The last part is focused on a future teacher and her/his readiness for a communication and cooperation with parents. There is introduced a teacher's personality at a primary school, her/his competences and preparation for the future career within the frame of communication and cooperation with parents.
Klíčová slova v angličtině:	family, primary school, child, primary education, cooperation, communication, teacher
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	84 stran
Jazyk práce:	český