

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Ideální škola z pohledu rodičů

Diplomová práce

Autor:	Tereza Beníšková
Studijní program:	M 7503 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Oponent práce:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	Tereza Beníšková
Studium:	P14P0284
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Ideální škola z pohledu rodičů
Název diplomové práce AJ:	The ideal school from the perspective of parents

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce pojednává o složitém vztahu mezi rodinou a školou a na základě výsledků z výzkumů charakterizuje postoje a požadavky rodičů vzhledem ke škole. Cílem diplomové práce je zjistit pohled rodičů na ideální školu a zmapovat jejich názory na primární vzdělávání. Teoretická část charakterizuje vzájemné vztahy, popisuje základní vzdělávání, zabývá se současnou legislativou a charakteristikou podmínek primárního vzdělávání. Empirická část pomocí dotazníku vlastní konstrukce zjišťuje názory rodičů na danou problematiku.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Ve Velimi dne 21. 11. 2019

.....

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, věnovaný čas a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mému manželovi a rodině za podporu během celého studia.

Anotace

BENÍŠOVÁ, Tereza. *Ideální škola z pohledu rodičů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 95 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit pohled rodičů na ideální školu a zmapovat jejich názory na primární vzdělávání. Teoretická část charakterizuje vzájemné vztahy, popisuje základní vzdělávání, zabývá se současnou legislativou a charakteristikou podmínek primárního vzdělávání. Empirická část pomocí dotazníku vlastní konstrukce zjišťuje názory rodičů na danou problematiku.

Klíčová slova

škola, spolupráce, rodina, komunikace, primární vzdělávání

Annotation

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *The ideal school from the perspective of parents*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019, 95 pp. Diploma thesis.

The aim of this thesis is to find out the parents' view of an ideal school and map their opinions about primary education. The theoretical part describes mutual relationships, basic education, current legislation and conditions of primary education. The empirical part deals with parents' opinions about given issues by means of a questionnaire.

Key words

school, cooperation, family, communication, primary education

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Základní vzdělávání.....	11
2. 1 Vymezení základních pojmů.....	11
2. 1. 1 Primární vzdělávání.....	12
2. 1. 2 Školská legislativa.....	13
2. 1. 3 Vzdělávání a jeho cíle	14
2. 2 Škola.....	16
2. 2. 1 Historický vývoj české školy.....	17
2. 2. 2 Primární vzdělávání 21. století	19
2. 3 Faktory ovlivňující vzdělávání žáků	20
2. 3. 1 Klima školy	21
2. 3. 2 Klima třídy.....	21
2. 3. 3 Vybavenost škol	22
2. 3. 4 Volnočasové aktivity	23
2. 3. 5 Organizační formy výuky	24
2. 3. 6 Výukové metody	25
2. 4 Učitel.....	26
2. 4. 1 Osobnost učitele	28
2. 4. 2 Kompetence učitele	29
2. 4. 3 Strategie učitele vedoucí ke školní úspěšnosti	31
3 Rodina.....	33
3. 1 Práva a povinnosti rodičů.....	33
3. 2 Představa „dobrého“ rodiče.....	35
3. 3 Obraz rodiny moderního světa	36
4 Vztahy školy a rodiny	38
4. 1 Komunikace	38
4. 1. 1 Formy komunikace	39
4. 1. 2 Chyby a konflikty v komunikaci	40
4. 2 Charakteristika vzájemných vztahů	41
4. 3 Spolupráce školy a rodiny	45
4. 4 Spolupráce a RVP ZV	47
4. 5 Formy a možnosti spolupráce	48

4. 6 Charakteristika a limity partnerství	49
5 Shrnutí teoretické části práce	52
6 Výzkumné šetření	53
6. 1 Cíle výzkumného šetření	53
6. 2 Metodologie výzkumného šetření	53
6. 3 Výzkumný soubor	55
6. 4 Časový harmonogram výzkumu	56
6. 5 Limity výzkumu	56
6. 6 Analýza výsledků výzkumu	57
6. 7 Vyhodnocení výzkumných otázek	80
6. 8 Shrnutí a diskuse	81
6. 9 Soubor doporučení	85
7 Závěr	87
8 Seznam literatury	88
9 Seznam zkratek	92
10 Seznam grafů	93
11 Seznam tabulek	94
12 Seznam příloh	95

1 Úvod

Velkým životním mezníkem pro každého člověka je nepochybně zahájení povinné školní docházky. Každý si jistě pamatuje na své první dojmy a okamžiky, na svá očekávání, se kterými do školní budovy vstupoval. Nejsou to ovšem jen děti, které zahajují povinnou školní docházku s jistými ideami a předpoklady. Neméně důležitou roli hrají v této fázi právě jejich rodiče. Ti představují nedílnou součást životní etapy, neboť i oni pronikají do vzdělávacího procesu svého dítěte s vizemi o tom, jak bude celkové vzdělávání vypadat. Diplomová práce se zabývá představou ideální školy pohledem rodičů. Toto téma jsem si vybrala na základě své vlastní pedagogické praxe učitelky 1. stupně. Získané poznatky bych ráda využila v navazující učitelské praxi. Podnětem k výběru tohoto tématu byly také již vydané publikace, které díky provedeným výzkumným šetřením sumarizovaly názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Na trhu je i mnoho publikací, které se snaží konkretizovat přímo ideálního učitele, žáka či vzdělávání, mne však zajímal skutečný názor a pohled těch, kteří jsou součástí vzdělávacího procesu, často fungují jako partneři školy a výrazně ovlivňují její chod.

Rodič, škola i učitel mají výrazný podíl na vzdělávání a všestranném rozvoji dítěte. Rodič je v této fázi prvotním činitelem, předávající vzorce chování, hodnoty a postoje, které jsou dále prohlubovány a dítěti zvnitřňovány. Škola v tomto období působí hlavně v oblasti všestranného rozvoje dítěte a socializace. Díky ní je dítě seznamováno s okolním světem a vlivy, které jej ovlivňují a provází ho od dob mladšího školního věku až po období adolescence. Dítě je zde připravováno nejen na život osobní, ale také na život občana daného státu a život pracovní. Učitel představuje mezičlánek mezi rodičem, školou a žákem. Osobnost učitele se tak výrazně podílí na pohledu žáka na vzdělávání, neboť právě on se často stává pro žáka vzorem, který mu zprostředkuje pohled na skutečný svět.

Škola i rodina mají jeden společný cíl, čímž je připravit dítě na život. K tomu, aby se dítěti dostalo vše potřebné, je třeba jejich vzájemná spolupráce, protože oba činitelé hrají v této úloze stěžejní roli. Pokud nejsou jejich podíly vyrovnané, je daná úloha těžko zvladatelná. Trendem dnešní uspěchané doby je však materiální zabezpečení dětí a výchovná funkce rodiny je tak často upozaděna. Do škol pak přicházejí žáci, kteří po

materiální stránce mají vše, ale po stránce lásky, pokory a respektu strádají. Učitelům se proto pod rukou rodí stále více a více nezvladatelných žáků a jim pak místo vzdělávání nezbývá nic jiného, než plnit onu výchovnou funkci místo rodiny.

Cílem diplomové práce je zjistit názor rodičů, jejichž dítě navštěvuje první stupeň základní školy a zmapovat jejich pohled na ideální školu. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část obsahuje celkem tři kapitoly, ve kterých jsou blíže specifikovány aspekty primárního vzdělávání, popsána rodinná problematika a vzájemné vztahy se školou. Empirická část poté sumarizuje výsledky výzkumného šetření zaměřeného na představy rodičů o ideální škole, které proběhlo na třech základních školách v oblasti Kolínska. Pomocí dotazníku vlastní konstrukce jsou zde zjišťována očekávání rodičů, jejich vize ideální školy, ale i podoby ideálního učitele. V závěru práce jsou také formována doporučení vycházející ze zjištěných poznatků a uvedeny přínosné informace pro následující praxi v oboru učitelství.

2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání představuje v dnešní době jedinou povinnou etapu vzdělávání, které se účastní každé dítě v České republice. Svým pojetím navazuje na předcházející rodinnou výchovu a předškolní vzdělávání. Cílem základního vzdělávání je vybavit žáky základy pro následující celoživotní učení, které se v dnešní době nazývají termínem klíčové kompetence.

Základní vzdělávání je jako pojem definován v RVP ZV (2017), v němž je pojato jakožto vzdělávání, které svým způsobem usnadňuje žákům přechod z předškolní docházky a rodinného zázemí do systematického a pravidelného vzdělávání. Toto období je především zaměřeno na rozvoj oblasti poznávacích a kognitivních procesů, respektování individuálních potřeb a zájmů každého žáka, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jan Průcha (2009) ve své knize vymezuje pojem vzdělávání jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., který je realizován v průběhu školního vyučování. Zároveň také definuje pojem výchovně-vzdělávací proces, ke kterému dochází prostřednictvím školního vyučování, neboť každý učitel nejen vzdělává, ale i současně vychovává.

Základní vzdělávání se může uskutečňovat v zařízeních, které jsou zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, mezi které řadíme taková zařízení jako například základní školy, víceletá gymnázia či konzervatoře. Základní vzdělávání může mít v dnešní době nejen podobu denní formy studia, ale i formu individuálního studijního plánu.

2. 1 Vymezení základních pojmů

Základní vzdělávání je realizováno na základních školách. Vzhledem k tématu práce se v následujících kapitolách budeme zabývat základními pojmy vzdělávání z pohledu různých autorů, které považujeme pro tuto práci za stěžejní.

2. 1. 1 Primární vzdělávání

Základní vzdělávání představuje prvotní stupeň povinné školní docházky, který vychází ze zákona č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Žákům je díky učitelům a pracovníkům školy zprostředkován plynulý přechod z předškolního vzdělávání, pomáhá v oblasti následující socializace a začleňování a vybavuje žáka klíčovými kompetencemi.

Primárním vzděláváním rozumíme první stupeň základní školy, tedy období od 1. do 5. ročníku. V tomto období jsou žáci na prvním stupni vybavováni převážně znalostmi z oblasti elementární gramotnosti, jakožto čtení, psaní a počítání. Svým obsahem a vhodně zvolenými praktickými činnostmi by také mělo prostřednictvím vzdělávání na prvním stupni docházet k motivaci žáků k dalšímu učení, k samostatnému poznávání, objevování, hledání a řešení problémů. Jak uvádí Spilková a kol. (2005, s. 97) je důležitý akcent kladen na vyváženost, všestrannost osobnostního rozvoje, kde vedle intelektuálního rozvoje je nezanedbatelný také rozvoj emocionální, sociální, volní, etický a estetický.

Vstupní věk pro zahájení povinné školní docházky je u dětí zpravidla 6 let. Podle Školského zákona (2004) je povinná školní docházka započata školním rokem, který následuje po dni, kdy dítě dosáhlo šestého roku. Toto pravidlo se však nevztahuje na děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Odkladem se nemění doba trvání povinné školní docházky, ta trvá pevně stanovenou dobu devíti let. Dítě může být do školy přijato i před dovršením šestého roku věku. Podmínkou přijetí dítěte, které je narozené v období od září do června příslušného školního roku, je však přiměřená tělesná i duševní vyspělost a žádost jeho zákonného zástupce. Pokud je dítě narozeno v období od září do konce prosince, je doporučujícím dokumentem k žádosti o plnění školní docházky také vyjádření příslušného školského poradenského zařízení. V případě dítěte narozeného v období od ledna do konce června je doporučeno nejen navštívit školské poradenské zařízení, ale i odborného lékaře, který posoudí duševní a fyzickou zralost potřebnou pro zahájení povinné školní docházky.

2. 1. 2 Školská legislativa

Skloňovaným a často řešeným pojmem se stal v pohledu vzdělávání koncept kurikula. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) se rozlišují tři základní významy tohoto pojmu: kurikulum, které je chápáno jako vzdělávací program, kurikulum chápané jako průběh studia a jeho obsah a nakonec kurikulum jako obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahují. Zároveň upozorňují na fakt, že pojem kurikulum je ve školním prostředí často zaměňován či ztotožňován s pojmem učivo. Kurikulum má však oproti učivu širší rozsah, neboť zahrnuje nejen témata či informace pro výuku, ale také plánované dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, které se mají žákovi interiorizovat. Kromě toho se do kurikula řadí i formy a metody výuky, předpokládané cíle aj.

Co má vlastně být obsahem vzdělávání, co tvoří základ vzdělanosti a připravenosti člověka na osobní, ale i pracovní život, se společností od zavedení povinné školní docházky zdálo být otázkami fundamentálními. Učitel od nepaměti stál v procesu výchovně-vzdělávacího procesu jako mezičlánek, prostřednictvím něhož docházelo k předávání obsahu vyučovacích předmětů, který byl stanovován odborníky. Nejednotný obsah vzdělávání, kdy docházelo k modifikaci obsahu jednotlivých předmětů s ohledem na potřeby společnosti, se stal terčem mnoha výzkumů a kritických analýz. Problém kurikula a jeho pojetí vykrytalizoval ve školské reformě ve druhé polovině 20. století, konkrétně v 80. a 90. letech. Roztříštěný obsah vzdělávání, nesourodé cíle a profily jednotlivých předmětů se podařilo ucelit do jednotného společného rámce – tedy nově vzniklých vzdělávacích programů (Spilková a kol., 2005).

Mezi nejdůležitější kurikulární dokumenty, který se uskutečňuje na státní úrovni, řadíme Rámcový vzdělávací program. „*Termín vzdělávací program (educational programme) označuje souhrnně programové dokumenty, které komplexně vymezují koncepci, cíle, obsah a jiné složky vzdělávání v určitém stupni a druhu škol.*“ (Průcha, 2009, s. 216). Rámcový vzdělávací program tedy vytyčuje přesně dané rámce, podle nichž se uskutečňují všechny etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Pro naši práci je stěžejní Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který byl do naší soustavy integrován v roce 2004 v návaznosti na tzv. Bílou knihu. Ten svým obsahem plynule navazuje na RVP PV a zároveň představuje východisko pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. Důraz je kladen na rozvoj klíčových kompetencí a jejich provázanost s obsahem vzdělávání.

Dalším kurikulárním dokumentem, který se však uskutečňuje na školní úrovni, je tzv. Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Ten představuje nižší úroveň kurikulárního dokumentu, podle něhož se realizuje vzdělávání v konkrétní škole. Jan Průcha, Walterová a Mareš (2003) uvádí, že školní vzdělávací program je vytvářen na základě RVP a je vždy přizpůsoben podmínkám lokality a regionu školy. Jeho tvorbou je posílena nejen školní autonomie, ale současně je zvýšena i odpovědnost školy.

2. 1. 3 Vzdělávání a jeho cíle

Podle Průchy (2009) je pojem vzdělávání často úzce spojován s termínem výchova. „*Na jedné straně se obecně přijímá, že výchova a vzdělávání jsou úzce propojené jevy, na druhé straně se rozeznává, že vzdělávání představuje něco specifického, co se nekryje s pojmem výchova.*“ (Průcha, 2009, s. 17). Souhrnným názvem pro výchovu i vzdělávání se užívá termín edukace. Ta probíhá buď ve školských zařízeních, nebo v neformálním prostředí, jako například v rodině. Ve školním prostředí se pak jedná o formu tzv. školní edukace, kdy dochází k řízenému a kontrolovatelnému učení. Dle Hartla a Hartlové (2009) je vzdělávání (education) zprostředkované přejímání zkušeností, znalostí, chování a hodnotových systému lidstva.

V průběhu základního vzdělávání by mělo u žáků docházet k formování jejich osobnosti, osvojování si návyků a dovedností, tolik potřebných v jejich zvolené profesi a nadcházejícím aktivním společenském životě. Dle RVP ZV (2017) by mělo základní vzdělávání žákům pomoci utvářet a následně podporovat rozvoj klíčových kompetencí, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot nezbytných pro osobní rozvoj a široké uplatnění jedince ve společnosti. Klíčové kompetence nejsou nijak segregovány, ale různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobého charakteru, jehož původ spatříme už v předškolním vzdělávání a postupně se prolíná dalšími etapami žákova života. Úroveň klíčových kompetencí by měla být stanovena tak, aby byla pro žáky dosažitelná. Získané klíčové kompetence pak tvoří nemalý základ pro celoživotní učení. V rovině základního vzdělávání jsou pak za zásadní kompetence považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

V základním vzdělávání je tedy snaha o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy sobě vlastních i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2017).

Dle zákona 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou obecnými cíli vzdělávání především komplexní rozvoj osobnosti, který vede k vybavenosti člověka hodnotami tolik potřebnými pro vykonávání pracovní činnosti a motivaci k celoživotnímu učení. V procesu osvojování by žáci měli umět uplatňovat zásady základních lidských práv, princip rovnosti a být schopni komunikace

a spolupráce. Dále by pak měli chránit nejen své zdraví, ale také dbát na ochranu prostředí, ve kterém žijí.

2. 2 Škola

Pojem „škola“ je v dnešní době definován v odborné literatuře různým způsobem, patří však k nejméně používanému termínu ve všech jazycích. Školu tak můžeme definovat jako společenskou instituci: *„Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb.“* (Průcha, 2009, s. 238). Taktéž Walterová, Černý, Greger a Chvál (2010) odkazují na školu jakožto na sociální instituci, která poskytuje základy všeobecného vzdělávání veškeré populaci. Dle Průchy (2002) je škola institucí, která je zároveň součástí životního prostředí dětí, neboť v ní tráví značnou část svého života, kde vyrůstají a vyvíjejí se.

Tradiční funkcí školy v současnosti zůstává poskytování vzdělání žákům všech příslušných věkových skupin dle určitých vzdělávacích programů organizovaných v určitých formách. Výčet následujících definic však stále zcela nenaplnuje široký význam pojmu „škola“. Čeští autoři Havlík, Halászová a Prokop (1996, s. 93-94) formulují proto ještě následující čtyři funkce školy:

- funkce personalizační: Je formováním individua k samostatně jednající osobnosti.
- funkce kvalifikační: Znamená, že škola vybavuje mladé lidi znalostmi a jinými vlastnostmi nutnými pro pracovní výkony.
- funkce socializační: Člověk získává ve škole určité způsoby chování a názory, vytváří si o sobě a ostatních určitý obraz, učí se zastávat určité role atd.
- funkce integrační: Škola připravuje jednotlivce nejen pro jeho profesní život, ale i pro činnost politicko-veřejnou. Je tak uváděn do politického a právního pořádku své země, s orientací na jeho akceptování, ale i na jeho kritiku.

2. 2. 1 Historický vývoj české školy

Česká škola prošla za posledních sto let velkou řadou změn, ve kterých se odráží nejen společenský, politický, ale také technický vývoj naší země. Reformu zaznamenala délka školní docházky, metody a formy vyučování, ale i zastoupení mužů v roli učitele, neboť již v dobách první republiky jejich počty na základních školách výrazně poklesly a role učitele byla v podstatě feminizována (Spilková a kol., 2005).

Významnými školskými reformami si české školství prošlo již ve druhé polovině 18. století. Významným zásahem do školství bylo hlavně jeho zařazení do státní organizace, což bylo provedeno za dob vlády Marie Terezie. Za dobu jejího panování byl zaveden tzv. Všeobecný školní řád, který vymezil základní pravidla pro fungování škol. Vzdělávací povinnost byla zavedena pro žáky obou pohlaví v rozmezí od šesti do dvanácti let věku. Přijetí školního řádu postupně vygradovalo v povinnou školní docházku uzákoněnou v roce 1868. Jejím hlavním cílem byla idea gramotné a osvětlené společnosti. Role školy postupně nabývala na svém postavení a česká společnost tak vstupovala do nového státu s téměř stoprocentní gramotností (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010).

Strukturální změnu v systému školství přináší tzv. Malý školský zákon z roku 1922. Ten vymezil nové cíle a obsah všeobecného vzdělávání v široké škále předmětů. Nově stanovil povinnou osmiletou školní docházku, přinesl předmět občanské nauky zdůrazňující princip výchovy k občanství, dále byly zavedeny ruční práce pro chlapce i nauka o hospodářství pro dívky. Předmět náboženství byl na prvním místě, ale byl brán jakožto předmět dobrovolný (Hábl, Janiš, 2010).

Předválečný systém byl pro svou selektivnost srovnáván se systémem rakouským či německým. Proto byly také v meziválečném období spíše prosazovány principy srozumitelnosti a integrace (Spilková a kol., 2005). K zásadním školským reformám ale v tomto období nedošlo, neboť postavení školy bylo pevně zakotveno ve správě mechanismu státu.

Velkými změnami si však prošel školský systém po roce 1948. Východní blok včetně českých zemí byl ovládán vizí komunismu, jehož cílem byla nová a lepší beztřídní společnost. Vrcholem komunistické výchovy měl být všestranně rozvinutý člověk, který

nelpí na majetku a umí žít v harmonii s okolím. Charakteristickým rysem komunistického školství byla masovost, kde se výrok „všichni jsme si rovni“ měnil na „všichni jsme stejní“. Z pedagogického hlediska se v mnohém jednalo o návrat k herbartismu – žáci přijímali hotové poznatky a encyklopedický obsah učiva, stupňovala se pasivita žáků a jednosměrná komunikace ze stran učitelů, učitel představoval roli „nalívače“ či „vymývače“ mozků žáků. Totalitní systém skýtal ale i některá pozitiva – mezi žáky došlo plošně k vymizení negramotnosti díky memorování a až encyklopedickým znalostem, absentovaly sociální problémy typu drogy a pornografie a celková vzdělanost národa byla na velice vysoké úrovni (Hábl, Janiš, 2010).

Prudký start změn nastal po listopadovém převratu v roce 1989. Český školský systém začal být opět více otevřen novým možnostem. Dochází k obnovení a prohloubení kontaktů se západní pedagogikou, vzrůstá zájem o alternativní školy a hledají se odpovědi na otázky edukace žáků v moderním světě. Vedle státních a veřejných škol nově vzniká široká síť škol soukromých a církevních, ale také síť univerzit, dochází k liberalizaci cílů, obsahu, forem a metod vzdělávání a výchovy a současnému modelování kurikula a standardů vzdělávání (Jůva a Jůva, 2003).

Další významnou změnou, která nastala v roce 1996, je prodloužení povinné školní docházky o jeden rok, tedy na devítiletou povinnou školní docházku. Prodloužení povinné školní docházky bylo výsledkem názorů nejen odborníků a učitelů z praxe, ale i rodičů. Od školního roku 1996/1997 je tedy zaveden pětiletý model primární školy, což odpovídá zahraničním modelům (Spilková a kol., 2005).

Česká škola se tak po Sametové revoluci stala školou otevřenou novým možnostem. Na jedné straně míra otevřenosti školy přináší značná pozitiva - možnosti k větší spolupráci s vnějšími činiteli ovlivňující školu, jako jsou rodiče, míra reklamy a prosazování image školy, na straně druhé přináší četná rizika ve formě zvyšujících se tlaků na školu. Současná škola se často potýká s příliš uvolněnou výchovou v rodině, se stoupající agresivitou žáků a rodičů, což vede k úplné absenci respektující chování a v neposlední řadě s hlubokým průnikem patologických jevů a médií, které významně ovlivňují vzdělávací procesy.

2. 2. 2 Primární vzdělávání 21. století

S uvolněním školského systému ve druhé polovině 20. století dochází k vzestupu vzniku soukromých, nestátních škol. Rozvinutá široká síť škol pramení z vysokého množství nespokojených rodičů s českým školstvím. Brzy po listopadovém převratu se začalo hovořit o svobodném školství, prosazování nových metod a forem práce a nutné změně v přístupu ke vzdělávání. Nově tak vznikají tzv. inovativní školy, které nabízí rodičům otevřené možnosti vzdělávání, alternativní prvky a inovativní metody a formy práce (Spilková a kol., 2005). Vznikají tak školy, které se v některých oblastech vzdělávání liší od běžné základní školy. Zde uvádíme příklady českému školství nejznámějších „nových“ typů škol, které jsou charakteristické a již běžné pro 21. století.

První z uvedených typů škol, je škola alternativní. Průcha, Walterová a Mareš (2003) charakterizují termín alternativní školy jako obecný termín, který pokrývá všechny druhy škol odlišujících se od standardních škol tím, že jsou specifické svým obsahem vzdělávání, organizací a metodami výuky, hodnocením vzdělávacích výsledků aj. Pod pojmem alternativní škola si tedy lze představit nejen školu soukromou, neboť školou nestandardní může být i škola státní. Hnacímotorem pro zakládání alternativních škol bylo nespokojení ze stran rodičů, které pramenilo z dob vrcholného komunismu. Mezi alternativní školy v současné době řadíme školy montessoriovské, waldorfské, daltonské, jenské aj.

Dalším typem nových škol je škola komunitní. Ta představuje společenství lidí, které spojuje převážně společný zájem – zájem o jiné, inovativní či alternativní vzdělávání. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) je komunita přirozeným společenstvím obyvatel v místě školy. Komunitní škola není oficiálně školou, která zajišťuje vzdělávání dítěte, neboť dítě, docházející do komunitní školy musí být zapsáno v běžné základní škole, kam dochází na pololetní přezkoušení. Komunitní škola však nabízí svým žákům značnou míru socializace a individualizace vzdělávání, tomu se v běžné základní škole kvůli velmi početným třídám není možné věnovat natolik jako ve školách komunitních.

Jednou z dalších inovativních forem je tzv. domácí vzdělávání. Domácí vzdělávání je legislativně zakotveno jako individuální vzdělávání v § 41 školského zákona č.

561/2004 sb. Do školského zákona bylo zakotveno od 1. ledna roku 2005. Počátky domácího vzdělávání nalezneme již v období 60. let v USA a forma individuálního vzdělávání je povolena ve všech zemích kromě Německa. Podnětem ke vzniku této formy vzdělávání bylo patrně opět značné nespokojení či nedůvěra vůči školství.

Termín domácí vzdělávání je dle Jana Průchy, Walterové a Mareše (2003) charakterizován jako vzdělávání probíhající doma v rodině, kdy děti nenavštěvují školu a jejich učitelé se stávají rodiče či rodiče spolupracující v rámci nějaké skupiny. Do školy žák v tomto případě dochází taktéž jen na skládání ověřovacích zkoušek. Forma tohoto vzdělávání budí ve společnosti různé názory – plusy domácího vzdělávání jsou jistě značná míra individualizace, kdy probíhá vyučování v menších skupinách či pouze v rodinném kruhu, odpůrci domácího vzdělávání jej kritizují za nenaplněnou socializační funkci, kterou kromě vzdělávání běžná škola poskytuje. Dle Tematické zprávy ČŠI bylo ve školním roce 2015/2016 vzděláváno v domácím vzdělávání 1339 žáků, počet žáků vzdělávaných doma však s přibývajícím rokem stále narůstá.

Posledním z uvedených inovativních škol jsou školy otevřené. Termínem otevřené školy můžeme rozumět: „*V širším smyslu bývá často používán jako synonymum pro „svobodná (nezávislá, inovativní aj.) škola“, tj. uplatňující netradiční koncepci výuky s důrazem na rozvíjení individuality žáků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 150). V užším slova smyslu se jedná o školu provozující tzv. otevřené vyučování – vyučování, jehož cílem je otevřít se dětem nejen dle jejich individuálních potřeb, zájmů a schopností, ale i otevřít se i novým kontaktům z mimoškolního prostředí. Otevřená škola představuje pro žáky prostor, ve kterém dochází ke společnému učení dětí z rodin spojujících společný zájem o vzdělávání.

2. 3 Faktory ovlivňující vzdělávání žáků

Základní škola jakožto instituce poskytuje žákům nejen vzdělávání, ale i důležitý proces socializace. Vzdělávací proces žáků je závislý na faktorech, které jej ovlivňují v plném rozsahu. V následujících kapitolách uvádíme hlavní faktory, které se podílejí na průběhu vzdělávání žáků.

2. 3. 1 Klima školy

Žák v průběhu školní docházky je vtahován do vzájemných vztahů, které jsou zprostředkovány nejen učiteli a pracovníky školy, ale i rodiči žáků. Klima školy by mělo představovat hodnocení školního prostředí všemi aktéry, kteří se podílejí na vzdělávání. Klima školy je dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 100) „sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“

Dle Grecmanové, Holouškové a Urbanovské (2002) pak můžeme rozlišit následující typy školního klimatu:

- Autoritativní klima školy (funkčně orientované klima) – klima, kdy škola vystupuje tvrdým tlakem na výkon a disciplínu, je charakteristická špatnými vztahy mezi učiteli a žáky, projevy konkurenčního boje a opozičních postojů. Žáci jsou izolováni a objevuje se u nich nechuť ke škole a strach ze školy.
- Demokratické klima školy (sociálně-integrativní klima) – klima, kde je škola tolerující, učitelé podporují individuální potřeby žáků, jejich vzájemné vztahy jsou nadprůměrné. Požadavky na výkon žáků jsou dobře vysvětleny, strach ze školy se může objevovat, ale jen na velmi nízké úrovni.
- Liberální klima školy (distanční klima) – klima, kde škola vykazuje známky negativních vztahů mezi učiteli a žáky, ale pozitivní vztahy mezi žáky navzájem. Učitelé ztrácejí motivaci učit, málo se angažují a po žácích nevyžadují disciplínu. Žáci mají ke škole nechuť a velmi nízkou motivaci k učení, ale netrpí strachem ze školy.

Klima školy je tedy produktem konkrétní školy a výrazně ovlivňuje, pozitivně i negativně, celkový chod školy a všechny účastníky školního procesu.

2. 3. 2 Klima třídy

Klima školní třídy také významnou měrou ovlivňuje výchovně-vzdělávací procesy žáků. Školní třídu můžeme vnímat jako samostatnou sociální skupinu ve škole a je velice důležité, jaké klima v této svébytné skupině nalezneme. V dnešní době se tedy věnuje tomuto tématu stále větší a větší pozornost.

Definovat klima třídy není zcela jednoduché. Jan Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují klima třídy jako dlouhodobější sociálněemocionální naladění, které zahrnuje postoje, vztahy a emocionální odezvy žáků dané třídy na události ve třídě. Dále uvádějí, že klima lze rozlišit na klima, které skutečně existuje (tzv. klima aktuální) a klima, které si učitelé a žáci přejí (klima preferované).

Podle Roberta Čapka (2010, s. 13) lze klima třídy definovat jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Čapek (2010) dále odkazuje na aspekty utvářející klima, na které by měl učitel zaměřovat svou pozornost. Jsou to:

- vyučovací metody a aktivity;
- komunikace ve třídě;
- hodnocení ve třídě;
- kázeňské vedení třídy;
- vztahy mezi žáky ve třídě;
- spolupráce žáků;
- prostředí třídy.

Dvořák (2005) definuje termín podporujícího klimatu třídy. To je takové prostředí, ve kterém se formuluje přívětivé prostředí pro učení. Vzájemné působení a interakce mezi učitelem a žákem tak překonává rozdíly pohlaví, rasy i národnosti, kulturního a socioekonomického postavení, ale i všech individuálních zvláštností jedince.

2. 3. 3 Vybavenost škol

V současné době je jedním z faktorů ovlivňujících vzdělávání žáků a výběru školy i její materiální vybavení. V následující kapitole jí tedy budeme věnovat pozornost.

Ve většině případů jsou základní školy bohatě vybaveny, ať už se jedná o školy městské či školy venkovské. Ve školách dnešní doby je spíše výjimkou nemít ve třídě interaktivní tabuli, počítač či víceúčelové zařízení. Tyto prvky jsou do systému českého

školské začleňovány postupně, neboť v dnešní mediální době je pro žáky výuka pomocí těchto zařízení daleko efektivnější a představuje pro ně zpestření jinak všední hodiny. S přibývajícím moderní technologií jsou však zároveň kladeny vyšší nároky na učitele, který musí v první řadě tyto komponenty dokonale ovládat a umět účelně využívat. Kromě moderních technologií jsou školy bohatě vybaveny pro jednotlivé předměty – ve školách můžeme nalézt specializované učebny pro výuku humanitních předmětů (hudební a výtvarná výchova), jazykové, fyzikální, ICT či chemické učebny, které jsou vybaveny speciálním nábytkem, přístroji i materiálními pomůckami.

Ve školách můžeme dále nalézt i stále oblíbenější koutky, tzv. relaxační zóny, ve kterých může žák během přestávek trávit svůj volný čas. Plně vybavené a modernizované tělocvičny a školní hřiště jsou s důrazem na zvýšení pohyblivosti žáků již samozřejmostí. Mimo to, školy zajišťují i oblasti volnočasových aktivit, a tak v nich nalezneme i místnosti školní družiny či zájmových školních klubů.

2. 3. 4 Volnočasové aktivity

Volnočasovými aktivitami můžeme rozumět takové aktivity, kterými disponuje konkrétní škola. Dle Bocana et al. (2012) je volný čas také dobou, která nastává po splnění všech povinností a ve které vykonáváme aktivity dle svého dobrovolného rozhodnutí a vlastního zájmu. V současné době se školy víceméně „předhánějí“ v tom, která jich nabídne svým potenciálním zájemcům při výběru školy, ale i již stávajícím žákům, více. Pestrá nabídka zájmových aktivit a vzdělávacích kroužků má za cíl nabídnout zájemcům smysluplné využití jejich volného času, slouží jako alternativa k bezcílnému potloukání a prevence rizikového chování. Cíleným a účelným působením pomocí volnočasové aktivity lze tedy předcházet rizikovému chování, jako je záškoláctví, drogová závislost aj.

Škola prostřednictvím pedagogů nabízí a zajišťuje kroužky, na které mohou děti docházet ve svém volném čase. Výběr je v dnešní době opravdu pestrý a k širokému výběru přispívají i tzv. výzvy na šablony pro základní školy z MŠMT, o které si škola může požádat. Mezi tyto šablony patří například čtenářský klub či klub zábavné logiky a rozvoje matematické gramotnosti. Výběr záleží vždy na zájmu žáků a pozitiva zájmové činnosti jsou přinášena pouze tehdy, pokud je žákem kroužek dobrovolně

vybrán a nepředstavuje pro něj povinnost pramenící z nařízení rodičů. Kromě základních škol jsou nabízeny zájmové činnosti také v ZUŠ, domech dětí a mládeže či v organizacích typu skauti aj.

2. 3. 5 Organizační formy výuky

Pod termínem organizační formy výuky zpravidla chápeme uspořádání vyučovacího procesu, při kterém dochází k organizaci žáků a učitelů při vyučovacích činnostech. Organizační formu výuky volí učitel dle prostředí, ale velkou roli hraje i počet žáků ve vzdělávacím procesu. Všechny dále jmenované organizační formy vytváří neobvyklý vztah mezi učitelem, žákem i obsahem vzdělávání (Kalhous, Obst, 2002).

Pojem organizační forma výuky není v pedagogické terminologii jednoznačný. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) je v tradiční didaktice tento pojem chápán jako vnější stránka vyučovací metody, tedy řízení a uspořádání výuky. Organizační forma se dále dělí dle uspořádání žáků na formu frontálního a skupinového vyučování, dle rozdělení žáků ji můžeme rozlišit na učení kooperativní či individualizované.

Pro uspořádání vyučovacího procesu jsou z pohledu učitele důležitá dvě hlediska. Jak uvádí Kalhous, Obst (2002) je v první řadě důležitým hlediskem „s kým a jak“, tedy jakým způsobem pracujeme. Je velký rozdíl, zda vyučující pojímá výuku individuálně či hromadně. Druhým hlediskem je „kde“ – kde probíhá vyučování, zdali se jedná o tradiční pojetí vyučování ve třídě či specializované učebně (učebna hudební výchovy, laboratoř aj.), jestli jde o učení mimo školu (exkurze, terénní pokusy, vycházky), nebo se jedná o domácí prostředí (v rámci domácí přípravy, psaní úkolů apod.).

Zde uvádíme organizační formy výuky, které splňují zejména první hledisko:

- individuální výuka;
- hromadná a frontální výuka;
- individualizovaná výuka;
- projektová výuka;
- diferencovaná výuka;
- skupinová a kooperativní výuka;

- týmová výuka;
- otevřené vyučování.

K dosažení učitelových plánovaných cílů a pro úspěšné vyučování je nutné při vyučovacím procesu volit vhodné organizační formy. „*Vyučování navozující jak kognitivní, tak sociální a emoční učení by mělo využívat různé modalities a přístupy, aby uspokojovalo odlišné kognitivní nebo učební styl žáků a jimi preferované způsoby práce.*“ (Dvořák, 2005, s. 86).

2. 3. 6 Výukové metody

Pojem výuková metoda (též vyučovací metoda, metoda výuky) definuje cestu, kterou stanoví učitel na základě dosažení vytyčených výukových cílů. Díky výukovým metodám je zprostředkována interakce mezi učitelem a žákem. Výuková metoda je nástrojem, který zprostředkovává předávání učiva, je žákům nápomocna v jejich učení a plní funkci regulace žáků (Žák, 2012).

Každá výuková metoda je svým působením na žáky přínosná a může do značné míry ovlivňovat autoregulaci učení žáků. Dle Maňáka a Švece (2003) může podmiňovat učení taková výuková metoda, která:

- klade větší akcent na aktivitu žáků než na jejich výsledky;
- podněcuje žáky k uvědomování si svých znalostí a jejich následnému praktickému uplatnění;
- kromě kognitivní složky učení rozvíjí i složku emocionální;
- podporuje spolupráci žáků;
- přesouvá míru odpovědnosti za výsledky učení na žáky;
- motivuje žáky ke stanovování a plnění jim přiměřených cílů;
- učí žáky respektu různých učebních stylů a pojetí učiva.

Znalost výukových metod je pro učitele stěžejní, neboť je mu správně zvolenou výukovou metodou usnadněn postup k dosažení edukačního cíle ve vyučování. Množství výukových metod je nepřehledné a varianty těchto metod mohou učitele nejen

motivovat k lepšímu pojetí vyučování, ale také inspirovat k vyzkoušení dosud neužívaných postupů.

Dle Maňáka a Švece (2003) můžeme klasifikovat výukové metody do třech skupin, které se dále dělí na další podskupiny. Zde uvádíme příklady některých výukových metod:

1. Klasické výukové metody

- metody slovní (vyprávění, přednáška, práce s textem, rozhovor aj.);
- metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž);
- metody dovednostně-praktické (napodobování, vytváření dovedností, produkční metody aj.).

2. Aktivizující metody

- Metody diskusní, heuristické, situační, inscenační, didaktické hry.

3. Komplexní výukové metody

- Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, individuální a individualizovaná výuka aj.

2. 4 Učitel

Učitel hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků významnou roli. Kromě vzdělávání žáky vychovává a zprostředkovává jim reálný pohled na svět. Profese učitele je od nepaměti neustále vymezována a definována, požadavky na vykonávání této profese se neustále mění a vyvíjející se společnosti jsou kladeny vyšší a vyšší nároky.

Učitelská profese je jednou z nejstarších profesí v dějinách lidstva a již v dobách antiky byla jasně vymezena mezi jinými profesemi. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) si pod termínem učitel můžeme představit jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který splňuje požadovanou pedagogickou kvalifikaci a je plně odpovědný za přípravu, řízení i výsledky tohoto procesu. V tradičním pojetí je učitel pojat jakožto hlavní subjekt vzdělávání, jehož primárním cílem je zajištění předávání poznatků žákům. Učitel se dále spolupodílí na utváření klimatu třídy, organizuje a hodnotí proces učení a koordinuje činnosti žáků. Dle Grecmanové, Holouškové a Urbanovské (2002) je úkolem učitele pečovat o tělesný, rozumový, citový, ale i volní rozvoj jedince.

Po dlouhou dobu byla učitelská profese vnímána jako stabilizovaná a bezproblémová profese. Vnímání této profese jako stabilizované přispívalo zejména její jasné působení – učitel má vychovávat a vzdělávat, což bylo i stanoveno v normativních dokumentech. Pro společnost představoval učitel symbol dobra, neboť jeho hlavním cílem bylo připravit vyrůstající generaci na společenský a pracovní život, sám byl vzorem nejen pro žáky, ale i ostatní členy společnosti díky svým utříbeným prioritám a akceptoval status státního zaměstnance s nepříliš vysokou finanční mzdou, zato s dlouhým obdobím volna atp. (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010).

Prvními učiteli a vychovateli pro dítě se stává rodič, potažmo matka. Již ve starověkém Řecku a Římě se v rodinách vyskytují tzv. domácí vychovatelé, kteří často přejímají úkoly rodičů. Domácími vychovateli byli zpočátku nesvobodní muži, kteří měli velmi špatné společenské i hmotné postavení. Ve středověku se pojetí učitele výrazně nezměnilo, postavení učitelů ve společnosti a s tím spojená chudoba vedla často k odchodu z této profese. Učitelé si museli přivydělávat manuálními pracemi nebo pomáhali v kostele. Ještě v dobách 18. století byla profese učitele vykonávána jako vedlejší mnohými lidmi, kteří sami neuměli ani číst a psát. Teprve v 19. století dochází k posunu, kdy se zakazuje vykonávání jakékoliv vedlejší profese kromě učitelské, neboť se učitel musí plně věnovat své školní, odpovědné a velmi namáhavé práci (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 2002).

K výrazným změnám kolem vykonávání této profese dochází na přelomu 80. a 90. let 20. století. Učitelská profese byla značně feminizována a stala se předmětem zájmu politického i odborného, začala být zkoumána, posuzována i hodnocena, neboť stoupající tlaky změn a požadavků na profesi samotnou proměnily učitelskou profesi v neuvěřitelný fenomén. Učitel byl často označován za hlavního aktéra proměny školy, v jehož moci je proměna školy, přístupu k vyučování a žákova pojetí. V poslední době stále společnost od učitele očekává, že napraví svět a zmírní či zcela odstraní nesnáze světa prostřednictvím kvalitního vzdělávání (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010).

Jak uvádí Felcmanová (2013) je však i učitelská profese jen prací a ne posláním, jak si mnohdy společnost a i sám učitel v závěru myslí. Jedná se o povolání, které má určité hranice a jejich uvědomění je důležité pro psychohygienu učitele a prevenci syndromu

vyhoření. Učitel by si tedy měl být vědom toho, že práce není jedinou rolí v životě člověka a je nutné ji oddělovat od soukromého.

2. 4. 1 Osobnost učitele

Osobnost učitele je výrazným prvkem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak uvádí Grecmanová, Holoušková a Urbanovská (2002) osobnost učitele je spjata s celoživotním vývojem a její formování je zakotveno již v rodinné výchově. Největší podíl na formování osobnosti učitele má však pedagogická činnost, na jejímž základě si učitel utváří dovednosti a návyky, které mu pomáhají přenést své teoretické poznatky do praxe.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) označují osobnost učitele za významného determinanta průběhu vzdělávání, ale i jeho výsledků. Osobnostní charakteristiky učitelů se tak staly předmětem zkoumání ve snaze zjistit, zda mají osobnostní rysy učitele skutečný vliv na kvalitu, efektivitu a výsledky vzdělávání. Za relevantní rysy učitelů determinující kvalitu výuky považují:

- dosažené vzdělání;
- rozsah výcviku (praxe);
- specializace (předmětová, oborová);
- věk;
- profesní zkušenost;
- etnická příslušnost;
- komunikační schopnost;
- postoje.

Grecmanová, Holoušková a Urbanovská (2002) dále uvádějí požadavky na osobní vlastnosti a chování učitele:

- vlastnosti charakteru a vůle (čestnost, upřímnost, spravedlnost, rozhodnost aj.);
- pracovní vlastnosti (např. důslednost v práci, vztah k pedagogické práci a k dětem);
- intelektuální vlastnosti (konkrétnost, tvořivé myšlení atp.);
- vlastnosti citově temperamentní (sebeovládání, trpělivost aj.);

- vlastnosti společensko-charakterové (např. laskavost, porozumění, ohleduplnost);
- chování ve škole (být pro žáky vzorem, pečovat o sebe, být taktní aj.);
- požadavky na soukromý život (mít uspořádaný rodinný život, příkladné společenské chování);
- požadavky na veřejnou činnost učitele (zapojení do společenských akcí).

Učitel svými osobnostními vlastnostmi a chováním může průběh své pedagogické činnosti a její výsledky ovlivnit v pozitivním, ale i v negativním smyslu.

2. 4. 2 Kompetence učitele

Dalším neméně známým pojmem, který se objevuje v pedagogické literatuře stále častěji, je pojem kompetence učitele. Žákovské kompetence jsou jasně stanoveny a definovány v RVP ZV, pojem učitelské kompetence je definován různě a není jednoznačně vymezen.

„Jedním z hlavních problémů při identifikaci seznamu základních pedagogických dovedností je skutečnost, že tyto dovednosti zahrnují spektrum od velmi obecných dovedností, jako je dovednost připravit vyučovací jednotku, až k velmi konkrétním dovednostem, jako je například schopnost zvolit správnou dobu čekání na žákovu odpověď v konkrétní situaci.“ (Kyriacou, 1996, s. 11).

Dle Kalhouse, Obsta (2002) můžeme rozumět pod termínem klíčové kompetence potenciál osobnosti skládající se ze tří složek: chování, poznávání a prožívání. Kompetence učitele nelze tedy chápat pouze jako pedagogickou dovednost, neboť se jedná o daleko širší pojem. Tyto tři výše zmíněné složky se nadále projevují v myšlení učitele a jeho pedagogickém stylu, nemůžeme ji tedy objektivně změřit a definovat z důvodu závislosti na vykonavateli kompetence (učiteli).

Modelů kompetencí učitele existuje několik. Zde uvádíme model nizozemských autorů C. P. Koetsiera, T. Wubvelse a F. A. J. Korthagena (1996 In Nezvalová, 2003), kteří rozlišují tři skupiny kompetencí, které na sebe navazují:

- spouštěcí kompetence – zahrnují dovednosti učitele k přípravě, realizaci a hodnocení vzdělávacího procesu;
- růstová kompetence – umožňující rozvoj osobnosti učitele, opírající se o učitelovu sebereflexi;
- výzkumná kompetence – zprostředkující zkoumání vlastních pedagogických činností a následného zkoumání a zlepšování.

Vlastní model kompetencí učitele vytvořil Švec (1998). Ten zahrnuje následující skupiny:

- kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence);
- osobnostní kompetence (míněna odpovědnost učitele za svá rozhodnutí, autenticita, akceptace sebe i druhých);
- rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, sebereflexivní a autoreglativní dovednosti). (Švec, 1998 In Kalhous, Obst, 2002).

Dalším autorem zabývajícím se tzv. klíčovými dovednostmi učitele je Chris Kyriacou. Ten se při výběru klíčových dovedností učitele opíral nejen o četné výzkumy, ale i o zkušenosti samotných učitelů a své vlastní poznatky. Vymezil tak následujících 7 skupin klíčových dovedností učitele, které přispívají k efektivitě vyučovacího procesu:

- plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů vyučovací hodiny, vhodných prostředků k dosažení těchto cílů a cílových dovedností, kterých mají žáci dosáhnout;
- realizace vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k zapojení žáků do učiva;
- řízení vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k řízení a organizaci vyučovací hodiny, aby byla zajištěna aktivita žáků a pozornost;
- klima třídy: dovednosti potřebné k udržení příznivých postojů k vyučování a motivace;
- kázeň: dovednosti potřebné k udržení kázně ve třídě a k řešení případného nežádoucího chování žáků;
- hodnocení prospěchu žáků: dovednosti k formativnímu a sumativnímu hodnocení žáků;

- reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení): dovednosti potřebné pro vlastní reflexi práce s cílem zlepšení (Kyriacou, 1996).

Kyriacou (1996) dále uvádí, že tyto skupiny dovedností nestojí vedle sebe izolovaně, nýbrž spolu vzájemně souvisejí a prolínají se, podobně jako tomu je u klíčových kompetencí žáka.

Jakými konkrétními dovednostmi a kompetencemi má disponovat učitel a kterým by se měl v průběhu své přípravy na budoucí povolání učit, není do dnešní doby jasně specifikováno. Absolventi pedagogického studia tedy vystupují po letech vzdělávání do praxe nedostatečně připraveni a s velkou dávkou strachu o jejich následující uplatnění. České školství a školská praxe však vyžaduje a očekává, že absolventi učitelského oboru budou disponovat takovými znalostmi a vědomostmi, díky kterým budou moci plnit všechny své povinnosti jako ostatní letití a již zkušené kolegové na pracovišti. Konkretizací kompetencí učitele, tedy i tím, čím má být student po dobu vysokoškolského studia vybaven, by byla výrazně ulehčena úloha začínajícího učitele v českém školství.

2. 4. 3 Strategie učitele vedoucí ke školní úspěšnosti

V následující kapitole se zaměříme na strategie učitele, které pomáhají k zefektivnění vyučování. Uvedené strategie mohou být aplikovány v průběhu celé školní docházky, tedy jak na prvním, tak na druhém stupni základní školy, ale i na školách středních.

Následující výčet strategií je výsledkem výzkumných shrnutí a syntéz několika stovek výzkumů, které ve své publikaci uvedl Wahlberg a Paik (2000), kdy se za efektivní strategie zvyšující školní úspěšnost žáků považuje:

- zapojování rodičů do vzdělávání – učení žáků se zlepšuje, když jsou rodiče v aktivní spolupráci se školou a pracují společně na intelektuálním rozvoji svých dětí;
- hodnocené domácí úkoly – žáci se více naučí, když se učitelé jejich domácími úkoly zabývají a hodnotí kvalitu vypracování úkolu (slovní hodnocení, známka, kombinace);

- efektivní využití času při výuce – učitel by měl maximálně využít čas pro výuku a žáci by měli být ve výuce aktivní;
- přímé (frontální) vyučování – jeho efektivita stoupá, pokud se zaměřuje na klíčové oblasti učiva a používá systematické postupy;
- orientace žáků v učivu – pokud žáci pochopí logickou návaznost učiva, zvyšuje se účinnost jejich učení;
- vyučování učebními strategiemi – pokud jsou žákům poskytnuty příležitosti podílet se na volbě výukových cílů a poznávají různé způsoby učení, zlepšují se jejich výsledky;
- individuální vyučování (tutoring) – výuka jednoho žáka nebo malé skupiny žáků s podobnými schopnostmi a vzdělávacími potřebami je efektivní;
- zvládající učení (mastery learning) – pokud žák přistupuje k dalšímu bodu učiva až poté, co pochopil předcházející kroky, je takové učení optimální;
- kooperativní učení – spolupráce žáků ve skupinách může pozitivně ovlivňovat žákovo učení;
- adaptivní vzdělávání – různé výukové techniky, které respektují potřeby jednotlivých žáků, zvyšují úspěšnost učení.

Ve čtvrtém bodě výčtu efektivních strategií, je zmíněno tzv. přímé vyučování. Pojem přímé neboli frontální výuky je v dnešní době stále častěji zjednodušován na organizační formu, ve které převládá výklad učitele. V dnešních dobách však představa hodiny, ve které probíhá pouze výklad učitele, již není reálná, neboť sami učitelé vědí, že tento způsob výuky není u žáků efektivní. Žáci jsou pouze pasivními posluchači a k procesu učení u nich prakticky nedochází. Starý, Kašparová a Šumavská (2011) ve své publikaci proto vymezili následujících deset kroků, kterými školní výuka pomáhá žákovi dosáhnout úspěchu v učení:

- každodenní opakování;
- výklad nové látky po malých krocích;
- kladení častých otázek žákům;
- vzorové úlohy a cvičení;
- řízené procvičování;
- průběžné zjišťování zvládnutí učiva;
- zajišťování vysoké míry úspěšnosti;

- poskytování strukturované podpory při řešení učebních úloh;
- samostatné procvičování;
- týdenní a měsíční opakování učiva.

Pokud učitel chce, aby jeho výuka byla pro žáky efektivní a žáci byli v jeho výuce úspěšní, měl by se držet výše uvedených kroků. Hlavním činitelem při ovlivňování pojetí výuky by měl být vždy sám učitel a neměl by se nechat ovlivňovat vnějšími vlivy. Jestliže nebude učitel stereotypně užívat zavedených postupů a bude s uvážením rozvíjet jednotlivé složky svého pojetí výuky, jistě povedou uvedené strategie k žakovským úspěchům.

3 Rodina

Rodina je obecně vnímána jakožto malá skupina lidí, která představuje důležitý článek sociální struktury a základ společnosti, ve které dochází k primární socializaci jedince (Pohnětalová, 2015). Kromě základní společenské jednotky jakou je rodina vnímána, představuje také podle Bocana et al. (2012) tradiční prostor života dětí, ve kterém se z dítěte stává zodpovědný příslušník schopný sebezaopatření a přispívá k rozvoji společnosti. Také Průcha, Walterová a Mareš (2003) charakterizují rodinu jako nejstarší společenskou instituci, která kromě socializace vytváří emocionální klima, formuluje vztahy a základy pro životní přesvědčení.

V dnešní době není možné charakterizovat nejběžnější model rodiny jako rodinu nukleární, tj. rodiče a děti. Variabilita rodiny se od doby definice pojmu rodina výrazně proměnila, neboť děti v dnešní době víceméně nevyrůstají v rodinách dle „běžného“ modelu. Rodina dnešní doby by se dala vymezit jako sociální skupina, která obývá společný prostor, je protkaná příbuzenskými vztahy a dochází v ní k uspokojení základních potřeb jedince.

3. 1 Práva a povinnosti rodičů

Rodina představuje pro každé dítě nejdůležitější prostředí jeho prvotní socializace. Rodič má na výchovu svého dítěte zásadní vliv, neboť ztělesňuje pro své dítě vzor, od kterého si přebírá a zvnitřňuje vzorce chování, hodnoty a postoje. Tyto nabyté návyky si

poté jen dále prohlubuje během školní docházky, kde nastupuje druhý socializační činitel – učitel.

„Zásadní změna nastává s povinnou školní docházkou, se vstupem do prostředí, kde se hodnotí známkami, to znamená i do prostředí otevřeného soupeření a rivalry.“ (Čapek, 2013, s. 20). Jak uvádí Vališová (1998) je úkolem rodičů, učitelů a vychovatelů připravit dítě nejen na současnost, ale zejména na budoucnost. Ve výchově a vzdělávání by měla být tedy zaměřena pozornost nejen na hodnocení minulosti a současnosti, ale i na rozvoj posuzování budoucnosti, tj. předvídání událostí, předcházení nepříjemným situacím či významným životním překážkám.

Rabušicová a kol. (2004) uvádí, že na rodičovská práva je nahlíženo z hlediska individuálních a kolektivních práv. Obecně vzato se práva rodičů vztahují na právo na informace, právo zvolit pro své dítě školu, právo nahlédnout do dokumentů školy a právo podílet se na správě školy. Práva a povinnosti rodiny jsou poté legislativně zakotveny v Občanském zákoníku č. 89/2012 sb. § 855, který vymezuje rodičům povinnost zajištění hmotného i morálního prospěchu dítěte. Dle § 858 pak zahrnuje rodičovská povinnost péče o dítě, zahrnující zpravidla péči o jeho zdraví a jeho komplexní vývoj po všech stránkách, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání a v neposlední řadě v jeho zastupování. Osoby, které jsou pověřeny jednáním za jedince až do doby jeho zletilosti, se nazývají zákonní zástupci. Podle zákona č. 561/2004 sb. je zákonný zástupce dítěte povinen přihlásit dítě k zápisu v době od 1. do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má dítě povinnost zahájit školní docházku. Žák pak plní povinnou školní docházku v základní škole, která je zřízena obcí nebo svazkem obcí, v jejímž místě má žák trvalé bydliště (navštěvuje tak tzv. „spádovou školu“), pokud zákonný zástupce nezvolí jinou školu, než v místě bydliště.

Školský zákon (§ 22 odst. 3) dále definuje okruhy povinností pro zákonné zástupce dětí a nezletilých žáků, které by měly být dodrženy z hlediska nenarušeného průběhu, chodu a smyslu vzdělávání.

Zákonní zástupci jsou povinni:

- zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení;

- na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka;
- informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání;
- dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem;
- oznamovat škole a školskému zařízení údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích (Školský zákon, 2004).

3. 2 Představa „dobrého“ rodiče

Mezi učitelem a rodičem dochází k formování vztahu již od prvního roku nástupu dítěte ke školnímu vzdělávání. První rok je klíčový, neboť správný start utváří mezi rodiči a učitelem chuť spolupráce, spolupodílení se na vzdělávání, pocitu vzájemného respektu a bezpečí, radost z úspěchu dítěte a ovlivňuje kvalitu mezilidských vztahů.

V době docházky dítěte od 1. – 5. třídy je velmi úzký vztah mezi učitelem a rodičem. Je tomu i proto, že rodič v rámci primárního vzdělávání žáka „zasvěcuje“ do chodu školy, často ho do školy doprovází a rodič je tak s učitelem v pravidelném kontaktu. Úkolem učitele je během primárního vzdělávání své žáky lépe poznat, k čemuž také slouží úprava rozvrhu – učitel na prvním stupni ve své přidělené třídě často učí všechny předměty, což výrazně pomůže i socializaci žáků a získání důvěry v učitele. Rodič je tak participující osobou, která se zajímá o vzdělávání svého žáka i z důvodu jednoduchosti učiva, a tak i rodiče s nižším vzděláním mají možnost sledovat práci svého dítěte a případně mu poskytnout pomoc (Pohnětalová, 2015).

Status „dobrého“ rodiče, tedy rodiče, jakého si představují učitelé, souvisí se statutem „dobré“ rodiny. Rodina, která je považována za „dobrou“ je stále více závislá na tom, jak dítě ve škole prospívá a jaký je průběh jeho vzdělávání. Na počátku povinné školní docházky je zřejmé, že se všichni rodiče snaží být rodiči „dobrymi“ – respektují požadavky a názory učitele, nechají si od učitele poradit a chtějí svému dítěti poskytnout maximální míru pomoci v adaptaci na školní prostředí. Je však velký rozdíl

mezi tím, jak vnímá roli „dobrého“ rodiče učitel a jak ji vnímá sám rodič. Výzkum Rabušicové a kol. (2004) vypovídá o tom, že učitelé vnímají některé rodiče jako partnery, ale ve 22 % jsou označováni za problematické, protože jednají až příliš nezávisle na škole. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že učitelé mají představu o dobrém, tedy spolupracujícím rodiči a rodiči problémovém, za kterého označují takového rodiče, který se školou nespolupracuje. Rodič, který však se školou nekomunikuje a se školou kontakt nenavazuje, může sám sebe označit jako bezproblémového, tedy učitelem vnímaného „dobrého“ rodiče (Rabušicová a kol., 2004 In Pohnětalová, 2015).

3. 3 Obraz rodiny moderního světa

Mění se společnost a s tím spojené zvýšené nároky na život způsobují, že i rodina se těmto tlakům musí značně přizpůsobovat. V dnešní moderní době je již běžné, že výchovná funkce rodiny zaostává a do popředí vystupuje převážně materiální zabezpečení dítěte. V souvislosti s tím si rodinu moderního světa představíme nejčastěji jako čtyřčlennou, oproti minulému století tedy klesl počet dětí v rodinách.

Proměny současné rodiny zasahují také do postavení role rodičů. *„Složitý a dlouhodobý proces demokratizace uvnitř rodiny umožnil ztrátu dřívějšího výsadního mocenského postavení muže v rodině. Žena získala některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely jen muži.“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 81). Dle Krause a Poláčkové (2001) také zároveň dochází k proměně vztahů mezi rodiči a dětmi. Jejich vztah není rozvíjen na základě tradičního modelu, tedy autority a podřízenosti, ale stále stoupá tendence vztahu na základě přátelství. Výchovné metody, jakožto rozkazování, zakazování, tělesné tresty aj. nahrazuje výměna názorů a přesvědčování.

Postavení role otce v rodině prošlo také výraznými změnami. Dítě tráví většinu svého času s matkou, která jej hlídá, trestá, ale i odměňuje. Úlohou matky je tedy činit velká rozhodnutí, která v nepřítomnosti otce způsobují pokles otcovské autority a jejímu přenosu na ženu. Poklesem autority však neznamena, že role otce nemá v rodině význam, jeho úkolem je materiální zabezpečení rodiny a díky tomu, že tráví doma méně času, se stává pro dítě představitelem vnějšího světa a vyšších nároků, které na dítě čekají v moderním světě. Problém však vyvstává tehdy, když se žena i muž chtějí

realizovat především ve své profesi. V tom případě pak nastává situace tzv. dvoukariérového manželství (Kraus, Poláčková, 2001).

Odkládání mateřství a honba žen za kariérou je také jedním z faktů dnešní moderní rodiny. Ženy stále častěji upřednostňují svůj vlastní kariérní rozvoj a rodinu zakládají až po jakémsi uspokojení svého profesního růstu. Janiš (2001) také dále upozorňuje na pokles sociálních kontaktů z důvodu prostorové a názorové separace generací. Také působení médií, jakožto telefonu, televize či počítače, není pro dnešní rodinu nic neobvyklého. Média často doplňují výchovnou funkci, což se samozřejmě podepisuje na prohloubení rizikových jevů výchovy, jako je například úplná ztráta autority a osobního kontaktu.

Obraz současné rodiny vymezili autoři Kraus a Poláčková (2001) do následujících bodů:

- množství funkcí rodiny převzaly jiné sociální instituce – v plné pravomoci rodiny zůstaly jen některé její funkce;
- oblast zakládání rodiny ztrácí svoji ritualizovanou podobu – rodiče dnešní doby nutně nežijí ve svazku manželském, zvyšuje se podíl rodin v partnerském soužití;
- snižuje se stabilita rodiny – dochází k nárůstu rozvodovosti, většina rozváděných manželství má děti;
- mění se celková struktura rodiny – počet dětí v rodině klesá, upadá vícegenerační soužití, narůstá počet osob v jednočlenných domácnostech;
- rozvoj zaznamenává antikoncepce a plánované rodičovství – ubývá „nechtěných“ těhotenství, postoje k umělému přerušení těhotenství jsou spíše liberální;
- prodlužuje se délka života a tím i trvání rodiny po odchodu dětí – prodlužuje se i doba, po kterou rodiče žijí s dětmi v jedné domácnosti, zvyšuje se tak socializační postih mladé generace na starší generaci;
- k proměnám dochází v organizaci rodinného cyklu – rodinu zakládají osoby stále vyššího věku, děti se rodí až po určité době trvání manželství nebo partnerství. Prarodiče jsou stále starší, navzdory svému věku jsou však stále v pracovním procesu.

S výše zmíněnými názory na obraz současné rodiny můžeme jen souhlasit. Z rodin se opravdu postupem času vytrácí vzájemné porozumění a výchovná funkce rodiny je přenášena ve značné míře na učitele. Děti jsou od nízkého věku nuceny postarat se samy o sebe, ať už z důvodu pracovního vytížení rodičů, či znatelného nezájmu. Velkou problematikou je také současné zaměstnání prarodičů, kdy ani oni nemohou se svými vnoučaty trávit volný čas a doplňovat tak výchovnou rodinnou funkci.

4 Vztahy školy a rodiny

Aby mohly vztahy školy a rodiny fungovat, je nutné nastavení pozitivního vztahu mezi oběma aktéry a nastolení správně vedené vzájemné komunikace. V následujících kapitolách budeme věnovat pozornost komunikaci a nejčastějším chybám, kterých se při vedení komunikace dopouštíme.

4. 1 Komunikace

Termín komunikace je pro pedagoga jedním z klíčových pojmů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Průcha, Walterová a Mareš (2003) charakterizují termín komunikace jako sdělování či dorozumívání mezi lidmi vytvářející souvislosti mezi činnostmi, interakcí a vzájemnými společenskými vztahy.

Průcha (2002) dále vymezuje a specifikuje termín pedagogické komunikace. Termínem pedagogické komunikace můžeme rozumět specifický typ komunikace, probíhající přímo ve vyučování, při kterém dochází k výměně informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, tedy učitelem a skupinou žáků.

Pro učitele je tedy komunikace a komunikační dovednost základem pro vykonávání profesní činnosti. Gordon (2015) uvádí, že jen malé procento učitelů je však schopností efektivní komunikace přirozeně vybaveno, pro většinu ostatních představuje efektivní komunikace proces náročného a dlouhodobého vzdělávání. Tyto komunikační dovednosti však nejsou pro učitele nijak těžké na porozumění, ale vyžadují určitý trénink jako kterákoliv sportovní činnost, kterou si chce jedinec osvojit. Správně nastavená komunikace však všem učitelům usnadní následnou spolupráci nejen se svými žáky, ale právě s jejich zákonnými zástupci, tedy s rodiči.

4. 1. 1 Formy komunikace

Jak již bylo řečeno v předcházející kapitole, je učitelská profese zařazena mezi typy profesí, které vyžadují určitou míru komunikace. Efektivní komunikací poté rozumíme takový typ komunikace, který účinně působí na žáky v oblasti podpory jejich učební činnosti a usnadňuje lepší spolupráci s rodinou žáka.

Pedagogická komunikace může probíhat pomocí třech forem. V tomto případě hovoříme o formě:

- verbální – tj. komunikace slovem mluveným či psaným;
- nonverbální – tj. komunikace mimoslovní, neverbální, komunikace gesty;
- komunikace činem – tj. jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje (Kalhous, Obst, 2002).

Komunikace s rodinou na prvním stupni představuje formu verbální komunikace, neboť rodiče žáků prvního stupně preferují přímý kontakt s učitelem a model tzv. „tváří v tvář“. Rodiče školu častěji navštěvují, a proto je velmi důležité, aby došlo k nastavení správně fungujícího vztahu mezi učitelem a žákem.

Dvořák (2005) dále uvádí praktické a efektivní modely předávání informací, které zajišťují obousměrnou komunikaci mezi oběma účastníky. Mezi uvedené příklady patří například žákovská knížka/vysvědčení, vydávání školního časopisu, pravidelné konzultační hodiny, nástěnky pro rodiče, setkání rodič-učitel-žák či deník úkolů, který mimo zapisování domácích úkolů slouží také jako nástroj pro předávání vzkazů. Pokud si obě strany vzájemně porozumí, prospěch z tohoto vztahu bude mít jednoznačně i vztah učitele a žáka.

Dle Čapka a kol. (2017) však nepředstavuje vždy komunikace mezi školou a rodinou jen přátelská setkání, ve kterém jsou obě strany spokojené. Komunikace mezi školou a rodinou představuje dynamicky se vyvíjející proces, ve které se na jedné straně formuje určitá diference a napětí a na straně druhé snaha o spolupráci. Obě instituce, podílející se na společné komunikaci, mají však jeden společný cíl, čímž je míněno dobro dítěte.

4. 1. 2 Chyby a konflikty v komunikaci

Mezi nejčastější témata pro společnou komunikaci mezi učitelem a rodinou patří organizační záležitosti, prospěch žáka a jeho chování. Pro úspěšnou a transparentní komunikaci je proto tato výměna informací nutná a svá očekávání by měl sdělovat nejen rodič, ale také učitel. Základem je tedy respektovat sebe i druhého, v roli učitele se neskryvat za instituci školy a rozhodně se nevyhýbat vzájemné konfrontaci. Pokud se pohled učitele a rodiče vzájemně nesejde, dochází tak k chybám a konfliktům, které zde budeme v následující kapitole specifikovat.

Čapek a kol. (2017) uvádí, že bychom si měli představit rodinu a školu jako hřiště na vybíjenou. Dospělí, jakožto kapitáni, se pohybují na své půlce hřiště, za kterou nesou zodpovědnost. Rodič je zodpovědný za fungování rodiny a za chování svého dítěte ve chvíli, kdy je dítě doma. Pokud je však dítě ve škole, je za jeho chování zodpovědný učitel. Za dítě je tedy zodpovědný ten kapitán, v jehož poli autority se momentálně pohybuje. I když se toto rozlišení zdá jako pochopitelné, mnohé problémy v komunikaci pramení právě z nedostatečného rozlišení těchto dvou polí, kdy nejsou jasně stanovené hranice, nebo když komunikace mezi rodinou a školou zcela chybí.

Čapek (2013) dále uvádí chyby, kterých se učitel dopouští v komunikaci s rodiči. Tendence rodičů je často posuzovat danou situaci na základě své vlastní zkušenosti. Situace popisovaná učitelem je tedy mísená s dojmy a pocity rodiče, který si ji vykládá na základě své vlastní zkušenosti. Učitel se v tomto případě dopouští chyby, kdy má v hlavě představu své školy a předpokládá, že v rodiči najde plné pochopení. Další častou chybou je dle autora nesprávné užití terminologie. Učitel často v rozhovoru s rodičem užívá pedagogickou terminologii, které ne každý rodič může rozumět a vyložit si ji tak, jak učitel předpokládá. Chybou v komunikaci také může být rozdílné chápání kontextu. Uvedená disproporce může být vyjádřena myšlenkami, které se rojí v hlavě učiteli a rodiči, když skončí jejich vzájemný rozhovor. Zatímco učitel může společný rozhovor vnímat jen jako sdělení pár letmých a zdvořilostních vět, rodič může očekávat od vzájemného setkání mezi čtyřma očima sdělení něčeho velmi důležitého. Dále uvedenými častými problémy ve společné komunikaci je autorem uveden i kulturní kontext, kdy se učitel cítí být nadřazen některým rodičům, kteří nemají tak vysoké společenské postavení. Pokud se na vzájemné konzultaci setká učitel, který je zvyklý na svou vůdcovskou roli ve třídě a rodič vedoucí firmu, může střet obou eg

připomínat souboj v boxerském ringu. Mezi další problémy v komunikaci může být považován také čas. Časem je učitel při výkonu své profese často sužován, neboť jej popohání v probrání dané látky, ale i při vykonávání dozorů či zadávání domácích úkolů. Při společných schůzkách s rodiči tak chybí učiteli dostatečná dávka trpělivosti na vyslechnutí rodičovských trápení, zvláště pokud se nejedná jen o jednoho rodiče. Učitel tak často svým bezděčným chováním naznačuje rodiči, že je čas přesunout se k jinému tématu a směřovat komunikaci tam, kam potřebuje učitel. Rodič může mít po takovém rozhovoru pocit, že nebylo sděleno vše, co mělo být vyřčeno a z takového rozhovoru odchází nespokojen.

Konflikty v komunikaci mohou však také pramenit z konkrétního společenského postavení rodiny. Učitel by měl mít svou třídu dobře „zmapovanou“ a v návaznosti na své znalosti vědět, jakým způsobem může s konkrétní rodinou jednat. Pokud učitel nebude mít o prostředí dítěte dostatečné povědomí, může dojít k prohloubení konfliktních situací, jež mohou vyústit až ve vzájemnou nenávist či ignoraci. Následné negativní názory na učitele pak může rodič doma i bezděčně předávat svému dítěti, což se neodmyslitelně přenesse na vzájemném vztahu mezi učitelem a žákem, ale i ve vztahu dítěte ke škole a k samotnému vzdělávání. Zvláště na prvním stupni základní školy by si měl být učitel vědom, že formování dobrého vztahu s rodinou by mělo být jeho prioritou.

4. 2 Charakteristika vzájemných vztahů

Vzájemné vztahy školy a rodiny byly již mnohokrát definovány. Hlavními aktéry tohoto vztahu jsou jednoznačně rodiče a učitelé, kteří se liší ve svých prioritách, zkušenostech, ale i představách či idejích o průběhu vzdělávacího procesu. Vše, co se ve škole odehrává, je výsledkem mnoha vlivů, které výrazně ovlivňují následné jednání, očekávání a celkový chod školy (Pohnětalová, 2015).

Budování vzájemného vztahu školy a rodiny má dlouholetou historii. V historii byla vždy výchova dětí primárním úkolem pro rodinu. Po zavedení povinné školní docházky došlo k výraznému zásahu do rodičovské výchovy, neboť výchovná funkce byla zčásti přenesena i do školního světa. Škola výrazně ovlivňovala formování dětství a vznikající vztah mezi školou a rodinou. Dodnes škola významně ovlivňuje život každé rodiny,

zasahuje do nepřehledného množství rodinných záležitostí a podílí se na formování obrazu reálného světa dětí. Odpovědnost za budoucnost žáků tedy nenese již jen rodina, jako tomu bylo v dávné historii, ale také škola (Pohnětalová, 2015).

Tvrzení, že vzájemný vztah školy a rodiny probíhá na partnerské úrovni, označuje Čapek a kol. (2017) za nesprávné, neboť často jen alibisticky zakrývá skutečnou pravdu. Žák, potažmo jeho zákonný zástupce (tedy rodič), nemůže představovat pro školu partnera ale zákazníka jelikož vyžaduje naprosto oprávněně služby určité kvality, za které si platí. Pokud učitel přijme tento fakt, nebude pro něj těžké změnit svoje postoje v jednání s rodiči a rodiče nebudou s učitelem ve vzájemné při a nebudou se bát případně ozvat. Tento výrok podporuje i Rabušicová (2004), která uvádí, že „partnerství školy a rodiny“ zatím stále v našich podmínkách neoznačuje faktický stav věci.

Pokud jsou do vzájemného vztahu mezi učitelem a rodičem zapleteny emoce a city, je zvýšena možnost potencionálních střetů. Abychom těmto střetům zabránili, je nutné, aby byli rodiče seznámeni s koncepcí současného vzdělávání, potažmo s Rámcovým vzdělávacím programem. Rodiče totiž do školy často vstupují s mylnými představami o průběhu vzdělávání. Je pochopitelné, že každý z rodičů si v sobě nese svůj obraz základní školy, neboť jí každý prošel a prostřednictvím svých dětí mají možnost se opět se školou konfrontovat. Škola pro ně představuje místo spjaté se vzpomínkami a zkušenostmi, na základě kterých si vytváří své osobní mínění o škole. Často si však rodiče neuvědomují, že se od jejich poslední návštěvy základní školy mnohé změnilo (Čapek a kol, 2017). Právě již zmíněný Rámcový vzdělávací program vytyčuje prioritní orientaci školy na rozvoj klíčových kompetencí žáků, neboť škola v dnešním moderním světě by již nemohla být založená jen na memorování dodaných informací a pouhém předávání hotových poznatků. Pokud se rodiče s RVP ZV seznámí a pochopí jeho podstatu, může se tak učitel vyhnout vzájemným nepříjemnostem.

Vztah mezi učitelem a rodičem je nutné začít vytvářet ihned po vstupu dítěte do školy. Nastavení způsobné komunikace a stylu práce zásadním způsobem ovlivňuje možnosti nadcházející spolupráce rodiny se školou. Je jasné, že ne každý nově příchozí rodič bude schopen se novým trendům, nastoleným ve školách, přizpůsobit. Teprve v každodenní komunikaci se školou rodiče poznávají, nakolik se instituce, kterou sami navštěvovali, změnila a nakolik je připravila na tuto životní etapu (Čapek a kol., 2017).

Dle Grecmanové, Holouškové a Urbanovské (2002) se vedle vzájemných vztahů mezi vrstevníky ve výchovně-vzdělávacím procesu utváří také jeden z nejdůležitějších vztahů, což je vztah mezi učitelem a žákem. Tento vztah bychom mohli označit jakožto vztah vzájemné interakce mezi vychovatelem (učitelem) a vychovávaným (žákem), který dále ovlivňuje charakter, průběh, ale i výsledek výchovně-vzdělávacího procesu. Patrně největší vliv tohoto vztahu je v období mladšího školního věku, kdy si dítě hledá v učiteli vzor, je pro něj snadné přijmout jeho autoritu a je závislé na učitelových názorech a tvrzeních, které od učitele přejímá.

Formování vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem představuje dlouhodobý proces, jež ovlivňuje mnoho faktorů. Jedním z nejdůležitějších faktorů je však nastavení dobrého a pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem. Předmět, který sám učitel nepovažuje za svůj oblíbený se žáci učí neradi, z čehož pramení i nedostatečná domácí příprava, nepěkné konečné výsledky a celkové špatné klima třídy. Pokud se učitel podaří navázat s žákem pozitivní vztah, je dosah jeho pedagogického a výchovného působení mnohem větší (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 2002).

Vztah mezi učitelem a žákem je ve skutečnosti významnější než to, co učitel učí, jakým způsobem učí a koho učí. Dle Thomase Gordona (2015) musí být mezi učitelem a žákem vytvořen jakýsi most či spojení, přes který učitel s žákem komunikuje. Tyto komunikační dovednosti nejsou pro učitele nijak složité, jejich osvojení však přece jen vyžaduje určitý trénink.

„Dobrý kontakt se vytváří, když žákům dáváte najevo, že chápete jejich osobní názory na řadu záležitostí a zkušeností v oblasti školní, společenské i osobní, sdílíte je s nimi a vážíte si jich.“ (Kyriacou, 1996, s. 85). Pokud učitel projeví lítost nad všedními věcmi, které žáci ve škole řeší, jako je například prohra mládežnického fotbalového týmu či radost z návratu žáka po dlouhé nemoci, získává u žáků značné sympatie a podporuje tak vytváření vřelých a uvolněných vztahů ve třídě. Tyto uvolněné vztahy pak pozitivně přispívají k utváření celkového dobrého klimatu třídy a potažmo celkového klimatu školy.

Vztah mezi učitelem a žákem je tedy považován za dobrý, pokud zahrnuje následující kritéria:

- otevřenost či transparentnost – jak učitel, tak i žák mohou v tomto případě riskovat vůči druhému svou upřímností a přímostí;
- zájem – obě strany jsou si vědomy toho, že se vzájemně cení;
- vzájemná prospěšnost – jakožto opak k jednostranné prospěšnosti;
- samostatnost či oddělenost – oběma stranám je zajištěn růst, rozvoj osobitosti, tvořivosti a individuality;
- vzájemná spokojenost – potřeby jednoho nejdou na úkor druhého (Gordon, 2015).

Mnozí učitelé si zcela neumí představit, že jejich vzájemný vztah se žákem by mohl splňovat všechna uvedená kritéria. Opravdu není možné, aby učitel dosáhl plné dokonalosti ve svém počínání, ale každý učitel může pracovat na zlepšení svých vztahů se žáky, které se pak stávají pro obě strany prospěšnější.

Pokud se však učitel nepodaří navázat dobrý vztah se svými žáky, nastává v životě učitele období frustrace a deprese. Mnoho učitelů po absolvování magisterského studia učitelství přichází do profese s řadou očekávání a pocitem radosti, že jim jejich práce bude přinášet jen samé uspokojení. Řada učitelů však po čase zjišťuje, že život ve škole není jen pln radostných okamžiků, ale také konfliktů a mnohdy ve své třídě spíše než učitele připomíná dozorcího či bojovníka o přežití. Učitelé se pak snaží hledat chyby a hledají vysvětlení, proč jejich usilovné snažení o vykonávání této profese nedosáhlo takového uspokojení, jaké sami očekávali. Někteří mají tendenci házet vinu na své vysokoškolské profesory, kteří jim neřekli, jak to ve skutečnosti na školách chodí. Jiní říkají, že děti již nejsou takové jako dřív, nebo že škola, kterou si vybrali, už není tak dobrá, jako byla za dob jejich školní docházky. Často také uvalují vinu na vedení školy, které jim neposkytlo dobré podmínky pro vyučování, v nejhorším případě pak někteří učitelé docházejí k závěru, že chyba je v nich samotných a že se pro vykonávání této profese vlastně vůbec nehodí (Gordon, 2015).

Kvalita nastaveného vztahu mezi učitelem a žákem výrazně ovlivňuje celkový chod výchovně-vzdělávacího procesu a ve snaze učitele by mělo být předcházení konfliktním situacím a nastavení takového vztahu, aby si obě strany byly navzájem prospěšné, neboť pokud je ve škole spokojený žák, má za sebou i spokojeného rodiče a potažmo i učitele.

4. 3 Spolupráce školy a rodiny

Cílem této práce je zmapovat názory rodičů a zjistit, jak by si představovali školu, která by podle nich byla školou „ideální“. Protože spolupráce školy a rodiny a vzájemná komunikace je pro vytvoření pozitivního vztahu rodičů ke škole nezbytná a formuluje pohled rodičů na školu, budeme se v následujících kapitolách zabývat právě zmíněnou vzájemnou spoluprací.

Spolupráce na prvním stupni základní školy má pro všechny své účastníky určitá specifika. Učitel primární školy ve většině případů učí ve třídě všechny své předměty, což mu umožňuje své žáky maximálně poznat a navázat s nimi dobré vztahy. Osobní setkávání s rodiči tak není ničím výjimečným, je častější než na druhém stupni základní školy i z toho důvodu, že rodiče probíranému učivu rozumí a mají větší zájem o ovlivňování vzdělávání svého dítěte. Učivo prvního stupně zvládají žáci ve většině případů bez problémů, což se pozitivně odráží na jejich motivaci k učení a zároveň spokojenosti rodičů, kteří jsou vůči škole vstřícní a mají chuť se školou spolupracovat (Pohnětalová, 2015). Dle Levina (2012) je tomu tak i v opačném směru, kdy kladný vztah mezi učiteli a rodiči přispívá k úspěšnosti žáka ve škole a napomáhá k pocitu spokojenosti ve školním prostředí. Rabušicová a kol. (2004) dále uvádí, že dobrá komunikace a spolupráce školy s rodinou je jedním z ukazatelů efektivní školy a katalyzátorem vedoucím k rozvoji kvality školy.

„Spolupráce školy a rodiny představuje důležitou oblast hned z několika hledisek. Z hlediska úspěšnosti žáků, spokojenosti rodičů a dětí, i z hlediska běžného života, protože škola významnou měrou zasahuje do života rodiny po řadu let.“ (Pohnětalová, 2015, s. 9). Všechny faktory, ovlivňující spolupráci školy a rodiny, do kterých řadíme efektivitu učebního procesu, potřeby učitelů a rodičů a celkové klima školy, nelze zobecnit a definovat tak obecný model spolupráce, neboť je třeba vždy vycházet z aktuálního dění z dané školy a rodiny.

Partnerství školy a rodiny je vztah, který je založen na základě důvěry ke schopnostem toho druhého a předpokládá rovnocenný vztah obou partnerů. Trnková (2004, In Rabušicová a kol., 2004) zmiňuje dva druhy partnerství, a to partnerství výchovné a partnerství sociální. Partnerství výchovné je takový vztah, který je především

vybudovaný na základě zájmu o dítě, jeho výchově a vzdělávání. Partnerství sociální je potom takové partnerství, v jehož popředí stojí rozvoj školy a tím se zkvalitňující vzdělávací služby žákům. Pro učitele má tento vztah také svá specifika, což znamená, že se učitel musí podílet na vytvoření takové atmosféry na škole, která bude tuto schopnost podporovat. Vališová (1998) uvádí, že struktura školy jakožto organizace připisuje učiteli ve třídě status formujícího vůdce, tedy novou sociální roli. Na něj jsou pak kladeny různé nároky nejen od vedení školy, veřejnosti, ale právě také od rodičů a úkolem učitele je všechny tyto nároky plnit. Snaha o splnění očekávání všech požadavků pak může snadno vést ke konfliktu rolí. Trnková (2004, In Rabušicová a kol., 2004, s. 53) proto uvádí, že existence partnerského vztahu učitele a rodiče je často zpochybňována: *„Takřka automaticky se předpokládá, že rodiče akceptují učitele jako odborníky na výchovu a vzdělávání. Méně samozřejmé je, že by také učitelé měli respektovat zkušenosti rodičů s výchovou vlastních dětí a přijímat je jako obohacení pro svou práci.“*

Budování partnerského vztahu mezi školou a rodinou je dlouhodobý a složitý proces, který se formuje od zahájení povinné školní docházky žáka. Dle Pohnětalové (2015) se se vstupem dítěte do školy rodině zvyšuje odpovědnost za výchovu svého dítěte a zvyšují se tlaky na angažovanost ve vzdělávání žáka, což může vyvolat mezi školou a rodinou neshody a komplikace. Štech (2009) poté rozlišuje čtyři skupiny tlaků, kterými škola působí na rodinu. Jedná se o tlaky materiální, kdy se rodina musí postarat o materiální zabezpečení svého dítěte a rozdělení výdajů, dále pak tlaky ideově-morální, kdy škola svou významnou měrou zasahuje do osobního života rodiny, tlaky psychologické, které působí na city rodičů, ať už v pozitivním či negativním smyslu a v poslední řadě tlaky na novou institucionální roli rodiče, kdy je rodič nucen přijmout svou novou roli a to roli „rodič žáka“.

Dle Čapka a kol. (2017) vyžaduje spolupráce školy a rodiny určitou strategii a přesnou formulaci očekávání, co má spolupráce přinést. Škola by tedy měla být organizací otevřenou, která poskytuje veřejnosti dostatek informací a zároveň umí informace o svých partnerech, tedy o rodičích, získat. Kvalita spolupráce a míra účasti rodičů na chodu školy je jednou z nejdůležitějších vizitek a důležitým aspektem při formování image školy. Čapek (2013) dále uvádí doporučení, která vedou k získání spolupráce s rodiči. Mezi ně patří profesionalita, která se projevuje nejen ve vzdělávání žáků, ale

také v profesionálním vystupování a míře zapojení rodičů do života třídy. Vhodná komunikace s rodičem představuje další doporučení, kdy by komunikace měla vést k oboustranné snaze o dobro dítěte. Dalším aspektem k získání spolupráce s rodičem představuje optimismus a pozitivní postoj, kdy se učitel v rozhovoru s rodiči snaží o vytvoření dobrého pocitu a jistoty v rodičích, že je jejich dítě v dobrých rukách. A v poslední řadě vstřícnost, kdy učitel před rodiči nevystupuje jakožto úředník v nějaké vyšší instituci, ale jako člověk, kterému jde hlavně o vzájemnou kvalitní spolupráci.

Čapek a kol. (2017) ve své publikaci uvádí, že ke spolupráci školy s rodiči a veřejností vede třináct kroků. Mezi ně řadí například podporu rozvoje schopnosti rodičů, kdy by škola měla zajistit podpůrné služby rodinám a zajistit školení, které pomáhá s rodičovskými problémy. Dalším zmíněným krokem je například podpora rodičovských organizací, kdy by škola měla zajišťovat školní prostory pro schůzky rodičů a podporovat schopnost prosazování svých vlastních názorů. Spolupráci také mimo jiné podpoříme tím, že škola bude veřejnosti a rodičům otevřená nejen po skončení vyučování, ale také o víkendech a během letních prázdnin.

Jak již bylo řečeno, spolupráce učitele s rodiči má zásadní vliv na vzdělávání dítěte a na jeho celkový vztah ke škole. Obecně vzato jsou ve spolupráci s učiteli rodiče, mající dítě na prvním stupni základní školy, protože jsou se školou více spjatí a projevují větší zájem o průběh vzdělávání svého dítěte. Učitel by si měl být tohoto faktu vědom a měl by toho maximálně využít pro nastavení kvalitní spolupráce.

4. 4 Spolupráce a RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jsme definovali již v předcházejících kapitolách. Nyní se zaměříme na podmínky spolupráce školy a rodičů, potažmo zákonných zástupců, jak jsou definovány dle RVP ZV (2017):

- funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, učitelům, rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry navzájem;
- styk s rodiči žáků a veřejností (např. školskou radou) – seznamování se záměry a cíli školy, hodnocením žáků, hledání společného řešení při problémech žáků;

- vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům;
- prostor pro vznik a funkci samostatné organizace rodičů na škole;
- prostor pro setkávání učitelů s rodiči;
- poradní servis pro rodiče v případě výzkumných otázek;
- informace o jednotlivých žácích pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti rodičů ve výuce či výchovných a vzdělávacích akcích organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy s veřejností.

4. 5 Formy a možnosti spolupráce

Zapojení rodičů do chodu školy je dle Dvořáka (2005) pojem velmi široký, který zahrnuje vše od působení rodičů na děti po jejich účast na akcích školy. Do kategorie účast na akcích školy pak lze zařadit akce typu školní besídka až po účast rodiče na třídních schůzkách. V běžně užívané typologii tedy můžeme uvést, že zapojení rodičů se týká oblasti rodičovství, komunikace, dobrovolnictví (tedy pomoci škole), učení doma, rozhodování (např. v radě školy) a spolupráce se širší komunitou (zastupování školy v jednání s dalšími institucemi).

Pro efektivní spolupráci školy s rodinou vymezuje Obst (In Kalhous, Obst, 2002) následující aktivity školy:

- rada školy – orgán školy, který umožňuje rodičům, učitelům a občanům obce podílet se na správě školy;
- sdružení rodičů – mající charakter samostatného občanského sdružení na škole, jeho zřízení není povinností;
- návštěvy rodičů ve škole – zpravidla organizované školou;
- společenské večery, akademie, divadelní představení – představa neformálního setkání rodičů s učiteli;
- písemný kontakt, telefonický kontakt;
- návštěva třídního učitele v rodině – jedna z nejnáročnějších forem kontaktu učitele s rodinou, užití především v naléhavých případech;
- dobrovolná účast rodičů ve vyučování v roli pozorovatele nebo asistenta, lektora, vedoucího kroužku apod.;

V dnešní době existuje tedy nepřeberné množství možností, jakým způsobem se může rodič podílet na dění ve škole a spolupracovat se školou. Rodiče mohou být zapojeni i do speciálních programů jakožto konzultanti, mohou pomáhat při opravách či rekonstrukcích školy, mohou učitele doprovázet na sportovní či kulturní akce. V neposlední řadě rodiče také někteří rodiče slouží jako sponzoři, od kterých lze získat finanční podporu, ať už podporu projektu, nákupu pomůcek či prostého vybavení třídy a školy. Právě rodič je stále jedním z ukazatelů kvality a úspěšnosti školy a jejího celkového vnímání veřejností. Názor rodičů slouží škole jako zpětná vazba o kvalitě její dosažené práce a budování dobré image školy. Škola by se tak společné práci bránit rozhodně neměla, ba naopak by měla pro rodiče zprostředkovávat co nejvíce aktivit a přistupovat k rodičům jakožto k partnerům, kteří mají právo podílet se na chodu školy.

4. 6 Charakteristika a limity partnerství

Partnerství mezi školou a rodinou je celkově vnímáno jako prospěšné pro obě strany a škola by měla vytvářet podmínky pro úspěšné fungování nastavené spolupráce. Do vzájemného vztahu mezi školou a rodinou vstupuje mnoho činitelů, kteří ovlivňují kvalitu a charakter tohoto vztahu. Mezi ně řadíme mimo zkušenosti, očekávání a představy také socioekonomické postavení rodiny, osobnost učitele aj. Pro obecné vymezení vztahu školy a rodiny uvádí Majerčíková (2012, In Pohnětalová, 2015) tři roviny:

1. vztah na úrovni sociálních institucí – předpoklad stereotypního jednání;
2. vztah na úrovni sociálních organizací – těžiště vztahu je na managementu školy jako organizace, která konkrétními náplněmi dosahuje svého záměru;
3. vztah na úrovni personální – konkrétní forma styku učitelů a rodičů.

Štech (2004) se při vymezení vztahu mezi školou a rodinou zaměřil na zapojení rodičů do chodu školy. Tím vymezil vztahy alternativní, kdy rodiče dětem nepomáhají s přípravou do školy, s učitelem spíše nekomunikují a svým dětem prakticky nerozumí, dále pak vztahy nahrazující, kdy se rodič staví do opozice vůči škole, která dle něj nedostatečně rozvíjí žáka, a tak nahrazuje školu přípravou doma a v poslední řadě vztahy komplementární, kdy rodič se školou spolupracuje a zároveň vyžaduje od školy předávání znalostí.

Při navazování vztahu učitele a rodiny by tedy mělo být cílem nastavení rovnoprávného vztahu z pohledu obou stran. V důsledku působení vnějších i vnitřních vlivů však může nastat situace či překážka, kdy si učitel s rodičem vzájemně neporozumí. Tento fakt může pak značně ohrozit vztah partnerství, ale také celkový přístup žáka ke vzdělávání a jeho vývoj v průběhu školní docházky.

Rabušicová a kol. (2004) ve své publikaci vychází z provedeného výzkumného šetření a vymezuje tak následující překážky, které skutečně stojí na cestě k dosažení partnerského vztahu mezi rodiči a učitelem:

1) Nedostatek času na straně rodičů.

Nedostatek času je jedním z nejuváděnějších důvodů, který brání rozvoji partnerského vztahu mezi rodiči a školou. Pracovní vytíženost rodičů často neumožňuje zúčastnit se školních akcí či docházet do školy častěji.

2) Riziko exkluzivity.

Partnerský vztah se školou je navázán ve většině případů pouze s malou částí rodičů, kteří představují jakési jádro, mající mnohdy až zákulisní informace o chodu školy. Tato skutečnost pak může negativně ovlivňovat právě pasivní část rodičů od vynaložení větší aktivity nebo vytvářet dojem, že děti angažovanějších rodičů mají jisté výhody.

3) Genderové rozdíly.

Co se týče řešení obecných záležitostí mezi učitelem a rodičem, týkajících se třídních schůzek, konzultací apod., dochází do školy častěji matky. Otcové do škol přicházejí v případech, že se jedná o řešení nějakého závažnějšího konfliktu mezi rodiči a školou a sama matka by na vyřešení problému nestačila. Zde je patrné prosazení autority, která se obecně váže na představu muže, tedy otce dítěte.

4) Menší participace rodičů na vyšším stupni škol.

Zapojování rodičů do chodu školy obecně klesá s tím, jak děti prostupují školským systémem. Na počátku školní docházky je zájem rodičů o vzdělávání silnější z několika důvodů. Rodiče jsou si jistí v základech vzdělávání, které si děti osvojují a zároveň chtějí, aby jejich dítě zažilo úspěch. Na vyšším stupni školy je rodičovská podpora na

úpadu už i z důvodu přicházející puberty dětí a nemá už tak silnou tradici jako na stupni primárním.

5) Pracovní vytížení učitelů.

Plánování akcí pro rodiče, zapojování rodičů do výuky aj. jsou další požadavky, které musí učitel plnit při navazování partnerského vztahu mezi rodiči a školou. Pokud tedy není partnerství školy a rodiči součástí kultury školy, může řádový učitel vnímat navazování partnerského vztahu jako další břemeno k jeho práci, o které se musí postarat sám.

6) Nedostatečná připravenost učitelů na práci s rodiči.

Učitelé se na své budoucí povolání připravují vysokoškolským studiem, zaměřeným především na komunikaci a práci s žáky, proto práce s dalšími partnery školy může představovat překážku, na kterou se nezkušení učitelé necítí být připraveni.

7) Tradice.

Stále přetrvávající představa o škole, která je uzavřenou institucí, je dalším omezujícím prvkem v partnerském vztahu. Učitelé pro značnou část společnosti symbolizují profesionály, kteří o své práci nepotřebují s nikým diskutovat a rodiče tak nemají potřebu se do školy nijak zapojovat a starat se o to, co se ve škole děje.

Další autoři také hovoří o častých překážkách ve vztahu učitele a rodičů. Mnoho učitelů z nepochopení své učitelské role a z tradice učitelské profese k rodičům přistupují jako k podřízeným a laikům na výchovu a vzdělávání. Pokud se rodiče v tomto případě ozvou s negativní připomínkou, jejich reakci učitel považuje ve většině případů za drzost a nepřipustné chování. Na druhé straně však upozorňují také na to, že veškeré povinnosti týkající se vzdělávání rodič neztrácí předáním dítěte škole. (Mertin a Krejčová, 2013, In Felcmanová, 2013)

Příliš úzká vazba mezi školou a rodinou také není v tomto případě ideálním řešením vzájemného vztahu. Dle Pohnětalové (2015) v tomto případě přichází dítě o podněty, které jsou specifické pouze pro školu. Škola by měla fungovat pro dítě jako prostředí, ve kterém se dítě učí být samostatné a zodpovědné za svoje chování, buduje si vztahy s ostatními spolužáky a přijímá nové sociální role. Častá přítomnost rodičů ve škole a

úzké partnerství s učitelem pak může ovlivnit samostatný rozvoj dítěte. Těsnější vazba mezi učitelem a rodičem pak může znamenat ohrožení učitelovy autority a autonomie.

V konečné fázi nejsou příliš úzké vazby mezi učitelem a školou dobré ani pro rodiče. Pokud rodiče nabudou vědomí, že se škola za každé situace podřídí požadavkům a přáním rodičů, dojdou k závěru, že škola nemá jasně danou koncepci vzdělávání, o kterou by se mohla opřít (Majerčíková, 2012, In Pohnětalová, 2015).

Z výše uvedeného tedy docházíme k závěru, že škola by měla usilovat o nastavení takového vztahu, ve kterém si budou obě strany vzájemně rovnocenné. Ani jeden z aktérů by se přitom neměl cítit v ohrožení či v postavení nadřazeném. Ideálním řešením v tomto případě je vytvoření takového vztahu, kdy si obě strany budou vzájemně rozumět a vycházet si vstříc, přitom však budou mít mezi sebou nutnou dávku odstupu.

5 Shrnutí teoretické části práce

V teoretické části práce byly blíže specifikovány důležité aspekty ovlivňující základní vzdělávání. První kapitola byla zaměřena na konkretizaci základního vzdělávání, historický vývoj školského systému a osobnosti učitele jakožto významného činitele ovlivňující průběh vzdělávání. Druhá kapitola blíže charakterizovala oblast rodiny, coby primární socializační skupinu a práva a povinnosti rodičů vůči škole. V poslední kapitole byla uvedena problematika vzájemných vztahů mezi školou a rodinou, možnosti komunikace a spolupráce, což jsou stěžejní oblasti podílející se na obrazu ideální školy. Takto koncipovaná teoretická část dává základ pro empirickou část práce.

6 Výzkumné šetření

Cílem diplomové práce je zjistit pohled rodičů na ideální školu a zmapovat jejich názory na primární vzdělávání. V empirické části práce jsou pomocí dotazníku vlastní konstrukce zjišťovány názory rodičů na ideální školu, vzájemnou spolupráci s učiteli a výchovně-vzdělávací procesy v rámci primárního vzdělávání.

Jako výzkumná metoda byl užit dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl určen primárně pro rodiče dětí, které navštěvují první stupeň ZŠ (rodiče žáků 1. – 5. ročníku). Obsahoval celkem 24 otázek, z toho 23 otázek bylo uzavřených a 1 otázka byla otevřená (viz příloha č. 1 – Dotazník vlastní konstrukce užitý k výzkumnému šetření). Výzkumné šetření probíhalo ve Středočeském kraji, konkrétně v oblasti Kolínska.

6. 1 Cíle výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je na základě kvantitativního výzkumu prováděného na prvním stupni základních škol v oblasti Kolínska zjistit podobu ideální školy pohledem rodičů, tedy zmapovat jejich postoje a požadavky na základní školu, učitele a jejich vzájemnou spolupráci.

V úvodu výzkumného šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Co by měl splňovat ideální učitel?

VO2: Co rodiče od školy očekávají?

VO3: Jak rodiče vidí ideální školu pro své dítě?

6. 2 Metodologie výzkumného šetření

Ke zpracování empirické části diplomové práce byl užit dotazník vlastní konstrukce. Dotazníkové šetření bylo zvoleno z důvodů administrativy, vysoké míry anonymity a časové nenáročnosti u dotazovaných respondentů.

Před distribucí dotazníků širšímu spektru rodičů byl proveden předvýzkum. Předvýzkum byl realizován v průběhu května a června roku 2019. Distribuován byl

osobně vybranému okruhu rodičů, jejichž dítě navštěvuje první stupeň ZŠ. Celkem bylo osloveno 8 respondentů, jejichž děti navštěvovaly různé státní školy v okruhu Kolínska a Kutnohorska. Mezi vybranými rodiči byli i rodiče učitelé, díky kterým byla na základě zpětné vazby provedena úprava dotazníku. Návratnost byla i díky osobnímu předání 100%. Úprava dotazníku po předvýzkumu se týkala oblasti korespondence rodičů s učiteli, kdy respondentům chyběla možnost komunikace skrze program Bakaláři, v dnešní době hojně využívaný program školou i rodiči. Program Bakaláři respondenti zařazovali do odpovědi „jiné“, čemuž se předešlo zařazením této odpovědi do jedné z možných nabídek. Další úprava proběhla u otázky, kde měli rodiče vybrat jednu možnost jakým způsobem pomáhají škole. Někteří rodiče pomáhají škole více způsoby, tudíž byla otázka upravena s možností zapsání více odpovědí. Zbytek otázek dotazovaným nečinil problém a finální dotazník prošel tedy jen drobnými úpravami.

Inspirací k tvorbě dotazníku byly již dříve realizované výzkumy zabývající se obdobnou tematikou. Jedním z těchto výzkumů byl například výzkum provedený za pomoci STEM/MARK pro MŠMT, realizovaný v roce 2009. Tento sociologický výzkum byl zaměřen na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k tématu školství, výchovy a vzdělávání. Celkem se tohoto výzkumu účastnilo 583 respondentů. Další inspirací pro sestavení dotazníku byl výzkum realizovaný autory Walterová, Černý, Greger a Chvál v roce 2010. V centru pozornosti tohoto výzkumu byla škola jakožto specifické společenství dospělých a dětí včetně podmínek a faktorů, které ovlivňují funkčnost a kvalitu školního vzdělávání. V neposlední řadě nesmíme opomenout výzkumný projekt, který byl dokončen v roce 2003 a zahrnoval tříletou práci autorů Rabušicová, Trnková, Šedřová a Čiháček, nesoucí název „Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy.“ Centrem zájmu tohoto projektu byla analýza školských dokumentů a dále pak analýza mediálních sdělení o škole a lidech v nich. Celkem se tohoto projektu a výzkumného šetření účastnilo 571 respondentů.

Dotazník obsahoval celkem 24 z otázek, z čehož byla jedna otázka otevřená. Ostatní otázky byly uzavřené či polouzavřené s možností zapsání vlastní odpovědi, díky čemuž se podařilo získat dostatečné množství informací o představě ideální školy pohledem rodičů (viz příloha č. 1 – Dotazník vlastní konstrukce užitý k výzkumnému šetření).

Dotazník byl distribuován rodičům do tří základních škol. Jeho distribuce probíhala formou emailové korespondence vedení školy, která jej nadále šířila řadě rodičů a dále formou osobní korespondence.

6. 3 Výzkumný soubor

Pro následující dotazníkové šetření byly vybrány tři základní školy v oblasti Kolínska. Tato oblast byla zvolena z důvodu podrobné znalosti místa a lepší přehlednosti o veřejném mínění vybraných škol. Záměrně byly zvoleny také školy, se kterými je spjata má osobní zkušenost, ať již v podobě role žáka (ZŠ T. G. Masaryka Velim), či v podobě role učitele (ZŠ B. J. Dlabáče Cerhenice). Veškeré vybrané školy jsou státního typu a plně organizované.

Jako první škola byla zvolena ZŠ T. G. Masaryka ve Velimi. Tamější základní škola má mnohaletou tradici a na veřejném mínění rodičů se odráží spokojenost s relativně stálým pedagogickým sborem, stabilní úroveň vzdělávání a materiální vybavenost školy, čemuž přispívá i právě probíhající rozsáhlá rekonstrukce a přistavování nových budov školní jídelny, tělocvičny a tříd. V současné době je škola spádovou školou i pro vesnice v těsné blízkosti, díky čemuž škola čítá více než 280 žáků.

Druhou školou byla zvolena ZŠ B. J. Dlabáče v Cerhenicích. Školu navštěvuje kolem 170 žáků, přičemž složení rodičů i žáků je velmi různorodé, což hlavně zapříčinil tah starosty obce s vyplácením odměny za příchod žáka do zdejší školy. Tohoto faktu využily hlavně rodiny s nízkým socioekonomickým postavením. Složení pedagogického sboru se každým rokem mění a to se kromě výše zmíněných aspektů nemile odráží na veřejném mínění o škole. Na tomto základě profituje sousední škola ve Velimi a školy tak svádí nekončící konkurenční boj o žáky.

Jako poslední základní škola byla vybrána ZŠ Plaňany. Oproti výše uvedeným školám je ZŠ Plaňany jediná, která se specializuje na výuku matematiky dle prof. Hejného a využívá Genetickou metodu čtení. Školu navštěvuje zhruba 350 žáků, neboť škola je opět spádovou pro vesnice v těsné blízkosti a svými formami výuky je i lukrativní pro rodiče těch žáků, do jejichž spádové oblasti škola nepatří.

Dotazník byl distribuován rodičům dětí výše uvedených škol, kteří navštěvují první stupeň základní školy. Dotazník byl mezi respondenty rozšířen v období od června do září roku 2019. Celkem bylo osloveno 150 respondentů, z toho návratnost dotazníků byla 73 %, tedy dotazník byl celkově vyplněn 110 respondenty.

6. 4 Časový harmonogram výzkumu

V následující tabulce č. 1 uvádíme časový harmonogram výzkumu. Jak můžeme z tabulky vyčíst, realizovaný předvýzkum probíhal v období května a června roku 2019. Sběr dat a vlastní dotazníkové šetření poté probíhalo v období od června do září roku 2019. Dotazníky byly distribuovány do škol na konci školního roku a dále byly šířeny formou emailové korespondence i v období letních prázdnin a následně na počátku nového školního roku. Konečné vyhodnocování a zpracování dotazníků se tedy uskutečňovalo až v období října roku 2019.

Postup výzkumného šetření	Období
Realizace předvýzkumu	květen – červen 2019
Sběr dat – dotazníkové šetření	červen – září 2019
Vyhodnocování a zpracování dotazníků	říjen 2019

Tabulka 1 - Časový harmonogram výzkumu

6. 5 Limity výzkumu

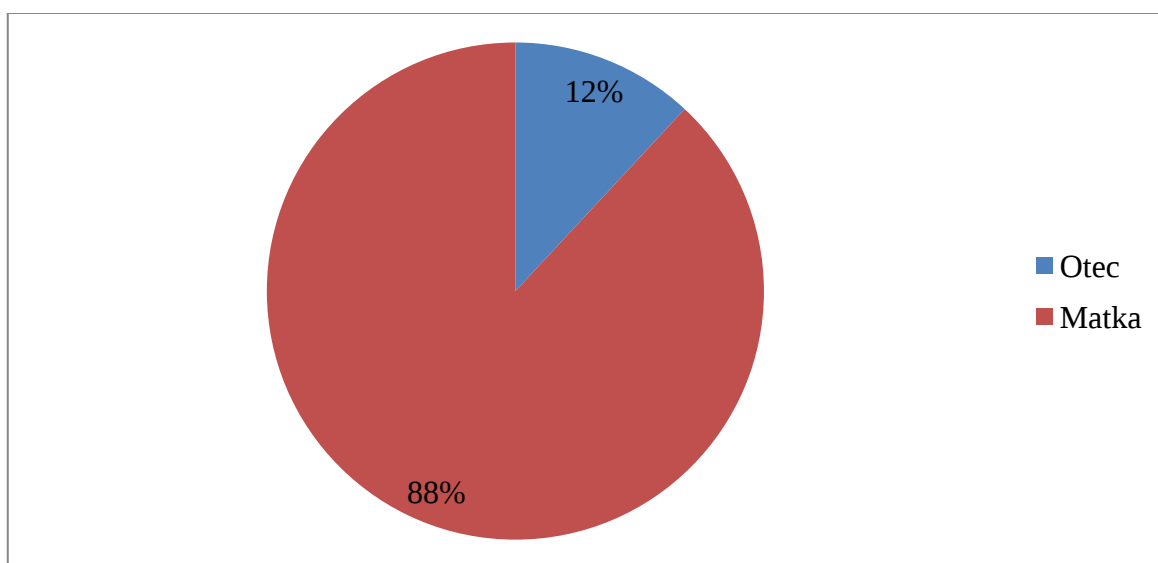
Limity uvedeného výzkumu spatřujeme v jeho konečném počtu dotazovaných respondentů. Výsledky níže uvedeného výzkumného šetření nelze zobecnit na celou širokou populaci rodičů, neboť uvedený vzorek je i v porovnání s jinými realizovanými výzkumy na obdobné téma velmi malý (např. výzkum pro MŠMT, kde bylo dotazováno 583 respondentů, v našem případě se jedná pouze o 150 oslovených respondentů). Specifickou vlastností uvedeného výzkumu je také oblast, ve které byl dotazník rozšířen. Zde se jedná pouze o lokalitu Kolínska, konkrétně pak tři škol, které jsou u sebe v těsné blízkosti. Uvedené výsledky o představě ideální školy tedy korespondují s názory minoritní skupiny rodičů dané oblastí rozšíření dotazníků. Zároveň musíme zdůraznit, že provedené šetření bylo kvantitativního rázu, které oproti kvalitativnímu šetření požaduje větší soubor dat a znemožňuje průnik do jádra věci a množství

konkrétních informací. Získané odpovědi v konstruovaném dotazníku tak mohou být zkreslené a nemusí zcela vypovídat o skutečné představě rodičů o ideální škole.

6. 6 Analýza výsledků výzkumu

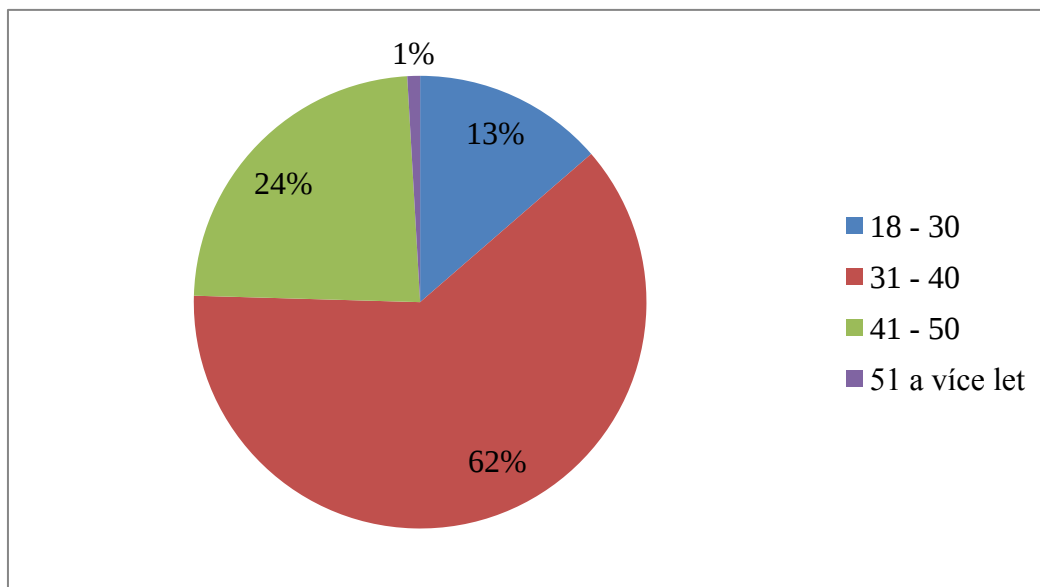
Výzkumné šetření bylo provedeno na 1. stupni základních škol. Prvních 5 otázek bylo zaměřeno na získání základních údajů o rodině, jakožto pohlaví rodičů, věk, charakteristika umístění školy, počet dětí na prvním stupni ZŠ a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.

Rozdělení repondentů, které je uvedeno z následujícím grafu č. 1, je z velké části jednoznačné. Z celkového množství 110 respondentů bylo 96 žen, tj. 88 %. 12 % představovali muži, tedy 14 otců, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Z tohoto šetření vyplývá fakt, že se právě matky vykazují větším zájmem o vzdělávání svého dítěte a přehledem o dění ve školách.

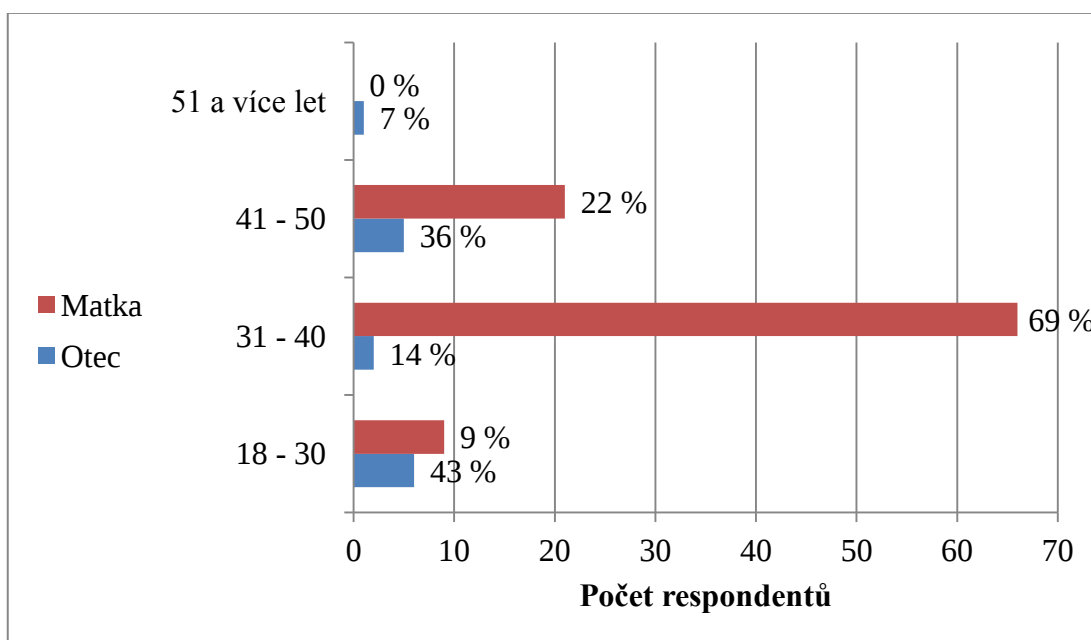


Graf 1 - Pohlaví respondentů

Následující graf č. 2 sumarizuje věkové rozložení dotazovaných rodičů. Největší část výzkumného vzorku tvoří rodiče spadající do věkové kategorie 31 – 40 let (62 %, tj. 68 rodičů). Nejmenší zastoupení má věková kategorie 51 a více let, kterou uvedl pouze 1 rodič, muž. Tyto výsledky odpovídají údajům Českého statistického úřadu z roku 2015, kdy průměrný věk matky při narození dítěte činil 30,0 roku. V případě, že přičteme k tomuto věku 6 let, než je zahájena povinná školní docházka dítěte, dostaneme věk, který odpovídá výsledkům výzkumu.

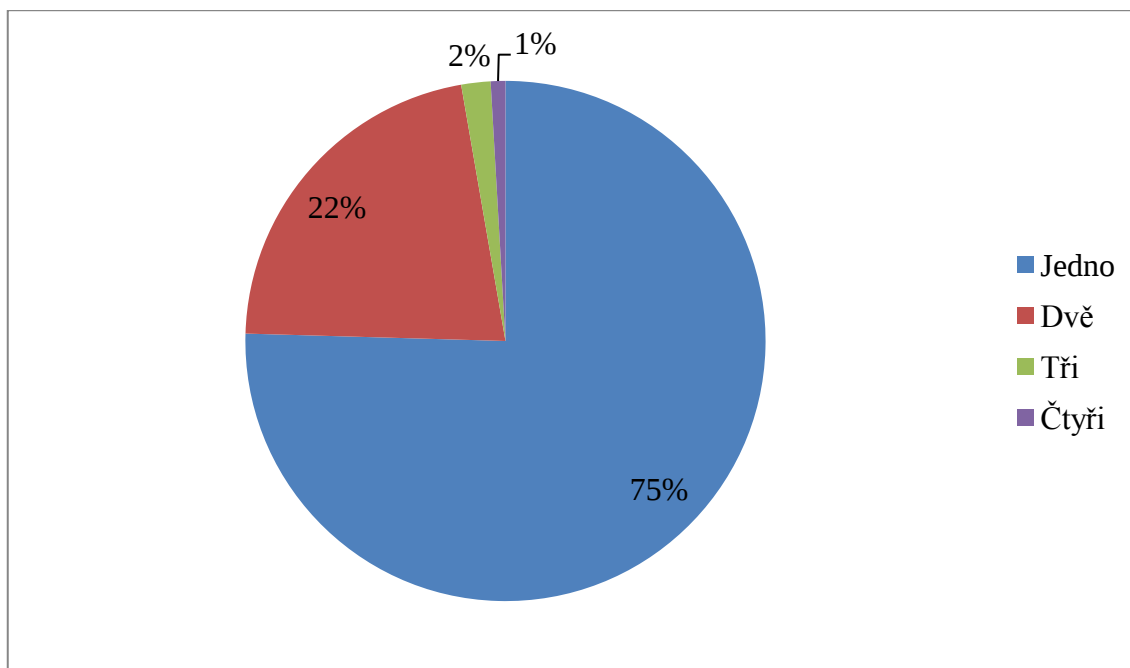


Graf 2 - Věkové rozložení respondentů



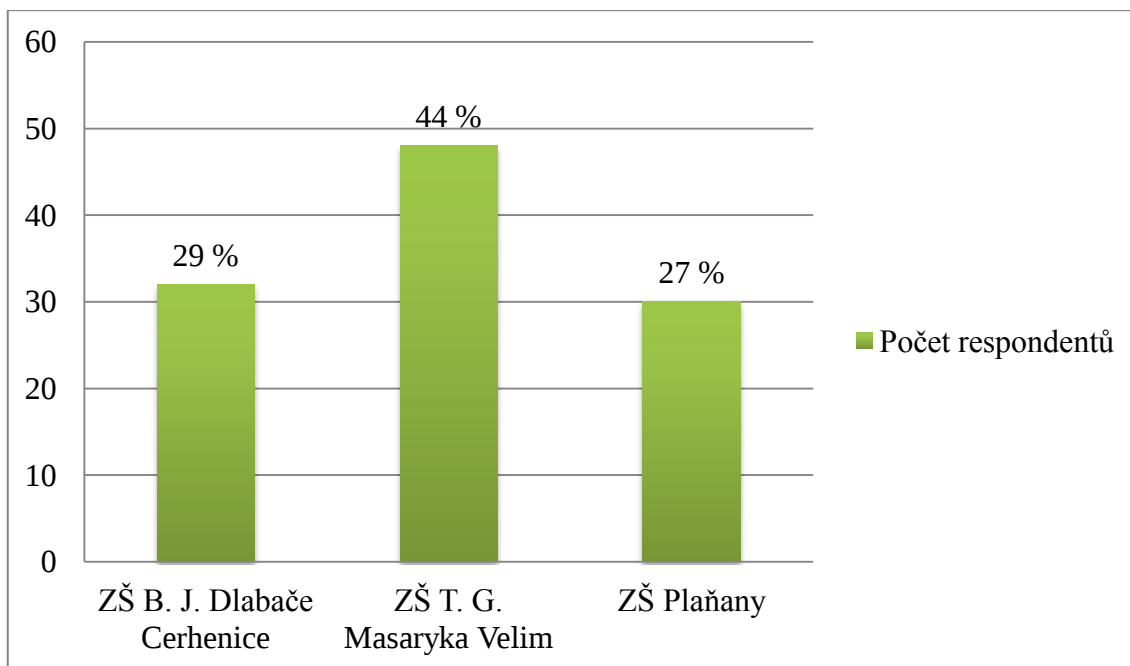
Graf 3 - Věkové rozložení respondentů dle pohlaví

Dále uvedený graf č. 4 udává počet dětí v rodině, které navštěvují 1. stupeň základní školy. Z uvedeného grafu lze vyčíst, že z celkového počtu rodičů jich 75 % má jedno dítě na prvním stupni základní školy, 22 % dvě děti. Tři děti uvedli pouze dva rodiče, tj. 2%, čtyři a více dětí měl na prvním stupni jeden z respondentů.



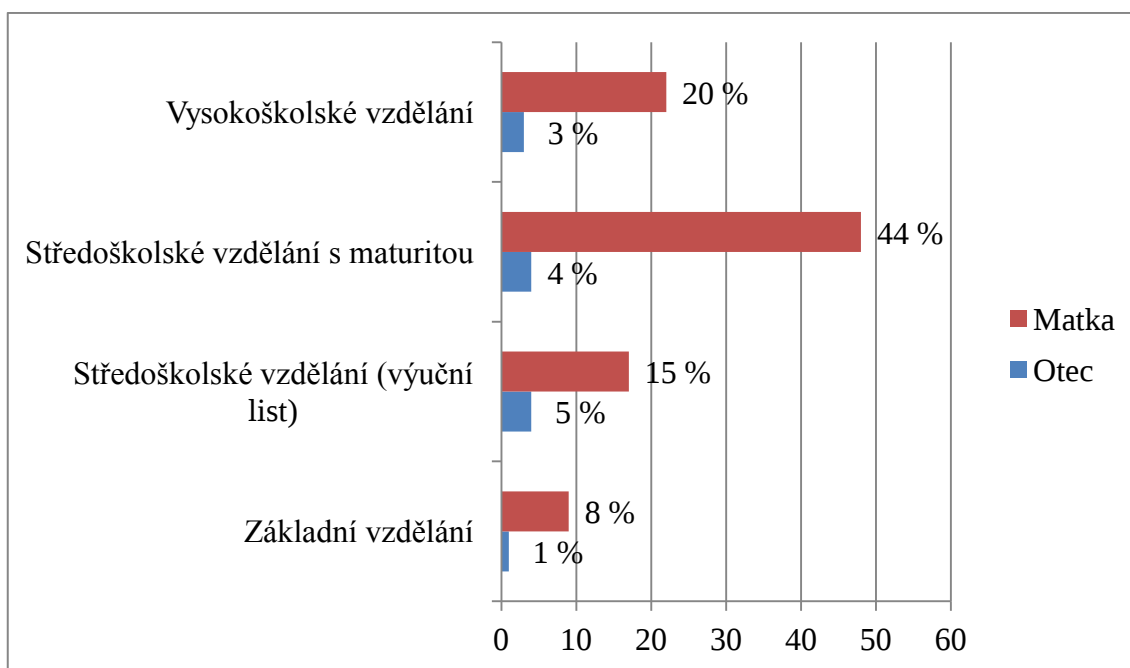
Graf 4 - Počet dětí v rodině navštěvující 1. stupeň ZŠ

Níže uvedený graf č. 5 shrnuje procentuální zastoupení dotazovaných respondentů v konkrétních školách. Respondenti byli vybráni ze tří škol, přičemž na každou školu bylo dodáno 50 dotazníků. Uvedený graf tedy sumarizuje jejich skutečný počet z konkrétních škol, čímž byl významně ovlivněn výsledek výzkumu. Z níže uvedeného grafu tedy můžeme vyčíst, že největší zastoupení na ovlivnění výsledku výzkumu měli rodiče ze ZŠ T. G. Masaryka Velim.



Graf 5 - Počet respondentů konkrétních škol

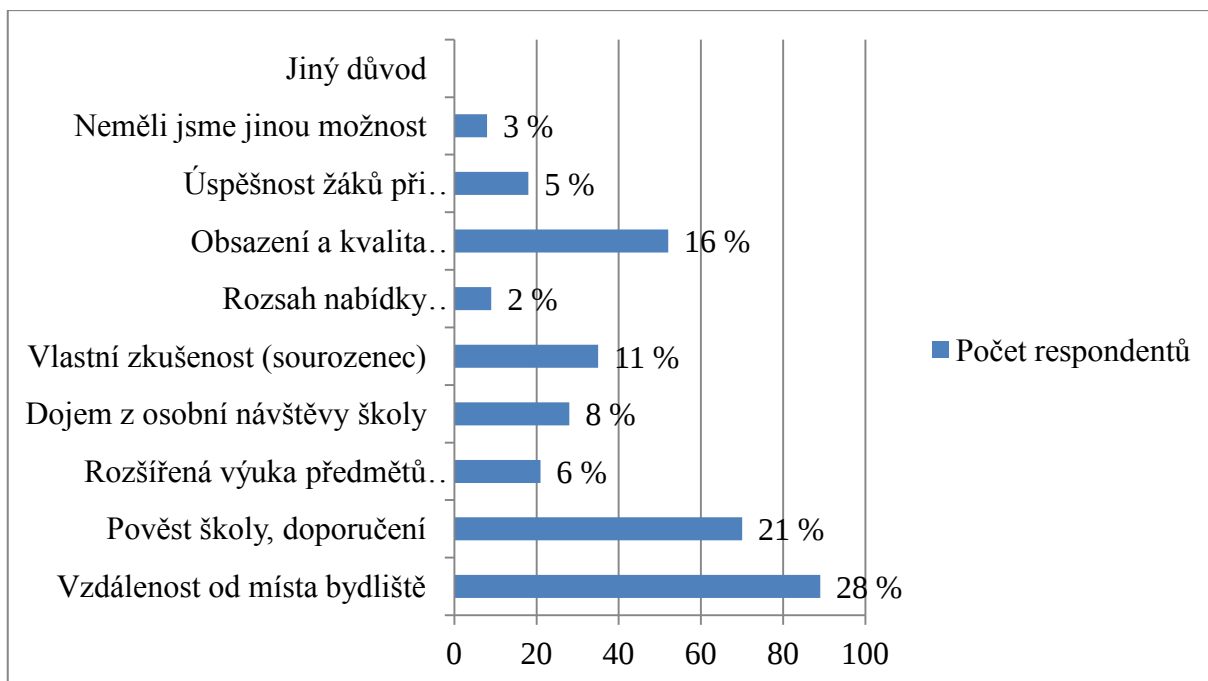
Z grafu č. 1 můžeme vyčíst, že majoritní skupinou zkoumaného vzorku představují matky. Níže uvedený graf č. 6 uvádí nejvyšší dosažené vzdělávání respondentů, kterému dominuje středoškolské vzdělávání s maturitou, potažmo matky se středoškolským vzděláním ve věkové skupině 31 – 40 let.



Graf 6 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů dle pohlaví

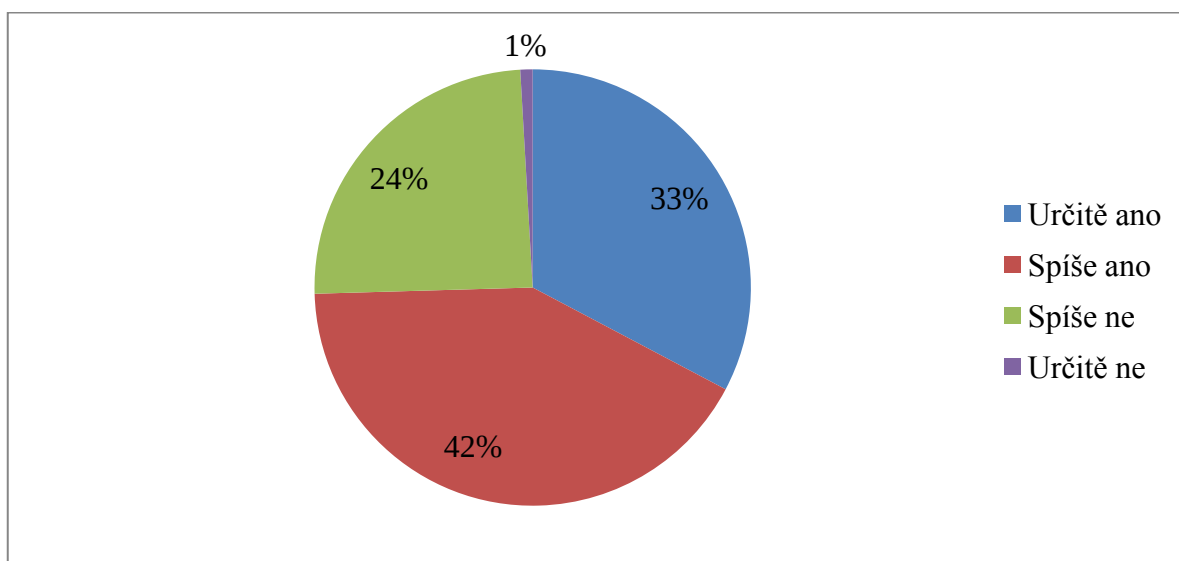
Z výše uvedeného grafu tedy vyplývá, že největší skupinu oslovených respondentů představovali rodiče středoškolského vzdělání s maturitou – celkem 48%, z toho 48 žen a 4 muži. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo celkem 25 respondentů, z toho 22 žen a 3 muži. Středoškolské vzdělání s výučním listem má celkem 21 respondentů, tj. 20 %, z čehož je 17 žen a 4 muži. Respondenti se základním vzděláním představovali 9 %, tj. 9 žen a 1 muž. Tyto výsledky korespondují s daty Českého statistického úřadu z roku 2015, kdy nejvyšší dosažené vzdělání matek bylo středoškolské s maturitou, na druhém místě vysokoškolské, dále středoškolské bez maturity a jako poslední základní vzdělání. Ve zjištěném výsledku také převládaly matky se středoškolským a vysokoškolským vzděláním. Důvodem tohoto výsledku může být i lokalita Kolínska, ve které byl dotazník rozšířen. Zdali ovlivňuje nejvyšší dosažené vzdělání rodičů i vzdělávací dráhu jejich dětí může být předmětem dalšího zkoumání a výzkumného bádání, neboť s tímto údajem se dále již v našem výzkumném šetření nepracuje.

Dále uvedené otázky se již týkaly představ rodičů o ideální škole. První prezentovaný graf č. 7 uvádí, jaké jsou dle rodičů nejdůležitější faktory při výběru školy. Dotazovaní mohli vybírat 3 faktory z celkem 9 uvedených, měli však i možnost jimi vybraný faktor dopsat, pokud se v nabídce neobjevil. Nejdůležitějším faktorem podle rodičů se stal faktor vzdálenosti od místa bydliště, celkem tento faktor uvedlo 28 % rodičů. Druhým faktorem při výběru školy byla uvedena pověst školy či doporučení od jiných rodičů – 21 %. Jako třetí nejdůležitější faktor, mající 16 %, byl respondenty uveden faktor: „Obsazení a kvalita pedagogického sboru“ Nejméně uváděným faktorem se stal faktor rozsahu nabídky volnočasových aktivit, tento důvod zaujímá pouze 2 %. Dosažené výsledky odpovídají lokalitě, ve které byl dotazník rozšířen, neb se nacházejí v oblasti s pouze jednou školou. Velkým překvapením bylo zjištění, že rodiče jako třetí nejdůležitější faktor uvedli obsazení a kvalita pedagogů a není pro ně až tak důležité, zda škola disponuje širokou nabídkou volnočasových aktivit či rozšířenou výukou některého předmětu.



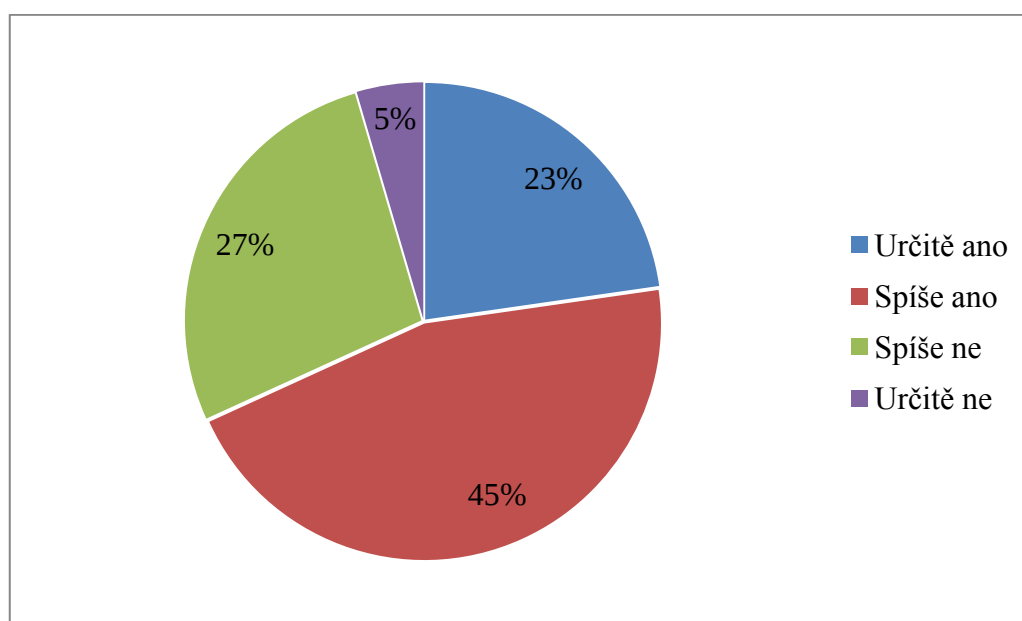
Graf 7 - Nejdůležitější faktory při výběru školy

Následující graf č. 8 uvádí, zda je pro rodiče při výběru školy důležité materiální vybavení školy, jakožto její vzhled, sportovní zázemí či specializované školy. Celkem 46 respondentů, tj. 42 % odpovědělo, že „spíše ano“, 33 % odpovědělo, že „určitě ano“. Odpověď „spíše ne“ zvolilo 27 rodičů, tj. 24 %. Pouze jeden rodič uvedl, že materiální zázemí pro něj není při výběru školy důležité. Z těchto výsledků lze usuzovat, že rodiče při výběru školy hledí i na materiální zázemí školy a nebyl by pro ně případně problém dát své dítě k plnění povinné školní docházky i na jinou školu, než je jeho spádová, pokud by tedy materiálně neodpovídala požadavkům rodičů.



Graf 8 - Důležitost materiálního vybavení školy

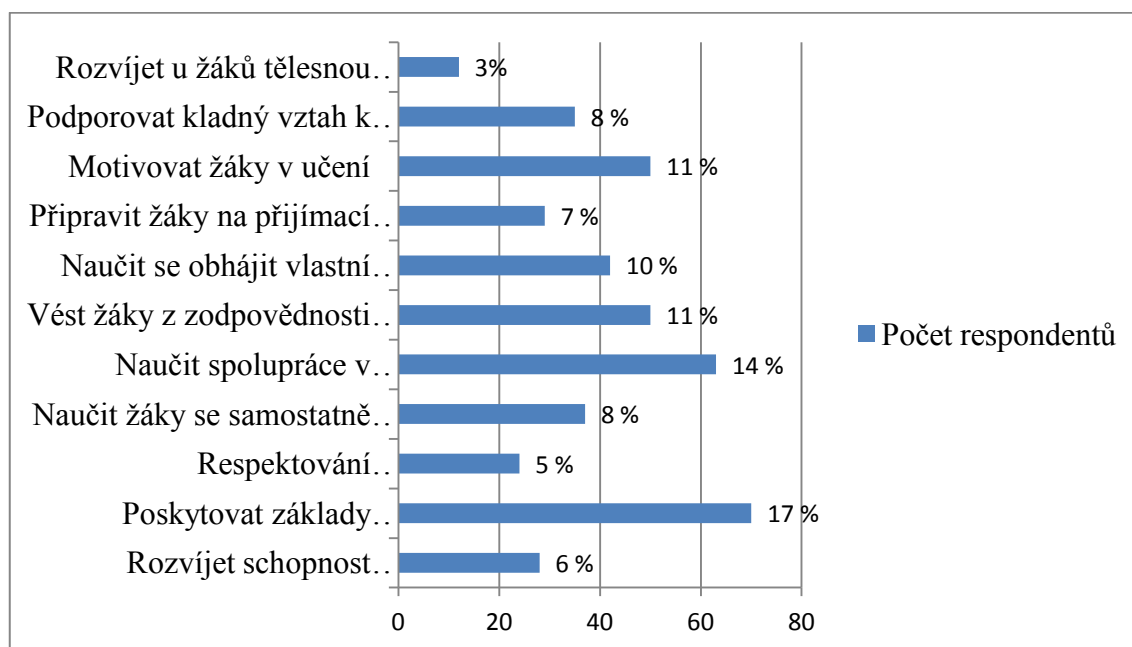
Další otázka směřovala na zjištění pohledu spokojenosti rodičů se zájmovými útvary na základních školách. Z uvedeného grafu č. 9 lze vyčíst, že respondenti jsou se zájmovými útvary na školách víceméně spokojeni. Celkem 50 respondentů, tj. 45 % uvedlo, že jsou se zájmovými útvary spíše spokojeni, 25 respondentů, tj. 23 % uvedlo, že jsou určitě spokojeni. Odpověď „spíše ne“ uvedlo 27 % rodičů, tedy 30 respondentů a 5 respondentů uvedlo, že s volnočasovými aktivitami na školách nejsou vůbec spokojeni. Z výsledku se dá vyčíst informace, že škola spíše naplňuje požadavky rodičů ohledně zájmových činností dětí, záleží však také na tom, dle které konkrétní školy rodiče soudili. Dalo by se předpokládat, že rodiče nemají takové požadavky na organizování zájmových činností na škole a daná nabídka volnočasových aktivit, které škola poskytuje, jim stačí. Často totiž děti na mimoškolní aktivity docházejí například do základních uměleckých škol či sportovních zařízení, které jsou přímo na dané konkrétní zájmové útvary specializované. Velkou výhodou kroužků, které jsou pořádány školou, je však perfektní znalost prostředí a také pohodlnost, kdy se kroužky velmi často konají ihned po skončení vyučování a rodiče tak nemusí se svým dítětem na zájmový útvar nikam dojíždět.



Graf 9 - Spokojenost respondentů se zájmovými útvary na školách

Další otázka se zabývala tím, jaké jsou dle rodičů nejdůležitější úkoly školy. Nabídka obsahovala 11 faktorů, z kterých měli respondenti vybrat čtyři nejdůležitější. Níže

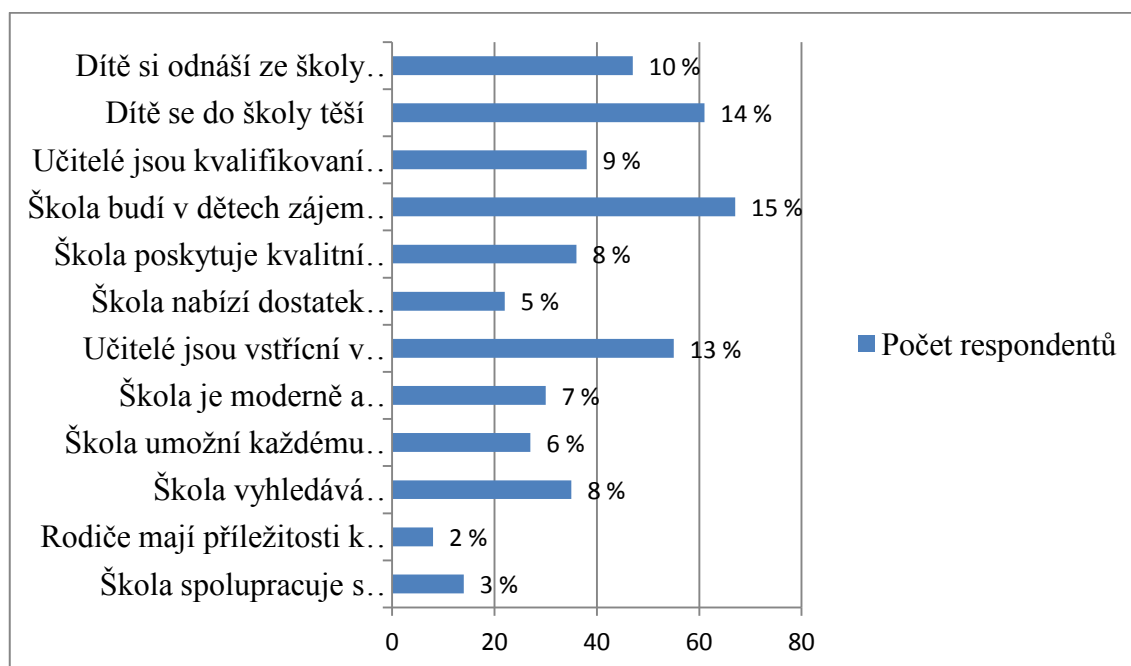
uvedený graf č. 10 udává výsledky tohoto šetření. Nejvíce respondentů, tj. 17 % považuje za hlavní úkoly školy poskytovat základy všeobecného vzdělávání. Mezi další hlavní úkoly by mělo dle 14 % respondentů být naučení spolupráce v kolektivu a jednání s lidmi. Další důležité úkoly školy byly velmi vyrovnané a s celkem 11 % se umístily shodně úkoly vedení žáků v odpovědnosti za sebe a své jednání a motivování žáků v učení. Nejmenší procentuální zastoupení měl úkol školy rozvíjet u žáků tělesnou zdatnost a manuální dovednosti – tj. 3 %. Výše uvedené nejčtenější úkoly jsou pro školy obecně platné už desítky let a je znatelné, že rodičům stále záleží na tom, aby škola tyto úkoly plnila. I když je v dnešní době stále více kladen tlak na respektování individuálních potřeb každého žáka, za hlavní úkol školy jej označilo pouze 5 % respondentů.



Graf 10 - Hlavní úkoly školy

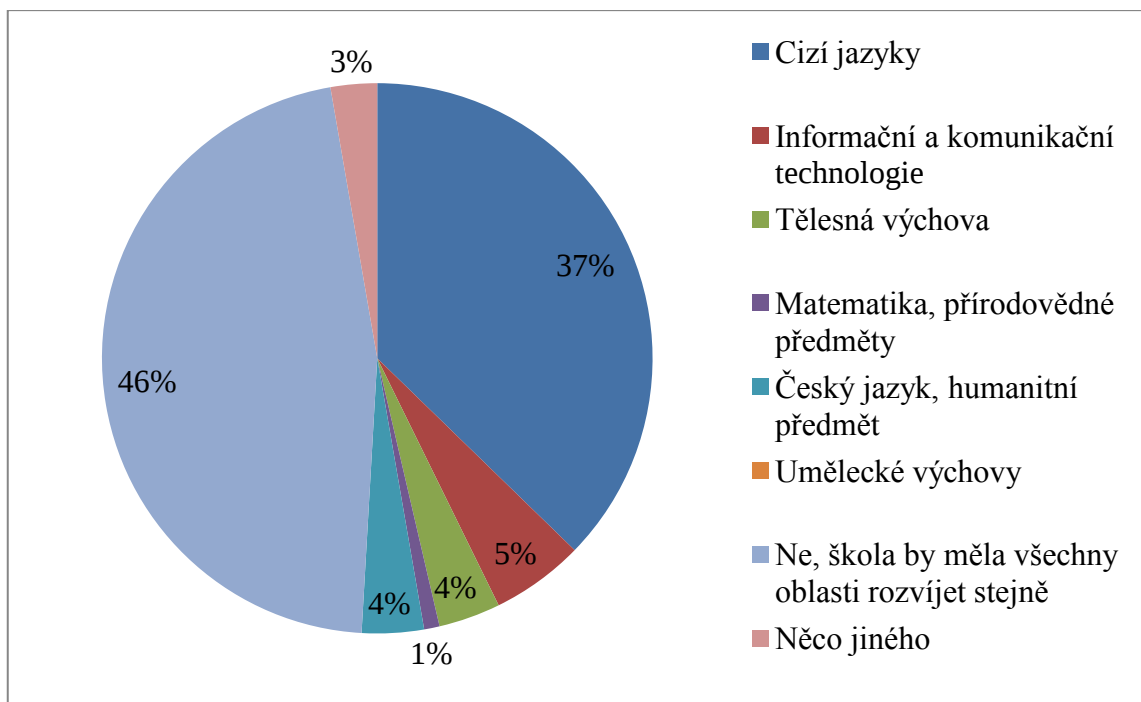
Následující otázka se zabývala konkrétními vlastnostmi ideální školy a představami dle rodičů. Zde měli respondenti opět 12 možností, ze kterých vybírali 4 nejdůležitější faktory. Níže uvedený graf č. 11 udává, že nejdůležitější vlastnost ideální školy je dle rodičů vzbudit v dětech zájem o učení, tj. 15 %. Na druhé příčce je uveden důvod, aby se dítě do školy těšilo – tj. 14 %. Poslední dva faktory ideální školy jsou dle respondentů schopnost učitelů vstřícně komunikovat s rodiči – tj. 13 % a odnést si ze školy dostatek poznatků – tj. 10 %. Dle získaných dat je tedy patrné, že ideální škola je dle rodičů taková, do které se dítě nejen těší, ale ze které si také odnáší dostatek

cenných informací. Překvapivé bylo zjištění, že však rodiče nemají chuť ovlivňovat chod školy, tento faktor byl uveden pouze ve 2 %.



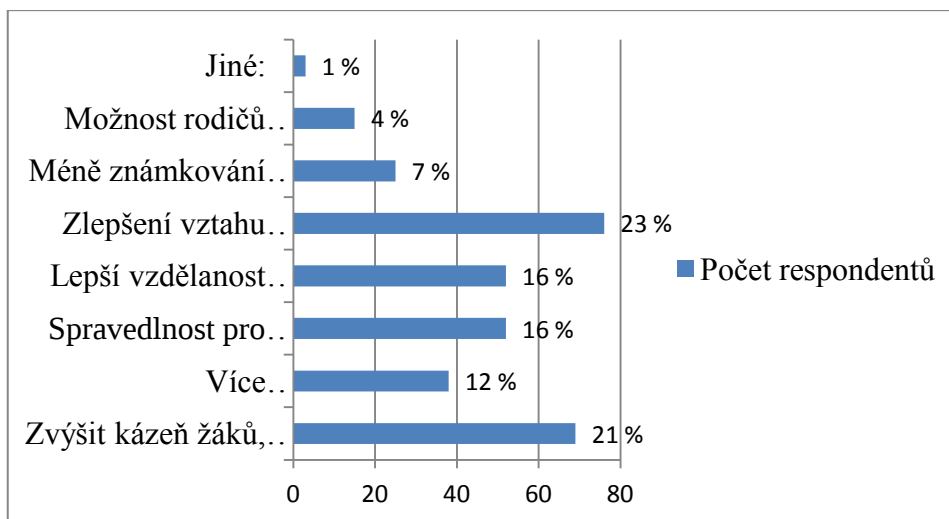
Graf 11 - Nejdůležitější vlastnosti ideální školy

Další graf č. 12 vychází z otázky, zdali by se škola měla dle respondentů konkrétněji zaměřit na nějakou vzdělávací oblast. V nabídce bylo uvedeno celkem šest vzdělávacích oblastí, respondenti však měli možnost zapsat i jimi vybranou vzdělávací oblast či označit možnost rozvíjení všech vzdělávacích oblastí stejným způsobem. Právě poslední uvedená možnost, jak můžeme vyčíst z grafu č. 12, byla nejčastější. 51 respondentů, tj. 46 % uvedlo, že škola by měla všechny vzdělávací oblasti rozvíjet stejně. Pokud by však měla být nějaká oblast rozvíjena více, byla by to dle 41 respondentů vzdělávací oblast cizích jazyků – 37 %. Na znalost cizích jazyků je v dnešní době valen velký tlak, a proto nám nezbyvá nic jiného, než s touto odpovědí souhlasit. Na jedné z uvedených škol je právě kvůli těmto požadavkům zavedena výuka anglického jazyka již od 1. ročníku. Nabídky „něco jiného“ užíli 3 respondenti, kteří by shledávali bližší rozvíjení finanční gramotnosti, využití učiva v praxi či podrobnější zaměření pouze na jeden cizí jazyk.



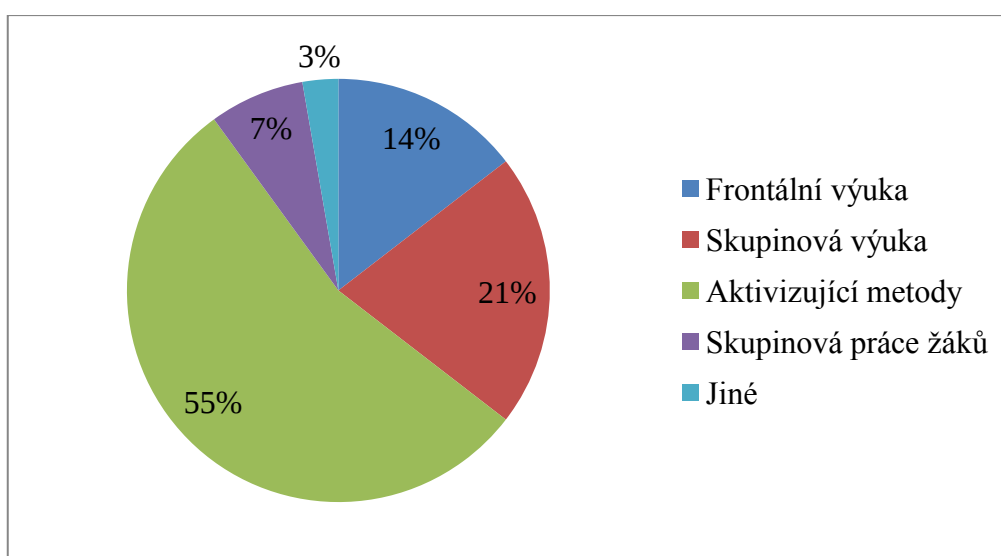
Graf 12 - Preference vzdělávacích oblastí na školách

Níže uvedený graf č. 13 sumarizuje výsledky otázky, co by se dle respondentů mělo na školách změnit, zavést či upravit. Z uvedené nabídky sedmi možností měli respondenti vybrat právě tři, osmá položka byla uvedena pro zapsání jiné odpovědi, než se nacházela v nabídce. Z odpovědi „jiné“ respondenti uváděli vzbuzení žákovi důvěry v učitele v případě výskytu nějakého patologického jevu (např. šikany), dále pak zavedení slovního hodnocení či větších práv pro učitele. V uvedeném grafu však majoritní skupinu představuje dle respondentů zlepšení vztahu mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žákem. Tento důvod uvedlo 76 respondentů – tj. 23 %. Zároveň by se dle dotazovaných měla na školách zvýšit kázeň žáků a přísnost učitele – tj. 21 %. Shodně se poté umístily faktory spravedlnosti pro všechny žáky a lepší vzdělanost pedagogů a kvalita výuky – tj. 16 %. Bylo překvapením, že respondenti uváděli jako druhé v pořadí právě zvýšení kázně žáků. Škola dle těchto výsledků přece jen stále v očích rodičů zastupuje onu výchovnou funkci i přes to, že tato funkce je primární právě pro rodinnou výchovu. Nespokojenost pramenící z nevzdělanosti pedagogů je patrně ovlivněna lokalitou rozšíření dotazníků, neboť právě v této oblasti již několik let trh práce překypuje pracovními nabídkami pro vysokoškolsky promované učitele, kterých je stále nedostatek. Školy poté tato místa obsazují neaprobovanými pedagogy či seniory, od čehož se odvíjí i obsah a kvalita výuky.



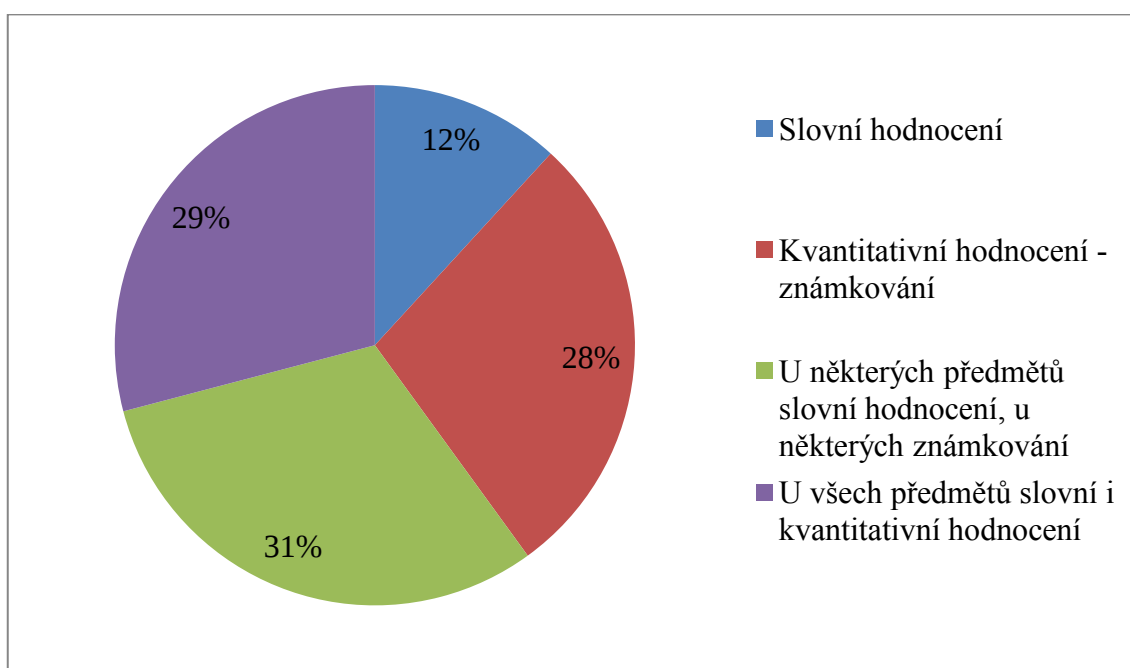
Graf 13 - Nabídka možností, které by se měly na školách zlepšit

Dále uvedený graf č. 14 udává, jaké metody a způsoby práce výuky považují rodiče za nejvhodnější. Udány byly celkem čtyři možnosti, poslední pátá možnost byla opět pro možné doplnění. Celkem 60 respondentů uvedlo – tj. 55 %, že nejprínosnější pro výuku jsou aktivizující metody (např. didaktické hry, diskuse, výuka v projektech a jiné). Na druhém místě uváděli respondenti skupinovou výuku – 21 %. Frontální (hromadná) výuka se umístila až na třetí pozici s celkovým ziskem 14 %. Z výsledku je tedy patrné, že nové aktivizující metody jsou rodiči dobře přijímány i přes to, že sami spíše vyrůstali v dobách frontální výuky. Z odpovědi „jiné“ uvedli tři respondenti možné kombinace od každé nabízené možnosti podle druhu právě vyučovaného předmětu.



Graf 14 - Preferované způsoby a metody práce ve výuce

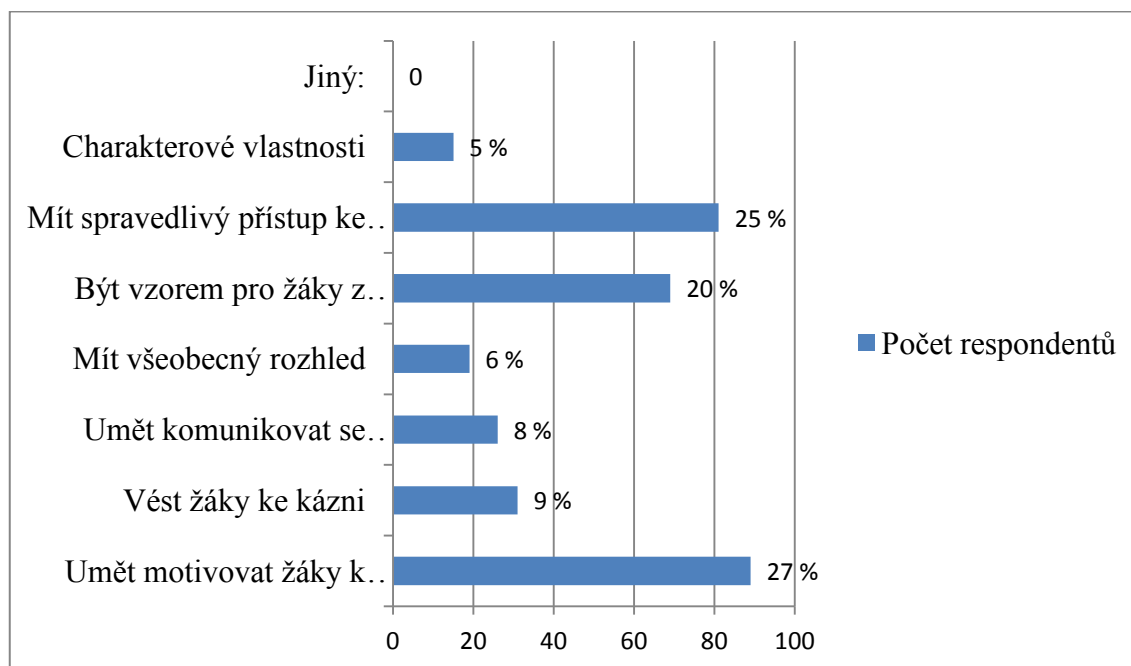
Další otázka se zabývala preferencí hodnocení na základních školách. Z uvedených druhů hodnocení měli respondenti vybírat jednu možnost. Výsledky, které lze vyčíst z grafu č. 15, jsou velice vyrovnané. Jen s malou procentní převahou je na prvním místě uvedena možnost „u některých předmětů slovní hodnocení, u některých známkování“ – tj. 31 %. Dále pak možnost „u všech předmětů slovní hodnocení i známku“ – tj. 29 %. Nejmenší skupinu představovali respondenti, kteří by chtěli pouze slovní hodnocení – tj. 12 %. Slovní hodnocení jako takové je stále ve většině očí rodičů kamenem úrazu, neboť i přes jeho podrobnější definování žákovy práce chtějí rodiče znát kvantitu daného výroku. K uvedenému výsledku lze tedy říci, že velmi záleží na dané škole a také na tom, na co jsou rodiče zvyklí. Z těchto výsledků bychom se přikláněli k nejvíce preferované možnosti. Některé předměty by si opravdu slovní hodnocení zasloužily, neboť známka nedává dostatečně najevo, čeho žák dosáhl, ale neukáže ani žákovy nedostatky. Navíc často známka pokrývá širší škálu žáků a zkrátka „není jednička, jako jednička.“



Graf 15 - Preference v oblasti hodnocení

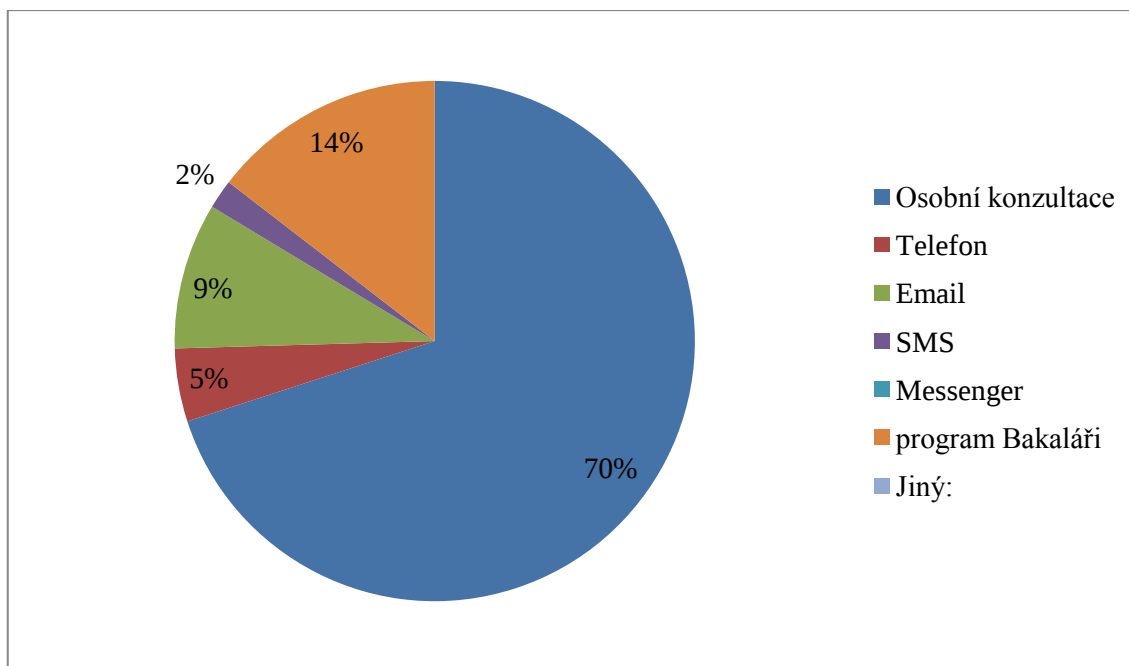
Následující otázka se týkala konkrétnější představy respondentů o ideálním učiteli. V uvedené nabídce bylo celkem 7 možností, z čehož vybírali respondenti 3 možnosti, poslední osmá možnost byla opět s možností dopsání vlastní odpovědi. Níže uvedený graf č. 16 prezentuje výsledky šetření. S největším podílem 27 % zaujala první místo

vlastnost umět žáky motivovat k učení. Druhou nejčteněji uváděnou vlastností ideálního učitele byla spravedlnost pro všechny žáky. Tuto vlastnost uvedlo 25 % dotazovaných. Další často uvedenou vlastností bylo, aby byl učitel vzorem pro své žáky – 20 %. Z grafu lze tedy vyčíst, že respondentům záleží na blahu svého dítěte a méně lpí na charakterových vlastnostech učitele či jeho všeobecném přehledu, nebo jej považují za samozřejmé.



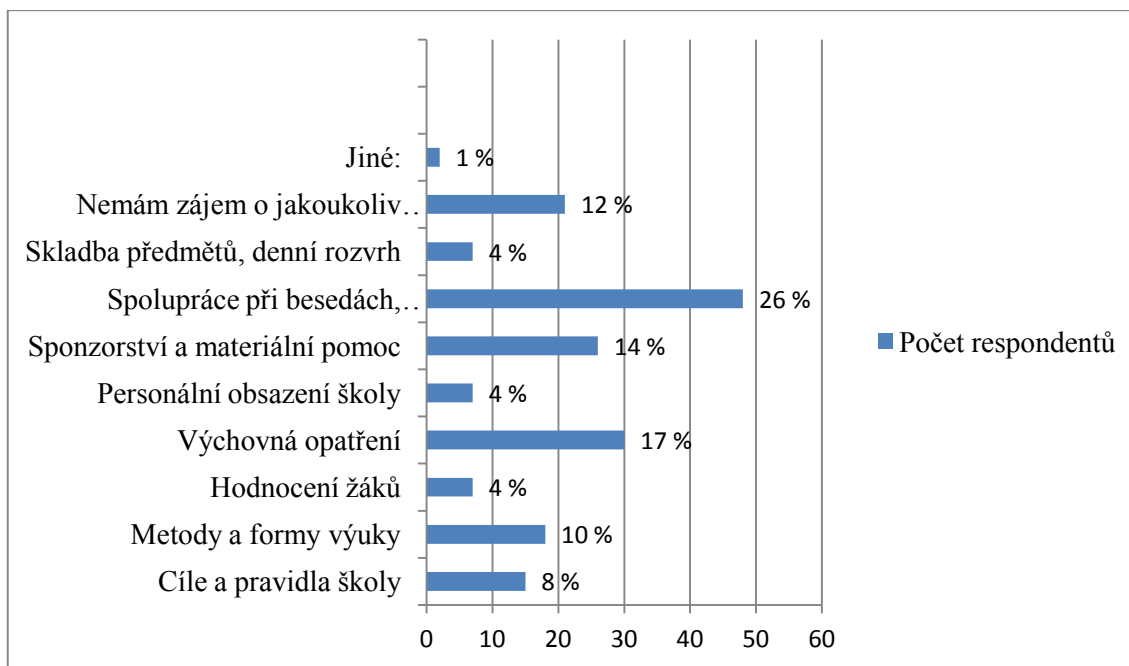
Graf 16 - Vlastnosti ideálního učitele

Níže uvedený graf č. 17 uvádí výsledky otázky, která se zaměřovala na preferenci komunikace rodičů při styku se školou. Největší podíl zaujímá osobní konzultace, tuto možnost uvedlo 77 respondentů – tj. 70 %. Druhou preferovanou komunikací se školou je skrze program Bakaláři – 14 %. Možnosti komunikace skrze telefon či SMS by využilo pouze 7 respondentů. Z grafu je tedy znatelné, že rodičům vyhovuje komunikace „face to face“ a shledávají tuto možnost jako nejschůdnější při vyjednávání se školou. Program Bakaláři uvedlo pouze 16 respondentů, ale tato možnost je jistě ovlivněna tím, že je program užíván hojně pouze v ZŠ B. J. Dlabáče Cerhenice.



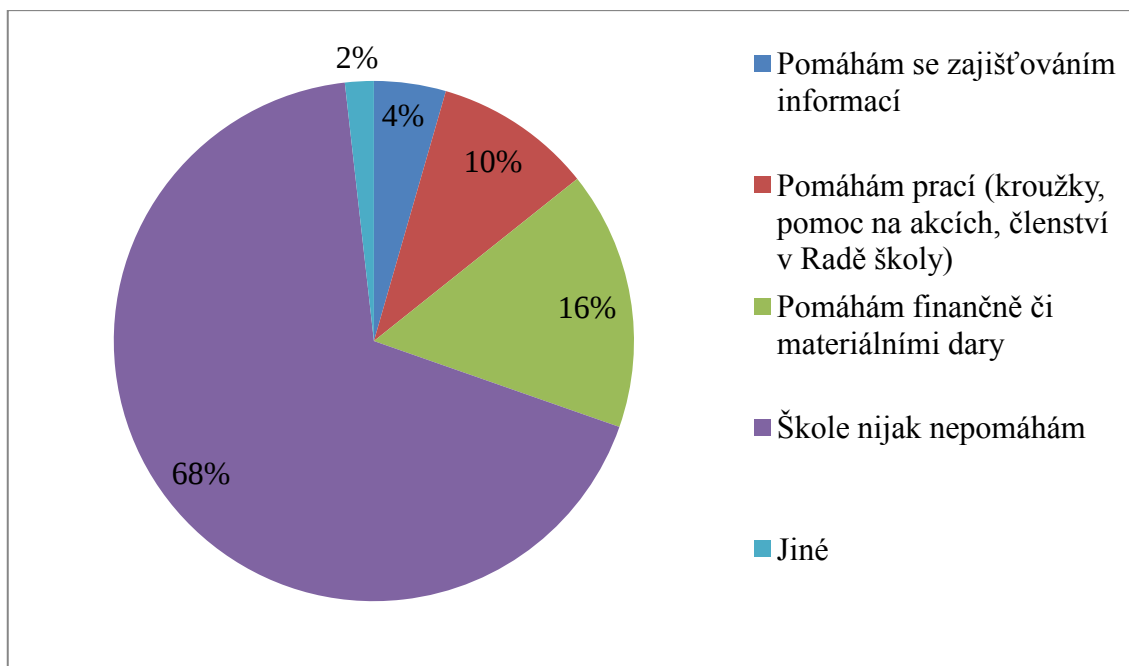
Graf 17 - Komunikace rodičů při styku se školou

Následující otázka se týkala oblastí spolupráce školy a rodiny. Respondenti v této otázce měli možnost označit nejvýše tři oblasti, ve kterých by rádi spolupracovali se školou. Z nabízených odpovědí, které lze vyčíst z grafu č. 18, jednoznačně vedla možnost spolupráce rodičů se školou při besedách, školních akcích apod. – tj. 26 %. Dále by rodiče rádi spolupracovali v oblasti výchovných opatření – tj. 17 %. Rodiče však také naproti tomu hojně uváděli, že nemají jakýkoliv zájem spolupracovat se školou – tj. 12 %. Tento nezájem může pramenit z časové vytíženosti rodičů, nebo opravdu z neochoty se jakýmkoliv způsobem do chodu školy začleňovat. Spolupráce při besedách a školních akcích by však byla vítána nejen školou, ale i žáky, kteří by jistě ocenili angažovanost vlastních rodičů. Rodiče by také měli v tomto případě možnost poznat kolektiv učitelů i v jiném prostředí, než ve školní třídě, ve které se setkávají povětšinou pouze při řešení školních záležitostí. Nejmenší zájem respondenti jeví o spolupráci na skladbě předmětů, personální obsazení školy a hodnocení žáků. Co se těchto oblastí týče, domníváme se, že tyto záležitosti by si primárně měla opravdu utvářet a ovlivňovat pouze škola.



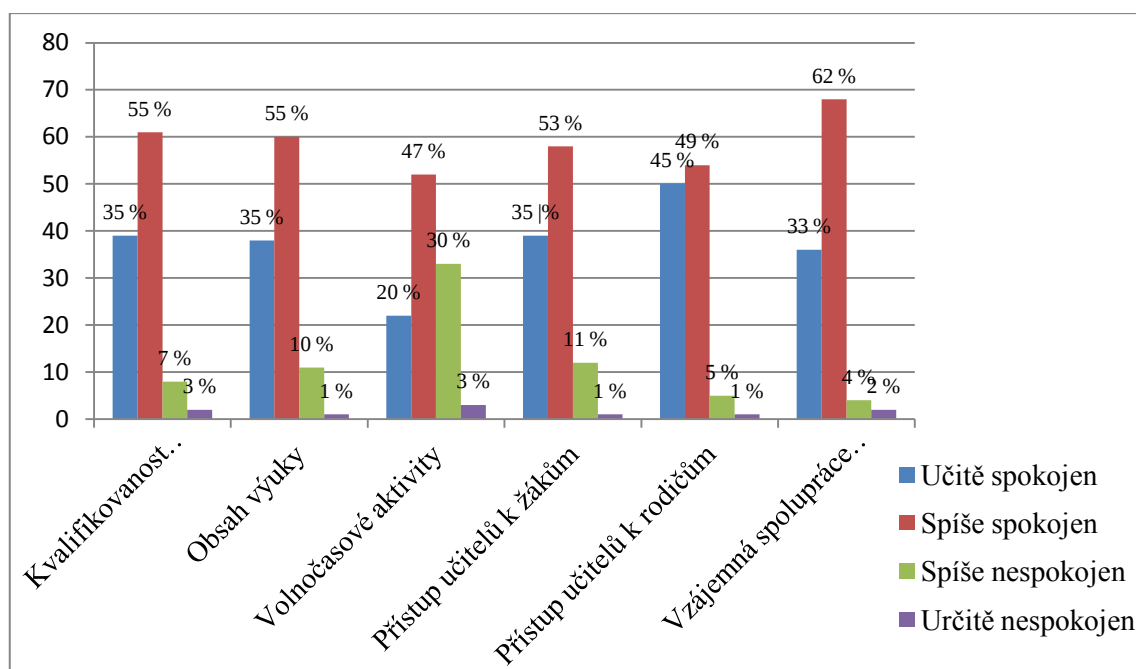
Graf 18 - Oblasti spolupráce školy a rodiny

Otázka č. 18 se tázala respondentů, zda pomáhají nějakým způsobem škole. Ze škály možností mohli respondenti označit nejvýše tři možnosti. Z níže uvedeného grafu můžeme vyčíst následující informace. V převažující většině respondenti odpovídali, že škole žádným způsobem nepomáhají – 68 %. Pokud rodiče škole pomáhají, pak je to z hlediska finančních či materiálních darů – tj. 16 %. Odpověď „jiné“ označili 2 respondenti, přičemž oba respondenti uvedli pomoc škole v podobě sběru hliníku a papíru. Je zde tedy nasnadě uvést, že z grafu č. 18 vycházely data, kdy by rodiče rádi spolupracovali se školou v podobě pomoci při besedách, akcích školy apod. Patrně je tedy nutné více komunikovat mezi školou a rodinou, aby daná vzájemná spolupráce mohla vzniknout. Rodiče by tak měli možnost poznat chod školy i z jiné stránky.



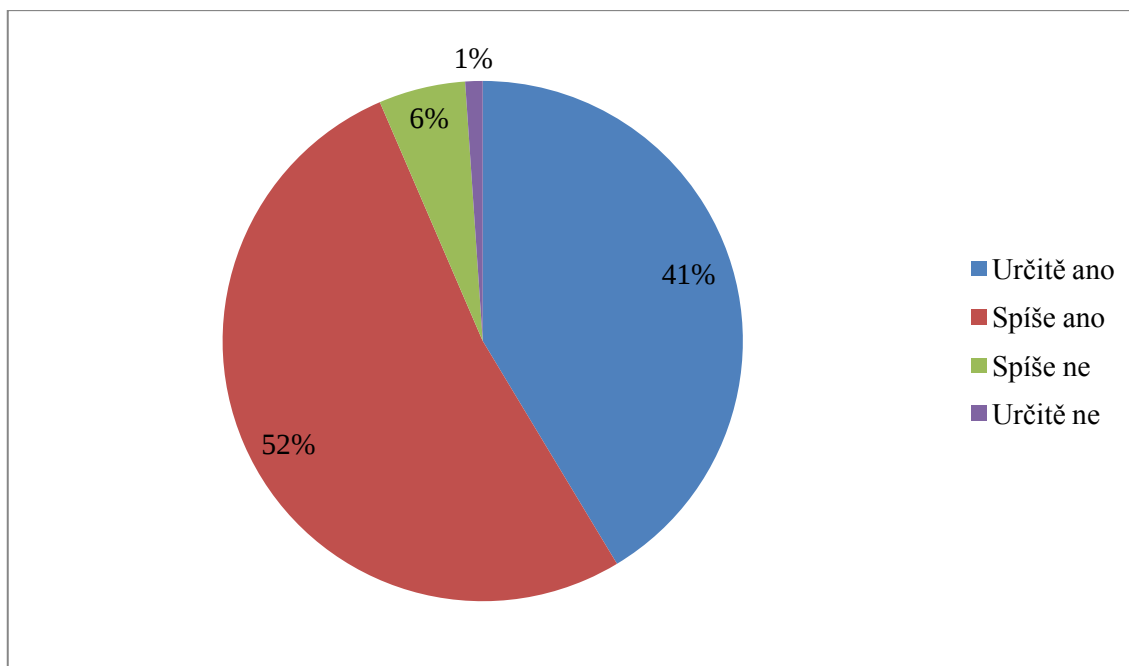
Graf 19 - Možná spolupráce rodiny a školy

Následující graf shrnuje výsledky otázky, která se týkala spokojenosti rodičů se stavem jejich konkrétní školy. Ve všech dotazovaných oblastech převládá odpověď „spíše ano“, tedy názor, že jsou rodiči s danými oblastmi víceméně spokojeni. Celkově velmi spokojeni jsou respondenti s přístupem učitele k rodičům – celkem 94 % uvedlo odpověď „určitě spokojen“ či „spíše spokojen“. Z grafu je tedy znatelné, že mezi rodiči a učiteli panuje spíše kladný vztah. Kvalifikovanost pedagogického sboru je závislá opět na konkrétní škole, dle které respondenti hodnotili. Celkem 80 % dotazovaných uvedlo, že jsou s učiteli a jejich aprobacemi určitě nebo spíše spokojeni. Podobného výsledku bylo dosaženo i v oblasti obsahu výuky, kdy opět respondenti uváděli, že jsou s obsahem výuky spokojeni – 80 %. Velice nesourodých odpovědí bylo však dosaženo v oblasti volnočasových aktivit na školách, neboť odpovědi „určitě spokojen“, „spíše spokojen“ a „spíše nespokojen“ jsou v grafu téměř srovnatelné. Zde jistě závisí, dle jaké konkrétní školy respondenti soudili a jaká je skutečná nabídka volnočasových aktivit na daných konkrétních školách.

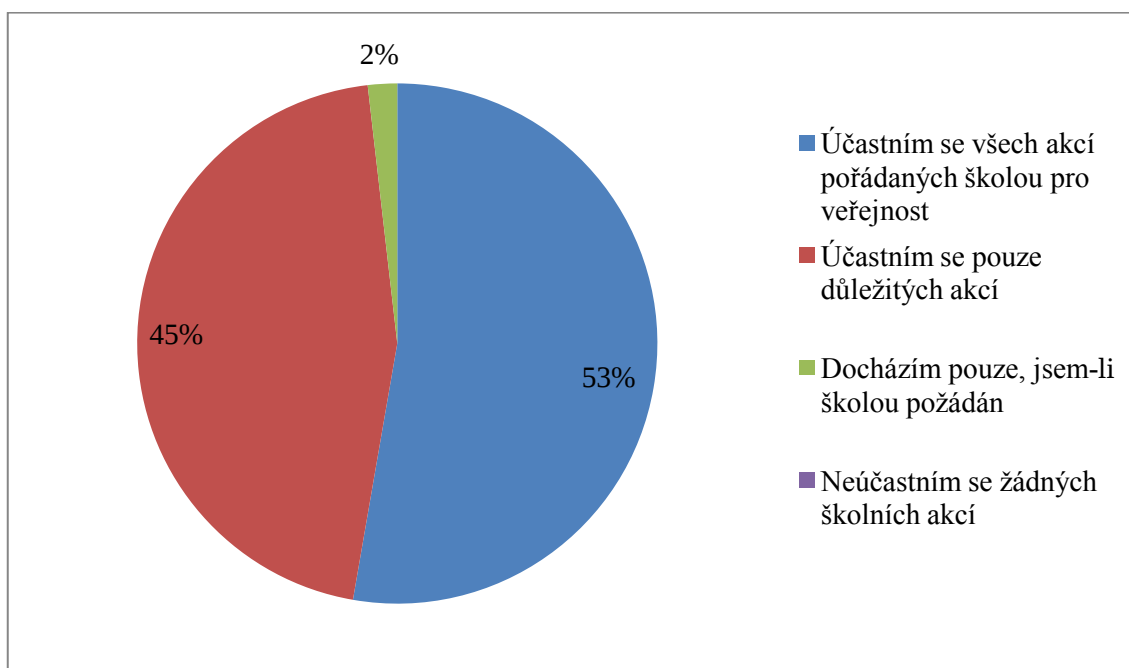


Graf 20 - Spokojenost rodičů se stavem školy

Následující oblast výzkumu se týkala hodnocení stavu konkrétních škol, do kterých docházejí děti respondentů. Nadcházející otázka se tedy týkala informovanosti rodičů o dění na jejich konkrétní škole. Celkem 58 respondentů – tj. 52 % uvedlo, že jsou o činnostech školy určitě informováni. 46 respondentů uvedlo, že jsou o dění na škole spíše informováni – tj. 41 %. Pouhých 5 % respondentů uvedlo, že o činnostech školy moc nevědí. V tomto případě záleží na tom, jakým způsobem a kde škola prezentuje své činnosti. Pokud se jedná o prezentaci školy na webových stránkách, závisí do značné míry na tom, zdali jsou tyto stránky rodiči pravidelně navštěvovány. Pokud se však jedná o prezentaci školy např. na stránkách Facebooku, je jasné, že ne každý rodič má k této sociální síti přístup a může se tak pravidelně informovat o dění a situaci na škole. Škola by měla také své činnosti prezentovat např. na akcích školy, jako jsou školní akademie či besídky, neboť těchto akcí se povětšinou rodiče rádi účastní. Z grafu lze však vyčíst, že ve většině mají rodiče o situaci a dění na škole přehled.



Graf 21 – Přehled informovanosti rodičů o činnostech školy

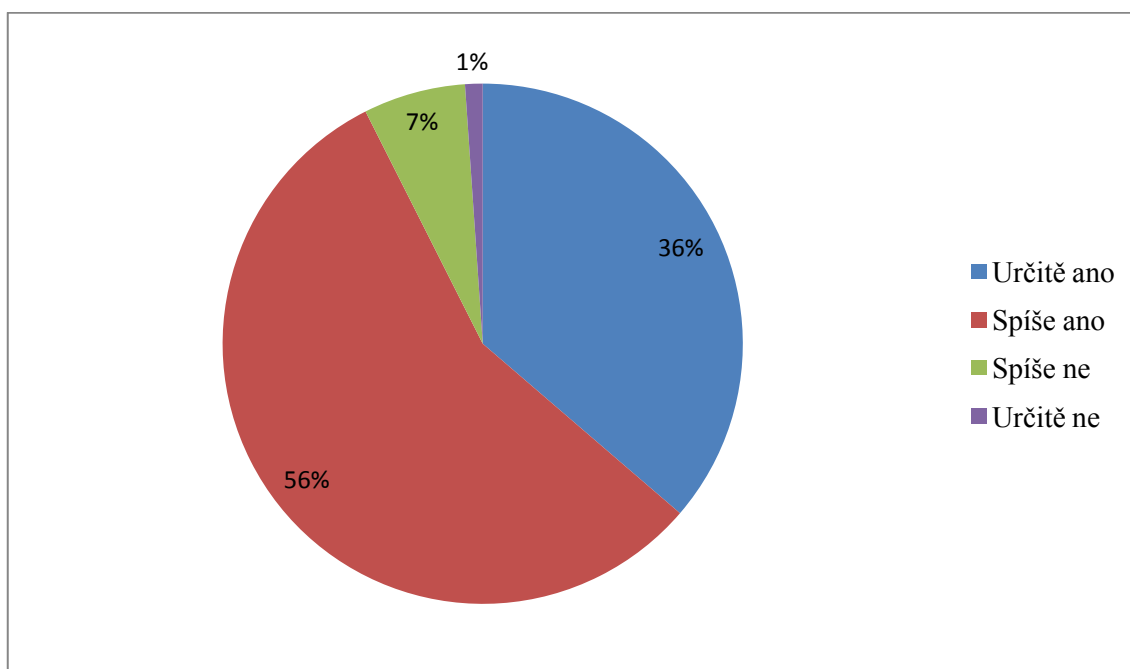


Graf 22 - Vzájemný kontakt mezi školou a rodinou

Výše uvedený graf č. 22 sumarizuje výsledky oblasti výzkumu, jak probíhá kontakt mezi školou a rodinou. Respondenti měli uvádět, zdali se školou přichází do pravidelného kontaktu a účastní se akcí pořádaných školou. Celkem 53 % respondentů uvedlo, že se účastní všech akcí, které škola pořádá, ať už se jedná o třídní schůzky či vánoční besídku. 45 % však uvedlo, že se účastní pouze důležitých akcí školy, jako jsou

právě ony zmíněné třídní schůzky či smluvené konzultace s učitelem. Žádný z rodičů neuvedl odpověď, že by se školou v žádném styku nebyl a školu nenavštěvoval. Z výsledků lze tedy říci, že rodiče dochází na všechny důležité akce, která škola pořádá a jeví o ně zájem.

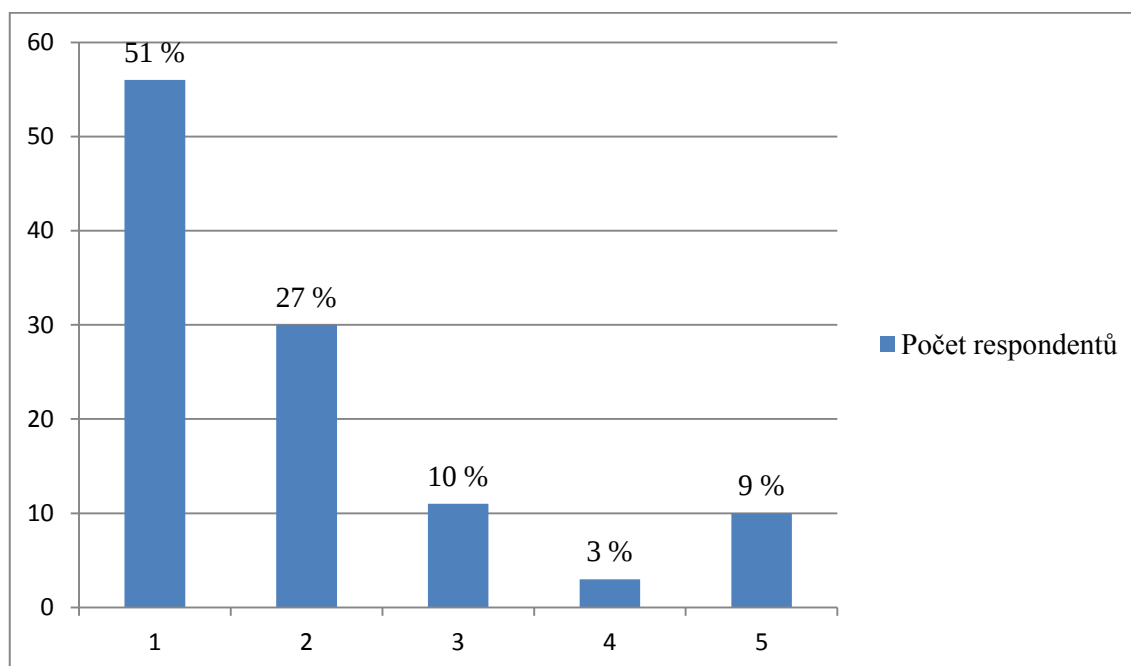
Dále uvedený graf č. 23 shrnuje výsledky otázky, zdali rodiče považují současnou spolupráci školy a rodiny za vyhovující. Jak je z grafu patrné, 36 % respondentů uvedlo, že jsou se spolupráci spokojeni, tj. 40 respondentů. 62 respondentů, tj. 56 % uvedlo, že jsou se spoluprací spíše spokojeni. Pouze 7 respondentů uvedlo, že jsou se spoluprací nespokojeni. K dosaženému výsledku lze tedy říci, že stávající spolupráci školy a rodiny považují ze svého hlediska rodiče za spíše vyhovující.



Graf 23 - Spokojenost rodičů s úrovní spolupráce se školou

Na níže uvedeném grafu se setkáme s výsledky, jak by respondenti ohodnotili jejich vzájemné vztahy s učitelem. Respondenti měli ohodnotit jejich vzájemné vztahy jako známkou ve škole. Z grafu č. 24 vyplývá, že vzájemné vztahy mezi učitelem a rodičem jsou na velmi dobré úrovni. Známkou „výborně“ uvedlo 51 % dotazovaných, tedy 56 respondentů. Známkou „chvalitebně“ uvedlo celkem 27 %, tedy 30 respondentů. Mezi dotazovanými se však našli tací, kteří ohodnotili jejich vzájemné vztahy s učitelem známkou „nedostatečně“ – což představovalo celkem 10 rodičů. Patrně je zde opět

značná závislost na konkrétní škole a na přístupu konkrétního učitele. Jak již však bylo předesláno v grafu č. 20, kde respondenti hodnotili přístup učitelů k rodičům, vyšel i z tohoto grafu výsledek, že jsou rodiče s přístupem učitelů spokojeni.



Graf 24 - Hodnocení vzájemných vztahů rodiny a učitele

V poslední otázce dotazníku měli rodiče možnost vyjádřit se a shrnout, jak by podle nich měla vypadat ideální škola. Respondenti tedy měli možnost vlastními slovy charakterizovat, jak si takovou ideální školu představují.

Nejčastější představy rodičů směřovaly k obecnému zlepšení výuky na 1. stupni základních škol. Podle rodičů by žáci měli být kvalitně připraveni nejen na 2. stupeň základní školy, ale celkově k dalšímu studiu a připravenosti do reálného světa. Výuka by poté měla být směřována více do praxe, aby žáci neměli jen teoretické poznatky, ale uměli využít cenné informace prakticky ve svém životě. Žákům by poté měl být ponechán prostor pro vyjádření k danému tématu. Na školách by se nadále měla podporovat slušnost, tolerance, vzájemný pomoc a respektování. Rodiči také nebyla opomenuta autorita a respekt k učiteli, což jsou oblasti, které je v současné době často podráženy. Práce učitele by pak dle rodičů měla být respektována nejen rodiči, ale také vedením školy. Učitel by v očích respondentů měl představovat vzor pro žáky v oblasti hodnot, postojů a chování a měl by žáky motivovat, vzbudit v nich zájem o učení a nadchnout je. Dále by také měl respektovat individuální potřeby každého žáka a

spravedlivě přistupovat ke všem žákům. Ti by poté měli cítit, že mají v učiteli jistotu a mohou mu plně důvěřovat a případně se mu svěřit. Žáci by dle rodičů měli docházet do školy s nadšením a měly by být rozvíjeny jejich silné i slabé stránky.

Kriticky hodnoceno bylo známkování ve školách, které často děti demotivuje. Některým respondentům také chybělo množství zájmových činností a mimoškolních aktivit.

Co se týče prostředí školy, ideální škola je podle dotazovaných taková, ve které jsou třídy s menším počtem žáků, než je tomu v současné době. Učitel by tak měl více času a prostoru věnovat se individuálně každému žákovi. Prostor školy by pak mělo být příjemné a přátelské, kde by žáci mohli trávit čas mezi vyučováním. Nechyběl ani návrh na výstavbu relaxační místnosti, kde by mohli žáci smysluplněji trávit přestávky mezi hodinami.

Respondenti se také hojně vyjadřovali k tématu pedagoga na základních školách. Toto téma bylo zmíněno v teoretické části a je faktem, že pro školu je dobrý pedagog klíčový. Rodiče se vyjadřovali k tomu, že by pedagogové na školách měli být hlavně kvalifikovaní ve svém oboru a neměl by jim chybět vztah k dětem. Jeden respondent dokonce uvedl, že by pedagogem neměl být člověk, který sám děti nemá, neboť mu chybí onen „mateřský cit“ a jeho výuka a vztah k dětem pak není takový, jako u pedagoga, který už je sám rodičem. Zároveň se rodiče vyjadřovali k výkladu látky žákům. Podle nich by výklad měl být daleko názornější, než je tomu teď a žáci by měli mít možnost se k danému tématu vyjádřit a prakticky si jej vyzkoušet. Předělo by se tak situacím, kdy žáci látku ve škole dostatečně nepochopí a rodiče se pak dostávají do role domácího učitele a snaží se látku svým ratolestem přiblížit z vlastního pohledu. Část rodičů také kritizovala některé faktické informace, které jsou pak pro žáky v praktickém životě již nepoužitelné.

Rodiče se také v představách o ideální škole zmiňovali o tématu inkluze. Z výsledných odpovědí lze konstatovat, že část rodičů vnímá inkluzi jako pozitivum a část jako negativum. Patrně v těchto názorech záleželo hlavně na tom, zda se jednalo o rodiče dítěte s SPU či nikoliv. Inkluze je v dnešní době již běžný jev a žáci s poruchami učení již nejsou separováni do speciálních tříd. Přetrvávajícím problémem v případě inkluze

jsou však přeplněné třídy a nedostatek asistentů pedagoga. Učitel se tak často ocitá v situaci, kdy vzdělává více než 25 žáků v jedné třídě a častokrát i polovinu třídy tvoří žáci s SPU. Kromě role učitele pak často zastává roli psychologa, speciálního pedagoga či dokonce psychiatra. Někteří rodiče se vyjadřovali, že množství žáků s „nějakou poruchou“ obecně vysoce klesá a ti jsou pak nespravedlivě hodnoceni učiteli ve škole. Zde citace názoru jednoho z dotazovaných: *„Ideální škola podle mě neexistuje, jen mě v poslední době zaráží množství dětí s nějakou poruchou, kteří jsou pak nespravedlivě hodnoceni ve škole. Za našich dob žádné takové papíry nebyly a v dnešní době mi přijde, že je pro rodiče jednodušší si dojít s dítětem pro papír, než si na něj doma najít čas a věnovat se mu.“* Další z respondentů zastával obdobný názor: *„Ideální škola je škola, kde se pedagog věnuje všem normálním a vychovaným dětem a nemusí řešit děti inkluze, které se vzdělávat nechtějí a jsou pro normální školu a děti zátěž.“* Mezi dotazovanými se však objevili i rodiče, kteří s velkou pravděpodobností právě „dítě inkluze“ mají a ti by si ideální školu představovali takto: *„Ideální škola je taková, kde nejsou tak velké nároky na děti prvního stupně a není tak vysoká rychlost v učení látky.“* *„Ideální škola je škola s větší tolerancí k dětem s poruchou pozornosti a jiných SPU.“* Jak již bylo uvedeno výše, inkluze je již běžnou součástí školského systému a záleží jen na učiteli, jaký postoj v této situaci zaujme.

Další oblastí, ke které se rodiče vyjadřovali, byla oblast respektu a autority k učiteli. Rodiče se kladně vyjadřovali k posílení pravomoci učitele a jsou si vědomi toho, že jsou sami mnohdy tím faktorem, který autoritu učitele sráží. Zde budeme citovat postřeh jednoho z rodičů: *„Ideální škola je taková, kde se děti naučí přísnosti, respektu k vyučujícímu a k okolí, získají všeobecný přehled a je v nich vzbuzen zájem o učení“.* K tomuto názoru můžeme jen říci, že učení respektu nelze nechat jen na učitelích, ale právě rodiče by měli své děti respektujícímu chování učit primárně. Rodiče se také vyjadřovali k řešení šikany a nekázně na školách, kdy se žáci často bojí učitele se svým problémem svěřit. Mezi odpověďmi se však objevovaly i takové, které vykazovaly, že učitelé nenechávají sociální problémy bez povšimnutí. Zde uvádíme např. výrok jednoho z dotazovaných: *„Naše paní učitelka je velkorysá, hodná, má ráda děti, řeší jakékoliv problémy okamžitě a díky ní se náš syn do školy těší.“*

Z odpovědí, které byly respondenty uvedeny o jejich představě ideální školy, uvedeme několik nejzajímavějších:

„Ideální škola je škola, která v první řadě může nabídnout kvalitně vzdělané, motivované vyučující, kteří jsou nadšeni pro svoji práci. Umí dítě zaujmout a motivovat, dbají na jeho správné sociální rozvíjení a zapojení dítěte do kolektivu. Škola potom nabízí široké spektrum volnočasových aktivit, tak, aby si každé dítě mohlo vybrat podle toho, co ho baví a v čem vyniká. Důležité je i rozvíjení silných stránek dítěte a snaha eliminovat ty slabé.“

„Ideální škola zkrátka neexistuje – všude se něco najde. Jsme spokojeni.“

„Ideální škola je taková, která se nepodvoluje přání rodičů.“

„Ideální škola je taková, která připraví dítě na další vzdělávání, podpoří jeho zvědavost a prospěje spolupráci v kolektivu.“

V závěru uvedeme několik stěžejních bodů, které vymezují představu ideální školy pohledem rodičů:

- důraz na důležité předměty (matematika, jazyk)
- kvalifikovanost pedagogů
- příjemné prostředí, vstřícnost
- spravedlivý přístup pro všechny žáky, individuální přístup ke každému žákovi
- slušnost, tolerance, respekt, autorita
- kvalitní příprava na další vzdělávání a reálný život
- bezpečné místo (bez šikany)
- třídy s menším počtem žáků
- názornost, praktičnost, aplikace poznatků v praxi
- vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou
- učitel, který děti motivuje, je vzor v oblasti hodnot a postojů
- široké spektrum volnočasových aktivit
- místo, kam se dítě těší

6. 7 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu empirické části práce byly stanoveny tři výzkumné otázky pro oblast výzkumu.

VO1: Co by měl splňovat ideální učitel?

VO2: Co rodiče od školy očekávají?

VO3: Jak rodiče vidí ideální školu pro své dítě?

Z výsledku výzkumu tedy docházíme k následujícím odpovědím na výše uvedené výzkumné otázky.

Co by měl splňovat ideální učitel pohledem rodičů, byla výzkumná otázka č. 1. Ideální učitel by měl dle rodičů představovat komplexní osobu se správnými charakterovými vlastnostmi a je tedy osobností kreativní, přátelskou a vůči žákům osobou empatickou, která se vykazuje všeobecným přehledem a vzdělaností ve svém oboru. Pro žáky představuje vzor v oblasti chování, názorů a postojů a zároveň také autoritu. Ve výuce umí žáky nadchnout a motivovat je tak k dalšímu zkoumání a bádání. Jeho přístup je ke všem žákům spravedlivý a respektuje žákovy individuální potřeby. Ve vztahu k rodičům je učitelem vstřícným a komunikativním. Učitel by měl také být člověkem, který má vztah k dětem a své povolání nevnímá pouze jako práci, ale uvědomuje si důležitost svého působení.

Jaká jsou očekávání rodičů od školy, jsme získali sumarizací výsledků k výzkumné otázce č. 2. Rodiče očekávají, že škola je instituce nejen vzdělávací, ale také výchovná a jejím působením je žák připraven na další životní dráhu. Jeho osobnost je zde formována po stránce osobnostní, kdy mu jsou učitelem vkládány vzorce chování, hodnot a postojů, ale i po stránce sociální. Od školy se taktéž očekává její vstřícnost nejen vůči žákům, ale také rodičům, kteří jsou o činnostech školy dostatečně a pravidelně informováni. Mezi hlavní úlohy školy by mělo být vybavení žáka vědomostmi, které bude umět aplikovat v praxi.

Poslední výzkumná otázka č. 3 shrnuje celistvý portrét ideální školy pohledem rodičů. Zde docházíme k výsledkům, že ideální škola je většinou rodičů vnímána jako škola, do které se dítě těší. Její obraz po stránce materiální vybavenosti není tak důležitý, jako to,

co škola skýtá a nabízí uvnitř. Pro žáky je to taková škola, která představuje bezpečné a příjemné místo, kde jsou žáci vzděláváni kvalifikovanými pedagogy, zaštiťující vzor tolerance, respektu a autority. Výuka je učiteli orientována na praktické poznatky a žáci jsou schopni nabyté vědomosti aplikovat v reálném životě. Ideální škola také nabízí široké spektrum volnočasových aktivit, ze kterých si může vybrat každý žák a vzájemná spolupráce a kontakty mezi rodinou a školou jsou na velmi vysoké úrovni. Zjevná část rodičů je spokojena se svou vybranou školou do takové míry, že se ji nebojí označit jako školu ideální.

6. 8 Shrnutí a diskuse

Při realizaci výzkumného šetření nedošlo k žádnému problému, který by se dal označit jakožto závažný. Jediné úskalí výzkumu bylo spatřeno ve velké časové náročnosti při zpracování dotazníků, neboť po obsahové stránce byl dotazník velmi rozsáhlý. Školy, které se výzkumného šetření zúčastnily, byly velice vstřícné a i za jejich pomoci bylo dosaženo velké návratnosti dotazníků, která činila 73 %.

Výsledky provedeného výzkumu jasně vykazují, že ideál vidí každý člověk v něčem jiném. Představa ideální školy byla pro mnohé respondenty neproveditelná, část respondentů viděla ideál v jejich právě navštěvované škole. Co však všechny dotazované respondenty spojovalo, byla představa takové školy, do které se jejich dítě bude těšit. Dosažené informace z provedeného výzkumu by proto měly sloužit k případnému zlepšení nejen výuky, ale i profese učitele a celkového primárního vzdělávání. V této kapitole uvedeme několik výzkumů, které se zabývaly obdobnou tematikou a jejich výsledky částečně korespondují s výsledky našeho výzkumu.

Nejvíce zmiňovaným výzkumem, se kterým budou dosažené výsledky porovnávány, bude v této kapitole patrně výzkum Walterové, Černého, Grega a Chvála z roku 2010. Výzkum sumarizoval názory české veřejnosti na vzdělávání a školství. Tento výzkum své otázky směřoval tak, aby pokryl všech dotazovaných sedm témat. Z těchto témat nás nejvíce budou zajímat témata názoru veřejnosti na české školství, názory na postoje ke vzdělávání, názory na školní předměty, názory na spravedlivost ve vzdělávání a názory na učitelskou profesi. Dalším zmíněným výzkumem je výzkum pro MŠMT, realizovaný v roce 2009. Posledním uvedeným výzkumem je práce Rabušicové a kol.

z roku 2004, která se taktéž zabývala názorem rodičů na školu a jejich vzájemnou spolupráci.

Obecným výsledkem našeho výzkumu je, že v české populaci převažuje relativní spokojenost se současným stavem českého školství a některým respondentům se zdá, že škola, do které dochází jejich dítě, je právě tou školou ideální. Problémy českého školství tedy nejsou širší populací vnímány jako trýznivé. Tento fakt dokládá i výzkum Walterové a spol. (2010) a obdobného výsledku bylo dosaženo i ve výzkumu MŠMT z roku 2009.

Abychom si však mohli lépe představit, jaký je pohled rodičů na ideální školu, musíme se zabývat jednotlivými složkami, které portrét ideální školy tvoří. Proto se zde v následující kapitole bude zabývat obsahovou analýzou jednotlivých kategorií, díky kterým by byla formace ideální školy očima rodičů možná.

Jako první kategorii výzkumu uvedeme kategorii výběru základní školy. Touto otázkou se zabýval právě výzkum MŠMT (2009), kdy bylo respondenty v mírné nadpoloviční převaze uvedeno, že školu pro své dítě vybírali převážně podle vzdálenosti od místa bydliště. Tyto výsledky korespondují s výsledky námi provedeného výzkumu, kdy bylo zjištěno, že právě vzdálenost školy je pro rodiče rozhodujícím faktorem při výběru školy. Na doporučení jiných rodičů a pověst školy hleděla také velká část rodičů a ani kvalita pedagogického sboru nebyla pro rodiče nepodstatná, ale rozhodující faktor rodiče shledávali právě ve vzdálenosti od domova.

Dále uvedenou kategorií jsou hlavní úkoly školy. V tomto případě můžeme námi dosažené výsledky porovnat s fakty výzkumu Walterové et al. (2010). Dle výzkumu Walterové et al. jsou hlavní úkoly školy spatřeny v rozvoji komunikace v mateřském jazyce, poskytování základů všeobecného vzdělání a učení žáků samostatnému učení. V tomto případě se námi dosažené výsledky shodují v poskytování základů všeobecného vzdělávání, kteří námi dotazovaní respondenti uváděli jako nejdůležitější úkol školy. Dále pak uváděli jako hlavní úkoly naučit se spolupráce v kolektivu a jednání s lidmi a vedení žáků k odpovědnosti za sebe a za své chování. V tomto případě výsledky souhlasí i s dosaženými daty z výzkumu MŠMT (2009), kdy rodiče zastávali podporu cílů s etickým rozměrem, jakožto respektu ke starším lidem a k autoritám

učitele. Z výsledků lze tedy říci, že je pro rodiče nejen důležitý vzdělávací cíl, ale právě také výchovný rozměr, kdy by se z žáků měli ve škole stávat také zodpovědní lidé, kteří jsou schopni respektu a autoritě k ostatním.

Další zkoumanou oblastí byly konkrétní vlastnosti ideální školy. V tomto ohledu se můžeme opět obrátit na výzkum Walterové et al. (2010), kde byla tato otázka položena populaci rodičů i nerodičů. Z daného výzkumu vyplynulo, že se názory na vlastnosti ideální školy nemění s tím, že dotazovaný dítě má či ne. Rodiče v tomto ohledu kopírují názory české společnosti a nelze tak o nich prohlásit, že jsou nějak vyhraněnou či zainteresovanou skupinou se specifickými požadavky a vyššími nároky na české vzdělávání. Výsledky výzkumu udávají, že škola by měla v žácích hlavně vzbudit zájem se učit, dále pak by se děti měly do školy těšit a zároveň si z ní odnášet co nejvíce poznatků. Všechny tyto uvedené vlastnosti byly i na prvních příčkách námi realizovaného výzkumu. Mírná odchylka se však objevila na třetí příčce, kdy respondenti z oblasti Kolínska uváděli jako velmi důležitou vlastnost školy také vstřícnost pedagogů v komunikaci s rodiči. Vstřícnost pedagogů v komunikaci s rodiči je požadavkem rodičů, která patrně vyplývá z lokality, kde byl dotazník rozšířen. Ve všech případech se jednalo o školy, nacházející se na vesnici či malém městečku, kde jsou vztahy mezi rodiči a učiteli často na daleko přátelštější úrovni, než ve velkých městech a mnohokrát se také stane, že učitelé vyučují děti svých bývalých žáků. Výzkum realizovaný pro MŠMT (2009) vykazuje obdobné výsledky šetření, kdy je pro rodiče důležitá odbornost učitelů a zároveň jejich lidský rozměr.

Následující oblasti, na které byli respondenti dotazováni, byly oblasti vzdělávání, výuky a hodnocení žáků. Téma vzdělávacích oblastí bylo první šetřené. Dle námi provedeného výzkumu se respondenti shodli, že by škola měla všechny vzdělávací oblasti rozvíjet stejně. Pokud by však měla být přece jen jedna vzdělávací oblast rozvíjena více, byla by to oblast cizích jazyků. Tento výsledek nás nikterak nepřekvapil, neboť tlak na rozvoj komunikačních dovedností v cizím jazyce je v dnešní době již běžným jevem a školy k tomuto požadavku přistupují často navyšováním hodin cizích jazyků. Co by rodiče ve školním prostředí chtěli změnit a zlepšit, jsou vzájemné vztahy mezi žáky a mezi učitelem a žákem. Zároveň rodiče požadovali zvýšení kázně žáků a přísnosti učitele. Tyto výsledky korespondují s výzkumem pro MŠMT (2009), kdy dotazovaní rodiče taktéž pociťovali deficit v oblasti výchovného působení školy. Jak jsme již uvedli

v teoretické části práce, výchovná funkce patří primárně rodině, ale pro rodiče je důležité, aby i škola působila v oblasti prohloubení hodnot a postojů, které si žáci z rodin přinášejí. Díky těmto výsledkům je nutné si tedy uvědomit, že škola je stále vnímána nejen jako prostor pro vzdělávání, ale také jako instituce, která má vychovávat. Na posledním místě v námi konstruovaném dotazníku skončila položka možnosti ovlivňování chodu školy rodiči. I tento výsledek se shoduje s výsledkem výzkumu Walterové et al. (2010), kdy bylo zjištěno, že rodiče stále vnímají školu jako spíše uzavřenou instituci a její otevřenost vůči rodičovským požadavkům není pro rodiče prioritou. V oblasti preference hodnocení se odpovědi respondentů značně lišily, neboť nebylo jasně vymezeno, zda by se ve školách měly užívat pouze známky, nebo jen slovní hodnocení. V tomto ohledu patrně nejvíce záleží na tom, na co jsou respondenti doposud na školách zvyklí a nelze tedy tento výsledek nikterak zobecnit.

Další důležitá část, která tvoří obraz ideální školy, je pozice ideálního učitele. Tuto pozici by dle dosažených výsledků měla zastávat osobnost se správnými charakterovými vlastnostmi. Zároveň by to měl být člověk, který dokáže žáky motivovat v učení, představuje tedy osobu kreativní a tvořivou. Z hlediska zvnitřněných hodnot, postojů a chování by měl být učitel pro své žáky vzorem, díky kterému by se učili být lepším člověkem. Také by mu neměla chybět empatie, ke každému žákovi by měl přistupovat spravedlivě a respektovat jeho individuální potřeby. Položka všeobecného přehledu, kterou by měl každý učitel disponovat, skončila v námi konstruovaném dotazníku až na předposledním místě. Lze se tedy domnívat, že všeobecný přehled je brán jako automatická součást učitelovy osobnosti a rodiče ji tedy nezmiňovali jako prvořadou. Podobnými výsledky disponuje i výzkum Walterové et al. (2010), kdy by vlastností ideálního učitele kromě jeho odbornosti měly být právě jeho charakterové vlastnosti. Výzkum pro MŠMT (2009) vykazuje obdobné výsledky, kdy pro rodiče byl taktéž významný učitelův lidský rozměr.

Poslední námi uvedenou kategorií, která dotvoří obraz ideální školy, je oblast vzájemné spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou. Z námi dosažených výsledků rodiče nejvíce při styku se školou preferují osobní komunikaci, tedy smluvenou individuální schůzku či návštěvu školy v podobě třídních schůzek. V tomto hledisku je jasné, že osobní konzultace je pro všechny zúčastněné výhodná z důvodu rychlého komunikačního přenosu a zároveň i zpětné vazby. S tímto hlediskem souvisely

následující otázky ve výzkumném šetření, které se týkaly kontaktu rodičů se školou. Zde bylo respondenty uváděno, že se v mírné nadpoloviční většině účastní všech akcí, pořádaných školou nebo pouze akcí, které jsou jimi považovány za důležité. Z výzkumu realizovaného Rabušicovou a kol. (2004) vyplývají výsledky korespondující s námi dosaženými daty, kdy zapojování rodičů do života školy především znamená jejich účast na informačních a společenských akcích školy. Lze se tedy domnívat, že kontakt rodičů se školou je dostačující natolik, aby byli informováni o všech činnostech školy. To dokazují i odpovědi na otázku č. 20, kde výsledek udává velkou procentuální informovanost rodičů o dění ve škole. Co se týče přímého začleňování a spolupráce školy s rodiči, zde se setkáváme s nejednoznačnými výsledky. Část rodičů má upřímný zájem o spolupodílení se na životu školy, kdy by rádi spolupracovali při školních besedách či akcích, druhá část nejeví zájem o jakoukoliv spolupráci se školou. V oblasti skutečné pomoci škole se však dostáváme k výsledku, že škole doposud žádným způsobem nepomáhají. Lze se tedy můžeme domnívat, jaké jsou důvody vedoucí k vzájemné nespolupráci i přes zájem rodičů. V prvním případě to mohou být důvody časové vytíženosti rodičů. V druhém případě se může také jednat o komunikační šum, kdy se strana učitelů bojí rodičům spolupráci navrhnout a strana rodičů spolupráci nabídnout.

6. 9 Soubor doporučení

Získané výsledky z výzkumného šetření uvádějí, jak vypadá dle rodičů ideální škola. Aby byla i v našem prostředí škola rodiči vnímána jako „ideální“, nebo se alespoň z části ideálu podobala, uvedeme zde několik kroků a doporučení, které vyplývají z výsledků výzkumného šetření a ze kterých tak může škola čerpat.

Školy by měly nadále pracovat na rozvoji vřelých vztahů, neboť právě tyto vztahy jsou klíčové pro vnímání a celkový pohled rodičů na školu. Škola by měla rodičům poskytovat dostatek informací o jejím chodu a pracovat více na své image a propagaci (např. úprava webových stránek školy, zřízení účtu na Facebooku, reklamní letáky apod.). Dále by škola měla nabízet široké spektrum volnočasových aktivit od sportovních po umělecké kroužky, aby bylo možné zaujmout každého žáka. Širším spektrem mimoškolních činností by se tak oslovily nejen řady dětí, ale právě také jejich zákonných zástupců. Společenské a prezentační akce školy by se měly konat v takových

časech, aby měl každý rodič možnost se dané akce účastnit. Co se pak týče společného setkávání, rozhodně by ke vzájemným schůzkách nemělo docházet pouze na třídních schůzkách nebo akademiích, které se zpravidla uskutečňují párkrát za rok. V tomto případě bychom navrhovali neformální setkání dětí a rodičů se školou, která nejsou tak „strojená“ a kdy mají rodiče možnost školu a učitele vnímat i z jiného úhlu pohledu. Z těchto neformálních setkání to mohou být například společné dílny (např. Halloweenské dlabání dýní, vánoční dílny apod.), Noc s Andersenem (dětí přespávají ve školní knihovně) či akce typu Pasování prvňáčků, Loučení s prvním stupněm, Sportuje celá rodina a jiné. V komunikaci a navrhnutí spolupráce by měla činit první kroky škola, potažmo učitel, který bude s rodiči jednat jako s rovnocennými partnery. Co se samotného vyučování týče, učitel by měl žáky motivovat, nabízet jim různé formy a metody práce a být pro žáky nejen tím, ke komu vzhlíží, ale také člověkem, kterému mohou důvěřovat.

Pevně věříme, že uvedená doporučení a získané poznatky z výzkumného šetření budou přínosné pro všechny komponenty školy. Pro začínající učitele by získané výsledky výzkumu mohly být vodítkem, čemu se ve své praxi vyvarovat a na čem naopak při své práci stavět. Právě od učitelů se totiž často odvíjí celkové vnímání školy nejen rodiči, ale i širokou veřejností.

7 Závěr

V úvodu diplomové práce byly uvedeny cíle a výzkumné otázky, které byly předmětem výzkumného šetření. Cílem této diplomové práce bylo zmapovat názory rodičů, jejichž děti navštěvují první stupeň základní školy a díky jejich pohledům připodobnit obraz ideální školy. V našem případě se jednalo o zmapování názorů rodičů ve třech vybraných školách na Kolínsku, výsledky uvedeného výzkumu tedy nelze zobecnit na celou širokou populaci rodičů. V teoretické části práce byl vytvořen souhrn všech důležitých činitelů, kteří se podílejí na tvorbě obrazu ideální školy. Empirická část práce sumarizovala názory rodičů a utvořila tak představu školy, která by byla po všech směrech v očích rodičů školou ideální. Názory rodičů byly zkoumány dotazníkovým šetřením vlastní konstrukce, čímž bylo dosaženo cíle empirické části práce. Výsledky námi realizovaného výzkumu částečně korespondují i s již provedenými výzkumnými šetřeními na širší populaci rodičů i nerodičů (viz výše zmíněný výzkum Walterové et al., 2010). Všech dílčích cílů i celkového cíle diplomové práce bylo těmito kroky dosaženo.

Dle získaných dat můžeme uvést, že ideální škola by podle rodičů měla představovat místo, ve kterém se žáci cítí bezpečně a které je jimi vnímáno nejen jako prostředí, kde jsou povinni setrvávat. Výuka v ideální škole probíhá metodou praktického poznání, která je žákem dále užívána a rozšiřována, teoretické poznatky jsou zde spíše upozaděny. Obraz ideálního učitele představuje syntézu vědomostí, příkladného vzoru v oblasti postojů a chování a vřelého vztahu k dětem i rodičům. Vzájemné vztahy mezi rodinou a školou jsou na takové úrovni, že rodiče představují partnery školy a jsou aktivně začleňováni do života a chodu školy, ať už se jedná o společenské či prezentační akce, nebo mají možnost se přímo zapojit do vyučování.

Závěrem bych ráda zmínila, že vize školy, která bude vnímána jako ideální, nemusí být nesplnitelná. Ačkoliv se zdá získání statutu ideální školy dle všech požadavků rodičů záležitostí jen těžko dosažitelnou, domnívám se, že uvedenými kroky nemusí školy být od této stanovy na míle daleko. Doufám, že získané informace a poznatky z uvedené práce budou v praxi učitelství a chodu školy dále využitelné.

8 Seznam literatury

1. BOCAN, Miroslav et al. (2012). *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-24-0
2. ČAPEK a kol. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-295-0
3. ČAPEK, Robert (2010). *Třídní a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4
4. ČAPEK, Robert (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1
5. Česká republika (2012). Rodinné právo. In: *Občanský zákoník* [online]. 1. 12. 2018 [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <https://www.podnikatel.cz/zakony/novy-obcansky-zakonik/uplne/#cast2>
6. Česká republika (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *nuv.cz* [online]. 1. 9. 2017 [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
7. Český statistický úřad (2016). Porodnost a plodnost za období 2011 – 2015. In: *czso.cz* [online]. 12. 12. 2016 [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/32853427/13011816a.pdf/e7dad6a0-67af-40eb-bcf1-a47b36167dbe?version=1.0>
8. Česká školní inspekce (2016). Tematická zpráva: Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání). In: *csicr.cz* [online]. 23. 3. 2016 [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_individualni_vzdelavani_1-stupen_ZV.pdf
9. *Efektivní učení ve škole: pedagogická praxe*. Přeložil DVOŘÁK, Dominik (2005). Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3
10. FELCMANOVÁ, Alena (2013). *Rodiče – nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty. ISBN 978-80-87456-45-3
11. GORDON, Thomas (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5

12. GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva (2002). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7
13. HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil (2010). *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-044-3
14. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-596-1
15. HAVLÍK, Radomír, HALÁSZOVÁ, Věra a PROKOP, Jiří (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UHK. ISBN 80-86039-10-2
16. JANIŠ, Kamil (2001). *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1170
17. JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X
18. KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X
19. KOETSIER, C. P., WUBBELS, T., KORTHAGEN, F. (1996). *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes*. In NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. s. 12-13. ISSN 1211-4669
20. KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra (2001). *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 807 -315-004-2
21. KYRIACOU, Chris (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7
22. LEVIN, Diane (2012). The Parent-Teacher Partnership. In: *pbs.org* [online]. 16. 8. 2012 [cit. 2019 -10-17]. Dostupné z: <https://www.pbs.org/parents/thrive/the-parent-teacher-partnership>
23. MAJERČÍKOVÁ, Jana et al. (2012). Profesijní zdatnost' (self-efficacy) studentov učitelstva a učitel'ov spolupracovat' s rodičmi. In POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 23. ISBN 978-80-7435-626-1
24. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5

25. MERTIN, V. a KREJČOVÁ, L. (2013). Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán. In FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče – nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, s. 24. ISBN 978-80-87456-45-3
26. POHNĚTALOVÁ, Yveta (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-626-1
27. PRŮCHA, Jan (2002). *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4
28. PRŮCHA, Jan (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7
29. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8
30. RABUŠICOVÁ, Milada (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6
31. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání: Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>
32. SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR. Pedagogická praxe*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9
33. STARÝ, Karel, KAŠPAROVÁ, Jana a ŠUMAVSKÁ, Gabriela (2011). *Výukové strategie v praxi pilotních škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87063-42-2
34. Školský zákon 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Znění účinné k 15. 2. 2019. In: *msmt.cz* [online]. 15. 2. 2019 [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
35. ŠTECH, Stanislav (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 4, s. 374 – 388. ISSN 3330-3815
36. ŠTECH, Stanislav (2009). Rodina a škola – partneři, nebo soupeři? In: *Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“*, Praha: Emauzy [online], 12. 3. 2009 [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf

37. ŠVEC, Vlastimil (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9
38. TRNKOVÁ, Kateřina (2004). Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In RABUŠICOVÁ, Milada. et al. *Škola a (versus) rodina*, s. 52 – 70. ISBN 80-210-3598-6
39. VALIŠOVÁ, Alena (1998). *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-41-2
40. WAHLBERG, PAIK (2000). Effective educational strategies [online]. In: *ibe.unesco.org*. 2000. [cit. 2019-10-17]. Dostupné na: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_03_eng.pdf
41. WALTEROVÁ, Eliška, ČERNÝ, Karel, GREGER, David a CHVÁL, Martin (2010). *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1882-1
42. ŽÁK, Vojtěch (2012). *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-61-3

9 Seznam zkratk

ČŠI: Česká školní inspekce

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP: Rámcový vzdělávací program

SPU: Specifické poruchy učení

ŠVP: Školní vzdělávací program

ZŠ: Základní škola

ZUŠ: Základní umělecká škola

10 Seznam grafů

Graf 1 - Pohlaví respondentů	57
Graf 2 - Věkové rozložení respondentů	58
Graf 3 - Věkové rozložení respondentů dle pohlaví	58
Graf 4 - Počet dětí v rodině navštěvující 1. stupeň ZŠ	59
Graf 5 - Počet respondentů konkrétních škol.....	60
Graf 6 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů dle pohlaví	60
Graf 7 - Nejdůležitější faktory při výběru školy	62
Graf 8 - Důležitost materiálního vybavení školy	62
Graf 9 - Spokojenost respondentů se zájmovými útvary na školách	63
Graf 10 - Hlavní úkoly školy	64
Graf 11 - Nejdůležitější vlastnosti ideální školy	65
Graf 12 - Preference vzdělávacích oblastí na školách	66
Graf 13 - Nabídka možností, které by se měly na školách zlepšit.....	67
Graf 14 - Preferované způsoby a metody práce ve výuce	67
Graf 15 - Preference v oblasti hodnocení	68
Graf 16 - Vlastnosti ideálního učitele	69
Graf 17 - Komunikace rodičů při styku se školou	70
Graf 18 - Oblasti spolupráce školy a rodiny	71
Graf 19 - Možná spolupráce rodiny a školy	72
Graf 20 - Spokojenost rodičů se stavem školy	73
Graf 21 – Přehled informovanosti rodičů o činnostech školy	74
Graf 22 - Vzájemný kontakt mezi školou a rodinou.....	74
Graf 23 - Spokojenost rodičů s úrovní spolupráce se školou	75
Graf 24 - Hodnocení vzájemných vztahů rodiny a učitele	76

11 Seznam tabulek

Tabulka 1 - Časový harmonogram výzkumu.....	56
---	----

12 Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník vlastní konstrukce užitý k výzkumnému šetření

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

v rámci výzkumu k diplomové práci na téma „Ideální škola z pohledu rodičů“ v oblasti Kolínska bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku.

Zároveň si Vás dovoluji požádat o co nejpresnější a nejpravdivější vyplnění dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a účast na něm je zcela dobrovolná, výsledky tohoto výzkumu budou použity pouze za účelem zpracování diplomové práce.

Při vyplňování dotazníku postupujte dle uvedených instrukcí. Zaškrtněte jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Tam, kde je uvedeno, vypište odpověď na vymezené místo. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 15 minut Vašeho času.

Všem rodičům děkuji za spolupráci při vyplňování dotazníku.

Tereza Beníšková

studentka UHK, Pedagogická fakulta,

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

1) Jsem:

☐ matka

☐ otec

2) Věk:

☐ 18 – 30

☐ 41 – 50

☐ 31 – 40

☐ 51 a více let

3) Kolik vašich dětí navštěvuje 1. stupeň ZŠ?

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4 a více

4) Název školy, do které dochází Vaše dítě:

5) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ☐ základní vzdělání
- ☐ středoškolské bez maturity (výuční list)
- ☐ středoškolské s maturitou
- ☐ vysokoškolské

6) Jaké faktory jsou pro Vás nejdůležitější při výběru školy? Z nabídky vyberte prosím tři faktory, které považujete za nejdůležitější.

- ☐ vzdálenost od místa bydliště
- ☐ pověst školy, doporučení
- ☐ rozšířená výuka předmětů (tělesná výchova, jazyky)
- ☐ dojem z osobní návštěvy školy
- ☐ vlastní zkušenost (sourozenec)
- ☐ rozsah nabídky volnočasových aktivit
- ☐ obsazení a kvalita pedagogického sboru
- ☐ úspěšnost žáků při přijímacích zkouškách (víceletá gymnázia)
- ☐ neměli jsme jinou možnost
- ☐ jiný důvod: _____

7) Je pro Vás při výběru školy důležité materiální vybavení (sportovní zázemí školy, vybavenost interaktivními tabulemi, specializované učebny aj.) ?

určitě ano – spíše ano – spíše ne - určitě ne

8) Jste spokojeni s nabídkou volnočasových aktivit na základních školách (zájmové kroužky)?

určitě ano – spíše ano – spíše ne - určitě ne

9) Jaké hlavní úkoly by měla škola plnit? Z následující nabídky vyberte prosím čtyři faktory, které považujete za nejdůležitější.

- ☐ rozvíjet schopnost komunikace v mateřském jazyce
- ☐ poskytovat základy všeobecného vzdělávání
- ☐ respektování individuálních potřeb žáka
- ☐ naučit žáky samostatně se učit
- ☐ naučit se spolupráce v kolektivu, jednání s lidmi
- ☐ vést žáky k zodpovědnosti za sebe a za svá jednání
- ☐ naučit se obhájit vlastní názor a schopnost sebekritiky
- ☐ připravit žáky na přijímací zkoušky (víceletá gymnázia), druhý stupeň ZŠ
- ☐ motivovat žáky v učení

- ☐ podporovat kladný vztah k přírodě, etickým hodnotám a chápání současného světa
- ☐ rozvíjet u žáků tělesnou zdatnost, manuální dovednosti

10) Jak si představujete vlastnosti dobré (ideální) školy? Z následující nabídky vyberte čtyři nejdůležitější faktory.

- ☐ škola spolupracuje s veřejností
- ☐ rodiče mají příležitosti k ovlivňování chodu školy
- ☐ škola vyhledává spolupráci s rodiči
- ☐ škola umožní každému žákovi zažít úspěch
- ☐ škola je moderně a víceúčelově vybavena
- ☐ učitelé jsou vstřícní v komunikaci s rodiči
- ☐ škola nabízí dostatek volnočasových aktivit
- ☐ škola poskytuje kvalitní přípravu pro 2. stupeň ZŠ/víceleté gymnázium
- ☐ škola budí v dětech zájem o učení
- ☐ učitelé jsou kvalifikováni a dále se vzdělávají
- ☐ dítě se do školy těší
- ☐ dítě si odnáší ze školy dostatek poznatků

11) Existují nějaké vzdělávací oblasti, na které by se měla škola více zaměřit? Z nabídky vyberte jednu možnost.

- ☐ cizí jazyky
- ☐ informační a komunikační technologie
- ☐ tělesná výchova
- ☐ matematika, přírodovědné předměty
- ☐ český jazyk, humanitní předměty
- ☐ umělecké výchovy (hudební výchova, výtvarná výchova)
- ☐ ne, škola by měla rozvíjet všechny oblasti stejně
- ☐ něco jiného: _____

12) Je podle Vás něco, co by se na školách mělo změnit, zavést nebo upravit? Z následujících položek vyberte tři možnosti.

- ☐ zvýšit kázeň žáků, přísnost učitele
- ☐ více volnočasových aktivit
- ☐ spravedlnost pro všechny žáky
- ☐ lepší vzdělanost pedagogů a kvalita výuky
- ☐ zlepšení vztahu mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žákem
- ☐ méně známkování a stresování žáků
- ☐ možnost rodičů ovlivňovat chod školy
- ☐ jiné: _____

13) Jaké metody a způsoby práce považujete při výuce za nejvhodnější?

- ☐ frontální (hromadná výuka)
- ☐ skupinová výuka
- ☐ samostatná práce žáků
- ☐ aktivizující metody – např. didaktické hry, diskuse, výuka v projektech, problémová výuka aj.
- ☐ jiné: _____

14) Jaké jsou vaše preference v oblasti hodnocení vašeho dítěte ve škole?

- ☐ slovní hodnocení
- ☐ kvantitativní hodnocení – známkování
- ☐ u některých předmětů slovní hodnocení, u některých známkování
- ☐ u všech předmětů slovní hodnocení i známku

15) Kterými vlastnostmi by měl podle Vás disponovat ideální učitel? Z následující nabídky vyberte tři možnosti.

- ☐ umět motivovat žáky k učení
- ☐ vést žáky ke kázni
- ☐ umět komunikovat se žáky a rodiči svých žáků
- ☐ mít všeobecný rozhled – znalost cizích jazyků, počítačová gramotnost
- ☐ být vzorem pro žáky z hlediska hodnot, postojů a chování
- ☐ mít spravedlivý přístup ke všem žákům, respektovat individuální potřeby žáků
- ☐ charakterové vlastnosti
- ☐ jiný: _____

16) Které z uvedených komunikací dáváte přednost při styku se školou? Z následující nabídky prosím vyberte jednu možnost.

- ☐ Osobní konzultace – třídní schůzky
- ☐ Telefon
- ☐ Email
- ☐ SMS
- ☐ Messenger
- ☐ program Bakaláři
- ☐ Jiný: _____

17) Na kterých oblastech byste se rád podílel/podílela ve spolupráci se školou? Z následující nabídky vyberte nejvýše tři možnosti.

- ☐ cíle a pravidla školy
- ☐ metody a formy výuky
- ☐ hodnocení žáků

- ☐ výchovná opatření – řešení kázeňských problémů
- ☐ personální obsazení školy
- ☐ sponzorství a materiální pomoc
- ☐ spolupráce při besedách, školních akcích apod.
- ☐ skladba předmětů, denní rozvrh
- ☐ nemám zájem o jakoukoliv spolupráci se školou
- ☐ jiné: _____

18) Pomáháte nějakým způsobem škole? Z následující nabídky označte nejvýše tři možnosti.

- ☐ pomáhám se zajišťováním informací škole či kontaktů
- ☐ pomáhám prací (kroužky, pomoc na akcích, členství v Radě školy)
- ☐ pomáhám finančně či materiálními dary
- ☐ škole nijak nepomáhám
- ☐ jiné: _____

19) Jak jste spokojeni se stavem školy, do které chodí Vaše dítě? V následujících oblastech označte křížkem vždy jednu odpověď v řádku.

	Určitě spokojen	Spíše spokojen	Spíše nespokojen	Určitě nespokojen
1. kvalifikovanost pedagogického sboru				
2. obsah výuky				
3. volnočasové aktivity, kroužky aj.				
4. přístup učitelů k rodičům				
5. přístup učitelů k žákům				
6. vzájemná spolupráce školy a rodiny				

20) Jste dostatečně informováni o činnosti školy?

určitě ano – spíše ano – spíše ne - určitě ne

21) Jaký je Váš kontakt se školou?

- ☐ účastním se všech akcí pořádaných školou pro veřejnost
- ☐ účastním se pouze důležitých akcí (třídní schůzky, konzultace s učitelem)

- ☐ docházím pouze, jsem-li školou požádán
- ☐ neúčastním se žádných školních akcí a do školy nedocházím

22) Považujete současnou úroveň spolupráce vaší rodiny a školy za vyhovující?

určitě ano – spíše ano – spíše ne - určitě ne

23) Ohodnoťte známkou (jako ve škole) Vaše vzájemné vztahy s učitelem.

1 2 3 4 5

24) Zde prosím uveďte Vaše názory, jak podle vás vypadá ideální škola pro Vaše dítě.
