Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2018 Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Komunikace učitele a rodiče - podpora pro rozvoj žáka primární školy

Rigorózní práce

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Olomouc 2018

Palacký University Olomouc

Faculty of Education

Communication between teacher and parents as a support for primary school pupil´s development

Rigorous paper

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem svoji rigorózní práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své rigorózní práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Univerzitou Palackého v Olomouci na jejích internetových stránkách.

Olomouc Dominika Provázková Stolinská

Chtěla bych poděkovat všem osloveným respondentům, kteří mi umožnili realizovat sběr výzkumných dat, a také rodině a kolegům, kteří mi byli při tvorbě rigorózní práce velkou oporou.

Obsah

Úvod ... 7

TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikace jako cesta k vzájemnému porozumění ... 10

1.1 Vybrané přístupy ke komunikaci s akcentem na uplatnitelnost ve školské praxi ... 10

1.2 Současné pojetí komunikace ve vyučovacím procesu ... 13

2 Paradigmata součinnosti mezi rodinou a školou ... 17

2.1 Vývoj vztahů mezi rodinou a školou v historickém kontextu ... 17

2.2 Jakou školu chtějí rodiče a jaké rodiče chce škola? ... 19

2.3 Úkoly a role školy a rodiny v návaznosti na utváření vztahů mezi rodičem a učitelem ... 21

3 Rodina jako primární prostředí působící na komplexní rozvoj žáka ... 25

3.1 Komplexita rodinných vztahů a vazeb ... 26

3.2 Vybrané funkce rodiny v proměnách ... 28

3.3 Výchova v rodině jako prostředek rozvoje dítěte mladšího školního věku ... 29

4 Škola jako sekundární prostředí působící na komplexní rozvoj žáka ... 34

4.1 Náhled na současné pojetí primárního vzdělávání ... 34

4.2 Učitel primární školy ... 48

5 Komunikace – prostředek pro utváření vztahů mezi učitelem a rodičem ... 59

5.1 Motiv pro komunikaci mezi učitelem a rodičem ... 60

5.2 Struktura komunikace mezi učitelem a rodičem ... 64

5.3 Strategie komunikace mezi učitelem a rodičem ... 67

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Charakteristika výzkumného šetření ... 71

7 Design výzkumného šetření ... 73

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku ... 73

7.2 Výzkumný problém ... 74

7.3 Výzkumné otázky ... 77

7.4 Výzkumná metoda ... 78

7.5 Fáze výzkumného šetření ... 79

8 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumného šetření ... 80

8.1 Frekvenční analýza dílčích výsledků výzkumného šetření ... 81

8.2 Shrnutí a diskuse k výsledkům výzkumného šetření ... 115

Závěr ... 120

Literatura ... 123

Úvod

Efektivní komunikace mezi učitelem a rodičem představuje základní předpoklad pro rozvoj žáka. Tuto situaci přesně vystihuje citát Reinharda K. Sprengera *„Monolog svět zmenšuje. Dialog ho zvětšuje.“* Dle trendů vzdělávací politiky se aktuálně hovoří o vytváření prostoru pro otevřenost škol a jsou patrné snahy o strukturaci platformy pro spolupráci mezi rodinou a školou.

Zájem o danou problematiku vyplynul ze zahraničních zkušeností autorky rigorózní práce, kdy ji sledovala a diskutovala jednak při příležitostech výukové mobility, řešení či plánování výzkumných záměrů, nebo prezentací na kongresech a konferencích. Výběr zahraničních kontaktů tvořily např. univerzity ve Švédsku (Uppsala), Norsku (Trondheim), Španělsku (Madrid, Coruña), Rakousku (Klagenfurt), Německu (Erlangen-Nürnberg), Maďarsku (Sopron), Slovinsku (Koper, Maribor), Chorvatsku (Rijeka), Litvě (Panevežys), Slovensku (Ružomberok, Prešov), Rusku (Moskva) a Velké Británii (Winchester).

Problematika komunikace byla autorkou rigorózní práce řešena již na úrovni disertační práce, avšak zde se zabývala odlišným prostředím, a sice komunikací a interakcí mezi učitelem a žákem ve výchovně vzdělávacím procesu. Oblast zájmu o komunikaci nyní expandovala do další dimenze, která do systému zahrnuje rodiče. Představuje tedy logické vyústění řešení dané problematiky.

Hlavním cílem práce je popsat význam součinnosti učitelů primární školy a rodičů s preferencí výhod vzájemné komunikace. Z něj vyplývají **dílčí cíle teoretické** – interpretovat vývoj přístupů ke spolupráci mezi rodinou a školou se zaměřením na aktuální pojetí, a kategorizovat roli rodičů a učitelů primární školy v komunikaci při společné součinnosti; a také **dílčí cíl empirický** – popsat oblast součinnosti z pohledu učitele primární školy a rodiče se zaměřením na situace, ve kterých spatřují tito dva činitelé stejné či odlišné výhody (příp. nevýhody) ve vzájemné komunikaci.

Pro účely naplňování těchto cílů je text rigorózní práce strukturován do následujících 8 kapitol. Vstupní kapitola nastiňuje obecně význam komunikace pro člověka a krátkou reflexi předešlé práce autorky jako náhled na profesní vývoj v dané oblasti. Následující kapitola se již zaměřuje na proměnu paradigmat spolupráce mezi školou a rodinou ve spektru historického vývoje. Na základě této kapitoly jsou představena vstupní

teoretická východiska o současném pojetí. Třetí a čtvrtá kapitola je věnována specifickým prostředím, ve kterých probíhá výchova dítěte, protože jeho rozvoj by měl být společným objektem zájmu obou sociálních institucí – jak rodiny, tak školy. Zde zamýšlíme jako hlavní činitele rodiče a učitele. V poslední kapitole teoretické části jsou již prezentovány vybrané strategie pro efektivní komunikaci mezi učitelem a rodičem. V těchto pěti kapitolách jsou položeny základy pro možnost interpretace výzkumných dat v empirické části – např. směr toků informací, modely vztahů mezi rodinou a školou, garance komunikace školou, motivy ke komunikaci nebo role jednotlivých činitelů v komunikaci. Teoretická část je sestavena z autorských přístupů a z výzkumů, jak tuzemských, tak zahraničních odborníků, přičemž vybrané výzkumné výstupy jsou přejímány také českou odbornou komunitou. Empirická část předkládá výstupy vlastního výzkumného šetření – v šesté kapitole je nastíněna charakteristika výzkumného šetření s akcentem na odborné a výzkumné zkušenosti vědců v oblasti dané tematiky. Sedmá kapitola prezentuje design výzkumného šetření, kde jsme postupovali od cílů k výzkumným strategiím, přičemž tato struktura vyúsťuje v závěrečnou kapitolu, jež přináší výsledky vlastního výzkumného šetření o přístupech ke spolupráci z pohledu jak rodičů, tak učitelů primární školy.

I Teoretická část

1 Komunikace jako cesta k vzájemnému porozumění

V první kapitole se zaměřujeme na vymezení významu komunikace. Tu vnímáme jako základní a hlavní stavební kámen úspěšné spolupráce učitelů a rodičů, která je nezbytná pro efektivní komplexní rozvoj žáka primární školy. Prezentujeme také vybraná pojetí komunikace směrem k aktuálnímu, která podporují utváření pozitivních vztahů mezi učitelem a rodičem, jež jsou podmínkou úspěšné komunikace. V jedné z podkapitol je mj. nastíněn profesní vývoj autorky rigorózní práce v oblasti komunikace.

1.1 Vybrané přístupy ke komunikaci s akcentem na uplatnitelnost ve školské praxi

Komunikace je proces, jehož prostřednictvím si utváříme vzájemný vztah. Při komunikaci dochází k vzájemnému aktivnímu ovlivňování a působení jedinců či skupin svým jednáním, chováním, řečí, mimikou, činností atp. se záměrem vyvolat změnu v jedinci. Komunikaci považujeme za lidskou přirozenost. J. DeVito (2008) dokonce uvádí, že ze všech lidských znalostí a dovedností patří mezi nejdůležitější a nejužitečnější právě ty, které se týkají komunikace, protože komunikace znamená spojení.

Odborníci zabývající se komunikací se domnívají, že není možné vůbec nekomunikovat – například také nereagováním sdělujeme svoji nelibost či neochotu spolupracovat.

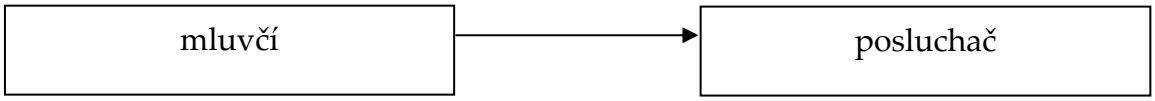
F. Dance a C. Larson (1976) identifikovali 126 odlišných definic komunikace, ze kterých následně abstrahovali 15 komponent, dle kterých je možné odlišit komunikaci od jiných aktivit. Komunikaci je možné vnímat jako prostředek ke směně informací, jako sociální proces, kde se utvářejí vztahy a interakce, jako sociální proces usilující o porozumění, jako nástroj redukce nejistoty, jako proces obecně, jako mechanismus spojující odlišné části životního světa, jako kanál, cestu nebo nástroj, jako motivovaný záměr, jako časovou a situační determinantu, či jako formu uplatňování moci.

B. W. Wahlstrom (1992) extrahuje základní prvky komunikace na efektivní sebevyjadřování, sdílení informací nebo poskytování zábavy, výměnu významů mezi jedinci a proces, jímž jedna osoba předává sdělení jiné osobě prostřednictvím nějakého kanálu a s určitým efektem. Elementárním účelem přitom je, že prostřednictvím

komunikace proudí informace z jednoho bodu - od zdroje - k druhému - k příjemci (Vybíral, 2009).

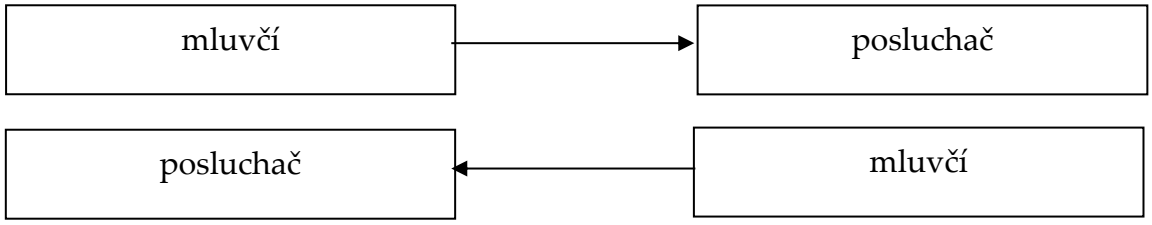
J. Pearson a P. Nelson dle výstupů svého výzkumu z roku 1994 (In Pearson, 1997) stanovili varianty směrů toku informací. Tyto poznatky jsou aplikovatelné také na prostředí (primární) školy. První situace zprostředkovává pouze jednostranný kontakt. Jedná se o vyjádření základního vztahu např. při hromadném setkání (např. při třídních schůzkách).

Schéma č. 1: Lineární pojetí interpersonální komunikace



Patrným nedostatkem tohoto modelu je právě jeho jednosměrné určení. Jako mnohem efektivnější se projevuje uplatňování tzv. interakčního pojetí, kdy se střídají pozice mluvčího a posluchače. Při tomto aktu dochází k mluvení a naslouchání v rámci oddělených akcí, které se nepřekrývají, a které tatáž osoba neprovádí současně.

Schéma č. 2: Interakční pojetí



Příkladem může být vyjádření člověka prostřednictvím symbolů či textu. Ve školním prostředí (na primárním stupni také) se s tímto systémem můžeme setkat např. v produktech žáků:

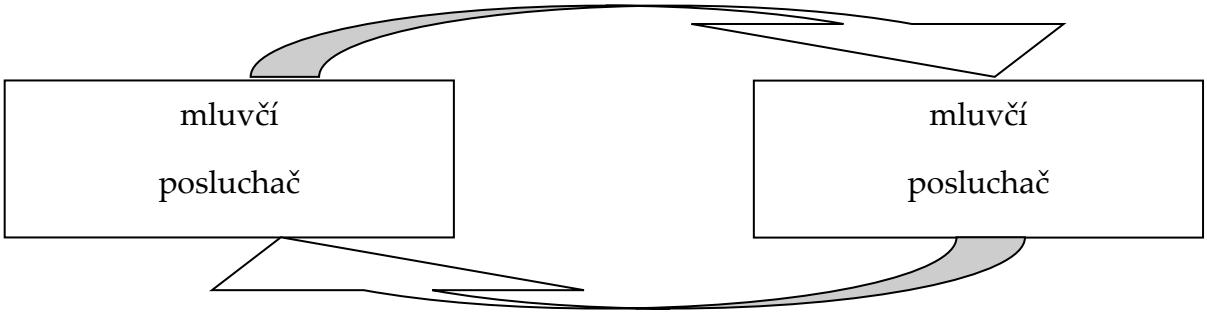
Obrázek č. 1: Zadní strana obálky odeslané dívkou kamarádce

Zdroj: Vybíral, 2009

Příklad sice prezentuje velkou motivaci ke komunikaci, ale dá se asi tušit, že ani tato verze není optimálním způsobem předávání informací. Sice je zde již dán prostor pro oboustrannou komunikaci, avšak jedná se o kontakt, který může být posluchačem blokován.

Třetí situace prezentuje komunikaci jako transakční proces, ve kterém každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač. Ve stejném okamžiku, kdy vysíláme svá sdělení, také přijímáme sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhé osoby. Toto pojetí vnímáme jako žádoucí a hodnotíme, že v kontextu komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem, by mělo být uplatňováno nejčastěji.

Schéma č. 3: Transakční pojetí



Transakční pojetí komunikace je velmi promyšlený a sofistikovaný proces a je nezbytný pro účely efektivní spolupráce ve školním prostředí.

O efektivním způsobu komunikace hovoří také J. A. Komenský ve svém odkazu, když uvádí, že *„řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč nechť se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny, než říci jednu, jež by měla být zamlčena.“* (1987)

Chceme-li modelovat autorčin profesní vývoj v oblasti komunikace, nabízí se jako vhodné nastínit výsledky výzkumu v disertační práci (Stolinská, 2012).

1.2 Současné pojetí komunikace ve vyučovacím procesu

Novodobé vzdělávání v České republice stojí na základech pedagogického konstruktivismu. Tento proud klade největší důraz na objevování, rozšiřování a přetváření struktur (obrazů světa) v procesu učení[1]. K aktuálnímu pojetí jsme dospěli postupným vývojem, jak nastiňují J. Čáp a J. Mareš (2007):

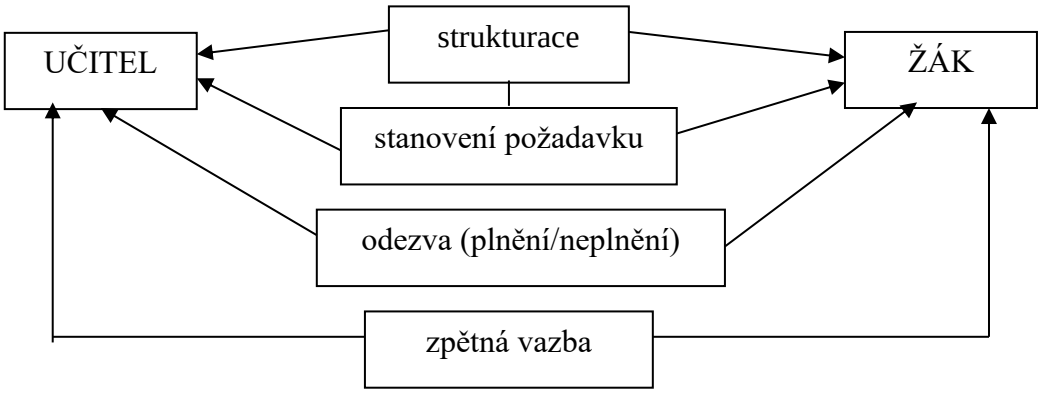
[1] …oproti dříve uplatňovanému transmisivnímu přístupu.

Tabulka č. 1: Proměny projektování školního učení a vyučování

Časové období	Pojetí učení	Pojetí žáka	Pojetí učitele	Typické vyučovací metody
1900–1950	Učení je zpevňování reakcí	Žák je příjemce odměn a trestů	Učitel je distributorem odměn a trestů	• Série otázek a odpovědí zaměřených na výklad a opakování učiva • Doplňování pracovních listů • Nácvik dovedností a praktické procvičování
1960–1970	Učení je získávání znalostí	Žák je procesorem zpracovávající informace	Učitel je zprostředkovatelem znalostí	• Výklad • Vysvětlování • Studium učebnic a příruček • Audiovizuální technika
1980–1990	Učení je konstruování znalostí	Žák je aktér hledající význam a smysl toho, čemu se učí	Učitel je žákovým průvodcem na cestě poznání	• Diskuse o problémech • Řízené objevování • Spoluúčast na stanovení cílů • Aktivní participace na řešení učebních úloh

V návaznosti na poslední prezentované období dnes vnímáme poznávání jako konstruování poznatků tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Pedagogický konstruktivismus nesměřuje k předávání jediné pravdy. Trendem současných dnešních vzdělávacích cílů je vybavit žáka primární školy schopností orientovat se ve velkém množství poznatků a naučit se je správně využívat. Ve škole je realizován pedagogický konstruktivismus v podobě příležitostí ke střetávání názorů, myšlenek a originálnímu porozumění danému problému.

Schéma č. 4: Interakční struktura v interaktivní výuce na primární škole



Zdroj: Provázková Stolinská, 2015a

Jak vyplývá ze schématu, žák (primární školy) se dnes stává iniciátorem učební aktivity. Podává návrhy, spoluvytváří a spolupodílí se na vedení edukačního procesu. Přesto (nebo možná právě proto), že do čela vedení se dostává žák, je nezbytné, aby respektoval učitelova pravidla.

Se změnou úlohy učitele v této oblasti mohou vyvstat (mnohdy jistě oprávněné) obavy, že tento způsob řízení edukačního procesu může vést k chaosu, nekázni či rozkladu vyučovacích hodin. Jedna ze složek, která podporuje úspěšnost interaktivní výuky, je kooperace (oproti dříve běžnější kompetici). Je to specifický druh interakce. Vytváří návyk přijímat společné cíle, přičemž využívá jedinečnosti individuí k jejich dosahování, a buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky (*Reforma školství v České republice*, 2006).

Již zmiňovaná disertační práce autorky s názvem *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání* se zabývala otázkou, zda se reálné prostředí běžné praxe alespoň přibližuje reformní vizi.

Dle představy kurikulární reformy o charakteru a procesu interakce mezi učitelem a žákem, by mělo docházet k akcentaci a proporcionálnímu vyvážení vztahu a aktivity těchto dvou činitelů edukačního procesu. Z výzkumného šetření vyplynuly následující výsledky (výběr):

Otázka č. 1: Jaké prvky pedagogického působení bývají učiteli nejčastěji voleny?

Z výsledků výzkumu bylo možné říci, že učitelé dnes neužívají jednoznačně ani jeden z krajních stylů řízení (autoritativní x demokratický). Nejčetnější hodnoty vypovídají o nevyhraněnosti – tedy o užívání prvků obou protipólových stylů řízení. Strategie volby jednotlivých prvků je však poměrně dobře čitelná. Volba závisí na části a typu hodiny. V okrajových částech hodiny a ve výuce hlavních předmětů se kumulovala větší četnost užití prvků autoritativního působení. Učitelé tak usměrňovali třídu vybízením k pozornosti, případně podněcovali a regulovali kázeň. Zatímco v průběhu hodiny a ve výuce výchov učitelé volili spíše prvky demokratického působení.

Otázka č. 2: Jaký vliv mají učitelem zvolené styly řízení vyučovacího procesu na interakci mezi učitelem a žákem?

Výsledky výzkumu prokázaly, že učitelé volbu prvků jednotlivých stylů řízení vyučovacího procesu volili efektivně, protože učitelovo působení bylo žáky velmi dobře přijímáno. Na základě vyhodnocených dat bylo možné hodnotit, že cílené působení bylo žáky plně respektováno, ať bylo užito prvků jednoho či druhého stylu řízení. Prvky autoritativního řízení učitelé efektivně volili především v situacích potřeby zvýšení pozornosti, zajištění či udržení kázně. Ale v případě užití demokratického řízení byla efektivita interakce ještě výraznější. Naměřené hodnoty totiž ve vysokém počtu dosahovaly samotné horní hranice intervalu svědčící o úspěšnosti (Stolinská, 2012).

Z výsledků výzkumu řešeného v reálném prostředí edukačního procesu, a to především v kontextu specifik komunikace a interakce, je možné dále vycházet při rozvoji podnětných vztahů mezi školou a rodinou (resp. mezi učitelem a rodiči žáka). Jedině spolupráce těchto aktérů může podpořit součinnost na komplexním rozvoji žáka s deklarací odborné úrovně.

2 Paradigmata součinnosti mezi rodinou a školou

Snahou této kapitoly je nastínit vývoj spolupráce a komunikace rodiny a školy. Tento vývoj vychází z modelace vztahů učitelů a rodičů na základě pojetí role školy v historickém kontextu. Aktuální pojetí (směřované k primárnímu stupni vzdělávání) je pro nás následně úrovní pro hodnocení výsledků výzkumného šetření v empirické části rigorózní práce.

Výsledky výše zmiňovaného výzkumu vytváří informační základnu pro oblast komunikace uvnitř třídy. Rigorózní práce se však zabývá problematikou komunikace školy a rodiny - resp. v užším kontextu učitele primární školy s rodiči.

Učitelé a rodiče zajišťují mimo jiné vzdělávání, výchovu a socializaci dítěte. Nemají sice výchovnou samosprávnost a autonomii, ale jejich funkce jsou s danou činností úzce propojeny. Rodiče se podílejí svým vlastním postojem na vzdělávání. Tím je ovlivněn také vztah dítěte ke škole a ke společenským hodnotám (Janiš, 2001). Primární škola je navíc specifické prostředí, protože většinou třídní učitel vyučuje žáka ve všech předmětech a je pro něj hlavním reprezentantem školy – dá se říci, že pro žáka primární školy učitel = škola.

V. Krejčová (2005) prezentuje předpoklad, že postoj žáka ke škole je výrazně pozitivnější v případě, kdy rodič spolupracuje s učitelem, než když školu odmítá. V praxi se uplatňují programy zapojující rodinu do školního působení. Tím zvyšují mj. rodičovskou sebeúctu. Pozorováním svého dítěte při práci mohou lépe porozumět otázkám zaměřeným na vývoj dítěte, získají realističtější pohled na možnosti a meze jeho vzdělávání a mohou lépe porozumět prostředí školy, třídy a náročnosti učitelské profese.

J. Průcha (2006) uvádí, že mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže.

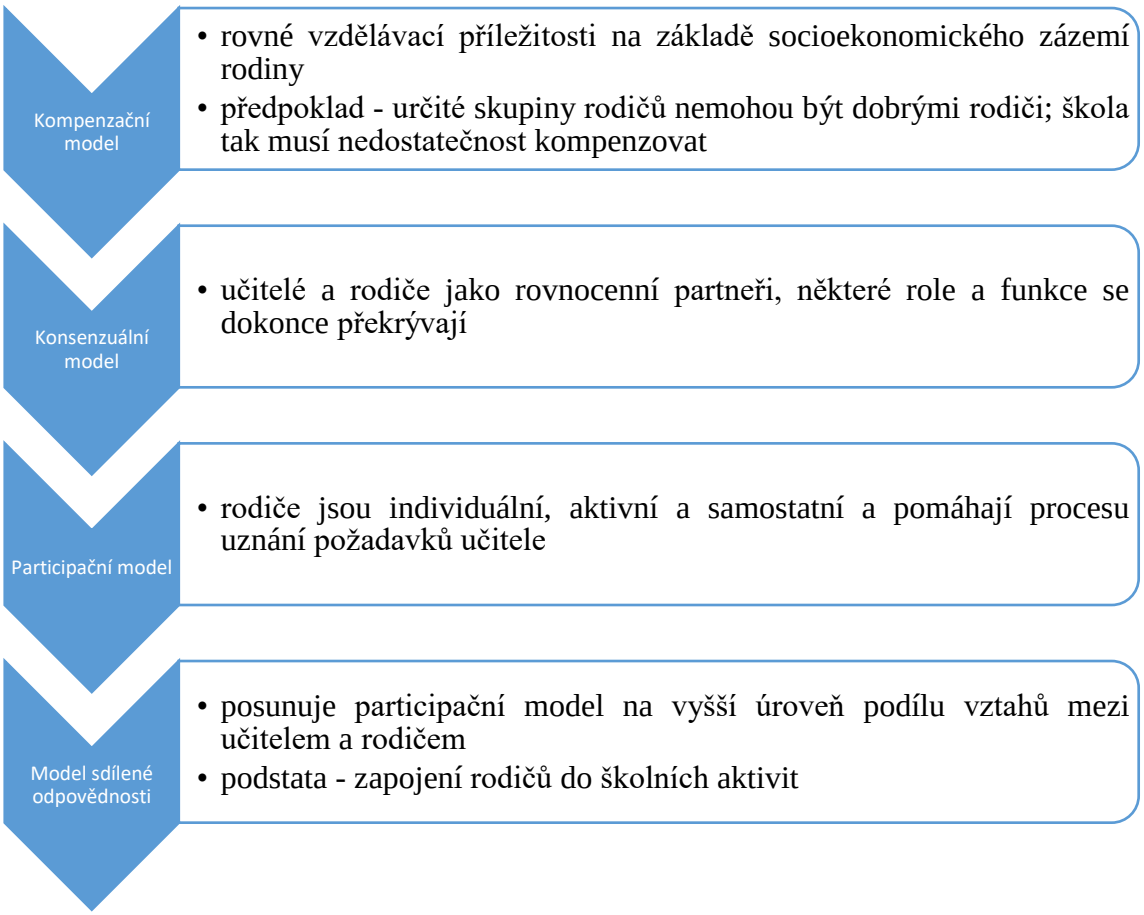
2.1 Vývoj vztahů mezi rodinou a školou v historickém kontextu

K potřebě utváření kooperace mezi rodiči a učiteli se pedagogika v českém prostředí dopracovala až poměrně nedávno. Dříve převládalo pojetí, že role rodičů a školy jsou dvě oddělené aktivity – úlohou školy je vzdělávat a úlohou rodiny vychovávat.

D. Matýsková (2005) hodnotí, že komunikace mezi učitelem a rodičem spočívala především jen v přenosu informací a poskytování rad od učitele směrem k rodiči. Teprve od 80. let 20. století se začalo toto přesvědčení opouštět. M. Rabušicová, K. Šeďová, K. Trnková a V. Čiháček (2004) uvádějí, že učitelé a rodiče se začali scházet častěji a systematičtěji. Nejprve byly předávány informace o prospěchu, ale postupně začali rodiče dostávat příležitost konstruktivně se zapojit do učebních aktivit a neformálně diskutovat s učiteli. Utváření vztahu mezi učitelem a rodičem se rozvinulo až do fáze odpovědné součinnosti. V následující dekádě – vlivem politické transformace země – došlo k demokratizaci vztahů ve škole. Podle tohoto přístupu se učitel zodpovídá jak státu, tak také rodičům. Škola se tak postupně proměnila v otevřenější instituci.

Způsoby a míru spolupráce učitelů a rodičů můžeme charakterizovat následujícími modely:

Schéma č. 5: Modelace vývoje vztahů mezi učitelem a rodičem



Srov. Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004

Jako na ideál pohlížíme na model sdílené odpovědnosti. Realita však nebývá vždy jednoduchá. Zasahuje zde totiž řada vlivů - postoje, názory i předsudky rodičů a veřejnosti vůči konkrétní škole nebo učitelům; rozdílné výchovné styly uplatňované v rodinách při výchově dětí; místo, které zaujímá školní vzdělávání v hodnotovém žebříčku rodin aj. Jako významná se jeví především snaha o vzájemnou kooperaci při naplňování stejného cíle - rozvoje dítěte.

Hovoříme-li o problémech odlišných očekávání obou prostředí, ve kterých se dítě rozvíjí, je na místě podívat se na konkrétní pohledy.

2.2 Jakou školu chtějí rodiče a jaké rodiče chce škola?

Zde budeme vycházet z výzkumů, které ve své kapitole zmiňuje R. Mecnerová (In Pedagogika III., 1996). Nejprve se zaměříme na odpovědi na první otázku - **Jakou školu chtějí rodiče?**

S počátkem reformních myšlenek se začala také rodičovská veřejnost zajímat o myšlenku plurality ve vzdělávání. Zásadní posun v zájmu rodičů o školu je spatřován v reakcích na transformaci českého školství. Z výsledků výzkumu Skupiny pro nezávislou sociální analýzu (AISA) vyplynulo, že 34 % rodičovské populace (označených typem obecně liberální) reaguje na případnou zásadní transformaci školského systému pozitivně a podporuje ji, přestože většina respondentů této skupiny má k současnému školství tolerantní vztah. 16 % dotazovaných (typ radikálně liberální) vyjádřilo naprosto jednoznačnou podporu radikální transformaci českého školského systému a zároveň projevilo poměrně ostrou kritiku současné školy za to, že potlačuje osobnost a individualitu dítěte. Tři čtvrtiny respondentů této skupiny zároveň vyjádřily potřebu mít větší vliv na výuku svých dětí ve škole. Druhá polovina respondentů se vyjadřovala proti decentralizaci školství a podpořila původní - tradiční školský systém.

Organizace OECD se ve svém výzkumu zase zaměřila na očekávání rodičů - jaké nejdůležitější oblasti by měly být u dětí školou rozvíjeny. V závěru jich vydefinovali 8. Následující tabulka prezentuje získané výsledky:

Tabulka č. 2: Které vlastnosti a schopnosti má škola dle rodičů rozvíjet

Vlastnost / schopnost	Podíl respondentů považujících vlastnost / schopnost za podstatnou nebo velmi důležitou (v %)	
	Průměr zemí OECD	ČR
Sebedůvěra žáků	88	76
Schopnost žít s lidmi z různých vrstev	81	56
Porozumění životu v jiných zemích	64	37
Zdravý životní styl	75	40
Schopnost být dobrým občanem	75	56
Schopnosti důležité pro další studium	81	80

Zdroj: Průcha, 2009

Druhou otázkou, na kterou se zde zaměříme, je: **Jaké rodiče chce škola?**

Nejprve si musíme uvědomit, že systém primárního školství je již na většině úrovních transformován, a to jak po vnější tak vnitřní stránce. Jako jeden z důležitých prvků proměny bychom měli vnímat existenci a stálý nárůst inovativních prvků ve vzdělávání a alternativních typů škol. Filosofie každého typu školy s sebou přináší odlišné požadavky na rodiče a představu o jejich vlivu na organizaci školy. R. Mecnerová (In Pedagogika III., 1996) cituje K. Rýdla, který konstatuje, že pokud vůbec připustíme, že právo rodičů na informace a jeho naplnění je již prvním stupněm spolupráce se školou. Tu je možno rozdělit do 4 stupňů:

1. právo být informován;
2. právo zúčastňovat a podílet se na akcích školy (poradách a konferencích, diskutovat o problémech výchovného charakteru);
3. **právo spoluúčasti a také spoluzodpovědnosti;**

4. právo samosprávné a sebeurčující (u nás zatím výjimka).

Jedná se o základní úroveň vlivu rodičů na školskou organizaci. Kvalita a rozměr naplnění jednotlivých stupňů již záleží na subjektivním pojetí vedení škol, což vyplývá nejen z pojetí ředitelů škol, ale především z konkrétního typu školy. Tučně zvýrazněna byla oblast, která se nejvíce vztahuje k námi řešené problematice.

Studii zaměřenou na vztahy mezi rodiči a učiteli primárních škol publikovala K. Šeďová (2009), která se zaměřila na názor učitelů na možnost zapojování rodičů do života školy. Ta hodnotí „vhodné“ vztahy mezi učiteli a rodiči jako tzv. „tiché partnerství“, kdy rodiče rozumí expektacím, které jsou k nim vztahovány, a chápou je jako své obligace.

2.3 Úkoly a role školy a rodiny v návaznosti na utváření vztahů mezi rodičem a učitelem

Podnětnost spolupráce mezi učitelem a rodičem je neoddiskutovatelná. Vycházíme ze skutečnosti, že škola (přičemž za reprezentanta považujeme učitele) deklaruje institucí řízené komplexní vzdělávání, jež vychází ze školské politiky každé země. Kromě tradičních funkcí školy se v reakcích na aktuality ve společnosti objevují i nové funkce a hlavní úkoly. Ty definoval Husén a kol. (1992):

- škola přispívá k celkovému rozvoji jedince - poskytuje poznatky a speciální dovednosti, které nelze získat pouhou zkušeností mimo školu;
- škola je ochranným zařízením - chrání před špatnými příklady dospělých, garantuje dítěti příznivé prostředí do doby, než jsou schopni stát na vlastních nohách;
- škola formuje lidskou bytost - formuje mladou generaci podle určitých norem a hodnot;
- škola je nástrojem sociální politiky - připravuje dítě na budoucí fungování na trhu práce, pro další vzdělávání v profesích, potlačuje nezdravé sociální jevy jako kouření, drogy atp.;

- škola je součástí životního prostředí - děti tráví ve škole většinou 11 - 13 let a z toho vyplývá požadavek zajištění kvalitního prostředí pro jejich vývoj.

Rozvoj každého člověka je ovlivňován třemi zásadními faktory – jedná se o dědičnost, výchovu a prostředí. Ty jsou vymezovány dvěma sociálními institucemi – školou a rodinou. Zatímco škola při procesech působení na dítě zastává roli sekundárního prostředí, rodina představuje primární prostředí. Na druhou stranu se ve škole jedná o promyšlené cílevědomé a záměrné působení na rozvoj jedince. Chceme-li tedy dítěti poskytnout odbornou průpravu v této specifické oblasti, měli bychom hledat oboustranně přijatelné hledisko odpovídající průniku pohledu jak školy, tak i rodiny (Provázková Stolinská, Rašková, 2015).

V. Krejčová (2005) uvádí, že z pohledu učitele představuje neformální komunikace s rodiči zdroj informací o vývoji dítěte. Na základě vlastního pozorování a informací od rodičů může učitel primární školy upravovat podmínky tak, aby vyhovovaly potřebám žáků a individualizovat tak jejich vzdělávání.

Spolupráce učitele a rodičů může být také prostředkem k vytváření pozitivního obrazu veřejnosti na školství.

Výzkumy naznačují, že zapojení rodičů má také kladný vliv na výsledky dětí a na jejich postoje k učení (srov. Campbell, 1992; Docking, 1990, Henderson, 1987). Výsledky výzkumů hovoří také o významném vlivu na utváření vztahů mezi dítětem, rodičem a učitelem. Byť argumenty hovoří „pro“ rozvoj spolupráce rodičů a učitelů, a jedná se o široce přijímaný fakt, konkrétní forma a obsah může být v praxi velmi variantní (Katrňák, 2004). Vycházíme také ze skutečnosti, že rodiče jsou nesourodou skupinou s mnoha zájmy. V podstatě bývají neorganizováni, a tak i povaha jejich přání nebo snahy spolupracovat se školou vycházejí z individuálně definovaných očekávání vůči škole (Rabušicová, Emmerová, LIII/2003).

Přes řadu odlišností vymezují odborníci 4 základní varianty rolí rodičů ve vztahu ke škole (s danou klasifikací pracují jak tuzemské, tak i zahraniční zdroje: zahraniční např. M. G. Wyness, 1996; J. Docking, 1990 ad.; tuzemské např. M. Rabušicová a kol., 2004; S. Štech, 1997 atp.). Jedná se o následující role:

1. rodič jako zákazník;
2. rodič jako problém (nezávislý, špatný, snaživý);
3. rodič jako partner (výchovný a sociální);
4. rodič jako občan.

Jednotlivá pořadí byla zvolena dle zastoupení četností ve výsledcích výzkumu (Rabušicová, Emmerová, LIII/2003).

Vzájemný vztah mezi rodiči a učiteli může být problematický. Tyto problémy mohou být podle K. Círové (2012) zakořeněny také v neporozumění. Rodiče přicházejí do kontaktu se školou s vlastními vzpomínkami z dětství, ale český školský systém se za posledních 30 let značně změnil. Seznamování s realitou ze strany učitelů může být pro rodiče velmi důležité - podporuje nejen budování dobrých vztahů, ale vytváří také předpoklad pro pochopení významu vzdělávání pro dítě.

Autorský kolektiv M. Rabušicová, K. Šeďová, K. Trnková a V. Čiháček (2004) realizovali výzkum, ve kterém zjišťovali, jak se učitelé (resp. škola) angažují v kontaktech s rodiči. Sledovali jak jednosměrné, tak interaktivní metody komunikace.

Mezi jednosměrné metody byla zařazena tato databáze kontaktů:

- informace podávané na začátku školního roku;
- záznamy v žákovských knížkách;
- pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce;
- nástěnky pro rodiče u vchodu do školy;
- časopisy, bulletiny, informační letáčky, občasníky;
- písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy, chování;
- videonahrávka průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě.

Do interaktivních metod bylo zařazeno:

- třídní schůzky;
- připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoli;
- konzultační hodiny učitelů;
- dny otevřených dveří;

- konzultační hodiny vedení školy;
- možnost přítomnosti rodičů při vyučování;
- ankety pro rodiče, zjišťující jejich názory na chod školy.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že školy jsou aktivnější spíše v tradičních oblastech – třídní schůzky, konzultační hodiny, záznamy na začátku školního roku, atp. Méně často se pouštějí do aktivit, které vyžadují větší otevřenost školy.

Ať uvažujeme o rodiči nebo o učiteli jako o činiteli významném pro podporu rozvoje žáka primární školy, bychom měli v komunikaci rozvíjet společnou a vzájemnou odpovědnost.

V rámci výzkumného šetření rigorózní práce jsme se zaměřili na uplatňování modelu sdílené odpovědnosti (viz výše), protože v ní spatřujeme podnětnou příležitost pro podporu rozvoje žáka primární školy.

3 Rodina jako primární prostředí působící na komplexní rozvoj žáka

V dané kapitole se zaměřujeme na prezentaci významu rodiny pro komplexní rozvoj dítěte v mladším školním věku. Rodinu a rodinnou výchovu zasazujeme do systému, který determinuje podnětnost podpory vzdělávání dítěte rodiči.

Z hlediska formativního působení na dítě je možné rozlišovat mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. J. Čáp (1993) definuje mikroprostředí jako prostor zahrnující zejména rodinu, spontánně vzniklou skupinu dětí při hrách, školní třídu, zájmový kroužek atp. V celém komplexu rigorózní práce se budeme pohybovat právě v dané oblasti se zacílením na prostředí primární školy – specificky na rodiče a učitele[2].

Z. Helus (2007) charakterizuje platformu rodinného prostředí, které zejména v raných stádiích života dítěte uspokojuje základní primární biologické a psychické potřeby. Rodiče vytváří tzv. akční prostor, ve kterém se mohou děti aktivně projevovat a seberealizovat. Většina lidí žije v rodině téměř celý život. Nejdříve v rodině, ve které se narodili, potom v rodině, kterou založili sňatkem a mnozí nakonec v rodině svých dospělých dětí (Toman, 1980).

Problematikou rodinného prostředí v reflexi výzkumů se zabývá řada českých psychologů, sociologů i pedagogů. Jako zástupce odborného spektra můžeme uvést I. Možného (2004), D. Hamplovou s týmem (2002), L. Rabušice (2001), nebo H. Maříkovou (2000). Dle jejich autorských přístupů můžeme strukturovat současné pojetí tematiky.

Rodinu reflektujeme jako jednu ze základních strukturálních složek společnosti a zásadní složkou při zajišťování péče o dítě (Helus, 2007). V rodinném prostředí je možné spatřovat celý systém vztahů i s různými zvláštnostmi spočívajícími v propojení prvků veřejných, sociologických, soukromých a dalších, jak prezentuje např. I. Možný (1990), který rodinu vnímá jako instituci racionální, pragmatickou, funkčně vertikálně hierarchizovanou a kulturně omezující a současně jako zvláštní svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionality.

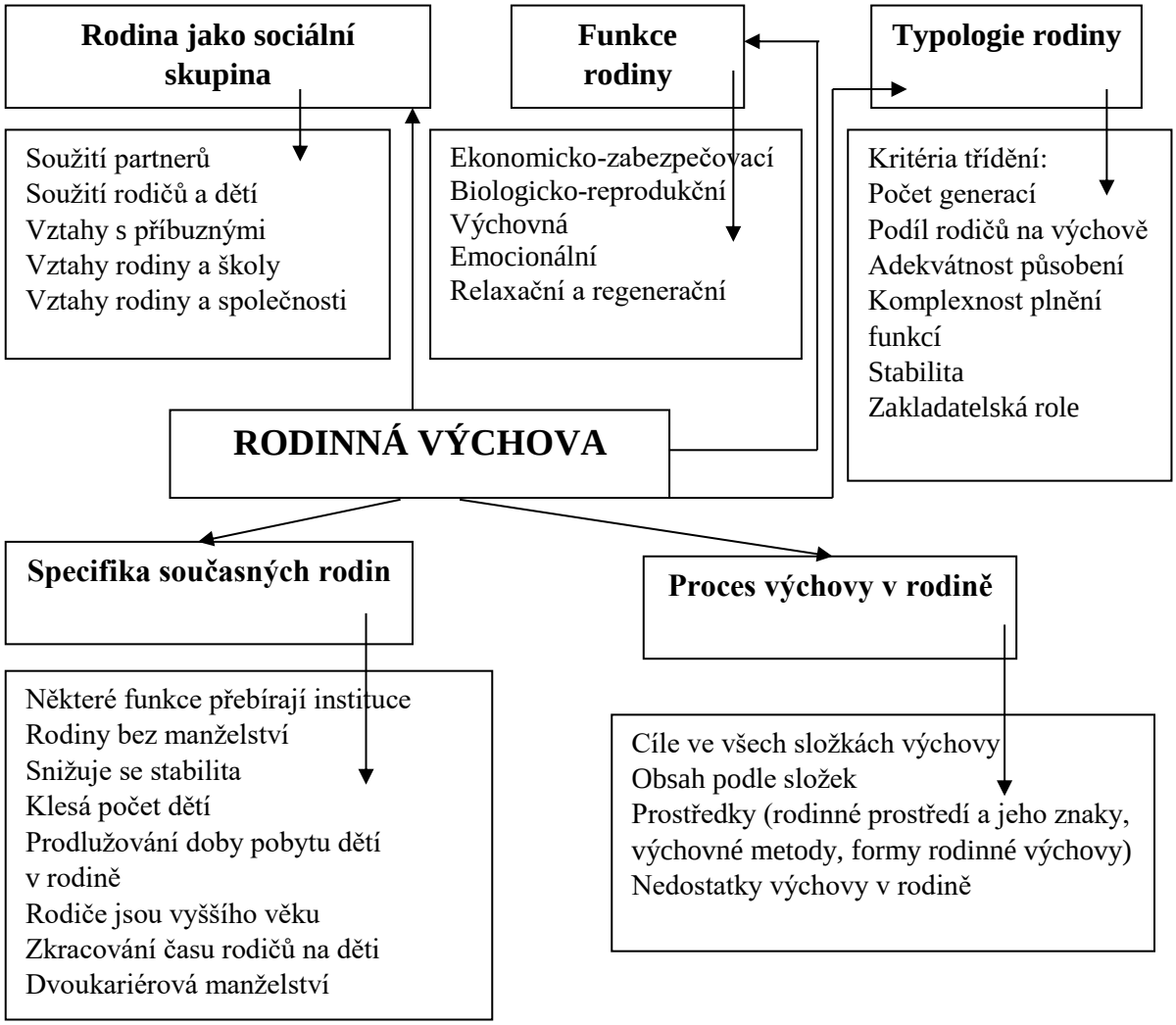
[2] Mezoprostředí zahrnuje obec, místo, kde dítě žije, region a podmínky přírodní, ekonomické a kulturní. Makroprostředí pak představuje podmínky příslušné země a doby.

3.1 Komplexita rodinných vztahů a vazeb

Sobotková (2007) uvádí, že v každém rodinném systému se objevují subsystémy – jedná se o subsystém manželský, rodič-dítě a sourozenecký. V rámci tohoto uskupení se utváří spojenectví označované jako koheze a koalice (Socha, Stamp, 1995). Onu soudržnost můžeme vnímat jako základní vztah rodinných vazeb, mj. také jako obranný mechanizmus při konfrontaci z vnější. V kontextu s tematickým zaměřením práce na vztah rodičů a učitele je nezbytné tuto vlastnost rodinného systému neopomíjet. Dokonce bychom jí měli věnovat zvláštní pozornost – především vezmeme-li v úvahu současné negativní trendy jako je odkládání mateřství nebo rodičovství pouze jednoho rodiče (více viz schéma č. 6 v kategorii *Specifika současných rodin*). Optimalitou rodinného prostředí se zabýval např. J. Vaněk (1972), který konstruoval podnětnost z hlediska vnitřní stability rodiny, její nenarušené a přirozené struktury, kulturní atmosféry a civilizačního standardu. Situace jak pozitivní tak negativní mohou velmi ovlivnit utváření následného vztahu rodič-škola.

Dle schématu č. 6 můžeme pozorovat, jak komplexní a propojené jsou determinanty utvářející systém rodinné výchovy. Na podkladě naplňování jednotlivých funkcí s podporou rodinných vazeb je možné charakterizovat rodinné typy. Ty spolu se specifiky současnosti ovlivňují proces výchovy dítěte.

Schéma č. 6: Rodina v systému



Zdroj: Malach, 2004

Hlavní úlohu subsystému rodič-dítě spatřujeme v cílené socializaci, k jejímuž formování dochází již od narození[3]. V rodině probíhá tzv. primární socializace, kdy se

[3] V roce 1962 a 1963 byl v Bratislavě realizován rozsáhlý výzkum zaměřující se na oblast přípravy na rodičovství – 47,5 % mužů a 31,6 % žen uvedlo, že se nijak nepřipravovali; 25,5 % mužů a 30,1 % žen četlo odbornou literaturu. Dále respondenti uváděli, že se radili s druhými, že jsou připraveni ze školy nebo že navštívili odborné zdravotnické přednášky (Špendla, 1972).

Obsáhlejší výzkumy v dané oblasti v novodobé společnosti se nám nepodařily dohledat – současné výzkumy se zaměřují spíše na specifická témata jako je rodinná a sexuální výchova (její proces, obsah, efektivita atp.).

Rodičovství však neznamená pouze zajištění zabezpečovací funkce (viz výše) především po narození dítěte, ale mělo by obsáhnout především funkci výchovnou, jež je podporována prostřednictvím

realizuje první kontakt dítěte se společností a kulturou[4]. Dítě si interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, zájmy, styl soužití atp.[5] (Helus, 2007). V odborném psychologickém diskurzu se vyzdvihuje častá a otevřená komunikace uvnitř rodiny – to je jedním ze znaků dobře fungujících vztahů v rodině (Duck, 1993). Taková obsáhlá úloha nezbytně souvisí s efektivní regulací funkcí rodiny.

3.2 Vybrané funkce rodiny v proměnách

Podíváme-li se na schéma č. 6, nejsou funkce rodiny ze systému vyjímány. Jednotlivé funkce však proměňují své vymezení[6]. Z. Helus (2007) dokonce uvádí 10 rodinných funkcí. My z celého souboru vybíráme funkce emocionální a výchovnou, neboť vycházíme ze skutečnosti, že pro osobnostní rozvoj dítěte jsou právě tyto funkce psychology hodnoceny jako nejzásadnější. Význam **emocionální funkce** dokonce roste. R. Havlík (In Havlík, Koťa, 2002) uvádí, že historici rodiny poukazují na to, že po staletí byla rodina především hospodařící domácností a místem garantujícím každodenní přežití jejích členů. Rovněž založení rodiny se neopíralo tolik o emoční základy, jako spíše o ekonomické nutnosti či zájmy. Význam emočního základu rodiny byl podporován situacemi jako např. zákaz dětské práce, zavedení povinné školní docházky,

komunikace. Z výzkumu z roku 2015 o komunikaci dětí s rodiči (o tématu puberta) vyplývá, že rodiče nejsou pro děti prvotním zdrojem získávání informací v této oblasti – s dětmi komunikují o pubertě jen občas, zřídka či vůbec; navíc vykazují osobnostní nedostatky při komunikaci o pubertě (tj. stydlivost, nepříjemnost tématu, odborné neznalosti). Když k tomu vezmeme v úvahu skutečnost, že otec na rozdíl od matky v nejčetnějších odpovědích vykazuje mezní záporné hodnoty tj. častěji než matka není zdrojem získávání informací o pubertě pro své dítě, nekomunikuje o pubertě s dětmi, vykazuje osobnostní nedostatky při komunikaci o pubertě, můžeme spatřovat jistý předpoklad stále nedostatečné připravenosti. (Rašková, Provázková Stolinská, 2/2015)

[4] Následuje sekundární socializace, kde hlavní úlohu sehrává škola.

[5] Z toho vyplývá, že nedostatky v žákově rodinném prostředí působí na tvorbu jeho negativních postojů, návyků a vlastností.

[6] Dle R. A. Pernerové (2000) na rozdíl od minulého století dochází partnerským dohodám mezi rodiči. Dohody navíc pomáhají utvářet rodinnou identitu jako aspekt rodinné celistvosti – je to kognitivní a emocionální „my“ dané rodiny. Dle I. Sobotkové (2007) to představuje zachovávání jistých hodnot, spojenectví při řešení problémů, či vzájemné doplňování se v procesu uskutečňování rodinných rolí.

legální ochranou dětí a mládeže před negativními vlivy atp. Tyto iniciační akce podpořily proměnu pozice dítěte. Z „malého dospělého“ se tak stal objekt péče, ochrany a lásky.

Také **výchovná funkce** dostála proměny. Jak již bylo uvedeno ve 2. kapitole, před 80. lety 20. století byla výchovná funkce přiřčena primárně rodinnému prostředí (škola pak měla funkci vzdělávací). V tomto období se autoři vyjadřovali o jednotné výchově rodiny a školy jako o neřešitelném problému. Tento názor prezentoval např. V. Špendla (1972). Upozorňoval na skutečnost, že každá rodina využívá odlišných výchovných strategií a sjednotit je do jednoho uplatňovatelného proudu není reálné. Navíc reflektoval jednotlivá prostředí ve vztahu k jejich úloze – školu označuje jako dílnu, pracovnu, laboratoř, ve kterých dítě pracuje a vyvíjí úsilí ke splnění povinností. Rodinu pak označuje za azyl, místo oddychu, pramen obnovování sil potřebných k novému pracovnímu vypětí v dalších dnech. Ve své publikaci tyto situace představuje jako východiska pojetí. Blíže se pak věnuje reálnému obrazu dané skutečnosti, kdy poukazuje na to, že i škola v mnohých ohledech prošla humanizačním vývojem. Dále prezentuje výsledky vlastního výzkumu v oblasti prostředí rodiny a jejích výchovných stylů, kdy poukazuje na četné užívání formálních donucovacích prostředků jako je kárání, domlouvání, pohlavky, nadávky či výčitky. Jak je patrné, již zde si autoři pomalu začínali uvědomovat rezervy daného tradičního paradigmatu. W. Brezinka totiž v roce 1989 hodnotí, že rodiče sice jsou nejdůležitějšími vychovateli, ale všichni ostatní vychovatelé mohou následně doplňovat to, čeho ve výchově nedosáhli rodiče.

Pojetí tradičního paradigmatu bylo za nedlouhý čas překonáno, avšak i v současnosti je uplatňována tzv. rodičovská autonomie. To znamená, že rodiče mají právo a povinnost předávat dítěti svůj hodnotový systém a představu o dobrém životě (Možný, 1999). Ve vyspělých společnostech má rodina hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí. Rodiče nejsou zodpovědní jen za výchovu v rodinném prostředí, ale za výchovu vůbec.

3.3 Výchova v rodině jako prostředek rozvoje dítěte mladšího školního věku

Výchova má na rozvoj jedince obrovský vliv. Komunikace mezi rodiči a dětmi je v kontextu socializačního významu nutná, a to především na primárním stupni vzdělávání, kde se žák poprvé setkává s formálním působení školy na jeho rozvoj. Podporují se psychické funkce a prvky osobnosti, a na úrovni konkrétních změn

v osobnosti dítěte přispívá častá a pozitivní komunikace s rodiči k růstu jeho osobní identity, sebereflexe a pocitu vlastní kompetence (Duck, 1993). V prostředí rodiny je výchova jednou z determinant, které rozvoj dítěte ovlivňují (dále také dědičnost a prostředí)[7]. Jak jsme již zmínili, není však možné ji idealizovat. Abychom mohli být dostatečně konkrétní, pokusíme se vymezit žádoucí znaky výchovného prostředí rodiny a chyby ve výchovném působení rodiny (srov. Matějček, 1992):

Žádoucí znaky výchovného prostředí rodiny

- Rodiče mají autoritu;
- jsou vnímány nebo stanoveny určité výchovné cíle, rodina nezajišťuje jen péči o děti;
- rodiče vyčleňují svůj čas i finanční prostředky na výchovu svých dětí;

[7] V rámci výzkumného šetření (Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2017) jsme zjišťovali, co pro děti předškolního věku znamená pojem „láska“. Z výstupů vyplývá, že l**áska mezi lidmi** je pro děti emocionální vztah - mít rád, milovat (66,04 %), znamená též projevy kladného chování mezi lidmi (11,32 %) nebo ji označují jako konkrétní fyzické projevy např. líbání, hlazení, objímání (7,55 %). Význam uvedených slov nedokázalo vysvětlit 6 dětí (11,32 %) a 2 děti (3,77 %) uvedly jinou odpověď („princezna“, „někdy se bojí“).

Mezi způsoby projevů lásky mezi lidmi děti zahrnují jak projevy *slovní* (3,77 %), tak *fyzické* např. líbání, hlazení, držení se za ruce nebo kolem pasu, objímání, sezení na klíně, vzájemná pomoc aj. (75,47 %) a *materiální* např. dárky, přání, půjčování věcí aj. (3,77 %). Ke způsobům projevů lásky mezi lidmi se nedokázalo vyjádřit 8 dětí (15,09 %) a jinou odpověď uvedlo 1 dítě (1,89 %) – „dobrovolně si vyberou manžela“.

Děti projevují lásku nejčastěji rodičům (49,06 %), sourozencům (11,32 %) i ostatním příbuzným (16,98 %), ale také vrstevníkům (16,98 %) a přidávají do výčtu i psy (3,77 %). Jen 1 dítě (1,89 %) na tuto otázku neodpovědělo.

Podle odpovědí se děti domnívají, že **jim projevují lásku** taktéž jejich rodiče (52,83 %), sourozenci (9,43 %) i jiní příbuzní (18,87 %) a vrstevníci (11,32 %). Pouze 3 děti (5,66 %) nevědí, kdo jim projevuje lásku a 1 dítě (1,89 %) uvedlo, že nikdo.

Jak je patrné, děti předškolního věku vnímají „lásku“ jako důležitý vztah, který nejčastěji projevují rodičům a patří k prioritním tématům. Výsledky tohoto výzkumného šetření nastiňují, jaký vliv mohou mít rodiče na dítě.

- rodina má vnitřní režim (nepsaná pravidla), který upravuje práva a povinnosti jejích členů;
- rodina pověřuje děti odpovědností za konkrétní povinnosti;
- rodina umožňuje dětem spolurozhodování o společných záležitostech;
- rodina poskytuje přiměřené prostředky dětem na krytí jejich osobních výdajů;
- v rodině se řeší konflikty mezi jejími členy vyjednáváním, nikoliv násilím, agresivitou;
- rodina umožňuje dítěti (spolu)rozhodovat o náplni volného času a vede jej k sebevýchově;
- rodina respektuje právo dítěte rozhodovat se o svém budoucím povolání.

Chyby ve výchovném působení rodiny

- Nadměrná výchovná stimulace dítěte ze strany rodičů - dítě nedokáže vyhovět požadavkům a přáním rodičů, je frustrováno nemožností dostát očekáváním na výsledky ve škole, na chování, dokonce svůj vzhled. Děti se projevují nesamostatností, zvýšenou bojácností, sníženou sebedůvěrou, neupřímností i dětskými neurózami.
- Nedostatečná výchovná stimulace dítěte ze strany rodičů - rodiče nekladou na dítě žádné nebo téměř žádné nároky ani nepodporují jeho zájmy, koníčky. Rodiče rezignují na svoji výchovnou roli. Zanedbanost se projevuje v citové prázdnotě, v sociální deprivaci, v mravních kvalitách. Děti se mohou snáze dostat pod vliv sociálně patologických skupin.
- Vadná stimulace - mohou to být děti zhýčkané, primadonizované, protekční, hypochondrické. Nebo naopak děti vystavené přehnaně autoritativní tvrdé výchově, drezírované, tvrdě trestané. Mohou se projevovat uzavřeností, zatrpklostí, nebo naopak výraznou agresivitou, hněvivostí, mstivostí, lstivostí aj.
- Nejednotnost rodičovského působení - nesoulad výchovných požadavků mezi rodiči, rodiči a prarodiči, nesoulad mezi požadavky na jednotlivé děti v rodině.
- Nesoulad rodinné a veřejné výchovy - značně odlišné požadavky na děti ze strany rodiny, školy, společnosti (tzv. skleníková výchova).

- Výchovná jednotvárnost - malá škála používaných metod a forem výchovy v rodině, včetně odměn a trestů - vede k nudě, nezájmu o kontakt s rodiči, ignoraci jejich názorů, vyhýbání se společným aktivitám odcizení.
- Vysoká patologie - násilí na dětech - podle statistických údajů za rok 2003 bylo objektem domácího násilí každé dvacáté dítě! (Provázková Stolinská, Rašková, 2015)

Žádoucí i nežádoucí znaky výchovy jsou determinovány výchovným stylem rodičů. L. Šulová (2005) uvádí tři typy – tradiční, moderní a hledající. Tradiční výchovný styl můžeme charakterizovat snahou o maximální uspokojování potřeb a zájmů dítěte. Moderně výchovně orientovaní rodiče se na rodičovství intenzivně připravují a v jeho mladším věku do něj investují většinu svého času a energie. U hledajícího výchovného stylu je důležitým faktorem kontakt obou rodičů s dítětem. Rodiny se obrací k přírodě.

Jinou klasifikaci můžeme vidět dle péče o dítě a zájmu o školu – rodiče, kteří projevují jak zájem o dítě, tak zájem o školu; rodiče projevující zájem o své dítě; rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí; nebo rodiče „nezřetelní“ – bez problémů, bez kontaktu (In Kolláriková, Pupala, 2010)[8].

Pro komunikaci s učitelem mohou rodiče a jejich výchovné tendence představovat problém. K. Šeďová (In Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004) vychází z výzkumů reality škol, kdy tuto situaci představuje na třech základních příkladech. Rodiče vnímá např. jako „nezávislé“ v komunikaci s učitelem, kdy mají zájem pouze o minimální kontakt obsahově zaměřený na výsledky dítěte. Tento typ rodičů nepociťuje potřebu s učitelem spolupracovat. Další kategorie rodičů jsou „špatní“, kteří své děti z různých důvodů nepodporují ve vzdělávání a neprojevují o jejich učení zájem. Nemají zájem ani spolupracovat s učitelem. Učitel se může ve své praxi setkat také se třetím typem problémového „snaživého“ rodiče. Tento rodič vyžaduje intenzivní komunikaci s učitelem. To může pro učitele představovat časovou i obsahovou náročnost.

J. L. Epstein (1992) si všímá také příležitostí pro komunikaci ze strany školy. Uvádí několik stupňů – plnění základních rodičovských povinností, zapojení rodičů jako

[8] S. Štech, I. Viktorová zde vycházejí např. ze studií M. Rabušicové a M. Pola; A. Langové ad.

dobrovolníků do činnosti školy, zapojení rodičů do domácí přípravy, zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy nebo zapojení rodičů do školní komunity.

Dle těchto dvou příkladů můžeme spatřovat oboustranný zájem o komunikaci byť v různých intencích. V rigorózní práci budeme vycházet z pozitivního tzv. partnerského vztahu učitele a rodiče. Mají totiž společný cíl – rozvoj dítěte. M. Havlínová, J. Havlová a E. Vencálková (2008) poukazují na fakt, že jednotné působení učitele a rodiče na dítě může obohacovat jejich profesní i soukromý život a rozvíjet pocit sounáležitosti se školou. Součinnost učitele a rodiče může mít obohacující význam pro oba tyto činitele.

4 Škola jako sekundární prostředí působící na komplexní rozvoj žáka

Ve čtvrté kapitole se zaměřujeme na prostředí primární školy, které jako první v procesu celoživotního učení žáka, deklaruje jeho formální systematický a cílený komplexní rozvoj. Stejně jako v kapitole výše zasazujeme školní působení do systému, jež determinuje podnětnost podpory vzdělávání školním prostředím. V podkapitole dále podtrhujeme význam a vliv učitele na tuto činnost.

Rodina a škola bývají vnímány jako sociální instituce, které sdílejí společný cíl, jímž je optimální rozvoj dětí. Jak hodnotí K. Šeďová, liší se však v prioritách, v požadavcích a očekáváních, nebo v míře formálnosti (In Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004). I. Možný (2004) uvádí, že rodina působí v oblasti přenosu sociálního statusu z generace na generaci a škola zajišťuje princip meritokracie ve společnosti.

4.1 Náhled na transformaci k současnému pojetí primárního vzdělávání

4.1.1 Evropská dimenze v českém školství

V návaznosti na dynamické změny ve společnosti okolo nás dlouhodobě probíhaly rozličné globalizační procesy, které měly za cíl spojit jednotlivé lidské individuality v (nejen) evropskou společnost a poskytnout tak vyšší životní úroveň.

Tyto procesy se odrazily také v českém školství prostřednictvím implementace evropské dimenze do českého vzdělávacího systému, jež započala vstupem České republiky (dále jen ČR) do Evropské unie. Došlo k mnoha změnám. Zdaleka se nejednalo pouze o pomyslné splývání státních hranic v podobě zavedení schengenského prostoru. Novum se dotklo také právě vzdělávání, které si stanovilo za cíl vytvořit natolik kvalitní podmínky, které by byly vhodné pro hodnotný a vyvážený rozvoj osobnosti každého jednotlivce a pro jeho začlenění do společnosti (Kučera, 2007).

Hovoříme-li o společnosti - současné, formované touto dobou – pak se jejím symbolem v kontextu 21. století stala informace, jejíž masový výskyt přetvořil rozvinuté země v informační (někdy nazývané též postindustriální) společnosti, kdy společenský status jedince závisel na vlastních získaných znalostech. Na velké důležitosti tak získává kvalitní vzdělávání, které predikuje větší šance těm, kteří chtějí být konkurence schopní na celosvětovém trhu práce (Wiegerová, 2007). Pro podporu a realizaci poskytování

moderního a kvalitního vzdělávání v ČR schválilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vytvořilo Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které postupně nabývaly platnosti od roku 2005. Toto datum je možné považovat za oficiální začátek školské (= kurikulární) reformy.

Nosné myšlenky kurikulární reformy přinesly možnost jak kvantitativní, tak především také kvalitativní změny českého školství. Na počátku její implementace do života školy byla sice ze strany učitelů hodnocena spíše negativně, ale na základě mezinárodních srovnání (např. Procházková, 2006) se ukázalo, že byly změny nezbytné. Inovované společenské požadavky kladly důraz na zkvalitnění vzdělávání v tom smyslu, že by děti měly více umět namísto znát. Toto kritérium se stalo hlavním cílem reformy.

Existence lidské společnosti se vždy opíralo o představu potřeby vzdělávání, které má být realizováno pro budoucí život člověka a jeho úspěšné zařazení do společnosti. Tím má být prospěšné také pro společnost samotnou. Platí zde konjunkce: společnost ovlivňuje výchovu a vzdělávání ^ výchova a vzdělávání ovlivňují společnost. Do výchovy a vzdělávání jsou vkládány ideály lidského života. Přestože vzdělání nemůže být všemocné, je podstatným a nenahraditelným prostředkem jak dojít k cíli stanoveného společností.

Prostřednictvím vzdělávání můžeme formovat člověka v celém jeho komplexním pojetí. Formujeme jeho osobnost, ovlivňujeme budování sociálních a partnerských vztahů, ale připravujeme jej také na orientaci v moderním světě.

Trendem rozvíjejícím se v 21. století je učení se napříč spektrem všech životních období – tzv. celoživotní vzdělávání. Jen tak je možné neztratit přehled o nových možnostech, které nám svět kolem nás přináší. K tomu, jaké možnosti porozumění lidem a světu se nám naskýtají, se ve své publikaci *Učení je skryté bohatství* (1997) vyjádřila Mezinárodní komise UNESCO. Ta považuje za základní vzdělávací východiska čtyři pilíře vzdělávání.

Učit se žít společně

Je třeba se snažit pochopit druhé a jejich historii, tradice a duchovní hodnoty a tím vytvářet nového ducha, který by nás, veden pochopením naší vzájemné závislosti a společnou analýzou budoucích rizik a výzev, pobízel k uskutečňování společných projektů či přispíval k rozumnému a mírovému řešení nevyhnutelných konfliktů.

Učit se poznávat

Při neustálých změnách kvůli vědeckému pokroku a novým formám ekonomické a sociální aktivity musí být kladen důraz na kombinaci dostatečně širokého všeobecného vzdělání s možností užší specializace na vybrané předměty. Takovýto obecný základ zaručuje přístup k celoživotnímu vzdělávání, protože vyvolává zájem o vzdělávání a tvoří jeho východisko, které je nutné pro učení v průběhu celého života.

Učit se jednat

Tento pilíř by měl vést k získání kompetence, která umožňuje lidem řešit různé – často nepředvídané – situace a pracovat v týmech, což je způsobilost, jíž se v současné době nevěnuje dostatečná pozornost. V mnoha případech jsou takovéto dovednosti a kompetence snadněji získatelné, jestliže mají žáci možnost vyzkoušet a rozvíjet své schopnosti v praxi, z čehož plyne zvýšená důležitost různých forem střídání studia s prací.

Učit se být

Žádný z talentů, které jsou ukryty jako zakopaný poklad v každém jedinci, nesmí zůstat nevyužit. To však vyžaduje také hlubší sebepoznání.

Reformní myšlenky nemohou ve skutečnosti stát samy o sobě. Nezbytné je jejich ustanovení zákonem – konkrétně se jedná o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), který upravuje RVP (viz výše). Cesta reformních snah však nebyla jednoduchá.

Uvedli jsme, že počátek kurikulrání reformy formálně datujeme k roku 2005. Avšak již v 90. letech minulého století vyšly dokumenty zachycující představy o reformě školství. Ty však nebyly vyslyšeny. V roce 1994 představilo MŠMT první oficiální dokument *Kvalita a odpovědnost* (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009) formulující tendence vzdělávací politiky MŠMT. Prezentoval představy o poslání vzdělávací soustavy a význam vzdělání pro společnost a jedince. Určoval hlavní směry a cesty uskutečňování a vymezoval nejdůležitější nástroje, o které se hodlá opírat. V roce 1999 byla představena ministerská *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*, tzv. *Zelená kniha*, prezentující analýzu *České vzdělávání a Evropa*. Následovala diskuse odborné veřejnosti o potřebách reformovat školství. Avšak velkého ohlasu se také nedočkala. V roce 2000 začala Rada pro vzdělávací politiku pracovat na

strategickém dokumentu, který v roce 2001 představila jako tzv. *Bílou knihu* - neboli *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. Po Bílé knize přišla tvorba RVP a na ně navazujících školních vzdělávacích programů, které jsou vlastní každé škole v ČR. Vrcholem „zlegalizování" reformních snah bylo schválení *Školského zákona č. 561/2004*. (*Reforma školství v ČR*, 2006)

Evropská unie zaštítila program reforem sestavením tzv. *Lisabonské strategie* (od r. 2000), jejíž náplní jsou strategické směry ve vzdělávání. (*Reforma školství v ČR*, 2006)

Cíl 1: zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí;

Cíl 2: usnadnit všem přístup ke vzdělávání;

Cíl 3: otevřít vzdělávací systémy širšímu světu.

Evropská unie zformulovala také několik zásad rozvoje školství:

- zásada rovného přístupu ke vzdělávání;
- zásada zvyšování průchodnosti systému;
- snaha o zvyšování kvality vzdělávání;
- podpora účasti stále širších vrstev populace na vyšších úrovních vzdělávání;
- budování možnosti celoživotního učení;
- sepětí s potřebami společnosti a trhu práce.

Tyto kroky, na první pohled možná nesouvisející s primárním školstvím, se snažily respektovat a upravovat oficiální legislativní školské dokumenty, kterými jsou: *Školský zákon, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (*Bílá kniha*), který je dnes aktualizován a nahrazen *Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* a na něj navazující *školní vzdělávací program*.

Záměrem kurikulární reformy bylo modernizovat a aktualizovat školu v kontextu 3. tisíciletí. Základním cílem tohoto pojetí vzdělávání bylo vytvořit co možná

nejvhodnější podmínky pro celoživotní učení, které může naši společnost proměnit v tzv. učící se společnost.

4.1.2 Transformace české školy jako reakce na proměnu společnosti

Proměna školy vycházela z reakce na změny (nejen) v politických a společenských systémech, a to jak v jiných evropských zemích, tak také u nás (po r. 1989). Vezmeme-li v úvahu, že vzdělávání připravuje člověka pro život ve společnosti, bylo tedy zákonité, že ony změny se musí projevit také v této oblasti, kdy na povrch začala vyvstávat představa školy jako moderního demokratického systému (termín definován V. Spilkovou (2005). Ten by měl být založen na progresivistických tendencích západoevropského školství, měl by být schopen flexibilně reagovat na základní vývojové trendy, to vše samozřejmě na podkladu domácích tradic.

Těmito představami se blíže zabývali také odborníci v oblasti vzdělávací politiky naší země. Uvědomovali si totiž, že bez jejich uzákonění by nebyla realizace možná. Pro vzdělávací systém byly do roku 1989 typické pojmy jako „centralismus, byrokracie, unifikace, ideologický monismus a ekonomizace“ (Kalous a Veselý, 2006). Jednou z prvních snad o reformní posun představovala změna centralizovaného systému řízení a správy školství na decentralizovaný. V roce 1990 vyšla Novela Školského zákona, která tvořila legislativní podklad pro první systémové změny ve vzdělávací soustavě ČR (*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989,* 2009):

- zrušení „jednotné“ školy, zavedení možnosti diferenciace výuky podle schopností a zájmů dětí;
- zrušení ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání;
- zavedení právní subjektivity škol; umožnění vzniku nestátního školství, tím byla podpořena možnost diverzifikace či specializace školství.

Postupně se dospělo k názoru, že současné pojetí proměny školy je nezbytné na dvou základních úrovních. Na jedné straně musí respektovat a naplňovat vnější požadavky a pravidla, a na straně druhé rozvíjet vnitřní svět školy a vytvářet tak jedinečný profil (Pol, 2007). Z důvodů efektivnější prezentace procesuálních změn se bude kapitola dále

dělit na pojetí vnější a vnitřní proměny školy (termíny vycházejí z pojmenování V. Spilkovou – „vnější a vnitřní reforma“ (2005)).

Nejprve se zaměříme na vnější změny. Zde bychom chtěli zdůraznit představu pozitivních rysů reformy, které uvádí P. Grootings a J. Kalous (1997), a to z důvodu, že poskytuje komplexní náhled na možnosti reformy. Autoři za její hlavní přínos považují odstranění státního direktivismu v obsahu vzdělávání, přiblížení školy potřebám žáků a rodičů, výraznou demokratizaci vnější i vnitřní práce školy a také svobodu školy při koncipování vzdělávacích cílů a potřeb.

Zde je vhodné představit přehled koncepčních úrovní, ve kterých došlo ke změnám.

Jedním ze styčných prvků efektivního fungování vzdělávacího systému je návaznost jednotlivých stupňů školy. Pro kvalitní a rychlou adaptaci při přechodu na určitý typ školy (v tomto případě vstup do primární školy) je nezbytná kontinuita s nižším typem školy (zde s mateřskou školou). Rozlišujeme vertikální a horizontální školský systém.

Tabulka č. 3: Charakteristika školského uspořádání

Vertikální školský systém - selektivní	**Horizontální školský systém - integrovaný, komprehenzivní**
Po ukončení docházky na primární škole je provedena selekce – vnější diferenciace žáků na základě nějakého kritéria (např. prospěch, intelektové schopnosti a podobně). Na primární školu působí vliv uzavřenosti tohoto cyklu.	Primární škola je pojímána jako otevřená, přípravná, vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho následnou vzdělávací dráhu. Klade základy celoživotnímu vzdělávání.

Zdroj: *Národní vzdělávací fond,* 2003

Ve většině západoevropských zemí, po jejichž vzoru se má ubírat cesta české školské reformy, je uplatňován model horizontálního školského systému. V. Spilková (2005) uvádí, že se jedná o všechny země v této zeměpisné oblasti vyjma pouze systémů

německého a rakouského (kde je uplatňován model selektivního školského systému). Dodává však, že i zde pomalu dochází k posunu.

Náš vzdělávací systém byl v období před válkou také selektivní. V meziválečném období, kdy došlo ke změně požadavků danými dobou, musel tento systém zákonitě podlehnout kritice a začal se prosazovat systém horizontální.

Dalším ukazatelem změny, který vypovídá o zkvalitnění vzdělávacího systému, je snížení počtu žáků na třídu. Tento posun poskytuje učitelům možnost individuálnějšího přístupu k žákům. Ze statistických dat zpracovaných Ústavem pro informace ve vzdělávání (*Co se změnilo v českém školství*, 2009) vyplývá, že ve školním roce 2008/2009 připadlo na třídu základní školy 19,2 žáků (ÚIV však jako důvod uvádí úbytek žáků vůbec; dnešní počty žáků ve třídách jsou diametrálně odlišné).

Jako další dimenzi proměny školy uvádíme pojetí vnitřní proměny školy. Hlavním cílem vzdělávání se stává „rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost apod.“ (*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*, 2009).

Na úrovni vnitřní proměny došlo k posunu v pojetí koncepce vyučování na primární a preprimární škole. Do doby školské reformy bylo přední součástí této koncepce teoretické poznání a vyzdvihované abstraktní myšlení. Přeceňovalo se pamětné a verbálně pojmové učení. Vzdělávání vybavující žáky velkým množstvím vědomostí a informací, označované souhrnně za encyklopedické, mělo za následek učení bez porozumění a žák poznatky neuměl prakticky použít. Smyslové poznání, praktická činnost, živá dětská zkušenost a prožitek nebyly jako prostředek získání znalostí a rozvíjení dovedností myslitelné (Spilková, 2005).

Pro dnešní kurikulum je charakteristická decentralizace, diverzifikace a participace - je orientované na žáka. Státní úroveň kurikulárního rámce poskytuje dostatek prostoru učitelům pro volbu vlastních strategií k dosažení stanovených cílů.

Tento otevřený prostor se může projevit např. ve variabilitě obsahu učiva. RVP stanovuje pouze orientačně výběr, uspořádání učiva, proporce učebních předmětů a jejich časové dotace. Obsah sice ve většině zemí bývá strukturován do vyučovacích předmětů, o jeho konkrétní podobě se však rozhoduje na úrovni školy.

Kromě formálního kurikula, jehož náplň představuje mj. např. zmiňovaný obsah a uspořádání učiva (viz výše), které zachycují oficiální kurikulární dokumenty, existuje také kurikulum skryté, kterému dříve nebyla příliš věnována pozornost. Představuje všechno to, co není vymezeno v kurikulu formálním - např. klima třídy, vyučovací styl učitele, rozvrh hodin, interakce mezi učitelem a žákem atp. (Průcha, 2009). Jak již bylo několikrát zmíněno, RVP ZV stanovuje závaznou, ale obecnou podobu vzdělávání. Podle něj má být žákova osobnost rozvíjena nejen po stránce znalostní/vědomostní (kterou definují obsahy vzdělávacích oblastí a průřezových témat charakteristické usilující tendencí o větší integraci obsahů jednotlivých předmětů), ale uvádí také klíčové kompetence rozvíjející dovednostní a postojovou stránku osobnosti žáka.

Co se kvalitativních změn týče, tak na základě vize kurikulární reformy dnes tedy nemá být žákům předáván pouze objem znalostí a dovedností. Má je především motivovat k celoživotnímu učení a usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny smysl a osobní význam. Pro splnění těchto požadavků je však nezbytná také změna klimatu a prostředí školy. Jak uvádí V. Spilková (2005), z tohoto důvodu došlo ke změnám též v následujících směrech, jako např. odklon od:

- transmisivního ke konstruktivistickému pojetí vyučování[9];
- verbálních k činnostním metodám;
- manipulativního, direktivního přístupu k žákům k přístupu partnerskému, komunikativnímu;
- kompetitivního (soupeřivého) uspořádání vyučování ke kooperativnímu;
- kvantitativního hodnocení žáků ke kvalitativnímu;
- uzavřenosti k otevřenosti školy vůči rodině a širšímu sociálnímu okolí.

Tento účelový posun se má následně projevit v charakteru vztahu mezi učitelem, žákem a rodičem, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních

[9] transmisivní - instruktivní předávání více méně hotových poznatků; klasický frontální výklad zprostředkovávající poznatky v hotové podobě; konstruktivistické pojetí – poznání na základě konstruování vlastních zkušeností a osobně ověřených postupů;

a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti a v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti, přičemž škola dostává do rukou jedinečnou možnost autonomní účasti na jeho prosazování do života[10] (MŠMT, 2001).

V tomto kontextu např. UNESCO (1997) uvádí, že *„každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb.“*

S tím úzce souvisí možnost integrace (a následně inkluze) žáků se zdravotním postižením (a to včetně mentálního postižení) – tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Do počátku období reformních snah se po několik desetiletí usilovalo o vyčleňování těchto žáků do specializovaných škol a institucí. Ovšem opět po vzoru západoevropských zemí, kde panuje integrační trend, se pokoušíme o směr opačný – tedy přecházíme ze segregace k integraci[11]. Na ni navazující koncept inkluze se v evropských zemích nachází na různém stupni vývoje. Existuje také trend k transformaci speciálních škol na podpůrná nebo speciálněpedagogická centra, která garantují další vzdělávání učitelů, vývoj a rozšíření učebních materiálů a metod, podporu běžných škol a rodičů, částečnou podporu jednotlivých žáků atp. Mezi přední země na cestě k inkluzi můžeme uvést Švédsko, Itálie, Finsko, USA a Velká Británie (Vítek, Vítková, 2010). Na celoevropský inkluzívní trend ve vzdělávání zareagovalo MŠMT ČR novelou *Školského zákona* o inkluzi 1. 9. 2016. Žáky je dnes možné integrovat jednak do běžných tříd základních škol, přičemž na primární škole může být těmto žákům vytvořen individuální vzdělávací plán, do speciálních tříd na běžných základních školách nebo do škol, které

[10] V souvislosti s problematikou autonomie školy bychom rádi zmínili parafrázi J. Jeřábka (In *Reforma školství v České republice*, 2006): *„VEZMĚTE BARVY A ZAČNĚTE MALOVAT“: „Představme si, že ostrov je pevně daný, závazný rámcový vzdělávací program. Pedagogové každé školy v České republice mají možnost namalovat svou představu tohoto ostrova – vytvořit svůj školní vzdělávací program. Barev a štětců je dost, je třeba jen povolit uzdu fantazie. Výsledkem bude velká galerie obrazů. Námět všech bude stejný, ale technika, barevnost a zpracování umožní návštěvníkům galerie (žákům, rodičům, široké veřejnosti) vybrat si ten, který je pro ně zajímavý, který by chtěli „mít doma“. Bylo by škoda takové příležitosti nevyužít. Stačí jen vzít barvy a začít malovat.“*

[11] Ve školním roce 2008/2009, kdy proběhla velká integrační vlna, bylo integrováno 47,1 % všech zdravotně postižených dětí do běžných škol (*Co se změnilo v českém školství*, 2009).

jsou primárně zaměřeny na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tabulky č. 4 a 5 reflektují situaci v Olomouckém kraji). Nezbytné je však mít na paměti míru, vhodné podmínky pro úspěšnou integraci, připravenosti učitelů pro tuto práci atp. (Provázková Stolinská In Šmelová, E., Souralová, E, Petrová, A. a kol., 2017).

Tabulka č. 4: Počet žáků v základních školách v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2017/2018[12]

šk. rok 2017/18	**Základní školy**								
	ve městě Olomouc			**v okrese Olomouc**			**v Olomouckém kraji**		
	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	% zdravotně postižených žáků	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	% zdravotně postižených žáků	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	% zdravotně postižených žáků
žáci v ZŠ běžných celkem	9 224	554	6,0	20 408	1 364	6,7	53 372	4 398	8,2
z celku v běžných třídách	9 224	554	6,0	20 381	1 337	6,6	53 147	4 193	7,9
z celku ve speciálních třídách	0	0	0,0	27	27	100,0	225	205	91,1

(Zdroj: G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

Tabulka č. 5: Žáci základních škol (běžných) podle druhu zdravotního postižení ve šk. roce 2017/2018

Žáci ZŠ (běžných) podle druhu zdravotního postižení	**Základní školy**								
	ve městě Olomouc			**v okrese Olomouc**			**v Olomouckém kraji**		
	počet žáků individuálně integrovaných	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdrav. postižením	počet žáků individuálně integrovaných	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdrav. postižením	počet žáků individuálně integrovaných	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdrav. postižením
Mentálně	**14**	**0**	**14**	**53**	**19**	**72**	**125**	**46**	**171**
z toho středně těžce	0	0	0	1	5	6	2	7	9
z toho těžce	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[12] Tj. žáci základních škol "běžných", bez ZŠ zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Sluchově	**3**	**0**	**3**	**10**	**0**	**10**	**41**	**0**	**41**
z toho těžce postižení	1	0	1	2	0	2	14	0	14
Zrakově	**3**	**0**	**3**	**9**	**0**	**9**	**28**	**2**	**30**
z toho těžce postižení	0	0	0	2	0	2	5	0	5
Se závažnými vadami řeči	**17**	**0**	**17**	**61**	**0**	**61**	**223**	**29**	**252**
z toho těžce postižení	1	0	1	5	0	5	55	18	73
Tělesně	**12**	**0**	**12**	**23**	**0**	**23**	**51**	**3**	**54**
z toho těžce postižení	2	0	2	4	0	4	9	0	9
S více vadami	**31**	**0**	**31**	**83**	**3**	**86**	**212**	**23**	**235**
z toho hluchoslepí	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autismus	**9**	**0**	**9**	**18**	**0**	**18**	**36**	**4**	**40**
Se závažnými vývojovými poruchami učení	**359**	**0**	**359**	**860**	**4**	**864**	**2 679**	**83**	**2762**
Se závažnými vývojovými poruchami chování	**106**	**0**	**106**	**220**	**1**	**221**	**798**	**15**	**813**
z toho těžké postižení chování	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se
CELKEM	**554**	**0**	**554**	**1 337**	**27**	**1 364**	**4 193**	**205**	**4 398**

(Zdroj: G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

J. Kratochvílová a J. Havel upozorňují ještě na nezbytnost uplatňování základních principů inkluze ve školách, které extrahovaly z výsledků svého výzkumu z roku 2012. Jsou jimi:

- respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu;
- uplatňování principu individualizace a diferenciace ve prospěch rozvoje žáků;
- osobní angažovanost všech za vzájemné podpory;
- spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli; spolupráce s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči;
- komunikace mezi všemi zúčastněnými.

Humanistická myšlenka o kooperativně míněné interakci je nosným pilířem aktuálního pojetí vzdělávání. Je formulována tak, aby šla ruku v ruce s myšlenkou kurikulární reformy. Je však nezbytné si uvědomit, zda a do jaké míry je uplatnitelná právě v inkluzívním prostředí.

Současné kurikulum vycházející z **osobnostně orientovaného modelu výchovy** je založeno na demokratických základech a principech individualizace dítěte ve skupině. V centru učitelovi pozornosti je dítě, jeho potřeby a zájmy. O znacích tohoto modelu hovoří E. Opravilová (In Kollariková, Pupala 2001): vztah k dítěti, vztah k rodině, vztah k počátečnímu vzdělávání, hra a učení, tvořivost a samostatnost, individualizace, alternativnost.

Prostředí primární školy se postupně snaží implementovat principy osobnostního rozvoje, oproti dříve uplatňované výkonové škole, kde byl důraz kladen především na vzdělávací výsledky (Spilková In Kollariková, Pupala, 2010). Současné formální kurikulum směřuje k uplatňování modelu kompetenčního učení. Jedná se o přístup, který integruje prvky evropské dimenze ve vzdělávání. Na podkladě tohoto systému je možné strukturovat výchovně vzdělávací strategie a socializační procesy dle níže uvedeného schématu a charakterizovat mottem: „*Kdo ví proč, dokáže jakékoli jak*.“ (F. Nietzsche)

Schéma č. 7: Model kompetenčního učení

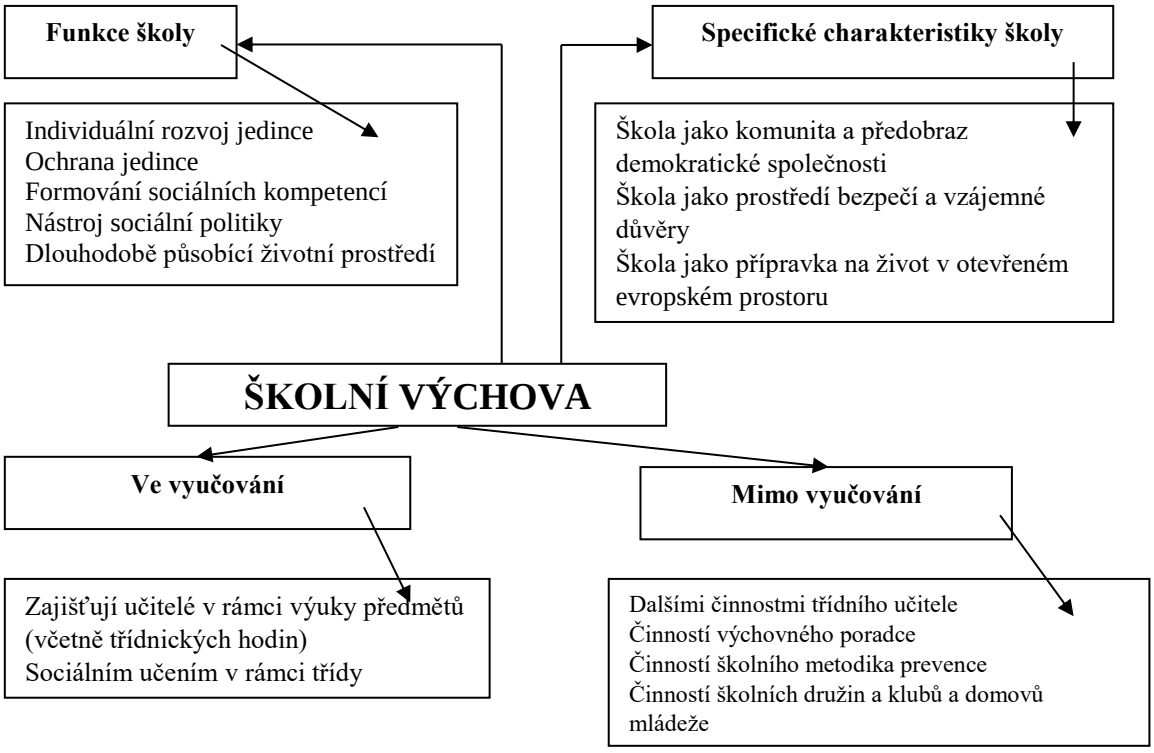
Zdroj: Provázková Stolinská, Částková In Provázková Stolinská, 2015b

Z uvedeného schématu je patrné, že nejpevnějším stavebním kamenem jsou získané znalosti a rozvinuté dovednosti práce s nimi. Na ně plynule navazuje dosažená úroveň kompetencí, jež ruku v ruce utváří osobnostní charakteristiky dítěte, které jej na základě jejich kvalitního naplnění ovlivňují při jeho jednání a chování.

Učitel primární školy se při svém projektování výchovně vzdělávacího procesu snaží zohledňovat jak cíle v oblasti učiva, tak především cíle v oblasti socializace žáka, do které zahrnujeme osobnostně, sociálně a mravně rozvojové cíle (Valenta In Vališová, Kasíková, 2011). R. Havlík upozorňuje, že socializace je proces, který propojuje dítě se společností (In Havlík, Koťa 2002).

Podnětnost spolupráce mezi učitelem a rodičem je (nejen) v této oblasti neoddiskutovatelná. Vycházíme ze skutečnosti, že škola deklaruje institucí řízené komplexní vzdělávání, jež vychází ze školské politiky každé země. Obdobně jako u systému rodinné výchovy i v případě školní výchovy můžeme strukturovat determinanty, které ji ovlivňují. Na podkladě funkcí a aktuálních specifických charakteristik jednotlivých škol je možné na dítě působit jak v rámci, tak mimo vyučování.

Schéma č. 8: Škola a školní výchova



Zdroj: Malach, 2004

Škola při procesech působení na dítě sice zastává roli sekundárního prostředí, přičemž rodina představuje primární prostředí. Na druhou stranu se jedná o promyšlené cílevědomé a záměrné působení na rozvoj jedince. De Singly (1999) navíc upozorňuje na fakt, že se role rodiny v socializaci dítěte neustále zmenšuje. Některé dřívější funkce, které zabezpečovala, nyní přebírají jiné instituce – mj. také škola (In Provázková Stolinská, Rašková, 2015).

Ta od poloviny 20. století mění svůj tradiční přístup, který vyvrcholil v teoriích „odškolštění" společnosti (Prokop, 2005). Tento přístup byl na podkladě kritiky nahrazen modelem otevřené, dynamické, autonomní, na budoucnost orientované školy reflektující své postavení v síti vztahů (např. Fullan, 2007).

Ve výchovném kontextu by měla škola být dílnou lidskosti[13] (In Hábl, 2015). Výše uvedené transformační snahy směřují k humanistickým myšlenkám odkazujícím na návrat k opravdovým lidským hodnotám. Zde je patrným rysem právě výchovný prvek ve vzdělávání. Žáci však potřebují ke svému správnému rozvoji dostatečné množství dobrých vzorů. L. Ries (2008) poukazuje na nezbytnost humanity ve výchovně vzdělávacím procesu jako integrujícího elementu ve vzájemném obousměrném vztahu s obsahem vyučování. Základem je láska k dětem, k lidem, ke společnosti. Tato láska by měla začít od učitele - měl by milovat své žáky a svou lásku by jim měl předávat[14].

Výchovné linie ve vzdělávání jsou vyjádřeny také v hlavních cílech dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020,* kde je kromě přípravy na pracovní uplatnění deklarován osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jakou soustavy sdílených hodnot a rozvoj aktivního občanství, které vytváří předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokracii. Prvky výchovy směřující k těmto hodnotám je možné dále extrahovat z celé vzdělávací nabídky upravované RVP ZV – tedy ze všech vzdělávacích oblastí, průřezových témat i klíčových kompetencí[15].

[13] *„Humanitatis officinae"* dle označení J. A. Komenského.

[14] „lásku" zde vnímáme jako předpoklad pro efektivní výchovné působení.

[15] Prostřednictvím vzdělávacích oblastí a průřezových témat se snažíme dosahovat klíčových kompetencí u žáka (nejen) primární školy. Významný podíl výchovy se odráží ve všech klíčových kompetencích, ale nejvýraznější linii můžeme spatřovat především v kompetencích sociální a personální a také občanské.

Jak je patrné z těchto záměrů vzdělávací politiky, škola by měla být prostředím pro utváření sociálních vztahů a internalizace. Dle interpretačního přístupu k socializaci dítěte nevnímáme internalizaci pouze jako dovednost získanou od dospělého člověka. Podle interpretačního přístupu chápeme socializaci v dětství jako kolektivní proces probíhající ve veřejné a sociální (nikoli soukromé) sféře. Z tohoto pohledu děti začínají život jako sociální bytosti v rámci již definované sociální sítě a prostřednictvím komunikace a interakce budují svoje sociální světy. Žáci jsou často vystaveni společenskému formování a komunikativním nárokům v každodenních činnostech s dospělými, které vyvolávají nejasnosti a nejistoty, které mohou být následně nevhodně reprodukovány v dětských aktivitách v podobě rutiny. Proto je důležité zapojení dospělého člověka (v našem případě učitele primární školy) do dětských životních světů (Corsaro, 1988).

4.2 Učitel primární školy

Jak již bylo v textu několikrát zmíněno – učitel na primárním stupni vzdělávání je pro rodiče a jejich děti hlavním reprezentantem školy a školního vzdělávání. Je to ovlivněno také skutečností, že žák se poprvé setkává se školním působením[16] a jeho učitel řídí výchovně vzdělávací proces (většinou) ve všech vyučovaných předmětech. Žák se tedy setkává především s ním.

Náplň činností učitele není intuitivní. Můžeme ji charakterizovat na příkladu modelu profesionalizace (viz např. Vališová a Kasíková, 2011), který je v současnosti stále více formován na základě potřeb společnosti. J. Hrubá (2009) dokonce konstatuje, že nároky současné doby na proměnu rolí učitele jsou opravdu mimořádné a snad nikdy se život neměnil tak rychle jako v posledních 10 - 20 letech.

Zde se utváří představa o práci v týmu na podkladě řízení (nejen učitelem, ale také spolužáky), dále o významu upevňování dobrých mezilidských vztahů – aby žák v případě potřeby dokázal poskytnout pomoc, či si o ni říct. Práce v týmu představuje pro žáka možnost utváření pozitivních mezilidských vztahů a předpokládá určitou míru rozvinutí osobnosti a charakteru a je naprosto nepostradatelná pro uplatnění jedince v úspěšné společnosti.

[16] Od školního roku 2017/2018 bylo dle novely *Školského zákona* zavedeno povinné předškolní vzdělávání a do této doby tvořila docházka do předškolních zařízení 96 %. Přesto je charakter preprimáního a primárního vzdělávání odlišný a z toho v poznámce o prvním setkávání se školním prostředí vycházíme.

V současnosti dochází k přehodnocování dosavadního pojetí učitelské role. Učitelé mají zvýšenou odpovědnost za vlastní profesní výkon a mění se i zavedené pracovní postupy. Učitelé musejí akceptovat zvětšující se vliv dalších aktérů života na denní práci školy. V souvislosti s kurikulární reformou a zavedením RVP uvádějí odborníci velkou řadu rolí učitele. Rozšíření požadavků v oblasti rolí učitele vychází ze struktury profesních činností a také, jak již bylo výše uvedeno, z přebírání některých funkcí rodiny školou (Vašutová, 2004).

Náplň práce učitele si je (také neodborná) veřejnost schopna poměrně dobře představit. Velmi věrohodně prezentuje názor na učitelovu práci J. Vašutová, kterým uváděla svůj příspěvek v Učitelských listech (2007): *„Učitelská profese je ve svém poslání neměnná, avšak vyvíjí se a proměňuje ve své kvalitě, v poli působnosti, v rolích, v kompetencích. A to v takové míře, v jaké je schopna a mocna reflektovat dynamiku vzdělávacího kontextu.“* Učitel dnes – na základě konstruktivistického pojetí – již není závislým poloprofesionálem[17], který reprodukuje obsah a didaktickou strukturu učebnic. Reformní vize s sebou přinesla roli manažera práce ve třídě, diagnostika učebních stylů žáků a konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi. Vzhledem k tomu, že je nositelem a aplikátorem reformních představ do edukačního procesu, měl by inovovat své výukové strategie. Vezmeme-li v úvahu další funkce učitele, jako je funkce pečovatele o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost dětí a funkce vychovatele a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot, je nezbytné si uvědomit jeho nelehkou situaci, kdy vede komunikaci a socializaci ve stále heterogennějších skupinách – nadané děti, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, z jazykově, kulturně a sociálně odlišných prostředí atp. Význam sociálních rolí učitele dokonce stále roste, a to jak ve významu interakce se třídou, tak ve spolupráci s rodiči svých žáků.

Náplň činností učitele je možné strukturovat následovně (dle Kurelové, 2004):

1. přímá výuková činnost:
    a) vyučování;
    b) přítomnost ve škole, pohotovost, dozor;
2. výchovně vzdělávací činnosti mimo vlastní vyučování:

[17] Pojem definovaný Walterovou In Vašutová, 2002

a) nápravná cvičení;

b) zájmové kroužky;

3. příprava na vyučování, zhotovování a udržování pomůcek;
4. pedagogické porady neformální - s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři atp. / pedagogické porady svolané vedením školy;
5. spolupráce s rodiči;
6. osvětová, sociální, ekologická a jiná veřejná činnost učitele;
7. studium, sebevzdělávání;
8. jiné činnosti.

Prezentovaná aktivita učitele je pouze dílčím výčtem mnohem obsáhlejší náplně učitelovy profese. Oproti klíčovým kompetencím deklarovaným v RVP PV nejsou profesní kompetence učitele součástí žádného oficiálního legislativně ukotveného dokumentu. Existuje také, jak ukáže následující text, poměrně velké množství variant různých klasifikací. V současnosti tedy není k dispozici žádný legislativní dokument, který by poukazoval na komplexnost, náročnost této profese a uznává její hodnotu. Na základě tohoto impulzu se pod záštitou MŠMT ČR začalo pracovat na ***Standardu profese učitele*** (dále jen *Standard*). Ten může být významný nejen pro učitele samotné, ale také pro veřejnost, jíž umožňuje nahlédnout do každodenní reality. Tím tak podporuje prestiž učitelského povolání (nebo chcete-li poslání).

Další využití *Standardu* mohlo spočívat v tom, že učitel mohl objektivně posoudit svou práci. Tento dokument neměl být pouhým uměle vytvořeným nástrojem pro hodnocení. Protože měl mít dokument širokou platnost, vznikla při jeho tvorbě diskuze, avšak netěšila se velkému zájmu, proto byla jeho tvorba po čase zastavena. V. Spilková (2009) je toho názoru, že nevoli u učitelů mohlo způsobit zpuštění práce na Standardu „shora“, nebo skutečnost, že jsou učitelé unavení, otrávení a na připomínkování příliš nevěří. Ve skutečnosti však bylo hlavním důvodem konce snah bohužel nedostatečné jištění finančních a organizačních podmínek po nástupu ministryně školství M. Kopicové do funkce. Jak uvádí R. Švancar (2009), (první) zastavení prací se datuje přesně k 29. 07. 2009 oficiálním pokynem poradkyně paní ministryně jejímu náměstkovi. Následně proběhlo několik pokusů o zavedení kariérního řádu (za použití variantního dokumentu jako byl *Standard*), ale žádný nebyl úspěšný.

Přestože role učitele nebyly doposud legislativně ukotveny, jak uvádí J. Vašutová (2007) - lze z náplně celého komplexu jeho práce extrahovat jednotlivé role, jako např. vzdělavatel a vychovatel, facilitátor, poradce při řešení učebních a osobních problémů dětí i jejich rodičů, manažer řídící a organizující práci ve třídě a chod školy, hodnotitel výkonu a pokroku dětí, partner v učení, přítel v nesnázích, stratég v řešení konfliktů, prostředník v komunikaci mezi dětmi ve třídě, učitelským sborem a vedením školy, apod. Aby mohl učitel své role úspěšně naplňovat, je nezbytné, aby disponoval jistými profesními kompetencemi[18].

Dnes je termín profesní kompetence často diskutovaný napříč spektrem různých vědních oblastí, jako je např. sociologie, pedagogika, filosofie, psychologie, ekonomika ad. Představuje způsobilosti k dané činnosti nabyté precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici.

Dle M. Kubeše, D. Spillerové a R. Kurnického (2004) můžeme strukturovat kompetence do tří základních úrovní. Podstavu pomyslné pyramidy tvoří osobnost člověka v podobě jeho inteligence, talentu, schopnosti (autoři hovoří o těchto složkách jako o jen stěží ovlivnitelných a stabilních prvcích), vědomosti, zkušenosti a know-how. Když shrneme tyto faktory, vytvoří se tak dovednost, která formuje výsledné chování. Důležitou složkou modelu kompetencí jsou také postoje, hodnoty a motivy, protože to je to, co vede člověka reálně k nadstandardní či jakékoliv jiné úrovni výkonu. Ve střední úrovni pyramidy jsou obsaženy relativně lehce ovlivnitelné a přínosné charakteristiky, které získává jedinec během života a také v pracovní praxi. Na vrcholu imaginární pyramidy je umístěno chování, které je pozorovatelným vyústěním projevů člověka ovlivněných souborem předchozích determinant.

V učitelské profesi v současnosti již není předávání znalostí a dovedností dostatečnou reakcí na potřeby společnosti a nenaplňuje to potenciál učitelových profesních kompetencí. A. Nelešovská a J. Kadlčíková (2010) upozorňují, že se stále rychleji vytváří a šíří data různého typu, přičemž je stále méně zapotřebí tyto poznatky memorovat. Důraz je spíše kladen na flexibilitu, schopnost učit se, řešit situace apod. Zaměření na rozvoj kompetencí, které by měly plnit důležitou úlohu při stanovování kvalifikace, je tedy nezbytné.

[18] Upřesnění: termín profesní kompetence představuje způsobilost k dané činnosti. Zahrnuje způsobilost odbornou, výkonnou, osobnostní, společenskou a motivační (Průcha, 2002).

V učitelské profesi jsou příslušné kompetence soustředěny do větších skupin. Autoři však nezahrnují všechny, protože předpokládají, že se učitel vzdělává mj.:

- v předmětech;
- v pedagogických, psychologických a filozofických vědách;
- ve vědách o člověku – antropologii a hygieně.

Problematika kompetencí je poměrně obsáhlá. Zde uvádíme komparaci třídění ze dvou různých úhlů pohledů. Z jemných nuancí je možné vyčíst, že např. J. Malach (2002) pojal učitelské kompetence spíše po stránce edukace jako takové, tedy to, co by měl všechno učitel pojmout. Oproti tomu A. Seberová (2006) se zaměřuje na kompetence z pohledu profesní stránky. Dále pak např. V. Spilková (2004) hodnotí účelnost kompetencí pro pedagogickou praxi a A. Nelešovská a J. Kadlčíková (2010) se zaměřují na hodnocení evropských kompetencí.

Třídění učitelských kompetencí podle J. Malacha (2002):

- **organizační kompetence** - učitel organizuje svou vlastní práci, ale též připravuje podmínky pro práci dětí tak, aby se rozvíjely vzhledem k plánovaným cílům;
- **komunikační kompetence** - učitelská profese zahrnuje komunikaci s rozmanitým okolím – od dětí počínaje po státní správu konče. Komunikace znamená spojení, sdělování, dorozumívání – zjednodušeně tedy komunikace znamená učinit něco společným, co dříve bylo vlastnictvím jediné osoby;
- **motivační kompetence** - motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti; učitel může ovlivňovat snahu a zájem o učení se a dosažení plánovánaných cílů;
- **prezentační kompetence** - učitel předkládá dětem nové poznatky, vede k opakování, procvičování i k aplikaci poznatků v praktických úlohách;
- **diagnostické kompetence** - učitel posuzuje jak předpoklady pro edukaci (vstupní diagnostika), provádí průběžnou, výstupní a sumativní diagnostiku,

rovněž diagnostiku třídy jako skupiny – hodnotí kázeň, kooperativnost, atd., mimo jiné se zabývá také autodiagnostikou.

A. Seberová (2006) uvádí dvojí vymezení kompetencí:

1. Kompetence je něco, co je člověku přisouzeno zvenčí:

- formální kompetence – pravomoc, oprávnění nebo rozsah působnosti, které jsou delegovány určitou autoritou;
- personální kompetence – pracovník může činit jistá rozhodnutí;
- profesní kompetence – dosáhnutí potřebného formálního vzdělání opravňuje k výkonu určitého povolání, přičemž zpravidla nestanoví, v jaké očekávané kvalitě bude daný pracovník schopen předepsané pracovní činnosti vykonávat.

2. Preferovány jsou vnitřní kvality člověka, které mu umožní podat výkon v požadované kvalitě:

Profesní kompetence učitele jsou otevřeným a rozvoje schopným systémem profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese.

- Osobnostní kompetence - stále se rozvíjející potenciality v rovinách kognitivních, emocionálních, morálně-volních a sociálních;
- pedagogicko-psychologická kompetence - pokrývá celou profesní oblast. Disciplíny psychologických věd tvoří základ pedagogické praxe;
- kompetence předmětovo-oborová - zahrnuje odborné činnosti jako plánování a projektování, realizaci a organizování a hodnocení procesů učení a učitelova vyučování;
- obecně didaktická a psychodidaktická kompetence - tyto kompetence (ještě spolu s kompetencí předmětovo-oborovou) zahrnují znalosti obsahů, znalosti kurikula (jeho teorie, státní a školní kurikulum) a stěžejních kategorií obecné didaktiky (obecné pedagogické a didaktické znalosti), a to vzhledem ke specifikám učení dětí;
- kompetence diagnostická a reflexivní - Lukášová-Kantorková (2003) zachycuje diagnostické činnosti učitele ve dvou kompetencích:
- v předmětově diagnostické kompetenci, kdy učitel užívá diagnostických metod a diagnostikuje úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností,

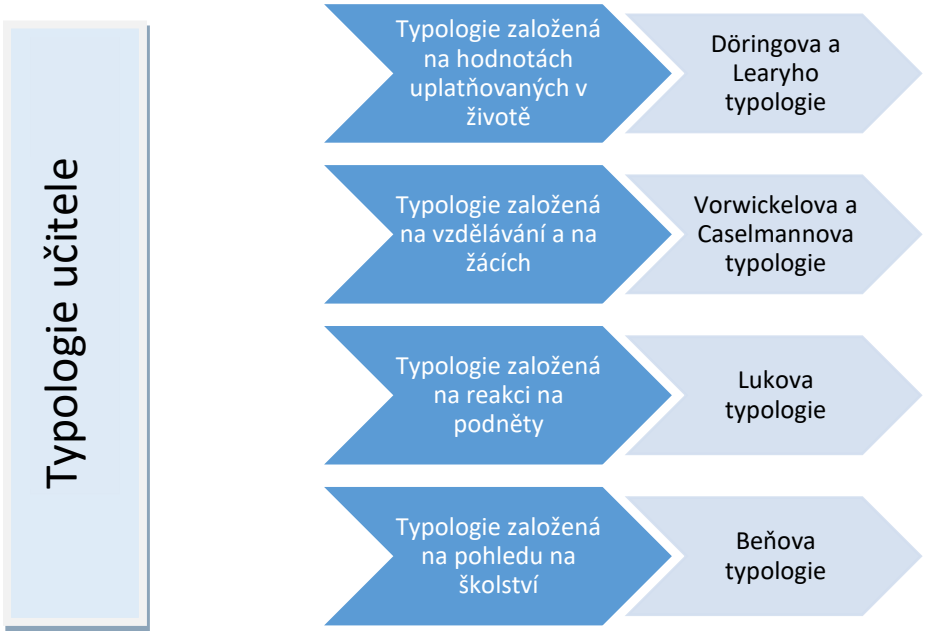
dovedností, vědomostí, znalostí z odpovídajících okruhů kurikula vyučovacích předmětů;

- v kompetenci vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti;
- kompetence výzkumná - tato kompetence zahrnuje všechny ostatní, nese v sobě potenciality k zajišťování jejich kvality.

Touto krátkou ukázkou není klasifikování profesních kompetencí ani zdaleka ukončeno. Problematice učitelských profesních kompetencí se věnují i další autoři jako např. S. Belz, Z. Helus, Ch. Kyriacou, J. Průcha, S. Siňor, A. Vališová, J. Vašutová, E. Walterová, a jiní.

Kromě profesních kompetencí se v odborné literatuře můžeme setkat také s klasifikacemi učitelových osobnostních typů. Ty můžeme rozlišit např. podle učitelova pojetí vzdělávání, jež ovlivňuje jeho činnost. Jako často používané typologie, se kterými odborníci pracují ve svých výzkumech, můžeme uvést Döringovu, Vorwickelovu, Lukovu, Learyho, Beňovu, Casselmannovu a další.

Schéma č. 9: Typologie učitele



(Zdroj: dle Beňo a kol., 2001; Dytrtová, Krhutová, 2009; Kohoutek, 2002; a Vilímová, 2002)

Döringova a Learyho typologie vycházejí z obecných typologií osobnosti člověka. Döringova se opírá o přístup E. Sprangera, jež je založen na hodnotách významných pro život člověka. Zde jsou vymezovány typy jako náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský (Kohoutek, 2002). Learyho typologie vymezuje typy učitelů jako organizátor, učitel pomáhající, chápající, vedoucí žáky k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný.

Další kategorii typů učitelů rozlišujeme u Vorwickelovy a Caselmannovy typologie. Vorwickel vychází z představy, že se někteří učitelé zaměřují více na vzdělávání žáků než na jejich výchovu nebo formování osobnosti. Vytvořil dva základní typy – věcný a osobní. Obdobný přístup zvolil také Caselmann, který strukturoval dva základní typy – logotrop a paidotrop (Vilímová, 2002).

Typologií založenou na reakci na podněty se vymezuje Lukova typologie. Ten rozlišuje naivně reproduktivní a naivně produktivní typ učitele. Vychází zde ze zpracovávání podnětů v učitelově psychice (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Poslední kategorii souboru typů učitele konstruuje M. Beňo a kol. (2001). Kritérium hodnocení je celkový pohled učitelů na školství, postoj ke škole, k žákům i k jejich vlastní profesi. Typy učitelů dělí na plačky, ignoranty, fanatiky a nenapravitelné idealisty, tandemisty, aristokraty, podnikatele a zběhy.

Stanovení profesních kompetencí učitele a strukturování typologií jeho osobnosti je významným rysem profesionalizace učitelství. Tím směřujeme spíše k formálnímu vymezení náplně učitelovy práce. Agentura STEM/MARK však realizovala pro MŠMT ČR v r. 2009 výzkum, jehož výstupy byly zaměřeny na představu ideálního učitele z pohledu rodičů a žáků. Z výsledků vyplývá, že *„ideální učitel má mít podle většiny žáků a jejich rodičů hluboké znalosti ve svém předmětu, měl by umět dobře vysvětlit látku, mít smysl pro humor, být veselý a zábavný, objektivní, spravedlivý a nikomu nenadržovat, měl by používat metody výuky, které žáky vtáhnou, zaujmou, měl by být přátelský a snažit se každému žákovi pomoci k úspěchu. Přísnost a náročnost si třetina žáků s oblíbeným pedagogem nespojuje.“*

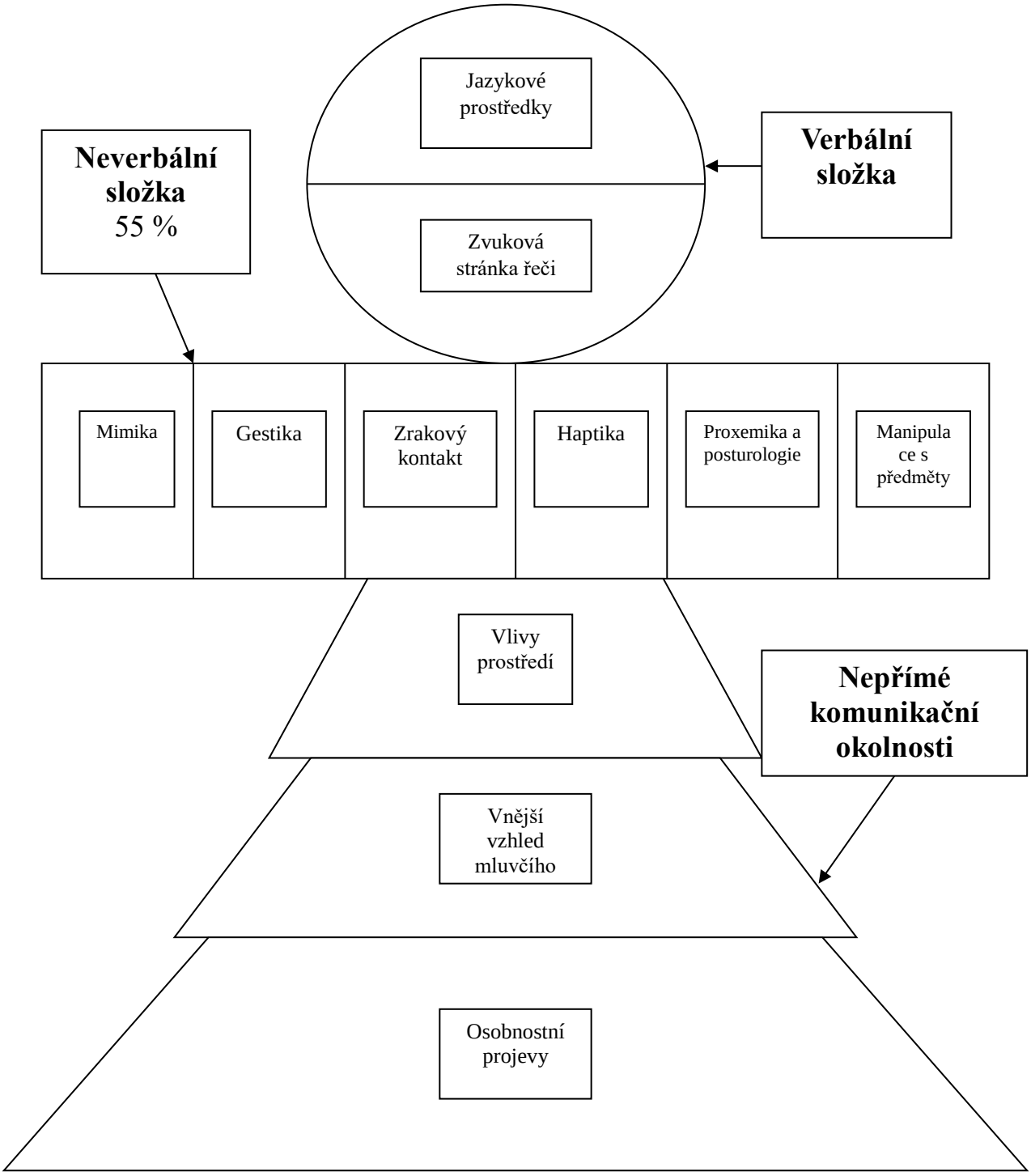
Taková je představa, ovšem tito respondenti nejsou přesvědčeni o majoritním zastoupení tohoto typu učitelů ve sboru[19].

Úroveň naplňování jednotlivých činností učitele je ovlivňována především jeho charakterovými a jinými vlastnostmi (věk, vzdělání, znalosti, zkušenosti a dovednosti, temperament, pojetí výchovně vzdělávacího úkolu, atp.). Velmi významným pojícím prvkem však je komunikace a její kvalita.

Způsoby sdělení ovlivňují kvalitu jeho přijímání. Projevy komunikačních cest se „odrážejí“ v jednotlivých částech těla a je možné je prezentovat na tzv. „komunikační panence“.

[19] Respondenty výzkumu představovali žáci 2. stupně ZŠ a jejich rodiče, ale domníváme se, že obdobných výsledků by mohlo být docíleno také zaměřením na názory žáků mladších.

Obrázek č. 2: Komunikační panenka



Zdroj: srov. Svatoš, 1995; Křivohlavý, Mareš, 1995

Nezbytným předpokladem úspěšné komunikace mezi učitelem a rodičem jsou právě rozvinuté komunikační kompetence učitele. R. Čapek (2013) uvádí jako nejčastější chyby např. vyhýbání se tématu, kdy se učiteli nepodaří navázat na stávající téma či

problém; tangencializace, kdy se učitel tématu dotýká pouze okrajově nebo řeší nepodstatné záležitosti; zevšeobecňování, kdy dochází k nekonkrétní obecné odpovědi učitele; mlčení nebo nepřímá reakce učitele, které rodiči vyplývají jako téma nepotřebné komentáře; atribuční chyby jakou jsou stereotypizace, předsudky atp. (blíže v kapitole č. 5 *Komunikace – prostředek pro utváření vztahů mezi učitelem a rodičem*).

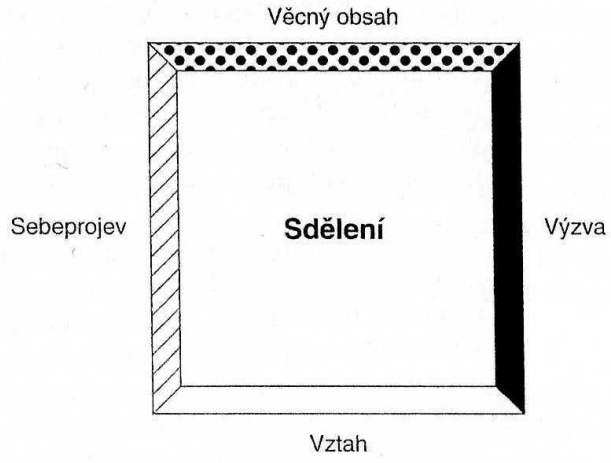
5 Komunikace – prostředek pro utváření vztahů mezi učitelem a rodičem

V poslední teoretické kapitole se zaměřujeme na pojetí komunikace již tak, jak by měla probíhat mezi učitelem primární školy a rodičem v různých situacích. V dané problematice se dotýkáme oblastí, jako jsou komunikační motiv, teorie, typy a strategie. Na základě těchto vymezení jsou nastíněny výstupní efekty, které mohou vyplynout vlivem specifických situací. Předkládaná problematika tvoří významnou základnu pro interpretaci výstupů výzkumného šetření v empirické části rigorózní práce.

Doslovný překlad slova „komunikace“ znamená společně něco sdílet. Ve specifickém prostředí jako je škola, existují 4 úrovně potřeb sdílení. Ty se odvíjejí od pozice jednotlivých činitelů. Jedná se o potřebu sdílení na úrovni rolí učitel, rodič, ředitel a žák. Aby komunikace těchto činitelů byla funkční, je nezbytné si své potřeby vzájemně uvědomovat. Škola reprezentovaná ředitelem nastavuje základní pravidla pro komunikaci mezi učitelem a rodičem (a žákem). Tyto hranice stanovují povinnosti a práva učitele a rodiče při vzájemném kontaktu, což usnadňuje jeho realizaci a podporuje výstupní efekt – čím kvalitnější je vztah mezi učitelem a rodičem, tím lepší je vztah s žákem (Čapek, 2013).

Základní potřebou sdílení je transmise sdělení, kterou je možné charakterizovat čtyřmi rozměry:

Obrázek č. 3: Čtyři stránky sdělení v komunikaci



Zdroj: Schulz fon Thun, 2005

Věcným obsahem rozumíme předání samotné informace a sebeprojev ovlivňuje způsob její prezentace. Pod pojmem „vztah“ se skrývá vzájemné naladění komunikačních partnerů a výzvou je myšlen podnět k návaznosti v komunikačním aktu. Transmise sdělení však není jediným účelem komunikace. Důležitým prvkem je také výměna sdělení. Jde tedy o interaktivní proces.

M. Guirdham (1995) charakterizoval tři typy vztahů, kdy jeden člověk na druhého působí jako zdroj síly a energie, vlivu, ale také podpory a sdílení a osobní spokojenosti. I. Plaňava (2005) později zpřesnil jednotlivé kategorie a zformuloval typy komunikačních motivů, které utvářejí interaktivní proces[20].

5.1 Motiv pro komunikaci mezi učitelem a rodičem

Za základní oblasti spolupráce rodiny a školy lze dle M. Vítečkové považovat (In Vališová, Kasíková, 2011):

V rovině vzdělávání:

- seznamování s cíli, průběhem a výsledky činnosti žáka;
- návrhy na optimalizaci domácí přípravy;
- možnosti využití školních poradenských služeb;
- návrh na spolupráci s dalšími subjekty poskytujícími poradenství v oblasti vzdělávání;
- seznamování s obsahem individuálního studijního plánu;
- spolupráce při zajišťování a kontrole individuálního vzdělávání.

V rovině výchovy:

- seznamování s chováním a začleněním dítěte do školního kolektivu;

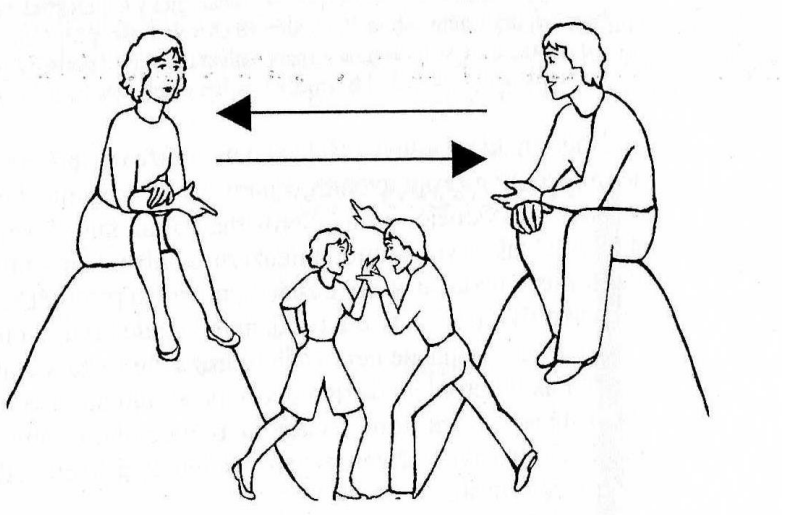
[20] Autor jich původně zformuloval 6, ale dle zaměření rigorózní práce jich záměrně uvádíme pouze 5. Poslední typ, „kdovíjaký“, charakterizovaný povídáním si či brumláním sám pro sebe, se v kontextu komunikace mezi učitelem a rodičem nejeví jako funkční.

- návrhy výchovných opatření;
- možnosti využití poradenských služeb na škole;
- návrh na spolupráci s dalšími subjekty zajišťujícími specifické výchovné poradenství.

V rámci těchto oblastí se objevují rozličné motivy obsahové stránky komunikace. Zde vycházíme z autorského přístupu I. Plaňavy (2005), který se ve své kategorizaci sice zaměřuje na prostředí sociální komunikace, ale my se pokusíme o charakterizaci daných typů v kontextu komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem.

1. Konstantně-vztahový komunikační motiv – tento typ komunikace vychází z jazykovědně označovaného pojetí fatické komunikace, která je charakteristická navazováním kontaktů. Mezi učitelem primární školy a rodičem k ní dochází tehdy, kdy chtějí navázat, udržet či posílit vzájemný kontakt. K daným situacím dochází např. tehdy, kdy učitelé chtějí rodiče ujistit, že mají stejný zájem – spolupráci při komplexním rozvoji dítěte.
2. Mocensko-kontrolní komunikační motiv – pro situace orientované tímto komunikačním motivem je typické, že záměrem není být v kontaktu, ale vyslovit výtku k jednání. Jako příklad je možné uvést situaci, kdy učitel před rodičem vysloví nesouhlas s opakujícím se nevhodným chováním dítěte nebo v opačném směru komunikace, kdy rodič nesouhlasí s učitelovým hodnocením svého dítěte. Ve vypjatých konfliktních situacích může docházet až k tzv. metakomunikaci, kdy předmětem sdělení se stává způsob (nikoli obsah), jakým spolu oba komunikační partneři navzájem jednají. Hovoří „na sebe“ nikoli „spolu“.

Obrázek č. 4: „Velitelské pahorky“ metakomunikace



Zdroj: Schulz fon Thun, 2005

Situace tohoto typu mohou vzniknout z různých důvodů. T. Feřtek (2011) mezi nimi uvádí např. fakt, že rodiče toho o dnešním školství moc neví, a tak vycházejí ze svých zkušeností a mohou problém řešit z pocitu křivdy a dopředu vědí, že dojde k rozepři. Rodiče vědí, že v dnešních poměrech mají nárok prosazovat své názory. Ne vždy však vědí, jak postupovat, proto někdy volí nevhodný způsob řešení problému[21].

3. Poznávací komunikační motiv – též nazývaný kognitivní, je příkladem skutečného zjišťování informací, které učitel potřebuje získat od rodiče či naopak. Zde dochází k hledání odpovědí, které mohou pomoci vzájemně si porozumět, aniž by docházelo k předchozím dvěma komunikačním motivům.
4. Relaxační komunikační motiv[22] – ke komunikaci mezi učitelem a rodičem nemusí nezbytně docházet k zjišťování informací, mocenským sporům ani

[21] M. Mikuláštík (2008) formuluje tzv. komunikační bariéry a dělí je na interní a externí. Ty ovlivňují „naladění“ komunikace mezi učitelem a rodičem a mohou vést k vytvoření podkladu pro „velitelské pahorky“ metakomunikace. Interní bariéry mohou být důsledkem stavu komunikujícího a může způsobit rozčílení, zlost a snížení sebekontroly. Externí bariéry jsou spojovány s prostředím, ve kterém ke komunikaci dochází – např. vyrušování další osobou, hluk nebo vizuální rozptylování. Ve školním prostředí se takové podmínky bohužel dají předpokládat.

[22] Název upraven dle účelu z označení „relaxačně-rekreační“ či „zábavně-zážitkový“

potřebou navázat kontakt. Motivem ke komunikaci může být jen se pobavit a společně se zasmát. Tento motiv podporuje partnerství ve vztahu mezi učitelem a rodičem a uvolňuje případné napětí.

5. Prezentační komunikační motiv[23] - zde dochází k představení strategií výchovného a vzdělávacího působení na žáky např. na třídních schůzkách.

Je důležité si uvědomit, že všechny typy komunikačních motivů se v průběhu komunikační aktivity mohou různě kombinovat a prolínat. Motiv je pouze podnět pro komunikaci, která dále plní své funkce. Dle M. Mikuláštíka (2008) rozlišujeme **funkci** informativní, instruktivní, přesvědčovací, posilovací a motivující, zábavnou, vzdělávací a výchovnou, socializační a společensky integrující, poznávací, svěřovací, únikovou a funkci osobní identity. Průběh komunikace je pak ovlivňován řadou determinant.

Determinanty jsou určovány dle vlastností **komunikačních teorií**. Mezi nimi můžeme jmenovat např. teorii TCI (tematicky centralizovaný interakční systém) dle R. Cohna (1974), která je sestavena z pravidel, která jsou pro úspěšnost komunikačního aktu nezbytná. Tato pravidla je možné charakterizovat projevy asertivního chování. Je možné ji využít jak v soukromém tak profesním životě. Jiná teorie hovoří o nezbytnosti empatického naslouchání a komunikaci považuje za velmi významnou aktivitu, aby se člověk mezi lidmi cítil dobře. Jedná se o tzv. Rogersovu teorii (Rogers, 2000). Mezi všemi můžeme ještě zmínit pragmatickou systémovou Watzlawickovu komunikační teorii, která hovoří o komunikaci, kde je možné určit jednotlivé fáze jako organizovaný systém (Watzlawick, Bavelas, Jackson, 2011).

My se zaměřujeme na uplatňování **transakčního pojetí komunikace**, které jsme si představili v kapitole 1 *Komunikace jako cesta k vzájemnému porozumění*, kdy záměrem bylo nastínit, k čemu se snažíme v komunikaci směřovat. Za předpoklad úspěchu musíme považovat komunikační dovednosti jednotlivých činitelů, a to především učitele, protože ten je ve vztahu s rodičem odborným profesionálem.

[23] Název i charakteristika upravena dle účelu. Původní označení „sebe-prezentační" motiv hovoří o záměru narcisticky prezentovat sám sebe např. z postu funkce nebo naopak vystupovat nejistě. Oba způsoby se jistě ve školním prostředí mohou objevovat, avšak mnohem efektivnější se nám jeví daný typ komunikačního motivu charakterizovat z jeho obsahového hlediska.

5.2 Struktura komunikace mezi učitelem a rodičem

Mezi determinantami ovlivňujícími úspěšnost komunikačního aktu bychom neměli opomenout způsob komunikace. Dle běžné terminologie rozlišujeme **komunikaci verbální a neverbální** (= nonverbální). Verbální komunikací rozumíme veškerá sdělení pomocí slov (tedy i písemná komunikace je řazena k danému způsobu). Neverbální komunikace pak verbální komunikaci doprovází a podporuje (nebo naopak oslabuje), někdy nahrazuje, podporuje aktivní naslouchání a reguluje hladký průběh dialogu (Allhoff, Allhoff, 2008).

Kromě tohoto tradičního přístupu můžeme komunikaci dle P. Watzlavicka, J. B. Bavelas a D. D. Jacksona (2011) definovat jako **výměnu signálů**. Tyto signály dělíme na **věcné a vztahové**. Věcné signály nás informují o obsahu komunikace a vztahové o vztahu, který k nám druhý člověk projevuje (rovnocenný, nerovnocenný). Podle výzkumu autorů je podíl našeho zaměření se na vztahové signály v komunikaci 91 – 93 %. Dojde-li k nedorozumění, je to častěji způsobeno problémem v oblasti vztahových signálů (spíše než věcných).

Mezi další determinanty, které formují komunikační akt, řadíme již zmíněné **aktivní zúčastněné naslouchání** během rozhovoru. Aby byl tento prvek efektivní (a ne pouze efektní), pak pro rozhovor je potřeba vytvořit vhodné prostředí – klidné místo a ujištění, že pro rozhovor je vyhrazen dostatek času. Součástí takového rozhovoru by mělo být vzájemné naladění, vcítění se do situace a poskytování zpětné vazby (verbálně i neverbálně). D. W. Allhoff a W. Allhoff (2008) doporučují pro správnou organizaci řízeného rozhovoru nastavení jasné struktury.

1. Příprava na rozhovor – podklady, místnost atp.;
2. otevření rozhovoru – uvítání;
3. podnět k rozhovoru – vyjasnění motivace a záměru rozhovoru;
4. společný plán rozhovoru – stanovení sledu rozhovoru;
5. průběh rozhovoru – realizace, diskuse;
6. ukončení rozhovoru – zakotvení výsledků, závěrečné shrnutí.

S. Termann (2002) navíc upozorňuje, že pro úspěch rozhovoru je nezbytné vytvoření vstřícné atmosféry. Taková příprava může pomoci při řešení závažnějších situací eliminovat neúspěch.

Ve školním prostředí se však nesetkáváme jen se situacemi, kdy komunikuje učitel pouze s jedním rodičem (např. na individuálních konzultacích, při návštěvách v rodinách atp.). Vzájemný vztah je utvářen a komunikace realizována také při hromadných setkáních (např. při rodičovských schůzkách, na sdružení rodičů, při radě školy, na společných akcích atp.). Daná strukturace je jistě vhodná také pro tyto účely, ale učitel se zde objevuje v jiné roli – v roli moderátora. Obzvlášť v komunikaci učitelů s rodiči[24] bychom se měli vyvarovat nevhodným projevům – např. tzv. nálepkování a zobecňování, mentorování[25], ironii, sarkasmu a zvyšování hlasu. Tím, že prezentujeme subjektivní dojmy, hodnocení či pocity tak, jako by to byly ověřené a všeobecně platné pravdy, riskujeme, že budeme považováni pouze za formální autoritu bez důvěry.

Kromě tzv. „face to face" rozhovorů či skupinových setkání mezi učitelem a rodiči často dochází také k nepřímé komunikaci (např. při využití nástěnek, e-mailu, webových stránkách školy, dvousměrné písemné zprávě, školní publikaci atp.). Tzv. distanční komunikace umožňuje bezprostřední a rychlou výměnu informací na dálku. Současný rozvoj komunikačních a informačních technologií rozvoj distanční komunikace ještě umocnil. Jistým kladem je předání čerstvých informací zbavených časové prodlevy. Nepříznivou součástí tohoto typu komunikace je však její náročnost a citové odosobnění. Písemná komunikace nutí více než mluvené slovo k přesnosti a výstižnosti a klade vysoké nároky na formu. Je potřeba se při daném projevu pečlivě soustředit, proto spontánní výjev může být spíše škodlivý než prospěšný. Dalším problémem je také používání distanční komunikace i v situacích, kdy je vhodnější komunikace přímá (Štěpaník, 2005).

M. Mikuláštík (2008) zdůrazňuje význam rolí ve **skupinové komunikaci**. Podle autora je důležité určení pozice tzv. lídra. V prostředí primární školy se jedná o učitele. Ten by měl respektovat dynamiku skupiny (rodičů), která zahrnuje vzájemnou znalost členů

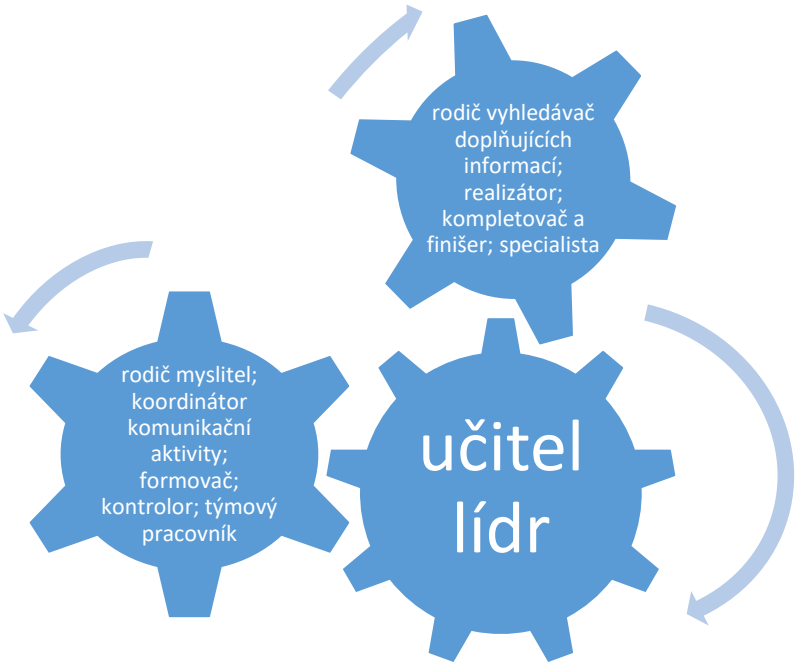
[24] Samozřejmě také učitelů s žáky

[25] Jedná se o situaci, kdy se učitel staví do pozice „odborníka na životy". V komunikaci se pak objevuje tlak a v reakci na něj protitlak.

skupiny, upřímnou komunikaci bez skrytých záměrů jednotlivců, respektování individuálních diferencí a potřebu poskytování zpětné vazby.

Týmovou spolupráci můžeme považovat za velmi efektivní způsob kooperace rodičů se školou (resp. učitelem). M. Belbin (1996) vytvořil na podkladě svého dlouhodobého zkoumání typologii rolí v týmu. Je volně aplikovatelná také na prostředí rodičovské skupiny. Výhodou implementace rolového uspořádání rodičovského týmu je určení aktivity jednotlivců směřující ke společnému cíli. Uspořádání takové skupiny pod vedením lídra by mohlo vypadat následovně:

Schéma č. 10: Učitel a rodiče v kooperaci



Zdroj: upr. dle Mikuláštík, 2008

Soudržnost skupiny má své výhody i nevýhody. Mezi výhodami můžeme spatřovat vyšší míru spolupráce, snadnější komunikaci, větší odolnost vůči překážkám a netolerantnost k lidem s nižší pracovní morálkou. Nevýhody pak můžeme vidět v obtížnějším prosazování nových myšlenek, menší otevřenosti vůči vnějším vlivům nebo v odporu ke změnám (Mikuláštík, 2008).

5.3 Strategie komunikace mezi učitelem a rodičem

Hlavní strategií ke spolupráci učitele a rodičů by měla být komunikace od „proti sobě“ ke „společně“. Podle britského etologa D. Morrise (In Basu, Faust, 2013) jsou lidé stvořeni ke spolupráci a ochotě pomáhat druhým. Od malička je nám však bohužel vštěpováno, že jsou jen dvě možnosti – vyhrát nebo prohrát. Dle transakčního pojetí komunikace je však mnohem efektivnější vytvořit situaci „win – win“[26]. Ta vyžaduje vytvoření prostředí nenásilné komunikace (viz schéma č. 11). Pro nenásilnou komunikaci jsou důležité dvě oblasti – otevřené jednání a schopnost empaticky naslouchat. Je možné je znázornit v podobě ležaté osmičky. Během rozhovoru se pozornost často opakovaně přesouvá tam a zpět mezi oblastmi:

- jednat přímo a říct, co potřebuji;
- empaticky naslouchat, co potřebují druzí.

Prostřednictvím vícečetného proběhnutí každým z oválů a přechodu mezi nimi dochází k potřebnému vyjasnění toho, co všichni potřebují, aby dospěli k „win – win“ výsledku (Basu, Faust, 2013).

Schéma č. 11: Nenásilná komunikace s cílem „win – win“

Zdroj: Basu, Faust, 2013

[26] Výraz pochází z transakční analýzy a bývá spojováno spíše s jednáním ve firmách. Management se však již dávno stal součástí školské struktury.

Pro účely této nenásilné komunikace se projevuje jako efektivní používat tzv. popisný jazyk. P. Watzlavick, J. B. Bavelas a D. D. Jackson (2011) uvádějí, že tento přístup nevyvolává reakci „vyhnutí se“. Prostý jazyk je oproštěn od jakýchkoli subjektivních tvrzení a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu. V opačném případě – při vytvoření tlaku na rodiče, může dojít k protitlaku.

Zapojení rodičů do spolupráce s učitelem s akcentem na komplexní rozvoj žáků je možné rozdělit do několika oblastí (In Čapek, 2013):

Právo – právem rodiny je možnost účastnit se různých aktivit ve škole, protože rodiče pro žáka představují primární prostředí a mají hlavní zodpovědnost za jeho rozvoj.

Rovnost – učitel a rodiče by měli být rovnocennými partnery – každý přináší odlišnou, ale hodnotnou zkušenost.

Reciprocita – spolupráce učitele a rodiče může být prospěšná pro obě strany.

Posilování – rodiče by měli mít pocit, že jsou součástí přípravy dítěte na život.

Aby k těmto modelům mohlo docházet, jsou komunikační strategie učitele nezbytným předpokladem. Učitel by při komunikaci s rodičem měl postupovat v několika krocích. **Komunikace – pátrání po porozumění – dohoda.** Ve chvíli, kdy rodič poslední prvek tohoto procesu nereflektuje, mělo by následovat zařazení dalšího prvku – dohoda o dohodě. Zde už by mělo dojít k upozornění, že v případě nedodržení této dohody může dojít k nějakým sankcím (Watzlavick, Bavelas, Jackson, 2011). Tento čtyřkrokový přístup dává rodičům příležitost. Ve chvíli, kdyby upozornění na sankci přišlo již při třetím kroku, dochází k nátlaku na rodiče, což může vést k reakci popisované v rámci mocensko-kontrolního motivu komunikace (viz výše).

Jinou možností je použití strategie tvz. **Bálintovské skupiny** (srov. Ferenczi, 2014, Plamínek, 2000). Jedná se o pětikrokový přístup řešení problému, který byl vytvořen pro skupinovou psychoterapii. Její využití ve školním prostředí je však psychology hodnoceno jako efektivní. Nejprve je popsán učitelem problém. Zde bychom měli opět využít narativního způsobu komunikace bez hodnocení a soudů. Také by se zde měl objevit nástin významu rodiče při dané komunikaci. Následuje položení otázek směrem k rodiči, aby byl jasně nastaven směr komunikace. Při dalším kroku je dán prostor

rodiči, který by měl sdělit vlastní představu. Návazným krokem by mělo být ocenění snah při komunikaci, které by mělo vyústit ve shrnutí bodů, ve kterých jsou učitel a rodič v souladu s doporučením nejbližšího kroku. Ani tato strategie negarantuje úspěch. Přesto představuje potenciál, který je umocněn učitelovým přesvědčením, že každá snaha má smysl.

II Empirická část

6 Charakteristika výzkumného šetření

Ve druhé části rigorózní práce představíme výzkumné šetření v oblasti dané problematiky. Zde vycházíme z aktuálního přístupu o součinnosti rodiny a školy, který by měl být uplatňován již od 80. let 20. století (viz kapitola 2 *Paradigmata součinnosti mezi rodinou a školou*).

Oblastí komunikace ve školském prostředí se ve výzkumech zabývá řada odborníků. Zaměřují se však spíše na komunikaci mezi aktéry přímo ve vyučovacím procesu – komunikaci mezi učitelem a žákem. Spolupráce rodiny a školy bývá předmětem povětšinou psychologických nebo sociologických studií. Mezi jejich autory můžeme zmínit např. R. Čapka, V. Čiháčka, A. Felcmanovou, R. Havlíka, K. Janiše, J. Koťu, L. Krejčovou, I. Možného, M. Rabušicovou, I. Sobotkovou, V. Špendlu, A. Vališovou a další (příjmení řazena dle abecedy). Danou problematikou se zabývá také popularizační vzdělávací portál rodicevitani.cz, jehož zakladatelem a hlavním představitelem je T. Feřtek. Jako významnější souvislou publikaci směřující k řešení problematiky můžeme jmenovat odbornou knihu autorů M. Rabušicová, K. Šeďová, K. Trnková a V. Čiháček z roku 2004 *Škola a (versus) rodina*. Problematika neuniká ani pozornosti zahraničních odborníků – převážně z USA a severských zemí. Zahraniční odborníci mají pro odbornou i neodbornou veřejnou volně přístupný internetový portál edutopia.org, který prezentuje aktuální vzdělávací trendy. V kontextu s tématem rigorózní práce se vyjadřují k vývoji školství, kdy na počátku učitelé a rodiče bývali mnohdy sousedé a diskutovali o pokrocích žáků. Ke změnám došlo ve chvíli, kdy se společnost stala komplexnější a složitější (Haynes, Comer). Odlišnost motivace ke spolupráci rodičů se školou je sice ovlivněna vztahem ke škole, výchově a vzdělávání, ale zároveň se zde objevuje snaha o zapojení do života školy - rodiče nechtějí jen přihlížet, když školu „platí“ z daní (Cooper, 1991).

Výzkumy zabývající se přímo oblastí spolupráce a komunikace učitele a rodičů již nejsou tak četné. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná již o 30ti leté období, kdy by rodiče a učitelé měli být partnery spolupodílejícími se na rozvoji dítěte a výzkumů v dané oblasti je omezené množství, podnítilo to naše snahy obohatit pedagogickou teorii o zjištění, zda je tomu skutečně tak. Ve výzkumném šetření jsme se pokusili o reflexi problematiky z pohledu učitelů a rodičů. Kladli jsme otázky, které zjišťovaly, zda vyhledávají učitelé nebo rodiče příležitost k vzájemnému kontaktu, jakou mají

představu o společném řešení problémových situací, jaký význam spatřují v prezentacích školy, zda vnímají rodiče učitele (a naopak) jako partnery a další.

Teoretická část práce nastiňující výhody transakčního pojetí komunikace mezi učitelem a rodičem při součinnosti v rozvoji dítěte prezentuje představu, jakým směrem by se proces transformace českého školství v této oblasti měl ubírat. Jsou zde stanovena práva a povinnosti jednotlivých sociálních institucí s výhodami, které může spolupráce mezi učitelem a rodičem přinést, přičemž vycházíme z tuzemských i zahraničních autorských přístupů a výzkumů. Empirická část rigorózní práce má následně za cíl popsat oblast součinnosti z pohledu učitele primární školy a rodiče se zaměřením na situace, ve kterých spatřují tito dva činitelé stejné či odlišné výhody (příp. nevýhody) ve vzájemné komunikaci.

7 Design výzkumného šetření

Úkolem kapitoly *Design výzkumného šetření* je představit popis metodologie vlastního výzkumného šetření na podkladě metodologické koncepce výzkumných metod. Prezentuje celkový průběh výzkumu a následně analýzu a interpretaci získaných výzkumných dat. Koncipována je tak, že postupuje od představení výzkumného vzorku, problému, přes popis výzkumné metody, po čemž následují fáze výzkumného šetření.

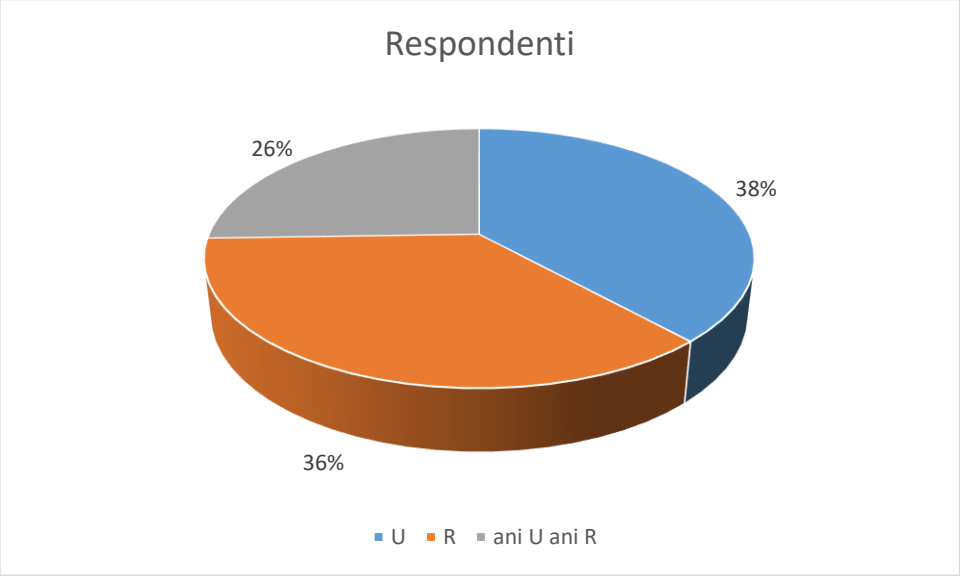
Cílem výzkumného šetření bylo popsat oblast součinnosti z pohledu učitele primární školy a rodiče se zaměřením na situace, ve kterých spatřují tito dva činitelé stejné či odlišné výhody (příp. nevýhody) ve vzájemné komunikaci.

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor výzkumného šetření tvořili obyvatelé České republiky. Přímí respondenti byli určeni náhodným výběrem, kterým byl výzkumný nástroj distribuován prostřednictvím webového rozhraní.

Respondenti byli následně rozděleni do tří kategorií – základní dvě – učitel primární školy, rodič, a třetí kategorie dala příležitost hypoteticky odpovědět respondentům, které nebylo možno zařadit ani do jedné z předchozích dvou kategorií. Konkrétní četnosti prezentuje následující graf.

Graf č. 1: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 1[27]



Celkem odpovědělo 114 respondentů, ale některé dotazníky musely být pro neúplnost vyloučeny. Z tohoto důvodu byla data zpracovávána z odpovědí 102 respondentů – z čehož 39 bylo učitelů primární školy, 37 rodičů a 26 respondentů se zařadilo do kategorie ani učitel ani rodič na úrovni primární školy.

První dvě kategorie respondentů jsme považovali za hlavní a třetí jako doplňkovou (odpovědi této kategorie respondentů byly použity pro dotvoření představy o názorech neodborné veřejnosti na danou problematiku).

7.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém je možné charakterizovat hlavní výzkumnou otázkou: **Jaký existuje vztah mezi názory učitelů primární školy a rodičů na jejich komunikaci a vyhledáváním vzájemného kontaktu (pro utváření podmínek pro realizaci rozvoje žáka)? Ve kterých situacích je jejich přístup ke spolupráci stejný, a ve kterých odlišný?** Její řešení se dle operacionalizace proměnných nabízí prostřednictvím dále specifikovaných výzkumných otázek, na něž byly adekvátní odpovědi získány prostřednictvím zvolené výzkumné metody.

[27] Legenda: U = učitel primární školy
R = rodič
ani U ani R = ani učitel primární školy ani rodič – zájemce hypoteticky se vyjádřit

V souvislosti s definováním výzkumného problému jsme stanovili vhodné faktory – proměnné (Chráska, 2007; Maňák, Švec, Š., Švec, V., 2005; Gavora, 2000), které tvoří logický systém.

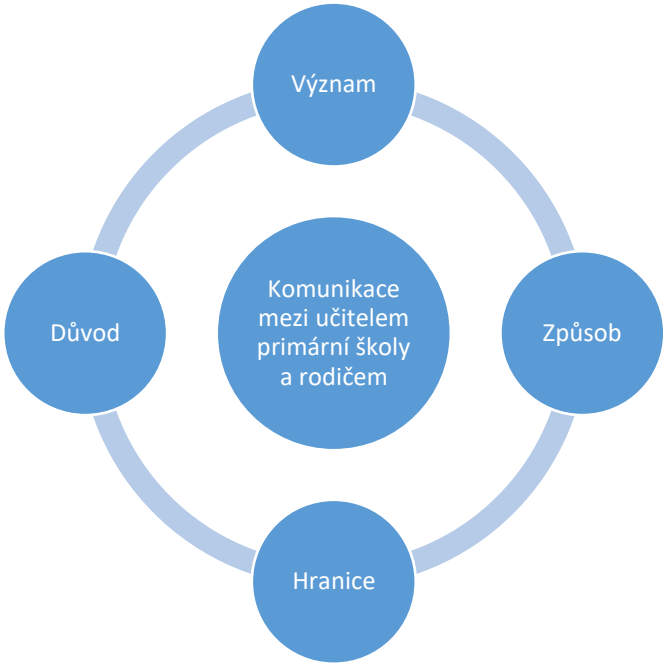
Tabulka č. 6: Druhy proměnných

Druhy proměnných jako vlastnosti	
Kategoriální proměnné	**Měřitelné proměnné**
Učitel primární školy	Způsob komunikace
	Důvody pro vzájemnou komunikaci
Rodič	Hranice ve vzájemné komunikaci
	Význam komunikace

Tabulka č. 7: Vztahy mezi proměnnými

Vzájemné vztahy mezi proměnnými	
Nezávisle proměnné	**Závisle proměnné**
Učitel primární školy	Způsob komunikace
	Důvody pro vzájemnou komunikaci
Rodič	Hranice ve vzájemné komunikaci
	Význam komunikace

Schéma č. 12: Strukturace oblastí utvářejících proměnné



Tabulka č. 8: Strukturace proměnných

Proměnná	Strukturace proměnné
Učitel primární školy	Třídní učitel v 1. – 5. ročníku základní školy v České republice.
Rodič	Rodič, jehož dítě navštěvuje povinnou školní docházku v 1. – 5. ročníku základní školy na území České republiky.
Způsob komunikace	Zjišťovali jsme preferenci osobní nebo distanční komunikace[28], možnost zapojení žáka do řešení problému a vyhledávání vzájemného kontaktu mezi učiteli primární školy a rodiči.
Důvody pro vzájemnou komunikaci	Zjišťovali jsme motivaci ke komunikaci při formálním kontaktu – třídní schůzky, školní akce, návštěvy rodičů ve výuce nebo návštěvy učitelů v rodině.

[28] V dotazníku a při analýze dat je použit termín *zprostředkovaná komunikace,* pro účely snazší interpretace pojmu respondenty.

Hranice ve vzájemné komunikaci	Zjišťovali jsme, kde spatřují učitelé primární školy a rodiče hranice ve vzájemné komunikaci.
Význam komunikace	Zjišťovali jsme, jaký zájem mají učitelé primární školy a rodiče o společné strategie rozvoje žáka primární školy – respekt k výchovnému stylu a společné utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy.

7.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumná otázka č. 1: Jaký způsob komunikace upřednostňují učitelé primární školy a rodiče?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké důvody pro vzájemnou komunikaci mají učitelé primární školy a rodiče?

Výzkumná otázka č. 3: Kde spatřují učitelé primární školy a rodiče hranice pro společnou komunikaci?

Výzkumná otázka č. 4: Jaký význam učitelé primární školy a rodiče spatřují ve společné komunikaci?

Výzkumná otázka č. 5: Jaký je vztah mezi významem komunikace (z pohledu učitelů primární školy a rodičů) a formou její realizace?

Při formulaci hypotéz jsme vycházeli z autorských přístupů a výsledků výzkumů, jež jsou prezentovány v teoretické části rigorózní práce.

Hypotéza č. 1: Předpokládáme, že jestliže učitel primární školy a rodič spatřují význam ve vzájemné komunikaci, vyhledávají situace pro její uplatňování.

Hypotéza č. 2: Předpokládáme, že frekvence zájmu o vzájemnou komunikaci mezi učitelem primární školy a rodičem bude záviset na podnětu řešení problému.

Hypotéza č. 3: Předpokládáme, že existuje rozdíl v názorech učitelů primární školy a rodičů na význam vzájemné komunikace.

7.4 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník. Výběr metody byl motivován záměrem získat větší množství respondentů bez omezení demografického vlivu (Chráska, 2007; Maňák, Švec, Š., Švec, V., 2005; Gavora, 2000),.

7.4.1 Charakteristika výzkumného nástroje

Dotazník byl sestaven tak, aby jednotlivé položky mohly reflektovat všechny kategorie respondentů. Tím bylo umožněno porovnávání odpovědí s určením daných kategorií. Nestandardizovaný dotazník s vlastní konstrukcí tvořilo 14 povinných a 1 nepovinnou položku. Charakter nástroje je možné extrahovat do následujících bodů (Chráska, 2007; Maňák, Švec, Š., Švec, V., 2005; Gavora, 2000):

1. vstupní identifikační údaje – informace o účelu dotazníku pro respondenty;
2. populační (demografické) položky – kategorizace učitel primární školy, rodič, ani učitel ani rodič;
3. položky v dotazníku s hlavní výpovědní hodnotou – význam, způsob, důvody a hranice komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem*;*
4. doplňková a nepovinná položka – prostor pro připomínky či jiná vyjádření.

7.4.2 Statistické vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

Pro účely získání dat od respondentů byl jako výzkumný nástroj použit dotazník. Odpovědi byly následně kódovány, takže výsledkem analýzy byla nominální data. U tohoto typu dat je možné sledovat rovnost případně nerovnost hodnot a lze použít pouze statistické metody, které pracují s četnostmi. Z tohoto důvodu byl pro statistické vyhodnocení zvolen neparametrick test korelace – Pearsonův chí-kvadrát test dle následujícího vzorce (Hendl, 2009).

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k} \frac{(X_i - Np_i)^2}{Np_i}$$

Statistické výpočty byly prováděny softwarovým systémem pro analýzu dat STATISTICA 12.

7.5 Fáze výzkumného šetření

Vlastní výzkumné šetření představovalo dvě fáze zkoumání. Předvýzkum a vlastní výzkumné šetření.

Záměrem realizace předvýzkumu bylo ověření vhodnosti vybrané výzkumné metody a konkrétního nástroje. Nejprve byl dotazník distribuován mezi 19 respondentů. Ti kromě odpovědí uváděli připomínky ke znění jednotlivých položek a volně se vyjadřovali také k nepovinné položce (viz podkapitola 7.4.1 *Charakteristika výzkumného nástroje*). Tyto odpovědi tvořily zpětnou vazbu o naladění respondentů a jejich zájmu o problematiku.

Na předvýzkumnou fázi navazovalo vlastní výzkumné šetření.

8 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumného šetření

Pro účely frekvenční analýzy a interpretace výsledků položek 2 – 6, dále 8 - 11, 14 (+ také položka č. 1) byla použita technika popisné statistiky – grafické znázornění pozorovaných jevů, a induktivní statistiky – testování statistických hypotéz (vždy oproti nulové (H0) a alternativní (HA) hypotéze).

U položek č. 7, 12 a 13[29] byla zvolena kategorizace odpovědí (s postupem kódování a třídění), protože se jedná o otevřené položky anketního typu. U položky č. 7 je uvedeno také grafické znázornění výsledných dat.

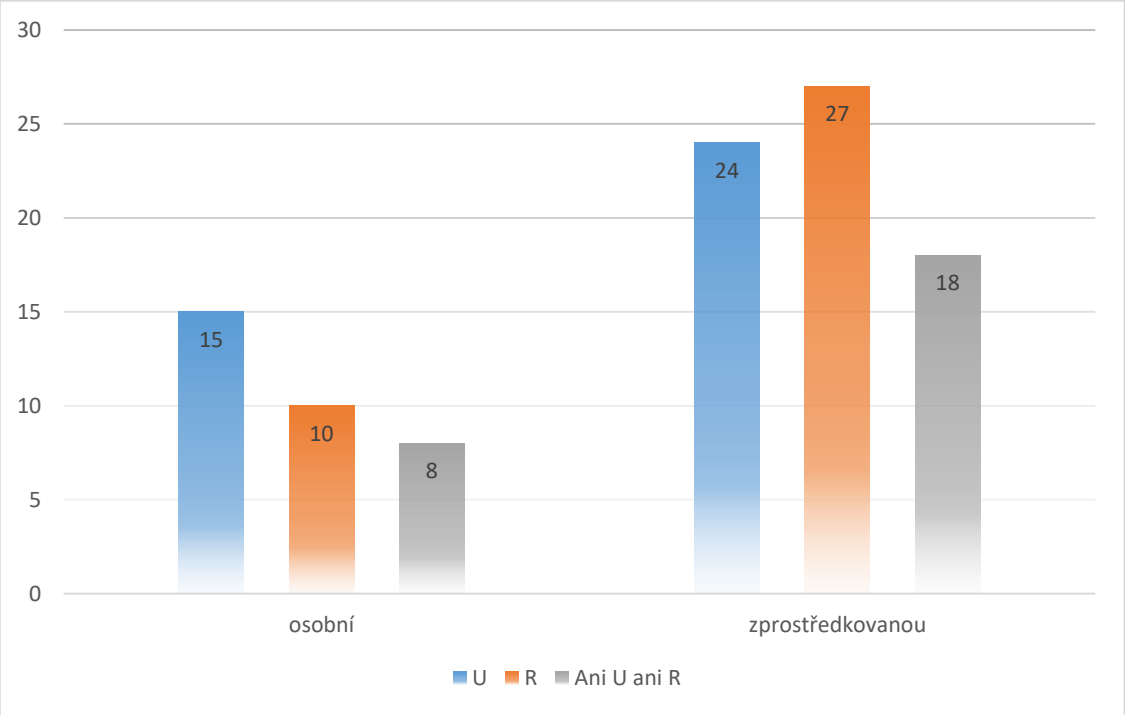
[29] + také položka č. 15, jejíž výsledky jsou zahrnuty pouze do závěrečného shrnutí výsledků výzkumu, protože odpovědi respondentů tvoří logické vyústění reakcí na předešlé dotazníkové položky.

8.1 Frekvenční analýza dílčích výsledků výzkumného šetření

Dotazníková položka č. 2: Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete pro účely běžného informování?

Deskriptivní statistika

Graf č. 2: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 2



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Respondenti volí častěji osobní formu komunikace učitel-rodič při běžném informování než distanční.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé formy komunikace pro účely běžného informování, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé formy komunikace pro účely běžného informování, jsou odlišné.

Tabulka č. 9: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 2

Jste:	Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete pro účely běžného informování?		
	osobní	distanční	Řádek součty
U	15	24	39
R	10	27	37
Ani U ani R	8	18	26
Celkem	33	69	102

Tabulka č. 10: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 2

Statistika	Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete pro účely běžného informování?		
	Chí-kvadrát	sv	P
Pearsonův chí-kvadrát	1,174283	df=2	p=,55591

Interpretace:

Záměrem položky je zjistit, jakou formu učitelé primární školy a rodiče upřednostňují pro účely běžného informování. Z reakcí jednotlivých respondentů je tak možné usuzovat, zda je pro ně osobní kontakt a spolupráce důležitá také v případě, že není potřeba řešit závažnější problémy. Udržováním sociální komunikace (která je v tomto případě uplatňována) může být podporován rozvoj vztahu mezi učitelem a rodičem, což může utvářet příznivé podmínky pro případné řešení problémů.[30]

Ve stanovené hypotéze předpokládáme, že respondenti upřednostňují osobní komunikaci před distanční.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

[30] Společnost EDUin realizovala v roce 2011 výzkum, ze kterého vyplývá, že rodiče jednoznačně preferují ústní komunikaci s učitelem. Pouze 8 % rodičů komunikuje s učiteli prostřednictvím e-mailu (ale přálo by si to 45 %).

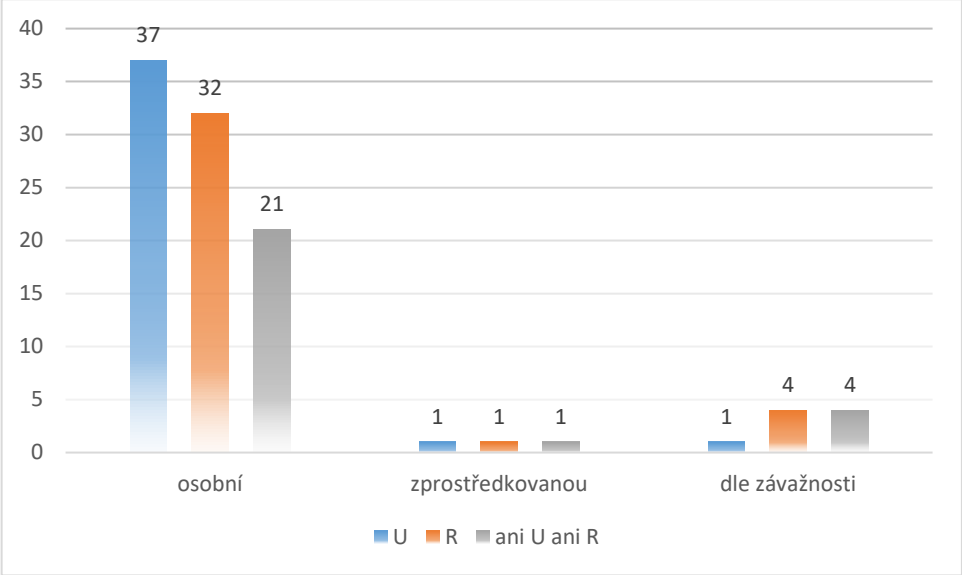
Jak je patrné ze získaných dat, forma, kterou jednotlivé kategorie respondentů volí pro danou situaci, není signifikantně odlišná. Ovšem dle informací o vztazích uvnitř kontingenční tabulky je nutné hodnotit, že oproti stanovenému předpokladu zvolily obě kategorie respondentů jinou variantu kontaktu. Učitelé primární školy považují osobní komunikaci za vhodnou, ale častěji volí distanční kontakt. Tuto formu vítají také rodiče. Z připomínek ve volných odpovědích vyplývá, že obě kategorie respondentů hodnotí tuto strategii jako pružnější, rychlejší, a tím efektivnější. Uvádějí např., že *„pokud se neobjevuje problém s dítětem, nevidí pro osobní setkávání důvod.“* Tento přístup podpořila také 3. kategorie respondentů. Jako zajímavý se objevil také názor, že *„chce-li učitel komunikovat, má dojít za rodičem do práce“.*

Forma osobní komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem může být dnes komplikována také skutečností, že rodiče formálně nemají přístup do školy jako dříve – a to především z bezpečnostních důvodů. Pro setkání s učitelem se tak musejí předem ohlásit. Ve volných odpovědích se objevilo také upozornění, že *„je často nesnadné se s učitelem sejít, protože školu obvykle opouští dříve, než rodič končí v práci“.* Náročnost (formální a také časová) je tedy neoddiskutovatelná. Obě strany si uvědomují potenciál osobní komunikace, avšak v souvislosti s náročnou realizací jsou efekty spojené s utvářením partnerského vztahu (především rodiči) opomíjeny.

Dotazníková položka č. 3: Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete při řešení problému?

Deskriptivní statistika

Graf č. 3: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 3



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Respondenti volí častěji osobní formu komunikace učitel-rodič při řešení problému než prostředkovanou.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé formy komunikace pro řešení problému, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé formy komunikace pro řešení problému, jsou odlišné.

Tabulka č. 11: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 3

Jste:	Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete při řešení problému?			
	osobní	distanční	dle závažnosti	Řádek součty
U	37	1	1	39
R	32	1	4	37
ani U ani R	21	1	4	26
Celkem	90	3	9	102

Tabulka č. 12: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 3

Statistika	Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete při řešení problému?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	3,636013	df=4	p=,45750

Interpretace:

Prostřednictví této položky jsme se snažili zjistit, jak učitelé primární školy a rodiče přistupují k vzájemné komunikaci, pokud se vyskytne problém. U předchozí položky se objevily výsledky směřující k pochopení potenciálu vzájemného osobního kontaktu (byť vzhledem k náročnosti nebývá častou volbou pro komunikaci). Zde nás zajímalo, jaké jsou voleny strategie pro řešení problému – např. zda existují snahy vyhýbat se osobnímu setkání či konfrontaci.

Přesto se domníváme, dle stanovené hypotézy, že častěji budou respondenti upřednostňovat osobní komunikaci před distanční.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je opět nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

Dle získaných dat lze hodnotit, že pro potřeby řešení nějakého problému jak učitelé primární školy, tak rodiče vyhledávají osobní kontakt. Dokonce nezáleží ani na závažnosti problému, což byla nabídka modální kategorie odpovědi u dotazníkové položky. Tento přístup podpořila také třetí kategorie respondentů a analýza vztahů uvnitř kontingenční tabulky.

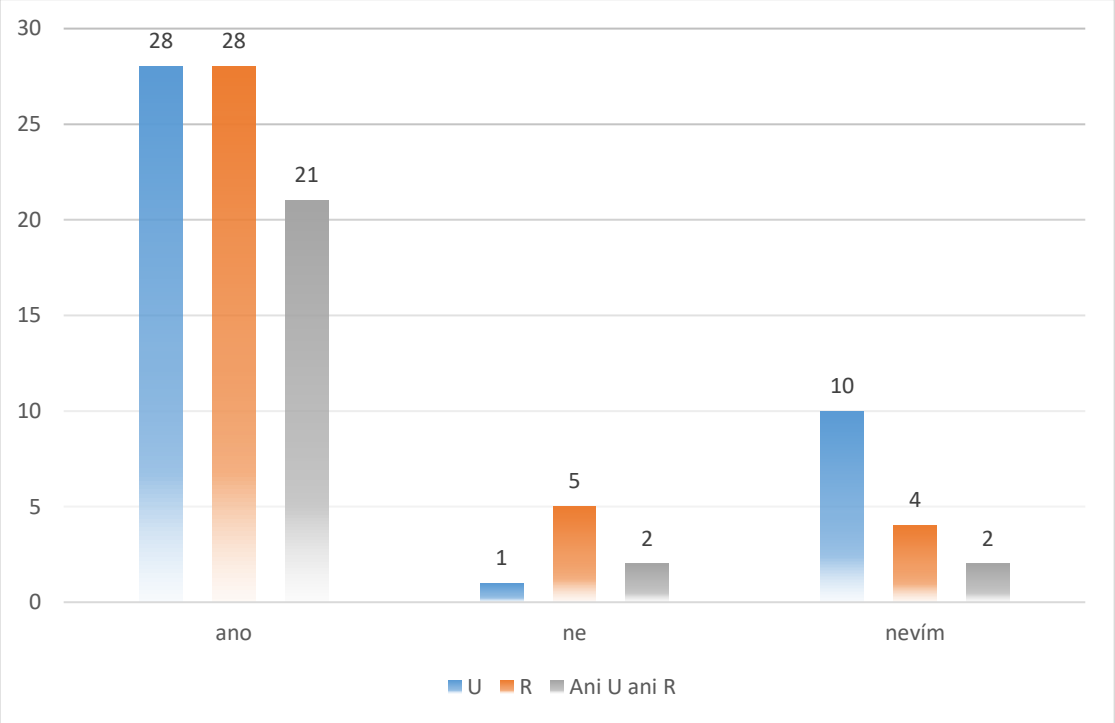
Výsledky této položky naznačují, že učitelé primární školy i rodiče spatřují v osobní komunikaci cestu, jak problém řešit. Tím dávají najevo také důvěru jednoho v druhého a nepokoušejí se autoritativně projevit svůj sociální status. Výsledky tak podporují myšlenku partnerského přístupu mezi oběma kategoriemi respondentů.[31]

[31] Důležité je zdůraznit, že výsledek vnímáme opravdu na úrovni pouze podpory daného přístupu, protože výzkumy zabývající se problematikou součinnosti rodiny a školy, které se hlouběji zaměřují na oblast partnerského přístupu, uvádějí, že se jedná o přístup, který není v praxi příliš efektivně uplatňován (srov. EDUin, 2011; Šeďová, 2009 atp.).

Dotazníková položka č. 4: Považujete za vhodné při řešení problémové situace osobně zapojit do řešení také žáka?

Deskriptivní statistika

Graf č. 4: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 4



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Respondenti se shodují v názoru o vhodnosti zapojení žáka do řešení problému.

H0: Četnosti respondentů, kteří hodnotí vhodnost zapojení žáka do řešení problému, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří hodnotí vhodnost zapojení žáka do řešení problému, jsou odlišné.

Tabulka č. 13: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 4

Jste:	Považujete za vhodné při řešení problémové situace osobně zapojit do řešení také žáka?				
	nezodpovězeno	ano	ne	nevím	Řádek součty
U	0	28	1	10	39
R	0	28	5	4	37
Ani U ani R	1	21	2	2	26
Celkem	1	77	8	16	102

Tabulka č. 14: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 4

Statistika	Považujete za vhodné při řešení problémové situace osobně zapojit do řešení také žáka?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	10,07678	df=6	p=,12146

Interpretace:

Prostřednictvím této položky jsme se snažili zjistit, zda je pro učitele primární školy a rodiče přijatelné přizvat do komunikace při řešení problému také žáka. Vycházíme z myšlenky, že je hlavním činitelem při tvorbě problému. Měl by tedy být také součástí jeho řešení, aby přijal zodpovědnost za řešení situace. Na druhou stranu nás zajímalo, jak na danou příležitost pohlížejí jak rodiče – zda se přiklánějí k obraným strategiím (ochrana dítěte před problémem), nebo v dané situaci opravdu spatřují příležitost; tak učitelé – zda v dané situaci zamýšlení např. uplatňování mocensko-kontrolního komunikačního motivu, atp.

I přes výše uváděné motivy uvádíme v hypotéze předpoklad, že se respondenti shodnou ve výhodě konfrontovat žáka situací.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

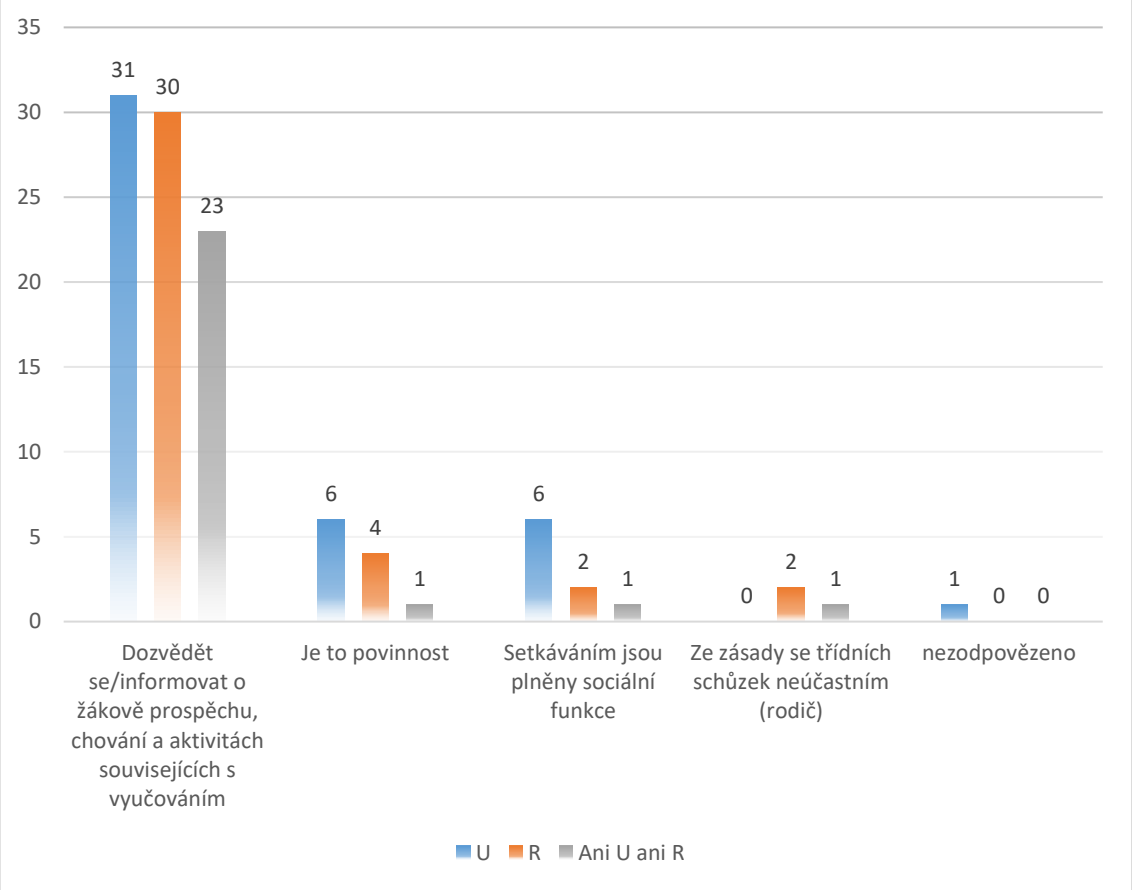
Z výsledů je možné hodnotit, že učitelé primární školy i rodiče se opravdu shodují v názorech na řešení. Vycházíme-li ze vztahů dat uvnitř kontingenční tabulky, pak je patrné, že variantní kategorie respondentů souhlasí s řešením problémové situace za

přítomnosti žáka. Ve volných odpovědích obě kategorie respondentů hodnotily také, že by měl *„žák získat prostor pro reflexi – proč k dané situaci došlo, co jí předcházelo a zda se jí dalo předejít*“. Uváděli také, že *„na základě těchto zjištění může být zjednána náprava, a to dvojím způsobem – u mladších žáků by mělo být řešeno navrženo rodičem nebo učitelem, starší žáci by mohli navrhnout řešení sami“*; nebo *„vadí mi, když se z dětí dělají nesvéprávné bytůstky, které nemají právo se vyjádřit“.* Výsledek by měl tedy vycházet z kompromisu všech tří zúčastněných stran. Zde se dostáváme velmi blízko na úroveň požadovaného partnerského přístupu jak na úrovni učitel-rodič, tak na úrovni učitel-rodič-žák. Také tento dílčí výsledek směřuje k vyjádření důvěry, a to všech tří činitelů. Zajímavý je také pohled na žáka jako na rovnoprávného člena s „poradním“ hlasem.

Dotazníková položka č. 5: Jaká je vaše motivace účastnit se třídních schůzek?

Deskriptivní statistika

Graf č. 5: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 5



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Obě (resp. všechny tři) kategorie respondentů se shodnou v motivaci k účasti na třídních schůzkách.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé důvody pro účast na třídních schůzkách, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé důvody pro účast na třídních schůzkách, jsou odlišné.

Tabulka č. 15: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 5

Jste:	Jaká je vaše motivace účastnit se třídních schůzek?					
	nezodpovězeno	Dozvědět se/informovat o žákově prospěchu, chování a aktivitách souvisejících s vyučováním	Je to povinnost	Setkáváním jsou plněny sociální funkce	Ze zásady se třídních schůzek neúčastním (rodič)	Řádek součty
U	1	31	6	6	0	44
R	0	30	4	2	2	38
Ani U ani R	0	23	1	1	1	26
Celkem	1	84	11	9	3	108

Tabulka č. 16: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 5

Statistika	Jaká je vaše motivace účastnit se třídních schůzek?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	8,407802	df=8	p=,39468

Interpretace:

Prostřednictvím této položky jsme se pokusili zjistit, jak pohlížejí jednotlivé kategorie respondentů na význam třídních schůzek. Ty vnímáme jako primární platformu pro kontakt učitelů s rodiči. Jedná se sice o formální záležitost, protože je školou určen čas, četnost a prostor pro jejich organizaci (částečně je formálně stanoven také obsah), zároveň se zde však objevuje také prostor pro neformální způsob jejich realizace.

Předpokládáme, že v takto organizované příležitosti pro setkávání rodičů a učitelů se respondenti shodnou na významu třídních schůzek.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu opět nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

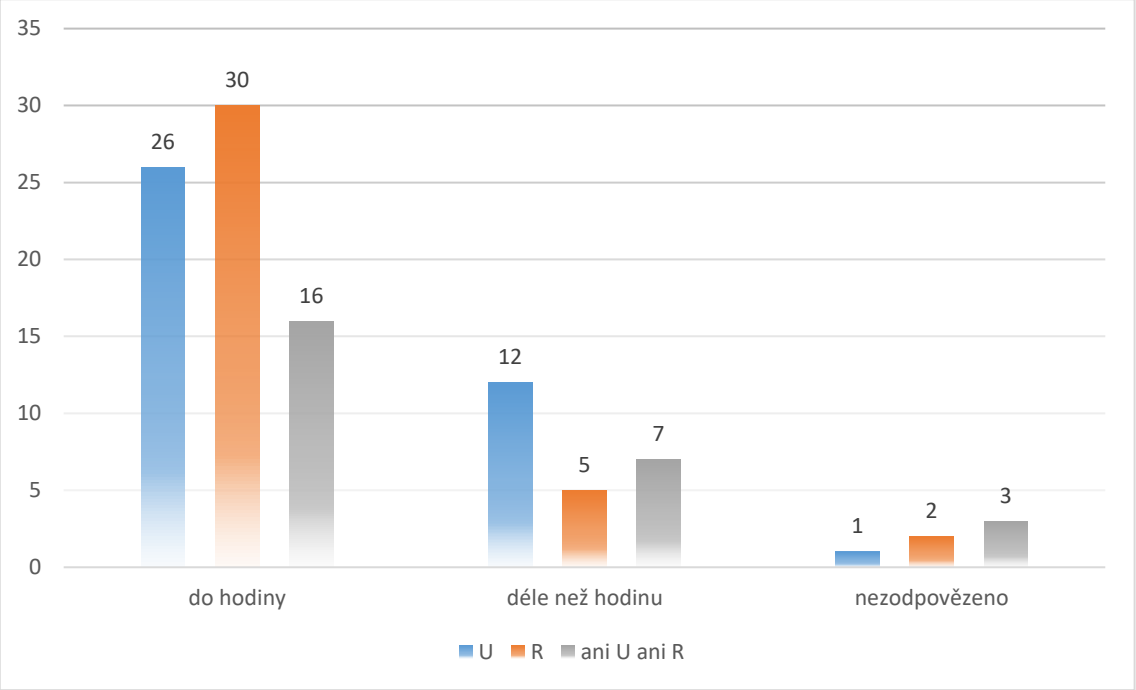
Z faktických údajů vyplývá, že náš předpoklad se potvrdil – mezi odpověďmi dle kategoriálního třídění se neobjevil signifikantní rozdíl. Dle výsledků vztahů uvnitř kontingenční tabulky je možné hodnotit, že učitelé primární školy i rodiče vnímají třídní

schůzky jako prostor pro předávání a zjišťování informací. Nevolili ani odpověď, že se jedná o povinnost, bohužel ani prostor pro plnění sociálních funkcí a nezvolili ani možnost vlastní odpovědi. Využili tedy především volbu první kategorie, a to jak učitelé primární školy, tak rodiče (a také respondenti z kategorie ani učitel ani rodič). Z důvodu zamítnutí ostatních nabídnutých kategorií lze usuzovat, že společná setkání probíhají na podkladě zájmu o rozvoj dítěte. Pouze v jedné volné odpovědi se objevil názor rodiče, že *„třídní schůzky by měly rodiče seznámit pouze s plány na další období“*. Byť se jedná o interaktivní metodu komunikace, její funkce jsou stále spíše formální a informativní.

Dotazníková položka č. 6: Kolik času byste považovali za vhodné vyhradit pro účely třídních schůzek?

Deskriptivní statistika

Graf č. 6: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 6



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Předpokládáme, že respondenti budou uvádět jako vhodný spíše kratší než delší čas pro realizaci třídních schůzek.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé varianty délky třídních schůzek, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí jednotlivé varianty délky třídních schůzek, jsou odlišné.

Tabulka č. 17: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 6

Jste:	Kolik času byste považovali za vhodné vyhradit pro účely třídních schůzek?			
	nezodpovězeno	do hodiny	déle než hodinu	Řádek součty
U	1	26	12	39
R	2	30	5	37
ani U ani R	3	16	7	23
Celkem	6	72	24	102

Tabulka č. 18: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 6

Statistika	Kolik času byste považovali za vhodné vyhradit pro účely třídních schůzek?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	5,695628	df=4	p=,22306

Interpretace:

Třídní schůzky považujeme za pravidelná a formální setkávání učitelů primární školy a rodičů (viz předchozí položka). Mívají informativní charakter. Délka konání třídních schůzek může mít velký vliv na ochotu se jich účastnit.

Zde tedy předpokládáme zájem spíše o kratší „verzi“ kontaktu.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

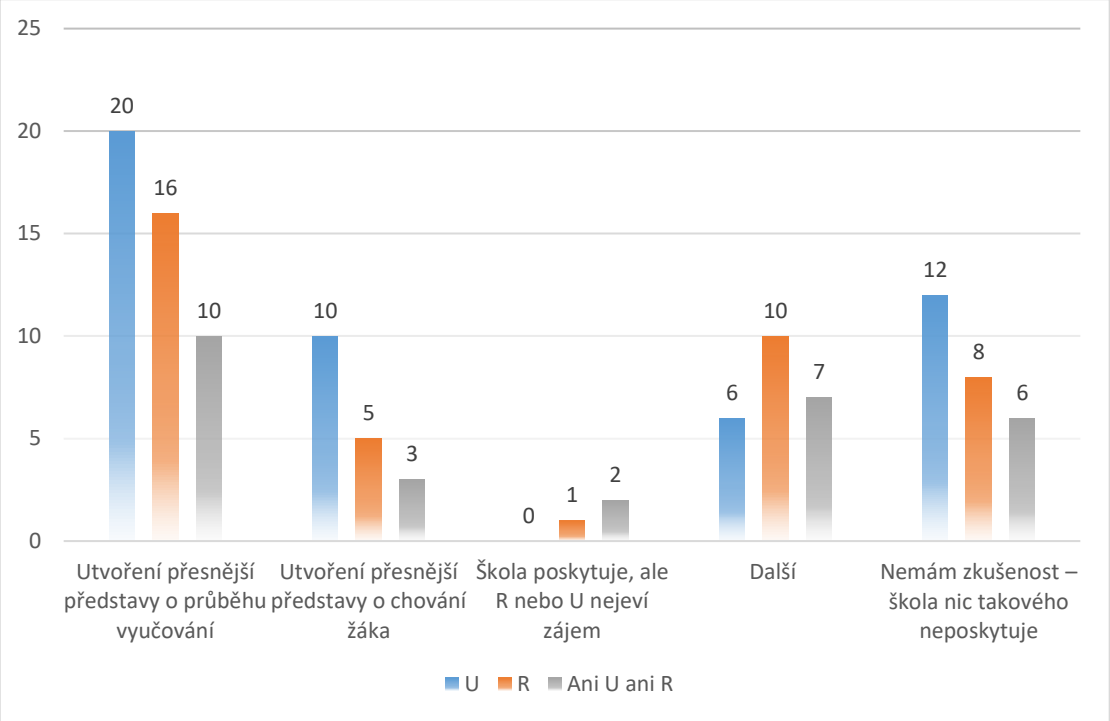
Opět se shledáváme se souladným názorem respondentů. Výsledky vztahů uvnitř kontingenční tabulky u této položky poukazují na zájem o kratší časový úsek pro formální setkávání učitelů primární školy a rodičů. Z volných odpovědí obou kategorií respondentů vyplynulo, že na formální část třídních schůzek (která probíhá častěji do hodiny) navazují individuální konzultace. Zde učitel a rodič reflektují přípravu konkrétního žáka do školy, jeho prospěch i chování ve vyučování i mimo něj (informace jsou podávány pouze rodiči konkrétního dítěte, ne plošně). Přesto, že tyto konzultace bývají již dobrovolné, obě kategorie respondentů je vítají. Forma kombinace formální a konzultační části třídních schůzek se dle odpovědí respondentů jeví jako

efektivní, protože respektuje individuální potřeby a možnosti. Navíc je tímto způsobem více respektována anonymita a „ochrana soukromí“ žáka. Na individuálních konzultacích se objevuje prostor pro utváření sociálních vztahů učitele a rodiče, což rozvíjí jejich vzájemné pochopení.

Dotazníková položka č. 7: Jaké příležitosti spatřujete v možnosti absolvovat návštěvy rodičů ve výuce?

Deskriptivní statistika

Graf č. 7: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 7



Interpretace:

Touto otázkou jsme se pokusili zjistit, jakou příležitost spatřují učitelé primární školy i rodiče v hospitacích rodičů ve výuce. Jedná se o trend, který je uplatňován především v zahraničí. Je však realizovatelný také v našich školách a některé školy se pro něj snaží vytvářet podmínky. Zajímalo nás, jaký mají variantní kategorie respondentů na daný přístup názor – zda jej např. nepovažují za negativní jev.

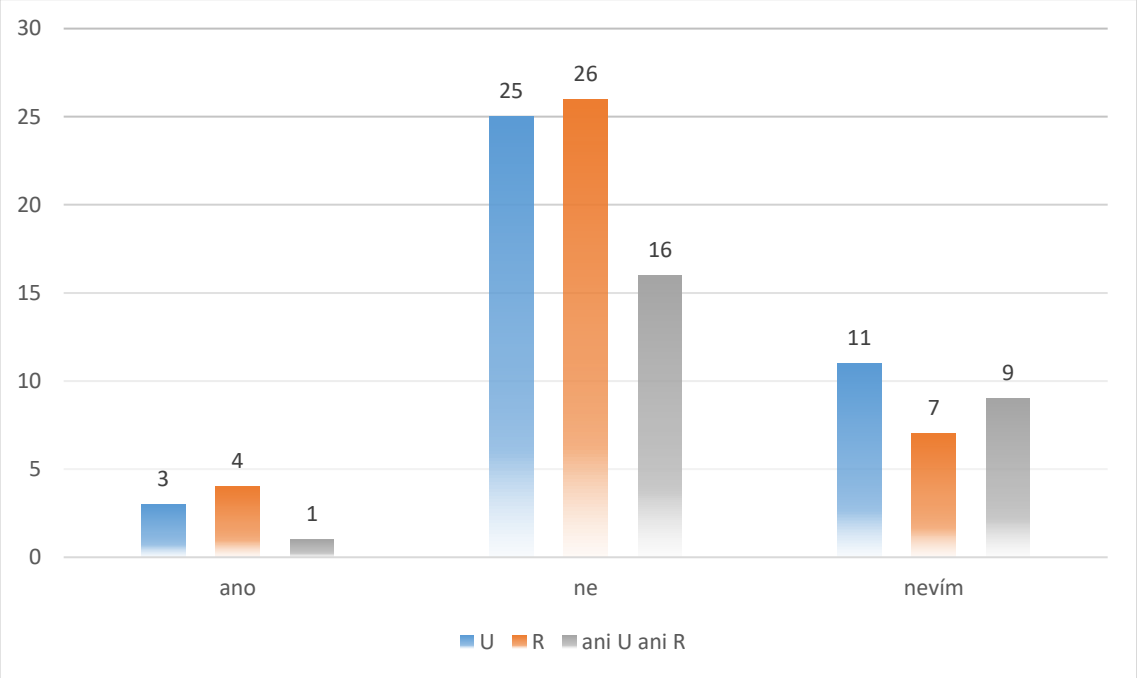
Učitelé primární školy i rodiče volili pro tuto položku spektrum odpovědí. Objevovalo se, že nemají zkušenosti, protože jejich škola nic takového neposkytuje. Uváděli také nezájem o hospitační aktivity (hlavně rodiče), ale nejčetnější a signifikantní byly odpovědi, které příležitost spatřovaly v utvoření přesnější představy o průběhu vyučování. Přesto, že se nejedná o jednoznačně pozitivní reakce, odpovědi respondentů hovoří o podpoře zájmu o uplatňování takového přístupu. Školy, které danou příležitost

rodičům nabízejí, jsou např. školy pod značkou „Rodiče vítáni“, které jsou charakteristické otevřeným vztahem k rodičům, ale dle získaných odpovědí je možné hodnotit, že o daný prvek by měli zájem rodiče i učitelé také mimo danou platformu. Ve volných odpovědích se objevil také názor rodiče *„zní to zajímavě“*.

Dotazníková položka č. 8: Uvítali byste osobní návštěvy učitelů v rodině pro účely řešení problému?

Deskriptivní statistika

Graf č. 8: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 8



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Domníváme se, že se respondenti se shodnou v názoru, že osobní návštěvy učitelů v rodině nejsou (vzhledem k netradičnímu přístupu) plošně vítány.

H0: Četnosti respondentů, kteří spatřují příležitost v osobní návštěvě učitelů v rodině při řešení problému, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří spatřují příležitost v osobní návštěvě učitelů v rodině při řešení problému, jsou odlišné.

Tabulka č. 19: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 8

Jste:	Uvítali byste osobní návštěvy učitelů v rodině pro účely řešení problému?			
	ano	ne	nevím	Řádek součty
U	3	25	11	39
R	4	26	7	37
ani U ani R	1	16	9	26
Celkem	8	67	27	102

Tabulka č. 20: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 8

Statistika	Uvítali byste osobní návštěvy učitelů v rodině pro účely řešení problému?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	2,64059	df=4	p=,61965

Interpretace:

Touto položkou jsme zjišťovali reakce učitelů primární školy a rodičů na zájem o návštěvy učitelů v rodině. Zajímalo nás, zda by byly jednotlivé kategorie respondentů přístupné dané strategii řešení problému. Návštěvy učitelů v rodinách nejsou obvykle a plošně uplatňovaným přístupem, ale umožňují hlubší navázání vztahu a tím pochopení „zákulisí“ obou stran – jak podmínek v rodině, tak záměrů učitele.[32]

Přes vybrané klady, které může daný přístup představovat, jsme stanovili hypotézu, že se respondenti shodnou na nevhodnosti dané strategie.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu není možné odmítnout nulovou hypotézu.

Také v tomto případě jsme dosáhli statisticky nevýznamného rozdílů v odpovědích u jednotlivých kategorií respondentů. Ze vztahů uvnitř kontingenční tabulky však jasně

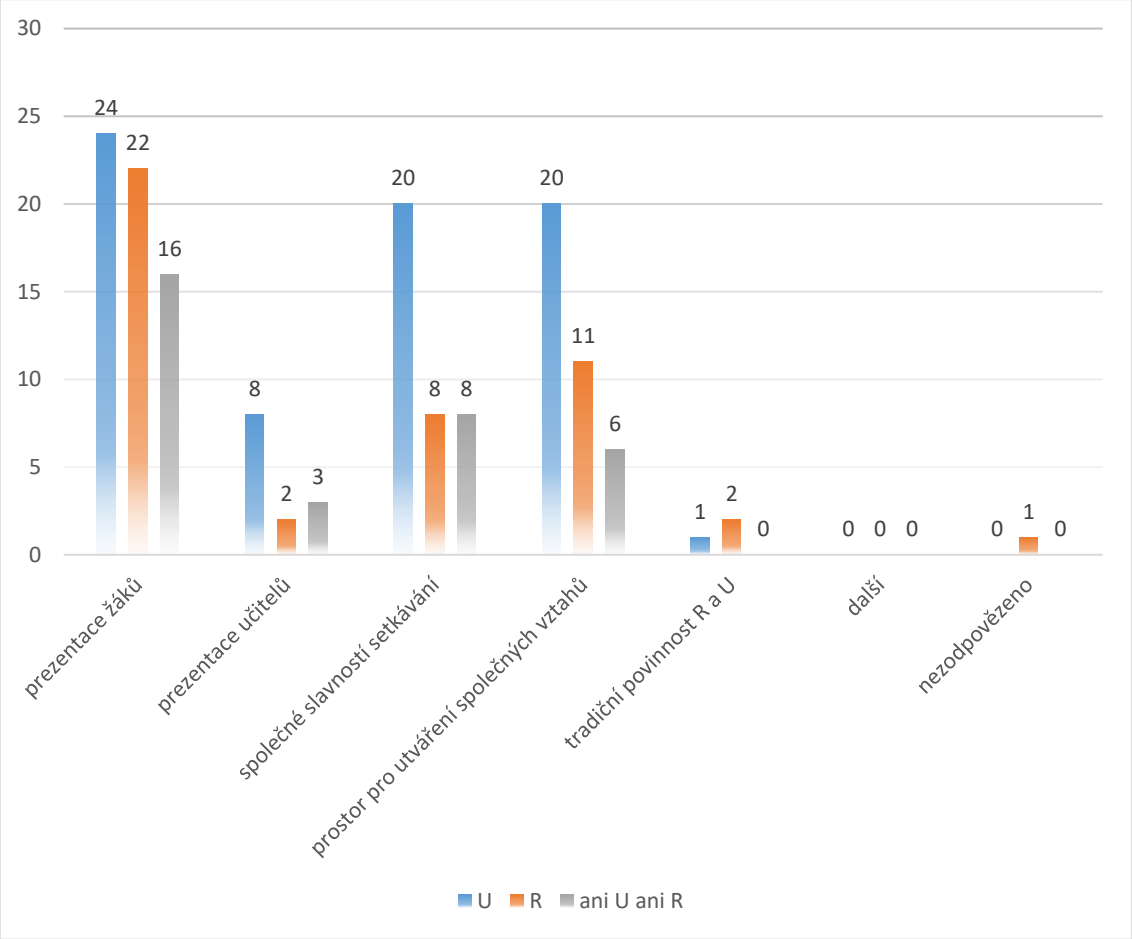
[32] Dle některých autorů je dokonce užitečné vybudovat systém návštěv v rodinách pro výjimečné případy (např. Mackbeth, 1989 In Pol, Rabušicová, 1997).

vyplývá, přesně jak jsme předpokládali, že ani učitelé primární školy ani rodiče nemají zájem o danou strategii řešení problému. Tento názor podporuje také třetí kategorie respondentů. Zajímavý však byl důvod, proč respondenti volili odpověď „ne“ – zatímco učitelé reagovali predikovatelně, že *„řešení školních záležitostí by se mělo řešit ve škole“*, že to *„není v jejich kompetenci“*, nebo např. že *„mají už tak mnoho práce“;* rodiče na danou položku reagovali odpověďmi, že *„již tak jsou učitelé primární školy vytíženi“,* a že *„považují za svoji povinnost řešit problémy z vlastní iniciativy“*. V odpovědích se poprvé objevuje uznání práce učitelů primární školy rodiči. Je však nutné říci, že se objevovaly i ryze negativní projevy ze strany rodičů, kteří se vyjadřovali *„není to neutrální půda“, „je to příliš vtíravé“, „v žádném případě“*. Objevila se také odpověď „ano“ ze strany rodičů, a sice v případě, *„kdy je žák dlouhodobě nemocen a je potřeba zajistit např. doučování“*. Učitelé zvažovali také možnost nevím, kdy do volných odpovědí reagovali, že *„kdyby se jednalo o situaci, která by to vyžadovala, byla bych ochotná“*.

Dotazníková položka č. 9: Jaký spatřujete význam v akcích školy typu jarmark, besídka, akademie apod.

Deskriptivní statistika

Graf č. 9: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 9



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Obě (resp. všechny tři) kategorie respondentů shodně docení příležitosti v akcích školy.

H0: Četnosti respondentů, kteří spatřují vybrané příležitosti v akcích školy, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří spatřují vybrané příležitosti v akcích školy, jsou odlišné.

Tabulka č. 21: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 9

Jste:	Jaký spatřujete význam v akcích školy typu jarmark, besídka, akademie atp.							
	nezodpovězeno	prezentace žáků	prezentace učitelů	společné slavnostní setkávání	prostor pro utváření společných vztahů	tradiční povinnost R a U	další	Řádek součty
U	0	24	8	20	20	1	0	73
R	1	22	2	8	11	2	0	46
ani U ani R	0	16	3	8	6	0	0	33
Celkem	1	62	13	36	37	3	0	152

Tabulka č. 22: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 9

Statistika	Jaký spatřujete význam v akcích školy typu jarmark, besídka, akademie atp.		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	10,01485	df=10	p=,43919

Interpretace:

Prostřednictvím této položky jsme se pokusili zjistit, jak respondenti nahlížejí na akce školy. Zda považují dané akce také za jinou příležitost, než že se jedná o tradici, která je ve školách plošně realizována. Zde byla možnost zvolit více odpovědí.[33]

Stanovili jsme předpoklad, že bude doceněn význam těchto akcí skrz spektrum variantních kategorií.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

Tak jako u předešlých položek, tak také zde se objevuje souhra názorů napříč kategoriemi respondentů. Dle vztahů uvnitř kontingenční tabulky lze hodnotit, že učitelé primární školy, rodiče i doplňující kategorie respondentů uvedli jako nejčetnější

[33] Výsledky výzkumu společnosti EDUin (2011) prezentují reakce rodičů, kteří uvádějí, že školou chtějí být informováni hlavně o svém dítěti, méně pak o škole jako takové.

význam prezentaci žáků. Učitelé dle odpovědí dále hodnotili, že se jedná o společné slavnostní setkávání a o prostor pro utváření společných vztahů. Ne již tak četná, ale přesto zajímavá, se u kategorie učitelů objevila také odpověď – prezentace učitelů. Rodiče si však tuto příležitost příliš nepřipouštěli.

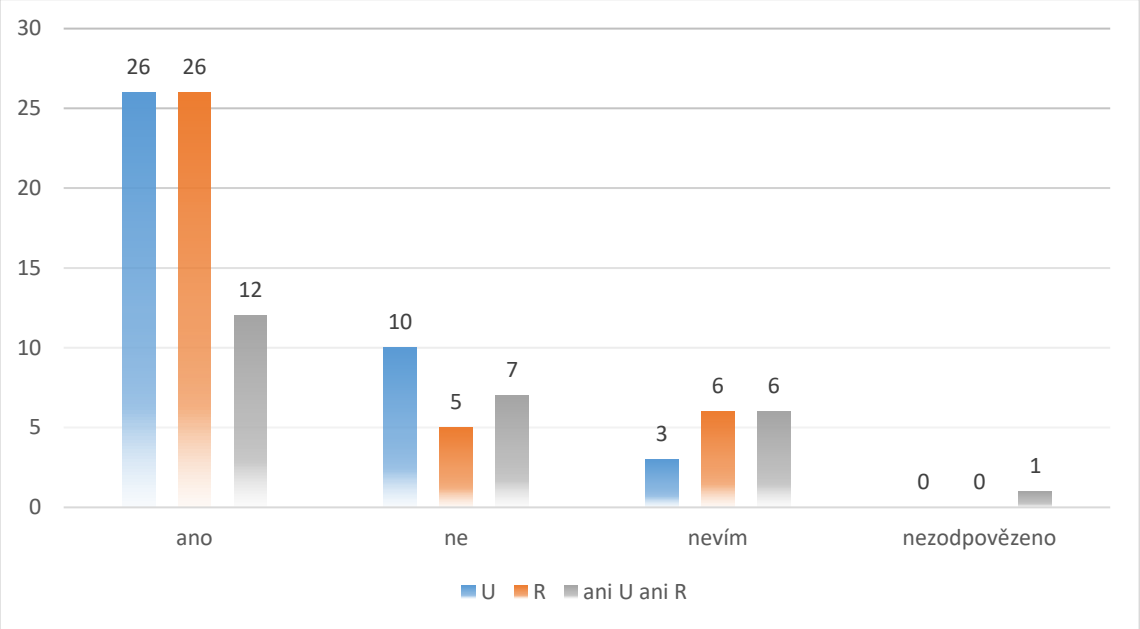
Jako výstup této položky můžeme hodnotit význam tradičních školních akcí v prezentaci žáků se snahou učitelů o bližší kontakt a sebeprezentaci.

Jako negativní se ve volných odpovědích objevily poznámky od respondentů-rodičů jako *„je to nuda“, „komplikace – nutnost si zařídit volno“* atp.

Dotazníková položka č. 10: Domníváte se, že by měl učitel/rodič respektovat váš výchovný přístup?

Deskriptivní statistika

Graf č. 10: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 10



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Učitelé primární školy i rodiče se shodně vyjádří o nezbytnosti vzájemného respektu k výchovnému přístupu.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí vybrané strategie, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí vybrané strategie, jsou odlišné.

Tabulka č. 23: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 10

Jste:	Domníváte se, že by měl učitel/rodič respektovat váš výchovný přístup?				
	ano	ne	nevím	nezodpovězeno	Řádek součty
U	26	10	3	0	39
R	26	5	6	0	37
ani U ani R	12	7	6	1	25
Celkem	64	22	15	1	102

Tabulka č. 24: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 10

Statistika	Domníváte se, že by měl učitel/rodič respektovat váš výchovný přístup?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	8,852627	df=6	p=,18204

Interpretace:

Touto položkou jsme zjišťovali, jak pohlíží učitel primární školy a rodič na situaci, že může docházet k volbě odlišného výchovného přístupu oproti kategoriálnímu protějšku. Vzhledem k trendům propojování kompetencí obou sociálních institucí (plnění jak výchovné tak vzdělávací funkce v primárním i sekundárním prostředí) může k daným situacím docházet. Zajímalo nás, zda variantní kategorie respondentů vyžadují respekt vlastního výchovného stylu, nebo jsou ochotni se přizpůsobit autoritě.[34]

Zde jsme stanovili předpoklad, že učitelé primární školy i rodiče se shodně vyjádří o nezbytnosti vzájemného respektu k výchovnému přístupu kategoriálního protějšku.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

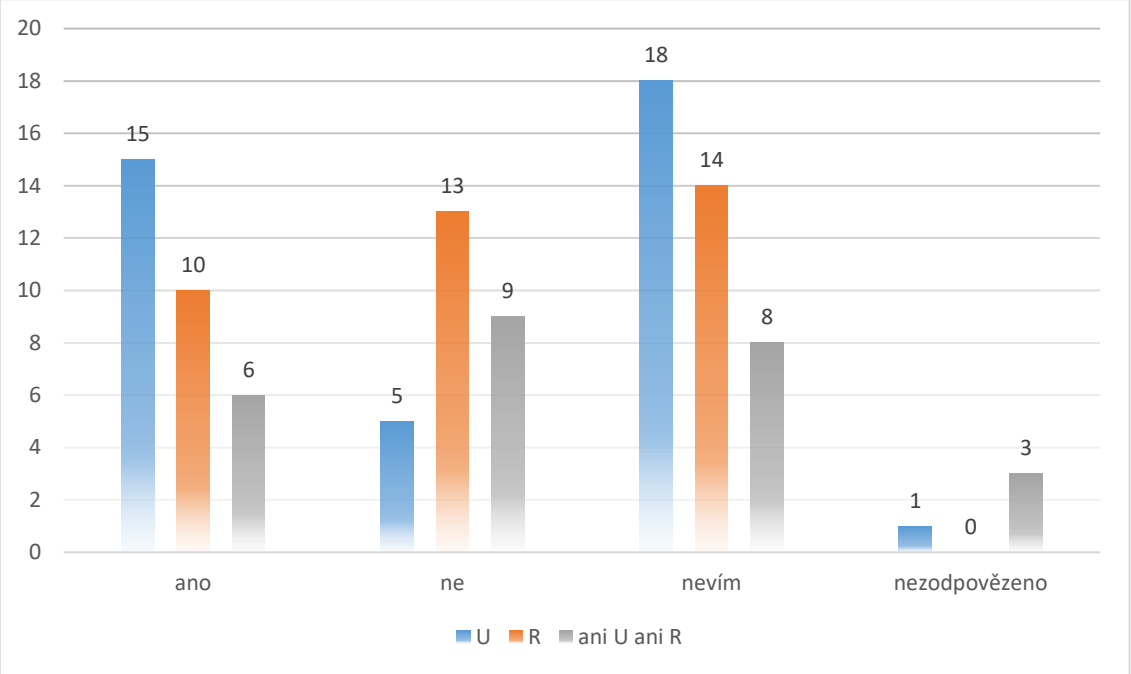
[34] Dle výsledků výzkumu A. Laureaua (2000) vyplývá, že rodiče (resp. matky) s nižším vzděláním se necítí povolaní k participaci na školní výchově dětí – nechtějí se stavět mezi učitele a žáky. Oproti tomu rodiče (resp. matky) s vyšším vzděláním poukazovali častěji na chyby školy a prezentovali se jako úspěšní v komunikaci se školou.

Znovu se dostáváme k odpovědi na predikci, která hovoří o shodě v názorech. Dle vztahů dat uvnitř kontingenční tabulky můžeme říci, že obě stěžejní kategorie respondentů vyžadují respekt k vlastnímu výchovnému stylu kategorizačním protějškem. Jediní, kdo odpovídali rozličně, byli respondenti třetí kategorie. Z toho je možné usuzovat, že objektivnější pohled může umožnit širší náhled na věc.

Dotazníková položka č. 11: Chtěli byste se angažovat ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy?

Deskriptivní statistika

Graf č. 11: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 11



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Předpokládáme, že ani učitelé primární školy ani rodiče neprojeví zájem o společné utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy, byť některé argumenty dle autorských přístupů hovoří o výhodách.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí některou z možností angažovat se ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí některou z možností angažovat se ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy, jsou odlišné.

Tabulka č. 25: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 11

Jste:	Chtěli byste se angažovat ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy?				
	nezodpovězeno	ano	ne	nevím	Řádek součty
U	1	15	5	18	39
R	0	10	13	14	37
ani U ani R	3	6	9	8	26
Celkem	4	31	27	40	102

Tabulka č. 26: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 11

Statistika	Chtěli byste se angažovat ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	12,69478	df=6	p=,05504

Interpretace:

U dané položky jsme vycházeli z předpokladu zájmu rodičů a učitelů primární školy o spolupráci při tvorbě výchovně vzdělávací koncepce třídy. Vycházíme-li z předpokladu uplatňování partnerského přístupu obou činitelů, chceme součinnost učitele a rodiče vnímat jako cestu pro společný rozvoj žáka. V daném případě se nejedná o standardní a plošně užívanou strategii, ale ve vybraných pedagogických proudech (ze kterých vycházejí např. alternativní školy také v ČR) je daný přístup uváděn jako výrazná příležitost.

Vzhledem k okrajovému pojetí dané strategie předpokládáme, že se respondenti sice shodnou, ale směrem k negativnímu hodnocení.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je vyšší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme přijmout nulovou hypotézu.

Zde se v analýze dat z daného výzkumného šetření poprvé setkáváme s nesouladnými odpověďmi respondentů. Ze vztahů dat uvnitř kontingenční tabulky můžeme hodnotit, že zatímco učitelé projevili zájem o danou strategii a otevírají rodičům dveře, rodiče projevují spíše nezájem. V otevřených odpovědích rodičů k dané dotazníkové položce

se objevily komentáře *„Je to práce učitele“* nebo „*Škola má učit, za nic jiného ji neplatím“*. Učitelé uváděli, že se o daný přístup pokoušejí, ale spíše individuálně. Jeden z negativních komentářů však uvedl: *„Nedokážu si představit situaci, kdy rodiče 20 až 30 dětí společně s učitelem/učitelkou vytvářejí východně vzdělávací koncepci třídy. Navíc by se tato neměla lišit od tříd ostatních, nejedná-li se o třídu nějakým způsobem specifickou.“* Z odpovědí vyznívá snaha o nezasahování do přímé činnosti učitele. Přece jen se jedná o hlavní aktivitu vzdělaného profesionála a předpokládá se tak jeho profesní odbornost. Volné komentáře jsou však laděny více opozičně, kdy (především) rodiče vyžadují aktivitu samotného učitele.

Dotazníková položka č. 12: Jaký má komunikace učitel-rodič podle vás smysl?

Tabulka č. 27: Kategorizace odpovědí v dotazníkové položce č. 12

Odpovědi pozitivně orientované - učitel	Odpovědi pozitivně orientované - rodič
- Velmi zásadní - Kladný - Významný (rodiče jsou příliš zahleděni do svých dětí) - Předávání informací, zpětná vazba, vzájemné poznání (osobnost rodičů může leccos napovědět o žákovi, osobnost učitele o způsobu výuky a hodnocení). - Základní sociální funkce - V kooperaci dosáhnou lepších výsledků při rozvoji dítěte – společná výchova - Utváření vzájemných dobrých vztahů - Včasné odhalení šikany, problémů s prospěchem, upozornění na nedostatky či výjimečné nadání	- Kladný - Přínos pro obě strany - Sladění rodinného života se školou - Základní sociální funkce - Nejednotnost může dítě výrazně ovlivnit - Jde především o dítě - Nedochází k nedorozumění - U a R by měli být partneři - Utváření vzájemných dobrých vztahů
Odpovědi negativně orientované - učitel	Odpovědi negativně orientované – rodič
- Má smysl, pouze pokud jsou s dítětem problémy, ale těžko říct, zda lze něco vyřešit	- Minimální – ať vyučuje - Žádný - Nutné, co se týče vzdělávání, dál ať se škola v rodině a výchově neangažuje.
Odpovědi neutrální, formální - učitel	Odpovědi neutrální, formální - rodič
- informativní, nelezení řešení při problému	- Report o žákovi - Informativní

U této položky jsme se zaměřili na význam komunikace pro učitele a rodiče. Jedná se částečně o kontrolní otázku obecného charakteru, která by měla reflektovat pohled jednotlivých činitelů k dané příležitosti.

Při třídění kódovaných dat bylo u kategorie respondentů ani U ani R zjištěno, že se vyjadřují k příležitosti buď pro učitele, nebo pro rodiče. Z tohoto důvodu jsou uvedeny pouze bipolární kategorie odpovědí – učitel x rodič. Pořadí, v jakém jsou odpovědi uvedeny v tabulce, vyplývá z četnosti kumulace stejných (či velmi blízkých) odpovědí.

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o částečně kontrolní otázku, znovu se objevila větší otevřenost učitelů ke komunikaci s rodičem. Dokáží častěji a pečlivěji docenit význam součinnosti s rodičem a projevují o něj zájem. Nelze však říci, že rodiče by tuto strategii zavrhovali. Vítají přístup učitele, nepovažují se pouze za pasivní příjemce informací, uvědomují si příležitost k reflexi také z jejich strany atp. Samozřejmě se objevují také názory směrem k předchozímu paradigmatu spolupráce rodiny a školy – a sice že škola má vzdělávat, rodina vychovávat.

Dotazníková položka č. 13: Kde spatřujete hranice komunikace učitel-rodič (co by si učitel/rodič neměl dovolit)?

Tabulka č. 28: Kategorizace odpovědí v dotazníkové položce č. 13

Co by MĚL mít učitel dovoleno	Co by MĚL mít rodič dovoleno
- Více svobody - Neměl by se bát adekvátně potrestat žáka (strach z rodiče) - Respektovat práva	- Respektovat své povinnosti
Co by si NEMĚL učitel dovolit	**Co by si NEMĚL rodič dovolit**
- Urážet, porovnávat s druhými - Vstupovat rodičům do výchovy - Vychovávat v duchu náboženství (pokud si to rodič nepřeje) - Vstupovat do soukromí - Neměl by být příliš osobní - Neměl by probírat problémy žáka s jiným rodičem - Fotit žáky (bez povolení)	- Tykat - Urážet - Vzájemně si vstupovat do kompetencí

Touto položkou jsme sledovali vnímání hranic v komunikaci mezi učitelem a rodičem. Vycházíme z předpokladu otevřenosti škol. Aby však mohl být tento trend uplatňován, je nezbytné nastavení pravidel.

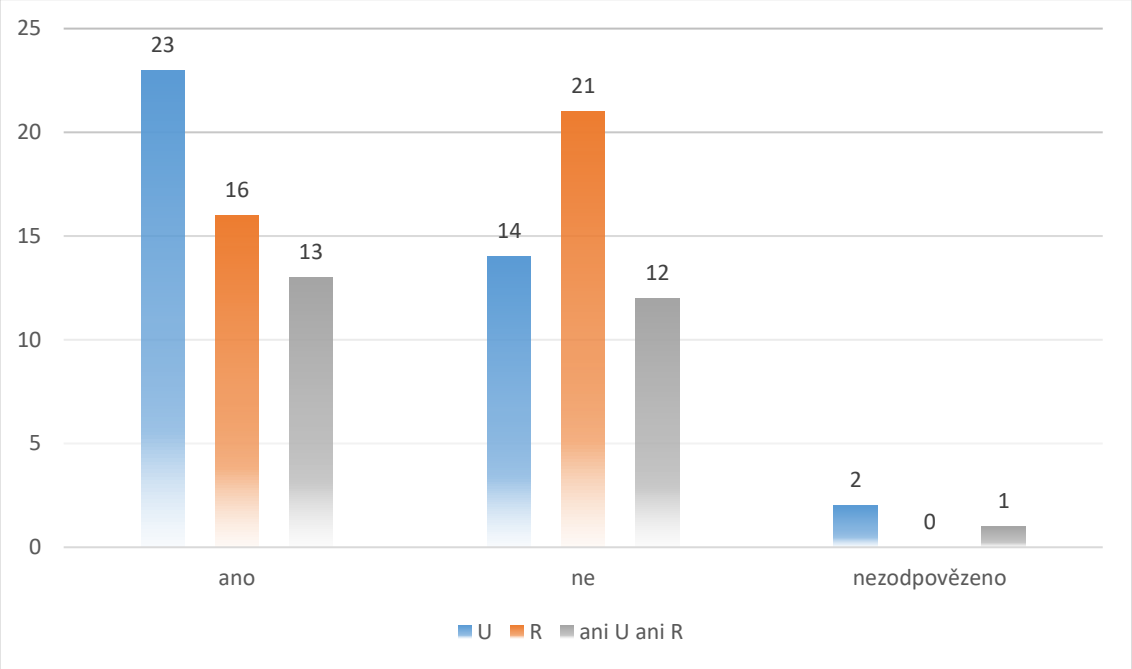
Při třídění kódovaných dat u kategorie respondentů ani U ani R bylo zjištěno, že odpovídali *„nevím“,* nebo že se také v tomto případě vyjadřují k příležitosti buď pro učitele, nebo pro rodiče. Z tohoto důvodu jsou opět uvedeny pouze bipolární kategorie odpovědí – učitel x rodič. Pořadí, v jakém jsou odpovědi uvedeny v tabulce, vyplývá z četnosti kumulace stejných (či velmi blízkých) odpovědí.

S odkazem na aktuální trend spolupráce učitele a rodiče můžeme v ladění odpovědí spatřovat nejistotu. Učitelé si uvědomují své omezené možnosti při komunikaci s rodiči a rodiče vyjadřují obavy z komunikace. Tato nejistota může pocházet z nejasného nastavení pravidel komunikace mezi školou a rodinou. Zde se dostáváme na úroveň jedné z nezbytných podmínek součinnosti rodiny a školy, která by měla být garantována vedením školy. Na čem se obě strany respondentů shodují, je vzájemný respekt a slušnost při komunikaci.

Dotazníková položka č. 14: Vyhledáváte příležitosti k nadstandardnímu vzájemnému kontaktu?

Deskriptivní statistika

Graf č. 12: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 14



Induktivní statistika

Statistické hypotézy:

Předpokládáme, že respondenti neprojevují zájem o nadstandardní vzájemný kontakt.

H0: Četnosti respondentů, kteří volí některou z možností zájmu o hledání příležitostí k vzájemnému kontaktu, jsou stejné.

HA: Četnosti respondentů, kteří volí některou z možností zájmu o hledání příležitostí k vzájemnému kontaktu, jsou odlišné.

Tabulka č. 29: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 14

Jste:	Vyhledáváte příležitosti k nadstandardnímu vzájemnému kontaktu?			
	nezodpovězeno	ano	ne	Řádek součty
U	2	23	14	39
R	0	16	21	37
ani U ani R	1	13	12	26
Celkem	3	52	47	102

Tabulka č. 30: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 14

Statistika	Vyhledáváte příležitosti k nadstandardnímu vzájemnému kontaktu?		
	Chí-kvadrát	sv	p
Pearsonův chí-kvadrát	4,516047	df=4	p=,34065

Interpretace:

Zde jsme vycházeli z předpokladu potřeby sociální komunikace mezi rodičem a učitelem primární školy. Udržováním sociální komunikace (jak jsme již zmínili výše) může být podporován nejen rozvoj vztahu mezi učitelem a rodičem, ale následně také rozvoj vztahu obou činitelů s žákem (a jeho vztah ke škole a vzdělávání).

Zde jsme předpokládali, že vzhledem k trendu otevřenosti škol a uplatňování partnerského přístupu, projeví obě strany zájem o nadstandardní vzájemný kontakt.

Ze statistických výsledků je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro hladinu významnosti 0,05 je nižší, než kritická hodnota na daném stupni volnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

I v poslední testované položce jsme se setkali se souladným názorem respondentů. Dle vztahů dat uvnitř kontingenční tabulky však vyplývají signifikantní rozdíly mezi motivem učitelů a rodičů k nadstandardním kontaktům. Ve volných odpovědích k dané položce se objevily odpovědi: *„Jak kdy“, „Prvoplánově ne“,* ale také odpovědi, které vypovídaly o významu, který pro obě strany může tato příležitost mít: *„Upevňuje to vztah a důvěru“* (odpověď učitele)*, „Aktivně se zajímám o své děti a ve škole tráví dost času. Špatný učitel či přístup může ovlivnit žákův postoj pro celý život“.*

8.2 Shrnutí a diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Směřujeme k naplňování dílčího cíle empirického, kterým bylo popsat oblast součinnosti z pohledu učitele primární školy a rodiče se zaměřením na situace, ve kterých spatřují tito dva činitelé stejné či odlišné výhody (příp. nevýhody) ve vzájemné komunikaci.

Stanovili jsme si výzkumný problém, který je možné charakterizovat hlavní výzkumnou otázkou: **Jaký existuje vztah mezi názory učitelů primární školy a rodičů na jejich komunikaci a vyhledáváním vzájemného kontaktu (pro utváření podmínek pro realizaci rozvoje žáka)? Ve kterých situacích je jejich přístup ke spolupráci stejný, a ve kterých odlišný?** Data byla zjišťována prostřednictvím níže specifikovaných výzkumných otázek, které hledají odpovědi na popis procesů komunikace učitele primární školy s rodičem na úrovních:

- způsob komunikace, kde jsme zjišťovali preferenci osobní nebo distanční komunikace, možnost zapojení žáka do řešení problému a vyhledávání vzájemného kontaktu mezi učiteli primární školy a rodiči;
- důvody pro vzájemnou komunikaci, kde jsme se zaměřili na zjišťování motivace ke komunikaci při formálním kontaktu – třídní schůzky, školní akce, návštěvy rodičů ve výuce nebo návštěvy učitelů v rodině;
- hranice ve vzájemné komunikaci, které by neměly být ani jednou kategorií respondentů při komunikaci překračovány a
- význam komunikace, kdy jsme zjišťovali, jaký zájem mají učitelé primární školy a rodiče o společné strategie rozvoje žáka primární školy – respekt k výchovnému stylu a společné utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy.

Výzkumná otázka č. 1: **Jaký způsob komunikace upřednostňují učitelé primární školy a rodiče?** (dotazníková položka č. 2-4, 14)

Prostřednictvím výzkumného šetření bylo zjištěno, že se způsob komunikace odlišuje podle motivu. Překvapivý byl již první výsledek, který hodnotil, že v případě běžného informování volí učitelé i rodiče možnost distančního kontaktu, i když si uvědomují výhody osobního setkávání. Tato strategie se odchyluje od doporučení odborníků, kteří

hovoří o výhodách pro utváření vztahu mezi učitelem, rodičem a následně dítětem. Pro řešení problému pak obě kategorie hlavních činitelů jednoznačně osobní setkání přijímají. V případě řešení problému vítají také možnost konfrontace žáka se situací.

Výzkumná otázka č. 2: **Jaké důvody pro vzájemnou komunikaci mají učitelé primární školy a rodiče?** (dotazníková položka č. 5 – 9)

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme operacionalizovali na oblast motivace k vybraným aktivitám, které jsou plošně či okrajově poskytovány školou.

Jako základní aktivitu jsme zamýšleli organizaci třídních schůzek, které jsou respondenty vnímány spíše formálně – jako prostor pro informování o žákovi a o dění ve škole obecně. Zde respondenti vnímají jako efektivní lineární pojetí interpersonální komunikace, při kterém dochází k jednosměrnému přenosu informací. Přijímají realizaci v časovém rozmezí do 1 hodiny trvání s možností návazné konzultace, kde je rodič individuálně seznámen s okolnostmi konkrétního žáka. Zde se již setkáváme s prvky transakčního pojetí[35], které považujeme za sofistikovaný proces, který je pro součinnost nezbytným předpokladem.

Další příležitostí ke kontaktu učitelů a rodičů, jež je plošně využívána, jsou školní akce. Také zde spatřujeme dle výsledků výzkumného šetření formální přijímání s jediným výrazným důvodem – a sice prezentací žáků.

Také jsme se zaměřili na okrajové příležitosti ke kontaktům - na možnosti hospitací rodičů ve výuce a návštěvy učitelů v rodině. Byť si respondenti uvědomovali výhody, ani v jednom sledovaném případě neprojevili zájem o jeho realizaci.

Vycházíme-li z rolí rodičů, pak také v tomto výzkumném šetření je možné charakterizovat dvě základní kategorie[36] – rodič jako zákazník, nebo rodič jako problém (a to ze strany obou hlavních aktérů).

[35] Vymezení problematiky v kapitole č. 1 *Komunikace jako cesta k vzájemnému porozumění,* kde je transakční pojetí prezentováno tak, že každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač. Ve stejném okamžiku, kdy vysíláme svá sdělení, také přijímáme sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhé osoby. Toto pojetí vnímáme jako žádoucí a hodnotíme, že v kontextu komunikace mezi učitelem primární školy a rodičem, by mělo být uplatňováno nejčastěji.

[36] Problematika nastíněna v kapitole č. 2 *Paradigmata součinnosti mezi rodinou a školou* - přes řadu odlišností vymezují odborníci 4 základní varianty rolí rodičů ve vztahu ke škole - rodič jako zákazník,

Výzkumná otázka č. 3: **Kde spatřují učitelé primární školy a rodiče hranice pro společnou komunikaci?** (dotazníková položka č. 13)

S odkazem na aktuální trend spolupráce učitele a rodiče můžeme v ladění odpovědí spatřovat nejistotu. Učitelé si uvědomují své omezené možnosti při komunikaci s rodiči a rodiče vyjadřují obavy z komunikace. Tato nejistota může pocházet z nejasného nastavení pravidel komunikace mezi školou a rodinou. Zde se dostáváme na úroveň jedné z nezbytných podmínek součinnosti rodiny a školy, která by měla být garantována vedením školy. Na čem se obě strany respondentů shodují, je vzájemný respekt a slušnost při komunikaci. Vyhraňují se proti uplatňování mocensko-kontrolního motivu komunikace[37].

Výzkumná otázka č. 4: **Jaký význam učitelé primární školy a rodiče spatřují ve společné komunikaci?** (dotazníková položka č. 10 - 12)

Zde je možné hodnotit, že si učitelé primární školy i rodiče uvědomují pozitivní možnosti, které by jim mohla vzájemná komunikace a součinnost přinést. Ze strany učitelů se objevuje větší otevřenost a snaha navazovat kontakty s rodiči, dokáží častěji a pečlivěji docenit její význam a projevují o ni zájem. Nelze však říci, že by rodiče tuto strategii přímo zavrhovali.

Když se zaměříme na specifické oblasti, které mohou být v moderní škole uplatňovány, nesetkáváme se příliš s přijetím. Máme na mysli např. možnost angažovat se ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy, nebo vzájemný respekt k výchovnému přístupu – v obou případech se sice sporadicky objevovaly pozitivní ohlasy, avšak pouze na teoretické úrovni. V možnosti implementace do praxe se obě sociální instituce formálně vyhraňují v kompetencích rodina vs. škola.

---

rodič jako problém (nezávislý, špatný, snaživý), rodič jako partner (výchovný a sociální), rodič jako občan (Rabušicová, Emmerová, LIII/2003).

[37] Problematika nastíněna v kapitole č. 5 *Komunikace – prostředek pro utváření vztahů mezi rodičem a učitelem*. Zde rozlišujeme tyto typy motivů ke komunikaci: konstantně-vztahový komunikační motiv, mocensko-kontrolní komunikační motiv, poznávací komunikační motiv, relaxační komunikační motiv a prezentační komunikační motiv.

Reflektujeme spíše kompenzační model vztahů rodičů a učitelů, který je pouze základním typem. Vlastně se ani neblížíme k pojetí modelu sdílené odpovědnosti[38].

Výzkumná otázka č. 5: **Jaký je vztah mezi významem komunikace (z pohledu učitelů primární školy a rodičů) a formou její realizace?** (korelace vybraných souborů dat)

Na tuto výzkumnou otázku je možné odpovědět, že učitelé i rodiče si uvědomují možnosti, které jim snaha a prostor pro komunikaci přinášejí. Respondenti o trendy v komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou projevovali hypotetický zájem, ale na druhou stranu je považují za experimenty, které není možné v praxi plošně uplatnit. Pro realizaci kontaktu volí raději stereotypní a konzervativní strategie se směrem k tradičnímu přístupu klasifikace funkcí – u školy vzdělávací, u rodiny výchovné. Zde můžeme uvažovat jako determinantu ostych, nedůvěru, či nejasné formální nastavení pravidel[39]. Tyto názory můžeme sledovat jak u učitelů, tak u rodičů.

Hypotéza č. 1: Předpokládali jsme, že jestliže učitel primární školy a rodič spatřují význam ve vzájemné komunikaci, vyhledávají situace pro její uplatňování.

Dle výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé primární školy i rodiče si uvědomují výhody, které jim vzájemná komunikace přináší. Je-li možné výsledky generalizovat, pak tento názor je však pouze hypotetický a nedochází k jeho naplňování. Hypotézu č. 1 tedy nemůžeme přijmout.

Hypotéza č. 2: Předpokládali jsme, že frekvence zájmu o vzájemnou komunikaci mezi učitelem primární školy a rodičem bude záviset na podnětu řešení problému.

[38] Vymezení problematiky v kapitole č. 2 *Paradigmata součinnosti mezi rodinou a školou,* kde u vztahů rodiny a školy uvádíme model kompenzační, konsensuální, participační a model sdílené odpovědnosti.

[39] Problematika garance komunikace ze strany školy nastíněna v kapitole č. 4 *Škola jako sekundární prostředí působící na komplexní rozvoj žáka,* která rozpracovává otázku funkcí a rolí rodiny pro rozvoj dítěte.

Ze získaných dat vyplynulo, že učitelé primární školy a rodiče se scházejí na pravidelných formálních setkáních – třídní schůzky, akce školy. Další setkání se objevují spíše v případech řešení problémových situací.

Můžeme přijmout hypotézu č. 2.

Hypotéza č. 3: Předpokládali jsme, že existuje rozdíl v názorech učitelů primární školy a rodičů na význam vzájemné komunikace.

Zde jsme předpokládali, že se objeví současný trend, kdy se rodiče chtějí více podílet na životě školy. Z výsledků výzkumného šetření však vyplynul zájem obou kategorií respondentů o oddělené aktivity (byť si uvědomují, jaké výhody by mohla tato strategie přinést).

Nemůžeme tedy přijmout hypotézu č. 3.

Závěr

Rigorózní práce nastínila v rozmezí osmi kapitol náhled na význam spolupráce mezi učitelem primární školy a rodičem za předpokladu podnětné komunikace. Tu vnímáme jako základní stavební kámen utváření vztahů mezi učitelem a rodičem a následně také žákem. Dle trendů vzdělávací politiky se aktuálně hovoří o vytváření prostoru pro otevřenost škol a jsou patrné snahy o strukturaci platformy pro spolupráci mezi rodinou a školou.

Z **výsledků výzkumného šetření** realizovaného v rámci rigorózní práce vyplynuly informace o procesu komunikace mezi učiteli primární školy a rodiči. Obě strany si uvědomovaly potenciál osobní komunikace, ale zájem o její využití se projevoval až v případě potřeby řešit problém. Do této situace vítali respondenti také možnost angažování žáka jako rovnoprávného partnera.

Zájem projevovali o tradiční formy kontaktu, jako jsou především třídní schůzky (s možností následné individuální konzultace), kde je dán prostor pro realizaci transakčního pojetí komunikace, nebo školní akce (které jsou respondenty považovány spíše za prostor pro prezentaci žáka, než pro utváření sociálních vztahů). Jiné formy kontaktu – např. návštěvy rodičů ve výuce nebo učitelů v rodině nebyly respondenty přijímány výhradně kladně - zájem projevovali spíše jen hypoteticky, ale pohlíželi na ně jako na experimenty, které není možné v praxi plošně uplatnit.

Učitelé primární školy i rodiče projevovali zájem o oddělené aktivity při rozvoji žáka. Vzájemně si však vyjadřovali uznání. V oblasti komunikace učitelů primární školy a rodičů sice stále nedosahujeme úrovně sdílené odpovědnosti, což ale spíše vyplývá ze vzájemného respektu ke kompetencím prostředí než z nezájmu.

Zájem o danou problematiku vyplynul ze zahraničních zkušeností autorky rigorózní práce, kdy ji sledovala a diskutovala jednak při příležitostech výukové mobility, řešení či plánování výzkumných záměrů, nebo prezentací na kongresech a konferencích. Výběr zahraničních kontaktů tvořily např. univerzity ve Švédsku (Uppsala), Norsku (Trondheim), Španělsku (Madrid, Coruña), Rakousku (Klagenfurt), Německu (Erlangen-Nürnberg), Maďarsku (Sopron), Slovinsku (Koper, Maribor), Chorvatsku (Rijeka), Litvě (Panevežys), Slovensku (Ružomberok, Prešov), Rusku (Moskva) a Velké Británii (Winchester).

Teoretické kapitoly vymezují rámec východisek dle autorských přístupů a tuzemských i zahraničních výzkumů, přičemž směřují k naplňování dílčích cílů teoretických – interpretovat vývoj přístupů ke spolupráci mezi rodinou a školou se zaměřením na aktuální pojetí, a kategorizovat roli rodičů a učitelů primární školy v komunikaci při společné součinnosti.

Záměrem kapitol v empirické části práce je prezentovat výzkumné strategie, postup při realizaci výzkumného šetření a jeho výsledky. Postup byl zvolen se snahou dosáhnout dílčího empirického cíle - popsat oblast součinnosti z pohledu učitele primární školy a rodiče se zaměřením na situace, ve kterých spatřují tito dva činitelé stejné či odlišné výhody (příp. nevýhody) ve vzájemné komunikaci.

Obě části rigorózní práce byly sestaveny směrem k naplnění hlavního cíle práce, kterým bylo popsat význam součinnosti učitelů primární školy a rodičů s preferencí výhod vzájemné komunikace.

Hlavního i dílčích cílů bylo dosaženo.

Jak již bylo několikrát zmíněno, v práci je obsažena řada autorských přístupů a tuzemských i zahraničních výzkumů. Většina se jich však zaměřuje obecně na spolupráci rodiny a školy. **Přínos** této **práce** je možné spatřovat v zacílení pozornosti na konkrétní činitele, jež utváří podmínky pro spolupráci - na rodiče a učitele, navíc na specifickém školském stupni – na primární škole. Výsledky výzkumného šetření neposkytují normativní výstupy, ale jejich snahou je prezentovat aktuální reálnou úroveň problematiky.

Na závěr je možné hodnotit, že výzkumná metoda, použitá při vlastním výzkumném šetření, byla vhodně zvolena, navíc (ve vybraných kategoriích) umožňovala porovnání výsledků vlastního výzkumného šetření s jinými výzkumy, na což je v textu rigorózní práce odkazováno.

Učitele primárních škol a rodiče může tato práce inspirovat, protože reflektuje jejich stanoviska. Mohou tak shlédnout názory opačné kategorie respondentů, což může vést k vzájemnému porozumění.

Návrhem na perspektivní **směřování vědecké práce** v této oblasti je rozšíření výzkumného souboru na velikost reprezentativního vzorku. Výhody modelu sdílené odpovědnosti a strategie jeho uplatňování by bylo vhodné cíleně a uvědoměle zapracovat do vzdělávací nabídky určené pro pregraduální přípravu budoucích učitelů

primární školy. Ti by ve své následné školní praxi měli být iniciátory podnětné komunikace s rodiči se snahou o odstraňování nedůvěry. Vytvořením kvalitní kompetenční základny u této cílové kategorie je možné podpořit trend spolupráce rodiny a školy při rozvoji žáka primární školy.

Literatura

Allhoff, Dieter-W. a Waltraud Allhoff. *Rétorika a komunikace.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2283.2.

Basu, Andreas a Liane Faust. *Umění úspěšné komunikace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5032-3.

Belbin, Meredith. *How to Build Successful Team*. London, B-H, 1996.

Beňo, Matej a kol. *Učitel v procese transformácie společnosti.* Bratislava: ÚIPŠ, 2001.

Brezinka, Wolfgang. *Familie ist Zukunft*. Bonn: Bouvier, 1989.

Campbell, Lioyd. *Parents and Schools Working for Student Success.* NASSP Bulletin, 1992.

Círová, Kateřina. Rodičovská kavárna. Web *Rodiče vítáni.* 2011. Dostupné na http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/rodicovska-kavarna/.

Co se změnilo v českém školství. Praha: ÚIV, 2009.

Cohn, Ruth C. *Zur Grundlage des Themen zentrierten interaktionellen Systems*. Gruppendynamik, Forchung und Praxis, 3, 5, 1974.

Cooper, Bruce S. Parent Choice and School Involvement : Perspectives and Dilemnas in the United States and Great Britain. In *International Journal of Educational Research.* 15/1991.

Corsaro, Villiam, A. *Routines in the Peer Culture of American and Italian Nuirsery School Children*. Sociology of Education. Vol. 61, No. 1, 1988.

Čáp, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7178-463-X.

Čáp, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

Čapek, Robert. *Učitel a rodič : Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

Dance, Frank a Carl Larson. *The Functions fo Human Communication. A Theoretical Approach.* New York: Holt, Rinehart and Winston. 1976.

De Singly, Francois. *Sociologie současné rodiny.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

DeVito, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

Docking, Jim. *Primary Schools and Parents. Rights, Responsibilities and Relationships.* London: Hodder and Stroughton, 1990.

Duck, Steve. *Learning about realtionships*. London: Sage Publication, 1993. ISBN 0-8039-5157-4.

Dytrtová, Radmila a Marie Krhutová. *Učitel : příprava na profesi.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EDUin. *Vztah rodičů a školy : Jejich dítě.* Prezentace výsledků výzkumu, 2011. dostupné na http://www.rodicevitani.cz/wp-content/uploads/2011/06/Eduin_Vztah_rodicu_a_skoly_jejich_deti_Perfect_Crowd.pdf.

Epstein, Joyce L. *School and Family Partnerships.* New York: Macmillan, 1992.

Ferenczi, Sándor: *Klinický deník. Uspořádal a přeložil Michael Balint*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0626-2.

Feřtek, Tomáš. *Rodiče vítáni.* Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

Fullan, Michael. *The new meaning of educational change*. Teachers College Press, 2007. ISBN 978-0807747650.

Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-179-6.

Grootings, P. a Jaroslav Kalous *Od pilotních škol k reformní strategii*. Praha: Nakladatelství Fragment, 2007.

Guirdham, Maureen. *Interpersonal Skills at Work*. Prentice Hall International Ltd, Hempstead, Simon and Schuster International Group, 1995.

Hábl, Jan. *Aby člověk neupadal v nečlověka : Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém.* Červený Kostelec, 2015. ISBN 978-80-7465-136-6.

Hamplová, Dana, Rychtaříková, Jitka a Simona Pikálková. *České ženy : Vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina.* Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002. ISBN 80-7330-040-0.

Havlík, Radomír a Jaroslav Koťa. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-262-0042-0.

Havlínová, Miluše, Havlová, Jana a Eliška Vencálková (eds.). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : aktualizovaný modelový program podpory zdraví.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.

Haynes, Norris a James P. Comer. *The Home-School Team : An Emphasis on Parent Involvement*. Dostupné z: https://www.edutopia.org/home-school-team.

Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

Henderson, A. *The Evidence Continues to Grow : Parent Involvement Improves Student Achievement.* Columbia, Md.: National Committee for Citizens in Education, 1987.

Hendl, Jan. *Přehled statistických metod : Analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

Hrubá, Jana. Jak se mění role učitele? *Portál RVP.cz.* Praha, 2009.

Husén, et al. *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press, 1992. ISBN 008-04-139-35.

Chráska, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada, 2007. 978-80-247-1369-4.

Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku : výbor z díla. Praha: SPN, 1987.

Janiš, Karel (ed.). *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8.

Kalous, Jaroslav a Veselý Arnošt. *Vzdělávací politika v globálním kontextu.* Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5.

Katrňák, Tomáš. *Odsouzeni k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

Kohoutek, Rudolf. *Základy užité psychologie.* Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

Kolláriková, Zuzana a Branislav Pupala (eds.) *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

Kratochvílová, Jana a Jiří, Havel. *Index for Inclusion in the Czech Primary Schools. Teachers Self-Evaluation in Primary Schools. Research.* Brno: MU, 2012. ISBN ISBN 978-80-210-5931-3.

Krejčová, Věra. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

Kubeš, Marián, Spillerová, Dagmar a Roman Kurnický. *Manažerské kompetence : způsobilosti výjimečných manažerů.* Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-0.

Kučera, Miloš. Evropská dimenze ve vzdělávání. In *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání.* České Budějovice: JU v ČB, 2007. ISBN 978-80-244-2049-3.

Kurelová, Milena. *Pedagogika II. : Kapitoly z obecné didaktiky.* Ostrava: OU, 2004. ISBN 80-7042-156-8.

Laureau, A. *Home Advantage : social Class and Parental Intervention in Elementary Education.* Rowman and Littlefield Publisher, 2000. ISBN 978-07-4250-145-4.

Lukášová-Kantorková, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů / teorie, výzkum, praxe.* Ostrava: PdF, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

Malach, Josef. *Obecná didaktika pro učitele odborných předmětů.* Ostrava: OSU, 2002. ISBN 80-7042-235-1.

Malach, Josef. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: OSU, 2004. ISBN 80-7042-374-9.

Maňák, Josef, Švec, Štefan a Vlastimil Švec. *Sborník pedagogické metodologie : Pedagogický výzkum v teorii a praxi.* Brno: MU, 2005. ISBN 978-80.7315-102-7.

Mareš, Jiří a Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole.* Brno: MU, 1995.

Maříková, Hana. *Problémy současné české rodiny*. Praha: Slon, 2000. ISBN 80-85850-93-1.

Matějček, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: SPN, 1992. ISBN 80-042-5236-2.

Matýsková, Danuše. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace*. č. 1. Brno, 2005. ISSN 1211-4669.

Mikuláštík, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-0650-4.

Možný, Ivo. Česká rodina pozdní modernity : nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*, roč. 54, č. 4. Praha, 2004. ISSN 0031-381.

Možný, Ivo. *Sociologie rodiny: její vývoj, teorie a základní problémy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-75-3.

Možný, Ivo. *Moderní rodina : (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR.* 2001.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020.* Praha. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf.

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha). Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní vzdělávací fond. Školská soustava ČR. Praha: MŠMT, 2003.

Nelešovská, Alena a Kadlčíková Jana. *Pohled absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ na evropské kompetence.* Olomouc: ALTYN, 2010. ISBN 978-80-87224-10-6.

Pearson, Nelson a J. C. Pearson, *Communication and Global Values*. World Communication, 26, 1997.

Pernerová, Rotraud, A. *Tabu v rodinné komunikaci.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-363-3.

Plamínek, Jiří. Synergický management Vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech. Argo, 2000. ISBN 80-7203-258-5.

Plaňava, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací : Přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2.

Pol, Milan a Milada Rabušicová. Rozvoj vztahů školy a rodiny : Několik zahraničních inspirací. *Sborník prací FF MU.* Brno: 1997.

Pol, Milan. *Škola v proměnách.* Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

Procházková, Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. *Česká škola.* 2006. Dostupný z WWW: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102615&CA1=2125>.

Prokop, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024610086.

Provázková Stolinská, Dominika a Miluše Rašková. *Reflection of paradigms of communication between family and school in the Czech Republic.* SGEM. Bulharsko, 2015. ISBN 978-619-7105-45-2. DOI: 10.5593/sgemsocial2015B12.

Provázková Stolinská, Dominika, Rašková, Miluše a Eva Šmelová. *Friendship in preschool children as a determinant supporting the inclusive approach in kindergarten.* ECE 2017 – Educating for change – The european conference on education. UK: Brighton, 2017.

Provázková Stolinská, Dominika. *Conditions for effective interaction between teacher and pupil at Czech primary schools.* CY-ICER. North Cyprus, 2015a.

Provázková Stolinská, Dominika. Educational communication in an inklusive environment of primary school. In Šmelová, E., Souralová, E, Petrová, A. a kol. *Social aspects of elementary school inclusion in the context of internatiolnal research.* Olomouc, 2017. ISBN 978-80-244-5155-8.

Provázková Stolinská, Dominika. *Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy.* Olomouc: UP, 2015b. ISBN 978-80-244-4735-3.

Průcha, Jan. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

Průcha, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80- 7178-944-5.

Průcha, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Rabušic, Ladislav. *Kde všechny ty děti jsou?* Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.

Rabušicová, Milada a Kateřina Emmerová. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika.* Praha: LIII/2003. ISSN 0031-3815.

Rabušicová, Milada, Šeďová, Klára, Trnková, Kateřina a Vlastimil Čiháček. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, 2017. Dostupný z WWW: <file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/RVP%20ZV%202017-1.pdf>.

Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. Komunikace o pubertě: dítě – matka – otec. *Magister : Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu.* Olomouc: UP, 2/2015. ISSN 1805-7152.

Reforma školství v České republice. Praha: Varianty; Člověk v tísni, 2006.

Ries, Lumír. *Člověk a výchova : K humanizaci školy a edukace.* Ostrava: Oftis, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.

Rogers, Carl R. *O osobnej moci*. Bratislava: Persona, 2000. ISBN 80-967-980-14.

Seberová, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů.* Ostrava: OSU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.

Schulz fon Thun, Friedmann. *Jak spolu komunikujeme?* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0832-9.

Sobotková, Irena. *Psychologie rodiny.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

Socha, Thomas. J. a Glen Stamp. *Parents, Children and Communication. Frontiers of Theory and Research.* Mahwah. NJ: Lawrence Exlaubaum, 1995. ISSN 1803-7437.

Spilková, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

Spilková, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Spilková, Vladimíra. V zorném úhlu profesionalita učitelů. *Učitelské noviny,* roč. 112, 2009, č. 7. ISSN 0139-5718.

STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů : Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání.* Praha, 2009.

Stolinská, Dominika. *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání.* [disertační práce] Olomouc: PdF UP, 2012.

Svatoš, Tomáš. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace.* PdF: VŠP, 1995.

Šeďová, Klára. Tiché partnerství : Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica.* roč. 14, č. 1, rok 2009. ISSN 2336-4521.

Špendla, Vojtěch. *Jednotná rodinná a školská výchova.* Praha: SPN, 1972.

Štech, Stanislav. *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy.* Čs. Psychologie, 1997.

Štěpaník, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi 2*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0844-2.

Šulová, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

Švancar, Radmil. Scházela diskuze o tom, co ministerstvo vlastně chce. *Učitelské Noviny* 2009, č. 29. ISSN 0139-5718.

Termann, Stanislav. *Umění přesvědčit a vyjednat*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0304-1.

Toman, Jiří. *Jak zdokonalovat sám sebe.* Praha: nakladatelství Svoboda, 1980.

UNESCO. *Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století".* Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1997.

Vališová, Alena a Hana Kasíková. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vaněk, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972.

Vašutová, Jaroslava. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

Vašutová, Jaroslava. Model tvorby profesního standardu učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Vašutová, Jaroslava. Změna profesních požadavků na učitele. *Učitelské listy* [online]. 2007. ISSN 1210-631. Dostupný z WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>.

Vilímová, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy.* Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-033-6.

Vítečková, Michaela. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vítek, Jiří a Marie, Vítková. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-210-9.

Vybíral, Zbyněk. *Psychologie komunikace.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Wahlstrom, B. J. *Perspektives on human communication*. University of Minnesota: Wim. C. Brown Publishers, 1992.

Watzlawick, Paul, Bavelas, Janet Beavin a Don D. Jackson. *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton, 2011. ISBN 978-0-393-71059-5

Wiegerová, Adriana (ed.). *Fórum o premenách školy v 21. storočí.* Bratislava: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-969146-7-8.

Wyness, Michael G.: *Schooling, Welfare and Parental Responsibility*. London: Falmer Press, 1996.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. 2009 [online]. Dostupný z WWW: <www.msmt.cz/file/8254_1_1/>.

Přílohová část

Příloha č. 1: Formulář dotazníku

1. Jste:
    - učitel
    - rodič
    - ani učitel ani rodič, ale rád/a bych se hypoteticky vyjádřil/a

2. Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete pro účely běžného informování?
    - Osobní
    - Zprostředkovanou (e-mail, žákovská knížka, nástěnky atp.)

3. Jakou formu komunikace učitel-rodič upřednostňujete při řešení problému?
    - Osobní
    - Zprostředkovanou
    - Dle závažnosti – prosím uveďte komentář

4. Považujete za vhodné při řešení problémové situace osobně zapojit do řešení také žáka?
    - Ano – proč
    - Ne – proč
    - Nevím

5. Jaká je vaše motivace účastnit se třídních schůzek?
    - Dozvědět se/informovat o žákově prospěchu, chování a aktivitách souvisejících s vyučováním
    - Je to povinnost
    - Setkáváním jsou plněny sociální funkce
    - (pro rodiče) Ze zásady se třídních schůzek neúčastníte – proč
    - Další – prosím uveďte

6. Kolik času byste považovali za vhodné vyhradit pro účely třídních schůzek?
    - Do hodiny
    - Déle než hodinu

7. Jaké příležitosti spatřujete v možnosti absolvovat návštěvy rodičů ve výuce?
    - Utvoření přesnější představy o průběhu vyučování
    - Utvoření přesnější představy o chování žáka
    - Další – prosím uveďte
    - Škola poskytuje, ale rodiče (nebo vy) nejeví zájem – proč
    - Nemám zkušenost - škola nic takového neposkytuje

8. Uvítali byste osobní návštěvy učitelů v rodině pro účely řešení problému?
    - Ano – proč
    - Ne – proč
    - Nevím

9. Jaký spatřujete význam v akcích školy typu jarmark, besídka, akademie atp.
    - Prezentace žáků
    - Prezentace učitelů
    - Společné slavnostní setkávání
    - Prostor pro utváření společných vztahů
    - Tradiční povinnost rodičů i učitelů
    - Další – prosím uveďte

10. Domníváte se, že by měl učitel/rodič bez rezervy respektovat váš výchovný přístup?
    - Ano
    - Ne
    - Nevím

11. Chtěli byste se angažovat ve společném utváření výchovně vzdělávací koncepce třídy?
    - Ano – proč
    - Ne – proč
    - Nevím

12. Jaký má komunikace učitel-rodič podle vás smysl?

13. Kde spatřujete hranice komunikace učitel-rodič (co by si učitel/rodič neměl dovolit)?

14. Vyhledáváte příležitosti k vzájemnému kontaktu?
    - Ano – proč
    - Ne – proč

15. Zde máte prostor pro další připomínky, osobní zkušenosti a jiná vyjádření

Příloha č. 2: Seznam schémat, obrázků, tabulek a grafů

Seznam schémat

Schéma č. 1: Lineární pojetí interpersonální komunikace 11

Schéma č. 2: Interakční pojetí 11

Schéma č. 3: Transakční pojetí 13

Schéma č. 4: Interakční struktura v interaktivní výuce na primární škole 15

Schéma č. 5: Modelace vývoje vztahů mezi učitelem a rodičem 18

Schéma č. 6: Rodina v systému 27

Schéma č. 7: Model kompetenčního učení 45

Schéma č. 8: Škola a školní výchova 46

Schéma č. 9: Typologie učitele 54

Schéma č. 10: Učitel a rodiče v kooperaci 66

Schéma č. 11: Nenásilná komunikace s cílem „win – win“ 67

Schéma č. 12: Strukturace oblastí utvářejících proměnné 76

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Zadní strana obálky odeslané dívkou kamarádce 12

Obrázek č. 2: Komunikační panenka 57

Obrázek č. 3: Čtyři stránky sdělení v komunikaci 59

Obrázek č. 4: „Velitelské pahorky“ metakomunikace 62

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Proměny projektování školního učení a vyučování 14

Tabulka č. 2: Které vlastnosti a schopnosti má škola dle rodičů rozvíjet 20

Tabulka č. 3: Charakteristika školského uspořádání 39

Tabulka č. 4: Počet žáků v základních školách v hlavním vzdělávacím proudu 43

ve školním roce 2017/2018

Tabulka č. 5: Žáci základních škol (běžných) podle druhu zdravotního postižení ve šk. roce 2017/2018 43

Tabulka č. 6: Druhy proměnných 75

Tabulka č. 7: Vztahy mezi proměnnými 75

Tabulka č. 8: Strukturace proměnných 76

Tabulka č. 9: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 2 82

Tabulka č. 10: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 2 82

Tabulka č. 11: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 3 85

Tabulka č. 12: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 3 85

Tabulka č. 13: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 4 88

Tabulka č. 14: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 4 88

Tabulka č. 15: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 5 91

Tabulka č. 16: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 5 91

Tabulka č. 17: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 6 94

Tabulka č. 18: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 6 94

Tabulka č. 19: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 8 99

Tabulka č. 20: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 8 99

Tabulka č. 21: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 9 102

Tabulka č. 22: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 9 102

Tabulka č. 23: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 10 105

Tabulka č. 24: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 10 105

Tabulka č. 25: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 11 108

Tabulka č. 26: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 11 108

Tabulka č. 27: Kategorizace odpovědí v dotazníkové položce č. 12 110

Tabulka č. 28: Kategorizace odpovědí v dotazníkové položce č. 13 112

Tabulka č. 29: Četnost odpovědí k dotazníkové položce č. 14 112

Tabulka č. 30: Statistické vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 14 114

Seznam grafů

Graf č. 1: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 1 74

Graf č. 2: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 2 81

Graf č. 3: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 3 84

Graf č. 4: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 4 87

Graf č. 5: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 5 90

Graf č. 6: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 6 93

Graf č. 7: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 7 96

Graf č. 8: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 8 98

Graf č. 9: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 9 101

Graf č. 10: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 10 104

Graf č. 11: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 11 107

Graf č. 12: Grafické znázornění výsledků dotazníkové položky č. 14 113

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018
Název práce:	Komunikace učitele a rodiče - podpora pro rozvoj žáka primární školy
Název v angličtině:	Communication between teacher and parents as a support for primary school pupil´s development
Anotace práce:	Snahou rigorózní práce je popsat oblast součinnosti z pohledu učitele primární školy a rodiče se zaměřením na situace, ve kterých spatřují tito dva činitelé stejné či odlišné výhody (příp. nevýhody) ve vzájemné komunikaci. Text je dle standardních nároků na kvalifikační práci strukturován do dvou částí – teoretické a empirické. V první části jsou stanovena teoretická východiska, jež utvářejí rámec autorských přístupů a vycházejí také z výzkumů jak tuzemských tak zahraničních odborníků, přičemž vybrané výzkumné výstupy jsou přejímány také českou odbornou komunitou. Druhá - empirická část následně prezentuje výsledky vlastního výzkumného šetření ke sledované problematice, pro jehož účely byla zvolena dotazníková metoda. Respondenty tvořili učitelé primárních škol, rodiče a doplňková kategorie respondentů, která se vyjadřovala hypoteticky. U výsledků je sledována korelace odpovědí dle kategorií respondentů.
Klíčová slova:	Komunikace, součinnost rodina a škola, učitel primární školy, rodič, výzkumné šetření
Anotace v angličtině:	Rigorous paper reflects the area of cooperation from the point of view of primary school teachers and parents focusing on situations where they see the same or different advantages (or disadvantages) in communication. The text is structured into two parts - theoretical and empirical. The first part sets out the theoretical starting points that form the framework of author's approaches. Here we also draw some research outputs from the domestic and foreign experts - with selected research outputs the Czech professional community works. The second part presents the results of our own research survey for which the questionnaire method was chosen. Respondents were primary school teachers, parents and a supplementary category of respondents who expressed

	hypothetically. The results are followed by correlation of responses by respondent categories.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, cooperation between family and school, primary school teacher, parent, research
Počet příloh vázaných v práci:	2
Rozsah práce:	131 + přílohy
Jazyk práce:	Čeština