

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

## Komunikace mezi rodinou a školou

Communication between family and school

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: PaedDr. Hana Žáčková

Autorka: Bc. Ivana Kadeřábková

Praha 2017

## PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji především vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Haně Žáčkové za vstřícný přístup, za odborné vedení a poskytnutí cenných rad.

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma „Komunikace mezi rodinou a školou“ jsem vypracovala samostatně, používala jsem prameny, které jsou v mé práci ocitované a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....  
(podpis autora)

## **Anotace**

Tato diplomová práce poukazuje na problematiku komunikace mezi školou a rodinou a snaží se nejen o teoretické vytyčení komunikace, ale hlavně o zjištění stavu komunikace mezi rodinou a školou na konkrétním pracovišti.

Cílem teoretické části bylo objasnění pojmu výchova s důrazem na výchovnou činnost ve škole, dále rodina jakožto neopomenutelná součást výchovy a důležitý komunikační partner v ohledu k žákovi. Je zde rozebrána současná koncepce školy a zmíněny klíčové kompetence, které se váží k problematice komunikace. Zvláštní kapitola je věnována žákovi a specifikům jeho osobnosti v období dospívání. Dále je v teoretické části věnována zvláštní kapitola učiteli jako jednomu z důležitých partnerů v komunikaci mezi školou a rodinou. Poslední kapitola teoretické části je věnována komunikaci.

V praktické části diplomové práce je zjišťováno, jaký je názor na komunikaci v dané škole, a to jak ze strany žáků, tak ze strany rodiny. Byly vyřčeny předpoklady ohledně stavu a potřeb způsobu komunikace mezi školou a rodinou. Toto bylo zjištěno metodou kvantitativního průzkumu. V závěru jsou zhodnoceny jeho výsledky.

### **Klíčová slova:**

Komunikace, rodina, škola, spolupráce mezi rodinou a školou, výchova

## **Annotation**

This diploma thesis draws attention to the issue of communication between school and family and tries to not only teach the communication, but also to find the state of communication between family and school at a particular workplace.

The aim of the theoretical part was to clarify the concept of education with an emphasis on educational activities at school. It stands that the family, as an indispensable part, is crucial in communication relation to the pupil. The current school concept is discussed and the key competencies related to communication are mentioned. A special chapter is devoted to the pupil and the specifics of his personality during adolescence. Furthermore, in the theoretical part, a special chapter is dedicated to the teacher as one of the important partners in the communication between the school and the family. The last chapter of the theoretical part is dedicated to communication.

In the practical part of the diploma thesis, we find out what is the opinion about the communication in the given school, the pupils side as well as the family's side. There were assumptions made about the state and needs of communication between the school and the family. This was determined by the method of quantitative exploration. In conclusion, the results are evaluated.

### **Key words:**

Communication, family, school, cooperation between family and school, education

## Obsah

Úvod.....	8
1. Výchova.....	10
1.1. Teorie a cíle výchovy.....	11
1.2. Sociologická východiska výchovy.....	12
1.3. Faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání.....	13
1.4. Škola jako sociální prostor.....	15
1.5. Principy a zásady výchovy.....	16
2. Rodina.....	18
2.1. Funkce rodiny.....	18
2.1.1. Trvalost a hloubka citových vztahů.....	18
2.1.2. Sdílení místa, času a prožitků.....	18
2.1.3. Společná budoucnost.....	19
2.2. Vývoj rodin za poslední století (historie).....	19
2.2.1. Rodina první poloviny 20. století.....	19
2.2.2. Rodina sedmdesátých let.....	19
2.3. Současná rodina.....	20
2.3.1. Autoritářská rodina.....	20
2.3.2. Liberální rodina.....	21
2.3.3. Demokratická rodina.....	21
2.4. Výchovné styly v současné rodině.....	22
3. Škola.....	24
3.1. Koncepce školy.....	24
3.2. Bílá kniha.....	25
3.2.1. Rámcové vzdělávací programy.....	25
3.2.2. Školní vzdělávací program.....	26
3.3. Komunikace mezi školou a rodinou.....	27
4. Žáci a dospívající.....	29
4.1. Věkové zvláštnosti žáků v období adolescence.....	29
4.2. Sebepojetí a sebehodnocení adolescentů.....	31
4.3. Rozvoj motivačních struktur a procesů adolescentů.....	31
4.4. Rozvoj schopností a poznávacích procesů adolescentů.....	33
5. Učitel.....	36
5.1. Kategorie učitelů.....	36
5.2. Role učitele.....	37
5.3. Postavení učitele ve společnosti.....	38
5.4. Vlastnosti a typologie učitele.....	39
5.4.1. Osobnostní vlastnosti učitele.....	39
5.4.2. Typologie učitele.....	40
5.5. Výchovné působení učitele.....	41
5.6. Principy pedagogického přístupu.....	42
6. Komunikace.....	43
6.1. Model komunikace.....	43
6.2. Intrapersonální komunikace.....	44
6.2.1. Úrovně interpersonální komunikace.....	44
6.2.2. Verbální komunikace.....	45
6.2.3. Neverbální komunikace.....	46
6.3. Pedagogická komunikace.....	46

7.	Vlastní šetření .....	48
7.1.	SOŠ a SOU Horky nad Jizerou.....	48
7.2.	Cíle průzkumného šetření a předpoklady .....	49
7.3.	Popis zkoumaného souboru .....	50
7.4.	Metody použité v průzkumu .....	51
8.	Analýza výsledků průzkumu a jejich interpretace .....	53
8.1.	Dotazník pro žáky .....	53
8.2.	Dotazník pro rodiče .....	60
8.3.	Shrnutí výsledků průzkumu .....	68
	Diskuse.....	70
	Závěr .....	71
	Seznam použité literatury .....	72
	Přílohy.....	76

## Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila na základě svých dlouhodobých zkušeností z mé učitelské praxe. Již řadu let pracuji jako učitelka odborných předmětů a odborného výcviku na Střední odborné škole a středním odborném učilišti v Horkách nad Jizerou.

České školství prošlo, prochází a bude procházet rozsáhlým vývojem s postupnými změnami, kdy je nutné přizpůsobit se novým trendům. Proces transformace s sebou přinesl mnoho nových podnětů, mezi jinými otevřenost škol veřejnosti, institucionální spolupráci a provázanost s nadřízenými orgány. Důraz je stále více kladen na otevřenější komunikaci, řešení problémů a vzájemné aktivity školy společně s rodiči.

Posláním současných středních škol je nejenom vybavit studenty vědomostmi a dovednostmi daného oboru, ale také dovednostmi komunikační. Výchova na středních školách směřuje k utváření životních postojů a hodnot jedince, které jsou důležité pro jeho uplatnění v budoucím profesním i osobním životě.

V současné době je jedním z ústředních témat spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání. Ta by měla vést k celkově lepším výsledkům v rámci třídního kolektivu, nejen po stránce zlepšení prospěchu, ale také v oblasti prohloubení kázně. Důležitým nástrojem je zde právě vhodný způsob komunikace mezi pedagogem, žákem a rodiči. Tato komunikace by měla být vedena mezi všemi zúčastněnými stranami, neboť absence kterékoli z nich vytváří v komunikaci propast, kterou je velmi obtížné překlenout.

Vzájemná komunikace při sdělování běžných každodenních věcí i řešení problémových situací je v současné době stále složitější, neboť se výrazně změnil vztahy mezi rodinou a školou. Za příčinu tohoto jevu považuji zejména narůstající změny sociálně-ekonomického uspořádání společnosti, které sebou nese i posuny ve vnímání okolí.

Poměrně často se zamýšlím nad tím, jakým způsobem předcházet různým negativním projevům chování. V učitelské praxi je třeba včas odhalit, hledat a pomoci odstranit příčiny takového chování, jako je např. záškoláctví, zneužívání omamných látek, ale i problémy se zvládnutím učiva a či jiné školní neúspěchy. Jde-li o práci s dospívající



mládeží, může včasné rozhodnutí a zásah zásadně ovlivnit jejich vstup do samostatného života.

Cílem práce je zmapovat situaci v současné problematice komunikace mezi rodinou a školou, při čemž se chci zaměřit převážně na komunikaci mezi třídním učitelem, žákem a rodinou. V praktické části bych se chtěla zaměřit na situaci ohledně komunikace na konkrétní škole (SOŠ a SOU Horky nad Jizerou).

Předpokládám, že tato práce bude výrazným článkem rozvoje mých profesionálních učitelských kompetencí. Také se domnívám, že z průzkumem získané zpětné vazby budou moci čerpat i ostatní třídní učitelé naší školy a škol podobného typu pro úpravu a zkvalitnění komunikace mezi třídními učiteli, žáky a jejich rodiči.

## 1. Výchova

Vědomá výchova a usměrňování chování nejen dětí, ale i dospělých ve prospěch společnosti se objevuje už v antice, lze však předpokládat, že výchovné působení v rámci tlupy existovalo už od počátků lidstva. Výchovou se zabývalo mnoho filosofů, mimo jiné například Platón, J. A. Komenský, J. Locke, J. J. Rousseau, W. Dilthey atd. Postupem času se díky potřebě hledat nová východiska výchovy a reagovat na aktuální problémy plynoucí z vývoje společnosti vydělil samostatný vědní obor, filosofie výchovy. Jeho cílem není definovat výchovu, ale pochopit ji jako celek. (Pešková, 2010, s. 126)

Eugen Fink, který je považován hlavní kapacitu v oboru filosofie výchovy, se zabýval charakteristikou možností a mezí výchovy. Zformuloval základní dilemata a antinomie filosofie výchovy. Mimo jiné se zamýšlí nad problémy výchovy, a to z pohledu osobnosti vychovávaného i pozice učitele. (Pelcová, 2010, s. 138)

Podle Finka jedince lze pochopit pouze jako bytost vychovávající a vychovávanou, kde má výchova funkci sebeporozumění člověka. Výchova klade nejen nesmírný nárok na profesionalitu a odbornost vychovatele, ale také vyžaduje jeho neustálou zaujatost a aktivitu, aby se nestala jen rutinou nebo zvykem. Výchova má být neustálým živým vztahem mezi vychovatelem a vychovávaným. (Pelcová, 2010, s. 146)

V Českém prostředí na filosofii E. Finka navazují především Jan Patočka, Radim Palouš a Jaroslava Pešková, z jejichž díla bych chtěla při psaní této kapitoly vycházet.

Podle Palouše (1991, s. 31) má současná pedagogika dva předměty, a to výchovu a vzdělání. Zatímco vzdělání je předávání vědomostí, výchovou rozumí působení učitele na mravní stránky žákovy osobnosti. Tím se posouvá od původního pojetí, kdy vědění zahrnovalo i znalost správného jednání. Vzhledem k tomu, že člověk nezdědí, jak by se měl zachovat, ale ne vždy to tak udělá, je toto rozdělení vzdělání a výchovy namístě. Výchova zahrnuje mimo jiné například školení volných vlastností jedince, které původní pedagogika nezahrnovala. (Palouš 1991, s.31)

Výchovu od vzdělání však nelze zcela oddělit, protože i pouhé zprostředkování informací ze strany učitele je vždy podepřeno určitým záměrem, kterým učitel na žáky působí. Výchova je tedy značně komplikovaný proces. Palouš (1991, s. 53) zformulovat ve

druhé polovině minulého století tuto definici: „*Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince*“ (Palouš 1991, s. 53). V současné době je však tato definice, stejně jako mnoho jiných, nedostačující.

Podle Patočky (1996, s. 383) je výchova determinována třemi okolnostmi – střídáním generací, vzájemným staráním se generací o sebe a nehotovostí nových. Z jeho pojetí vyplývá, že společnost nemůže bez výchovy existovat. Výchovu chápe jako nepřetržitý zápas mezi dvěma generacemi, tedy mezi vychovatelem a vychovávaným.

Nikdy podle něho nejde o zcela pasivní předávání a přijímání obsahů (Patočka, Chvatík, Kouba, 1996, s. 409). Vychovávaný má vlastní cíle, chce si formovat svůj život sám. Způsob dosahování, ale i výběr cílů se snaží korigovat vychovatel. Z této skutečnosti vyplývá jakýsi zápas o to, jak velkým vlivem bude vychovatel působit na původní záměr vychovávaného. Za výsledek zápasu ale nelze považovat výhru kterékoli ze zúčastněných stran. Výsledkem má být kompromis, který má být vítězstvím vychovávaného. Veškeré působení se má odehrávat tak, aby vychovatel svěřence formoval, ovšem zachoval zároveň jeho vlastní identitu. (Patočka, Chvatík, Kouba, 1996, s. 411)

Podle Peškové je výchova v současné době problematická z důvodu změny ve společnosti, kdy se prohlubují rozdíly mezi generacemi. Aby mohl jedinec obstát v současné společnosti, má být vychovávan tak, aby uměl nahlédnout a pochopit vlastní možnosti a našel vztah ke světu, ostatním lidem a sobě samému (Pešková, 2010, s. 87, 105). Z tohoto hlediska má výchova pomoci člověku najít své funkční místo ve společnosti, k čemuž by mu měl právě vychovatel pomoci.

## **1.1. Teorie a cíle výchovy**

Výchova je efektivním procesem pouze tehdy, je-li zajištěna opravdovost a upřímnost ze strany pedagoga, důvěra žáka, uznávání jeho pocitu a respektování jeho osobnosti. (Kraus, 2006, s. 5)

Nové pojetí teorie výchovy dnes chápe výchovu jako „personální a sociální výchovu“ (Kraus, 2006, s.9), která se věnuje člověku po stránce kognitivní (rozvoj poznávacích procesů), afektivní (rozvoj citů, postojů, hodnotové orientace, povahových vlastností) i konativní (rozvoj pohybu, tělesných vlastností, zručnosti, vytváření návyků).

Vychovávaný jedinec se přetváří v souvislosti s orientací na sebe sama, na ostatní lidi a celkově na okolní materiální i nemateriální svět.

Účinnost působení pedagoga závisí na schopnosti analyzovat motivaci a příčiny jednání žáka. Základními formovacími postupy chování vychovávaného subjektu je stimulace neboli upevňování žádoucího jednání a inhibice neboli potlačování jednání nežádoucího (Kraus, 2006, s. 9).

Výukové cíle lze obecně členit na kognitivní (vzdělávací, poznávací), afektivní (postojové, hodnotové) a konativní neboli psychomotorické (pohybové). Rámcový vzdělávací program (MŠMT, 2004) uvádí širší spektrum cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategii učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů
- vést žáky k všestranné komunikaci
- rozvíjet schopnost spolupracovat a respektovat výsledky práce
- připravovat žáky k schopnosti projevat se jako svobodná a zodpovědná osobnost
- utvářet u žáků potřebu projevat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k druhým
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své reálné schopnosti a možnosti (MŠMT, 2004)

Na základě zde vytyčených cílů jsou pak v Rámcovém vzdělávacím programu formulovány klíčové kompetence, které si má žák osvojit:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

## **1.2.Sociologická východiska výchovy**

Výchovu nezkoumá pouze pedagogika a filosofie. Vzhledem k tomu, že jde o proces velmi komplexní a složitý, zajímají se o ni i jiné vědy – například sociologie. Ta zkoumá výchovu a vzdělávání jako proces, který působí na vývoj osobnosti a zároveň napomáhá začlenění jedince do společnosti. Sociologie má v tomto směru usnadnit vychovatelům přehled v sociálních souvislostech výchovy. (Havlík, Kořa, 2007, s. 14)

Výchova je z pohledu sociologie chápána jako „*záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami a učení se společenským rolím a vzdělávání jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro hraní těchto profesních, rodinných a občanských rolí*“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 13). Z tohoto pohledu nejsou tedy zkoumány pouze vztahy mezi vychovatelem a vychovávaným, ale i další vztahy uvnitř skupiny, ve které k výchovnému působení dochází. Tato teorie bere také v potaz společensky vymezenou roli učitele. (Havlík, Kořa, 2007, s. 15)

### **1.3. Faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání**

Výchova probíhá v určitém čase a v určitém sociálním prostoru. Působí na ni mimo jiné ekonomický a technologický rozvoj, politické změny ve společnosti nebo například vývoj kultury.

Z hlediska historických souvislostí se výrazně změnilo například chápání učitelské profese. V první polovině minulého století v knize Jaroslava Žáka *Študáci a kantoři* (1938) je uváděna typologie studentů i profesorů středních škol, ve které je pouze jedno zastoupení žen (Havlík, Kořa, 2007, s. 7-8). V dnešní době naopak je učitelství charakteristické vysokým procentem zastoupení žen. Kniha *Být učitelem* od Jaroslavy Vašutové (2007, s. 19-20) uvádí řadu příčin feminizace školství. Jako důvod je zde uvedeno například, že muži nepovažují učitelské platy za dostatečně vysoké k zajištění rodiny, netíhnou k profesím s nižším společenským statusem atd. Přitom muž jako představitel mužské role je v našem školství velmi potřebný, a to již z toho důvodu, že se navyšuje počet neúplných rodin, kde mužský element ve výchově chybí.

Dalším významným faktorem, který ovlivňuje proces výchovy, je sociální prostor, tedy společnost, ale také rodina, ve které jedinec vyrůstá. Vliv má i konkrétní škola a školní třídy, kterou jedinec navštěvuje. Toto sociální prostředí má vliv na všechny účastníky výchovy, nesmíme tedy zapomenout na působení na učitele samotného, který je

ovlivňován nejen vedením školy, kolegy a žáky, ale také jejich rodiči a společností. (Havlík, Kořa, 2007, s. 19)

I technologický rozvoj, který je fenoménem dnešní doby, má nemalý vliv na výchovu a vzdělávání. Díky němu se mění požadavky na profesní přípravu žáka, ale také technická vybavenost škol. Schopnost pracovat s informacemi je jedno z preferovaných kritérií dnešní doby. Stejně jako schopnost pracovat s informačními technologiemi. Učitel by měl zvládat práci s počítačem a další technikou, a na základě potřeb a možností dnešní společnosti pak upravit i metody, které používá. (Havlík, Kořa, 2007, s. 22) Díky tomu se výuka stává z pohledu žáků pestřejší a atraktivnější, i když u některých učitelů technologický posun může znamenat noční můru.

Požadavky trhu také udávají směr vzdělávání, čímž se do výchovy a vzdělání promítá ekonomické hledisko budoucího uplatnění žáka. Většinou za něho ale rozhodují rodiče, a to převážně při rozhodování na základních školách. Při vstupu na střední školy hraje významnou roli krom možnosti uplatnění ještě úspěšnost absolventů při přijetí na vysoké školy. Volbu povolání determinuje často jeho atraktivnost, prestiž a také dosažitelná ekonomická úroveň dané profese. (Havlík, Kořa, 2007, s. 32)

Politický vliv na výchovu a vzdělávání působí odnepaměti. V našich zemích začal v době, kdy se školství začalo oddělovat od církve. Stát má nejvyšší zájem na tom, aby byl občan vychován vůči němu a režimu jako loajální. Proto byli žáci za Rakouska – Uherska vychováni k lásce a oddanosti k císaři, za okupace ve druhé světové válce byla školám vnucována ideologie nacistická. (Havlík, Kořa, 2007, s. 33) Ani současná doba není výjimkou. Krom Národního programu pro rozvoj vzdělávání v ČR je naše školství státem řízeno například státní maturitou a výchovně-vzdělávací proces je na jednotlivých stupních vzdělávání kontrolován prostřednictvím inspekčních orgánů.

Kultura, která mění člověka na člena společnosti má také na výchovu a vzdělávání má vliv. Zahrnuje nejen zvyky, normy, hodnoty, jazyk, víru či umění, ale také procesy a vztahy, které zabezpečují pospolitost společnosti. Kultura je předávána z generace na generaci, a vycházejí z ní různé výchovné cíle. Ty jsou nutné pro začlenění jedince do meziosobních a rodinných vztahů. Spadá sem i sociální kontrola, která sleduje dodržování norem a pravidel, která jsou v dané společnosti uznávána. (Havlík, Kořa, 2007, s. 36-37)

Také demografický vývoj společnosti je faktorem, který výchovu a vzdělávání ovlivňuje. Podle porodnosti lze předpokládat, jaká bude velikost třídních kolektivů, a někdy v jejím důsledku dochází i k rozhodnutím o existenci škol.

#### **1.4. Škola jako sociální prostor**

Škola je pro život jedince velmi důležitý sociální prostor, který má svá specifika. Pravidla tohoto sociálního styku jsou ukotvena ve vnitřním řádu školy - školním řádu. Je jím regulován nejen proces učení, ale také sociální vztahy. Pravidla daná řádem školy jsou závazná nejen pro žáky, které motivuje systém odměn a trestů, ale také pro učitele, který jde svým chováním a dodržováním řádu příkladem.

Ve škole jako sociálním prostoru probíhá proces socializace, tedy začlenění jedince do společnosti. V jejím průběhu se jedinec učí soužití s ostatními, porozumět nárokům sociálního prostředí a reagovat na ně (Havlík, Kořa, 2007, s. 44). Usměřuje se tím nejen jeho jednání, ale jsou stanoveny i normy, hodnoty a pravidla.

Není však účelem se je jen naučit, ale dosáhnout k jejich zvnitřnění. V tomto procesu hraje nezměrnou úlohu hraní rolí, které představují souhrn očekávání a požadavků na chování jedince. Jejich osvojení zaručuje, že se jedinci v určité pozici například rodiče, učitele nebo žáka v určitých situacích chovají tak, jak společnost očekává. Člověk se v průběhu života postupně učí a přebírá role, které odpovídají věku, pohlaví a sociálním pozicím. (Havlík, Kořa, 2007, s. 44)

V rodině dítě získává základní hodnotový systém a osvojuje si základní návyky socializace. V rodině však došlo v posledních letech k závažné změně vztahů. Je to zapříčiněno například růstem rozvodovosti a problémem neúplných rodin. Také došlo ke změnám ve funkcích rodiny, kdy například socializační a výchovnou funkci částečně přebírá škola. Zde je dítě dále kultivováno, dochází nezřídka k nápravě chování a postojů vzniklých nefunkčností některých rodin, ve škole jsou dále děti vedeny k vnitřní disciplíně a jsou rozvíjeny jeho tvůrčí potence. (Havlík, Kořa, 2007, s. 75) Lze tak říci, že škola jako instituce uspokojuje socializační potřeby společnosti. Oproti rodině jako uzavřenému sociálnímu prostředí se ale musí navíc prezentovat i veřejnosti a je hodnocena společností i samotnou rodinou.

Jako socializační činitel je postavení učitele komplikované v tom, že si projektuje školní nesnáze, ale i životní neúspěchy žáků jako neúspěchy svého působení. Vztah mezi učitelem a žákem není nikdy zcela neosobní. Učitelům je totiž nejen připisována odpovědnost za veškerá selhávání žáků, ale často na sebe sami přebírají odpovědnost i v případech, které překračují jejich reálné možnosti i možnosti školy jako výchovně vzdělávací instituce (Havlík, Koř'a, 2007, s. 136). Přitom tuto odpovědnost by společnost neměla učitelům přisuzovat a neměla by jimi být v žádném případě přijímána. Žák je totiž v průběhu výchovně vzdělávacího procesu ovlivněn nejen školou, ale také rodinou a společností.

Z informací uvedených výše vyplývá, že na učitele jsou soustředěna očekávání společnosti i rodin. Jeho cílem by měla být snaha tato očekávání naplnit. V této cestě jsou mu však kladeny překážky. Je například nesnadné přesvědčit žáka o potřebě vzdělání, když žáci vnímají skutečnost, že vzdělaný člověk není vždy dostatečně finančně a společensky oceněný. Žáci tyto informace získávají z médií i v rodině a postoje společnosti k učitelům ovlivňují jejich vnímání a postoje. Sociální vlivy společnosti do jisté míry zasahují, a často i negativně, do procesu socializace a vztahu mezi žákem a školou. Přestože ale nemůže hodnotový žebříček žáka od základů změnit, může jej svým působením rozvíjet a kultivovat.

### **1.5.Principy a zásady výchovy**

Principy výchovy jsou nejobecnější požadavky, které platí i mimo proces výchovy. Jde o princip spojování teorie s praxí, princip názorového pluralismu , princip demokracie a humanismu a princip cílevědomosti a plánovitosti. (Kraus, 2006, s. 13)

Výchovné zásady jsou vyjádřením vztahu mezi cílem, obsahem, podmínkami a prostředky výchovy. Pro vychovatele reprezentují určité nároky, jejichž splnění může vést k úspěšnosti celého výchovného procesu. Kraus (2006, s. 14-15) uvádí tyto zásady výchovy:

- Zásada úcty ke každému člověku, kdy by měl učitel jít příkladem a měl by dávat žákům najevo, že si váží každého. Zde má velký vliv ve výchovném procesu osobnost vychovatele.



- Zásada ohledu na věkové a individuální zvláštnosti vychovávaných, která neznamena menší náročnost na vychovávané, ale uplatňování adekvátních nároků a postupné zvyšování požadavků na žáka.
- Zásada opory o kladné rysy osobnosti vychovávaného, kdy se vychovatel snaží upřednostnit pozitivní vlastnosti a projevy chování žáka. Negativní stránky a projevy osobnosti žáka musí učitel komentovat s velkou citlivostí, aby nedošlo k rezignaci a apatii.
- Zásada aktivity vychovávaných, kdy učitel vede žáky k aktivitě a tak docílí stavu, kdy vědomosti, dovednosti a celé jednání žáka vyplývají z jeho poznání, přemyšlení a reálné zkušenosti.
- Zásada demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, při kterém je mezi učitelem a žákem vytvořen pozitivní vztah a kladná atmosféra. Učitel se stává přirozenou autoritou.
- Zásada názornosti je zásadou využití všech žakových smyslů při vnímání předkládaného obsahu. Také je důležitý osobní příklad učitele.
- Zásada trvalosti se vztahuje na dovednosti i návyky v jednání vychovávaného. Žák by měl být schopen je všechny využít, měly by se stát trvalou součástí jeho jednání.
- Zásada spojení výchovy se životem, kdy jsou požadavky učitelem podány tak, že zdůrazňují propojení s reálným životem.
- Zásada jednotného působení, spolupráce všech vychovatelů (výchovných institucí), která předpokládá spolupráci mezi učiteli navzájem a zahrnuje rodiče jako aktivními partnery.
- Zásada důslednosti, kdy učitel trvá na dokončení zadaného úkolu a díky svému důslednému jednání vytváří trvalé návyky a upevňuje charakter žáka.

## **2. Rodina**

Tománek (2012, s. 14) definuje rodinu jako společenské uskupení vytvoření ze dvou nebo více osob, které žijí ve společné domácnosti a spojují je povinnosti manželské, pokrevní, popřípadě adoptivní. Jedná se o primární, důvěrné a neformální sociální seskupení, která je obecně pokládána za základní společenskou jednotku. Mezi významné znaky rodiny patří intimní soužití ve společné domácnosti a spolupráce a pomoc jejích členů. Celá rodina je dále spojena vzájemnými vztahy mezi rodiči a ostatními členy.

Rodině dávají základ rodiče, a to, jakým způsobem se bude rozvíjet, je závislé zejména na jejich názorech, vlastnostech, majetkových poměrech a na rodinném prostředí. Rodinu rovněž dotvářejí různé zvyky a rituály. Na základě prostředí rodiny a vzájemných vztazích se vytváří rodinná atmosféra, jež se následně odráží na dětech. Kraus (2008, s. 79) uvádí rodinu jako určitý strukturovaný sociální systém, jehož posláním a náplní je vytvoření spolehlivého a stabilního prostoru pro sdílení a reprodukci lidského života.

### **2.1. Funkce rodiny**

Rodina zajišťuje své členy po hmotné stránce, pečuje o jejich zdraví duševní i tělesné, o výživu, předává jim morální a estetické postoje, usměrňuje a ovlivňuje je, chrání a podporuje. Rovněž plní jisté funkce i ve vztahu ke společnosti - jedná se zejména o reprodukci populace, a to nejen reprodukci biologickou, ale i kulturní (Kraus, 2008, s. 82).

#### **2.1.1. Trvalost a hloubka citových vztahů**

Aby byla rodina pro dítě plně významná, neměly by vnitřní citové vztahy být jen povrchní a nestabilní. V citových vztazích v rodině dítě získává jistotu, že ho „jeho lidé“ neopustí. Rovněž rodiče potřebují cítit naději, že je jejich dítě neopustí, že se jednou dočkají svých vnoučat, budou mít někoho, komu odkáží svůj majetek, ale také své životní zkušenosti, ideály a naděje a způsob života. (Matějček, Dytrych, 1999, s. 133)

#### **2.1.2. Sdílení místa, času a prožitků**

Životní čas a životní prostor dětí a rodičů není v rodině přísně oddělený. Rodina je školou života, ve které se dítě neučí z učebnic, ale nápodobou a identifikací se vzory dospělých, společnou činností, sdílením pohody i nepohody, radostí a starostí.

### **2.1.3. Společná budoucnost**

Rodič myslí nejen na svou budoucnost a na to, co čeká jeho osobně, ale i na svou budoucnost ve vztahu k dítěti, plánuje ji a předvídá. Svůj osobní čas nemůže od času dítěte zcela oddělit. (Matějček, Dytrych, 1999, s. 134)

## **2.2. Vývoj rodin za poslední století (historie)**

Náš stát procházel během času určitým vývojem, s nímž souviselo rovněž mnoho změn politických i hospodářských. Tyto přeměny reflektovaly celou společnost a změny ve vzájemných vztazích členů společnosti byly nevyhnutelné. (Dějiny v pohodě)

### **2.2.1. Rodina první poloviny 20. století**

Na počátku 20. století i v období první republiky byla rodina obvykle rodinou velkou, vícegenerační. Především na venkově vedle sebe často žilo více generací (rodiče, děti, prarodiče), někdy i s dalšími příbuznými (strýcové, tety). Každý člen rodiny měl pevně stanovenou funkci. Přestože bylo ženám ústavou z roku 1920 zaručeno právo volit, studovat na vysokých školách a pracovat v oborech i dosud typicky mužských, v rodinách nadále převládala moc otce. Matka pečovala nejen o domácnost, ale zejména o otce, který byl v tehdejší době nejvýznamnějším členem, neboť celou rodinu živil a finančně zabezpečoval. V případě otcovy nepřítomnosti byla rodina finančně ohrožena. Rodiče často vybírali nebo minimálně schvalovali jejich budoucí partnery. Jejich děti nebyly nejednou zplozeny z lásky, ale manželství bylo spojeno vzájemnou úctou a oddaností. V rodině platilo to, co řekl otec a děti ho poslouchaly, i když byl často direktivní. Děti rodičům vykaly a jako projev poděkování a vděčnosti jim líbaly ruce. Způsob výchovy, potomkovo vzdělání i jeho budoucí profesi určoval otec, který rovněž nezletilé děti zastupoval. V případě, že se rodiče nedohodli na vyznání dítěte, získali ho chlapci po otci a dívky po matce. Muž spravoval majetek, který žena přinesla do manželství. (Dějiny v pohodě)

### **2.2.2. Rodina sedmdesátých let**

Ve druhé polovině 20. století podstoupila rodina podstatné změny. Rodina se rozvolnila, došlo k individualizaci jejich členů a k oslabení jejího tradičního poslání, které přebral stát. Matky se vracely do práce osm týdnů po porodu, aby budovaly socialismus a výchovu dětí zčásti přebíraly jesle, mateřské školy, družiny a pionýrská organizace.

Socialistická vláda vytvářela atmosféru nedůvěry a strachu a šířila ji společností. Tato společenská nálada prostupovala i do intimního rodinného prostoru a deformovala vztahy jejich členů. Ženy byly stále více kvalifikované, vzdělané, ekonomicky nezávislé a měly zaručený vlastní společenské postavení. Zároveň ovšem byly ženy pracovní přetížené, protože tradiční role manželky a matky, na jejichž ramenech ležela péče o děti a domácnost, se nezměnila. Uvedené dvojí zatížení žen přetrvává do dnešní doby, a je muži i některými ženami bráno jako samozřejmé. (Dějiny v pohodě)

### **2.3.Současná rodina**

Rodina dnešní doby se od dřívějších liší jak finanční úrovní, tak „počtem rodičů“ či počtem sourozenců - na jednu matku připadá 1,53 dítěte (Česká televize, 2016). Velké množství manželství se rozvádí a rozchodem rodičů dochází k odloučení dítěte od otce či matky. Rodič tak ztrácí přehled o každodenním životu dítěte. Mnoho rodičů se věnuje kariéře nebo cestování, a z tohoto důvodů mají děti později nebo vůbec, případně na ně nemají čas. Otcové v současnosti často ani nezastávají funkci živitele rodiny, protože jejich ženy vydělávají stejně jako oni. V některých případech dokonce přebírají jejich role a starají se o děti a domácnost.

V současnosti se ve spojitosti s ženskou emancipací diskutuje o rovných příležitostech, stejném platovém ohodnocení a zapojení žen do politiky. V novém miléniu pokračuje rozpad patriarchálního modelu rodiny a dnešní role žen a mužů nejsou jasně definované. (Lovasová, 2006, s. 13)

#### **2.3.1. Autoritářská rodina**

V rodině, kde se používá autoritářský (dominantní, autoritativní) styl výchovy, se hraje rodič roli vševědoucí osoby, která ví nejlépe, co dítě potřebuje. Hodně hrozí, rozkazuje a trestá, příliš se neohlíží na přání dítěte, nepřijímá jeho iniciativu a nepřipouští samostatnost. V těchto rodinách je charakteristické používání zákazů, příkazů, striktní požadování poslušnosti a odmítání dětských názorů. Projevy odmítnutí jsou trestány. Rodiče se neumějí vcítit do chování, prožívání a potřeb dětí, často používají slova „nesmíš“ a „musíš“. Rovněž mívají vyprofilované názory na to, co jim přijde a nepřijde správné, výjimečné není tzv. černobílé myšlení. Podstatným problémem bývá, pokud má autoritativní rodič za partnera člověka vyznávajícího neautoritativní způsob výchovy.

Autoritativní způsob výchovy nabízí dětem pocit jistoty a opory, protože vždycky se mohou obrátit na někoho, kdo ví, co a jak se má udělat. Bez odporu a rády takovou oporu přijímají zejména děti, které jsou více úzkostné. Nebezpečí dominantního stylu výchovy spočívá v tom, že děti zbavuje samostatného myšlení a vlastní iniciativy a vede je k pasivitě, ale může rovněž skončit v útlaku a vést ke vzpouře a skryté nebo zjevné agresivitě. (Kopřiva, 2010, s. 259)

### **2.3.2. Liberální rodina**

Liberální rodina je charakteristická slabým vedením. Liberální rodiče se o vychovávání dětí příliš nestarají, vedou je málo nebo vůbec, nemají velké požadavky, a pokud nějaké mají, často nekontrolují jejich plnění. V liberální rodině mají děti přílišnou volnost, nemají pravidla ani pevné hranice, které potřebují nejen k vymezení prostoru působnosti, ale k pocitu bezpečí a jistoty. Tito rodiče se často nechávají od dětí oslovovat křestním jménem nebo prohlašují, že jsou kamarádi. Zcela typickým příkladem jsou děti, které nepočkají, neposedí, jsou všude, vědí, že si mohou dovolit zlobit a celkově působí nevychovaným dojmem. Rodiče se na takové chování dívají s pochopením a lidem, kterým se to přičítá, vysvětlují, že je potřebné dávat dětem prostor pro osobnostní rozvoj. Děti nepotřebují, aby je vychovávali kamarádi, ale rodiče, a stejně tak musí mít vymezené jasné hranice.

### **2.3.3. Demokratická rodina**

V demokratické rodině má rodič poměrně srozumitelně vymezené cíle vlastního výchovného vlivu. Dává menší množství příkazů a spíše podporuje dětskou iniciativu, ovlivňuje ho především příkladem než zákazy a tresty, dává dítěti vybrat mezi několika návrhy řešení, je ochotný diskutovat a chápe jeho individualitu. Demokratický rodič bere ohled na potřeby dítěte přiměřeně jeho věku, jak se rozvíjejí jeho dovednosti v zacházení se zodpovědností a svobodou, zvětšují se i hranice. Rodič dítěti poskytuje odpovídající míru svobody, umožňuje mu projevovat názory a přání, nechává dítě rozhodovat se samostatně, ale přitom neodmítá rodičovskou zodpovědnost za jeho vedení.

Tento způsob výchovy je v běžných životních okolnostech považován za optimální. Dítě je rodiči respektováno jako samostatná osobnost s právem se rozhodovat, ale existují rodičem vymezené hranice. Je třeba věnovat pozornost tomu, aby zodpovědnost daná dítěti byla měrná jeho věku, aby nebylo přetěžované (Brejlová).

## 2.4. Výchovné styly v současné rodině

Model výchovy podle Čápa a Boschka (1994) vychází ze čtyř základních komponentů výchovy, a to kladného a záporného emočního vztahu k dítěti, míry požadavků a volnosti. Je nazýván modelem devíti polí.

### Model devíti polí (Čáp)

Řízení	silné	střední	slabé	rozporné
<b>Emoční vztah</b>				
záporný	1. tradiční autokratická patriarchální		2. liberální s nezájmem o dítě	3. nejhorší; rozporné s negativním vztahem
záporněkladný	9. emočně rozporná výchova; jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo s dítětem v koalici			
kladný	4. přísná ale laskavá výchova	5. optim.; poroz.; přim. řízení	6. laskavá výchova bez pož. a hranic	8. rozporné řízení relativně vyvážené v kladným emoc. vztahem
extrémně kladný			7. kamarádský vztah dobrovolné dodrž. norem	

Obr. 1 Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 2001, s. 306)

První pole označuje přísnou výchovu, kde převládají příkazy, a je kladen velký důraz na výkon. Takto vychovávané děti bývají emočně labilnější, neklidné. Druhé pole se pojí spíše s lhostejností ve výchovném stylu rodičů, dobrý výkon se od dítěte nevyžaduje, proto obvykle není vytrvalé, často se vzdává a nedává si náročnější cíle. Třetí pole, také označované jako pesimální způsob výchovy, značí rozpory mezi výchovnými prostředky matky a otce. Toto pro dítě nepřehledné vedení může vést ke slabému sebeovládání nebo k touze po dominanci. Do čtvrtého pole jsou zařazeni přísní a důslední rodiče, kteří se projevují také velkou mírou laskavosti. Takový dospělý je vnímán dítětem jako autorita. Tento způsob výchovy se vyskytuje jen řídce. Páté pole reprezentuje nejlepší způsob výchovy, kdy jsou vztahy v rodině přátelské, rodiče se svým dětem věnují a podporují jejich stabilitu. Šesté pole zahrnuje rodinné výchovné styly, kdy dítě vnímá rodiče více jako své kamarády. Tyto děti jsou častěji rozmazlené, nejsou schopny se ovládat se a samostatně zdolávat překážky. Rodina reprezentovaná sedmým polem se projevuje panujícím

příznivými a přátelskými vztahy, děti jsou stabilní, lépe se ovládají, nejsou ale velmi svědomité. V osmém poli najdeme rodinu, kde se děti identifikovaly s rodiči, dodržují jejich požadavky a normy, kladné vztahy vyvažují rozpory mezi rodiči. Deváté pole zařazuje rodiny, kde je dítě odkázáno na kladné vztahy pouze s jedním rodičem, se kterým se často spojuje v koalici (Čáp, 2001).

### 3. Škola

Škola je dnes přirozená instituce zabývající se vzděláváním a výchovou. Rodiče, a pedagogičtí pracovníci reprezentují skupiny podílející se na kvalitě školního vzdělávání.

#### 3.1. Koncepce školy

Změny, kterými prochází současná společnost, zasahují do nejrůznějších oblastí lidského života. Nároky, které jsou na jedince kladeny, se neustále zvyšují. Tyto změny sebou tedy nesou i nové požadavky na vzdělávání.

V roce 2000 se na lisabonském summitu ministrů školství zemí Evropské unie (EU) zaměřili jeho účastníci na podporu rozvoje lidských zdrojů s cílem dosáhnout v rámci Evropy vyšší úrovně a kvalitu zaměstnání, čímž vytvořili tzv. Lisabonskou strategii (Vašutová, 2007, s. 15). Byly zde mimo jiné definovány směry a cíle EU ve vzdělávání. Jedním z těchto cílů je zpřístupnění a zatraktivnění vzdělávání, dalším pak zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů jednotlivých členských zemí EU. Lisabonská strategie tímto vytyčila směr změn a rozvoje v oblasti vzdělávání v Evropě.

Už na počátku 90. let 20. století zřídila organizace UNESCO Mezinárodní komisi „Vzdělávání pro 21. století“. Komise měla probádat důsledky vyplývající z nejvýznamnějších vývojových trendů současné společnosti a vytvořit návrhy na přizpůsobení vzdělávacích systémů primárním požadavkům společnosti 21. století. Komise předložila zprávu „Učení je skryté bohatství“, v níž jsou mimo jiné formulovány tzv. „pilíře vzdělávání“, tvořené základními cíli vzdělávání pro 21. století. (Kotásek, 1997, s. 10-12) Tyto evropské dokumenty jsou podkladem pro Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílou knihu. V té jsou formulovány nové principy vzdělávací politiky v České republice, odpovídající požadavkům EU.

Kurikulární reforma, která prostupuje již více než 15 let České školství, naprosto mění pojetí vzdělávání. Všechny předchozí reformy, pominu-li reformy školství Jana Amose Komenského, přinášely změny zejména v obsahu vzdělávání. Současná reforma se koncentruje především na žáka a na výsledky jeho vzdělávání. To by mělo mít smysl a význam pro všechny žáky. Z tohoto důvodu je zaměřeno na situace blízké životu a na praktické jednání. Nejde o zprostředkování znalostí, ale mění se metody vyučování, cíle vzdělávání, obsah učiva, ale také role učitelů a žáků či atmosféru školy a třídy. Snahou je do



výuky zapojit především žáky, motivovat je k učení a maximálně rozvíjet jejich potenciál. Toto pojetí vzdělávání zvyšuje požadavky nejen na žáky, ale hlavně na školská zařízení a jednotlivé učitele. (Maňák, Janík, Švec, 2009, s. 36)

Reforma je prvotně dána Národním programem pro rozvoj vzdělání v České republice, dále pokračuje přes rámcové vzdělávací programy a tvorbu školních vzdělávacích programů, které z tohoto dokumentu vycházejí. Ty však tvoří pouze první fázi reformy. Ty nejdůležitější změny přináší až fáze realizace. Ta je především záležitostí učitelů. Dokumenty mají tedy pomoci učitelům naplnit své poslání, nemohou však striktně ovlivnit jeho smýšlení. Záleží proto na každém jednotlivci, do jaké míry je schopen přijmout tyto změny a tím vytvořit adekvátní přístup k výuce.

### **3.2. Bílá kniha**

Národní program pro rozvoj vzdělávání v České republice byl schválen dne 7. února 2001 (Bílá kniha, 2001, s. 8). Vzdělání je v něm považováno za jedno ze základních lidských práv, a má být poskytováno všem lidským bytostem bez rozdílu a je považováno za „nezcizitelnou a univerzální hodnotu“. Cíle vzdělávání jsou na tomto základě odvozovány z potřeb individuálních i společenských (Bílá kniha, s. 14). Zaměřuje nejen na vědění a poznávání, ale také na rozvoj jednotlivce, jeho začlenění do společnosti, formování občana a také na přípravu pro profesní život. Na pedagogického pracovníka je kladen nárok na osobní i odborné kvality. Zvyšují se jeho povinnosti i osobní zodpovědnost (Bílá kniha, 2001, s. 43).

V bílé knize jsou zmíněny také klíčové kompetence, kdy má být podporována globální změna rázu výuky na všech stupních škol. Mají být využívány a šířeny nové výukové strategie tak, aby byl umožněn rozvoj těchto klíčových kompetencí. Podrobněji jsou rozepsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro příslušný typ školy.

#### **3.2.1. Rámcové vzdělávací programy**

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou pro školy závazné. Jejich úkolem je sjednotit vzdělávání, ale také podpořit pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Tvoří didaktický rámec pro školní obsahy vzdělávání a procesy spojené s jeho osvojováním na jednotlivých stupních a druzích škol. Průřezová témata, která jsou v RVP uváděna, napomáhají individualizaci a diferenciaci

výuky, a to zejména ve smyslu zohledňování potřeb a možností žáků s ohledem na jejich individualitu. V RVP je také zdůrazněna potřeba propojení vzdělávacího obsahu a kladen akcent na využívání různorodých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky (MŠMT, 2004). RVP jsou jednotlivými školami přetvářeny do školních vzdělávacích programů (ŠVP). Ty vychází z podmínek a potřeb těchto škol a jsou pro ně závaznými dokumenty.

Klíčové kompetence, které jsou definovány v RVP středního odborného vzdělávání, soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění (MŠMT, 2004). Jedná se o:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Komunikativní kompetence
- Personální a sociální kompetence
- Občanské kompetence a kulturní povědomí
- Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- Matematické kompetence
- Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Z mého pohledu jsou pro tuto práci zajímavé kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence a personální a sociální kompetence. Zejména zmíněné kompetence komunikativní mají být osvojeny žáky proto, aby byli schopni vyjadřovat se písemně i ústně v různých situacích. Jejich důležitost je zřejmá při vztahu rodina – žák – škola v komunikaci, kterou se moje práce zabývá.

### **3.2.2. Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program si vypracovává každá škola sama na základě jí příslušné rámcově vzdělávacího programu, ale uzpůsobuje jej jednotlivým oborům na škole. Zaměřila jsem se na ŠVP FARMA 2013 oboru 41 – 51 – H/01 Zemědělec – farmář na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti v Horkách nad Jizerou.

Žák má v oblasti kompetencí týkajících se komunikace být směřován tak, aby

- „jednal v souladu s etickými normami a pravidly společenského chování, uplatňoval bezpředsudkový přístup ke spolupracovníkům a k event. zákazníkům
- posuzoval reálně možnosti svého pracovního uplatnění a jim odpovídající potřeby dalšího vzdělávání
- jednal a komunikoval slušně a odpovědně, vážil si vytvořených hodnot
- řešil problémy a problémové situace, identifikoval a analyzoval problémy, zvažoval možnosti jejich řešení.“ (ŠVP Farma, 2013)

Vzhledem k tomu, že se jedná o školu s odborným zaměřením, jsou krom klíčových kompetencí definovány v ŠVP Farma 2013 především kompetence odborné.

### **3.3. Komunikace mezi školou a rodinou**

Rodina je přirozeným prostředím působícím výchovně na dítě a má tudíž na jeho výchovu a vývoj největší vliv. Rodiče jsou za vzdělávání a výchovu svých dětí zodpovědní, a proto mají právo v této oblasti spolurozhodovat. Lze tedy říci, že rodiče a učitelé jsou ve výchově dítěte rovnocennými partnery. Úkolem každé školy je vytvořit podmínky pro fungování takového partnerského vztahu.

Pokud komunikace mezi rodinou a školou probíhá na základě přátelské atmosféry a důvěry, odráží se tento fakt i na dítěti. Je vůči škole i učiteli pozitivní, dobře snáší autoritu dospělých. I rodiče se v takovém vztahu cítí lépe, protože jsou ujištěni v možnosti spolupodílet se na výchově svého dítěte a navíc mohou převzít některé výchovné postupy a získat informace a náhled na možnosti vzdělávání u svého dítěte. Nejen pro dítě a pro rodiče je však tento vztah přínosný. I z pohledu učitele je příjemná možnost získávání informací o vývoji dítěte a o jeho pokrocích a toto mu ulehčuje přizpůsobení metod a forem výuky jeho potřebám.

Na úrovni instituce se odehrává spolupráce mezi rodinou a školou na několika úrovních od národní až po konkrétní školu. Rodiče mohou spolurozhodovat o výchovných i vzdělávacích záležitostech prostřednictvím například rady školy. Stejně tak se mohou podílet na tvorbě provozně organizačních záležitostí, například výroční zprávě, návrhu rozpočtu či na koncepcích školy. Tyto možnosti jim stát garantuje zákonem 139/1995 Sb. O státní správě a samosprávě ve školství.

Přestože zákon tyto možnosti uvádí, většina rodičů se setkává se školou přímo na místní úrovni, kde je nejlépe znatelný vliv vztahu mezi učitelem či učitelským sborem a rodinou žáka. Osobnost učitele jako hlavního iniciátora vztahů jsem již zmínila výše. Měl by umět nastolit takovou atmosféru, aby byla možná maximální spolupráce mezi rodinou a školou.

Velmi důležitý je osobní kontakt s rodiči dětí. Rodič vlastně svěřuje dítě do výchovy často neznámého člověka. S učitelem či učiteli se setkává někdy až poprvé při návštěvě školy, například při dni otevřených dveří, někdy až při první informační schůzce při přijetí dítěte do školy. Osobně se ale mohou setkávat i při dalších příležitostech, jako je návštěva pedagoga v rodině, nebo formou konzultací, kam lze zařadit i rodičovské schůzky. Méně častou formou jsou společná setkání společenského či sportovního charakteru a vzdělávací akce pro rodiče. Mezi osobní kontakt lze zařadit i telefonické rozhovory.

Písemná komunikace mezi učitelem – školou a rodiči se odehrává formou letáčků, brožur, informačních nástěnek a internetových služeb. Tyto informace jsou dobře dostupné, chybí jim však osobní podtext a jsou tedy vhodné spíše pro řešení běžné agendy školy.

## 4. Žáci a dospívající

Na naší škole se setkáváme s žáky od patnácti let, stává se ale také, že i žáci prvních ročníků jsou v okamžiku nástupu plnoletí. Rozdíly mezi vnímáním světa a přístupem ke škole jsou patrné zejména na základě životních zkušeností, nikoli fyziologického věku. Nárokům věku ale zpravidla odpovídá způsob komunikace s nimi. Proto bych se chtěla zvláštnostem dospívání žáků věnovat podrobněji.

### 4.1. Věkové zvláštnosti žáků v období adolescence

Komunikace s dospívajícími žáky měla být zvolena přiměřeně k věkovým zvláštnostem žáků. Věk dospívání je významnou částí života jedince. Je to období, kdy se studenti připravují na dospělost. Pedagog má možnost, ale vlastně vzhledem k cílům vzdělávání i povinnost, obohatit výuku tak, aby krom vědomostí a dovedností napomohl osobnostnímu rozvoji žáka. Taxová (1987, s. 22) používá pro struktury, procesy a obsahy, které jsou dominantními pro danou etapu vývoje a důležité pro další vývoj pojem psychické novotvary.

Problematiku dospívání Taxová (1987, s. 23 - 36) popisuje jako jev vývojový, který má procesuální ráz. Jednotlivé projevy v oblasti somatofyziologické, psychické, sociální, formování osobnosti jsou navzájem propojeny a nelze je vytrhnout z celkového ontogenetického a sociálního kontextu. Dospívání je tedy nutné studovat jako komplexní jev. Jednotlivá hlediska z pohledu různých oborů lze vyčleňovat pouze dočasně, a to pro hlubší pochopení a možnost přesnější analýzy. Sledované jevy je potřeba chápat v souvislostech, a proto se odborníci snaží o vytvoření interdisciplinárního pojetí tohoto životního období.

Dospívání můžeme charakterizovat jako období duševního dozrávání, kdy se ustaluje pubescentní rozkolísanost, často nadsazená romantičnost ustupuje díky uvědomování si reálného života, a to především díky vytváření si stanoviska životního cíle a sebeuplatnění v povolání. Nereálné snění pubescentních chlapců a dívek se díky tomu mění v tvořivou fantazii dospívajících. (Kuric a kol., 1963, s. 150-151)

Přestože jde o dynamické období stejně jako ve fázi puberty, díky formování hlubších osobnostních rysů nejsou změny a vývojové skoky tak převratné jako u puberty a dochází k postupnému vyhraňování a stabilizaci povahových vlastností. Charakteristická z

hlediska vyhraňování osobnosti je personalizace či individualizace a z hlediska socializace pak včleňování se do užších a širších společenských vztahů. (Taxová, 1987, s. 71-72)

Z hlediska sociální psychologie se v období adolescence soustředíme zejména na formativní účinnost mezilidských vztahů, psychickou stránku socializačního procesu, dále pak na sociální pozici dospívajícího a osvojování si sociálních rolí. Pedagogická psychologie se pak snaží o prohloubené poznatky o psychických procesech, stavech a vlastnostech. Na základě těchto poznatků má pedagogickou činností docházet k efektivnímu a žádoucímu ovlivnění vývoje dospívajících žáků. Dále je pak zkoumána psychologická stránka pedagogických situací. Zde jsou studovány vnitřní mechanismy učení, průběh a kvalita poznávacích procesů se zaměřením na myšlenkové operace při řešení problémů, rozvoj specifických schopností, hodnotných zájmů a společensky žádoucích postojů. Tato analýza slouží nejen jako materiál k poznávání dospívajících žáků, ale usměrňováním a řízením procesů dospívání lze ovlivňovat a formovat rozvoj osobnosti mladých lidí. Neposlední je i vytváření vztahů učitelů a žáků, kdy jsou pro působení na dospívající studenty zvýšené nároky na osobnost pedagoga, na požadované a studenty očekávané vlastnosti a zdroje kreativní energie a autority. (Taxová, 1987, s. 23)

Celkově lze říci, že procesy somatofyziologické, psychické i procesy povahy socializace a společenského ovlivňování jsou v období dospívání velmi dynamické, probíhají v krátkém časovém úseku. Toto období proto zveme obdobím multiprocesuálním. Dynamika je závislá také na individualitě jedinců a na podmiňujících příčinách vnějších projevů. Ty mají svou frekvenci a intenzitu výskytu, která může být pro všechny stejná, například ukončení povinné školní docházky, ale také individuální, jako třeba přecitlivělost na podněty z okolí. Toto období doprovázené mnoha změnami je charakterizováno jako přechodné a z hlediska životního uplatnění přípravné. (Taxová, 1987, s. 60)

Všechny psychické procesy, obsahy, stavy a vlastností se mění na základě předchozího vývoje a mají souvislost s vývojem budoucím. Obecným trendem vývoje v adolescenci je rozvoj abstraktního myšlení, diferenciací schopností, proces osvojování si společenských norem, vznik hodnotových orientací a dlouhodobějších stanovisek. Z hlediska individuálního vývoje dochází k rozdílům v úrovni myšlení, v úrovni rozvinutí jednotlivých schopností, v obsahové náplni a kvalitě uznávaných a prověřovaných hodnot. Dále existují typové rozdíly. Ty chápeme jako mezičlánek mezi obecnými a individuálními

projevy. Tyto rozdíly se odvíjí převážně od souboru vlastností, které můžeme globalizovat, dělíme je tedy například podle typu vyšší nervové činnosti nebo typu temperamentu. Pro praxi ale můžeme využít i členění podle typu úspěšných žáků, kognitivních stylů apod. (Taxová, 1987, s. 113 - 114)

Dále bych se ráda věnovala těm procesům, obsahům, stavům a vlastnostem, které mohou být záměrně pedagogicky ovlivňovány vhodně řízenou komunikací.

#### **4.2. Sebepojetí a sebehodnocení adolescentů**

Osobnost dospívajících se mění výrazně v oblasti sebepojetí. Zatímco se dítě uvědomuje tak, jak ho vidí autorita, později pak jak ho vidí autorita a kolektiv, v období puberty a adolescence nastává v sebepojímání velký předěl. Díky vyšší úrovni poznávacích procesů, především analýzy, syntézy a abstraktního myšlení, je dospívající schopen sebereflexe a studia sebe sama. Dospívající má potřebu být oceněn a ohodnocen po stránce vlastního já. Chce se ve svém okolí prosazovat a uplatňovat. Jeho sebepojetí má prvky kognitivní (sebepoznání, sebedefinování, sebehodnocení), emocionální (sebecit a sebeúcta) a činnostně regulační (sebeprosazování, sebeuplatnění, sebekontrola, seburčení). Tyto prvky se navzájem prolínají. Dochází tak k procesu takzvaného adolescentního egocentrismu, tedy osamostatňování se a hledání vlastního já, sebezpytování a sebezdurazňování. Tato introverze je věkově podmíněná. (Taxová, 1987, s. 115-116)

Objektivním kritériem pro sebehodnocení adolescenta jsou výkony. Ty jsou měřitelné a tak srovnatelné s výkony vrstevníků, vzorů a ideálů. Dalším měřítkem je pak hodnocení druhých, kdy je vnímáno uznání, ale i opomíjení. V seberealizaci je vysoká potřeba pozitivního souhlasu okolí s názory. Dospívající se stylizuje do očekávané role, která může být i jen domnělá. Pokud není uspokojena potřeba upoutat pozornost okolí díky pozitivním výsledkům či uznávaným názorům, projevuje adolescent snahu o jiné způsoby zviditelnění. V tomto pak mohou mít počátky i asociální či antisociální postoje a projevy. (Taxová, 1987, s. 117 - 120)

#### **4.3. Rozvoj motivačních struktur a procesů adolescentů**

V období dospívání dochází také k výraznému rozvoji a strukturalizaci motivační sféry, a to vlivem vnitřních i vnějších mechanismů, ale výrazně také díky bohatším sociálním zkušenostem. V určitém stádiu vývoje mohou mít některé tyto složky výraznější

ráz, jiné naopak ustupovat do pozadí. V některých oblastech motivace může docházet ke konfliktům, které je často dospívající schopen řešit sám, někdy však potřebuje pomoc, radu nebo podporu. Rozvoj těchto procesů je úzce vázán k poznávání a prožívání. Vytvářené motivační struktury se stávají součástí osobnosti a odráží se v jednání i vlastnostech tohoto jedince. (Taxová, 1987, s. 128-129)

Ústředními se v období dospívání stávají motivace ve vztahu k vlastnímu já, které mají emocionální důraz. Na ně jsou pak vázány další motivační procesy. Motivačně působí na chování a jednání jedince potřeba sebeuplatnění, která směřuje do budoucnosti a ovlivňuje tvorbu životních plánů a cílů. Na ni se váže i snaha o sebevzdělávání a sebevýchovu. Vývojová potřeba samostatnosti a nezávislosti je také částí motivační struktury dospívajícího. V průběhu osamostatňování dochází ke konfliktu motivujících potřeb nezávislosti na straně jedné a afilační potřeby mít pozitivní citové kontakty. (Taxová, 1987, s. 129 - 132)

Další, v období adolescence velmi významnou motivační oblastí, jsou mezilidské vztahy a interakce. Nadmíru důležité jsou vztahy vrstevnické. Motivační účinek vrstevnických vztahů ovlivňuje uspořádání skupiny (třídy), jejíž je student součástí, společná činnost ve třídním kolektivu, vzájemná pomoc, stejné cíle, společné prožitky a možnost uspokojování vlastních sociálních a osobnostních potřeb (Taxová, 1987, s. 132 - 133). Tak může pedagog díky působení na skupinu a vytváření přátelského klimatu ve třídě působit na jednotlivé žáky.

Potřeba společenského uplatnění je motivujícím faktorem pro připravování se na budoucnost. Často je spojena s potřebou konkrétního rozhodnutí, například pro typ školy a tím předběžnou volbu povolání. Na motivaci profesionálního vývoje působí řada faktorů celospolečenských (například prestiž povolání) faktory skupinové (například společenská třída, ze které žák pochází, ale i vliv výchovného prostředí) a faktory individuální povahy (vlastností a schopností daného jedince). Výraznou oblast motivace formují představy a sny o budoucím uplatnění, velký význam má samozřejmě i vliv rodiny. (Taxová, 1987, s. 137-143)

Motivační struktury se mění v průběhu přijímání sociálních rolí a vyrovnávání se s nimi. Výrazná je tvorba postojů, které se rozvíjejí v tomto životním období velmi rychle a vysokou intenzitou zasahují téměř všechny životní oblasti. Na základě poznání a prožitků



se vytváří hodnotové orientace jedince, které jsou nejprve registrovány, později emocionálně ukotvovány či vyvraceny. (Taxová, 1987, s. 144-145)

Změny v celkové motivaci k učení nadcházejí v období dospívání ve třech zásadních proudech. Je to vyhranění postoje k učení a škole vůbec, nárůst množství informací, poznatků, zážitků a zkušeností a zvýšení významu vnitřní a zvnitřnělé motivace jedince. Motivace učení u středoškoláků neprochází tak silnými výkyvy jako u pubescentů, nedochází k tak silnému rozptylování pozornosti a celkově lze říci, že jsou středoškoláci motivačně ovlivněni průběhem adaptace na nové podmínky. Vzrůstá touha po získávání nových znalostí, po schopnostech zvládnání a zapamatování si informací. Dospívající má potřebu prohlubovat své poznávací zájmy. Učební motivaci výrazně ovlivňuje proces hodnocení, zážitky spojené s úspěšností a neúspěšností.

Výkonová motivace je pak dána na jedné straně potřebou úspěšného výkonu, na druhé pak potřebou vyhnout se výkonu neúspěšnému. Do motivační struktury učení prostupují i vlivy činností provozovaných mimo školní prostředí. (Taxová, 1987, 146-151)

#### **4.4. Rozvoj schopností a poznávacích procesů adolescentů**

V období dospívání se dotvářejí a obohacují poznávací procesy. Student je výrazně schopen úmyslného a trvalejšího soustředění, od puberty se vyvíjející kvalitativní vývoj paměti je obohacen díky zdokonalující se praxi v učení. Úroveň myšlení je vysoká, adolescent projevuje snahu o rozumové spory, je schopen logické argumentace, analýzy a syntézy. Projevuje důvtip a systematičnost. Díky nedostatku získaných zkušeností se však dopouští omylů. (Kuric a kol., 1963, s. 151-152)

Pozornost, která je rozvoji poznávacích procesů věnována, je opodstatněna. Nároky na obsah vzdělávání rostou spolu s rozvojem využívání nových technologií. Také v období puberty a adolescence vzrůstá schopnost rozvoje myšlenkových procesů a operací. Oproti úloze školy vzrůstá i úloha samostatného studia v rámci přípravy do školy i jako sebevzdělávací aktivita. V dospívání se více projevují individuální a typové zvláštnosti jedince. (Taxová, 1987, s. 152-154)

Rozvoj schopností je záležitostí individuálního vývoje jedince. Schopnosti jako „vnitřní stavy připravenosti“ poznáváme obtížně, prostřednictvím výkonů. Tyto výkony jsou krom schopností ovlivněny i motivací jedince, volným úsilím, vytrvalostí, úrovní

vzdělání apod. Úkolem pedagoga je všestranně podněcovat a usměrňovat rozvoj schopností a pomoci dopívajícím prohlubovat a formovat jejich schopnosti a nalézat možnosti jejich uplatnění. K tomu je třeba sledovat aktivity studentů, a to i ty, které se netýkají přímo vyučovacího procesu. (Taxová, 1987, s. 154-159)

Změny lze pozorovat u dospívajících v jednotlivých poznávacích procesech. Zvyšuje se produktivnost vnímání, svůj charakter mění význam názorných pomůcek. Díky schopnostem plošné a prostorové představivosti a rekonstrukční fantazie je dospívající schopen vnímat a analyzovat schémata, grafy a tabulky. Díky vědomé regulaci vnímání také stoupá kvalita a poznávací efektivita pozorování, které se často blíží pozorování v rovině vědecké metody. Zvyšuje se spolu se soustředěním na vlastní osobu sebezpozorování, ale i chování a jednání lidí v okolí. Důležitou v rozvoji běžných poznávacích procesů je aktivita jedince. V případě pasivní konzumace televizních pořadů, pozadí hudby při učení či nadměrného úniku k dalším takovým aktivitám dochází nejen k zúžení pohledu na reálný svět, ale i k omezení rozvoje poznávacích schopností jako takových. (Taxová, 1987, s. 161-162)

Dospívající je schopen uvažovat abstraktně, generalizovat a systematizovat poznatky. Podle Piageta (1964, 1970 in Taxová, 1987, s. 162) je dospívání obdobím nejvyššího stádia kognitivního rozvoje, uváděného také jako stádium formálních operací. Do tohoto stádia přichází jedinec v pubescentním období a postupně se rozvíjí. Podstatu stádia Piaget vidí především ve schopnosti formulovat hypotézy, usuzovat logicky o výrocích, uvažovat hypoteticko-deduktivně. Tyto schopnosti, respektive jejich míra, je ovlivněna individuálními schopnostmi jedince. (Taxová, 1987, s. 162-163).

V pozornosti a paměti se u adolescentů také projevuje uvědomělost a kontrola, a to nejen u myšlenkových operací, ale i u dalších poznávacích činností, procesů a stavů. Stupeň poznávacích činností působí na kvalitu i kapacitu paměti. Myšlení bývá spíše reproduktivní, a to i přes schopnost logických operací. Produktivní myšlení se aktivuje především v oblastech vyhledávání a ověřování možností řešení problémů. Problémové situace, ve kterých se adolescent nachází, mu tedy dávají možnost aktivace produktivního myšlení. Spolu s myšlením dochází i k rozvoji řečového projevu. (Taxová, 1987, s. 164-165, 168)

Tvořivost v období dospívání je obrazem čínorodosti dospívajícího jedince. Vnímavost jedinců dává možnost nahlížet na věci z více úhlů. Výrazně se projevuje i ve smyslu pro humor. Projevuje se snaha po originalitě, výjimečnosti, původnosti a neotřelosti. Stejně jako v období puberty jsou žáci velmi vynalézaví a důvtipní, dokáží však lépe promýšlet a plánovat. Tvořivost a tvůrčí činnost jsou z hlediska společnosti velmi ceněné. Rozvoj takových postupů a přístupů umožňují studentům pedagogové zadáváním samostatných prací individuálního, skupinového i ryze soutěžního charakteru. (Taxová, 1987, s. 166-168)

V období adolescence je výrazné také názorové vyspívání. Formuje se vědomí nejen o sobě samém, ale o okolí, společnosti. Dospívající si vytváří názory na globální problematiku, často ještě ne zcela objektivní. Také je na základě rozvoje poznávacích procesů utvářeno mravní uvědomění jedince. (Taxová, 1987, s. 170, 210)

## 5. Učitel

Učitel je jeden z činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Jde o člověka, který je pověřen institucí nebo jednotlivcem řídit tento proces, organizovat ho na profesionální úrovni a působit tak na ostatní tak, aby dosáhl předem stanovených cílů. (Vorlíček, 2000)

Jde o povolání, které má komplexní povahu. Učitel je zprostředkovatelem poznatků vědomostních, dovedností a technických znalostí ve vyučovacích předmětech a praktických činnostech zejména v učňovských oborech. Krom zprostředkování vědomostí, dovedností a návyků také učitel řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvíjí jejich osobnost (Kantorová et al, 2008), podílí na kulturním, demokratickým a humanistickým smýšlení žáků, předává národní a kulturní hodnoty a tradice.

### 5.1. Kategorie učitelů

Učitelé se navzájem liší ve svém socioprofesionálním zařazení. Vynikají tak různé typologie. Největší rozdíl mezi učiteli při vnímání jejich profese je na základě toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Toto rozdělení se odráží nejen v systému přípravy na povolání, ale také ve společenské prestiži, platovém ohodnocení, pracovních podmínkách a podobně. (Průcha, 2002, s. 22)

V současné době lze rozlišit tyto kategorie učitelů, respektive pedagogických pracovníků:

- učitel mateřské školy
- učitel prvního stupně základní školy
- učitel druhého stupně základní školy
- učitel střední školy
- učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři
- učitel vyšší odborné školy
- učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky
- učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- učitel náboženství
- učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče

- vychovatel
- pedagog volného času
- speciální pedagog
- psycholog
- asistent pedagoga
- trenér (Zákon 563/2004Sb. O pedagogických pracovnících)

Výrazně také působí diferenciace podle oborů, respektive vyučovaných předmětů. Existují učitelé „univerzální“, vyučující všechny nebo téměř všechny předměty daného stupně školy, a větší množství učitelů specializovaných na jednotlivé předměty nebo obory. (Průcha, 2002, s. 22 - 23)

## 5.2. Role učitele

Sociální roli chápeme jako soubor očekávání na chování a prožívání daného jedince z pohledu okolí ve spojení s jeho stávajícím postavením v této skupině. Jde tedy o jakési odzkoušené a funkční vzorce chování v určité pozici či situaci. (Buriánek, 1996, s. 41)

Učitel je chápán především jako zprostředkovatel procesu vývoje a učení. Jeho úkolem je vytvářet vhodné podmínky a řídit procesy učení, ale také se podílet na diagnostice individuálních zvláštností dětí, pomáhat žákům orientovat se ve světě, podněcovat je k činnosti, inspirovat, ale také garantovat řád a jasná pravidla školního života a mnoho dalšího. (Spilková a kol., 2004, s. 25)

Jednotliví učitelé uplatňují při práci s žáky typické stránky své osobnosti. Ty ovlivňují jejich chování k žákům a také chování žáků k nim. Tyto charakteristické vlastnosti osobnosti učitele ovlivňují pedagogické situace a spoluvytvářejí atmosféru vyučování. Sociální klima vyučování ovlivňuje nejen vztah žáků k učiteli a vyučovanému předmětu, ale také motivuje žáky k učení. (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 52-53)

K pozitivnímu ladění pedagogických situací přispívají tyto vlastnosti učitele:

- Vlastnosti reflexivní, kdy se učitel projevuje milým, laskavým, přátelským a podporujícím chováním, je citlivý k potřebám žáků a svým jednáním vytváří podmínky pro uvolněné, vztahy ve třídě, které podporují spolupráci a motivaci k učení.

- Integrace osobnosti učitele, které je ukotveno především v jeho emocionální stabilitě.
- Přiměřenost sebepojetí učitele prokazující se dostatečnou sebedůvěrou a ctižádostí.
- Rychlá adaptace, aby byl učitel schopen rychle postihnout změny v situaci a pružně se jim přizpůsobit.
- Přiměřený stupeň dominance a dynamismu, díky kterému může vést žáky ke splnění daných cílů, iniciovat je a řídit jejich rozvoj. (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 52-53)

Role učitele v současné společnosti je do jisté míry komplikovaná. Učitelé se neznárodnost dostávají často do konfliktu rolí, které zaujímají vůči různým skupinám, se kterými jsou kontaktu (například s nadřízenými, ostatními učiteli, rodiči, žáky a studenty). Jestliže tedy učitel ve větší míře vyhovuje požadavkům jedné z těchto skupin, může se tím dostat do konfliktu s jinou z nich. (Havlík, Kořa, 2007, s. 162)

### **5.3. Postavení učitele ve společnosti**

Postavení učitele se může lišit v závislosti na stupni a typu školy. Je ovlivněno např. ekonomickou a materiální situací, postojem veřejnosti ke vzdělávání a školskou politikou, ale také statusem učitelského povolání jako takového (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 161,204). V současné době lze pohlížet na postavení učitelů ve společnosti jako na složité. Veřejnost, rodiče i žáci sledují chování učitele a jeho zásady i mimo školní prostředí. Role, kterou učitel zaujímá ve svém soukromém životě, se promítá do toho, jak je okolím vnímán, a je tedy neustále pod drobnohledem.

Na druhou stranu role, které zastává učitel ve svém soukromém životě, mohou být vzorem pro žáky, především pro ty z neúplných či dysfunkčních rodin. Pozitivní vzorce chování tito žáci často přebírají, a to zejména v případech, že mají k učiteli kladný vztah.

Bohužel současné ekonomické rozvrstvení společnosti zapříčiňuje nejen rozdíly chování mezi žáky navzájem, ale často dochází ze strany finančně lépe situovaných žáků k pohrdání učitelem, neboť jeho platové poměry učitelů jsou všeobecně známy. V tomto případě je role učitele znevýhodňující a díky tomuto zařazení může být podrážena jeho autorita.

Aby mohl bojovat s těmito negativními vlivy ze společnosti, musí mít v první řadě zásadový a morální postoj a projevovat lidskost. Základem jeho pedagogické práce by měl být pedagogický optimismus, učitel musí věřit v účinnost svojí práce. Jeho přístup k žákům by měl být hluboký, měl by je co nejvíce poznat, pochopit je a akceptovat. Objektivní a jednotné hodnocení by mělo být naprostou samozřejmostí. Trpělivost a laskavost jsou dalšími žádoucími vlastnostmi, uplatňovanými při výuce i při řešení různých nahodilých a problémových situací.

## **5.4. Vlastnosti a typologie učitele**

Na učitele a jeho osobnost společnost klade vysoké požadavky. Povolání učitele se od ostatních profesí odlišuje, neboť je vzorem chování, působí na žáky svojí osobností, svými projevy a celým svým chováním, a to nejen ve škole, ale i v soukromém životě.

### **5.4.1. Osobnostní vlastnosti učitele**

Rozvoj učitelovy osobnosti je to proces složitý a dlouhodobý. Nelešovská (2005) uvádí tři dimenze přípravy učitele na jeho profesi. Jedná se o dimenzi:

- teoretickou (vědomostní),
- praktickou (dovednostní)
- osobnostní (hodnotová).

Plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele tvoří vzájemné propojení těchto dimenzí.

Podle Jůvy (2001) je předpokladem pro účinné výchovně – vzdělávací působení souzvuk učitelových hodnotových orientací, vzdělání, pedagogických, didaktických a metodických dovedností a také osobnostních rysů a charakteru učitele. Z toho vyplývají také následující rysy učitelovy osobnosti:

- tvořivost
- zásadový morální postoj
- pedagogický takt
- pedagogický klid
- pedagogická angažovanost (zaujetí)
- hluboký přístup k žákům
- spravedlnost (Jůva, 2001)

## 5.4.2. Typologie učitele

V odborné literatuře lze nalézt celou řadu typologií učitelů vytvořených na základě jejich vlastností, chování nebo způsobu vyučování. Budu se zde věnovat typologii učitelů podle Caselmana (in Ďurič, Štefanovič, 1977), která je označována za jednu z nejpropracovanějších.

Podle skutečnosti, zda se učitel při své pedagogické činnosti zaměřuje na spíše na obsah výuky nebo na žákovu osobnost, Caselmann rozlišuje dva základní typy - logotropa a paidotropa:

- logotrop klade důraz hlavně na vědomosti a poznatky, může být:
  - orientovaný filozoficky (usiluje o osvojení, vypracování a prohloubení vlastního světonázoru, jeho cílem je předat svůj názor žákům a proto vlastní názory žáků respektuje jen velmi málo)
  - orientovaný odborně – vědecky (pokládá za důležité žáky naučit vše o svém předmětu a má často přehnané požadavky)
- paidotrop je zaměřený na žáka a na vztahy mezi učitelem a žákem, může být
  - individuálně psychologicky orientovaný paidotrop (k žákům má často až rodičovský vztah plný důvěry a pochopení, dbá na pořádek a disciplínu, jeho pedagogické působení spočívá ve výchově)
  - všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop (klade si všeobecné výchovné cíle, středem jeho zájmu není jen utváření osobností žáků, snaží se vzbudit zájem o učivo)

Podle chování učitele ve třídě a podle jeho pedagogických postupů Caselmann (in Ďurič, Štefanovič, 1977) rozlišuje učitele:

- autoritativního (tvrdě prosazuje svoji autoritu a žáci se mu musí přizpůsobovat, v krajním případě se může stát tyranem)
- sociálně založeného (má přátelský přístup, spíše organizuje než vede, může mít problémy s disciplínou)

Podle pedagogických postupů, které učitel při své činnosti používá, dělí Caselmann (in Ďurič, Štefanovič, 1977) učitele na:



- vědecko-systematický typ (je charakteristický racionálními a systematickými postupy výuky, učivo vysvětluje jasně a srozumitelně, rozvíjí logické myšlení u žáků)
- umělecký typ (je velice esteticky založený, mívá silný výchovný vliv na žáky, je zaměřený spíše na názorné myšlení, nikoli na myšlení abstraktně logické)
- praktický typ (organizační typ, často používá příklady, pomůcky, přísloví pro lepší pochopení látky, rozvíjí názorné a praktické myšlení žáků)

Novější typologie vychází z vyučovacího stylu učitele. Ten je posuzován podle interakce mezi učitelem a žákem, podle metod, které učitel používá, a podle jeho chápání výukových cílů. Učitel může být zařazen jako:

- Manažer, který povzbuzuje žáky k učení, výchovně vzdělávací proces je efektivní a systematický, s objektivní zpětnou vazbou.
- Facilitátor, který se snaží výuku upravovat podle individuálních potřeb jednotlivých žáků.
- Pragmatik, který klade důraz nejen na proces, ale také na jeho výsledky a na uplatnění žakových vědomostí, dovedností a postojů v praxi. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Typologie nám umožňuje poznat osobnost učitele na základě vlastností, které ho reprezentují jako příslušníka určitého typu, ale také na základě odlišností od určitého typu. Všechny tyto charakteristiky jsou pouze orientační, proto k nim musíme přistupovat s určitým odstupem. Jsou spíše vodítkem, kdy se má učitel v typologii poznat a vyvarovat se případných chyb a neúspěchů, které by mohly z jeho přístupu vyplynout.

## **5.5. Výchovné působení učitele**

Na způsob výchovy nemají vliv pouze obecné zásady a metody vyučování. Velmi zásadní je také osobnost učitele a dalších osob, které se na tomto procesu podílejí. Ve stylech výchovy se odráží vztahy mezi učitelem a žákem, způsob komunikace mezi nimi a způsob kladení požadavků, jejich náročnost a následná kontrola.

Styl výchovy ovlivňuje:

- vlastnosti a zkušenosti vychovatele
- vlastnosti a zkušenosti učitele

- události a změny v nejbližším okolí dítěte
- sociokulturní podmínky (Čáp, 2001).

Jak jsem již uvedla v kapitole 2.3 Současná rodina, nejčastěji se hovoří o třech základních typech výchovného stylu – styl autoritářský, liberální a demokratický. Poněkud odlišný pohled na výchovné styly učitele má Fontana (2003), který hovoří o formálních a neformálních metodách: Formální metody kladou důraz na předmět, úkolem učitele je uvést žáky do jeho podstaty zatímco metody neformální kladou důraz na žáka a jeho potřeby.

## **5.6.Principy pedagogického přístupu**

V klasické představě výuky je učitel hlavním aktérem dění ve škole, je v pozici ryze dominantní a veškeré rozhodování o obsahu a metodách práce je v jeho rukou, žák se přizpůsobuje. Pedagogický přístup učitele může být ale také zaměřený na žáka, kdy je vzdělání orientované přímo na žákovy potřeby, zájmy a osobnost. Jedná se o humanistický přístup ke vzdělávání.

Učitel vytváří atmosféru, která podporuje žáky v komunikaci ve třídě, ale i mezi žáky mimo výuku. Z jednání učitele by měla vyzařovat upřímnost, zájem o žáka i jeho okolí, a tímto jít příkladem pro vychovávaného. Tuto vstřícnou atmosféru by měl učitel vytvářet nejen ve třídě, ale i při jednání s rodiči například na rodičovských schůzkách.

## 6. Komunikace

Za komunikaci považujeme proces, při kterém jsou předávány informace mezi dvěma nebo více subjekty (Rabušicová, 2004, s. 71). V komunikaci mezi školou a rodinou se snažíme docílit maximálních výsledků, které kladně ovlivní prospěch a chování žáka. Existence a způsob komunikace je základem vztahu rodiny a školy.

Sociální komunikace je vnímána jako proces obousměrný (Křivohlavý, 1988) a jako proces vytváření společného porozumění a interpretování myšlenek, úsudků a pocitů mezi účastníky komunikace (Palmer, Weaver, 2000, s. 80). Lze tedy obecně říci, že jde v komunikaci o obousměrný proces výměny informací, jehož účelem je dorozumění.

Šedřova a Čihaček (Rabušicová, 2004, s. 72) provedli šetření mezi řediteli základních škol, kde zmapovali ustálené aktivity školy v oblasti komunikace s rodiči. Podle jejich šetření jsou standardním způsobem na všech typech škol informace předávány prostřednictvím třídních schůzek a individuální předávání informací na základě jejich vyžádání ze strany rodičů. Jako pravidelné pak lze označit předávání informací na začátku školního roku, prostřednictvím záznamů v žákovských knížkách a poznámek v pracovních sešitech žáka. Dále jsou pravidelně nabízeny konzultační hodiny učitelů a informace na nástěnkách pro rodiče. Méně už jsou předávány informace formou časopisů a dalších tištěných periodik či občasníků, prostřednictvím dnů otevřených dveří či písemných zpráv o žákovi s hodnocením jeho výsledků. Konzultační hodiny vedení školy a možnost přítomnosti rodičů při vyučování jsou využívány v malém procentu, nejméně pak ankety zjišťující názory rodičů a videonahrávky seznamující s chodem školy, s prací jednotlivých žáků nebo s průběhem vyučovacího dne.

Z tohoto lze vyrozumět, že na školách převládají stále tradiční modely komunikace mezi školou a rodinou.

### 6.1. Model komunikace

Komunikaci je možné chápat z odlišných hledisek, nicméně většina autorů uvádí následující hlavní druhy komunikace:

- komunikace osobní - vnitřní řeč myšlení každého člověka vedoucího vnitřní rozmluvu se sebou samým,
- komunikace interpersonální - probíhající mezi dvěma lidmi,

- komunikace skupinová - sdílení a sdělování informací nebo hodnot uvnitř formální či neformální sociální skupiny.

## 6.2. Intrapersonální komunikace

Jak už bylo výše uvedeno, interpersonální komunikace je taková komunikace, která probíhá mezi dvěma lidmi. V případě, se setkají dvě osoby, pokaždé dojde ke vzájemné komunikaci, a to i tehdy, kdy jeden druhému nic neřekne.

Komunikace mezi nimi je to, co si vzájemně sdělují, i to, jakým způsobem si to sdělují. Věcnou a vztahovou úroveň interpersonální komunikace je možné rozlišit na základě toho, co si osoby navzájem sdělují. Podoba komunikace je vymezena dvěma základními druhy:

- komunikací verbální - kdy spolu jedinci komunikují pomocí slov, tedy verbálně,
- komunikací neverbální - kdy jedinci komunikují beze slov, tedy neverbálně.

### 6.2.1. Úrovně interpersonální komunikace

Věcná úroveň interpersonální komunikace obsahuje věcný význam sdělení. Každý z jedinců má k dispozici jiný soubor znalostí, to znamená, že se každý z nich potkal s jiným množstvím rozdílných sdělení různého rozsahu. Věcná úroveň zahrnuje výhradně obsah sdělení, tedy pouze základní informaci sdílenou pomocí slov a vět.

Komunikující osoby si nesdělují pouze informace, ale i jiné skutečnosti, např. svoje pocity a přání, postoje k partnerovi, jaké jsou jejich vzájemné vztahy a jaká mají pravidla apod. (Křivohlavý, 1988)

Všechny tyto skutečnosti vytvářejí tzv. vztahovou úroveň interpersonální komunikace, kdy jednotlivá sdělení bývají obvykle zasazena do určitého významového a dějového rámce, a tím dostávají konkrétní význam. Tento rámec má v komunikaci významnou funkci, neboť jeho pochopení nechává posluchače porozumět sdělované informaci.

Kromě svých pocitů a nových informací si komunikující osoby sdělují i své postoje k věci, o které hovoří. Výraz „postoj“ se definuje jako dispozice k ustálenému způsobu reagování na situace, osoby i sebe sama. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 442)

V komunikačních procesech hraje jistou úlohu i tzv. „sebepojetí“ a „tebe-pojetí“. Sebepojetí vyjadřuje to, za koho jedinec považuje sám sebe. Tebe-pojetí na druhé straně vyjadřuje to, za koho jedinec považuje svého komunikačního partnera.

## 6.2.2. Verbální komunikace

Verbální komunikací je nazýváno sdělování myšlenek pomocí mluveného projevu. Výraz „mluvení“ je synonymem pro vyjádření myšlenky artikulovanou řečí nebo komunikace nějakým jazykem. Verbální komunikace se mj. dělí na ústní (mluvenou) ústní a písemnou (psanou) komunikaci. Oba druhy komunikace mají svoje specifika a její používání své pozitivní i negativní stránky.

### Ústní forma verbální komunikace

U této formy verbální komunikace se rozeznává formální a obsahová rovina (Křivohlavý, 1988). Rovina obsahová vyjadřuje věcný obsah sdělení, tedy to, co je sdělováno. Rovina formální doplňuje obsah řeči tzv. svrchními tóny řeči, komunikující tedy určitá slova zeslabuje či zdůrazňuje, zpochybňuje, vyjadřuje své postoje, sympatie, zlobu, a rovněž nevědomé prvky, rychlost řeči, chyby, přeráknutí apod. Tyto projevy řeči se v odborné literatuře nazývají paralingvistickými.

V některých situacích je případné použít komunikaci mluvenou, např. pro brzké získání potřebných údajů je možné použít rozhovor, osobní žádost, konzultaci apod. Na druhé straně jiné situace není možné mluvenou formou řešit dostatečně účinně. Ústní komunikace má tedy nejen kladné, ale i záporné dopady. Za její výhody je možné považovat bezprostřední zpětnou vazbu, možnost reagování na sdělení, osobní kontakt, který umožní pozorování i mimoslovních projevů, účinný přesvědčovací nástroj, možnost bezprostřední výměny názorů, postojů a informací atd.

Opačně mezi nevýhody mluvené komunikace se řadí nemožnost uchování sdělení po delší čas a jeho přezkoumání v pozdější době, v jistých případech náročnost na přípravu i čas (jednání, porady, proslovy apod.), mluvená komunikace mnohdy vyvolá následný hovor o tom, co bylo řečeno a jakým způsobem a co nikoliv. (Palmer, Weaver, 2000)

### Písemná forma verbální komunikace

Hlavním vyjadřovacím nástrojem psané řeči je písmo. V některých případech je mnohem příhodnější využití psané komunikace (různá povolení a potvrzení vydaná úřady, žádosti a stížnosti občanů, zápisy z městských zastupitelstev, různé smlouvy v bance či smlouvy pracovní a mnoho jiných dokumentů).

V porovnání s ústní komunikací má komunikace písemná následující výhody:

odesílatel může poskytnout složité a rozsáhlé údaje, příjemce může číst sdělení ve chvíli, kdy se mu to hodí, nepříjemné informace vyvolávají obvykle menší emoce, příjemce má větší množství času na promyšlení vhodné reakce, umožnění dlouhodobého uchování i opakované čtení, dostatečné množství času umožní korektnější vyjadřování a větší kontrolu apod.

Mezi nevýhody psané komunikace je možné zařadit nemožnost bezprostřední výměny informací, poměrně obtížné změnění již odeslaného sdělení, časovou náročnost, chybějící okamžitou zpětnou vazbu a osobní kontakt, tato komunikace bývá více formální. (Palmer, Weaver, 2000)

V dnešní době masového využívání komunikačních a informačních technologií dochází k výměně informací v písemné formě nejčastěji elektronickou cestou pomocí internetu, modemu, faxu, telekonferencí, elektronických sítí apod. Mezi klady elektronické komunikace patří rychlý přenos i velkého množství informací při minimálních požadavcích na kapacitu a celkem nízké náklady na provoz. Nevýhodou je vysoká cena používaných nástrojů, náročnost na čas lidí zpracovávajících data a v mnohých případech vysoké provozní náklady. (Bělohávek, 1996)

### **6.2.3. Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace je způsob sdělování jiný než verbální (slovní). Komunikuje se prostřednictvím výrazu obličeje (mimika), doteku (haptika), postoje a držení těla (posturologie), gest (gestika), pohybů (kinezika), tónů řeči, pohledů apod. (Křivohlavý, 1988)

K výše uvedeným způsobům neverbální komunikace obvykle dochází v kombinaci se sdělením verbálním. Mezi další neverbální způsoby komunikace patří sdělování svrchními tóny řeči (tzv. paralingvistické projevy zahrnující rychlost, hlasitost, plynulost, intonaci řeči atd.) a sdělování úpravou vzhledu, tedy to, co lze vyčíst ze stylu oblékání či účesu, líčení u žen apod. (Křivohlavý, 1988)

## **6.3. Pedagogická komunikace**

Pedagogická komunikace je podstatným prostředkem interakce mezi učitelem a žákem, ale i učitelem a rodiči. Je orientována na dosažení pedagogických cílů v konkrétním výchovném prostředí. V tomto procesu si sdělujeme informace, postoje,

emocionální vztahy, žádost o akceptaci sebepojetí a pravidla dalšího styku (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Jako každá komunikace může být i pedagogická komunikace verbální i neverbální. Může probíhat formou monologu nebo dialogu. Aby byla efektivní, je třeba dodržovat následující zásady:

- nezaměňovat dialog s monologem
- nenapadat druhou stranu v dialogu
- vést dialog racionálně, ovládat emoce
- nesnažit se mít za každou cenu poslední slovo
- neodbíhat od tématu
- rozlišovat názor od argumentů
- respektovat partnera v rozhovoru
- snažit se druhého pochopit.

V komunikaci s žáky by učitel navíc měl:

- mluvit spisovně, výrazně a pokud možno plynule
- formulovat svoje myšlenky jasně a srozumitelně
- mít na zřeteli intelekt a věk žáků a těmto faktorům přizpůsobit obsah a formu svého sdělení (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011)

## 7. Vlastní šetření

V současné době se průzkumy na téma vztahu mezi rodinou a školou stávají velmi aktuálními. I já jsem se zaměřila na tuto problematiku, a to přímo na škole, kde působím jako učitelka odborného výcviku. Vzhledem ke specifikům žáků každé jednotlivé školy se domnívám, že je zapotřebí takový průzkum provést na konkrétní škole, aby byla možnost reagovat na individuální a specifické potřeby nejen žáků, ale také rodičů.

### 7.1.SOŠ a SOU Horky nad Jizerou

SOŠ a SOU Horky nad Jizerou je státní škola se zaměřením na gastronomii, cestovní ruch a zemědělství s víceetapovým vzděláváním. V současnosti zde probíhá výuka na dvou oborech ukončených maturitou (Gastronomie a Cestovní ruch) a čtyřech učňovských oborech (Cukrář, Kuchař – číšník, Zahradník a Zemědělec – farmář). Ve školním roce 2016/17 je na škole 240 žáků.

Obor	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník	celkem
Cukrář	18	16	12	---	46
Kuchař – číšník	28	22	23	---	73
Zahradník	---	9	---	---	9
Zemědělec – farmář	13	24	16	---	53
Cestovní ruch	---	---	14	---	14
Gastronomie	22	16	---	7	45
celkem	81	87	65	7	240

Škola s rodinami žáků komunikace nejen nezbytnou formou, za kterou považují informativní schůzky s rodiči nově přijatých žáků, prezentace na stránkách školy a na nástěnkách při vstupu do školy. Několikrát do roka organizuje přátelská setkání s rodiči a veřejností, jako jsou například vánoční trhy, dny otevřených dveří, divadelní představení na nádvoří zámku, kde škola sídlí, či velmi oblíbený Horkyfest, festival s ukázkami práce a schopností žáků školy, spojený s volbou Miss a Gentlemana školy. Velmi se věnuje prezentaci formou časopisu SOUHRA, který vychází jednou ročně a nejen že reprezentuje úspěchy školy, ale také představuje žáky se zajímavými koníčky, úspěšné absolventy školy či nové učitele.



Komunikace jednotlivých učitelů s žáky a rodinami je zcela v jejich kompetenci. Zaměřím-li se na obor Zemědělec – farmář, mohu říci, že se rodiče rádi obrací s individuální žádostí, a jejich dotazy či problémy řešíme téměř vždy při osobním setkání. Taktéž s žáky se snažíme hovořit o jejich problémech, názorech a postojích, snažíme se sdílet s nimi i radosti a úspěchy osobního života, podpořit je v činnosti, která je žádoucí a baví je. Někteří učitelé navštěvují sportovní zápasy svých žáků, sledují a komentují jejich úspěchy na sociálních sítích.

Tento nastolený systém otevřené komunikace není na úkor disciplíny ve škole. Žák, který si je vědom, že učitel udržuje kontakty s jeho rodiči, si je také vědom toho, že krom pochvaly či nabídky doučování může učitel sdělit rodičům prohrašky v chování. Samozřejmě ne všichni žáci jsou stejní a ne u všech lze použít stejné formy komunikace s rodinou a stejnou míru důvěry. Vcelku však lze říci, že absolventi oboru v době ukončení studia jsou již dospělými lidmi, kteří často přejímají vzory komunikace a řešení problémů od svých učitelů a ve velkém počtu se i po ukončení studia se svými učiteli kontaktují.

## 7.2. Cíle průzkumného šetření a předpoklady

Cílem mého šetření bylo zjistit, jakým komunikačním platformám dávají přednost žáci a jakým rodiče. Dále jsem se zaměřila na získání takových informací, které by vedly ke zlepšení komunikace mezi školou a rodinou. Také jsem se zaměřila na problematiku plnoletých žáků a jejich přístup k předávání informací rodičům, stejně jako názory rodičů na toto předávání informací.

Předpoklady:

Předpokládám, že rodiče dávají v nadpoloviční většině přednost písemným formám sdělení u běžné agendy týkající se chodu školy.
Předpokládám, že rodiče dávají v nadpoloviční většině přednost ústnímu sdělení, nastanou-li problémy v chování nebo prospěchu žáka.
Předpokládám, že žáci dávají v nadpoloviční většině přednost využití informačních technologií pro sdělování běžné agendy týkající se chodu školy

Předpokládám, že žáci starší osmnácti let v nadpoloviční většině nechtějí, aby byly předávány informace ohledně jejich studia rodičům

Předpokládám, že rodiče žáků starších osmnácti let v nadpoloviční většině chtějí být informováni ohledně studia jejich dětí

### 7.3. Popis zkoumaného souboru

Základní soubor zahrnuje žáky SOŠ a SOU Horky nad Jizerou oboru Zemědělec-Farmář, který obsahuje 53 žák, a jejich rodiče. Všem byly rozdaný dotazníky pro rodiče i pro žáky. Základní soubor v průzkumu u žáků tedy činí 53 respondentů, v průzkumu u rodičů taktéž 53 respondentů.

Soubor v průzkumu u žáků

Zemědělec – farmář	1.ročník	2.ročník	3.ročník	celkem
Počet žáků ve třídě	13	24	16	53
Počet rozdaných dotazníků	13	24	16	53
Počet vrácených dotazníků	13	24	16	53
Návratnost dotazníků v procentech	100%	100%	100%	100%

Soubor v průzkumu u rodičů

Zemědělec – farmář	1.ročník	2.ročník	3.ročník	celkem
Počet žáků ve třídě	13	24	16	53
Počet rozdaných dotazníků	13	24	16	53
Počet vrácených dotazníků	8	21	11	40
Návratnost dotazníků v procentech	61,5	87,5	68,5	75,5

Dotazníky byly žákům rozdaný v době vyučování, kdy je také vyplňovali. Rodičům byly distribuovány prostřednictvím jejich dětí. Návratnost dotazníků žáků byla stoprocentní, a to z toho důvodu, že jej žáci bezprostředně po vyplnění odevzdávali. Návratnost dotazníků od rodičů je nižší. Překvapila mě procentuelně výrazně vyšší návratnost ve druhém ročníku, kterou přičítám faktu, že jsem v této třídě třídní učitelkou.

## 7.4. Metody použité v průzkumu

K průzkumu byl použitý nestandardizovaný dotazník, který byl vytvořen přímo pro potřeby této práce. Jedná se o nejrozšířenější metodu sběru dat v kvantitativním výzkumu. Úmyslně jsem jej zvolila proto, aby bylo možno odpovídat anonymně. Domnívám se totiž, že mnoho žáků, ale i rodičů by neodpovídalo natolik pravdivě jako u anonymního šetření. Formu dotazníku jsem volila písemnou, aby bylo možno ho zodpovědět i v případě, že žák nezvládá informační technologie nebo k nim nemá takový přístup, aby mohl dotazník pohodlně vyplnit.

Úvod dotazníku pro rodiče obsahuje vysvětlení, k čemu je dotazník stvořen, instrukce k vyplnění a informaci o anonymitě. Nechybí ani poděkování za vyplnění. Nabídla jsem rodičům možnost vyplnit dotazník 2x, za každého rodiče zvlášť, ale zcela podle mého předpokladu nikdo tuto možnost nevyužil. Dotazníky rodičům odnesly děti domů a pak je přinesly zpět do školy, proto jsem považovala za nutné v úvodu rodiče se všemi těmito informacemi seznámit.

V úvodu dotazníku pro žáky jsem pouze vysvětlila, jak vyplnit, a zdůraznila anonymitu. Z vlastní zkušenosti vím, že mnoho žáků by delší text odradil. Instrukce k vyplnění stejně jako vysvětlení, proč jim dotazník předkládám, jsem provedla ústně. Znovu jsem žáky ubezpečila, že dotazníky budu zpracovávat kompletně za všechny tři ročníky oboru Zemědělec – farmář, a že se nemusí obávat zneužití. Po celou dobu vyplňování jsem byla přítomna pro možnost zodpovězení doplňujících otázek, které však pramenily z nepozornosti žáků. Častou otázkou bylo, kolik mají odpovědí zaškrtnout, přitom tato informace byla u každé otázky uvedená.

Otázky v obou dotaznících jsou formulovány jako uzavřené více možnostmi odpovědí. Respondenti z řad žáků byli poučeni, že pokud mají k otázce jinou odpověď nebo se k ní chtějí zásadně vyjádřit, že mohou využít veškerou plochu papíru, na kterém je dotazník vytištěný. K tomuto rozhodnutí jsem došla díky otázkám žáků „*A co když tam tu odpověď, co bych chtěl, nemáte?*“ při zadávání dotazníku, kdy se snažili zajímavými dotazy zpestřit hodinu. Volnou plochu papíru žáci nevyužili.

Dotazník pro žáky je složen ze sedmi otázek, pro rodiče z osmi. Nejsou použity otázky kontrolní, úmyslně jsem sestavovala dotazník co nejjednodušší a nejkratší. Každý dotazník je tištěný oboustranně na jednom listu formátu A4, domnívám se, že delší by

odrazoval respondenty od jeho vyplnění. V dotazníku se nevyskytují otázky sloužící k identifikaci respondenta, protože z mého pohledu není zapotřebí výsledky šetření řadit do skupin.

## 8. Analýza výsledků průzkumu a jejich interpretace

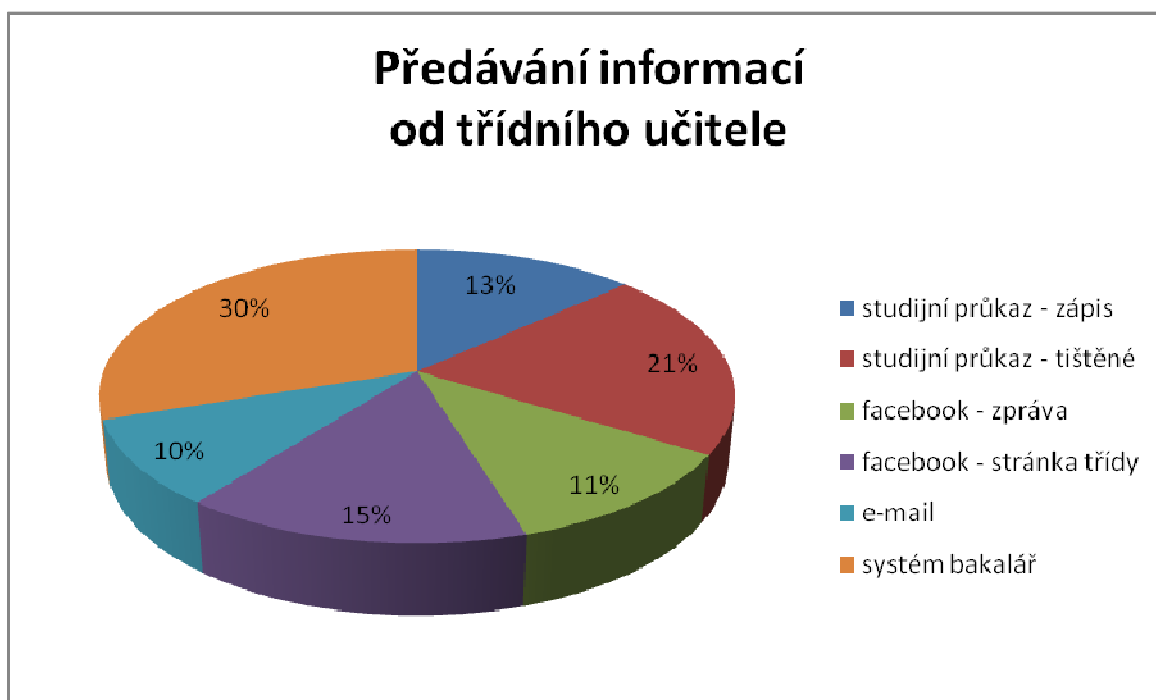
Šetření probíhalo u výše uvedeného vzorku 53 žáků a 53 rodičů. Data byla zpracována nejprve ručně, potom přenesena do tabulky v programu MS excel. Z tabulek byly vytvořeny grafy, na jejichž základě lze rychle zjistit, jaký je názor respondentů.

Výsledky šetření jsou komentovány nejprve z hlediska statistického, potom z mého pohledu. Na závěr jsou porovnány potřeby a zkušenosti žáků a rodičů v rámci hodnocení splnění či nesplnění vytyčených předpokladů.

### 8.1. Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky byl zpracován do kruhových výsečových grafů, v případě možnosti více odpovědí do grafu sloupcového. Všichni respondenti odpověděli na všechny otázky dotazníku.

Otázka č. 1 - **Informace, které se týkají chodu školy nebo třídy, jsou pro Tebe nejlepší ...**



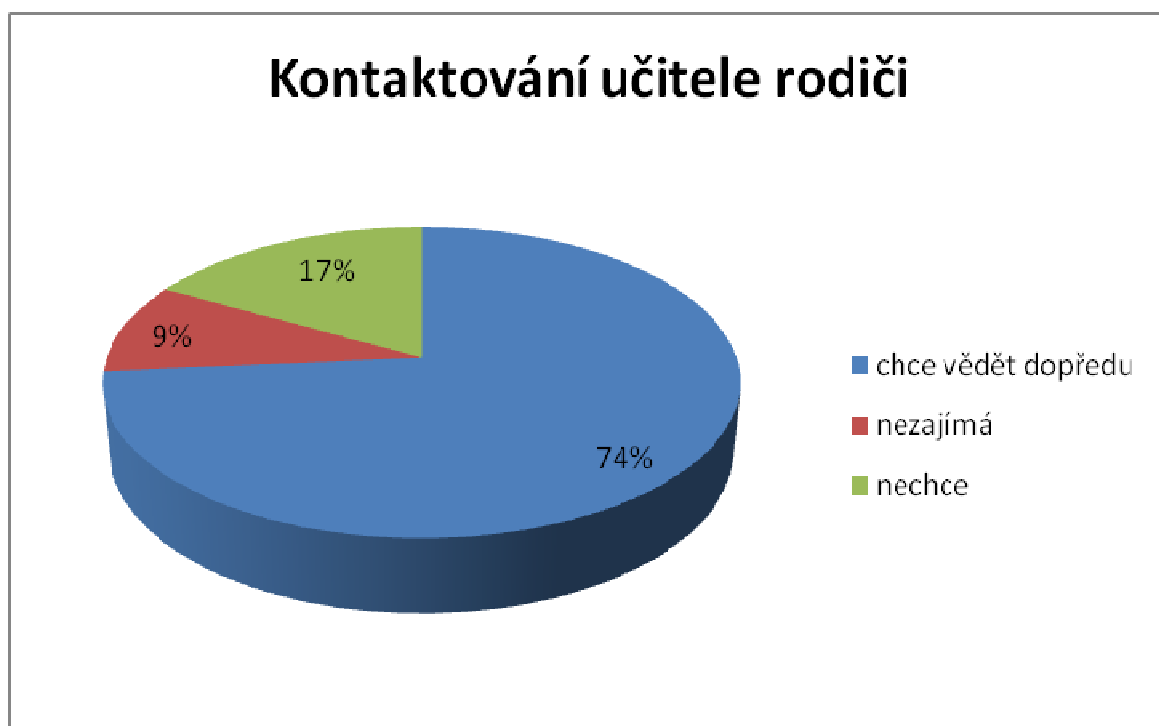
Graf č. 1 – Předávání informací od třídního učitele

Z výsledků je patrné, že třetina respondentů (33%) upřednostňuje zprávy do studijního průkazu, a to téměř ze dvou třetin předtištěné a vlepené, z jedné třetiny vypsané.

Téměř jedna třetina (30%) by uvítala systém bakalář, na který jsou pravděpodobně zvyklí z jiného typu školy. Téměř třetina (26%) upřednostňuje zprávy na facebooku, a to zejména na stránkách třídy. Zbylí respondenti by chtěli k předávání informací využívat e-mail. Žádný z respondentů nezvolil formu letáků, SMS či stránek školy.

Z mého pohledu je zřejmé, že velká část studentů je zvyklá na informace v žákovských knížkách či studijních průkazech. Vzhledem k tomu, že škola systém bakalář nepoužívá, je ideální kombinovat zprávy použitím zápisu do studijního průkazu a zprávou na facebooku, ideálně asi na facebookových stránkách třídy, kde jsou informace lépe dohledatelné než ve zprávách.

#### Otázka č. 2 - Když třídní učitel kontaktuje Tvé rodiče ..



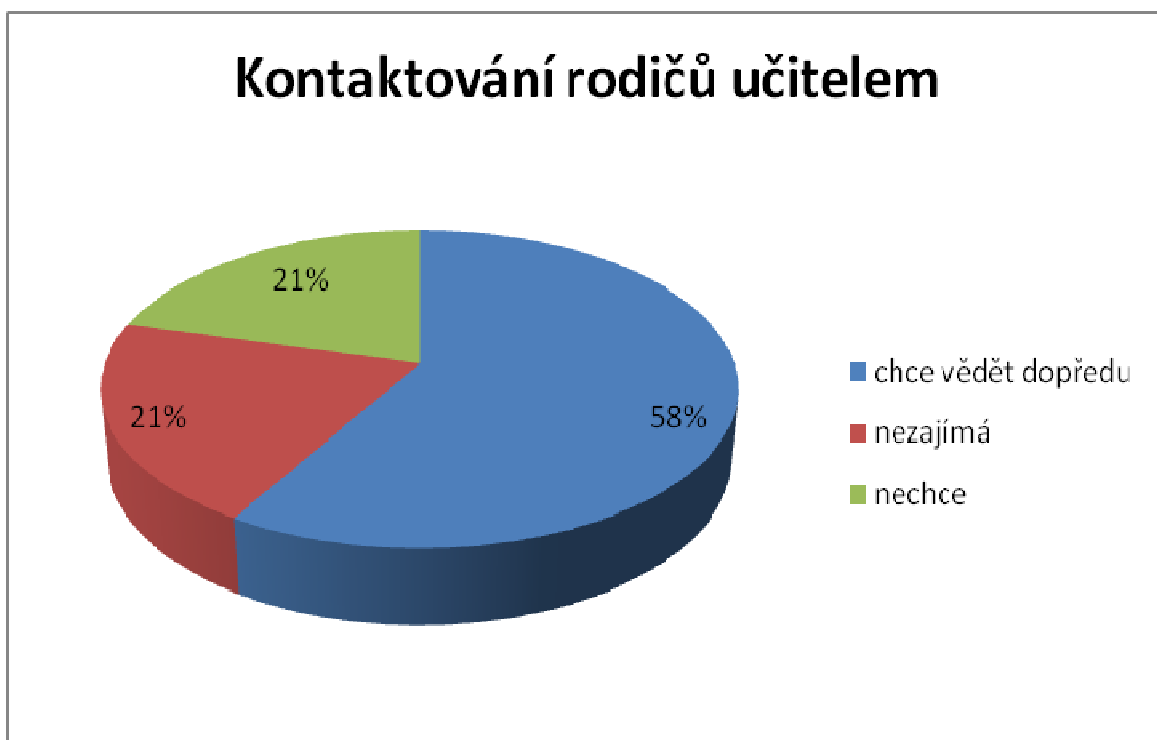
Graf č. 2 – Kontaktování učitele rodiči

Téměř tři čtvrtiny (74%) respondentů chce být předem informováno rodiči, když chtějí kontaktovat učitele. Přibližně šestina žáků (17%) nechce, aby rodiče kontaktovali třídního učitele, a pouhou desetinu (9%) nezajímá, když rodiče kontaktují učitele.

Podle mého názoru je logické, že žáci v období adolescence chtějí mít přehled, pokud se o ně jedná. Zarážející je procento žáků, kteří si vůbec nepřejí, aby rodiče třídního

učitele kontaktovali. Tato skutečnost může odrážet určitou nedůvěru v komunikaci mezi rodiči a učitelem.

### Otázka č. 3 - Když rodiče kontaktují Tvého třídního učitele ...

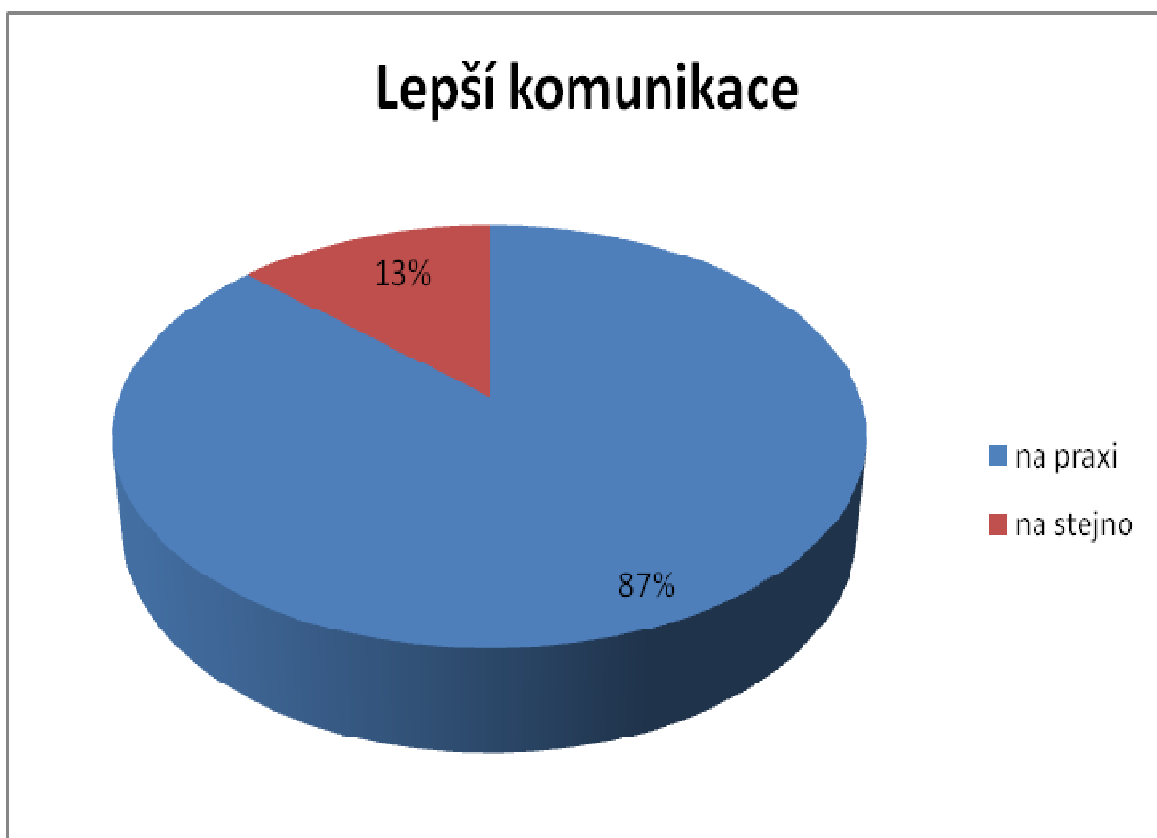


Graf č. 3 - Kontaktování rodičů učitelem

Pouze něco přes polovinu (58%) žáků chce být předem informováno učitelem, že chce kontaktovat rodiče. Asi pětina respondentů (21%) si nepřeje vůbec, aby třídní učitel kontaktoval rodiče, stejné procento žáků nemá zájem být o kontaktování rodičů učitelem informováno.

Je zarážející, že zatímco komunikace vedená ze strany rodičů žáky zajímá a chtějí být informováni, komunikace vedená ze strany učitele již není tolik předmětem jejich zájmu. Pravděpodobně přijímají skutečnost, že učitel občas kontaktuje rodiče, jako samozřejmost. Velmi zajímavá je skutečnost, že zatímco kontakt pocházející od rodiče odmítá 9% respondentů, celých 21% odmítá kontakt pramenící od učitele. Může se jednat o žáky, kteří mají zkušenost pouze s negativními zprávami od učitele, tedy v duchu „Pokud se nic neděje, není třeba rodiče obtěžovat“. Domnívám se, že zde je jeden z problémů komunikace učitele s rodinou. Rodiče by měli být informováni i o úspěších a pokrocích žáka, a ne každý telefonát od třídního učitele by měl být předzvěstí problémů.

#### Otázka č. 4 - S učiteli se Ti lépe komunikuje ...



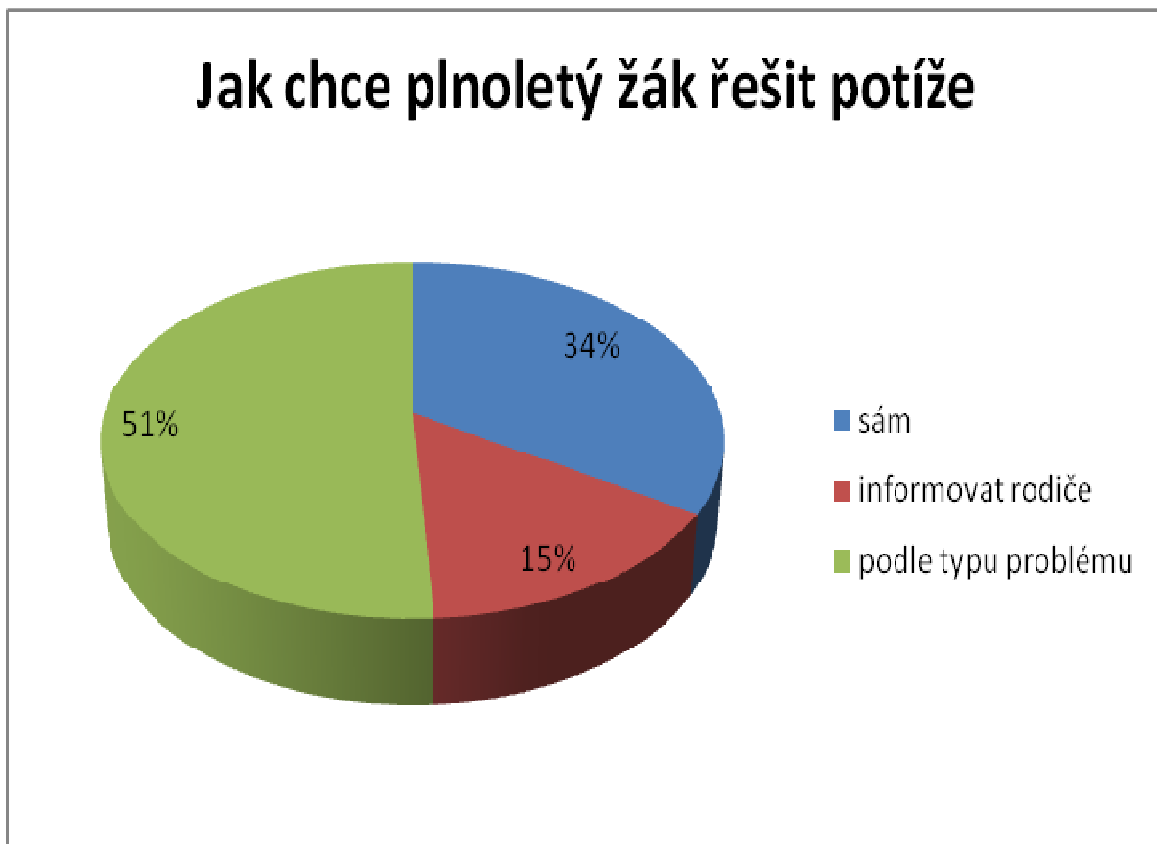
Graf č. 4 – *Lepší komunikace*

Výsledky šetření ukazují, že velká většina (87%) žáků oboru zemědělec – farmář má lepší zkušenosti s komunikací v praktickém vyučování, a zbylých 13% vnímá komunikaci na praxi a v teorii nastejno. Zvláštní, ale nikoli nečekaná, je skutečnost, že žádný z žáků ne zvolil možnost lepší komunikace v teorii než na praxi.

Z mé dlouholeté zkušenosti mohu říci, že přestože je režim na praxi často přísnější než v hodinách teorie, žáci komunikují uvolněně. Praktické vyučování je pro ně nejen bližší ohledně náplně, ale také se lépe vyrovnávají sociální či ekonomické rozdíly mezi nimi. Navíc tráví celý týden s několika málo učiteli odborného výcviku a jsou v kontaktu denně se všemi z nich. Pravidla jsou zde jasně daná a pro každého stejná. V hodinách teorie se mění učitelé z hodiny na hodinu a žáci musí často a velmi rychle měnit způsob komunikace podle nastoleného vztahu mezi učitelem a třídou, případně jedincem. Navíc žáci nemají ke všem předmětům stejný vztah a v případě, že je látka nezajímá nebo nudí, jsou méně ochotni ke komunikaci s daným učitelem.



Otázka č. 5 - Pokud jsi / budeš plnoletý - **Situace vzniklé ve škole (absence, prospěch a podobně) chceš řešit ...**



*Graf č. 5 – Jak chce plnoletý žák řešit potíže*

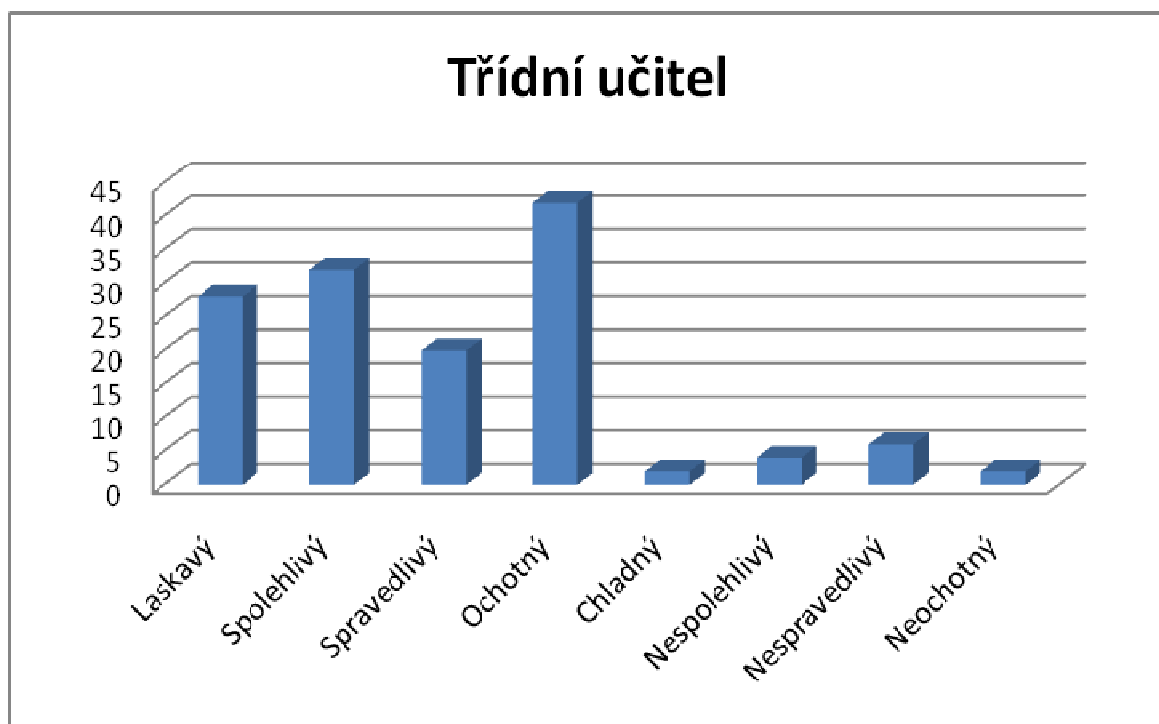
Polovina (51%) respondentů uvádí, že v případě plnoletosti záleží na typu problému, zda ho bude chtít řešit sám či s pomocí rodičů. Třetina (34%) by chtělo takové problémy řešit samo a pouhých 15% uvádí, že by chtěli, aby jejich rodiče byli informováni.

Často se stává, že žák okamžikem, kdy dosáhne plnoletosti, odmítá řešit záležitosti týkající se školy s rodiči. Jsou to případy, kdy prvotní nadšení z plnoletosti a čerstvě nabyté volnosti vede jedince k odmítání všech dosud používaných kontrolních systémů. Adolescenti se v tuto dobu vzpírají autoritě a mají pocit, že do jejich života jim už nikdy nikdo nebude mluvit.

Politika naší školy však vidí tuto problematiku jinak. Dokud žák studuje a jeho rodiče tudíž využívají daňové úlevy, předpokládáme, že se o dítě nadále starají a jsou povinni zajistit mu základní péči, jako například vzdělání. Mnozí rodiče navíc své děti živí a tudíž mají morální právo být o chování a prospěchu svého dítěte informováni.

I já se přikláním k názoru, že člověk nemůže s jedním datem vše změnit. Někteří žáci jsou dostatečně zodpovědní sami za sebe už v nižším věku, jiní potřebují více času. Kontrolní mechanismy na úrovni komunikace mezi rodinou a školou považují v takovém případě za žádoucí, někdy vysloveně nutné.

Otázka č. 6 - O svém třídním učiteli bys řekl, že je ...



Graf č. 6 – Třídní učitel

Svého třídního učitele označila za laskavého polovina respondentů (53%), za spolehlivého tři pětiny (60%), za spravedlivého přibližně třetina (38%) a za ochotného více než tři čtvrtiny (79%). Negativní vlastnosti třídních učitelů označovali žáci zřídka – 4% jej označilo jako chladného, 7% jako nespolehlivého, 11% jako nespravedlivého, a 4% jako neochotného. Možnost vpsat vlastní hodnocení nikdo nevyužil.

Přestože převažuje kladné hodnocení osobnosti třídního učitele, je třeba se zamyslet, proč jej tak malé procento označuje za spravedlivého. Na jednu stranu by měl být učitel spravedlivý, na druhou pak vnímání spravedlnosti je ve věku adolescence velmi vypjaté. Je nesnadné zavděčit se všem, ale určitě by bylo zapotřebí, aby se třídní učitelé nad otázkou spravedlivosti zamýšleli. Dále je třeba přemýšlet, kterých dalších vlastností si žáci na svých učitelích všímají. Tato otázka by však byla předmětem jiného šetření.

Otázka č. 7 - **Myslíš, že Tvůj třídní učitel dokáže řešit problémy ve vaší třídě?**



Graf č. 7 – Řešení problémů z pozice třídního učitele

Necelá polovina (47%) respondentů uvádí, že učitel umí řešit problémové situace ve třídě, ostatní (53%) uvádí, že záleží na dalších okolnostech. Žádný respondent neodpověděl, že učitel problémy ve třídě řešit neumí, stejně tak jako nikdo nevyužil možnosti „nevím“.

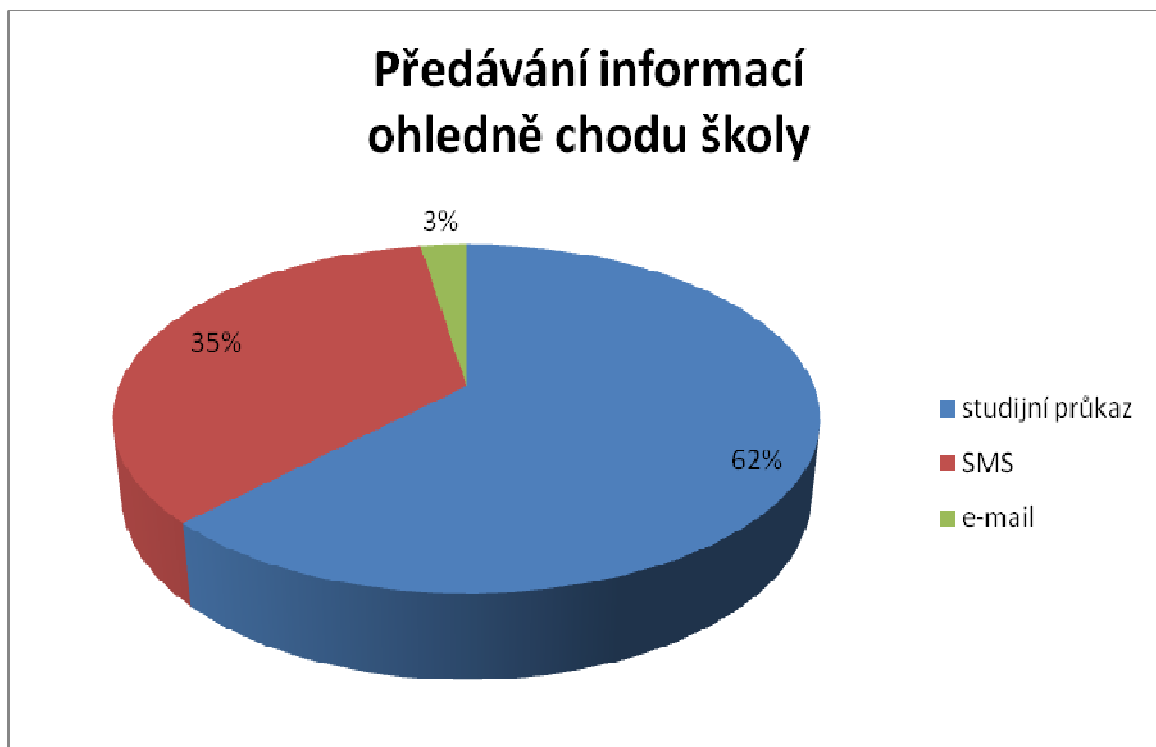
Přestože se učitelé snaží problémy řešit už v zárodku, o mnohých z nich se dozví pozdě. Také ne na všechny problémy je nahlíženo objektivně, a to z důvodu špatné informovanosti nebo časového stresu, ale třeba i upřednostňování některých žáků před jinými apod.

Je velmi uspokojivé, že žádný ze žáků neodpověděl, že učitel řešit problémy neumí. Zároveň je třeba se zamyslet nad skutečností, že nadpoloviční většina nemá v tuto schopnost učitele důvěru. Řešení problémových situací je jedním z nejtěžších úkolů učitele a zajisté by bylo potřeba, aby se procento žáků spokojených s jeho schopnostmi v této problematice zvýšilo.

## 8.2. Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče byl zpracován do kruhových výsečových grafů, otázka s více možnostmi odpovědí do grafu sloupcového. Všichni respondenti odpověděli na všechny otázky dotazníku.

Otázka č. 1 - **Informace, které se týkají chodu školy nebo třídy, jsou pro Vás nejvýhodnější, pokud jsou Vám předány ...**



Graf č. 8 – Předávání informací ohledně chodu školy

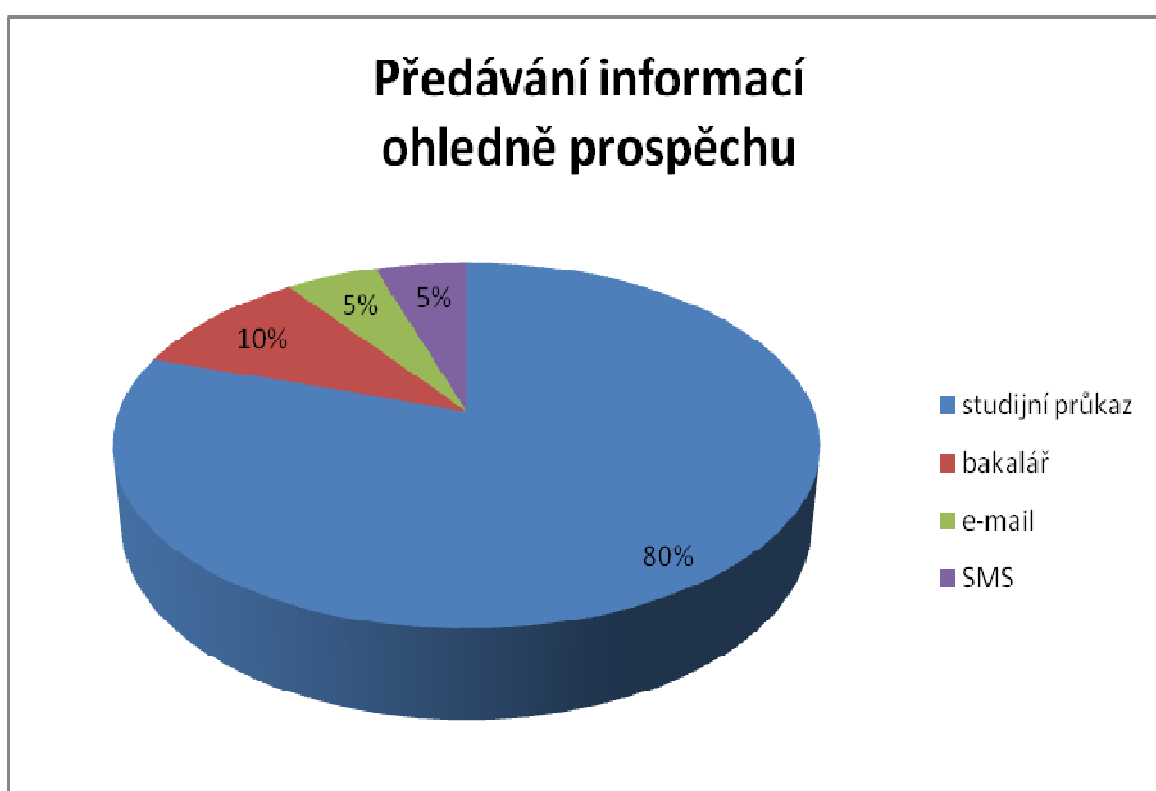
Téměř dvě třetiny respondentů (62%) upřednostňuje pro běžnou agendu písemné zprávy ve studijním průkaze žáka, třetina (35%) formu SMS a pouze 3% (1 rodič) formu e-mailu. Možnosti sdělování prostřednictvím třídních schůzek, na nástěnkách školy, prostřednictvím letáků, internetových stránek školy a v systému bakalář nezvolil žádný z rodičů, žádný nenavrhl ani jiný způsob sdělování.

Řada rodičů se spoléhá na klasickou formu sdělování záležitostí rodičům, části vyhovuje forma rychlého sdělení přes telefon. Z mého pohledu je třeba, aby bylo při sdělování obecných informací využito i informačních technologií. Rodiče i žáci se mohou spolehnout, že jim bude informace přístupna kdykoli. Nicméně je třeba nepodceňovat klasické zápisy, neboť studijní průkaz je často jedinou ucelenou zprávou o činnosti školy.

Technologie je vhodnou náhražkou pro případ, že jej žák někde zapomene nebo má-li pochybnosti o správném zapsání.

V mé praxi používám způsob zápisu do studijních průkazů, škola zveřejňuje informace na svých stránkách a v nejednom případě kontaktuji rodiče právě formou SMS, abych jim připomněla nadcházející termín.

**Otázka č. 2 - Informace, které se týkají běžného prospěchu a chování Vašeho dítěte (známky, poznámky, pochvaly), jsou pro Vás nejvýhodnější, pokud jsou Vám předány ...**



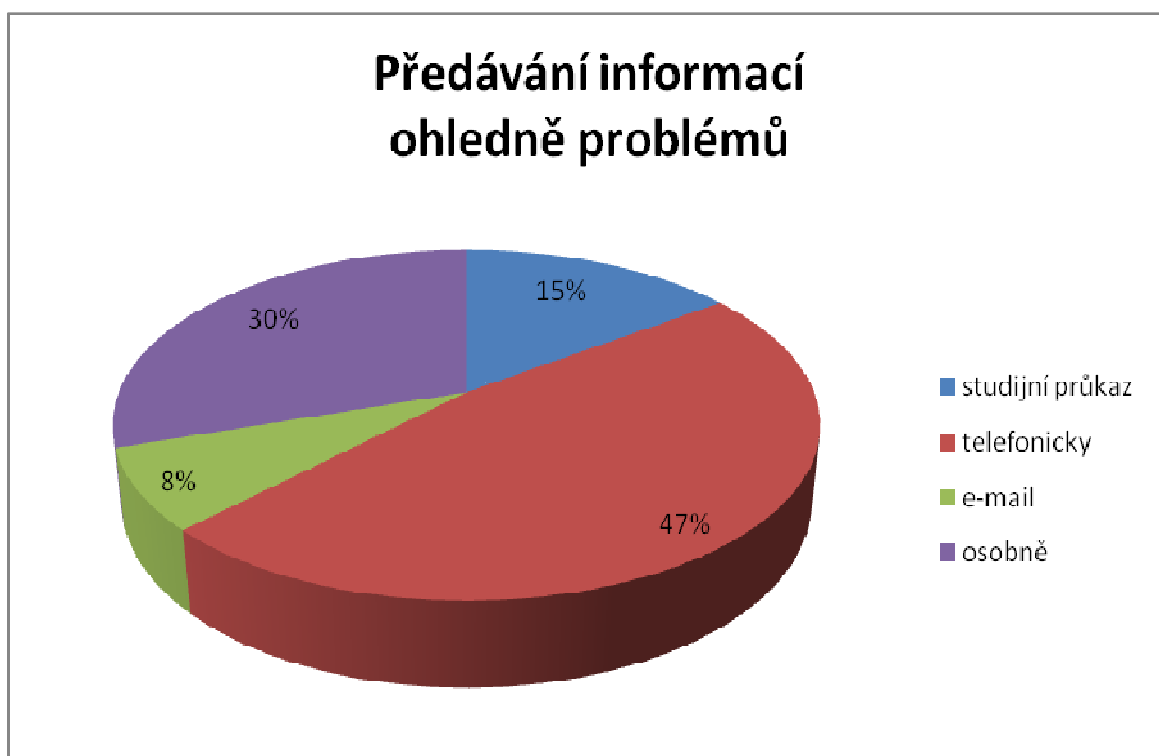
*Graf č. 9 - Předávání informací ohledně prospěchu*

Více než tři čtvrtiny (80%) rodičů upřednostňuje komunikaci prostřednictvím studijních průkazů i v otázce klasifikace žáka. Desetina rodičů (10%) by uvítala systém bakalář, formu e-mailu zmiňují málo (5%) stejně jako formu SMS (5%). Žádný z respondentů nezvolil informace prostřednictvím třídních schůzek, osobní vyžádání ani nenavrhují jiný způsob.

Na jednu stranu mě v dnešní době překvapuje, jak málo rodičů by chtělo využívat informace ohledně známek prostřednictvím bakaláře, na druhou stranu znám rodiče žáků

naší školy a musím uznat, že většina z nich by elektronický způsob sdělování známek nepřijala kladně. Pravidelné zápisy do studijního průkazu umožňují rodičům jednoduchou kontrolu.

Otázka č. 3 - **Informace, které se týkají výrazných problémů Vašeho dítěte v prospěchu a chování, jsou pro Vás nejvýhodnější, pokud jsou Vám předány ...**



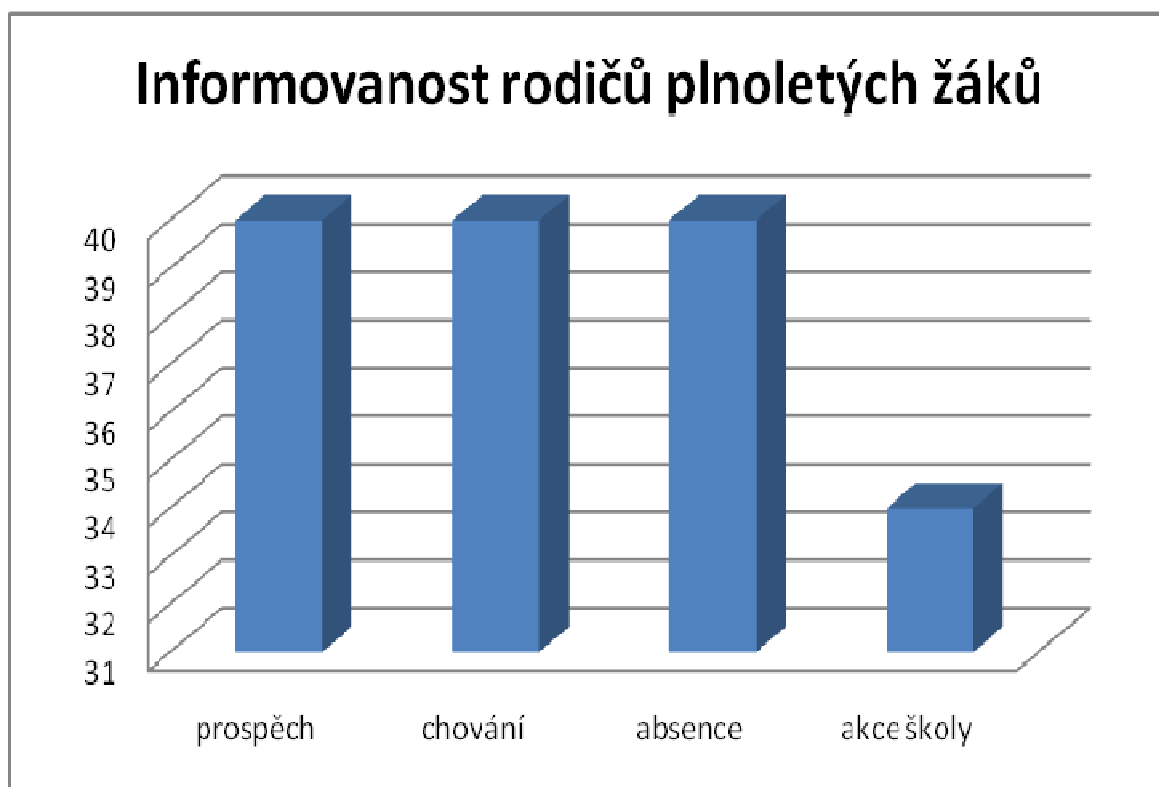
Graf č. 10 – Předávání informací ohledně problémů

Výrazné problémy chce téměř polovina (47%) rodičů řešit telefonicky, téměř třetina (30%) osobně. 15% rodičů upřednostňuje vzkaz ve studijním průkazu, 8% formou e-mailu. Žádný z rodičů nezvolil možnost být o těchto problémech informován prostřednictvím třídních schůzek, SMS zprávou, písemně poštou nebo v systému bakalář, nikdo nenavrhnul jiné řešení.

Nepříjemné informace se špatně sdělují a také přijímají. Osobní kontakt je proto vhodný jak pro obě komunikující strany, tak pro žáka. Rodič by měl mít jistotu, že to učitel s jeho dítětem myslí dobře a že se tedy oběma jedná o stejnou věc. Řešení problémů by mělo nastat co nejdříve, a to už proto, aby bylo možno chybu napravit a problém odstranit. Z praxe mohu říci, že mnoho problémů lze lépe vyřešit, pokud jedná učitel i rodič v klidu, bez afektu. Sdílet rodiči zprávu o neúspěších jeho dítěte tak, aby byl schopný zachovat

chladnou hlavu a navrhnout či přistoupit na konstruktivní řešení je schopnost, kterou by měl učitel mít. Při osobním kontaktu z reakcí rodiče může vyhodnotit situaci a reagovat ve prospěch dítěte.

Otázka č. 4 - Pokud je vaše dítě plnoleté, nebo až bude plnoleté, chcete být informováni ...

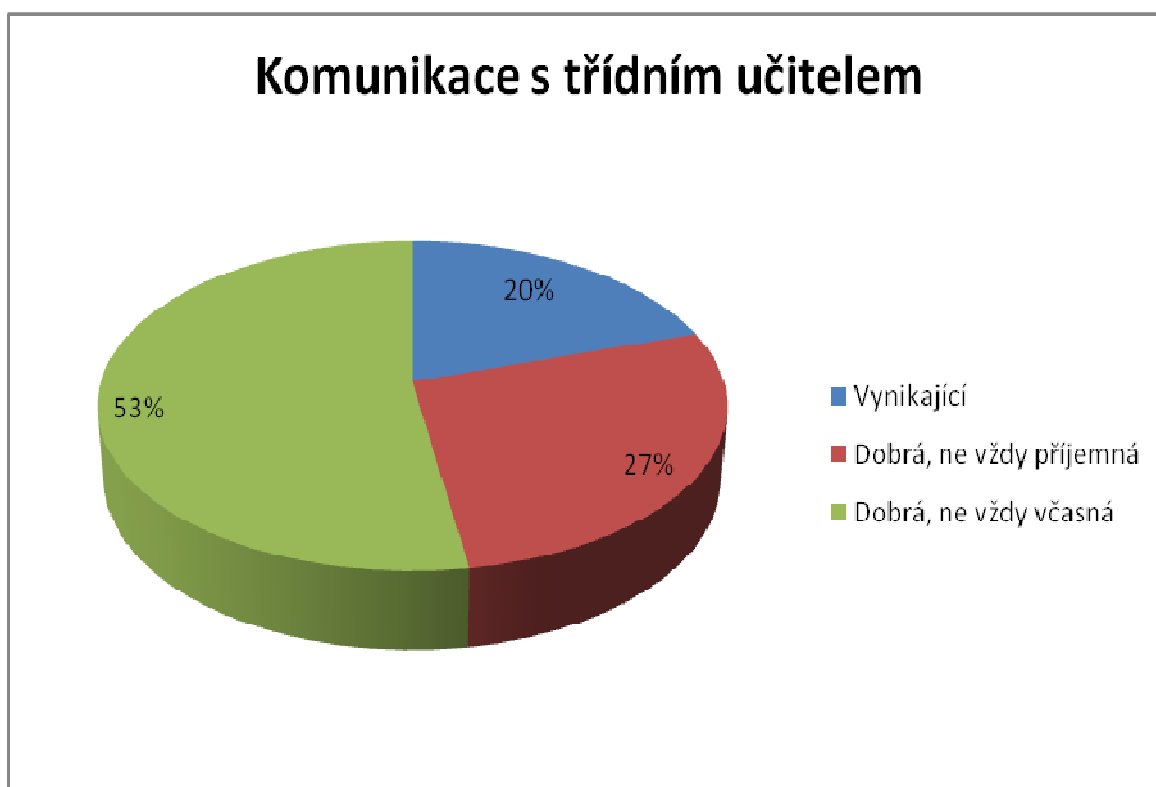


Graf č. 11 – Informovanost rodičů plnoletých žáků

Všichni rodiče chtějí být v případě plnoletosti svých dětí informováni o jejich prospěchu, chování a absencích. O akcích školy chce být informováno 85% rodičů. Jinou možnost informací, které by chtěli rodiče dostávat, nikdo nevybral.

Přestože jsou někteří žáci v době studia plnoletí, jejich rodiče chtějí mít možnost zasahovat do jejich úspěchů, eliminovat neúspěchy a připravit své děti ke vstupu do života. Rodiče si uvědomují problém, kdy za sebe chce plnoleté dítě zodpovídat samo, aniž by si plně uvědomovalo následky svých rozhodnutí. Ve své praxi se často setkávám s žáky, kteří nechtějí rodiče informovat. Je na naší vzájemné důvěře, zda a jak dítě vysvětlí, proč nechce rodičům sdělit své školní výsledky a potíže. Pedagog v takovou chvíli musí umět reagovat tak, aby nezklamal důvěru dítěte, ale na druhé straně jednat v jeho zájmu, a to i v případě, že by chtěl žák řešit potíže sám.

Otázka č. 5 - **Komunikace s třídním učitelem Vašeho dítěte je ...**



Graf č. 12 – Komunikace s třídním učitelem

Polovina respondentů (53%) uvádí komunikaci s třídním učitelem svého dítěte jako dobrou, ale ne vždy včasnou. Téměř třetina (27%) ji hodnotí jako dobrou, ale ne vždy příjemnou. Pětina respondentů označuje komunikaci s třídním učitelem jako vynikající. Žádný rodič neoznačil komunikaci jako špatnou.

Na komunikaci je vždy co vylepšovat. Velmi si vážím toho, že rodiče vyplňovali dotazníky zodpovědně a nesnažili se zaškrtnout vždy líbivé odpovědi. Sama mohu říci, že i přes veškeré časové nároky je komunikace s rodiči mých žáků zpravidla příjemná a konstruktivní. Věřím, že někdy může být nepříjemná, protože se mezi námi nejedná vždy jen o příjemných věcech. Uvědomuji si také náročnost situace, kdy rodiče musí žádat v zaměstnání o volno či jinak řešit svůj časový harmonogram, protože lhůty, ve kterých je třeba věci řešit, jsou často krátké.



Otázka č. 6 - **Je schopen se třídní učitel Vašeho dítěte přizpůsobit Vaší pracovní době?**



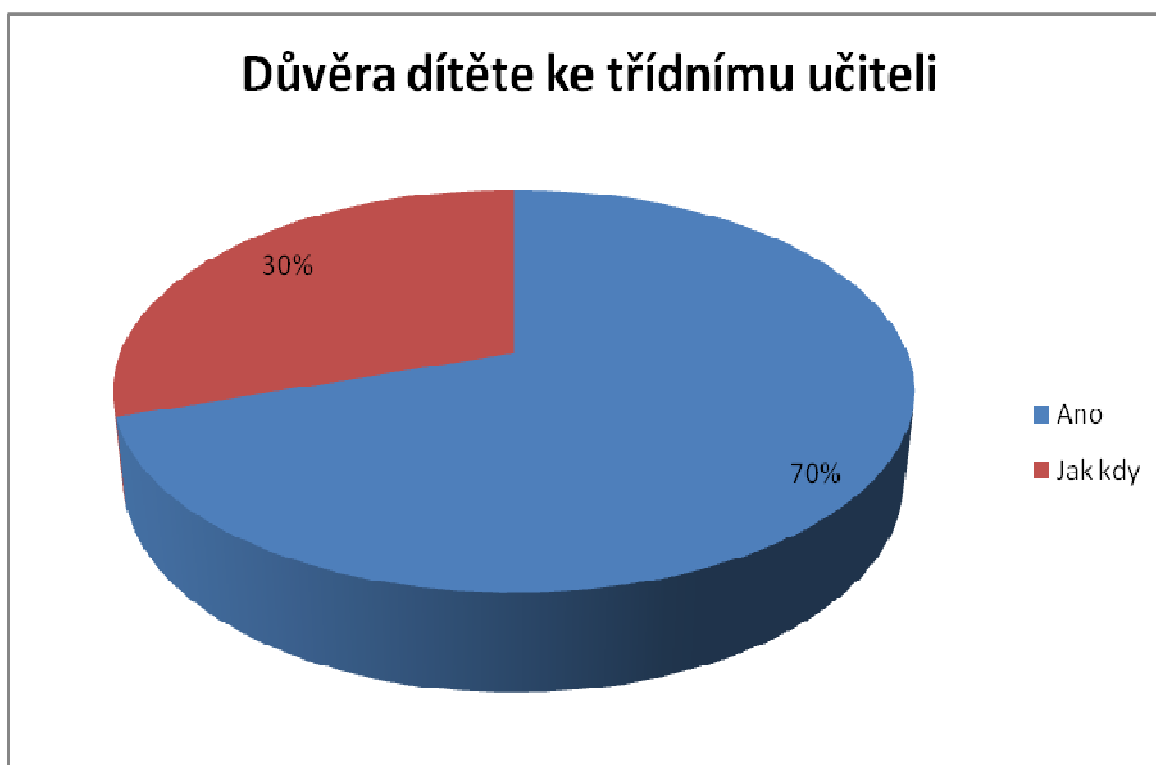
Graf č. 13 – Přizpůsobení se pracovní době

95%, tedy naprostá většina respondentů uvádí, že se třídní učitel přizpůsobuje jejich pracovní době, pouhých 5% uvádí, že někdy ano a někdy ne. Zamítavou či nevyhraněnou odpověď nevyužil ani jeden z rodičů.

Setkání s rodiči vždy plánuji s ohledem na jejich pracovní dobu. Pouze jde-li o závažný problém, který je třeba řešit bez odkladu, nebo jde-li o záležitost, ve které je zainteresováno více osob, je udán termín bez většího ohledu na potřeby rodiče. Většina rodičů mých žáků je zaměstnána ve velkých výrobních společnostech a je pro ně obtížné zařízovat si výměnu směny či dovolenou.

S ohledem na tuto skutečnost jsem rodičům k dispozici po celou pracovní dobu, nevypisuji konzultační hodiny a jsem ochotna se s nimi setkat kdykoli, pokud to není na úkor žáků. Domnívám se, že komunikace, která není vedena ve stresu či s negativním pocitem zaneprázdněného rodiče, je mnohem konstruktivnější.

Otázka č. 7 - Myslíte, že má Vaše dítě ke třídnímu učiteli důvěru?



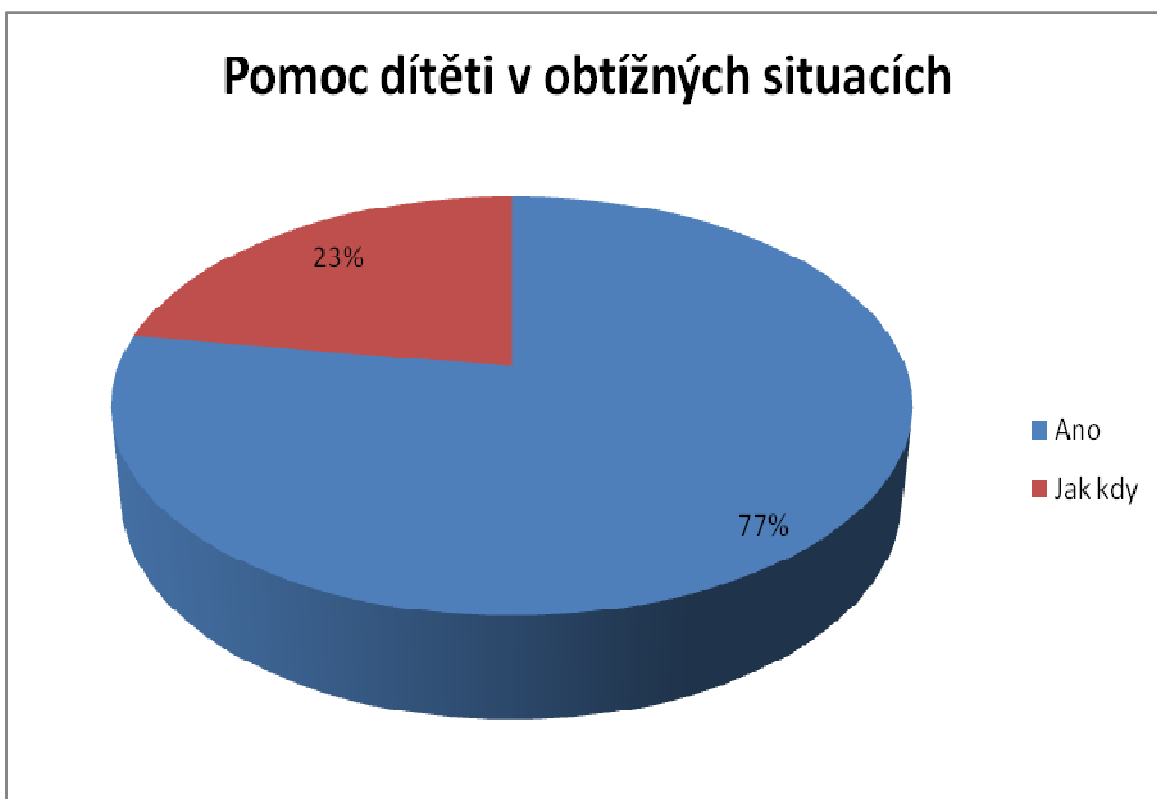
Graf č. 14 – Důvěra dítěte ke třídnímu učiteli

70%, tedy více než dvě třetiny respondentů uvádí, že dítě má podle jejich přesvědčení ke svému třídnímu učiteli důvěru. 30% uvádí „jak kdy“, tedy pravděpodobně závisí na okolnostech či typu řešeného problému.

Důvěra žáka v učitele je jednou z důležitých platforem pro komunikaci. V případě, že se nějaký problém nedaří vyřešit, je zklamaný a důvěra se obtížně obnovuje. Je tedy cílem každého pedagoga, aby mu dítě důvěřovalo. Na základě tohoto vztahu pak lze lépe řešit obtíže nejen školního charakteru.

V praxi se často setkávám se situací, kdy žáci řeší své soukromé problémy s učitelem. V některých případech to je jeden z mála, někdy také jediný dospělý, kdo dítě bere vážně. Situace našich žáků jsou mnohdy nesnadné a na svěřených skutečnostech je nejlépe poznat, jak silná je důvěra žáka k učiteli.

Otázka č. 8 - **Myslíte si, že třídní učitel umí pomoci Vašemu dítěti v obtížných situacích?**



Graf č. 15 – Pomoc dítěti v obtížných situacích

Více než tři čtvrtiny respondentů (77%) uvádí, že třídní učitel umí pomoci žákovi v obtížných situacích, zbylých 23% opět uvádí možnost, že záleží na typu problému.

Rozdíl mezi důvěrou v učitele v otázce č. 7 a schopností pomoci v obtížných situacích je z mého pohledu zanedbatelný, protože se jedná o pouhých 7%. Může ale také znamenat, že ačkoli dítě nemá bezvýhradnou důvěru ve svého třídního učitele, rodič si je vědom jeho kvalit a domnívá se, že je toho učitel skutečně schopen.

Z výsledků posledních dvou otázek se dostávám k dalšímu problému: do jaké míry si rodiče úlohu učitele idealizují. Jsou-li na učitele kladeny takovéto nároky ve formě očekávání, může se stát, že bude pedagog zklamán sám sebou, pokud tyto nároky společnosti nebude schopen splnit.

### 8.3. Shrnutí výsledků průzkumu

Předpoklady vyřčené v kapitole 7.2 jsem zhodnotila na základě výsledků dotazníkového šetření.

Předpokládám, že rodiče dávají v nadpoloviční většině přednost písemným formám sdělení u běžné agendy týkající se chodu školy.

Tento předpoklad se potvrdil, rodiče dávají přednost informacím ve studijních průkazech téměř ve dvou třetinách, zbylí rodiče pak prostřednictvím informačních technologií.

Předpokládám, že rodiče dávají v nadpoloviční většině přednost ústnímu sdělení, nastanou-li problémy v chování nebo prospěchu žáka.

I tento předpoklad se potvrdil, ústnímu sdělení dává přednost více než tři čtvrtiny rodičů, z toho nadpoloviční většina upřednostňuje informování prostřednictvím telefonu. Osobně se domnívám, že z časových důvodů.

Předpokládám, že žáci dávají v nadpoloviční většině přednost využití informačních technologií pro sdělování běžné agendy týkající se chodu školy

Dvě třetiny žáků by upřednostňovali komunikaci s využitím informačních technologií při ohledně běžné agendy, čímž se předpoklad potvrdil. Většina žáků tráví velké množství času komunikací na internetu a tento způsob komunikace jim tudíž připadá přirozený, rychlý a pohodlný.

Předpokládám, že žáci starší osmnácti let v nadpoloviční většině nechtějí, aby byly předávány informace ohledně jejich studia rodičům.

Tento předpoklad se zcela nepotvrdil, protože pouze třetina žáků uvádí, že si chce své problémy řešit samo. Neomezenou informovanost rodičů však uvádí pouze 15% žáků. Polovina respondentů chápe, že některé informace je potřeba s rodiči sdílet. Zajímavé by bylo šetření, jaké konkrétně informace by chtěli žáci sdílet s rodiči.

Předpokládám, že rodiče žáků starších osmnácti let v nadpoloviční většině chtějí být informováni ohledně studia jejich dětí.

Tento předpoklad se zcela potvrdil, všichni rodiče chtějí být informováni o počínání svého dítěte ve škole. Pouze 15% dotazovaných neoznačilo možnost být informováni o akcích školy.

Potvrdily se předpoklady týkající se způsobu komunikace s rodiči a žáky. Jediný předpoklad, který nebyl potvrzen, byl předpoklad týkající se názoru žáků na předávání informací rodičům zletilých žáků. Domnívala jsem se na základě zkušeností z praxe, že žáci nechtějí rodiče informovat, ale takto striktně se k této otázce staví pouze 15% žáků. Přitom se často stává, že plnoletí žáci doma s rodiči své problémy nekonzultují, odmítají je s rodiči řešit. Pravděpodobně se stává, že žáci sice doufají v pomoc či intervenci rodičů, ale nejsou ochotni tuto možnost připustit před svými vrstevníky.

## Diskuse

Informace uváděné v teoretické části jsou ve velké míře obecnými pravidly potřebnými pro komunikaci mezi rodinou a školou. Nejméně se mé zkušenosti shodují s Caselmannovými typologiemi učitelů. Osobně se nepovažuji za logotropa ani paidotropa, protože kladu důraz na osvojení si vědomostí a dovedností v mých předmětech, ale zároveň se orientuji na žáka a jeho potřeby, což je zvláště na škole tohoto typu velmi důležité. Taktéž se nepovažuji za učitele autoritativního ani za pouze sociálně založeného. Ani v zařazení podle pedagogických postupů bych si netroufla zařadit se do některé z kategorií. Ani podle Krhutové bych nezvolila žádnou z kategorií, nicméně nové typologie jsou volnější ohledně striktního zařazení.

Z tohoto vyplývá, že učitel nemůže být zcela striktně zařazován do typologií, stejně jako je z mého pohledu mylné zařazovat do kategorií žáky. Každý se vyvíjí a první dojmy mohou být velice mylné. Také již utvořené objektivní hodnocení se může stát nesprávným, pokud na něm lpíme a nejsme schopni žáka přehodnotit.

Výsledky mé práce mě potvrzují mé předpoklady, že osobní kontakt je velmi důležitý a je potřebný nejen při komunikaci se žáky, ale také při komunikaci s rodinou, a to zvláště v situacích, které jsou obtížné. Můj přístup k žákům i rodičům se díky průzkumu potvrdil jako správný, velmi mě potěšilo hodnocení třídních učitelů ze strany žáků a rodičů a hodnocení komunikace na praxi.

## Závěr

Na komunikaci mezi rodinou a školou je zaměřeno mnoho pozornosti. Ve škole tráví žáci velkou část času, ale neustále jsou dětmi svých rodičů, kteří mají velký a nenahraditelný význam ve výchově. Aby bylo dosaženo co nejoptimálnějšího výsledku, je potřeba, aby rodiče a škola směřovali žáka ke stejným cílům, ale také aby jejich metody a způsoby působení na žáka vzájemně akceptovali a doplňovali. K tomu je spolupráce mezi školou a rodinou nezbytná a je tedy zapotřebí se jí věnovat. Komunikace dnešní doby však má mnohá úskalí. V době informačních technologií jsou otevřeny nové způsoby komunikace, ale zároveň se z ní vytrácí lidský přístup.

Cílem diplomové práce bylo zjistit prostřednictvím průzkumu, jakou nejvhodnější komunikační metodu zvolit při přenosu informací. Pro moji práci třídního učitele jsou tyto informace velmi cenné. Také je dobře využiju i jako učitelka odborného výcviku, protože při praktickém vyučování se lépe navazují kontakty a často se žáci svěřují právě zde. Mají větší důvěru a lépe se jim na praxi komunikuje, jak koneckonců uvedli v dotazníku. Ve své praxi se dále zaměřím na včasnost komunikace s rodiči a způsob sdělování nepříjemných informací, ale jak jsem již popsala výše, nelze se vždy zavděčit ve všem.

Výsledky mého průzkumu nejsou všeobecně platné, protože byl vzorek pořízen pouze na jednom pracovišti s menším počtem respondentů. Lze ale říci, že právě tato skutečnost činí průzkum potřebným. Chceme-li dostát potřebám akceptovat individualitu jedince, musíme také akceptovat individualitu jednotlivých škol či tříd. Souhrnných a obecných informací lze najít mnoho, důležité ale je umět je využít pro danou situaci a danou skupinu žáků a rodin, se kterými spolupracujeme.

## Seznam použité literatury

### Bibliografie:

- BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. Olomouc: Rubico, 1996. Učebnice pro každého (Rubico). ISBN 80-85839-09-1.
- BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: uvedení do základů sociologie pro gymnázia, vyšší odborné školy a neoborové vysokoškolské studium*. Vyd. 3., upr. Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-028-4.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463x.
- ĎURICĚ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. ISBN není
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786268.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-x.
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 8073673274.
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8085931958.
- KANTOROVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.



- KOTÁSEK, Jiří, ed. Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. ISBN 25-095-88
- KURIC, Jozef a kol. *Vývojová psychologie..* Praha: SPN, 1963.
- LANGOVÁ, Marta, KODÝM, Miloslav. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Nakladatelství Academia, 1987
- LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-66-0.
- MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-897-0.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 8024707381.
- PATOČKA, Jan, CHVATÍK, Ivan, KOUBA, Pavel. *Péče o duši*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, HOGENOVÁ, Anna, KRÁMSKÝ, David a RYBÁK David, ed. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo vydavatelství a nakl. Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.
- PALMER, Sally, WEAVER Margaret. *Úloha informací v manažerském rozhodování*. Praha: Grada, 2000. Manažer. ISBN 80-7169-940-3.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 8073676478.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021035986.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150816.
- TAXOVÁ, Jiřina. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. SPN, Praha, 1987. Knižnice psychologické literatury.
- TOMÁNEK, Pavol. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno: Tribun EU, 2012. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0233-9.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2. přeprac.* vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007.
- VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.

#### **Internetové zdroje:**

- BREJLOVÁ, Dagmar. *Styly výchovy* [online]. [cit. 11.6.2017]. Dostupné z <http://www.brejlova.cz/clanek1.html>
- KRAUS, Blahoslav. *Teorie výchovy*. Brno, 2006. [online]. [cit. 4.2.2017]. Dostupné z [http://loxias.uhk.cz/kpp/dps/files/loui-teorie\\_vychovy.pdf](http://loxias.uhk.cz/kpp/dps/files/loui-teorie_vychovy.pdf)

Česká televize. *Míra plodnosti v Česku zůstává pod unijním průměrem*. ČT24, 2016. [online]. [cit. 6.4.2017]. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/ekonomika/1725958-mira-plodnosti-v-cesku-zustava-pod-unijnim-prumerem-byt-se-zvysuje>

Dějiny v pohodě. Proměny rodiny ve 20. století [online]. © 2013 Dějiny v pohodě. [cit. 11.6.2017]. Dostupné z <http://www.dejinyvpohode.cz/Articles/1373-2-Promeny+rodiny+ve+20+stoleti+.aspx>

### **Dokumenty:**

MŠMT. Rámcový vzdělávací program. 2004. [online]. [cit. 11.4.2017]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní ústav odborného vzdělávání. *Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání*. [online]. [cit. 8.4.2017]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>

Školní vzdělávací program FARMA 2013 [online]. [cit. 11.4.2017]. Dostupné z <http://www.souhorky.cz/dokumenty-skoly>

Zákon 563/2004Sb. *O Pedagogických pracovnících v pozdějším znění* [online]. [cit. 6.4.2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38850/>

# Přílohy

## Příloha č. 1: Dotazník pro žáka

Vyplň dotazník podle instrukcí. Kde je uvedeno „označ jednu odpověď“, vyber jen jednu, která Ti nejvíce vyhovuje. Pokud je uvedeno „označ všechny odpovědi“, vyber ty, které jsou z Tvého pohledu pravdivé.

Dotazník je anonymní, nepodepisuj se.

---

**1. Informace, které se týkají chodu školy nebo třídy, jsou pro Tebe nejlepší (označ jednu odpověď):**

- Když si je zapíšeš do studijního průkazu
- Když je dostaneš vytištěné a vlepíš do studijního průkazu
- Když je dostaneš vytištěné na papíře
- Když Ti je pošle třídní učitel jako SMS
- Když je pošle třídní učitel Tvým rodičům jako SMS
- Když Ti je pošle třídní učitel zprávou na facebook
- Když Ti je pošle třídní učitel e-mailem
- Když je učitel zveřejní na facebookové stránce třídy
- Když jsou uvedeny na stránkách školy
- V systému bakalář
- Jinak (jak).....

**2. Když třídní učitel kontaktuje Tvé rodiče (označ jednu odpověď):**

- Chtěl bys o tom vědět dopředu
- Je Ti jedno, co mezi sebou řeší
- Nechceš, aby je kontaktoval

**3. Když rodiče kontaktují Tvého třídního učitele (označ jednu odpověď):**

- Chtěl bys o tom vědět dopředu
- Je Ti jedno, co mezi sebou řeší
- Nechceš, aby ho kontaktovali

4. **S učiteli se Ti lépe komunikuje** (označ jednu odpověď):

- Na praxi
- V teorii
- Vyjde to na stejno

5. Pokud jsi plnoletý, odpověz na otázku. Pokud ještě nejsi plnoletý, představ si, že je Ti už 18 let.

**Situace vzniklé ve škole (absence, prospěch a podobně) chceš řešit** (označ jednu odpověď):

- Sám
- Chceš, aby byli informováni rodiče
- Je Ti to jedno
- Záleží na tom, o jaký problém by se jednalo
- Jinak (jak) .....

6. **O svém třídním učiteli bys řekl, že je** (označ všechny odpovědi):

- Laskavý
- Spolehlivý
- Spravedlivý
- Ochotný
- Jaký ještě podle Tebe je (napiš, pokud Tě něco napadá)
- Chladný
- Nespolehlivý
- Nespravedlivý
- Neochotný

7. **Myslíš, že Tvůj třídní učitel dokáže řešit problémy ve vaší třídě?** (označ jednu odpověď)

- Ano
- Jak kdy
- Ne
- Nevím

## Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

Ráda bych Vám předložila dotazník, který se týká komunikace mezi námi. Dotazník je anonymní. Pokud máte různé názory a na odpovědi se neshodnete, není problém, aby každý z vás vyplnil dotazník sám za sebe.

Vyplňte, prosím, dotazník podle instrukcí. Kde je uvedeno „označte jednu odpověď“, vyberte jen jednu, která Vám nejvíce vyhovuje. Pokud je uvedeno „označte všechny odpovědi“, vyberte ty, které jsou z Vašeho pohledu pravdivé.

Dotazník je anonymní, nepodepisujte se.

Za vyplnění Vám velice děkuji.

---

**1. Informace, které se týkají chodu školy nebo třídy, jsou pro Vás nejvýhodnější, pokud jsou Vám předány (označte jednu odpověď):**

- Prostřednictvím třídních schůzek
- Vepsané do studijního průkazu Vašeho dítěte
- Na nástěnce v budově školy
- Prostřednictvím časopisu nebo letáku
- SMS zprávou
- E-mailem
- Na internetových stránkách školy
- V systému bakalář
- Jinak (jak).....

**2. Informace, které se týkají běžného prospěchu a chování Vašeho dítěte (známky, poznámky, pochvaly), jsou pro Vás nejvýhodnější, pokud jsou Vám předány (označte jednu odpověď):**

- Prostřednictvím třídních schůzek
- Vepsané do studijního průkazu Vašeho dítěte
- Na vyžádání osobně
- SMS zprávou
- E-mailem

- V systému bakalář
- Jinak (jak).....

**3. Informace, které se týkají výrazných problémů Vašeho dítěte v prospěchu a chování, jsou pro Vás nejvýhodnější, pokud jsou Vám předány (označte jednu odpověď):**

- Prostřednictvím třídních schůzek
- Vepsané do studijního průkazu Vašeho dítěte
- Telefonicky
- Osobně
- SMS zprávou
- E-mailem
- Písemně poštou
- V systému bakalář
- Jinak (jak).....

**4. Pokud je vaše dítě plnoleté, nebo až bude plnoleté, chcete být informováni (označte všechny odpovědi):**

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| ○ O prospěchu | ○ O absenci              |
| ○ O chování   | ○ O akcích školy / třídy |
| ○ Jiné .....  |                          |

**5. Komunikace s třídním učitelem Vašeho dítěte je (označte jednu odpověď):**

- Vynikající, máte vždy informace, jednání s třídním učitelem je příjemné
- Dobrá, máte vždy informace, někdy z jednání s třídním učitelem nemáte dobrý pocit
- Dobrá, někdy se Vám dostanou informace pozdě, ale jednání s třídním učitelem je příjemné
- Horší, občas komunikace vážne nebo je nepříjemná, určitě by bylo co zlepšit
- Špatná, je potřeba ještě hodně zapracovat, aby to fungovalo podle Vašich představ

**6. Je schopen se třídní učitel Vašeho dítěte přizpůsobit Vaší pracovní době?**

- Ano
- Jak kdy
- Ne

- Nevím

**7. Myslíte, že má Vaše dítě ke třídnímu učiteli důvěru?** (označte jednu odpověď)

- Ano
- Jak kdy
- Ne
- Nevím

**8. Myslíte si, že třídní učitel umí pomoci Vašemu dítěti v obtížných situacích?**  
(označte jednu odpověď)

- Ano
- Jak kdy
- Ne
- Nevím

Pozn: v originále díky jinému formátování dotazník zabírá 2 stránky formátu A4.