

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2009

Pavčina Sedláková

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno**

Socializační faktory působící na dítě 1. stupně ZŠ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. František Sýkora**

**Vypracoval:
Pavlína Sedláková**

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Socializační faktory působící na dítě 1. stupně ZŠ“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 10. dubna 2009

.....
Pavlína Sedláková

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Františkovi Sýkorovi, za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat svým synům, Martinovi a Danielovi za podporu a pomoc při psaní mé bakalářské práce a také mojí mamince, jejíž podpora a pomoc byla nesmírně důležitá po dobu celého mého studia.

Pavλίna Sedláková

OBSAH

Úvod	2
Teoretická část	
1. Základní socializační faktory	3
1.1 Význam socializace	3
1.2 Shrnutí	5
2. Rodina a její působení	6
2.1 Socializační možnosti rodiny	9
2.2 Socializační možnosti školy	12
2.3 Partnerství rodiny a školy	14
2.4 Shrnutí	16
3. Školní výchova a vzdělávání	18
3.1 Vývoj vzdělávání	22
3.2 Předškolní vzdělávání	23
3.3 Vzdělávání 1. stupně ZŠ	28
3.4 Vzdělávací cíle	29
3.5 Shrnutí	32
4. Výzkumné šetření	35
4.1 Zpracování a analýza	37
4.2 Shrnutí	41
Závěr	42
Resumé	43
Anotace	44
Seznam použité literatury	46
Příloha	

Úvod

Ve své práci se zaměřuji na socializaci dítěte v průběhu školní docházky. Pokud má proběhnout kvalitní socializace dítěte, je potřeba, aby dítě dostalo kvalitní výchovu už v rodině, vhodným způsobem tráвило volný čas a škola plnila své poslání vycházející ze zákona. Škola má tedy úkoly ke společnosti, ale hlavně k jedinci, dítěti. Má co nejrychleji zprostředkovat stále rostoucí objem poznání, vytvářet dobře socializovaného občana, ale zároveň respektovat individualitu a stimulovat rozvoj jedince.

Struktura předškolního zařízení je dána tak, aby byla blíže k rodině, děti ve třídě nejsou členěny podle věku, jak je tomu ve škole. Je upřednostňována jejich individualita, děti nelze k ničemu nutit. Dítě se může samo rozhodnout, co kdy bude dělat. V praxi však dochází k problémům při přechodu dítěte na základní školu. Po přijatých změnách z předškolního zařízení vymizely třídy tzv. „předškoláků“, které připravovaly děti na vstup do první třídy. A zde v některých případech nastává problém.

Oficiální dokumenty MŠ požadují výchovu a vzdělávání dělat promyšleně s citem a ohledem na osobnost dítěte. Vzdělávací programy očekávají, že učitelé a rodiče budou postupovat koordinovaně, vědomě a systematicky s hlavním důrazem na zájmy dítěte, Jen tak budou děti vychovány k tomu, aby si vážily sebe sama, svého životního prostředí a hlavně rodičů a odkazu předků.

Základní škola by měla plnit ustanovení školského zákona rámcových vzdělávacích programů a v zásadě navazovat na školu mateřskou. Na některých základních školách je však ještě opačný trend. Je potlačována individualita dítěte a dítě zde musí dělat to, co mu pedagog řekne, bez ohledu zda chce či ne. Tím je vstup do první třídy obtížnější, nejen pro dítě samotné, ale i pro pedagoga.

Na děti jsou kladeny stále větší nároky ve vzdělávání, je potlačována jejich individualita, proto liberální přístup v předškolním zařízení a velký důraz na individualitu dítěte je v rozporu s nároky na I. stupni základní školy a v zásadě s novou koncepcí školství.

Cílem mé práce je zjistit jaký vliv má škola a rodina na kvalitní socializaci dítěte a zároveň se chci pokusit poukázat na některé prvky nekompatibility předškolní a školní edukace.

Práce je rozdělena do částí. Při zpracování této práce jsem zvolila metodu studia dokumentů a srovnávací literaturu a opírala se o poznatky matky školních dětí z praxe ve škole a rozhovorů s dětmi „a rodiči“.

1. Základní socializační faktory

1.1 Význam socializace

Pojem socializace pochází z latinského slova „socialis“, což znamená „společný“. Nejdříve se termín socializace vztahoval k přizpůsobování dětí sociálnímu celku, avšak v současné době je chápán jako proces, jímž jedinec prochází celý život. Jde o proces postupného osvojování si určitých hodnot, norem, vzorců chování, učení se sociálním rolím, které jsou platné nebo vyžadované v určité společnosti nebo společenské skupině (tj. platné v určité kultuře či subkultuře). Jde ale i osvojování si dalších dovedností a schopností (vědomosti, způsob komunikace, orientace ve vlastní kultuře, kulturní symboly). Tzn., jde o proces, kterým se jedinec postupně začleňuje, integruje do určitého zpravidla většího nebo jen nového sociálního celku a přejímá obsah jeho kolektivního vědomí.

Termínem socializace označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá. Sociální vlivy působící na jednotlivce představují:

- a) Druzí lidé jako jedinci, s nimiž se jedinec stýká a interaguje; ztotožňuje, srovnává; podle kterých se orientuje, na nichž je závislý; s nimiž soutěží nebo spolupracuje; se kterými je v konfliktu či harmonickém soužití; jež vede či kterými je veden; jež miluje nebo nenávidí; u nichž hledá útočiště, či kterých se bojí.
- b) Sociální skupiny, do kterých přináležejí a v nichž zaujímá určité postavení, vůči kterým zaujímá postoj, s nimiž se identifikuje či od nichž se distancuje. Sociální skupiny se skládají z jednotlivých členů, ale nejsou jenom jejich výčtem: vyznačují se určitými pouty vzájemnosti, atmosférou a stylem soužití, podnětností působení apod.
- c) Společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry ovlivňující jedincovy hodnotové orientace, normy a principy, jimiž se řídí, přesvědčení a víry, které zastává, v něž doufá či kterých se obává.
- d) Zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby.

Osobnost, vyvíjející se působením sociálních vlivů, se v průběhu socializace začleňuje do mezilidských vztahů a zapojuje se do společných činností. A konečně se také integruje do společensko-kulturních poměrů, tzn. Především do pospolitosti všech, kdo sdílí určité hodnoty a cíle, respektují určité normy a uchovávají určité zvyklosti – nějak patří k sobě

navzájem. ¹(srov. Helus, 2004, Říčan, 2004)

Jako socializaci lze tedy označit každé začleňování se do nové sociální skupiny, pokud je spojeno s internalizací, úplným přijetím hodnot, norem, které daný sociální systém představují. Pokud jde jen o vnějškové přizpůsobení se, hovoříme o adaptaci. Někdy se o procesu socializace hovoří též jako o vytvoření sociální identity.

Podstatou socializace je tedy internalizace, jejímž cílem je zformovat takovou „bytosť“, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod stálým dohledem (sociální kontrolou) ostatních členů sociální skupiny.

Nutnou podmínkou pro uskutečnění socializace jsou sociální interakce a komunikace s druhými lidmi.

Problematika socializace je předmětem studia sociologie, psychologie (sociální a vývojové), sociální antropologie, etnografie a dalších disciplín.

Socializace nebývá nikdy ukončena. Jedná se totiž o vývoj lidské osobnosti, k níž na jednu stranu patří osobní individualita, která jedince odlišuje od okolí, ale také i sociální charakter, který mezi sebou mají všichni členové jedné společnosti či společenství. (Normy, hodnoty, sociální role apod.). V tomto procesu se jedinec postupně vzdaluje od výchozího stavu novorozeněte a stává se z něj člověk, který je schopný fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Socializační činitelé představují faktory, které nás ovlivňují během celého života. Obvykle se rozlišují jednak tzv. Základní socializační činitelé, tj. rodina, škola a skupiny vrstevníků (herní, přátelské, zájmové). Mezi tzv. další socializační činitele řadíme ty, které nastupují v pozdějších fázích socializace a působí v průměru s menší intenzitou. Jedná se o instituci sousedství (sousedské skupiny lidí v ulici, bloku domů), dále o lokální společenství (obyvatelé určité vesnice, maloměsta, obce). Dalšími velmi významnými činiteli jsou masmédia (způsob zpravodajství, reklama, propaganda, kulturně osvětové či vzdělávací pořady a struktura pořadů vůbec). V neposlední řadě lze jmenovat politické strany a církve, které se nejrůznějšími způsoby snaží lidem předávat své představy o společnosti, sociální normy apod. Při socializaci osobnosti může docházet k odchýlkám od norem v dané společnosti. Těmto odchýlkám se říká deviace.

¹ srov. Helus, 2004, Říčan, 2004)

Socializační proces je možno popsat ze dvou hledisek. Z hlediska sociálního celku, působícího na jedince, tj. objektivně a z hlediska jedince, který si osvojuje relevantní faktory sociálního celku a učí se sociálnímu chování, tj. subjektivně. V prvním případě sociální celek předává svou kulturu jako platnou a uznávanou formu organizace společnosti a jí jedince přizpůsobuje. V druhém případě jedinec přebírá předávané.

Z hlediska času lze říci, že jde o složitý, dlouhodobý a obvykle i celoživotní proces, nicméně těžiště socializačního procesu leží v dětství a mládí. Zcela nejintenzivnější je pak socializace v kojeneckém věku a raném dětství, zhruba do 3-4 let.

1.2 Shrnutí

Proces socializace je velmi důležitý, ať už se jedná o socializaci jedince, nebo celé skupiny. Tento proces trvá po celý život, od narození po smrt. Je však velmi důležitý proces primární socializace, kde se jedinec ztotožňuje s určitou skupinou a osvojuje si určité návyky.

Děti potřebují a to samozřejmě nejen v předškolním a školním věku naši lásku, pomoc, podporu, porozumění a to ve všech možných situacích. Rodiče by se měli starat o svoje děti, jak nejlépe je to možné a měli by je postupnými krůčky zapojovat do života. Z vlastní zkušenosti vím, že když dítě dokáže něco nového, je to pro samotné dítě, ale i pro jeho okolí velká radost a zároveň odměna za jejich snahu. Rodina předává svému dítěti tolik informací, kolik si myslí, že je jejich dítě schopno přijmout a zapamatovat si je.

2. Rodina a její působení

Člověk přichází na svět jako biologický tvor a v procesu socializace se stává společenskou bytostí se specificky lidskou psychikou. Tento proces přeměn začíná osvojováním základních kulturních návyků, pokračuje osvojováním mluvené řeči a vpravováním se do role svého pohlaví, získáváním hodnotové orientace. Proces učení jedince se uskutečňuje ve stycích se sociálním okolím (zpravidla v interakci dítěte a rodiny). Toto učení je ovlivňováno vrozenou konstitucí člověka, jeho specificky druhovými vlohami a dědičností. Člověk není utvářen ve svém vývoji jen svou individuální zkušeností, ale přináší si na svět určitý systém vrozených sklonnů a přeprogramovaných způsobů chování.

Nositelem primární socializace je rodina, která je současně mediátorem vlivu dané kultury. Cílem rodinné výchovy je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Škola jako další společenská instituce navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace.² (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 26)

Rodina je základní sociální jednotka, ve které žije většina občanů a ve které jedinec nachází uspokojení svých základních potřeb, které mu poskytuje místo pro trávení volných chvil i prostor pro osobní štěstí. Rodina se tradičně podílí na výchově dětí, mládeže i dospělých. Rodina je místo, kde se jedinci dostává přirozenou formou četných podnětů a zkušeností, kde se na každém kroku učí přístupu ke skutečnosti a kde si osvojuje základy svého sociálního chování. V rodině se utvářejí jeho představy a pojmy světonázorové, politické, morální, pracovní i estetické, které se postupně přetavují v jeho názory a přesvědčení promítající se do jeho každodenního chování. Svými vlivy působí rodina na utváření lidského profilu všech svých členů, soužitím v rodině se všichni její členové – ať si to již uvědomují či nikoliv – dále rozvíjejí, přetvářejí a proměňují. Rodina výchově poskytuje onu přirozenost, bezprostřednost a aktuálnost.

Rodina je prvním a dosti závazným modelem společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto

² (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 26)

způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává – sociální dovednosti, bez kterých se v dospělosti neobejde. V tomto smyslu mluvíme o socializační funkci rodiny. Kromě toho, že je rodina biologicky významná pro udržení lidstva, je také základní jednotkou každé lidské společnosti. Reprodukují člověka nejen jako živočicha, zprostředkují mu vrůstání do jeho kultury a společnosti. Rodina kromě toho propojuje generace, vytváří mezi nimi kontinuitu a pouta solidarity.

Rodina je tradičním společenstvím osob, které lze najít v nějaké podobě v každé známé kultuře. V jejím rámci se utvářejí základní charakteristiky našeho duševního života. Rodina přitom slouží jako zprostředkující skupina mezi jedincem a společností. Je to primární společenská skupina, v níž jsou provázáni vzájemnými emocionálními vztahy. Vnější vlivy jsou tímto společenstvím přeměňovány a svérázně upravovány, včetně společenských vlivů na jedince. Obecně vzato spočívá primární funkce rodiny v tom, že již od narození ovlivňuje vývoj jedince, vytváří citové vazby, které mají dlouhodobý vliv a zapisují se trvale do duševního života dítěte. Jedinec si sebou do života odnáší základní pojetí citů a modely chování jako své vlastní dispozice či sklony. Zprostředkující funkce rodiny spočívá také v tom, že v jejím společenství získává jedinec základní stupnici hodnot, jejichž prostřednictvím se připravuje na společenský život.

Socializační funkce rodiny jsou velice široké. Rodina jednak zajišťuje uspokojování biologických potřeb dítěte, zajišťuje podmínky pro jeho zrání a růst, ale připravuje jej také na přijetí rolí a vzorů jednání. Z tohoto základu se rozvíjí vědomě řízená výchova – utváření návyků, sebekontrola, učení, přijetí disciplinovaných forem jednání, očekávání odměn či trestů apod.

Studie o rodinné socializaci odlišují tři styly rodičovské výchovy.

- a) **Autoritářští rodiče** vycházejí z přesvědčení, že poslušnost tvoří základní ctnost dítěte. Očekávají, že dítě udělá, co řeknou, a to bez diskusí.
- b) **Liberální (permisivní) rodiče** považují za ctnost svobodné sebevyjádření. Mají sklon vyhýbat se konfrontacím a disciplíně a disponují řadou doporučení pro posílení odpovědnosti a řádu. Dětská přání a potřeby jsou v jejich domě na prvním místě.
- c) **Demokratičtí rodiče** se nacházejí někde uprostřed mezi uvedenými extrémami. Očekávají, že bude dítě akceptovat domácí řád, ale povzbuzují ho, aby vyjádřilo své mínění. Neváhají upustit od požadavků poslušnosti a disciplíny a mají ve zvyku užívat

tresty, když se dítě chová nesmyslně či nerozumně. V těchto domácnostech mají jak rodiče, tak děti vyvážená práva a odpovědnost. ³(srov. Kořa, 2004, Matoušek, 2003)

Rodinná výchova se uskutečňuje mnoha prostředky. Rozvíjí své členy veřejným míněním, tj. souborem názorů a přístupů ke skutečnosti, jejímž nositelem je převážná část členů rodiny. Významným prostředkem rodinné výchovy je obsah rodinného života, tj. společné zájmy, které rodina sděluje, společná účast na činnostech vědecké, kulturní, pracovní i sportovní povahy. Rodina má možnost poskytovat svým členům, zvláště pak dětem, mnoho zajímavých zkušeností a zážitků ze všech oblastí našeho života, přirozenou cestou rozvíjet postoje k problémům, orientovat zájmy, stimulovat potřeby atd. Velký prostor má rodina v oblasti estetické a kulturní. Právě v rodinných podmínkách se velmi často u jedince rozvíjejí první umělecké zájmy. V tělesné a sportovní výchově je také důležitá podpora rodiny, její tradice, sportovní zájmy, nemalá pomoc a někdy i oběti. Tradičně bývá rodina spojována také s rozvojem morálních kvalit jedince. Mnoho může rodina učinit především pro výchovu kladného vztahu k práci a z hlediska výchovy k ukázněnosti.

Biologicko-reprodukční funkce rodiny má význam jak pro společnost jako celek, tak také pro jedince, kteří rodinu tvoří.

Existencí rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita. Význam biologicko-reprodukční funkce rodiny pro samotného jedince je pak spatřován jednak v uspokojování jeho biologických a sexuálních potřeb, ale také v uspokojování potřeby pokračování rodu každého jedince.

Sociálně-ekonomická funkce rodiny obsahuje opět řadu aspektů. Rodina je chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové rodiny se jednak zapojují do výrobní a nevýrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání ale rodina jako celek se stává především významným spotřebitelem, na němž je současný trh závislý. V rámci rodinného systému se pak realizuje řada rozhodnutí týkající se využití materiálních a finančních prostředků, investic, výdajů. Rodina se zde chová jako autonomní systém s výraznými prvky solidarity.

³ (srov. Kořa, 2004, Matoušek, 2003)

Rodina je též první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžně ve společnosti. Hovoříme tedy o socializačně-výchovné funkci rodiny. Socializací v rodině rozumíme především proces působení rodiny na své členy v celém souhrnu jevů a procesů. Ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních a jiných.

Ústřední úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace.

Dnes je však třeba vedle socializačního dosahu rodiny na děti zvláště zdůraznit také význam působení mladší generace na starší. ⁴(B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 43)

2.1. Socializační možnosti rodiny

V běžném povědomí dnešního člověka vystupuje rodina jako společně žijící malá skupina lidí spojená pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Rodina se však v průběhu dějin vyvíjela a s ní se měnilo i postavení jejích jednotlivých členů.

Rodinu současnosti je možno považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je dyadický pár – muž a žena, tj. nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy postavena na partnerství osob opačného pohlaví, která má trvalejší ráz a na příbuzenství. Výchozím znakem každé rodiny je existence nejméně jednoho dítěte bez zřetele na jeho věk.

Pokud se budeme snažit o komplexnější pohled, můžeme vymezit rodinu jako takový systémový celek, který je schopný reprodukce svých základních podmínek.

⁴ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 43)

Rodinu lze tedy podle Krause definovat jako:

- a) **Dynamický systém**, který reprodukuje svoje základní podmínky především a hlavně tím, že původní předpoklad svého vzniku (narození dítěte) mění na svůj výsledek, který se stává potenciálním východiskem vzniku dalšího, nového systému (nové rodiny)
- b) **Společenský subsystém**, který zabezpečuje primárně individuální a celospolečenské zájmy a potřeby. Překonávání a neustálá reprodukce rozporů mezi individuálním a společenským určuje postavení rodiny v systému společenských vztahů. Rodina má sice vlastní zdroje pohybu, ale jejich kvalita je stále více závislá na složitějších a řádově vyšších strukturách ⁵(Provazník et al., 1989, s. 52-54)
- c) **Strukturovaný celek (systém)**, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.
⁶ (Pláňava, 1994, s. 8), (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 50-51)

Rodina je hlavním činitelem vývoje dětí do šesti let. Od narození žije dítě zpravidla v rodině a víc získává zkušenosti ve styku s lidmi. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou, zdrojem utlumení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte. Rodiny tak mohou být podmětné, nebo nepodmětné. Rysy osobnosti společně velké sociální skupině odpovídají společenským poměrům příslušné skupiny, přírodním a ekonomickým podmínkám. Tyto rysy se formují a upevňují od dětství.

Hlavní formy společenského charakteru v historickém vývoji pak jsou:

1. **Typ tradičně řízený:** dítě vyrůstá ve velké rodině a formuje se převážně napodobování dospělých a starších sourozenců
2. **Typ vnitřně řízený:** pro tento typ je příznačná přísná morální výchova, vyžadující od jedince konformitu, na dítě se kladou vysoké požadavky na výkon i chování
3. **Typ vnějškově řízený:** tento typ klade dobré přizpůsobení se nad vnitřní zásady, rodina se zmenšuje, uvolňují se její tradiční pouta, na formování dítěte má stále větší vliv skupina vrstevníků a hromadné sdělovací prostředky

⁵ (Provazník et al., 1989, s. 52-54)

- 4. Typ autonomní:** jedná se o ideální typ rodiny (prakticky neexistuje), který překonává nedostatky typů předchozích, dítě tedy nepodléhá ani vnějšímu nátlaku, ani strnulým vnitřním zásadám, ale dokáže se rozhodovat zralým způsobem

Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model- model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich rodinně interlorizaci a exterlorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově.

Rodinná socializace je tedy v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí.

Významnou funkci má tedy rodina v oblasti sociálně-psychologické podpory svých členů. Již samotná příslušnost k určité sociální skupině, pocit sounáležitosti s určitými lidmi, s nimiž má jedinec příležitost se identifikovat, hraje velmi podstatnou roli. Kromě toho vytváří rodinná komunita specifické sociální klima, v němž má významnou úlohu citová složka, utváření a udržování vědomí, že jsem akceptován, uznáván, hodnocen. Budování a udržování pozitivního rodinného klimatu je tak jedním z důležitých, avšak nelehkých úkolů rodiny.

⁷(B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 45)

Mezi základní principy rodinné výchovy patří vzájemné uspokojování psychických potřeb, navázání trvalých a hlubokých citových vztahů, plánování společné budoucnosti, společné sdílení a prolínání soukromí, poznávání a napodobování sociálních vztahů, kladení důrazu na soužití a užívání vhodných výchovných praktik.

⁶ (Pláňava, 1994, s. 8), (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 50-51)

⁷ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 45)

2.2. Socializační možnosti školy

Sociální role učitele je tradičně spjata se skutečností, že podléhají služebnímu (odbornému, v minulosti i ideologickému) dohledu svých představených (ředitel, inspekční orgány), což znamená, že se musí řídit určitými směnicemi, pokyny a podřizovat se jim. Tato míra podřízenosti se nepochybně zmenšila. Ovšem i tak je tato „pedagogická svoboda“ jasně definována (tedy o čem může nebo nemůže učitel sám rozhodnout a do jaké míry) a navíc je to spojeno se skutečností rostoucí zodpovědnosti. Učitel na vlastní zodpovědnost vybírá z doporučených učebnic, či zkracuje nebo naopak doplňuje určitá témata apod. Složitost role výchovného pracovníka spočívá v tom, že je značně konflikto - tvorná. Jiná očekávání mají nadřízení, jiná rodiče, jiná žáci. Nesplnění těchto očekávání, byť třeba jen z jedné strany, je podkládáno za selhání. Za těchto okolností se pak někdy jisté autoritativní jednání jeví jinak, než jenom jako důsledek osobnostních faktorů.

Zde také např. nacházíme vysvětlení pro silnou orientaci učitelů (především na vyšších typech škol) na roli odborníka (na ekonomiku, matematiku) či umělce, Není to nic jiného než snaha kompenzovat vágnost role učitele a s ní spojenou osobnostní labilitu. Jde o jistotu sociální dezorientace, kdy se nedaří formulování a realizace vlastní pedagogické role jako odborníka na výchovu a vzdělání.

Role žáka je dána především tím, že je příslušníkem specifického sociálního systému školy. Tato příslušnost se projevuje tlakem jednak na základě práva (povinná školní docházka), jednak sociálně (závislost na rodičích, vysvědčení apod.). Rodiče očekávají především, že se přizpůsobí všem normám a požadavkům školy. Role žáka je determinována tedy odpovídajícím společenským očekáváním a současné pozici ve škole. Z ní vyplývá, že žák má i při současném pojetí vzdělávacího procesu minimální vliv na formulování výchovných a vzdělávacích cílů, na své začlenění ve škole (např. do třídy) bez ohledu na své rozdílné přátelské vazby, sociální profil, náboženskou příslušnost apod.

Vstup do školy je pro mnohé děti základní změnou. Jsou odtrženy od přirozeného sociálního prostředí a školní vzory jednání jsou jim často cizí. Musí si teprve zvykat na vyšší stupeň disciplinovanosti, citové zdrženlivosti apod. Ve škole dochází z jistého pohledu k pokračování socializačního procesu v rodině. Tím však existují i různé startovní podmínky pro tento pokračující proces. Někdy je adjustace poměrně bez větších problémů, jindy naopak

velmi náročná. Tady (na samém počátku) může již docházet k určité diskriminaci.

Role žáků jsou přidělovány institucionálně (představují nejpočetnější, ale současně nejnižší vrstvu v hierarchii školy), nejsou manifestací nějakého plného státu, vycházejí z představy nezralé osobnosti. Co je pro ně dobré či špatné, je určováno dospělými, individuální potřeby se musí podřizovat, což je někdy v rozporu se snahou po seberealizaci a sebeurčení. V úvahu je třeba vzít také nové pojetí „úspěšného žáka“ (nikoliv jedničkáře).

⁸ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 49-50)

Veškeré procesy uvnitř školy (výchovných zařízení) mají v zásadě charakter integrační (kooperace, adaptace), ale také opačný (konkurence, rivalita, konflikty). Tyto procesy probíhají na různých úrovních.⁹(B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 50-51)

Škola dnes již není a ani nemůže být jakousi primární, dominantní institucí v obci, nicméně v oblasti výchovy, vzdělávání, působení na děti a mládež se až příliš rychle vzdala svého rozhodujícího postavení. Svou koordinující roli by si měla zachovat i do současnosti.

Čím dál víc jsme svědky izolovaného působení, izolovaných akcí jednotlivých institucí, organizací a přece je nám jasné, že bez komplexního a systémového přístupu nelze očekávat pozitivní výsledky v žádné oblasti výchovného snažení.

Spolupráce školy s ostatními institucemi může mít podle Krause v zásadě trojí charakter:

- a) **Formální** – sledující požadované minimum a splňující formální potřeby (vykázat tuto spolupráci), dnes je takovou formou třeba sponzorství,
- b) **Spontánní** – spojený se stimulačními situacemi (např. pořádání nějaké akce, či úpravy školy apod.)
- c) **Systematický** – sledující co největší efekt v působení na děti a mládež

Spolupráce vyžaduje vždy oboustranné porozumění a snahu o tuto spolupráci, iniciativa by však měla nepochybně být na straně školy. Zdá se, že se školy až příliš izolují od dění v dané lokalitě, resp. Do něho vstupují jen sporadicky a díky jednotlivým učitelům. Většinou tyto,

⁸ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 49-50)

⁹ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 50-51)

zpravidla osamocené, snahy postrádají jakoukoliv koncepci.¹⁰(B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 53)

Do škol dnes stále častěji chodí děti, jejichž rodinné zázemí, způsoby chování či prožívání se odlišují od vžitých norem, sloužících v každé společnosti jako určité vodítko pro řízenou socializaci. Ukazuje se také, že cesta výchovy prostřednictvím mentorsky zdviženého prstu, červených zápisů v žákovských knížkách, či „pohovor“ s rodiči vedený z pozice silnějšího sice ještě zdaleka nepatří minulosti, ale je nejméně účinná, protože vždy vzbuzuje v „příjemci“ jak instinktivní, tak i vědomý odpor.

Zároveň je čím dál zřejmější, že učitelé musejí odložit svoje téměř svaté přesvědčení, že nejdůležitější na výchovně-vzdělávacím procesu je pouze žáky něco naučit bez ohledu na konkrétní životní situaci, v níž se nacházejí. Biologicky, psychicky a sociálně nezralý jedinec je vždy velmi náchylný na „citové úrazy“, prožívá pocity vlastní nedostatečnosti vůči svému dospělému okolí (Adler), má nejrůznější znepokojivá a zakázaná přání (Freud), často si vytvoří nekongruentní představu o sobě samém, tj. jeho vyvíjející se sebepojetí se velmi liší od toho, jak jej vidí jiní lidé (Rogers). I při sebelepší výchovné péči prožívá biologicky naprogramovaná náročná životní období (puberta, adolescence). Na cestě k dospělosti je učitel dítěti ochráncem i průvodcem.¹¹(B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 138)

K etice učitelství patří hledět na dobro žáka.

2.3. Partnerství rodiny a školy

Mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže. Je to oprávněné tvrzení, jenomže pedagogika se k tomuto poznání dopracovala poměrně nedávno. Předtím dlouho převládalo pojetí, že edukační role rodičů a edukační role školy produkují oddělené aktivity. Úlohou školy je vzdělávat, tj. rozvíjet především kognitivní složku osobnosti dětí, a to do této činnosti nemají rodiče zasahovat, na druhé straně úlohou rodičů je vychovávat, a k tomu zase škola má omezené možnosti.

¹⁰ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 53)

¹¹ (B. Kraus, V. Poláčková, Člověk, prostředí, výchova, str. 138)

Teprve v 80. letech se začalo toto pojetí opouštět. Zejména v zemích s vážnými problémy ve fungování a výsledcích školního vzdělávání (USA, Velká Británie aj.) se postupně prosazoval jiný přístup. **Škola a rodina musí spolu komunikovat a kooperovat.** To znamená, že rodiče nemají být jen pasivními pozorovateli toho, jak škola kultivuje jejich děti, ale mají se školou spolupracovat, pomáhat jí při edukaci. To se nejvíce týká dětí ve škole neúspěšných, dětí nedokončujících povinné školní vzdělávání aj., kde škola sama nestačí tyto negativní jevy eliminovat. Protože tyto případy se týkají ponejvíce dětí ze socioekonomicky nižších vrstev populace a z rodin etnických nebo rasových minorit, je přirozené, že se požadavky na kooperaci se školou týkají hlavně těchto rodin.

Dospělo se tak k dosti široké oblasti teorie, výzkumu a praktických aktivit označované nejčastěji jako partnerství rodiny a školy (school-family partnership). Je to oblast rozvíjející se teoreticky i výzkumně v rámci pedagogiky, ale s četnými interdisciplinárními souvislostmi, jak se to projevuje v základních dimenzích. Zejména to jsou právní dimenze, týkající se toho, jaká práva mají rodiče na to, aby mohli ovlivňovat školní vzdělávání dětí. Toto ovlivňování je umožňováno legislativními opatřeními pro účast rodičů ve veřejné správě a kontrole škol, jež jsou v jednotlivých zemích odlišná.

Pedagogický výzkum však zajišťuje v této oblasti, že partnerství a kooperace mezi školou a rodinou není pouze záležitostí práva. Realita vztahů mezi těmito partnery bývá často jiná, než se jeví z oficiálních legislativních úprav. Zasahuje zde totiž řada jiných vlivů: postoje, názory i předsudky rodičů a veřejnosti vůči konkrétní škole nebo učitelům, rozdílné výchovné styly uplatňované v rodinách při výchově dětí, místo, které zaujímá školní vzdělávání v hodnotovém žebříčku rodin aj. Za významnou determinantu v kooperaci rodiny a školy se považuje to, zda vůbec rodiče se školou komunikují a do jaké míry se angažují, aby navázali vztahy se školou, s učiteli a vedením školy, s místními orgány školské správy a samosprávy. Tato záležitost vedla k formování specifické zaměřenosti výzkumu na angažovanost rodičů pro školu (v mezinárodní terminologii: family involvement, parent participation).¹²(Průcha J, Přehled pedagogiky, Portál, Praha 2000, str. 170-171)

Vztahy učitelů a rodičů jsou jednak o vzájemné percepci (jak se učitelé dívají na rodiče a naopak), jednak o vzájemných očekáváních (co potřebuje škola od rodičů a co rodiče

¹² (Průcha J, Přehled pedagogiky, Portál, Praha 2000, str. 170-171)

vyžadují, aby jejich dětem poskytovala škola).

V mnoha státech existuje jakési „odcizení“ školy a veřejnosti. V mnoha zemích je však vyvíjena snaha o jeho překonání. V pedagogické teorii se objevují koncepce o nutném prolínání učení doma a učení ve škole. Názory o tom, že rodina jen vychovává a škola jen vzdělává, se považují za scestné.¹³(Průcha, Jan: Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 419)

2.4. Shrnutí

Ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte dochází k mnoha událostem. Jak již bylo řečeno, je rodinná výchova pro dítě velice důležitá. Jsou to hlavně vzory, které si dítě do života nese. Výchova v rodině patří mezi nejdůležitější, neboť rodič je ten, kdo by měl své dítě naučit určitým pravidlům společenského chování, škola je pouze pokračovatelem toho, co začala rodina. Je zde velice důležitá vazba mezi rodinou a školou.

Každé dítě svou životní situací prožívá, vyrovnává se s ní a reaguje na ni jinak. Je jednou z potřeb jedince vědět, kdo vlastně je, chtít někam patřit, být něčeho součástí, navazovat vztahy s ostatními lidmi. S tím vším souvisí vlastní identita dítěte. Pro takovouto identitu dítěte je velmi důležitá rodina. Na utváření identity a vývoj jedince se podstatnou mírou podílí socializace, příprava na plnění úloh a rolí, které na nás čekají jako na rodiče, pracovníky, občany. Je to vrůstání do společnosti, ve které máme žít. Společnost nás přitom více či méně záměrně vede.

Pro většinu z nás je rodičovství naprosto přirozenou součástí života. Existuje však mnoho vlivů, které působí negativně na schopnost přijmout a zvládat rodičovskou roli. Poruchy rodičovství můžeme třídit několikerým způsobem. Poruchy vznikají tím, že rodiče nemohou, neumějí nebo nechtějí dělat to, co je pro zdárný vývoj dítěte potřebné

Vzájemné vztahy rodiny a školy byly v našem prostředí před rokem 1989 značně rezervované. Tato skutečnost vyplývala z postavení a charakteru školy a rodiny v tzv. socialistické společnosti, která určovala a posilovala nerovný vztah těchto institucí. Zde se téměř žádná spolupráce rodiny a školy neobjevovala. Rodiče byli do školy zváni 3x ročně na

¹³ (Průcha, Jan: Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 419)

tzv. rodičovské schůzky, kde jim byl sdělován prospěch dětí, případně jejich prohřešky proti pravidlům chování. Žádná spolupráce se zde nepěstovala, pedagog byl prostě pedagog a rodič byl ten, kdo si vyslechl určitý ortel na své dítě, který doma přetlumočil.

Nyní začíná být v českém prostředí vhodná doba pro nové pojetí společenských rolí a vzájemných vztahů školy a rodiny. Škola se snaží rodiče vtáhnout do větší spolupráce tím, že pořádá dny otevřených dveří, kde je možné spatřit různé výtvary žáků, informovat se na jejich kroužky.

Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Při působení rodiny na dítě záleží především na celkové sociokulturní úrovni rodiny, která je v současnosti vyjádřena vzděláním rodičů. Rodina, v níž alespoň jeden z rodičů dokončil střední školu, dokáže dítěti poskytnout metodickou pomoc při zdolávání překážek v učení nebo zájmové činnosti a pobízí dítě k dobrému školnímu výkonu a hodnotné zájmové činnosti.

3. Školní výchova a vzdělávání

Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání. Všeobecně je dnes přijímán názor, že včasné vzdělávání dítěte, stejně jako jeho včasný vstup do širšího společenství, má pro dítě a jeho rozvoj i pro jeho pozdější vzdělávání, společenské začlenění a uplatnění v době jeho dospělosti značný význam. Proto tato oblast vzdělávání nachází dnes významnou podporu státu.

Podle Zákona č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se vzdělávání na všech typech a stupních škol uskutečňuje podle Rámcových vzdělávacích programů. Školským zákonem se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.

Školský zákon ukládá MŠMT stanovit pro předškolní vzdělávání „konkrétní cíle a povinný obsah vzdělávání“. Základním pedagogickým dokumentem, jímž stát (ministerstvo) stanovuje tyto požadavky na výchovu a vzdělávání v mateřských školách, je Rámcový program pro předškolní vzdělávání (2004).

V souladu se Zákonem 561/ 2004 Sb. a v návaznosti na obecné cíle vzdělávání tímto zákonem stanovené Rámcový program pro předškolní vzdělávání postihuje a charakterizuje široce pojatý elementární vzdělávací základ, na který může bezprostředně navazovat nejen povinné vzdělávání, ale který zároveň otevírá dítěti cestu celoživotního rozvoje a učení.

Současné vzdělávání klade na každého pedagoga a jeho práci mimořádné nároky. Pedagogové jsou méně svazováni předpisy a osnovami, mají více svobody, zároveň jsou však postaveni před nutnost samostatně pracovat, rozhodovat se, nést osobní zodpovědnost za zvolení vhodných vzdělávacích záměrů a jejich uskutečňování v procesu edukace. Mohou se

objevit rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů. Každý pedagog by jim měl předcházet, pokusit se jim vyvarovat, aby proces edukace probíhal co nejefektivněji. Hlavní rizika, která znesnadňují průběh vzdělávání a která mohou v jednotlivých oblastech ohrozit jeho výsledky, a která jsou obecně platná pro všechny úrovně vzdělávání, jsou formulovány již v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání (2004) :

- denní režim nevyhovuje fyziologickým dětským potřebám a zásadám zdravého životního stylu
- nedostatečný respekt k individuálním potřebám dětí
- omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům
- nerespektování rozdílných tělesných a smyslových předpokladů a pohybových možností, neznalost jejich osobních zdravotních problémů
- omezování spontánních pohybových aktivit, nepravidelná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností
- nedostatek řízených pohybových aktivit vedoucích k osvojení nových pohybových dovedností
- nevhodné prostory pro pohybové činnosti a nevhodná organizace z hlediska bezpečnosti dětí
- dlouhodobé statické zatěžování bez pohybu, uplatňování nevhodných cviků a činností
- nedostatek či zkreslení elementárních informací o lidském těle, o jeho růstu a vývoji, o funkcích některých částí a orgánů, o zdraví i možnostech jeho ohrožení, způsobech ochrany zdraví a bezpečí
- nevhodné vzory a modely chování dospělých
- nedostatečně připravené prostředí, nedostatečné vybavení náčiním, náradím, popř. nedostatečné využívání vybavení a dalších možností apod.
- prostředí komunikativně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi a dospělými
- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte a slabá motivace k nim
- špatný jazykový vzor
- vytváření komunikativních zábran
- nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní
- omezený přístup ke knížkám
- nedostatek činností k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti

- převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním
- příliš racionální, hotový a uzavřený výklad světa
- omezený prostor pro vyjádření a uplatnění představivosti a mimo racionálního poznávání
- převažující důraz na pamětní učení a mechanickou reprodukci, málo názornosti i prostoru pro rozvoj fantazie
- zahlcování podněty a informacemi bez rozvíjení schopnosti s nimi samostatně pracovat
- málo příležitosti a prostoru k experimentaci a exploraci a samostatnému řešení konkrétních poznávacích situací
- nedostatek porozumění a nedostatečné ocenění úspěchu či úsilí, málo pochvaly
- nedostatek času a prostředků pro spontánní hru, k jejímu rozvinutí a dokončení
- málo vlídné, nevstřícné, strohé, nelaskavé a málo přátelské prostředí, kde dítě nemá dostatek lásky a porozumění, nedostatečné psychosociální prostředí
- nedostatek možností projevovat vlastní city, sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich
- nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání
- jednání, které dítě pociťuje jako křivdu a vnímá jako násilí
- spěch a nervozita, omezování možností dítěte dokončovat činnost v individuálním tempu, nevhodné zásahy a přerušování činností dospělými
- stresy a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a osobního soukromí
- nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění
- málo podnětů a aktivit podporujících estetické vnímání, cítění, prožívání a vyjadřování
- příliš ochránářské či příliš nevšímavé prostředí
- autoritativní vedení
- manipulace dítěte tzv. pozitivními prostředky (citovými prostředky, chválením bez opodstatnění)
- nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování
- prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhými
- časté organizování soutěživých činností, podporování nezdravé soutěživosti
- nejednoznačně formulovaná pravidla chování ve vztahu k druhému, nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor
- nemožnost spolupodílet se na volbě činností a témat
- nedostatečná pozornost tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty
- příliš časté vystupování pedagoga v roli soudce

- nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství
- soustředění pozornosti pouze na verbální formy komunikace
- nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření
- přítomnost nevhodných, podbízivých a nevkusných podnětů
- nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvořilého, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů apod.) včetně nevhodných vzorů v médiích
- příliš mnoho nefunkčních pravidel ve skupině, děti se nepodílejí na jejich vytváření, ne všichni je dodržují
- zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí ve skupině
- schematické mravní hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit vlastní úsudek
- nedostatek příležitostí k nápravě nesprávného jednání
- ironizování a znevažování úsilí dítěte
- potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitého dosažení vnější disciplíny a poslušnosti
- nevšímavost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi, přehlížení nežádoucího chování některých dětí, řešení konfliktů způsobem, který některé dítě vnímá jako nespravedlivé
- chybějící informace o tom, jak se chránit před nebezpečím hrozícím od neznámých lidí
- nedostatek příležitostí k rozvoji uměleckých dovedností dítěte a k vytváření jeho estetického vztahu k prostředí, ke kultuře a umění
- nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, v jeho dění a řádu
- nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí
- jednotvárná, málo rozmanitá nabídka činností, málo podnětné, málo pestré a málo obměňované prostředí, nebo prostředí nepřehledné, neupravené, neuspořádané, s nadbytkem hraček a věcí
- užívání abstraktních pojmů, předávání „hotových“ poznatků
- převaha zprostředkovaného poznávání světa
- nedostatek pozornosti prevenci vlivů prostředí, které mohou být pro dítě nezdravé a nebezpečné
- nedodržování pravidel péče o zdravé prostředí v provozu školy

- špatný příklad dospělých, chování dospělých ohrožující životní prostředí, neekologické postoje dospělých, xenofobní chování a lhostejnost dospělých řešit problémy kolem sebe a neochota podílet se na jejich řešení
- uzavřenost školy vůči existujícím problémům a aktuálnímu dění ¹⁴(Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2004)

3.1. Vývoj vzdělávání

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NVP) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NVP formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závažné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném Rámcovém vzdělávacím programu. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

¹⁴ (Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Musíme si uvědomit, že se situace v Čechách zlepšuje v tomto směru velmi pomalu. Důvodů je hned několik. Především bych viděla jako problém věk nynějších učitelů, kteří vzešli ještě ze staré školy a jejich pohled na školu je dosti konzervativní a nemoderní. V profesionální přípravě učitelů a vychovatelů je záhodno dosáhnout toho, aby všichni považovali spolupráci s rodiči za jednu ze svých stěžejních povinností, aby se na ni seriózně připravili a adekvátně přistupovali k jejímu významu. Mladých učitelů je málo a naráží na spoustu překážek.

Cesta k takovéto spolupráci bude dlouhá a obtížná, neboť bariéry jsou doposud velmi zažitě. Bude záležet vždy na práci každého pedagoga jak se ke spolupráci se svými nejbližšími partnery ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte, tedy s rodiči, postaví. Zda rodičům přiblíží školu ku prospěchu dítěte a tím i naše školství.

3.2. Předškolní vzdělávání

Další nedílnou součástí ve výchově dítěte je vlastní předškolní vzdělávání, které zajišťují mateřské školy. Mateřská škola je předškolní zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťují všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 respektive do 7 let. Není součástí povinné školní docházky. Úkolem mateřských škol je doplňovat rodinnou výchovu, měly by obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a v neposlední řadě by měly poskytovat dítěti odbornou péči. Dále by mateřské školy měly usilovat o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života a vzdělávání. Dalším úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních. Důležitým úkolem je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí.

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své

celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet třídy integrované. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou.¹⁵(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Děti do školek přichází většinou po dovršení třetího věku. V tomto věku jsou děti velice úzce vázané na své rodiče a to hlavně na matku. Otec je v tomto věku spíše v pozadí a jeho důležitost nastupuje až později. Některé děti se ve školce zadaptují velmi brzy bez větších problémů. Ale děti citlivější a závislejší mohou počátky nést velmi špatně. Mohou mít pocit, že je matka už nechce, že je odloženo. Může ztrácet důvěru. Je velmi důležité, aby matka v těchto fázích dodržovala slovo a dítě si vyzvedávala tak jak se domluvily. A hlavně, aby si nevyzvedávala dítě jako poslední, kdy by tam mělo zbýt už jen ono.

Dítě je tedy pod psychickým nátlakem, co se týče opuštěnosti od rodičů. Jejich roli na dobu školky přebírá učitelka. Pro dítě je to velký zmatek. Musí poslouchat cizí lidi, nikoho tam nezná, první měsíce se často straní kolektivu. Záleží velmi na odbornosti učitelky, jak to s dítětem zvládne. Dítě se musí učit jiným návykům jako např. stravovacím, většinou je do jídla nuceno, není to jako doma, kde maminka vaří to, na co má dítě chuť. Je téměř povinností jídlo dojídat. Nelze si jídlo nechat na později. Jsou tu i jiné hygienické návyky. Děti se musí najednou dělit o přízeň učitelky s jinými dětmi. Dělit se o hračky. Můžou vznikat agresivní záchvaty pláče, vzteku. V tomto věku to není žádná zvláštnost. Děti vstupující do dětského kolektivu z domácího prostředí, bývají častěji nemocné. I to patří k určitým překážkám vstupu do předškolního zařízení, jak dětí i rodičů. Je však třeba podotknout, že jde pouze o počáteční

¹⁵ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

překážky, které se dají zvládnout a většinou jsou ku prospěchu věci. Kdyby takové dítě nenavštěvovalo předškolní zařízení, tyto překážky by muselo zvládnout při nástupu do školy.

Myslím si, a jsem téměř přesvědčena, že mateřská škola, je nezbytná pro primární socializaci.

U předškoláka se objevuje svědomí. Dítě je si dobře vědomo, co je jeho povinností, a také co nemá dělat a proč. Dětské svědomí je zpočátku negativní, obsah svědomí bývá v tomto věku dosti náhodný a různorodý. Bezprostředními autoritami jsou rodiče. Předškolák utíká mezi dětmi, jak jen může, táhne ho to k nim neodolatelně. S druhými dětmi si dovede složitě a zajímavě hrát.

Předškolák už také obratně a naprostou samozřejmostí střídá role, v každé roli jinak myslí a cítí, začíná se učit roli soupeře. Dítě je v tomto věku samozřejmě zcela prostoupeno svou rodinou, nicméně nabývá výrazně na významu jeho kamarádství s vrstevníky. Objevují se hry na sociální role, pomocí nichž se dítě také učí vyhraňovat některé své vlastnosti, připodobňovat se k vzorům, které touží napodobit. Zkouší si samo sebe v situacích, jež v realitě nenastaly, ale mají pro vyhraňování individuality význam. Projeven iniciativy v tomto období je psychomotorická, duševní i sociální expanze, kterou je důležité podporovat. Dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory.

¹⁶(srov. Helus, 2004, Říčan, 2004)

Rodina mu už nestačí, ke svému rozvoji potřebuje pronikat do „velkého světa“ mimo ni. Aby však měl pro tyto nezbytné výboje volné ruce, musí se mít kam vracet. Potřebuje hlubinu citového bezpečí v rodině. V rodině má orientační bod, který mu pomáhá vyznat se v jeho stále složitějším světě.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně

¹⁶ (srov. Helus, 2004, Říčan, 2004)

podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech a výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance.

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v

prostředí jemu blízkému, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají. Pedagogové sledují při své práci tyto rámcové cíle:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Základní obsah předškolního vzdělávání byl stanoven tak, aby v návaznosti na současné trendy ve vzdělávání odpovídal cílům a záměrům předškolního vzdělávání a aby respektoval věk, předpoklady a zkušenosti dětí předškolního věku, jejich současné i budoucí potřeby a stejně tak i prostředí a možnosti mateřské školy. Obsah je strukturován do oblastí, které reflektují vývoj dítěte, jeho přirozený život, zrání i učení. Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou rozlišeny na základě vztahů, které si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu. Interakčních oblastí je celkem pět: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Od nich jsou odvozeny oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v Rámcovém programu nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Tyto oblasti vzdělávání jsou činně propojeny, vzájemně se ovlivňují a vytvářejí společně fungující celek, v životní skutečnosti nedělitelný. Formální dělení a strukturování celku není z tohoto důvodu jednoduché: obsah jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání se v RP prolíná, postupuje, vzájemně se podmiňuje.¹⁷(Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Záměrem vzdělávacího úsilí v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učít je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravím životním návykům a postojům.

¹⁷ (Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2004 na www.msmt.cz)

3.3. Vzdělávání 1. stupně ZŠ

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

V souvislost se svým vstupem do školy dítě mocně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. Probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout, prosadit se, být dobrý. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, odpovědnost za výsledky své práce. Negativně tudíž na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když snaživá pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak je podlamována. Je třeba navozovat v tomto období situace, kdy se dítě sebereprezentuje. Sebereprezentace přináší dětem pocity zadostiučinění a hrdosti, stává se motivem zvýšeného zájmu, je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně.¹⁸ (Helus, 2004)

¹⁸ (Helus, 2004)

3.4. Vzdělávací cíle

Záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život a vzdělávání.

Hlavními cíli předškolního vzdělávání jsou:

- Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.
- Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Očekávané kompetence u dětí na konci předškolního období:

- vyjadřovat samostatně a smysl plně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodné zformulovaných větách
- porozumět slyšenému
- formulovat otázky
- učit se nová slova a aktivně je používat
- naučit se z paměti krátké texty
- popsat situaci
- sledovat očima zleva doprava
- rozlišovat některé symboly, porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

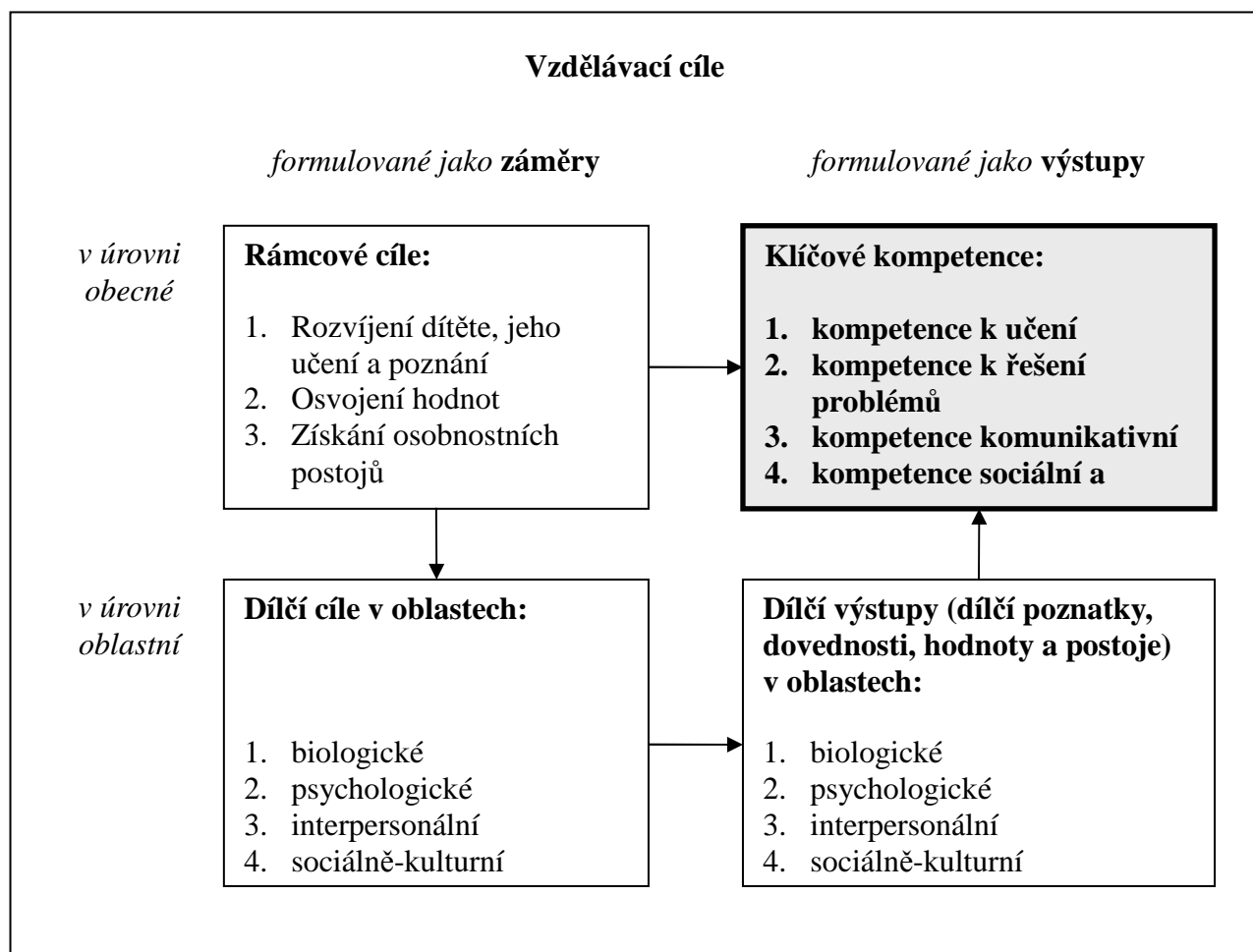
Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci ¹⁹(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004)

Záměrem vzdělávání v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

¹⁹ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004 na www.msmt.cz)



Systém cílů v RVP PV

Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

3.5. Shrnutí

Podle současného trendu výchovy a vzdělávání je prvořadé přistupovat k jedinci individuálně, podle jeho osobnostních, individuálních vlastností, možností, zkušeností a dovedností. Myslím si, že je úlohou každého učitele přistupovat ke každému dítěti podle toho, jaká je jeho osobnost, jakou má identitu. K tomu je ale zapotřebí, aby učitel věděl, co je to vlastně identita a osobnost dítěte, jak se vyvíjí, co je ovlivňuje kladně i záporně. Učitel by neměl mít jen obecné znalosti o osobnosti, vývoji, výchově a vzdělávání dětí, ale pro další jeho práci je podle mne důležité seznámení s dosavadní biografií dítěte, seznámení s důležitými událostmi života dítěte, které jeho vývoj ovlivnily nebo narušily. Na tomto základě by měla stát další práce a působení na dítě spočívající v jeho správném směřování, výchově, podpoře, vedení a pomáhání správně se orientovat ve svém a okolním světě.

Domnívám se, že rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání odpovídá nejnovějším poznatkům pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného dítěte. Tvorbu a oponenturu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím vědeckých odborníků ve spolupráci s odborníky z praxe.

Důvodem, proč rodiče za učiteli sami nepřicházejí s důvěrou a otevřeností, jsou obavy i z nepochopení. Někteří mají strach, že by své dítě příliš protěžovali, jiní, že by to bylo bráno jako nevhodná kritika práce školy a učitele, která by se mohla nepříznivě projevit ve vztahu učitele a žáka. Škola bohužel nemá způsob, jak rodiče ke spolupráci přímo přimět, ale měla by se o to stále pokoušet. Škola by s rodiči měla spolupracovat už od samého začátku školní docházky, aby si na vzájemnou interakci zvykli. V mateřských školách je spolupráce podle učitelů i rodičů ještě v pořádku a rodiče se zajímají o své potomky. Na prvním stupni základní školy postupem času však zájem upadá, jak ze strany učitelů, tak i rodičů.

Důležitým komunikačním prvkem mezi školou a rodinou mohou být – na našich školách téměř nevyužívaná krátká písemná neformální sdělení rodičům. Jedná se o malý, pravidelně zasílaný vzkaz učitele o prospěchu nebo chování žáka. V žádném případě by neměl být pouze negativní (např. vyrušoval, nedával pozor, neudělal úkol, neměl pomůcky). Tyto vzkazy zná snad každé dítě i rodič. Avšak lístek s pochvalou (např. zlepšil se, pěkná práce, aktivní

spolupráce v hodině), který udělá snad každému radost, dítěti, rodiči a nakonec i učiteli, zná jen málo dětí a rodičů. Vždyť i učitel musí mít radost z toho, že může někoho pochválit. Kladná sdělení mohou povzbudit žáky i rodiče k další práci. Žáci se budou více snažit, budou mít větší chuť se zlepšit jak v prospěchu, tak i v chování. I kdyby se mělo jednat o přechodnou dobu, je to ku prospěchu všech stran. Aby spolupráce školy a rodiny byla efektivní, musí učitelé připustit možnost, že i rodiče mají také právo posílat sdělení a dostávat na ně odpovědi.

Vžitý model třídních schůzek se ukazuje ve své obvyklé podobě jako nešťastný. Na schůzky se dostaví převážně rodiče bezproblémových žáků. A ti, se kterými je zapotřebí nejčastěji mluvit, zpravidla nechodí vůbec. Ani průběh schůzek není nijak přínosný. Základem je monolog učitele zaměřený především na všeobecný prospěch a chování. Vzhledem k množství žáků a délce třídních schůzek není možné přistupovat ke každému dítěti jako jednotlivci. Proto spousta rodičů považuje třídní schůzky za zbytečné.

Vzhledem k tomu, že jsem matka dvou synů, kteří navštěvují základní školu, mohu mluvit z vlastní zkušenosti. Na třídní schůzky nechodím proto, abych se dozvěděla prospěch svých dětí, neboť o prospěchu jsem obeznámena denně pročitáním žákovské knížky. Na třídních schůzkách se chci dozvědět něco víc než je jenom prospěch mých dětí. Znamená to tedy, že prospěch by se měl více či méně řešit okrajově, byla bych více spokojena, kdyby se třídní schůzky více věnovaly konkrétním věcem.

Na jednu takovou třídní schůzku jsme vzali svého syna. Důvodů bylo hned několik. Znamky ve škole odpovídaly známám jedničkáře, problémy s učením nebyly téměř žádné. O to více problémů má mladší syn s tzv. autoritou učitele. Neustálé poznámky typu „Daniel si často v hodinách dělá, co chce, nerespektuje, co mu říkám“, „Stále dělá něco jiného než má, na domluvy nereaguje“, „Nemá připravené pomůcky na začátku hodiny a tím třídu zdržuje“, „Opět měl vysypaná písmenka v aktovce a trvalo mu celou hodinu je sesbírat“, nás přesvědčily o tom, že zde není něco v pořádku a je třeba to řešit. Rozhodli jsme se řešit vše na schůzce typickým trojúhelníkem učitel-rodič-žák. Chtěli jsme, aby se Daniel vyjádřil k uvedeným problémům, případně řekl něco na svou obhajobu. Po paní učitelce jsme chtěli interpretovat problém i před Danielem, aby případná nedorozumění byla vyřešena hned na místě. Paní učitelka byla velice překvapena naším přístupem, údajně se jí to ještě nestalo, že by si rodiče přivedli dítě na třídní schůzku. Na třídní schůzce se téměř vše vyřešilo s tím, že

my opravdu víme, co máme doma za dítě, a to, jak bude Daniel ve škole spolupracovat, záleží hlavně na jejím přístupu. Doma občas taky vzdoruje, ale nakonec jsme to my, rodiče, kteří dosáhnou svého. Je třeba si najít pouze cestu a neřešit tyto situace černými puntíky před celou třídou. Vzhledem k tomu, že třídní schůzka se týká hlavně dítěte, a konkrétního dítěte, ne celku jako takového, nevidím na tom nic výjimečného. Kdyby takový přístup mělo více rodičů, myslím si, že by ubyla spousta problémů a nedorozumění. Ubylo by nic neříkajících vzkazů v žákovských knížkách, nespokojených učitelů, rodičů a také žáků.

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ *Jan Amos Komenský*

„Nuda je smrtelný hřích učitele.“ *Johann Friedrich Herbart*

4. Výzkumné šetření

Při výzkumném šetření jsem se rozhodla pro děti I. stupně ZŠ nepoužít žádný dotazník, který si myslím, by neměl na ani žádný význam, ale rozhodla jsem výzkum vést směrem řízeného rozhovoru. Rozhovor jsem vedla pouze s dětmi I. stupně ZŠ. Na začátku rozhovoru jsem nechala plně na iniciativě dětí o čem sami chtějí mluvit, chtěla jsem pouze dosáhnout toho, aby děti získaly mou důvěru a hlavně chtěly se mnou spolupracovat.

Jako první, a takovou seznamovací otázku jsem použila obligátní větu „Tak, děti, řekněte mi něco o škole, jak se vám líbí, co paní učitelky, co předměty, co spolužáci?“ Některé děti si vzaly hned slovo a rozvykládaly se o tom co se jim ve škole líbí, vyprávěly různé zážitky, začaly se k nim připojovat další a další děti. Aby nevznikl úplný chaos, začala jsem se ptát na konkrétní věci, které mě zajímaly. Otázky jsem dávala jednu po druhé a také jsem se vždy ptala konkrétního dítěte. Děti se chovaly úplně bezprostředně, tak jak je vlastní jenom právě dětem. Dozvěděla jsem se, že děti chodí do školy rády, mají rády i paní učitelky. Děvčata mají raději hodiny českého jazyka, zatímco chlapci raději matematiku. Děvčata nerady vystupují před celým kolektivem, zatímco chlapcům nějaké to předvádění nečiní žádné potíže. Dokonce se těší na vystoupení před celou třídou. Ale společně se shodly, že jim je líto, že je paní učitelka málo chválí. Dá se říci, že téměř vůbec, až na výjimky. To je také důvodem, proč jsou všeobecně oblíbené tzv. výchovné předměty, jako jsou hudební výchova, pracovní výchova, tělesná výchova a výtvarná výchova. Nejméně oblíbeným předmětem je pro tyto děti prvouka. Zdá se jim těžká a nezajímavá, přestože při ní používají interaktivní tabuli. Mimochodem, největší nadšení z této tabule jsem jevila já, neboť mě to připadalo jako něco naprosto úžasného. Ale dnešní děti žijící v době počítačů to nijak neohromilo. Velice rády soutěží a moc se jim líbí škola hrou. Ale je jí málo. Pořád píšou diktáty, doplňovací cvičení a na soutěžení a kvízy, kde je výsledkem tajenka je prý stále míň a míň. Nejvíce kladně děti hodnotily školní družinu. Tady se jim líbí nejvíce, přestože i zde musí poslouchat a chovat se slušně. Ale každý může dělat činnost takovou, jakou chce, jaká ho baví a za výsledek téměř vždy sklídí pochvalu. Některé děti měly i svůj názor o tom kdo je ve třídě oblíbený, kdo neoblíbený a proč. Z rozhovoru s dětmi jsem se dozvěděla, že je vlastně jedno, jestli chodí do školky, nebo do školy. Pro ně je důležité cítit se dobře v kolektivu, v kterém právě jsou a hlavně musí být hodná paní učitelka.

U rodičů těchto žáků jsem zvolila úplně jinou taktiku. Bylo mi jasné, že semnou nebudou chtít diskutovat na téma mé bakalářské práce, ať je to z důvodu studu, nebo zda se bojí říci veřejně svůj názor, nebo z nějakého důvodu nechtějí. Proto jsem se rozhodla vytvořit anonymní dotazník, který jsem rozdala určitým rodičům a požádala jsem je o vhození do provizorní schránky ve třídě, abych tím docílila úplné anonymity dotazovaných. O vyplnění dotazníku jsem požádala 20 rodičů. Po týdnu jsem si schránku přišla vyzvednout. Odpovědělo všech 20 dotazovaných.

Pomocí dotazníku jsem chtěla provést průzkum mínění, abych zjistila názor respondentů na problematiku, která se týká cíle mé bakalářské práce. Tento dotazník je monotetický – tedy zkoumá jevy, nikoliv osobnosti.

Reprezentativnost výběru dotazovaných osob jsem zajistila osobním výběrem rodičů, kteří odpovídali na otázky. Vybírala jsem rodiče dětí, které na 1. stupni neměli stejné vyučující, právě pro porovnání. Jejich věková struktura se pohybuje v rozmezí od dvaceti devíti let do čtyřiceti devíti let, přičemž osoby pod třicet let jsou pouze dvě a osoby nad čtyřicet let jsou čtyři.

Můj výzkum vzhledem k časovému horizontu byl krátkodobý (horizontální). Doufám, že dotazník byl objektivní. Myslím, že jsem také splnila standardnost, což je požadavek, aby byla identická metoda použita u různých osob za podmínek pro všechny stejných. Co se týká spolehlivosti, pak doufám, že stálost výsledků mého dotazníku v čase nebude stabilní, jelikož se školství stále proměňuje, jak doufám k lepšímu.

Stran validity, tedy platnosti těchto dotazníků, jsem přesvědčena, že měřily to, co měřit měly. Tedy, že se zaměřily na otázky týkající se tématu mé bakalářské práce – socializační faktory výchovy a vzdělávání na I. stupni ZŠ.

Podstatným znakem validity je relevantnost metody, její adekvátnost, (stupeň zaměřenosti, reprezentativnosti otázek pro vystižení určitého znaku zkoumané skutečnosti), a já doufám, že alespoň určitá míra validity bude splněna.

4.1 Zpracování a analýza

Tento dotazník vyplnilo všech 20 oslovených respondentů. Obsahoval celkem 11 otázek. Dotazovaní měli na výběr z těchto odpovědí:

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím

Mohli také vložit k otázce vlastní poznámku, která by obnášela jejich názor na daný problém, případně upřesnění jejich odpovědi.

Tabulka výsledku dotazníku:

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Otázka č. 1	5%	20%	40%	30%	5%
Otázka č. 2	0%	25%	35%	35%	5%
Otázka č. 3	40%	50%	5%	0%	5%
Otázka č. 4	40%	50%	5%	5%	0
Otázka č. 5	10%	60%	25%	5%	0
Otázka č. 6	10%	5%	50%	35%	0
Otázka č. 7	5%	20%	35%	20%	20%
Otázka č. 8	5%	25%	35%	35%	0
Otázka č. 9	50%	45%	5%	0%	0
Otázka č. 10	50%	45%	5%	0	0
Otázka č. 11	60%	30%	5%	5%	0

Otázka č. 1:

Mají učitelé podle vás dostatečnou autoritu?

Osm respondentů se kloní k názoru spíše ne, šest respondentů k názoru ne, čtyři respondenti k názoru spíše ano, pouze jeden respondent se kloní k názoru ano. Jeden respondent si nevybral žádnou odpověď, pouze napsal poznámku: „Někteří si ji nezaslouží.“ U jednoho respondenta byla poznámka: „Větší autoritu mají učitelky v mateřských školách, zvláště u dětí.“ U jednoho respondenta byla dokonce poznámka: „Někdy nemají učitelé ani autoritu u rodičů, natož u dětí.“ Problém je, že autoritu, tedy přirozenou, nemá každý učitel. S poznámkou mohu částečně souhlasit, protože někteří učitelé se chovají tak, že není možné, aby měli nějakou autoritu.

Otázka č. 2:

Jsou dnešní děti přetěžovány požadavky na jejich chování ve škole?

Čtrnáct respondentů se kloní k názoru ne, nebo spíše ne, jeden respondent uvedl, že neví. Ani jednomu respondentovi se nezdají požadavky na chování dětí ve škole přehnané. Je pravdou, že kázeň a pořádek musí být...

Otázka č. 3:

Souvisí kázeň ve vyučování se zajímavostí vyučovacího tématu?

Deset respondentů odpovědělo spíše ano, osm respondentů uvedlo ano, jeden respondent uvedl spíše ne, jeden uvedl nevím. Jeden respondent přidal poznámku že: „Nejvíce záleží přímo na učiteli, jak dovede vyučovací téma přednést a tím zaujmout žáky.“ S odpověďmi na otázky souhlasím, protože vyučovací téma je opravdu velmi důležité, protože i sebelepší učitel nedokáže zaujmout žáky třeba při kvantové fyzice. Takové předměty jako jsou dějepis, přírodopis, rodinná výchova jsou oproti matematice a fyzice opravdu zajímavější.

Otázka č. 4:

Máte, nebo měli jste dostatečně mnoho času na výchovu vlastních dětí?

Deset respondentů uvedlo spíše ano, osm uvedlo ano, pouze dva respondenti uvedli spíše ne nebo ne. Je povzbuzující, že si to tyto respondenti myslí. Otázkou je, nakolik byly jejich odpovědi upřímné, případně zda jsou pouze přesvědčeni, že měli dostatečně času. U dvou respondentů se objevila poznámka, že se svými dětmi tráví téměř všechnu volný čas.

Otázka č. 5:

Jste vždy důslední ve svém požadavku na dítě?

Dvanáct respondentů uvedlo spíše ano, dva respondenti uvedli ano, pět respondentů uvedlo spíše ne, jeden ne. U jednoho respondenta se objevila poznámka: „Snažím se.“

Otázka č. 6:

Myslíte si, že děti ze školky jsou dostatečně připraveny na vstup do první třídy?

Deset respondentů uvedlo spíše ne, sedm ne, pouze tři respondenti uvedli spíše ano nebo ano. Jeden respondent uvedl poznámku: „Znalosti dětí vstupující do první třídy jsou dobré, ale nejsou zvyklí respektovat příkazy a nechápou, že ve škole nemohou říci, že teď to dělat nebudou.“ Naprosto souhlasím. Jako matka dvou synů, mám vlastní zkušenost. Po zrušení předškoláků mají děti větší problémy s adaptací ve škole. Ne vždy je tolerována individualita dítěte, zvláště u starších učitelů, kteří učí 20 – 25 let. Děti jsou neustále konfrontovány s tím, že dříve takové nebyly, byly ukázněnější a tím veškerá snaha o jakékoliv zlepšení končí.

Otázka č. 7:

Myslíte si, že je k vašim dětem přistupováno individuálně?

Jedenáct respondentů odpovědělo spíše ne nebo ne, čtyři respondenti odpověděli spíše ano, jeden respondent odpověděl ano, čtyři odpověděli nevím. U jednoho respondenta byla poznámka: „Pokud ano, tak spíše negativně.“ Souhlasím. Ve škole je trend vyzdvihovat negativní vlastnosti dětí a tím si dítě škatulkovat. Pokud udělá něco dobře, tak je to překvapení, nebo výjimka, na kterou se upozorňuje.

Otázka č. 8:

Myslíte si, že všeobecně většina dospělých dává dětem špatný příklad?

Čtrnáct respondentů odpovědělo spíše ne nebo ne, pět respondentů odpovědělo spíše ano a jeden respondent ano. Tyto odpovědi mě docela překvapily, neboť děti se pohybují hlavně v domácím prostředí, nebo prostředí školky, nebo školy, kde by měli mít příklad dobrý.

Otázka č. 9:

Myslíte si, že je třeba ve výchově občas použít mírné tělesné tresty?

Deset respondentů odpovědělo ano, devět spíše ano, pouze jeden respondent odpověděl spíše ne. U jednoho respondenta byla poznámka: „Pouze rodiče by měli používat tělesné tresty, učitelé ve škole ne.“ U jednoho respondenta byla poznámka: „Když si zaslouží.“ S těmito odpověďmi souhlasím, dokonce i poznámky jsou v tomto případě na místě. Určitě nemohu používat tělesné tresty jen tak, když si je dítě nezaslouží. Myslím si, že ve škole téměř zmizely tělesné tresty a je to jenom dobře, protože kvalifikovaný pedagog dokáže použít určitě jiné, někdy i mnohem efektivnější tresty, než tělesné.

Otázka č. 10:

Myslíte si, že je třeba děti chválit častěji než kritizovat za jejich výkony?

Devatenáct respondentů odpovědělo ano nebo spíše ano, pouze jeden respondent odpověděl spíše ne. U jednoho respondenta byla poznámka: „Pokud dítě pouze kritizují, přestane se snažit.“ Souhlasím, nelze dítě pouze kritizovat, chválit je velmi důležité, neboť tím motivujeme k dalšímu výkonu. Je potřeba chválit i za snahu, kterou dítě vynaloží, protože při neustálé kritice se může dítě úplně zatvrdit. Zde je opět trend chválit děti výhradně v předmětech jako je pracovní výchova, výtvarná výchova, hudební výchova. V ostatních předmětech je pochvala vzácností.

Otázka č. 11:

Myslíte si, že spolupráce rodičů se školou je slabá?

Osmnáct respondentů odpovědělo ano nebo spíše ano, jeden respondent spíše ne a jeden respondent ne. U jednoho respondenta byla poznámka: „Bohužel, a je to velmi smutné.“ Nemohu jinak, než souhlasit. Učitelé komunikují s rodiči formou poznámek v žákovské knížce. Při požádání o týdenní hlášení písemnou formou na chování žáka spíše nevěřičně kroutí hlavou s tím, že od toho jsou rodičovské sdružení (tříkrát do roka).

4.2. Shrnutí

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pro socializaci dítěte je důležité nejen vzdělávání, ale i výchova. Týká se to jak předškolního vzdělávání, tak školního vzdělávání.

Jak pro děti, tak pro rodiče je důležité, aby se děti v mateřské škole nebo na základní škole cítily dobře a dostalo se jim kvalitní výchovy a vzdělávání. Vždy je však nutná spolupráce všech zúčastněných stran, rodičů, učitelů a žáků. Rodiče sami přiznávají, že důslednost ve výchově je neopomenutelnou součástí kvalitní socializace a ne vždy se dají touto cestou, když převážná část rodičů se o to aspoň snaží.

Závěr

Závěrem bych chtěla říci, že pokud má proběhnout kvalitní socializace dítěte, je potřeba, aby dítě dostalo kvalitní výchovu už v rodině, vhodným způsobem trávil volný čas a škola plnila své poslání vycházející ze zákona.

Škola má tedy úkoly ke společnosti, ale hlavně k jedinci, dítěti. Má co nejrychleji zprostředkovat stále rostoucí objem poznání, vytvářet dobře socializovaného občana, ale zároveň respektovat individualitu a stimulovat rozvoj jedince.

Dle mého názoru je důležité, aby pedagog uměl využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí. Nejdůležitější je dle mého názoru aby měly děti v pedagogovi podporu a pomoc v případě, že ji potřebují a to buď aktuálně či dlouhodobě. Ve vztahu k rodičům by měl pedagog usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči, umožňovat rodičům přístup za svým dítětem do třídy, vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení. Je smutné, že ve školách se učitelé stále brání zkušeností dětí. Myslím si, že každá aktivita dítěte by měla být oceněna, nemyslím tím jenom známky a pochvaly. Jde o to, že kvalitní pedagog takové dítě přinejmenším vyslechne a dá mu prostor pohovořit před ostatními spolužáky a tím se podělit o své zážitky a zkušenosti. Zvláště v hodinách prvouky takové zpestření může vést k větší oblíbenosti, přinejmenším ke zpestření hodiny. Může tím být i podnícena snaha žáků v něčem vyniknout, neboť významným faktorem pro rozvoj osobnosti je jeho pevné přesvědčení, že je schopen se učit a být výkonný v různých oblastech. V současné době však tento přístup k dítěti spíše ojedinělý.

Názory o tom, že „rodina jen vychovává“ a „škola jen vzdělává“, považuji již za překonané a scestné. Mezi rodinou a školou je tedy nutná kooperace, vzájemný respekt a kvalitní spolupráce.

Resumé

Tato práce se zabývá socializačními faktory dítěte na I. stupni ZŠ. Je rozdělena do několika částí.

Práce začíná úvodem, který je vlastně seznámením s daným tématem a je uveden směr bakalářské práce.

První část se týká základních socializačních faktorů, kterými jsou především rodina, školka a základní škola. Je zde popsáno, co je socializace a čeho se týká. Jak je socializace dítěte důležitá již v jeho počátcích, aprakticky nikdy nekončí.

Druhá část se zabývá rodinou a jejím působením. Je zde popsáno jaké socializační možnosti má jak rodina, tak škola. Je zde zmíněna důležitost kooperace a komunikace rodiny a školy.

Třetí část se zabývá školní výchovou a vzděláváním. Okrajově je zde popsán vývoj vzdělávání a velká část práce se zabývá předškolním vzděláváním a vzděláváním 1. Stupně ZŠ. Je zde popsán rámcový vzdělávací program a vzdělávací cíle.

Čtvrtá část obsahuje výzkumné šetření, zaměřené na výchovu dětí na 1. stupni ZŠ. Výzkumné šetření bylo prováděno na základě dotazníku, který obsahoval 11 otázek. Otázky jsou vyhodnoceny, rozepsány a ke každé otázce a odpovědi je příslušný komentář.

Poslední část je závěr, kde je shrnuta celá práce, konečný postoj k danému tématu a názor na dané téma.

Anotace

Cílem mojí práce bylo zjistit podíl rodiny a školy na kvalitní socializaci dítěte a zároveň se pokusit poukázat na nekompatibilitu předškolního a školního zařízení. Po prostudování veškeré literatury a na základě výzkumného šetření, bylo zjištěno, že pro kvalitní socializaci je stejně důležitá jak rodina, tak i škola.

Klíčová slova

předškolní vzdělávání

rámcový vzdělávací program

rodina

socializace

socializační činnost

škola

učitel

vzdělávací cíle

vzdělávání

základní vzdělávání

žák

Annotation

The aim of my work was to determine the proportion of families and schools to high quality child socialization and also try to highlight the incompatibility and pre-school facilities. After examination of all the literature and research on the basis of the investigation, it was found that for good socialization is as important as family and school.

Key words

pre-school education
global education program
family
socialization
school
teacher
education
primary education
pupil

Seznam použité literatury

1. Z. č. 561/2004 Sb. O předškolním a školním vzdělávání
2. Brezinka, W.: Filozofické základy výchovy, Praha, Zvon 1996, 213s, ISBN 80-7113-169-5
3. Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování, Praha, Karolinum 1993, 415s, ISBN 80-7066-534-3
4. Čáp, J.: Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy, Praha, ISV 1996, 302s, ISBN 80-8586-615-3
5. Kohoutek, R.: Sociální psychologie, Brno, IMS 2004, 215s, ISBN nepřiděleno
6. Kohoutek, R.: Pedagogická psychologie, Brno, IMS 2006, 184s, ISBN nepřiděleno
7. Kraus, B., Poláčková, P.: Člověk, prostředí, výchova, Brno, Paido 2002, 198s, ISBN 80-7315-004-2
8. Křivohlavý, J.: Povídej, Poslouchám,
9. Matějček, Z.: Co, kdy a jak ve výchově dětí, Praha, Portál 2007, 144s, ISBN 80-7367-325-3
10. Matějček, Z.: Rodiče a děti, Praha, Avicentrum 1986, 336s, ISBN 080-011-86
11. Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém, Ostrava, Amosium 1995, 224s, ISBN 80-85498-27-8
12. Pavlovská, M. (ed): Komunikace a řešení problémových situací ve škole, Brno, MSD 2004, 144s, ISBN 80-86633-21-1
13. Petty, G.: Moderní vyučování, Praha, Portál 2006, 380s, ISBN 80-7367-172-7
14. Průcha, J.: Moderní pedagogika, Praha, Portál 2002, 228s, ISBN 80-7178-631-4
15. Průcha, J.: Přehled pedagogiky, Praha, Portál 2000, 269s, ISBN 80-7178-399-4
16. Sally, L.: Encyklopedie rodičovství, Praha, Columbus 2004, 447s, ISBN 80-7249-089-3
17. Střelec, S. et. al.: Kapitoly z teorie a metodiky výchovy, Brno, Paido 1998, 192s, ISBN 80-85931-61-3
18. Informace z internetu

Příloha č. 1 - Metoda dotazníkového šetření

D o t a z n í k **V ý c h o v a d ě t í**

Odpovídejte pravdivě a samostatně, dotazník je anonymní!

Věk:.....

Pohlaví: muž žena Vzdělání: základní vyučen(a) středoškolák vysokoškolák

Ke každé otázce vyberte vždy jednu z odpovědí, křížkem zaškrtněte, případně můžete vepsat vlastní poznámku.

1. Mají učitelé podle vás dostatečnou autoritu?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

2. Jsou dnešní děti přetěžovány požadavky na jejich chování ve škole?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

3. Souvisí kázeň ve vyučování se zajímavostí vyučovaného tématu?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

4. Máte, nebo měli jste dostatečně mnoho času na výchovu vlastních dětí?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

5. Jste vždy důslední ve svém požadavku na dítě?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

6. Myslíte si, že děti ze školky jsou dostatečně připraveny na vstup do první třídy?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

7. Myslíte si, že je k vašim dětem přistupováno individuálně?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

8. Myslíte si, že všeobecně většina dospělých dává dětem špatný příklad?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

9. Myslíte si, že je třeba ve výchově občas použít mírné tělesné tresty?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

10. Myslíte si, že je třeba děti chválit častěji než kritizovat za jejich výkony?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka:

11. Myslíte si, že spolupráce rodičů se školou je slabá?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

Vlastní poznámka: