

Postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole

Bc. Romana Navrátilová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Romana NAVRÁTILOVÁ**
Osobní číslo: **H128183**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na měnící se požadavky na způsob výchovy dětí v současné společnosti;
- na hledání odpovědi na otázku, co dnešní rodiče očekávají od výchovně vzdělávacího procesu na základní škole;
- na možnosti sociální pedagogiky při uplatňování nových způsobů výchovně vzdělávací práce.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (kvantitativní, kvalitativní, smíšený) zaměřený na zjištění postojů dnešních rodičů nejen ke škole jako instituci, ale i ke způsobu výchovných metod pedagogů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FEŘTEK, Tomáš. Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí. 1. vyd. V Praze: Yinachi, 2011, 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.

HENDL, Jan. Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 583 s. ISBN 80-7178-820-1

KREJČOVÁ, Věra. Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 93 s. ISBN 80-7041-391-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. Škola a (versus) rodina. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

ROMANA NAVRÁTILOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně 19. 3. 2014

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce „Postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole“ se zabývá aspekty, které mohou ovlivnit utváření postojů rodičů k výchovně vzdělávacímu procesu na základních školách. Úvod teoretické části je věnován historickým východiskům, která utvářela vztah mezi rodinou a školou v minulosti. Dále jsou v teoretické části popisovány moderní trendy výchovně vzdělávacího procesu. Druhá polovina teoretické části je věnována především rodině, jejímu postavení v moderní společnosti, výchovným stylům současné rodiny i změnám, kterými rodina v postmoderní společnosti prochází. V návaznosti na teoretickou část diplomové práce se praktická část zabývá výzkumem, který byl prováděn na konkrétní základní škole. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká očekávání mají rodiče dětí základní školy od výchovně vzdělávacího procesu. Je zde vysvětlena použitá výzkumná metoda, prezentována získaná data s jejich následnou analýzou. Na základě zjištěných poznatků jsou v závěru práce ověřovány hypotézy, které byly pro tento výzkum stanoveny.

Klíčová slova: výchovně vzdělávací proces, výchovný styl, výchova, vzdělávání, rodiče, učitel, žák, škola, vztahy, komunikace, postoje.

ABSTRACT

The diploma thesis „Parents' attitudes to the educational process at a basic school“ deals with the aspects that can influence parents' attitudes to the educational process at basic schools. The introduction of the theoretical part is devoted to historical ways out that made the relation between a family and a school in the past.

The modern trends of the educational process are also described in the theoretical part. The second half of the theoretical part is concerned especially with a family, its position in the modern society, the formative styles of the present family and changes that the family in the postmodern society goes through. Further to the theoretical part of the diploma thesis the practical part deals with the research made at a particular basic school. The aim of the research was to find out what expectations the parents of the basic school pupils have to

the educational process. The used research method is explained here and the gained data and their follow-up analysis are presented here. In the conclusion the hypothesis appointed for the research are verified on the basis of the established knowledge.

Keywords: educational process, formative style, upbringing, education, parents, teacher, pupil, school, relations, communication, attitudes.

Poděkování

Touto cestou děkuji vedoucímu práce panu prof. PhDr. Pavlu Mühlpachrovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost s jakou se mi věnoval při zpracování této diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Bc. Romana Navrátilová

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CHARAKTERISTIKA VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	11
1.1 VYMEZENÍ POJMU VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES	11
1.2 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY V HISTORICKÉM KONTEXTU	13
1.3 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES V POSTMODERNÍ SPOLEČNOSTI	15
1.4 ZMĚNY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU PO ROCE 1989	17
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K ŽÁKŮM.....	20
2.2 VYMEZENÍ POJMŮ INTEGRACE A INKLUZE	21
2.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU	23
2.4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH PODMÍNKÁCH.....	24
2.5 OSOBNOST PEDAGOGA V SOUVISLOSTI S INKLUZIVNÍ EDUKACÍ.....	25
3 RODINA A JEJÍ VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ NA DÍTĚ	27
3.1 VÝCHOVNÁ FUNKCE RODINY	27
3.2 AKTUÁLNÍ PROBLÉMY SOUČASNÉ RODINY	29
3.3 VÝCHOVNÉ STYL V RODINĚ	32
3.4 RYSY MODERNÍ VÝCHOVY.....	34
3.5 TRENDY MODERNÍHO RODIČOVSTVÍ	35
4 POSTOJE RODIČŮ VŮČI ŠKOLE	38
4.1 POSTOJE A JEJICH VYMEZENÍ	38
4.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ UTVÁŘENÍ VZTAHŮ MEZI RODIČI A ŠKOLOU	39
4.3 POSTOJE RODIČŮ VE VZTAHU KE ŠKOLE	42
4.4 BARIÉRY BUDOVÁNÍ VZTAHU MEZI ŠKOLOU A RODIČI.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT	48
5.1 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU	48
5.2 METODIKA VÝZKUMU	49
6 ANALÝZA DAT A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	51
6.1 POPIS A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ MĚŘENÍ.....	51
6.2 OVĚŘENÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ	69
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
SEZNAM GRAFŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH	84

ÚVOD

Pro diplomovou práci jsem si zvolila téma „Postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole“ především z toho důvodu, že na základní škole pracuji jako vychovatelka ve školní družině, a proto mi je problematika školního prostředí velmi blízká. Často se při své práci setkávám s tím, že ačkoliv rodiče i pedagogové mají společný cíl, připravit dítě co nejlépe pro samostatný a plnohodnotný život v dospělosti, těžko se v některých případech dokážou dohodnout na společném postupu směřujícím k tomuto cíli. V některých případech se komunikace mezi školou a rodinou podobá spíše souboji kdo s koho a jen velice těžko se v takto probíhajícím dialogu daří najít společnou řeč.

O potřebě zabývat se tímto tématem svědčí i skutečnost, že se v posledních letech objevila řada publikací zabývajících se tímto tématem. Jedná se zpravidla o teoretické příručky pro pedagogy, které obsahují návody jak komunikovat s rodiči a jak předcházet konfliktům s nimi. Rozsáhlejší tříletý výzkum zabývající se rodičovskou rolí ve vztahu ke škole probíhal od roku 2000 na Masarykově univerzitě v Brně. Výzkum se týkal podob partnerství mezi školou a rodiči, vzájemné komunikace a poukázal na významný vliv rodiny na školní úspěšnost dětí.

V současné době se hodně hovoří o snižování společenského statusu učitelů a nedoceníení jejich práce. Změnu tohoto nepříznivého vývoje lze dosáhnout především vzájemnou interakcí všech zúčastněných. K tomu, aby komunikace mezi školou a rodiči přispěla ke konstruktivní spolupráci, aby pedagogové a rodiče nebyli vnímáni jako dva protilehlé póly, ale naopak jako jedna komunita, je třeba reagovat na nové požadavky rodičů vůči škole.

Nové společenské podmínky s sebou přináší i změnu ve vnímání společenských rolí. Mění se postavení učitele i vnímání role rodiče ve vztahu ke škole. Rychlý rozvoj v oblasti vědy a techniky, expanze informačních a komunikačních technologií, to všechno jsou faktory, které jsou příčinou nejen měnících se nároků na vzdělání jako takové, ale vyžadují také změnu v přístupu k celému výchovně vzdělávacímu procesu.

V této diplomové práci se chci zabývat konkrétními faktory, které rodiče ovlivňují v jejich postojích k výchovně vzdělávacímu procesu, škole i samotným pedagogům. Cílem diplomové práce je zjistit, co dnešní rodiče očekávají od výchovně vzdělávacího procesu na základní škole. Dále bych chtěla zjistit, podle čeho rodiče posuzují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu i kvalitu práce samotného pedagoga.

Pokud pedagogové budou umět reagovat na nové požadavky, které s sebou postmoderní společnost nese, jistě to přispěje ke zvýšení sociálního statusu učitele a jejich společenské prestiže.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

1.1 Vymezení pojmu výchovně vzdělávací proces

Už ze samotného pojmu „výchovně vzdělávací proces“ vyplývá, že čeština rozlišuje vzdělávání a výchovu jako dvě odlišné kategorie. V češtině je zpravidla pojem výchova chápán jako proces socializace, zatímco pojem vzdělávání je spojován s procesem uvědomělého získávání vědomostí a znalostí.

Výchova je jeden z činitelů, které napomáhají utvářet osobnost jedince a přispívají k jeho začlenění do společnosti. Výchovou tedy rozumíme záměrné působení vychovávajícího (rodiče, pedagoga) na vychovávaného jedince ve vzájemné interakci, pedagogické i sociální komunikaci. Cílem výchovy je rozvoj osobnosti vychovávaného (GILLERNOVÁ, 2000, s. 76).

Z pedagogického hlediska lze pojem výchova chápat ve dvou rovinách. V užším smyslu slova jako působení na jedince v eticko-normativní rovině, jako je například výchova k dobrým mravům a rozvoj takových sociálních kompetencí jako empatie, vlastenectví, tolerance. Takto chápaný pojem výchovy v sobě nezahrnuje vzdělávací složku. V širším smyslu je pojem výchova chápán jako souhrn působení sociálního i přírodního prostředí a záměrného působení na vychovávaného jedince směřující k celkovému rozvoji jeho osobnosti. Tento proces v sobě tedy zahrnuje i složku vzdělávací (PRŮCHA, 2005, s. 56).

Také vzdělávací proces je možné vymezit dvěma způsoby. V užším pojetí znamená záměrnou výuku v instituci k tomuto účelu zřízené (všechny typy škol, školící a vzdělávací střediska), při níž jsou žákům poskytovány informace. V širším smyslu slova není vzdělávací proces vázán pouze na výše zmíněné instituce, ale jsou zde zahrnuty všechny procesy probíhající v jakémkoli prostředí (např. rodina, střediska volného času), při nichž dochází k učení subjektu novým dovednostem (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 365).

Vzdělávání jako takové je nejčastěji definováno jako činnost zpravidla organizovaná institucemi k tomu zřízenými, při níž u vzdělávaných dochází k přijímání a zpracování informací. Takto získané znalosti a vědomosti jsou měřitelné a jejich objem je možné zjišťovat metodami, jako jsou například vědomostní a didaktické testy. V osobnostním pojetí lze pojem vzdělávání popsat jako prostřednictvím učení získané vědomosti, osvojené dovednosti, přijaté normy, postoje a hodnoty. Vzdělávání je tedy v tomto kontextu možné chápat jako nedílnou součást socializace (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 361-362).

Ze všech výše uvedených definic výchovy a vzdělávání je patrné, že je poměrně problematické najít přesnější hranici mezi výchovou a vzděláváním. Tyto dvě kategorie jsou si svým vymezením, svými metodami i cíli velice blízké a v mnohých rovinách spolu téměř dokonale splývají.

V posledních letech je v souvislosti s výchovou a vzděláváním často používán pojem edukace. Tento pojem pochází z anglického slova „education“, které bývá překládáno do češtiny buď jako výchova nebo jako vzdělání, z čehož vyplývá, že angličtina tyto dva pojmy nerozlišuje. Pojem edukace tak v sobě zahrnuje jak složku výchovnou, tak i složku vzdělávací. V souvislosti s novými trendy výchovy a vzdělávání je podle mého názoru tento sjednocující pojem příhodnější, protože v sobě apriori výchovu a vzdělávání neodděluje. Zavádění pojmu edukace v české pedagogické terminologii do značné míry souvisí také s globalizací a přijímáním mnohých mezinárodních dokumentů a úmluv v oblasti výchovy a vzdělávání. Takovým příkladem, ze kterého je patrné, že anglický výraz edukation v sobě zahrnuje výchovu i vzdělávání, může být třeba Úmluva o právech dítěte.

V čl. 29 Úmluvy, ve kterém jsou definovány cíle, k nimž by měla výchova a vzdělávání dítěte směřovat, je v anglické verzi textu používáno slovo education. Komentář Úřadu vysokého komisaře pro lidská práva k čl. 29 Úmluvy uvádí, že čl. 29 Úmluvy se nevztahuje pouze k právům na vzdělání, ale přidává zde i kvalitativní rozměr vzdělávání, který zahrnuje i práva a důstojnost dítěte, přičemž má být brán zřetel na to, aby vzdělávání bylo pro dítě vhodné, motivující. Dále se zde uvádí, že cílem vzdělávání je posílit dítě rozvojem jeho dovedností, učením a posilováním jeho sebeúcty, sebedůvěry a lidské důstojnosti (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS WEBSITE, 2013).

I z tohoto kontextu vyplývá, že bychom těžko hledali hranici, kde končí vzdělávání a začíná výchova či naopak. Pokud například budeme hovořit o sebeúctě a lidské důstojnosti, těžko si lze představit, že této mravní hodnoty lze dosáhnout bez znalostí o okolním světě, o osobních právech a povinnostech.

O tom, že výchovu a vzdělávání nelze od sebe oddělovat vypovídá i fakt, že výchova i vzdělávání se vždycky uskutečňují v nějakém společenském kontextu, v určité konkrétní společnosti. Výchovně vzdělávací proces je touto společností determinován, ovlivňován společenskými, kulturními a ekonomickými podmínkami dané společnosti. Výchova i vzdělávání odrážejí i politickou situaci ve společnosti a uskutečňují se v souladu s její ideologií tak, aby byl zajištěn rozvoj dané společnosti (JÚVA, 2001, s. 48).

1.2 Výchovně vzdělávací proces na území České republiky v historickém kontextu

Z výše uvedeného je patrné, že i postoje společnosti k výchovně vzdělávacímu procesu, jimiž se chci ve své práci zabývat, jsou výrazně ovlivněny aktuálními společenskými podmínkami, v nichž se výchovně vzdělávací proces uskutečňuje. Velký význam jak v samotném výchovně vzdělávacím procesu, tak i v postojích společnosti k němu má však i aspekt historický, neboť ten současnou společnost po staletí utvářel.

Do 18. století bylo vzdělávání na našem území, stejně jako v celé Evropě, ovlivňováno křesťanskou ideologií a bylo dostupné pouze majetným vrstvám tehdejší společnosti. Vzdělávání bylo téměř výhradně pod kontrolou církve a plně se podřizovalo této ideologii, byla prosazována církevní morálka, řád a poslušnost. Teprve koncem 18. století došlo nejen v českých zemích, ale v celé rakousko-uherské monarchii k výraznějším změnám ve struktuře vzdělávání. Těmto změnám dala podnět císařovna Marie Terezie vydáním Všeobecného školního řádu koncem roku 1774. Zavedením povinné školní docházky pro děti od 6 do 12 let chtěla odstranit negramotnost. Díky tomu byly zakládány veřejné školy pro chudé děti. Výchova tak začala mít celoplošný charakter a mohla tedy napomáhat záměrům monarchie. Přesto si i nadále zachovala převážně náboženský charakter, který se udržel ve školách až do druhé poloviny 19. století (VÁŇOVÁ, 2009, s. 39-41).

Výchova podle rakouského školského systému pokračovala i po vzniku samostatného Československa. V průběhu prvních let po osamostatnění Československa i přes četné reformní snahy a návrhy, docházelo pouze k menším dílčím úpravám zavedeného školského systému. K výraznějším změnám nepřispěl ani sjezd učitelů v roce 1920, který s odvoláním na odkaz Komenského a Lindnera označil jako základní princip výchovy nejen výchovu v duchu národních idejí, ale i výchovu sociální. V tehdejší pojetí byla sociální výchova chápána především jako výchova zaměřená na orientaci ve společenských vztazích směřující k dovednosti soužití s ostatními lidmi. Teprve Příhodova reforma ve 30. letech 20. století měla výrazně změnit podobu českého školství. Byla vedena snahou přiblížit se světové, především americké pedagogice. Reforma inspirovaná projektovými a problémovými metodami učení, např. daltonským plánem, měla dát prostor novým způsobům vyučování a hodnocení žáků s důrazem na přípravu pro občanský a společenský život. Novými prvky ve výchově byly i školní samospráva, žákovská shromáždění a žákovské kluby. Přesto, že reformní iniciativy 30. let byly poměrně pokrokové a korespondovaly s trendy školství

ve vyspělých evropských státech, nebylo dosaženo celoplošného rozšíření reformem v praxi. Příčinou neúspěchu reformy mohlo být i to, že byla příliš ovlivněna mnohdy až nekritickým přijímáním zahraničních vzorů bez ohledu na místní tradici a přirozený vývoj československého školství. Reformní snahy v českém školství byly přerušeny německou okupací v roce 1939 (VÁŇOVÁ, RÝDL, VALENTA, 1992, s. 90-166).

V letech 1939 – 1945 byla nastolena výchova a vzdělávání v duchu fašistické ideologie, která byla po válce vystřídána ideologií komunistickou. Po roce 1948 bylo školství v Československu plně pod kontrolou totalitní komunistické vlády. Ze škol byli propouštěni učitelé, kteří nesplňovali ideologická kritéria. Po vzoru Sovětského svazu plnila škola kromě vzdělávací funkce také funkci politickou a měla prostřednictvím výchovy dětí v duchu marxisticko – leninské ideologie působit i na jejich rodiče. Škola se tak stala významným politickým nástrojem v rukou komunistů a skrze děti tak vyvíjela politický a ideový tlak i na jejich rodiče. Škola diktovala rodinám, v jakém duchu mají vést a vychovávat své děti. I když ne všechny rodiny se těmito direktivními doporučeními beze zbytku řídily, jen málokdo byl ochoten se otevřeně těmto direktivám postavit.

Před rokem 1989 rodiče dětí neměli téměř žádnou možnost aktivně zasahovat do interních činností, postupů a metod školy, ani když se jednalo o jejich dítě. Komunikace mezi školou a rodinou byla převážně jednosměrná, a to ve směru od školy k rodičům, a víceméně se omezovala na informace o chování a prospěchu dítěte, popřípadě pokyny, jakým způsobem bude postupováno, pokud se u dítěte vyskytly nějaké problémy. Nerovné postavení rodiny vůči škole se projevovalo zejména v tom, že rodina se v první řadě přizpůsobovala nárokům a požadavkům školy.

Na rodičích bylo, aby jejich dítě chodilo do školy řádně a plnilo si své školní povinnosti. Škola pak zaštiťovala správnost a vhodnost metod výchovy a vzdělávání, o nichž nebylo nutné diskutovat s rodiči nebo je nějakým způsobem s rodiči konzultovat. Škola informovala rodiče jen o tom, co považovala za vhodné, ale v žádném případě nebylo možné, aby rodiče jakýmkoli způsobem mohli ovlivnit vnitřní záležitosti školy (RABUŠICOVÁ, 2004, s. 5).

Za posledních dvacet pět let se velice razantně změnil životní styl celé naší společnosti. V České republice to kromě celosvětově postupující globalizace do velké míry souvisí především se společenskými, politickými a ekonomickými změnami, které se v naší republice udály po roce 1989. S tím vším přirozeně souvisí i měnící se nároky na způsob i kvalitu

vzdělávání a výchovy dětí. Současný trend rovného partnerství mezi školou a rodinou tak klade nové nároky na pedagogy především v tom směru, že je na pedagogických pracovnících, aby rodiče přesvědčili o tom, že nejsou jejich protivníky, jak se to v minulosti mohlo jevit, ale rovnocennými partnery a fundovanými odborníky při výchovně vzdělávacím procesu jejich dětí.

S přihlédnutím k novým trendům výchovně vzdělávacího procesu je třeba dbát i na tradice a specifické aspekty vývoje českého školství. Neefektivitu nekritického přijímání cizích vzorů naznačila už v minulosti Příhodova reforma. Zavádění nových metod je třeba přizpůsobit našim podmínkám a možnostem. Jen tak lze dosáhnout pozitivních změn celého výchovně vzdělávacího systému.

1.3 Výchovně vzdělávací proces v postmoderní společnosti

Současná společnost označovaná jako postmoderní prochází v posledních desetiletích významnými změnami společenskými, ekonomickými i kulturními. Ve východní Evropě pak nástup těchto změn umocnily ještě koncem minulého století změny politické. Všechny tyto změny ve společnosti se odráží v každodenním životě lidí, jak novými perspektivami možnostmi, tak i negativy, jež s sebou nový životní styl přináší.

Podle Brezinky je dnešní doba typická širokou škálou různých ideálů i uznávaných hodnot. Takto hodnotově diferencovaná společnost jeví známky napětí a lability. K nestabilitě společnosti přispívá i trend přemrštěného prosazování demokracie, kdy je prosazována téměř absolutní svoboda a zodpovědnost jednotlivce na jedné straně, ale na druhé straně není jednoduché se v takto nastaveném vnímání svobody orientovat. To se zákonitě musí odrážet i v různých přístupech k výchově a vzdělávání. Výchova je za těchto okolností mnohem náročnější, než v relativně kompaktní společnosti s ustálenými a napříč společností identickými hodnotami (BREZINKA, 1996, s. 134).

Pluralismus charakterizující dnešní společnost se odráží i v životním stylu současné rodiny. Rodina je konfrontována se širokou škálou ideálů a hodnot, přičemž je její životní styl podmíněn i aktuálními ekonomickými podmínkami. Ekonomický status rodiny se stává jednou z nejvýše uznávaných hodnot. Ze struktury rodiny se vytrácí stále častěji role prarodičů, kteří zpravidla bydlí odděleně od svých dětí a vnuků. Navíc s posunujícím se věkem odchodu do důchodu musí i prarodiče chodit do zaměstnání, takže na kontakt s dětmi a vnoučaty nemají dostatek času. Pracovně vytížení rodiče pak v rámci možností přesouva-

jí výchovu svých dětí na různé instituce, jako jsou školy, střediska volného času, sportovní kluby atd. Rodina tak tráví společně podstatně méně času, než tomu bylo dříve. Zároveň se ze života rodin vytrácí intenzivní interakce se širší rodinou i okolím.

Takto izolovaná rodina postrádá podporu okolí a podstatně obtížněji se vyrovnává s různými krizemi uvnitř rodiny. Přehnané uplatňování demokracie pak vede ke snižování rodičovské autority, což může u dětí ovlivnit přijímání autorit v budoucnosti. Z rodinného života se vytrácí společné sdílení zážitků, vzájemná chápavá komunikace, společné řešení problémů i sdílení radosti. Mezi nejvyšší hodnoty v mnoha rodinách patří dobré ekonomické zajištění rodiny (KRAUS, 1999, s. 124-125).

V konfrontaci se všemi výše uvedenými okolnostmi nutně musí dojít i ke změnám ve výchovně vzdělávacím procesu. Nová doba s sebou přináší nové výchovné problémy, nové situace a nová rizika, ale také nové možnosti a metody výchovy. Ať už máme na mysli výchovu a vzdělávání dětí nebo dospělých, v každém případě si musíme uvědomit, že dnešní lidé se chovají a uvažují jinak, než tomu bylo před třiceti lety. Tomuto trendu je nutné přizpůsobit i styl výchovně vzdělávacího procesu a přístup k vychovávaným jedincům. Zatímco v minulosti se výchovně vzdělávací proces zaměřoval především na předávání znalostí a vědomostí, bude pravděpodobně nutné v současném, informacemi přehlceném světě výchovu a vzdělávání orientovat jiným směrem, než je pouhé memorování vědomostí a znalostí o okolním světě.

Výchovně vzdělávací proces by se měl v budoucnu zaměřit především na rozvoj těch osobnostních stránek jedince, které mu umožní na základě dostupných informací se rychle zorientovat v měnícím se světě i nových situacích. Bude třeba klást důraz na posilování takových složek osobnosti jako je sebeúcta, sebedůvěra, empatie, tolerance, ale i rozvíjení komunikačních dovedností v interakci s okolím. V budoucnu nebude tolik důležitý objem znalostí, jako schopnost zorientovat se v množství mnohdy odporujících si informací a dovednost s nimi zacházet. Edukace by měla vést k připravenosti na reálný život a k přijetí odpovědnosti za sebe a své jednání (MÜHLPACHR, 2011, s. 82-94).

Toho je možné dosáhnout jen tím, že budeme u dětí podporovat přirozenou zvědavost, rozvíjet kreativitu, dávat jim dostatek prostoru pro vlastní rozhodování a zároveň je vést k dodržování pravidel a akceptování svobody ostatních členů společnosti.

1.4 Změny výchovně vzdělávacího systému po roce 1989

Významné změny výchovně vzdělávacího systému v České republice byly započaty po roce 1989. Bylo nutné jednak oprostít vzdělávání od komunistické ideologie a přizpůsobit novým trendům. Po pádu komunismu bylo nutné přeformulovat obsah i cíle vzdělávání a najít takový model vzdělávání, který by vyhovoval nově vznikající společnosti a odpovídal moderním trendům výchovy a vzdělávání.

Prvním impulsem k nastartování těchto změn byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, jejíž finální verze byla schválena začátkem roku 2001. Byla zde definována nová východiska a cíle, podle nichž měl být nový vzdělávací systém vytvářen. Bílá kniha byla prezentována jako otevřený dokument, jehož platnost měla být s určitým časovým odstupem přehodnocena a v souladu s aktuální situací ve společnosti měly být vypracovány dílčí změny. Souběžně s tímto strategickým plánem rozvoje výchovně vzdělávacího systému vznikal i návrh nového školského zákona (zákon vstoupil v platnost v roce 2004 jako zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Tyto dva dokumenty se staly základními opěrnými body pro změny českého výchovně vzdělávacího systému (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, s. 7-8).

Bílá kniha se stala podkladem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní, střední a terciární vzdělávání, ale také pro programy vzdělávání dospělých. Tento koncept vzdělávání koresponduje s globálním trendem celoživotního vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl postaven na rozvíjení klíčových kompetencí, jež se staly novým fenoménem. Pro vzdělávání znamenaly přesun důrazu od objemu vědomostí a znalostí ke schopnostem tyto vědomosti a znalosti využívat k celkovému rozvoji osobnosti a přípravě na život ve společnosti.

Jako klíčové kompetence byly stanoveny kompetence k učení, k řešení problémů, dále kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Rámcový vzdělávací program také tradičně vymezené vyučovací předměty zastřešil devíti vzdělávacími oblastmi (např. Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace). Každá vzdělávací oblast pak v sobě zahrnovala několik vzdělávacích oborů (vyučovacích předmětů). Důležitým prvkem Rámcového vzdělávacího programu bylo také stanovení šesti průřezových témat: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova,

mediální výchova. Tato průřezová témata měla být naplňována napříč všemi vzdělávacími obory (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014).

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání si jednotlivé školy vytvářely své vlastní školní vzdělávací programy. Za dodržení Rámcovým vzdělávacím programem stanovených minimálních hodinových dotací ze stanoveného základního rámce určujícího obsah učiva v jednotlivých oblastech vzdělávání si tak každá škola mohla přizpůsobit svůj vzdělávací program místním podmínkám a zaměření školy. K naplnění stanovených cílů vzdělávání si mohly školy v rámci svého školního vzdělávacího programu samy zvolit konkrétní obsah učiva, metody i učebnice. Legislativní změny přispěly k vyšší autonomii škol a tím i k vyšším pravomocem, ale i odpovědnosti ředitelů škol.

V této souvislosti tedy můžeme hovořit o celkové transformaci českého školství, která se týká jak vnějších podmínek, tak i vnitřního prostředí školy. Vnější změny se týkaly nejen již výše zmíněných pravomocí a povinností managementu škol, spojeného především s legislativou, právními normami a financováním. Znamenaly také změnu v celkové struktuře vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání rozdělil z hlediska měřitelných výstupů základní vzdělávání na tři cykly, 1. - 3. ročník, 4. - 5. ročník, 6. - 9. ročník. To znamená, že již nebyl stanoven přesný obsah učiva pro jednotlivé ročníky, ale šlo o to rozvrhnout učivo do daného cyklu tak, aby byla zachována jeho návaznost. Vnitřní změny se pak týkaly zvolených metod a obsahu výuky, přístupu k žákům a utváření klimatu školy, komunikace a budování vztahu s rodiči žáků i širší veřejností (KREJČOVÁ, 2005, s. 7-9).

Nutnost takto rozsáhle reformy byla dána nejen potřebou oprostít vzdělávání od dosavadní ideologie a přizpůsobit je novým společenským podmínkám, ale také snahou o uplatnění nových poznatků a metod do procesu vzdělávání. Dalším významným podnětem pro změnu českého školství byla snaha vyhovět požadavkům Evropské unie, o jejíž členství se Česká republika ucházela. Reforma tedy vznikala shora, jako závazný vládní dokument, jehož směrnice bylo nutné postupně zavádět do praxe. To byl pravděpodobně také jeden z důvodů, proč byla v řadách pedagogů reforma zpočátku přijímána spíše s nedůvěrou. Zejména v počátku znamenala především značnou administrativní zátěž pro školy, které si musely vypracovat vlastní školní vzdělávací program. Pro pedagogy toto byla zcela nová situace, se kterou dosud neměli zkušenosti. Proto prvotní školní vzdělávací programy za dodržení požadavků pro jejich tvorbu více méně kopírovaly původní osnovy jednotlivých předmětů. Dá se říci, že v počátečních fázích reformy se jednalo převážně o změny pouze

na papíře. Při tvorbě vlastních vzdělávacích programů bylo nutné naučit se pracovat s novými kategoriemi, jako jsou kompetence, průřezová témata, ale také individuální přístup k žákům nebo autoevaluace. A to nejen na papíře, ale i v praxi.

Reforma, která odstartovala v roce 2005, měla zcela změnit podobu českého školského systému. Měla by zajistit vést k utváření nové dimenze vztahů nejen mezi pedagogy, žáky a jejich rodiči. Měla by vést ke vzájemnému respektu všech participujících stran a tím napomoci i lepšímu vnímání pedagogické práce celou společností. To, zda si školský systém a jeho zaměstnanci dokáží získat uznání a respekt široké veřejnosti, do značné míry závisí na tom, jak vstřícné a chápavé bude školní prostředí vůči žákům.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Individuální přístup k žákům

Snad největší důraz ve výchovně vzdělávacím procesu se v posledních letech klade na individuální přístup k žákům. Tím je míněno, že by mělo být během výchovně vzdělávacího procesu přihlíženo k individuálním zvláštnostem, schopnostem a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Jedná se o širokou škálu osobnostních determinant a předpokladů, zahrnujících biologické, genetické, psychologické a sociokulturní aspekty i životní styl vzdělávaného (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 102-103, 279).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných upravuje zákon 561/2004 Sb. § 16 a §17, dále vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných a její novela, vyhláška č. 147/2011 Sb. Problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole je zapracována i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v části D, v kapitolách 8 a 9 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014).

Na základě těchto dokumentů by měl být kladen důraz na individuální přístup zejména u dětí, u nichž byla diagnostikována některá z vývojových poruch učení jako je např. dyslexie nebo dysgrafie, dále u dětí s poruchami chování, u dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti (ADD) nebo poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD). Další skupinou dětí, u nichž je nutné aplikovat individuální přístup, jsou děti zdravotně a sociálně znevýhodněné, ale také děti mimořádně nadané (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014)

Z výše zmíněného výčtu je patrné, že procento dětí, ke kterým by mělo být přistupováno s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby, nemusí být zcela zanedbatelné. Pro bližší představu četnosti těchto jevů mezi žáky ZŠ jsem zjišťovala situaci na škole, na níž jsem následně prováděla výzkumné šetření. V uplynulém školním roce z celkového počtu 479 žáků bylo 19 žáků doporučeno k zařazení do speciálního vzdělávání. Šlo o žáky se středně těžkým zdravotním postižením, těžkými vadami řeči nebo vývojovými poruchami učení a chování. Tyto děti jsou vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu. Dalších 101 žáků školy bylo pedagogicko psychologickou poradnou diagnostikováno jako žáci se spe-

ciálními vzdělávacími potřebami. Na škole pracovali pouze 3 asistenti pedagoga (ZŠ Tišnov, Smíškova).

Z výše zmíněného výčtu vyplývá, že na každé čtvrté dítě by měl být během výchovně vzdělávacího procesu brán zvláštní zřetel, což při průměrném počtu 25 žáků ve třídě bez asistenta pedagoga není zrovna jednoduchý úkol. Údaje získané na jedné škole samozřejmě nelze zobecnit, ale podle mého názoru, je podobná situace na většině základních škol.

Od pedagoga se také očekává, že bude stejně individuálně přistupovat jak k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i k ostatním žákům ve třídě, jimž bude poskytovat dostatek podnětů i prostoru pro rozvoj jejich individuality a tvořivosti.

Tento aspekt může být jedním z významných faktorů, které ovlivňují postoje rodičů ke škole. Nenaplněná očekávání rodičů co se týče přístupu k jejich dítěti, mohou zapříčinit nedůvěru k výchovně vzdělávacímu systému i k odbornosti a kompetentnosti pedagogů samotných.

2.2 Vymezení pojmů integrace a inkluze

Pokud hovoříme o individuálním přístupu k žákům, není možné vnímat jednotlivé subjekty odděleně, ale je nutné mít na zřeteli i vzájemnou interakci těchto subjektů s okolím i mezi sebou navzájem. Kromě zaměření se na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je třeba věnovat pozornost také jejich sociálnímu prostředí jako je např. vrstevnická skupina, školní třída.

Individualizace výuky znamená výuku v heterogenní školní třídě, kde dochází k vnitřní diferenciaci z hlediska obsahu, metod nebo přístupu k žákům zohledňujícímu jejich individuální zvláštnosti. Stejně tak individualizovaná výchova, která je vnímavá k potřebám, zájmům i zvláštnostem jedince, se odehrává v kontextu sociálního prostředí, protože výchovu bez interakce s okolím si lze jen těžko představit (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 101).

Při zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu hovoříme o integraci nebo o inkluzi. Rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v samotném přístupu k začleňování dítěte do výchovně vzdělávacího systému.

Integrace je slovo latinského původu a lze je přeložit jako opětovné spojení celku. Z pohledu školy integrabilita znamená schopnost začlenit žáky se speciálními vzdělávacími

potřebami do výchovně vzdělávacího procesu společně se žáky ostatními (VÍTKOVÁ, 2009, s. 443).

Pedagogický slovník vysvětluje integrované vzdělávání jako přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, který umožňuje vzdělávat tyto žáky ve školách hlavního proudu. Tito žáci mohou být integrováni do běžných tříd, ale také může jejich vzdělávání probíhat ve zvlášť k tomuto účelu zřízených třídách. Cílem integrace je umožnit žákům se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním začlenit se do společnosti (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 107-108).

Je tedy možné říci, že integrace je přístup, zaměřený primárně na potřeby jedinců s postižením nebo znevýhodněním, je postavený na spolupráci se specialisty, kteří se podílejí na vytváření programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a doporučují dílčí změny prostředí (např. školního), které usnadní těmto žákům začlenění do tohoto sociálního prostředí. Integrační přístup znamená akceptaci odlišností a snahu o propojení dvou různých skupin (HAVEL, FILOVÁ, 2010, s. 27-28).

Z výše uvedených formulací vyplývá, že integrace je takový přístup k začlenění dítětem do výchovně vzdělávacího procesu, kdy je pozornost zaměřená především na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a důraz je kladen především na práci s tímto dítětem tak, aby se co nejvíce přizpůsobilo školnímu prostředí.

V posledních letech je však stále častěji pojem integrace nahrazován pojmem inkluze. Nelze však hovořit o pouhé změně terminologie. Inkluze v první řadě představuje posun v chápání přístupu ke znevýhodněným jedincům.

Prvním významným podnětem k přehodnocení způsobu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byla konference v Salamance, která proběhla v červnu 1994 pod hlavičkou UNESCO. Zde byl pravděpodobně poprvé použit termín inkluze v souvislosti s nutností vzdělávat všechny děti ve školách hlavního proudu bez ohledu na jejich odlišné vzdělávací potřeby (OPATRŘILOVÁ, 2010, s. 168).

Organizace UNESCO vypracovala také koncept pod názvem „Shool for All“ (Škola pro všechny), v němž stanovila jako hlavní úlohu inkluzivního vzdělávání kromě kognitivního rozvoje žáků také proces rozvíjení společných hodnot, emocionální stránky osobnosti a kreativity. S tím koresponduje i důraz na kvalitu školního klimatu a jeho příznivého vlivu na jednotlivé aktéry. Koncept inkluze je zaměřený především na utváření komunity při současném respektování osobnostních zvláštností všech jednotlivců. Zároveň je kladen

důraz na vytváření bezpečného, podnětného a senzitivního prostředí (VOJTOVÁ, 2010, s. 182-184).

Inkluze ve výchovně vzdělávacím procesu tedy znamená především změnu pohledu na handicapované žáky v tom smyslu, že již nejsou vnímáni v kontextu svých odlišností, ale jako přirozená a neoddělitelná součást celku. Jedná se o přístup zaměřený na přizpůsobení školního prostředí tak, aby bylo podnětné pro všechny žáky (HAVEL, FILOVÁ, 2010, s. 27-28).

Uplatňování inkluzivního přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu lze považovat za cestu k humánní společnosti, k vytváření rovných příležitostí pro všechny a zvyšování kvality života.

2.3 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodním kontextu

Jak bylo výše zmíněno, prvotní podnět k přehodnocení přístupu k žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním byl dán organizací UNESCO. Česká republika je členem nejen organizace UNESCO, ale i dalších mezinárodních organizací a seskupení jako je např. OECD, WHO a v neposlední řadě také Evropská unie. Proto při tvorbě vlastních norem musí Česká republika dbát na to, aby byly ve shodě s normami organizací, jejichž je členem.

Tak například při tvorbě rámcového vzdělávacího programu byl brán zřetel na návaznost s mezinárodními smlouvami, k nimž Česká republika přistoupila. Jednalo se o různé dokumenty UNESCO, EU nebo OECD jako například o doporučení Výboru pro vzdělávání OECD (1999) nebo doporučení Evropské komise pro strategii rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001, s. 7).

Zejména s ohledem na členství České republiky v Evropské unii je pochopitelné, že vedle přirozeného vývoje školství v naší republice jsou základní trendy a proměny vzdělávacího systému ovlivněny způsobem edukace v ostatních členských státech EU. Evropská komise zároveň podporuje inkluzivní vzdělávání prostřednictvím různých dotovaných projektů. EU disponuje také legislativními nástroji, kterými může korigovat naplňování svých závazných usnesení.

Toho příkladem je rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, který ve věci D. H. a ostatní versus Česká republika označil přístup ke vzdělávání romských dětí v Čes-

ké republiky za segregaci a diskriminující z hlediska rovného přístupu ke vzdělání. Soud v této věci rozhodl, že došlo k porušení zákazu diskriminace podle čl. 14 Evropské úmluvy o lidských právech a základních svobodách. Na základě tohoto rozhodnutí došlo v našem školském zákoně k novelizaci vyhlášky č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a žáků mimořádně nadaných tak, aby odpovídala Úmluvě. Byla novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb. Původní vyhláška zahrnovala pouze děti se zdravotním postižením, ale nezohledňovala vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, což mělo za následek zařazování těchto žáků do vzdělávání mimo školy hlavního vzdělávacího proudu.

Z uvedených skutečností lze vyvodit, že trendem edukace v evropském měřítku je tendence k inkluzivnímu vzdělávání. Úspěšnost prosazování tohoto trendu v jednotlivých státech EU do značné míry závisí na regionálních podmínkách, ať už hovoříme o finančních a materiálních možnostech, přístupu pedagogů nebo o postojích majoritní společnosti k otázkám inkluzivní edukace.

2.4 Inkluzivní vzdělávání v českých podmínkách

Úspěšnost zavádění inkluzivního vzdělávání ovlivňují především tři faktory. Je to personální a materiální zajištění a legislativa. Legislativně je inkluzivní vzdělávání zakotveno ve školském zákoně, ale také v Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 nebo Národním akčním plánem inkluzivního vzdělávání. Personální zajištění inkluze souvisí především se vzděláváním pedagogů, ať již jde o studium budoucích pedagogů nebo zvyšování odbornosti a získávání nových kompetencí pedagogů v rámci celoživotního vzdělávání. Po materiální stránce se jedná především o zajištění speciálních pomůcek nebo vybavení tříd tak, aby co nejlépe vyhovovalo organizačním požadavkům, metodám a formám edukace (VAĎUROVÁ, PANČOCHA, 2010, s. 16-19).

Vzdělávání dětí s méně závažnými poruchami učení a chování ve školách hlavního proudu je běžnou praxí. Za předpokladu přiměřeného počtu takovýchto žáků ve třídě je v silách a možnostech pedagoga, zorganizovat edukaci tak, aby se všem žákům dostalo patřičné pozornosti. Problém ovšem může nastat, když je nutné i finanční či materiální zabezpečení pro úspěšný průběh inkluze. Finanční náklady jsou spojené například se zajištěním asistenta pedagoga, školního psychologa, logopeda nebo speciálního pedagoga, odhlučněním třídy u dítěte s poruchou sluchu nebo zajištěním bezbariérovosti školy.

Z pohledu majoritní společnosti může být značnou bariérou v procesu inkluze odlišná hodnotová orientace, která provází poruchy chování nebo může být důsledkem výchovy v minoritním sociokulturním prostředí. Obecně lze říci, že pro většinovou populaci v České republice je přijatelnější inkluze člena majoritní společnosti se závažnými poruchami chování, než člena minoritního etnika s odlišnou hodnotovou orientací, čímž je v našich zeměpisných šířkách zpravidla míněna romská komunita.

To dokládá nejen výše zmiňovaný rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci DH a ostatní versus Česká republika, ale i řada prováděných výzkumů. Je prokazatelné, že u nás stále existují školy hlavního vzdělávacího proudu, které vzdělávají převážně romské děti. K možnostem kvalitního vzdělávání romských dětí je často přistupováno se skepsí. Předsudky a prvky xenofobie vůči této minoritě můžeme pozorovat v našem každodenním životě, např. pokud jde o rovné příležitosti v přístupu k zaměstnání (GULOVÁ, 2009, s. 229-237).

Přesto je možné říci, že i v České republice edukace zdravotně a sociálně znevýhodněných dětí směřuje k inkluzi, která je podporována nejen Evropskou unií, ale i MŠMT ČR formou různých fondů a projektů. Školy, které se snaží uplatňovat inkluzivní edukaci, jsou sdružovány a podporovány například projektem Férová škola, jehož cílem je dostat principy inkluzivní edukace do povědomí odborné veřejnosti (FÉROVÁ ŠKOLA, 2014)

2.5 Osobnost pedagoga v souvislosti s inkluzivní edukací

Pokud se budeme zabývat osobností pedagoga v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem, můžeme se setkat s tím, že jiné osobnostní charakteristiky budou upřednostňovány z hlediska vzdělávání ve významu předávání vědomostí a jiné z hlediska inkluzivního přístupu k edukaci, který vnímáme jako celkovou změnu školního klimatu.

V případě, kdy je upřednostňován vzdělávací aspekt edukace, budou pro osobnost učitele nepostradatelné ty kompetence, u kterých se předpokládá, že zajistí efektivní předávání informací. Z tohoto hlediska se jeví jako nejvýznamnější odborná způsobilost a specializace vzhledem k vyučovanému předmětu. Dalším významným faktorem z hlediska schopnosti předávat poznatky daného oboru jsou komunikační dovednosti. Podle tohoto modelu nemají další osobnostní charakteristiky pedagoga zásadní vliv na kvalitu výuky a objem získávaných vědomostí (PRŮCHA, 2005, s. 188-194).

Zatímco ve vzdělávacím procesu se osobnost pedagoga nejeví podstatnou pro úspěšné vzdělávání, z pohledu inkluzivního přístupu k edukaci je tomu právě naopak. Pokud inkluzi chápeme jako celkovou změnu přístupu ke znevýhodněným jedincům a s tím související změnu klimatu školního prostředí, je nutné si uvědomit, že těchto změn lze dosáhnout jedině prostřednictvím lidské složky edukace. Je zřejmé, že největší vliv na úspěšnou inkluzi má pedagog. Sebelepší legislativa a kvalitní materiální zabezpečení nenahradí vstřícnost, empatii a lidský přístup pedagoga. Naopak citlivý přístup pedagoga může alespoň částečně eliminovat nedostatky v legislativní rovině a nedostatečné materiální zajištění.

Jednou z nejdůležitějších kompetencí pedagoga je kreativita, tvořivý potenciál, s nímž přistupuje nejen k metodám, formám i organizaci výuky, ale také k řešení nepředvídatelných situací, konfliktů a problémů, k nimž během edukace dochází. O inkluzivním přístupu k žákům svědčí především to, zda pedagog zvládá vzniklé situace řešit citlivě a s respektem k osobnosti každého jednotlivého žáka. Kromě nezbytné odborné pedagogické kompetence by měl mít dobrý pedagog znalosti z oboru psychologie. Pro úspěšné uplatňování inkluzivní edukace jsou nezbytné také osobnostní předpoklady, jako je důslednost, trpělivost, taktnost a respekt k osobnosti žáka i jeho rodičů (LACA, PASTERŇÁKOVÁ, 2012, s. 62-66).

3 RODINA A JEJÍ VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ NA DÍTĚ

V předchozích kapitolách jsem se zabývala aspekty českého školství, jejichž ozřejmění považuji za podstatné ve spojitosti s bližším porozuměním problematice postojů rodičů k našemu výchovně vzdělávacímu systému. Aby byl výčet faktorů, které ovlivňují postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu systému na základní škole co nejkompletnější, je nutné zabývat se také statusem dnešní rodiny, jejími aktuálními problémy i trendy výchovy v rodině. Proto následující kapitola bude věnovaná současné rodině, jejím proměnám v souvislosti se změnami životního stylu i jejímu postavení ve společnosti.

3.1 Výchovná funkce rodiny

Ze sociologického hlediska nahlížíme na rodinu jako na malou sociální skupinu. Pro dítě představuje rodina první sociální skupinu, s níž se setkává a do níž pak patří prakticky celý život. Orientační rodina, tedy ta, do níž se člověk narodí, má zásadní význam pro utváření osobnosti jedince. Ačkoli ve vzájemné interakci jednotlivých členů tato rodina ovlivňuje a formuje své členy prakticky během celého jejich života, pro vývoj jedince jsou klíčové ty normy a vzorce chování, které si člověk osvojí ve své orientační rodině v dětství.

Rodina předkládá všem svým členům nejen určitý hodnotový systém, ale také vzory rodinného života, pojetí domova i vzorce vzájemných vztahů v rodině. Domov je prostor, kde mohou být zažívány nejdůvěrnější vztahy lidí sobě nejbližších a nenahraditelných (KUČEROVÁ, 1996, s. 188).

Atmosféra rodiny, její životní styl i uznávané hodnoty ovlivňují způsob, jakým se jedinec začlení do společnosti, jak se dokáže zorientovat v sociálním prostředí. Klasický model rodiny představuje rodina nukleární, která je tvořena oběma rodiči a dětmi. Tento historicky ustálený model rodiny je však v posledních letech stále častěji nahrazován odlišně strukturovanými typy rodin. Častým jevem je dnes rodina neúplná, kdy děti vychovává jen jeden z rodičů, zpravidla matka. Dalším typem rodinného soužití jsou rodiny s nevlastními příbuznými, tedy takové, kdy v jedné rodině společně s rodičem a jeho dětmi žije jeho partner, popřípadě i jeho děti. Jinou variantou rodiny může být rodina náhradní, tedy rodina s dětmi v pěstounské péči, dětmi osvojenými nebo dětmi svěřenými do poručnictví. Rodina je dnes spíše než svou strukturou definována prostorem, v němž její členové společně žijí, uspokojují své potřeby a věnují si vzájemnou péči a základní jistoty (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 248).

V minulosti byl běžný také model rodiny, kdy v jedné domácnosti společně s nukleární rodinou žili prarodiče, což v dnešní době již není tak obvyklé. Tento model, kdy spolu žijí tři generace, učí jednotlivé členy vzájemnému respektu. Zároveň při vzájemné kooperaci členů rodiny skýtá možnosti výpomoci, ať už jde o pomoc se starostí o domácnost nebo péčí o děti či zaopatření seniorů ve stáří. Z hlediska dítěte však nelze opominout význam vzájemného kontaktu s prarodiči. Tento vztah mezi dvěma zcela rozdílnými generacemi je bezesporu velice obohacující pro obě skupiny. Nemám na mysli pouze emotivní stránku vztahu, která je rozhodně pro obě skupiny také velmi důležitá. Vztahy mezi vnuky a prarodiči mají odlišnou intenzitu i dimenzi, než vztahy mezi rodiči a dětmi. Prarodiče mohou zprostředkovat vnukům jiný pohled na svět než jejich rodiče. Kontakt s prarodiči pomáhá dětem přijmout realitu života v celé jeho šířce.

Zatímco posláním rodičů je určovat měřítko, klást požadavky a směřovat děti v jejich rozvoji, prarodiče většinou zastávají roli shovívavého přítele, který se snaží dávat i extrémním požadavkům rodičů přijatelný rozměr. Svými životními zkušenostmi a postoji dokážou prarodiče zprostředkovat vnukům pocit bezpečí a vnitřní rovnováhy (HAUSER-SCHÖNER, 1996, s. 10, 54).

Má-li rodina plnit svou výchovnou funkci, musí splňovat určitá kritéria. Nejen struktura rodiny, ale i vztahy mezi jednotlivými jejími členy mají vliv na to, jak se bude utvářet osobnost dítěte. Nepodnětné a stresující prostředí bude jen těžko přispívat k harmonickému rozvoji dětské osobnosti.

V této souvislosti je možné hovořit o funkčnosti rodiny z hlediska faktorů ovlivňujících její výchovnou funkci. Sem patří na prvním místě vzájemný respekt jak k osobnosti druhého, tak k jeho soukromí. Zároveň je však nutné přesně stanovit míru odpovědnosti jednotlivých členů rodiny, přičemž rodiče jsou ti, kdy tato pravidla určují. Pevná aliance rodičů se projevuje zejména tím, že mají na dítě podobné nároky i názory na způsob výchovy svých dětí. Funkční rodina se také projevuje otevřenou komunikací, kdy každý může vyjádřit svůj názor. Společné dialogy pak vedou ke konstruktivnímu řešení problémů. V pozitivně laděné emoční atmosféře se všichni členové cítí dobře a bezpečně, jejich vzájemný kontakt a sdílení zážitků všechny členy uspokojuje (STŘELEČEK, 2005, s. 113-115).

Pro plnění výchovné funkce rodiny je tedy největší hrozbou narušení vzájemných vztahů mezi jejími jednotlivými členy. Je možné jmenovat mnoho příčin, které mohou způsobit devastující změny v rodinných vztazích. Ať už je to jakákoli osobní tragédie některého

člena rodiny, výskyt sociálně patologických jevů jako je domácí násilí nebo sexuální zneužívání. Nepříznivě může na atmosféru v rodině působit také změněná ekonomická situace, například v důsledku ztráty zaměstnání jednoho z rodičů a následné dlouhodobé nezaměstnanosti nebo také zvýšená psychická zátěž zaviněná závažným onemocněním v rodině. Jednou z nejčastějších situací, které dokážou narušit vztahy v rodině, je bezesporu rozvod manželství rodičů.

Závažnost vlivu rozvodu na děti nespočívá pouze v samotném rozpadu rodiny a odchodu jednoho z rodičů. Daleko horší následky na osobnost dítěte může mít samotný průběh takto vyhoceného konfliktu mezi rodiči. Ti často pod tlakem svých osobních problémů už nemají dostatek sil zvládat uspokojivě svou rodičovskou roli. V mnoha případech jsou děti často vtahovány do konfliktů, které se jich netýkají, a jsou tak vystaveny situacím, které pro jejich věk nejsou žádoucí. Důsledkem toho pak bývá trauma, které se závažně projeví na psychickém stavu dítěte. Nezřídka se projevuje regresí, to znamená, že projevy dítěte neodpovídají jeho skutečnému věku, ale věku dítěte mnohem mladšího (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 126).

Z hlediska výchovy, která by měla přispívat k harmonickému rozvoji osobnosti dítěte je tedy bezpodmínečně nutné, aby veškeré zátěžové situace v rodině byly dětem předkládány citlivě a s ohledem na jejich věk. Pokud dospělí budou přistupovat k řešení svých konfliktů s ohledem na dítě a v jejich zájmu se budou snažit v rámci možností najít co nejoptimálnější řešení, nemusí být z hlediska zdravého rozvoje osobnosti dítěte tolik důležité, zda vyrůstá v rodině úplné či nikoli.

3.2 Aktuální problémy současné rodiny

V současné době se často hovoří o krizi rodiny, zdůvodňované vysokou rozvodovostí, velkým počtem dětí rodičích se mimo manželství i nárůstem lidí žijících bez trvalého partnerského svazku. Se změnami životního stylu, které s sebou postmoderní společnost přináší, dochází ke změnám v hodnotovém systému lidí a odklonu od tradičních hodnot, mezi něž patří i tradiční rodina. Vedle modelu rodiny tak, jak ho známe po staletí, je dnes tolerována existence dalších méně tradičních i zcela nových typů rodinného soužití. Spíše než o krizi rodiny je možná příhodnější hovořit o její transformaci. To se samozřejmě neobejde bez těžkostí a obtíží spojených s hledáním nových způsobů a norem.

Rodina je vystavena rychlému životnímu tempu a zvyšujícím se nárokům na každého jedince. V životě rodiny se projevuje i celospolečenský trend demokratického přístupu. V důsledku demokratizačních tendencí dochází v rodině k odstraňování diferenciací mezi mužskou a ženskou rolí a to jak po stránce ekonomického zajištění rodiny, tak v péči o domácnost. Demokratizace v rodině se projevuje i ve vztahu k dětem, což nemusí být vždy přínosem. Vliv masmédií a komunikačních technologií s sebou přináší nejen množství nových podnětů, ale zároveň narušuje integritu rodiny i vzájemné porozumění a emocionalitu (KRAUS, 1999, s. 130-131).

Současná rodina se dostává do situací, na které nebyla z historického hlediska připravena. Není možné tvrdit, že nové trendy ve společnosti jsou nepříznivé pro rodinu. Jde pouze o to, zorientovat se v množství předkládaných životních stylů a stanovit takové normy, které budou napomáhat pozitivnímu vývoji společnosti.

Negativní vliv nejen na rodinu, ale i na celou společnost má bezesporu konzumní způsob života. V životě rodiny se projevuje především upřednostňováním ekonomického statusu před ostatními hodnotami. Kromě nevhodně nastaveného hodnotového systému je důsledkem honby za ekonomickým profitem i větší pracovní vytíženost rodičů, kteří tak nemají dostatek času, který by mohli trávit se svými dětmi. V rodinách tak nedochází k tolik důležitému sdílení společných zážitků, které by přispívaly k utváření pevných vazeb mezi jejími členy. Pracovně přetížení rodiče bývají také ve výchově nedůslední. Čas, který nemohou věnovat dětem, se jim často snaží kompenzovat finančně.

Přítom dětem nemůže nic vynahradit čas, který můžeme trávit společně s nimi. Ať už společné chvíle využijeme ke hrám, či jiným společným aktivitám třeba i pracovní povahy a nebo jsme prostě jenom tak spolu. Pokud tento společně trávený čas navodí u dítěte pocit radosti a bezpečného domova, není nutné dalšího záměrného výchovného působení (ŘÍČAN, 1990, s. 299).

Vysoká pracovní vytíženost rodičů nemusí být zapříčiněna pouze konzumním způsobem života. Může souviset s horší sociálně – ekonomickou situací v rodině a snahou o zajištění určitého standardu rodiny. Značnou část rodin s nižším ekonomickým statusem tvoří rodiny s dětmi. Ke zhoršení finanční situace rodiny dochází zejména v případě, kdy je jeden z rodičů na rodičovské dovolené a rodina je tak prakticky odkázaná pouze na jeden příjem, pokud pomineme rodičovský příspěvek pobíraný při péči o děti. Mnoho rodin nepříznivou

finanční situaci řeší přivýdělkem při rodičovské dovolené, popřípadě obstaráním druhého zaměstnání.

Nepříznivá sociálně-ekonomická situace se často odráží na rodinné atmosféře. Stres, napětí a nejistota vyvolané nepříznivou finanční situací mají negativní dopad na vztahy uvnitř rodiny. Dalšími důsledky nepříznivé sociálně-ekonomické situace je nedostatek času a omezené uspokojování potřeb a to nejen materiálních. Takováto situace může mít negativní dopad na zdravý vývoj dítěte (DREXLEROVÁ, 2011, s. 161-162).

Ke zhoršení finanční situace v rodině často dochází také v důsledku ztráty zaměstnání jednoho z rodičů a následné dlouhodobé nezaměstnanosti. Kromě finančního dopadu na rodinu tato situace s sebou nese i hrozbu zhoršení klimatu uvnitř rodiny z důvodu psychické disharmonie nezaměstnaného rodiče.

Nezaměstnanost výrazně ovlivňuje psychiku člověka, především snižuje jeho sebevědomí a narušuje sociální kontakty. To se pak odráží na životě celé rodiny. Dezorganizace rodinného systému, narušení denních návyků spojených s dělbou práce v rodině může vyvolávat napětí, vést k hádkám a konfliktům. Stres a napětí způsobené krizí rodinného systému pak způsobuje emocionální napětí v rodině. Důsledkem toho může dojít k narušení vztahů uvnitř rodiny a následně k jejímu rozpadu (LACA, 2011, s. 168-175).

Změnu životního způsobu společnosti, zrychlující se životní tempo i všechny výše zmíněné faktory můžeme pokládat za příčiny narušení integrity rodiny a zároveň i její zvýšené izolovanosti od širšího sociálního prostředí. Tyto okolnosti pak společně vytváří obrovský tlak na všechny členy rodiny, což se může projevit zvýšenou labilitou rodinného prostředí. Se změnou pohledu na význam tradiční rodiny pak v důsledku těchto jevů dochází k nárůstu řešení rodinných krizí rozvodem. Vysoká rozvodovost je v současné době považována za jeden z nejzávažnějších problémů dnešní rodiny.

Rozvod se tak stává běžnou záležitostí v životě současné mladé generace. Dá se říci, že představuje jakousi „pojistku“ pro případ neúspěchu. Zároveň se prosazuje názor, že není důležité, aby dítě vyrůstalo v úplné rodině. Při hledání nového partnera po rozvodu mnohdy dochází k časté výměně partnerů žijících ve společné domácnosti s dětmi. Takováto nestabilita rodinných vztahů nepochybně ohrožuje vývoj dětské osobnosti. Proto je možné tvrdit, že rozvrat rodiny se ve většině případů podepíše především na dětech (KRAUS, 2010, s. 21).

Rodina procházela i v minulosti různými úskalími, i když jako instituce byla společností daleko více uznávaná a podporovaná, než je tomu dnes. Současná transformace rodiny je přirozenou součástí změn v celé společnosti. Tradiční rodina, která přetrvala po staletí, přestála množstvím společenských systémů, má určitě své opodstatnění i dnes. Rodina založená na zdravých mezilidských vztazích je nenahraditelným zdrojem stimulů i pomyslnou klidnou zátokou chránící před bouřemi světa.

Snad je pouze otázkou času, kdy společnost docení význam manželství nejen pro citovou výchovu, ale i duševní zdraví dětí. Kdy tento aspekt bude při rozhodování manželů o rozvodu postaven proti prosazování jejich vlastní seberealizace (ŘÍČAN, 1990, s. 289).

3.3 Výchovné styly v rodině

Pluralita, jako jeden z hlavních znaků postmoderní společnosti se odráží i v pohledu na rodinu i výchovu v ní. Celkový životní styl rodiny se odráží i ve způsobu výchovy dětí. Dalo by se tedy říci, že způsob výchovy v každé rodině je zcela specifický, v závislosti na uznávaných hodnotách, sociálně-ekonomických podmínkách, emocionální atmosféře rodiny a velkém množství dalších faktorů.

Výchova dětí v rodině se uskutečňuje prostřednictvím vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. To, jak rodina na dítě výchovně působí, je ovlivněno stylem výchovy, s nímž souvisí výběr výchovných metod a prostředků, jejich kvalita i kvantita. Podle preferovaného výchovného stylu jsou voleny výchovné prostředky, např. přesvědčování, společná činnost, odměna, trest. Účinek konkrétního výchovného prostředku nemusí mít v každé rodině stejné účinky. To závisí na celkovém způsobu výchovy v rodině. Odtázitost, vstřícnost a jiné projevy emočního charakteru, způsob jakými jsou kladeny požadavky, forma a četnost odměn a trestů, to všechno jsou poměrně pevně zakotvené strategie chování a jednání, jež charakterizují určitý výchovný styl (GILLERNOVÁ, KEBZA, RYMEŠ, 2011, s. 122).

Výchovný styl je způsob působení vychovatele na vychovávaného. Jsou to veškeré záměrné i spontánní způsoby chování vychovatele v interakci s vychovávaným. Nejčastěji užívaná klasifikace výchovných stylů uvádí tři základní styly výchovy - autoritativní, liberální a demokratickou výchovu. Kromě tohoto tradičního modelu se můžeme setkat i s novějšími modely klasifikace výchovných stylů, které vymezují styly výchovy na základě nezávislých dimenzí. Prostřednictvím takto nastavených klasifikací je možné definovat také

nevyhovující styly výchovy jako třeba výchovu nedůslednou, zanedbávající, rozmazlující (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 347-348).

Jednou z novějších klasifikací výchovných stylů je model čtyř stylů výchovy, který je kombinací emočních projevů rodičů vůči dítěti na jedné straně a způsobem kladení požadavků (množství a druh požadavků) a kontrolou jejich plnění na straně druhé. Tato klasifikace definuje výchovné styly následujícím způsobem:

- autoritářský styl – rodiče vystupují vůči dítěti direktivně, přičemž velmi málo respektují potřeby dítěte a jeho přání, výchova s vysokými nároky na dítě i vysokým stupněm kontroly, emotivně spíše chladné prostředí
- autoritativně vzájemný styl – nároky na dítě jsou přiměřeně vysoké s důslednou kontrolou plnění požadavků i vzájemně dohodnutých pravidel, rodiče jsou laskaví, akceptují potřeby a přání dítěte, podporují dítě a jsou ochotni mu pomoci v případě potřeby
- zanedbávající styl – lhostejní rodiče, absence jakýchkoli nároků způsobená nezájmem o dítě a jeho vývoj, emotivně chladné až odmítavé prostředí vůči dítěti
- shovívavý styl – až nekritický přístup k dítěti, vysoká emoční podpora i porozumění, téměř žádné požadavky vůči dítěti, absence vymezujících hranic (GILLERNOVÁ, KEBZA, RYMEŠ, 2011, s. 123-124).

Ať už se přikloníme ke kterékoli klasifikaci výchovných stylů, nelze tvrdit, že výchova v rodině zcela koresponduje pouze s jedním výchovným stylem. Můžeme hovořit spíše o převažujícím stylu výchovy v rodině. Výchovný styl se postupně vytváří při vzájemné interakci všech zúčastněných. S vývojem dítěte i postupným dozráváním výchovných kompetencí rodičů, může v průběhu času dojít k příklonu k jinému výchovnému stylu. Preferovaný výchovný styl v rodině vychází z osobnostních rysů rodiče a odráží utvářející se osobnost dítěte.

Důležitým prvkem výchovy v rodině je perspektiva společné budoucnosti a prolínání soukromí. Nejde o pouhé usměrňování vývoje dětské osobnosti ze strany rodiče, ale také dítě je důležitým činitelem v utváření rodičovy osobní identity a prestiže (MATĚJČEK, 1986, s. 25-26).

3.4 Rysy moderní výchovy

Výchova dítěte má směřovat k jeho schopnosti samostatného života, života v interakci s druhými lidmi, života v souladu se společností a jejími normami. Má-li výchova skutečně vést k tomuto cíli, musí dítěti poskytovat takové podněty, které mu umožní poznat zákonitosti okolního světa se všemi jeho pozitivními a negativními stránkami i rozpory moderní doby. Současná výchova by tedy měla zrcadlit mnohoznačnost dnešního světa a rozvíjet osobnost jedince tak, aby se uměl orientovat v celé řadě nesourodých teorií a postojů, jež dnešní svět člověku předkládá.

Moderní koncepce výchovy je snahou reagovat na rozporuplnost a konfliktnost současného světa. Smyslem moderní výchovy není problémy odstraňovat, ale naučit se s nimi vyrovnávat, osvojit si takové strategie chování, které vedou k řešení konfliktů a problémů. Podstatou takovéto výchovy je rozhodovací proces, kdy je dítěti naznačeno více alternativ a dítě má možnost volby. To rozvíjí jednak kreativní schopnosti, umožňuje zažít pocit vnitřní svobody a uvědomit si odpovědnost za následky svého rozhodnutí. Takto nastavená výchova podporuje autenticitu člověka, jeho sebeuvědomění, dává mu možnost být sám sebou. Zároveň ho má učit respektu ke svobodě ostatních lidí, empatii a prosociálnímu chování (PELIKÁN, 2009 s. 21).

Nestačí ovšem dát dítěti volnost a svobodu, téměř neomezený prostor k poznávání okolního světa. Moderní výchova neznamená pouze shovívavé a nedirektivní usměřování dítěte, ale měla by v opodstatněných a zdůvodněných případech obsahovat i autoritativní možnost veta. Je nutné nastavit dítěti hranice, přiměřené jeho věku. Dát dítěti pouze tak veliký prostor, v němž je schopno se orientovat. Přílišná svoboda a nejasně vymezené nebo neustále měnící se hranice způsobují u dítěte spíše chaos a nejistotu. Neúměrná benevolentnost ve výchově může napáchat více škod než užitku.

Nevhodně vymezené hranice jsou zdrojem těžkostí a problémů výchovných interakcí. Výchova vedoucí k samostatnosti a autonomii vychovávaného je výchovou partnerskou, založenou na svobodě všech zúčastněných. Právě proto je nutné, aby byl stanovený řád a pravidla, jež vyhovují dětské potřebě bezpečí, jistoty a důvěry (ROGGE, 2000, s. 121).

Za partnerskou výchovu je možné považovat výchovu, kterou Pelikán nazývá provázející výchovou. Vychovatel má zastávat roli průvodce, který dítě učí poznávat realitou okolního světa, provázet ho situacemi, jež mu toto poznání umožňují prostřednictvím prožitků. Role

průvodce má smysl pouze tehdy, pokud ho dítě přijme jako oporu a pomoc v situacích, které zatím samo nezvládá (PELIKÁN, 2002, s. 20).

Těžiště moderní výchovy se od vštěpování poslušnosti a nekritického přijímání autorit přesunulo k posilování autonomie vychovávaného, k jeho sebeuvědomění a kritickému myšlení. Zbývá ještě odpovědět na otázku, které vlastnosti a dovednosti u dítěte rozvíjet, aby bylo dosaženo výše zmíněných cílů.

Matějček na základě svých dlouholetých zkušeností, prováděných studií a výzkumů vymezuje soubor pěti vlastností, které nazývá Velká pětka neboli Big Five. Jedná se o lidské vlastnosti, které by měly být dobrým předpokladem společenského úspěchu, pracovního uplatnění a naplněného života v současné západní civilizaci. Do Velké pětky patří inteligence (nejedná se o hodnotu IQ), která je v tomto případě formulována jako aktivní zvědavost vedoucí za poznáváním nového. Dalšími vlastnostmi patřícími do Velké pětky jsou svědomitost, extraverte (přístupnost vnějším podnětům, společenskost), citová stabilita (odolnost vůči nepříznivým situacím) a přívětivost (MATĚJČEK, 2004, s. 111-120).

Výzkumné šetření zaměřené na vymezení osobnostních charakteristik prospěšných pro uplatnění člověka v životě prováděl i Pelikán. Vlastnosti, usnadňující existenci ve společnosti spojil do následujících okruhů, na něž by měla být při výchově soustředěna pozornost:

- hledání a nalézání smyslu existence
- adekvátní sebereflexe
- společné sdílení světa, cit pro okolní svět, zaujetí aktivní životní pozice
- výchova charakteru a zaměření osobnosti (vytvoření vlastní životní pozice)
- pozitivní emocionalita (schopnost pozitivně vnímat svět, nadhled)
- smysl pro odpovědnost a schopnost svobodného rozhodování
- citovost (empatie, tolerantnost, prosociální chování) (PELIKÁN, 2007, s. 30-31).

3.5 Trendy moderního rodičovství

Dalo by se říci, že většina dnešních rodičů preferuje demokratický přístup k výchově, respektující potřeby a zájmy dítěte, podporující jeho zdravé sebevědomí a utváření vlastní

autonomie, vedoucí k odpovědnosti k sobě samému i ostatním. Většina rodičů s touto formulací bude zajisté souhlasit. Otázkou ale zůstává, jaké konkrétní představy toto sdělení v každém rodiči vyvolá. Co pro každého rodiče demokratický přístup k výchově znamená v praxi? Jaké výchovné prostředky a postupy uplatňuje při výchově svého dítěte? Denně se setkávám s mnoha rodiči. Většina z nich je určitě přesvědčena, že vychovávají své dítě demokraticky a přistupují k němu jako k rovnocennému partnerovi. Přesto lze vysledovat, že stejně jako míra demokracie, tak i zvolené prostředky a metody se v jednotlivých rodinách mohou zcela odlišovat.

Jak už bylo v předešlém textu zmíněno, způsob výchovy v rodině závisí především na životním stylu a hodnotové orientaci rodiny. Určitě budou značné rozdíly ve výchovném působení v rodině, která dává přednost konzumnímu způsobu života a v rodině upřednostňující přirozený životní styl a respektující ekologické principy života.

Konzumní společností je uznáván především ten, kdo je výkonnější, dosahuje vyšších výsledků, ať už v získávání peněz, sportu, či jakékoli jiné oblasti. Tento způsob myšlení žene člověka vpřed ve snaze uspět, být lepší než ostatní. Aby jedinec v takovéto společnosti obstál, musí se umět prosadit, být věcný a realistický, protože smysl má pouze to, co vede ke konkrétním výsledkům. Tento postoj se projevuje i ve stylu výchovy v rodině například důrazem na školní úspěšnost. Dobré známky jsou symbolem úspěšnosti, druhotné je, co dítě umí a jakým způsobem výsledků dosahuje. Takto nastavený hodnotový systém vede a učí děti účelovému chování, dosáhnout výsledků s vynaložením co nejmenší námahy (PELIKÁN, 1997, s. 8).

Je pravděpodobné, že takovýto způsob výchovy bude o něco více autoritativní než výchova v rodině, v níž mají větší význam takové hodnoty jako je vzájemná úcta, ohleduplnost či ekologický přístup k přírodě. Rodiny, ve kterých se uplatňuje přirozený způsob života, se zpravidla snaží dávat svým dětem větší prostor pro jejich vlastní rozhodování a poznávání zákonitostí okolního světa. Vzájemný respekt se projevuje ve vzájemné interakci, komunikaci i vztazích.

Základní otázkou výchovy je vždy to, jak naučit dítě, aby dělalo věci, které považujeme za správné a naopak nedělalo to, co se dělat nemá, protože tím může někomu ublížit nebo něco poničit. Jedním ze způsobů jak toho docílit, může být komunikace užívající „oprávněné požadavky“. Při tomto způsobu komunikace jsou děti žádány, aby dělaly věci, které jsou v souladu s uznávanými normami a které se od nich přirozeně očekávají. Při plnění

těchto požadavků se tedy ze strany dětí nejedná o projev laskavosti, ale o plnění takových požadavků, které mají rodiče právo zcela přirozeně očekávat, jako jsou hygienické návyky, ohleduplnost k druhým lidem, plnění školních a domácích povinností. Očekává se, že děti časem nutnosti těchto činností porozumí a přijmou je (KOPŘIVA, 2006, s. 24).

Pokud rodiče zcela opominou autoritativní stránku výchovy a zaměří se především na tento způsob komunikace, může se výchovné působení změnit v neustálé diskuze a přesvědčování bez adekvátní odezvy ze strany dítěte.

Nelze tedy tvrdit, že jeden nebo druhý výchovný styl je vždy horší nebo lepší. Záleží především na míře poskytované svobody a adekvátnosti kladených nároků. Pokud je v rodině dáván příliš velký důraz pouze na jednu skupinu hodnot ať už je to výkon, či přirozený způsob života, nikdy nelze zcela odhadnout, jaký dopad to na vychovávaného bude mít, protože vždy záleží především na dispozicích vychovávané osobnosti.

4 POSTOJE RODIČŮ VŮČI ŠKOLE

4.1 Postoje a jejich vymezení

Pojem postoj lze z psychologického hlediska popsat jako motivační dispozici, která ovlivňuje reakci jedince vůči prostředí, situacím a lidem. Postoje se utvářejí v průběhu života na základě zkušeností a vlivu sociálního prostředí. Mají různou intenzitu od extrémně kladných po extrémně záporné. Již utvořené postoje jsou poměrně stabilní a v průběhu času se mění zpravidla jen nepatrně. Postoje, které jsou z pohledu jedince pro něj zásadní, se stávají jednou ze složek charakterizujících jeho osobnost. Zajišťují poměrně ustálený způsob reakcí na známé jevy i objekty, i rychlou orientaci v situacích. Jsou důležitým aspektem při zařazování jedince do skupiny, přispívají k sounáležitosti se skupinou (GILLERNOVÁ, 2000, s. 42).

Pedagogický slovník definuje postoj jako hodnotící vztah k okolí, ostatním subjektům i sobě samému. Postoje jsou zdrojem relativní stability způsobů chování. V postojích se odráží i hodnotová orientace jedince, která je utvářena interakcí se sociálním prostředím, učením a výchovou (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 210).

Postoje tedy můžeme chápat jako určité osobnostní dispozice, jejichž základ se utváří už v dětství a jsou ovlivněny výchovou i prostředím. Stejně tak postoje ke škole a celému vzdělávacímu systému, které si člověk vytvoří ve svém dětství jako žák, se pak projevují i v dospělosti, v postojích rodičů ke škole. V přístupu rodičů ke škole se tak mohou odrážet osobní zkušenosti z vlastní školní docházky.

O postojích rodičů můžeme hovořit jako o jejich vztahu ke škole, který vyplývá z jejich vlastního hodnocení školy v konfrontaci s jejich zájmy a potřebami, respektive se zájmy a potřebami jejich dětí. Důležitost vztahu rodičů ke škole spočívá v tom, že jejich postoje významně ovlivňují nejen samotné učení žáků, ale i celý výchovně vzdělávací systém. V současné době je snahou vytvářet partnerský vztah mezi školou a rodiči. Budování takového vztahu předpokládá vzájemnou otevřenost, oboustranné sdílení důležitých informací a ochotu ke komunikaci. Do vztahu rodičů ke škole se významně promítají konkrétní vztahy rodičů a učitelů, které se utvářejí především při vzájemném kontaktu v rámci třídních schůzek, různých konzultací či individuálních rozhovorů. Dá se říci, že vztah mezi rodičem a učitelem může výrazně ovlivnit školní úspěšnost dítěte (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2013, s. 211,373).

4.2 Faktory ovlivňující utváření vztahů mezi rodiči a školou

Pokud hovoříme o postojích rodičů ke škole, nelze opominout jeden ze základních prvků, který se podílí na jejich utváření a to je vztah mezi rodiči a učiteli. Tyto vztahy se utváří nejen na základě aktuálních kontaktů s učiteli, ale i zkušeností minulých. Významnou úlohu v utváření vztahů rodičů k učitelům představují také stereotypy, které v sobě mohou odrážet jak minulé osobní zkušenosti rodiče, tak obecné povědomí. Stereotypy připisují stejné vlastnosti všem členům určité skupiny, bez ohledu na jejich individualitu.

Vzhledem k tomu, že každý dospělý chodil do školy jako dítě a jako rodič má s výchovou zkušenosti, tak ve společnosti panuje názor, že výchově a škole každý rozumí a je tedy kompetentní ovlivňovat výchovně vzdělávací proces. Tento dojem pak snižuje status učitele a posiluje představu o jeho zastupitelnosti nekvalifikovanou silou. Což se nedá říci například o jiných profesích jako je například lékař nebo právník. Lze tedy konstatovat, že profese pedagoga není, oproti jiným profesím, společností dostatečně oceňována (KRAUS, 1999, s. 145-146).

Práci učitele determinují také vnější zásahy týkající se sociálních, ekonomických a legislativních podmínek. Tato mnohdy laická intervence má za následek snižování kvality pracovních podmínek a zvyšování časových i profesních nároků na pedagoga. V porovnání se zeměmi OECD patří platové podmínky českých pedagogů k nejhorším. Důsledkem toho je odliv kvalitních pracovníků do jiných odvětví. Status učitele tak snižuje vysoké procento neaprobované výuky (URBÁNEK, 2009, s. 406).

V posledních letech dochází k posunu vztahu mezi školou a rodiči. V současné době zaznamenáváme přechod od vztahu podřízenosti rodičů vůči škole, který má v paměti především starší generace, k utváření partnerských vztahů mezi školou a rodinou. S novými legislativními změnami ve školství dochází však k tomu, že rodiče žáků se ocitají v roli klientů škol, a tomu odpovídá i jejich postoj ke škole. Ve snaze vyjít rodičům maximálně vstříc, pak může docházet k tomu, že škola a učitelé se vůči rodičům dostávají do nevýhodného postavení.

Dnes mohou rodiče požadovat, aby škola respektovala způsob výchovy v rodině a při školní edukaci a přístupu k dítěti byl způsob výchovy v rodině brán v úvahu. Oproti tomu škole chybí nástroje, kterými by rodinu v případě potřeby mohla přimět ke spolupráci. Tato nerovnost se často projevuje například popíráním odpovědnosti v otázkách výchovy na jedné i druhé straně. Škola se domnívá, že hlavní podíl na formování osobnosti by měla mít rodi-

na. Mnoho rodičů však očekává, že se tohoto úkolu ujme škola, dokonce předpokládají, že profesionální intervence učitelů přispěje k nápravě výchovných chyb z rodiny (KRAUS, 1999, s. 123).

Mají-li škola a rodiče vytvořit skutečně partnerský vztah, je nutné posílit zejména vzájemnou důvěru a aktivní spolupráci. Většina škol se tuto vizi snaží zakomponovat do svých aktivit nejen z důvodu výše zmíněného konkurenčního prostředí ve školském systému, ale i proto, že spolupracující rodiče jsou přínosem i pro vzájemnou kooperaci při edukaci jejich dětí.

Prováděné výzkumy dokazují, že dítě je schopno dosáhnout lepších výsledků, pokud se pohled rodiny a školy na výchovně vzdělávací proces příliš neliší, pokud jsou požadavky na plnění školních povinností a hodnocení jejich důležitosti relativně shodné v rodině i ve škole. Toho lze dosáhnout prohloubením spolupráce mezi rodinou a školou. Ukazuje se, že přátelské vztahy mezi rodinou a školou mohou kladně ovlivnit školní úspěšnost dítěte (ŠEĎOVÁ, 2004, s. 30-31).

Je především na straně školy, aby se snažila rozvíjet a podporovat kontakty s rodiči a to nejen po stránce edukace jejich dětí. K tomu, aby rodiče získali ke škole pozitivní vztah, je nutné dát jim možnost seznámit se s prostředím školy blíže. Toho lze jen těžko docílit pouze sporadickým formálním setkáváním na třídních schůzkách. Ne vždy se však snahy školy o přivedení rodičů do školního prostředí setkávají s příznivým ohlasem, pochopením a především zájmem ze strany rodičů. Důvody nezájmu o dění ve škole ze strany rodičů mohou mít různé důvody.

Z výzkumů veřejného mínění vyplývá, že pro rodiče není otázka školství nijak významná. Za důležitější považují například zdravotnictví, kriminalitu nebo korupci. Mnoho rodičů zdůvodňuje nemožnost aktivní spolupráce se školou svým velkým pracovním vytížením. Rodiče také, bohužel, podceňují význam školy i vzdělání samotného. Nezájem rodičů o dění ve škole je příčinou toho, že nemají dostatek podložených informací o školním prostředí ani práci učitele. Zprostředkované informace, které mají k dispozici, mohou být neobjektivní, zkreslené. Škola však nedisponuje takovými prostředky, kterými by mohla rodiče ke spolupráci donutit (KRAUS, 1999, s. 123).

Z uvedených skutečností lze vyvodit, že jedním z nejdůležitějších předpokladů pro vytvoření pozitivního vztahu mezi rodinou a školou je především dobře fungující obousměrná komunikace. Komunikační bariéry mohou vznikat na obou stranách. Ze strany rodičů to

může být již zmíněný nezájem způsobený podhodnocováním významu školy nebo nedůvěra v diskrétnost školy v případě sdělování citlivých informací o dítěti a situaci v rodině. Ze strany školy mohou bariéry vznikat především ve způsobu komunikace a oslovování rodičů, používání neefektivních forem komunikace bez prostoru pro zpětnou vazbu ze strany rodičů.

Jako velice kvalitní se jeví komunikace rodičů se školou na prvním stupni základní školy. Dobrá úroveň komunikace rodičů dětí nižších ročníků základní školy pravděpodobně vyplývá z toho, že v prvních letech školní docházky se většina rodičů podílí na domácí přípravě dětí a to je vede k aktivnímu přístupu k edukaci jejich dítěte. Dítě zpravidla vyučuje pouze jeden vyučující, tráví tak s dětmi poměrně velkou část dne. To mu v očích rodičů dává kompetenci udílet doporučení nejen, co se týče vzdělávacích postupů, ale i výchovných strategií. Rodiče pak tato doporučení snáze přijímají, protože rady učitele vnímají jako snahu o kooperaci při dosahování společného cíle. Vzájemná dohoda o tom, co je v zájmu dítěte a volba společného strategie, je pak pro obě strany snadnější (ŠTECH, VIKTOROVÁ, 2010, s. 63).

Ve vyšších ročnících se účast rodičů na domácí přípravě dětí značně snižuje také z důvodu náročnosti učiva, kdy rodiče mnohdy již nedokážou dětem poradit. Navíc fakt, že i třídní učitel tráví se svou třídou často pouze jednu nebo dvě hodiny týdně, ho z pohledu rodičů kompetence radit v otázkách výchovy zbavuje.

Nedostatečný přímý kontakt s rodiči je důvodem, proč učitelé odhadují postoje rodičů ke škole spíše z chování jejich dětí, kvality domácí přípravy a okruhu zájmů dítěte. Rodiče pak při nedostatečném bezprostředním kontaktu s učitelem hodnotí jeho kvality nejčastěji podle známek nebo vědomostí svého dítěte, podle toho, jak se dítě o učiteli vyjadřuje nebo jakým způsobem učitel přistupuje k řešení vzniklých výchovných problémů (ŠTECH, VIKTOROVÁ, 2010, s. 63).

Tam kde chybí bezprostřední kontakt, těžko lze hovořit o utváření kvalitních vztahů. Záleží především na školském systému a učitelích, aby dokázali přivést rodiče do škol, přesvědčili je o prospěšnosti vzájemné spolupráce a kooperace při edukačním procesu jejich dětí. Je nutné rodičům ukázat, že učitelé nejsou jejich protivníky, ale partnery, které spojuje společný cíl, a to zájem dítěte, a že k dosažení tohoto cíle je mnohdy nutné použít i méně populární opatření, pokud to přispěje ku prospěchu dítěte. Samozřejmě nelze předpokládat, že takovýto ideální vztah je možné navázat se všemi rodiči. Vždycky je nutné vzít v úvahu

sociokulturní prostředí rodiny, výchovný styl i osobnost rodiče. Je však na učitelích, aby si svým citlivým přístupem k rodičům dokázali získat jejich důvěru a podporu při edukačním procesu jejich dětí.

4.3 Postoje rodičů ve vztahu ke škole

Role učitele ve výchovně vzdělávacím procesu je poměrně jednoznačně vymezená a daná sociálním statutem učitele, stejně tak jako chování, které se od něho očekává. Oproti tomu pozice rodiče ve vztahu vůči škole není tak striktně vymezena a vychází především z toho, jakým způsobem vnímá člověk svou roli rodiče ve vztahu k dítěti.

Rodičovská role ve vztahu ke škole nepředstavuje pouze vztah ke škole jako takové, ale zahrnuje i reakce rodičů na školní povinnosti dítěte. Postoje rodičů vůči škole se vyvíjejí postupně od nástupu dítěte do školy a odráží v sobě reakci rodičů na nároky, jež škola na dítě klade i snahu rodičů dítěti se zvládnutím tohoto tlaku pomoci. Často dochází k tomu, že představy samotných rodičů o roli rodiče školního dítěte se nemusí shodovat s tím, co od rodičovské role očekává škola. Rozpor mezi těmito dvěma představami může způsobovat napětí ve vztahu (ŠTECH, VIKTOROVÁ, 2010, s. 72).

Každý rodič si na základě svých interakcí a interakcí svého dítěte se školou vytváří určitý osobitý postoj k této instituci. Dochází tak k vymezování vztahů mezi rodiči a školou. I když postoje jednotlivých rodičů se mohou v určitých aspektech odlišovat, je možné upozorovat některé charakteristické prvky v těchto vztazích a na jejich základě kategorizovat některé základní typy vztahů rodičů ke škole.

Zahraniční literatura popisuje čtyři úrovně vztahu rodičů ke škole. Jedná se o vztah rodiče jako klienta, partnera, občana a rodiče problematického. Rodiče coby klienty lze pomyslně dělit na dvě skupiny. Jednu tvoří rodiče, kteří pohlížejí na učitele jako na odborníky v poskytování požadovaných služeb, v tomto případě v edukaci jejich dětí. Druhou skupinu rodičů-klientů pak tvoří rodiče, kteří se sami považují za odborníky ve výchově svých dětí a tudíž přesně vědí, které služby pro své děti mají požadovat od školy a učitelů. Partnerský vztah rodičů ke škole může spočívat jednak v aktivní komunikaci a spolupráci při edukaci dítěte, ale také v účasti rodičů na aktivitách školy, participace na řízení školy a rozhodování o organizačních záležitostech školy. Občanský přístup rodičů představuje vztah ke škole jako k instituci. Jedná se tedy o vztah velice formální, jehož podobu určuje převážně škola. Posledním definovaným přístupem ke škole je přístup problémových rodičů. Sem podle

zahraniční literatury patří rodiče „nezávislí“, kteří školu tolerují, ale nespolupracují s ní, dětem zpravidla zajišťují další zdroje vzdělávání odpovídající jejich představám. Druhou skupinou jsou rodiče „špatní“, kteří nemají zájem o edukaci svých dětí. Poslední skupinou problémových rodičů jsou rodiče „snaživí“. Tito rodiče jsou ve vztahu ke škole i v podpoře svých dětí velice aktivní. Jejich problémovost spočívá především v časové náročnosti komunikace s nimi (ŠEĎOVÁ, 2004, s. 33-39).

Podle takto stanovených kategorií lze popsat vztah rodičů ke škole nejen z pohledu učitelů, ale celkem objektivně i z pohledu rodičů, protože takto stanovené kategorie v sobě odrážejí postoje, se kterými jsou rodiče schopni se identifikovat. Oproti tomu je možné se setkat s klasifikací rodičů, která vychází výhradně z pohledu učitelů na rodiče a jejímiž kritérii je především vztah rodičů ke škole a vztah k dítěti.

Tato klasifikace dělí rodiče také na čtyři skupiny. První jsou rodiče, kteří projevují zájem o dítě i o školu. Jsou to rodiče, kteří jsou vůči škole aktivní, ať už v otázkách edukace svého dítěte nebo v participaci na chodu školy, která bývá zpravidla také vedena snahou prospět svému dítěti. Někdy se může jednat o aktivitu až neúměrnou vedenou snahou zasahovat do struktury výchovně vzdělávacího procesu. Druhou skupinou této škály jsou rodiče, kteří projevují zájem o své dítě. Tito rodiče se kontaktům se školou nevyhýbají, nelze však říci, že by sami k těmto kontaktům dávali podnět. Kontakt se školou udržují formálně, aby škole prezentovali svůj zájem o dítě. Třetí skupina zahrnuje rodiče, kteří selhávají v některé rodičovské funkci. Komunikace těchto rodičů se školou bývá sporadická a neefektivní. Poslední skupinou jsou rodiče „nezřetelní“ - bez problémů a bez kontaktů. Jedná se většinou o rodiče bezproblémových dětí, kteří nepokládají kontakty se školou za potřebné (ŠTECH, VIKTOROVÁ, 2010, s. 74-77).

Z obou výše citovaných klasifikací vztahů rodičů ke škole vyplývá, že na roli rodiče ve vztahu ke škole je vždy nutné nahlížet skrze jeho vztah k dítěti. Kromě všech již zmíněných společenských, ekonomických a osobnostních faktorů ovlivňujících postoje rodičů ke škole, můžeme jako nejvýznamnější faktor označit jeho vztah k dítěti. Rodič se ve vztahu ke škole vždy snaží hájit zájmy svého dítěte, ne vždy je jeho pohled na situaci objektivní. Ve snaze prospět svému dítěti v aktuální situaci, může však své dítě nevědomky poškodit v dlouhodobém horizontu, například nevhodným vzorem strategie chování či snížením jeho statusu u vrstevníků.

Pokud tedy chceme rozvíjet vztahy mezi rodiči a školou, musíme v první řadě respektovat jeho rodičovskou roli a s ní spojené právo rozhodovat o způsobu výchovy dítěte. Z tohoto důvodu je důležité dát nejprve rodiči prostor pro vyjádření jeho postojů k výchovně vzdělávacímu procesu a teprve pak se můžeme pokusit jeho postoje v některých aspektech korigovat.

4.4 Bariéry budování vztahu mezi školou a rodiči

Přestože rodiče i učitelé mají bezesporu zájem o vytvoření vzájemných kvalitních vztahů založených na partnerství, není jednoduché takovéto vztahy budovat. Do značné míry to může být způsobeno i tím, že obě tyto skupiny mají poněkud odlišná očekávání i pohled na vzájemnou spolupráci a kooperaci.

Determinanty a možnými bariérami, které mohou ze strany rodičů ovlivňovat utváření vztahu se školou, jsem se zabývala v předchozím textu. Jsou to determinanty, se kterými je nutné počítat, ale které škola zpravidla nemá možnost nijak výrazně ovlivnit. V této kapitole se proto chci zabývat především bariérami na straně škol, na jejichž odstranění je možné pracovat. Eliminace těchto bariér může přispět ke změně pohledu rodičů na školu.

Jednou z nejzákladnějších otázek vymezení jakéhokoli vztahu je určení vzájemných hranic. V případě vztahu rodičů a školy je toto téma o to citlivější, že překročením této pomyslné hranice mohou být porušena práva rodičů. Rodičům ze zákona vyplývá povinnost vychovávat své děti, přičemž odpovídají za veškerou výchovu, jíž se dětem dostává, tedy i tu školní. Z toho je možné vyvozovat jednak to, že rodič je povinen své dítě do školy řádně posílat a se školou spolupracovat, ale zároveň si tuto odpovědnost lze vysvětlit i tak, že rodič má právo zasahovat do výchovných strategií školy. Zároveň škola jako instituce je státem pověřená k výchově a vzdělávání a ve svých strategiích se musí řídit výchovnými cíli stanovenými státem.

V takto nastaveném legislativním rámci je složité spolehlivě stanovit úkoly rodičů a úkoly školy, ale i jejich přesnou hierarchii ve výchovném procesu. Přesto je nutné vycházet především z práva rodičů na rozhodování o celkovém způsobu výchovy dítěte, ale zároveň přihlížet k celospolečenskému zájmu a upřednostňovat tento zájem před individuálními zájmy jedinců nebo skupin (BREZINKA, 1996, s. 21).

Z takto nastaveného legislativního vymezení je patrné, že na straně učitelů může zapříčinit nejistotu ve vztahu k rodičům. Nelze totiž vždy zcela odhadnout, jak případná inter-

vence ze strany učitele bude vnímána druhou stranou, a zda ve snaze pomoci, nebude toto jednání posuzováno jako překročení přípustné hranice a kompetencí.

Dalším významným faktorem, který může negativně ovlivnit rozvíjení vztahů mezi rodiči a školou může být časová a organizační náročnost akcí, které mají přivést rodiče do škol. V současné době, kdy učitelé čelí především zvýšené pracovní zátěži spojené s doladováním školních vzdělávacích programů a tvorbou projektů dotovaných EU, může už být nad rámec jejich sil organizovat další mimoškolní akce, které by měly přispět k aktivnímu zapojení rodičů.

Na školy je kladeno mnoho nároků souvisejících s neustálými změnami kurikula a inovace výuky. V učitelích tyto neustálé změny mohou vyvolávat pocit napětí a vyčerpanosti. Plánování a organizování mimořádných akcí oslovujících rodiče mohou učitelé vnímat jako další břemeno. To může následně jejich ochotu vycházet rodičům vstříc snižovat. Zároveň učitelé poukazují na to, že k pravidelné spolupráci s rodiči jim chybí zkušenosti i znalost vhodných metod (TRNKOVÁ, 2004, s. 67).

Aby rodiče vnímali školu jako partnera ve výchově svých dětí, nestačí pořádat společné akce pro děti a jejich rodiče, jako je karneval, vánoční besídka a podobné akce tohoto typu, které jsou na většině škol tradicí. Tyto akce navštěvují rodiče především ze zájmu o své dítě a zpravidla jsou hojně navštěvovány převážně rodiči dětí z prvního stupně základní školy, kde je podpora dítěte ve školních aktivitách ještě vysoká. Pokud bychom chtěli směřovat ke skutečnému partnerství, měli bychom rodičům nabízet takové aktivity, které by byly zajímavé a přínosné především pro ně samotné, jako jsou různé přednášky a kurzy zaměřené například na osobnostní výcvik, rozvoj rodičovských kompetencí, semináře pro rodiče dětí se SPU, kreativní kurzy nebo sportovní akce. Zde už mnohdy pouze pedagogické vzdělání opravdu nemusí být dostačující a služba odborníka nebývá vždy pro školu finančně dostupná. A přitom právě takovýto přístup k rodičům je s největší pravděpodobností způsobem, jak jim zprostředkovat užší kontakt se školním prostředím.

Ve společnosti stále ještě převládá pohled na školu jako na ve své podstatě uzavřenou instituci, která slouží především ke vzdělávání dětí. Rodiče dětí zpravidla ani nenapadne zajímat se o dění ve škole, protože mají pocit, že toto prostředí má poskytovat služby výhradně dětem (TRNKOVÁ, 2004, s. 67).

Proces utváření vztahů mezi školou a rodiči je proces dlouhodobý. K vybudování kvalitních vzájemných vztahů však nestačí pouze ochota učitelů a rodičů ke vzájemné komuni-

kaci. Je třeba také podpory státu, aby byly zajištěny odpovídající podmínky pro realizaci takového výchovně vzdělávacího systému, který bude vyhovovat potřebám současné společnosti. Pokud se podaří vybudovat takový školský systém, kdy škola nebude pouze vzdělávací institucí, ale stane se součástí komunity, pak se jistě změní i postoje rodičů ke škole. Nelze totiž očekávat, že dvě zcela na sobě nezávislé instituce, rodina a škola, které mají stejné poslání, a to výchovu dítěte, nebudou mít v určitých situacích tendenci vnímat druhou stranu jako konkurenci a protivníka. Pokud se však podaří, aby se škola stala součástí komunity, pak bude i pro rodiče přijatelnější vnímat školu a učitele jako partnery při výchově svého dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

V teoretické části diplomové práce jsem se snažila postihnout klíčové faktory, které významně ovlivňují utváření postojů rodičů ke škole. Vzájemná kombinace a intenzita působení těchto faktorů vytváří širokou škálu postojů rodičů. Přesto lze v této škále vyzorovat některé společné rysy, které jsou pro určitou skupinu rodičů typické.

Praktická část diplomové práce je zaměřená na zjišťování postojů rodičů. Zajímala jsem se o to, co očekávají od výchovně vzdělávacího procesu rodiče dětí navštěvujících základní školu, kde pracuji.

5.1 Cíle a metodologie výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, co dnešní rodiče očekávají od výchovně vzdělávacího procesu na základní škole.

Dílním cílem diplomové práce je postihnout podle čeho rodiče posuzují kvalitu výuky a kompetentnost pedagoga. S tím souvisí i druhý dílní cíl výzkumu a to, co je podle názoru rodičů měřítkem kvality výchovně vzdělávacího procesu.

Předmětem výzkumu se tedy stávají rodiče žáků základní školy a jejich postoje k výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole.

S přihlédnutím k povaze diplomové práce jsem se rozhodla ke zkoumání postojů rodičů využít kvantitativní výzkum, který umožňuje získat data od poměrně velkého počtu respondentů. Tato data je možné matematicky vyčíslit, což mi umožní získat přehled o struktuře postojů rodičů k výchovně vzdělávacímu procesu.

Kvantitativní výzkum umožňuje získání přesných a objektivních dat vystihujících znaky daného jevu, které je možné vyjádřit numericky. Kvantitativním zpracováním těchto dat je možné zjišťovat frekvenci, rozsah nebo intenzitu určitého jevu. Díky velkému množství oslovených respondentů a získanému rozsáhlému datovému souboru je možné zjištěná fakta zevšeobecnit (ELEKTRONICKÁ UČEBNICA PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU, 2014).

Hypotézy, které společně s cíli výzkumu určují jeho konkrétní směr, jsem stanovila na základě studia odborné literatury i svých osobních zkušeností při kontaktu s rodiči v praxi. Hypotézy jsem se zároveň snažila stanovit tak, aby co nejlépe vystihly faktory, které podle mého názoru nejvíce ovlivňují postoje rodičů k výchovně vzdělávacímu procesu na zá-

kladní škole. Hypotézy prezentují mé závěry, které jsem si vyvodila při zpracování teoretické části diplomové práce. Potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz mi umožní ověřit správnost těchto závěrů.

Na základě stanovených cílů jsem definovala pět hypotéz:

- H1: Mladší rodiče mají tendenci přenášet na školu více výchovných kompetencí než rodiče starší.
- H2: Při výběru základní školy jsou pro rodiče důležitější jiné faktory než úroveň a kvalita výuky.
- H3: Mladší pedagogy považují rodiče za přístupnější než jejich starší kolegy.
- H4: Rodiče mladších dětí se zapojují do života školy častěji než rodiče starších dětí.
- H5: Rodiče dětí s horším prospěchem považují vzdělávací proces za náročnější než rodiče dětí s výborným prospěchem.

Jako nejvhodnější metoda pro získání dat v tomto případě se mi jevil dotazník, jehož výhodou je kromě oslovení velkého množství respondentů i to, že distribuci dotazníku lze zajistit bez přímého kontaktu výzkumníka s dotazovaným, čímž je zajištěna anonymita respondenta a tudíž větší pravděpodobnost otevřenosti jeho odpovědí.

Úskalím dotazníku je především konstrukce otázek. Ty je třeba formulovat neutrálně, aby respondenti jejich subjektivita nepodsouvala odpovědi, které se od něho očekávají. Nabízené varianty odpovědí dávají respondentovi omezený prostor pro vyjádření vlastních názorů. Proto je třeba škálu možných odpovědí volit takovým způsobem, aby měl respondent možnost zvolit pro něho co nejvýstižnější odpověď. V některých případech je možné zvolit otázky otevřené, které není sice možné kvantifikovat, ale umožní respondentovi přesněji vyjádřit jeho postoje (PELIKÁN, 2011, s. 105-106).

Otázky pro dotazník je zároveň nutné koncipovat v souladu se stanovenými cíli výzkumu tak, aby po jejich vyhodnocení mohly být ověřeny definované hypotézy. Pro dotazník zaměřený na výzkum postojů rodičů k výchovně vzdělávacímu procesu jsem volila otázky uzavřené, které jsou vhodné k následnému statistickému zpracování.

5.2 Metodika výzkumu

Na základě vytvořených hypotéz jsem vypracovala 20 otázek, které tvořili dotazník určený rodičům žáků základní školy. Vytvořený dotazník jsem nechala zkušebně vyplnit 7 re-

spondentům, s nimiž jsem následně konzultovala srozumitelnost dotazníku a objektivitu formulovaných otázek. Na základě jejich připomínek, byla upravena jedna otázka, jejíž formulace se jevila jako příliš subjektivní a tudíž podsouvala respondentům očekávané odpovědi. Finální verze dotazníku pak byla distribuována rodičům základní školy během třídních schůzek.

Požádala jsem třídní učitele, aby tento dotazník předali rodičům během konaných třídních schůzek s žádostí o jeho bezprostřední vyplnění. Ve třídách bylo následně určeno místo, kam budou dotazníky odevzdávány, aby byla zajištěna anonymita respondentů. Tento způsob distribuce se ukázal velice efektivní. Zvýšil sice náklady výzkumu oproti elektronické distribuci, kterou jsem také zvažovala, ale jeho návratnost byla bezesporu daleko vyšší. Distribuce dotazníku během třídních schůzek zároveň eliminovala riziko, že dotazník nebude vyplněn respondentem, jemuž je určen.

Třídním učitelům bylo na základě počtu žáků a předpokládané účasti rodičů předáno celkem 356 dotazníků. Z tohoto počtu se vrátilo 208 vyplněných dotazníků. Výzkumný vzorek tedy tvoří 208 rodičů žáků základní školy. Při počtu 478 žáků na škole považuji tento vzorek za dostatečně velký k tomu, aby mohl vypovídat o struktuře vztahů rodičů přinejmenším k dané základní škole.

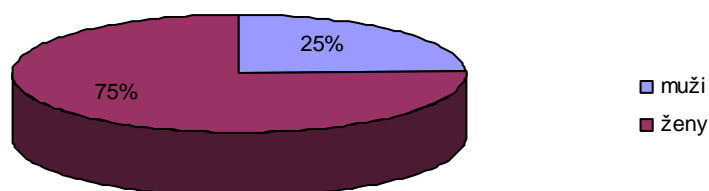
Získaná data byla zpracována pomocí statistických postupů kvantitativního výzkumu a následně znázorněna pomocí grafů, s jejichž pomocí byly analyzovány výsledky výzkumu. Na základě zjištěných výsledků výzkumu byly ověřovány stanovené hypotézy.

6 ANALÝZA DAT A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

6.1 Popis a interpretace výsledků měření

Otázka č. 1: zjišťování pohlaví respondentů.

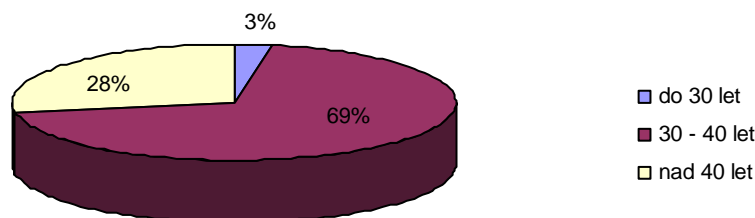
V první otázce bylo zjišťováno pohlaví respondentů. Ve 208 vyplněných dotaznících odpovídalo 51 mužů (25%) a 157 žen (75%). Třídních schůzek ve škole se tedy účastní převážně ženy, matky dětí.



Graf č. 1: Struktura respondentů podle pohlaví (v%)

Otázka č. 2: zjišťování věku respondentů

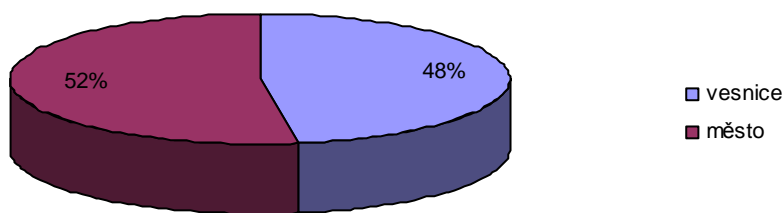
Dotazník vyplnilo 6 respondentů (3%) ve věku do 30 let, 144 respondentů ve věku 30 – 40 let (69%) a 58 respondentů ve věku nad 40 let (28%).



Graf č. 2: Struktura respondentů podle věku (v %)

Otázka č. 3: rozdělení respondentů podle velikosti bydliště

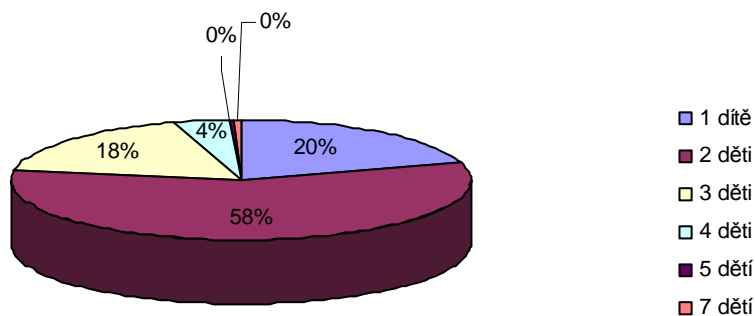
Škola, na níž byl prováděn výzkum, se nachází v menším městě, které má asi 9 tisíc obyvatel. Kromě dětí z města dojíždí do školy také děti z okolních vesnic. Respondentů, kteří uvedli jako místo svého bydliště město bylo 109 (52%). Respondentů uvádějících jako bydliště vesnici bylo jen o něco málo méně, a to 99 (48%).



Graf č. 3: Struktura respondentů podle bydliště (v %)

Otázka č. 4: zjišťování počtu dětí v rodinách

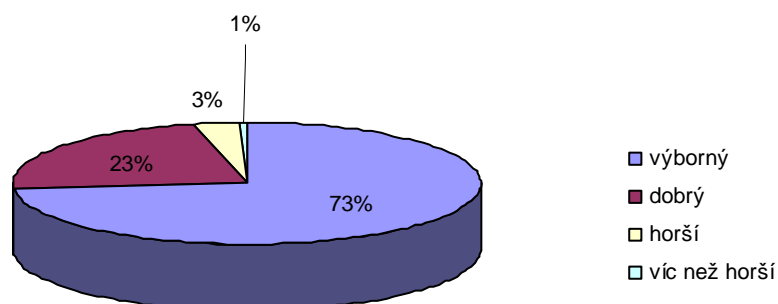
Ukázalo se, že 80% rodin má alespoň dvě děti. Jedno dítě v rodině uvedlo pouze 42 respondentů (20%). Rodin se dvěma dětmi pak byla více než polovina z celkového počtu dotazovaných, takto odpovídalo 119 respondentů (58%). Tři děti v rodině uvedlo 37 respondentů (18%). Pouze 8 respondentů (4%) má čtyři děti. Dále byla zastoupena 1 rodina s pěti dětmi a jedna rodina se sedmi dětmi. Tyto dvě rodiny se procentuelního součtu nepromítly.



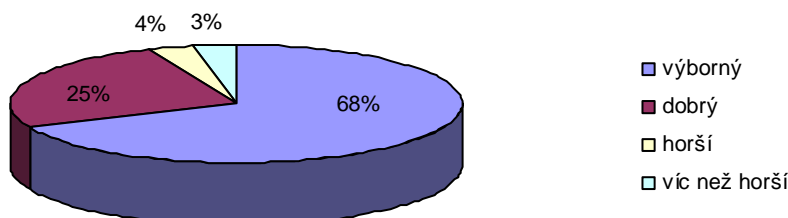
Graf č. 4: Struktura rodin podle počtu dětí (v%)

Otázka č. 5: zjišťování prospěchu dětí

Z celkového počtu 295 dětí navštěvujících základní školu, uváděly rodiče u 216 (73%) výborný prospěch. Jako dobrý hodnotili rodiče prospěch u 68 dětí (23%), horší prospěch uvedli rodiče u 9 dětí (3%) a víc než horší u 2 dětí (1%). Podle statistiky školní úspěšnosti žáků, kterou má k dispozici škola, struktura prospěchu uváděná rodiči přibližně odpovídá skutečně dosahovaným výsledkům žáků (viz graf č. 6). V porovnání obou grafů je patrné pouze mírné nadhodnocení školní úspěšnosti dětí ze strany rodičů, což může být způsobeno větší účastí rodičů žáků z nižších ročníků, kde jsou školní výsledky dětí ve většině případů výborné. Pro účely srovnání školních výsledků dětí uváděných rodiči a objektivních výsledků, které archivuje škola, jsem stanovila pro graf č. 6 rozdělení dětí podle průměrného prospěchu. Za „výborný“ jsem považovala prospěch do 1,5. Jako „dobrý“ jsem pro tento účel vymezila prospěch s hodnotami 1,51 - 2,5. Za „horší“ jsem považovala prospěch v rozmezí 2,51 - 3,5. Vyšší hodnoty průměrného prospěchu jsou pak zahrnuty v položce „víc než horší“.



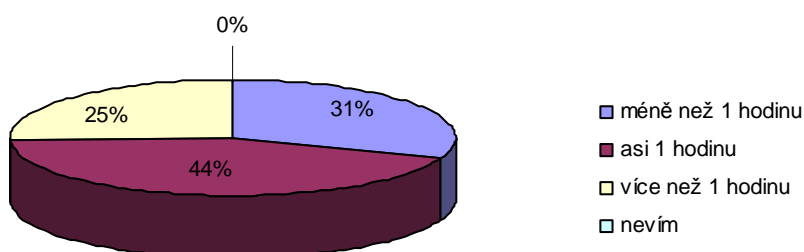
Graf č. 5: Školní prospěch dětí (v %)



Graf č. 6: Školní úspěšnost dle skutečně dosahovaných výsledků ve škole (v %) (ZŠ Tišnov, Smíškova, archiv)

Otázka č. 6: průměrná doba přípravy dítěte na vyučování

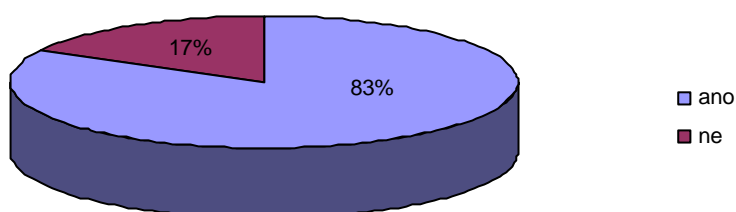
Tato otázka, která zjišťovala délku doby domácí přípravy, měla především zmapovat, zda rodiče mají přehled o tom, kolik času děti věnují přípravě do školy. Vzhledem k tomu, že ani jeden respondent neuvedl v odpovědích možnost „nevím“, lze usuzovat, že rodiče přehled o době domácí přípravy svých dětí mají a tedy průběh domácí přípravy svých dětí přinejmenším monitorují. Celkem 64 rodičů (31%) uvedlo, že se jejich děti doma učí méně než 1 hodinu. Dobu domácí přípravy asi 1 hodinu uvedlo 91 rodičů (44%). Více než 1 hodinu se učí děti 53 rodičů (25%)



Graf č. 7: Přibližná doba přípravy na vyučování (v%)

Otázka č. 7: zjišťování, zda rodiče dítěti s domácí přípravou pomáhají

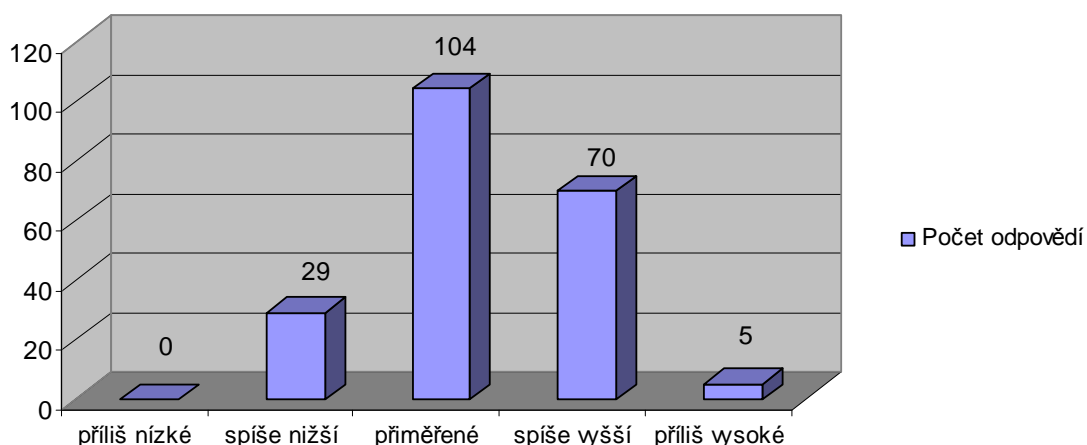
Tato otázka v návaznosti na otázku č. 6 upřesňuje, zda se rodiče na domácí přípravě svých dětí aktivně podílejí. Celkem 172 respondentů (83%) potvrdilo, že dětem s domácí přípravou pomáhají. Pouze 36 dotazovaných (17%) uvedlo, že se na domácí přípravě svých dětí nepodílí. Ve většině těchto případů to může být proto, že dítě nemá s učením potíže a už je natolik samostatné, že dopomoc s přípravou do školy nepotřebuje. Z odpovědí respondentů na tuto otázku lze usuzovat, že většina rodičů má zájem na školní úspěšnosti dítěte. Dávají tak dítěti najevo, že škola i vzdělání má svůj význam.



Graf č. 8: Pomoc rodičů při domácí přípravě dětí (v%)

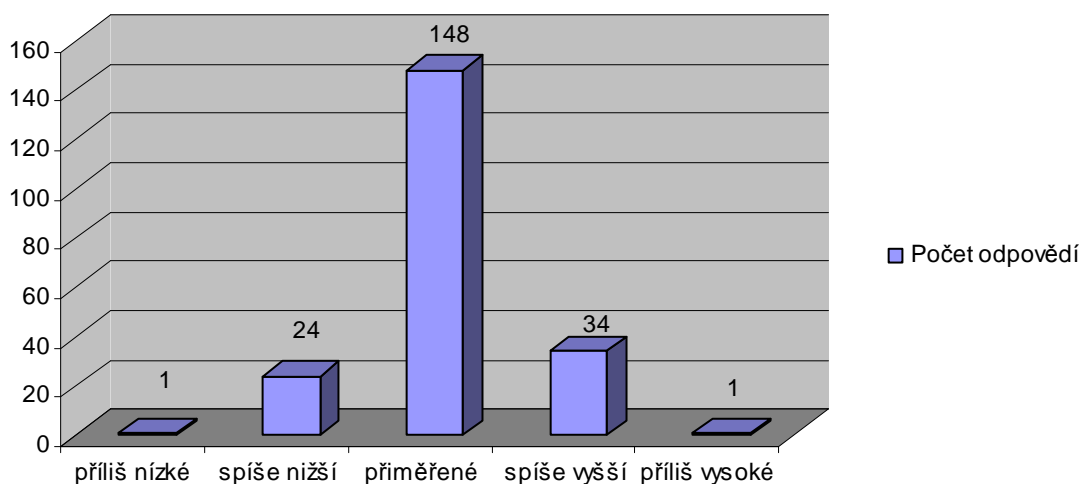
Otázka č. 8: zjišťování názoru rodičů ohledně náročnosti učiva

V této otázce se rodiče měli vyjádřit, jak vnímají rozsah a požadovanou míru znalostí probíraného učiva. Svoje odpovědi zaznamenávali respondenti na škále označující nároky od příliš nízkých až po příliš vysoké. Celkem 104 respondentů (50%) uvedlo, že nároky na zvládnutí učiva považují za přiměřené. Jako spíše vyšší vnímá nároky na zvládnutí učiva 70 respondentů (34%) a jako příliš vysoké připadají nároky na zvládnutí učiva 5 respondentům (2%). Oproti tomu jako spíše nižší se jeví nároky na zvládnutí učiva pouze 29 respondentům (14%). Ani jeden respondent nehodnotil rozsah a požadovanou míru znalostí probíraného učiva za příliš nízkou. Z toho vyplývá, že většina rodičů považuje učivo za přiměřené a dostatečně náročné. Pouze 14 % rodičů si myslí, že by bylo vhodné zvětšit obsah i požadovanou míru znalostí probíraného učiva.

Graf č. 9: Nároky na zvládnutí učiva

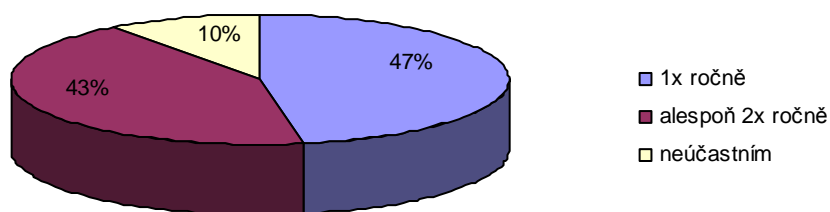
Otázka č. 9: zjišťování názoru rodičů na domácí přípravu dětí

V této otázce byli rodiče dotazováni na náročnost domácí přípravy dětí. Zajímalo mě, jestli nároky na domácí přípravu vnímají rodiče jako přiměřené či nikoli. I u této otázky respondenti svoje odpovědi zaznamenávali na škále označující nároky od příliš nízkých až po příliš vysoké. Za přiměřenou považuje domácí přípravu dětí do školy 148 respondentů (72%), tedy téměř $\frac{3}{4}$ dotazovaných. Zbýlá čtvrtina dotazovaných se dělí na dvě přibližně stejně velké části. Celkem 34 rodičů (16% z celkového počtu dotazovaných) si myslí, že nároky na domácí přípravu jsou spíše vyšší, 24 rodičů (12%) se domnívá, že nároky na domácí přípravu jsou spíše nižší. Za příliš nízkou považuje náročnost domácí přípravy dětí pouze 1 respondent, za příliš vysokou také jenom 1 respondent. Lze tedy usuzovat, že rodiče nemají větší výhrady k domácí přípravě dětí a přijímají ji zcela bez problémů.

Graf č. 10: Nároky na domácí přípravu

Otázka č. 10: zjišťování zájmu rodičů o akce pro veřejnost pořádané školou

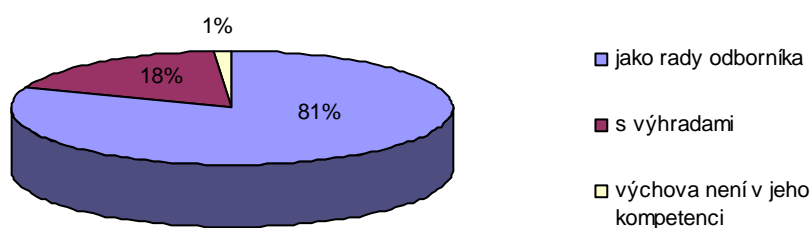
Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, jak velká část rodičů se účastní akcí pro veřejnost, které škola pořádá. Škola, na níž byl výzkum prováděn, uskutečňuje pro veřejnost každoročně několik akcí různého charakteru (kurzy, přednášky, otevřené vyučování, adventní dílničky apod.) Celkem 98 respondentů (47%) uvedlo, že se účastní 1x ročně. Alespoň 2x ročně se akcí pořádaných školou účastní 89 respondentů (43%). Přibližně desetina dotazovaných, 21 respondentů (10%) uvedlo, že se akcí pořádaných školou neúčastní. Tito rodiče jako důvod neúčasti na akcích školy v 11 případech uvedli nedostatek času, podle dalších 5 rodičů se k nim informace o akcích nedostanou, 3 rodiče žádná uskutečňovaná akce nezaujala a 2 rodiče uvedli jiné důvody, které shodně vyplývaly ze špatné dosažitelnosti školy v odpoledních hodinách z místa bydliště. Je tedy možné říci, že rodiče jsou ochotni účastnit se školních akcí pořádaných pro veřejnost.



Graf č. 11: Účast rodičů na akcích pořádaných školou (v%)

Otázka č. 11: akceptace učitelových doporučení týkajících se výchovy dítěte

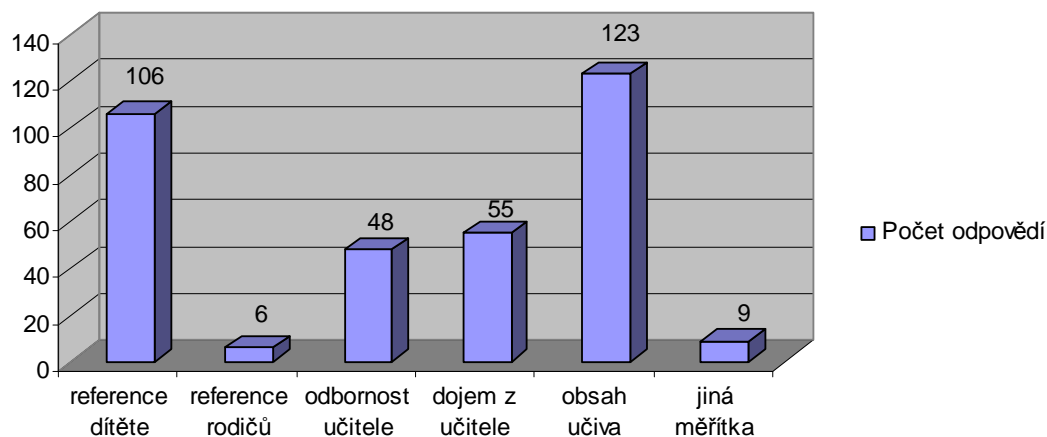
Zde se měli rodiče vyjádřit k tomu, jakým způsobem přijímají případná doporučení učitele ohledně výchovy svého dítěte. Zajímalo mě, zda jsou ochotni přistoupit na strategie výchovných postupů navrhovaných učitelem. Tato otázka měla také nastínit, zda rodiče uznávají kompetenci pedagoga k výchově jejich dětí. V odpovědích na tuto otázku se převážná většina respondentů vyjádřila, že učitelova doporučení ohledně výchovy svého dítěte přijímá jako rady odborníka a snaží se jimi řídit. Takto odpovědělo celkem 168 respondentů (81%). Dalších 37 respondentů (18%) se přiklonilo k názoru, že učitelova doporučení přijímají s výhradami, protože si myslí, že znají své dítě lépe než učitel. Pouze 3 respondenti (1%) zastávají názor, že výchova není v kompetenci učitele. Z odpovědí je patrné, že většina rodičů je ochotná konzultovat s učitelem výchovné problémy svého dítěte a řídit se společně dohodnutými strategiemi. Učitele tedy vnímají jako kompetentního k usměrňování výchovy svého dítěte.



Graf č. 12: Přijímání učitelových doporučení ohledně výchovy (v%)

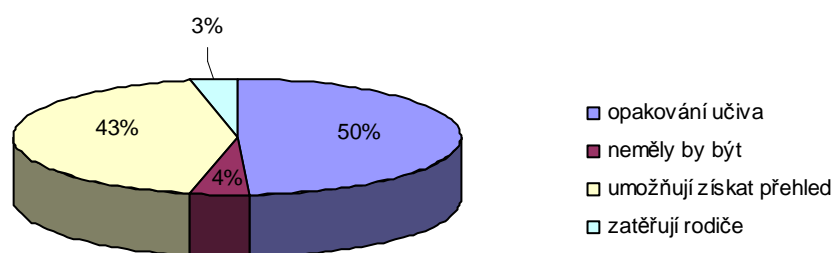
Otázka č. 12: co je podle rodičů ukazatelem úrovně výuky

V této otázce byli rodiče dotazováni, podle čeho hodnotí úroveň výuky. Respondenti zde mohli zvolit maximálně 2 odpovědi ze 6 nabízených variant. Nejvíce rodičů hodnotí kvalitu výuky podle obsahu probíraného učiva, tuto odpověď uvedlo 123 rodičů. Velká část rodičů na kvalitu výuky také usuzuje z referencí svého dítěte, celkem 106 respondentů. Podstatně méně rodičů při hodnocení kvality výuky považuje za důležitý vlastní úsudek při kontaktu s učitelem. Dojem, kterým učitel působí na rodiče, ovlivňuje jejich názor na kvalitu výuky podle 55 respondentů. Podle vzdělání a odbornosti učitele hodnotí kvalitu výuky 48 rodičů. Reference ostatních rodičů jsou při utváření názoru na kvalitu výuky důležité pro 6 respondentů. Dalších 9 respondentů uvedlo jiná měřítka kvality výuky, jako jsou kvalita učebnic, projektové akce a exkurze v rámci předmětu nebo to, jak dítě zvládá učivo. Ze získaných dat lze také vyvodit, že rodiče se zajímají o obsah učiva probíraného ve škole. Zároveň se ukazuje, že informace o škole a výchovně vzdělávacím procesu mají rodiče z velké části pouze zprostředkované. O tom svědčí poměrně velký počet rodičů, kteří kvalitu výuky hodnotí podle referencí svých dětí.

Graf č. 13: Ukazatele úrovně výuky

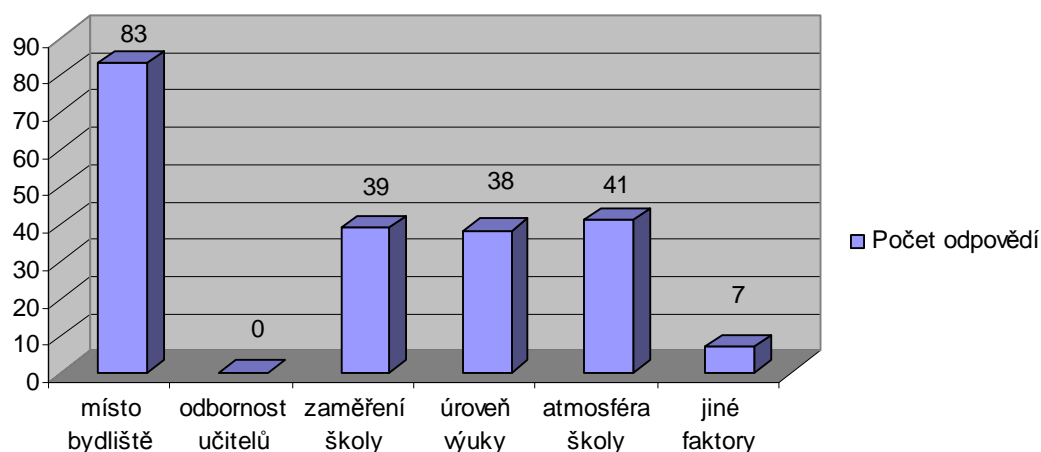
Otázka č. 13: zjišťování názoru rodičů na domácí úkoly

Touto otázkou jsem zjišťovala názor rodičů na dnes tolik diskutované domácí úkoly. Ze získaných dat vyplynulo, že rodiče přijímají domácí úkoly jako součást edukace. Celkem 102 rodičů (50%) souhlasí se zadáváním domácích úkolů, protože umožňují dětem zopakovat si doma učivo. Druhá poměrně velká skupina rodičů, celkem 90 rodičů (43%) souhlasí s domácími úkoly proto, že umožňují rodičům získat přehled o tom, jak dítě učivo zvládá. S domácími úkoly nesouhlasilo pouze 7 % rodičů. Jako zátěž pro rodiče v případě, že dítě nezvládá domácí přípravu samo, vidí domácí úkoly 7 respondentů (3%). Dalších 9 respondentů (4%) si myslí, že děti by si měly veškeré učivo zafixovat ve škole a tudíž by domácí úkoly neměly být. Naprostá většina rodičů tedy s domácími úkoly souhlasí. Dá se říci, že rodiče vnímají domácí úkoly jako zdroj průběžných informací o průběhu vzdělávacího procesu jejich dětí.

**Graf č. 14: Názor na domácí úkoly (v%)**

Otázka č. 14: faktory ovlivňující výběr základní školy

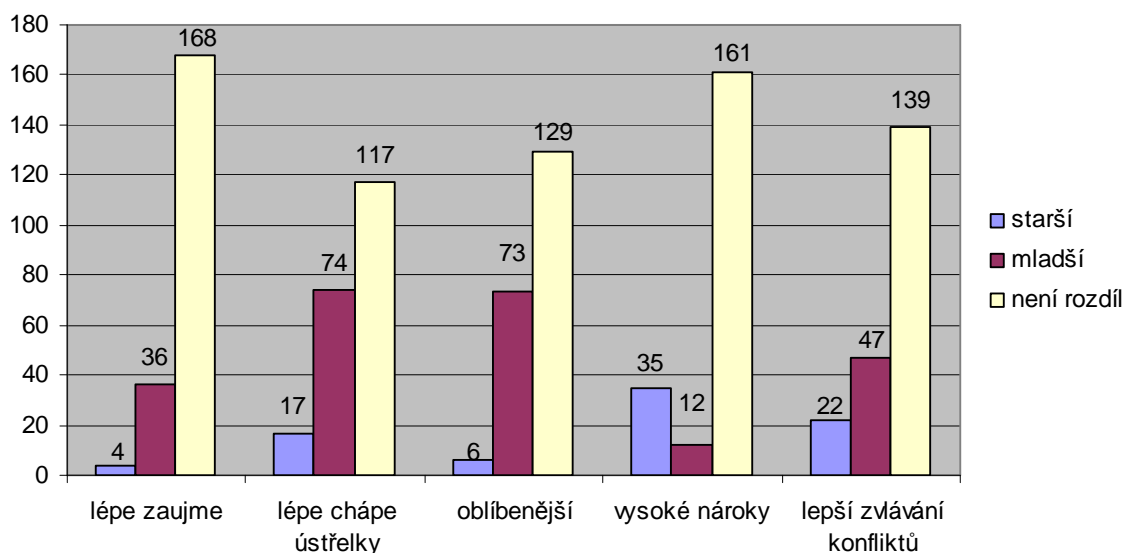
V této otázce se rodiče měli vyjádřit k tomu, podle čeho se rozhodují při výběru základní školy pro své dítě. Zajímalo mě, zda rodiče při nástupu dítěte do základní školy zvažují vzdělávací hlediska školy nebo jsou pro ně rozhodující jiné faktory. Přestože jsou ve městě dvě základní školy, z nichž každá se snaží profilovat jiným způsobem, téměř polovina dotazovaných, 83 respondentů (40%), uvádí jako nejdůležitější faktor při výběru školy místo bydliště. Znamená to tedy, že rodiče volí nejbližší školu, i když v tomto případě jsou školy od sebe vzdálené asi 10 minut pěší chůze. Roli zde patrně hraje i nutnost přecházení několika poměrně frekventovaných ulic. Další tři faktory ovlivňující volbu školy byly zastoupeny téměř shodným počtem odpovědí. Pokud však uvážíme, že všechny tři faktory mají vztah ke školnímu prostředí, je při součtu těchto tří faktorů celkové povědomí o škole při výběru základní školy přinejmenším stejně důležité jako místo bydliště. Podle úrovně výuky by volilo školu 38 respondentů (18%). Zaměření školy je významné pro 39 respondentů (19%). Dalších 41 respondentů (20%) přihlíží při výběru školy ke školnímu klimatu a atmosféře školy (výchovný aspekt prostředí). Výchovně vzdělávací proces je tedy při výběru základní školy zohledňován 57% respondentů. Jiné faktory ovlivňující výběr základní školy uvedlo pouze 7 respondentů (3%). Tito respondenti uváděly faktory jako např. rodinná tradice nebo přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ani jeden respondent nepovažuje za rozhodující faktor při výběru školy odbornost učitelů.

Graf č. 15: Rozhodující faktory při výběru školy

Otázka č. 15: rozdíly mezi mladšími a staršími učiteli

Otázka zjišťovala, zda rodiče vnímají nějaké rozdíly ve stylu práce mladších a starších učitelů. Rodiče posuzovali několik hledisek výchovně vzdělávací práce učitele.

Graf č. 16: Rozdíly mezi mladšími a staršími učiteli



Na otázku, zda dítě podle nich dokáže zaujmout lépe mladší nebo starší učitel, odpovědělo 168 respondentů (81%), že z hlediska věku není mezi učiteli rozdíl. Dalších 36 respondentů (17%) si myslí, že lépe zaujme děti mladší učitel a pouze 4 rodiče (2%) zastávají názor, že dítě lépe zaujme starší pedagog.

V tom, kdo dokáže občasné výstřelky dětí lépe pochopit, nevidí rozdíl 117 respondentů (56%), 74 rodičů (36%) si myslí, že lépe chápou děti mladší učitelé a 17 respondentů (8%) se domnívá, že větší pochopení pro děti mají starší učitelé.

Podle 129 rodičů (62%) není v oblíbenosti učitelů žádný rozdíl. Dalších 74 rodičů (35%) si myslí, že mladší učitelé jsou oblíbenější a 17 rodičů (3%) zastává názor, že větší oblibě se u dětí těší starší učitelé.

Nároky na znalost učiva jsou stejné u mladších i starších učitelů podle 161 rodičů (77%), mladší pedagogové jsou v tomto ohledu náročnější podle 12 rodičů (6%), vyšší náročnost na znalosti učiva u starších učitelů předpokládá 35 rodičů (17%).

Podle 139 rodičů (66%) není rozdíl mezi staršími a mladšími učiteli ve zvládnutí konfliktových situací ve škole. Celkem 47 respondentů (23%) si myslí, že konflikty se žáky lépe

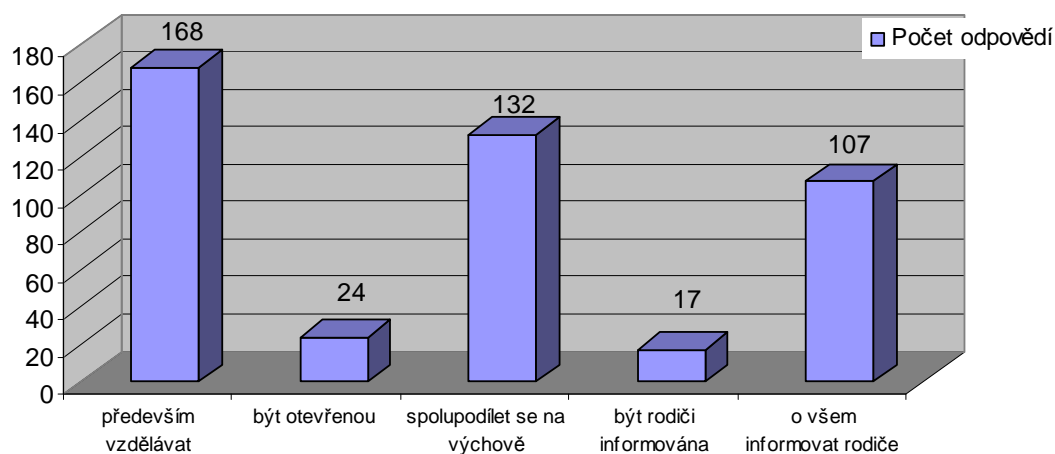
zvládají mladší pedagogové, 22 respondentů (11%) uvedlo, že podle nich lépe školní konflikty zvládají starší pedagogové.

Z odpovědí vyplynulo, že většina rodičů nevnímá rozdíly mezi staršími a mladšími učiteli v porovnáváních hlediscích jejich výchovně vzdělávací práce. U těch rodičů, kteří vnímají rozdíly v přístupu k dětem mezi mladšími a staršími učiteli, je tendence vnímat mladší učitele jako chápavější, shovívavější, oblíbenější i kreativnější. Jen malá část rodičů tyto atributy přisuzuje starším učitelům.

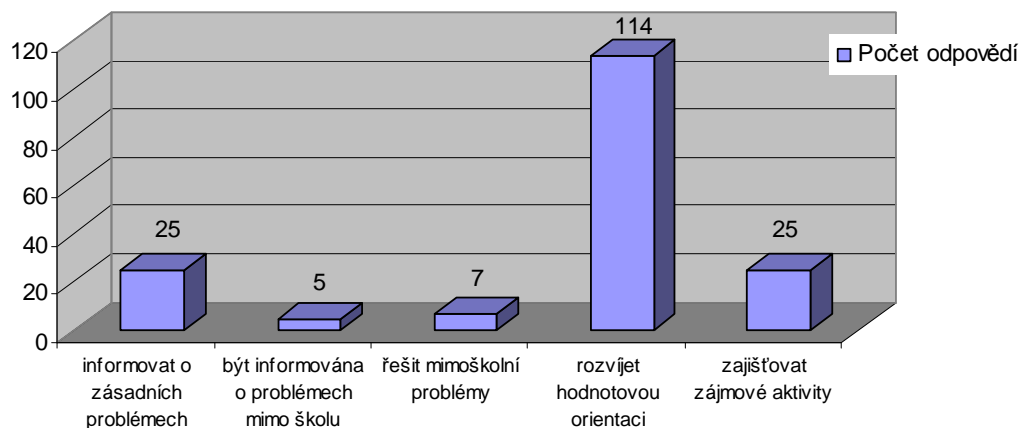
Otázka č. 16: na co by se podle rodičů měla škola zaměřovat

V této otázce si měli respondenti vybrat tři z deseti nabízených možností, které podle nich nejvíce vystihují to, co od školy očekávají.

Graf č. 17a: Škola by měla



Graf č. 17b: Škola by měla



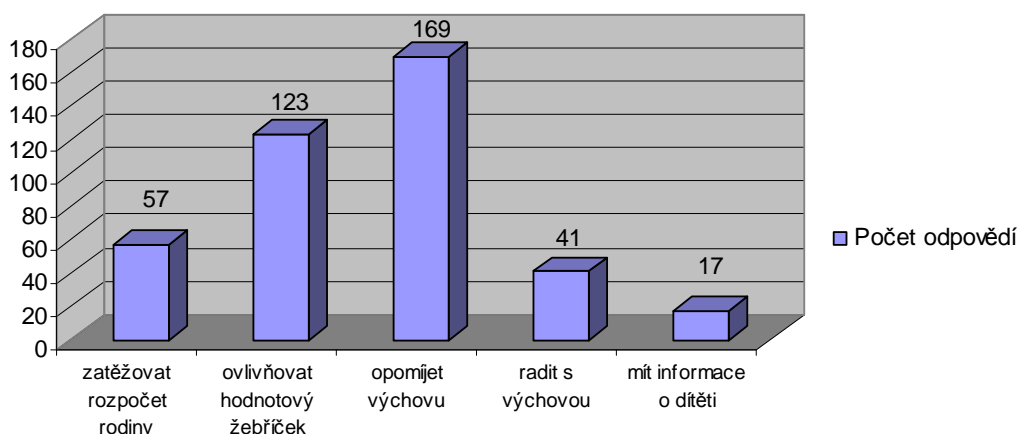
Nejvíce rodičů, celkem 168 očekává, že škola bude děti především vzdělávat, 132 rodičů si myslí, že škola by se měla podílet také na výchově dětí. Dalších 114 rodičů by od školy očekávalo rozvíjení správné hodnotové orientace dětí. Důslednou informovanost o všem co se týká chování a prospěchu dítěte preferuje 114 dotazovaných. Další preference rodičů jsou již zastoupeny v podstatně menší míře. Informováno pouze o zásadních problémech dítěte by chtělo být 25 rodičů, stejný počet rodičů si myslí, že škola by měla zajišťovat zájmové aktivity dětí. Dalších 24 rodičů preferuje školu otevřenou veřejnosti, tedy školu, která plní i společenskou funkci. Pouze 17 rodičů si myslí, že by škola měla být informována o všech skutečnostech týkajících se dítěte (zdravotní stav, situace v rodině). Jenom 7 respondentů připouští, že by se škola měla podílet na řešení deliktů dítěte vzniklých mimo školu (krádeže, vandalismus) a pouze 5 rodičů se domnívá, že by škola měla být o těchto deliktech informována.

Z odpovědí respondentů tedy vyplývá, že rodiče vnímají školu především jako výchovně vzdělávací instituci pro své děti. Očekávají, že škola se kromě vzdělávacích cílů bude podílet i na výchově dětí a utváření jejich hodnotové orientace. Rodiče očekávají, že budou důsledně informováni o všem, co se týká jejich dítěte. Naproti tomu nejsou příliš ochotní poskytnout škole veškeré informace o svém dítěti a vyhrazují si právo rozhodovat o tom, které informace škole poskytnou a které ne.

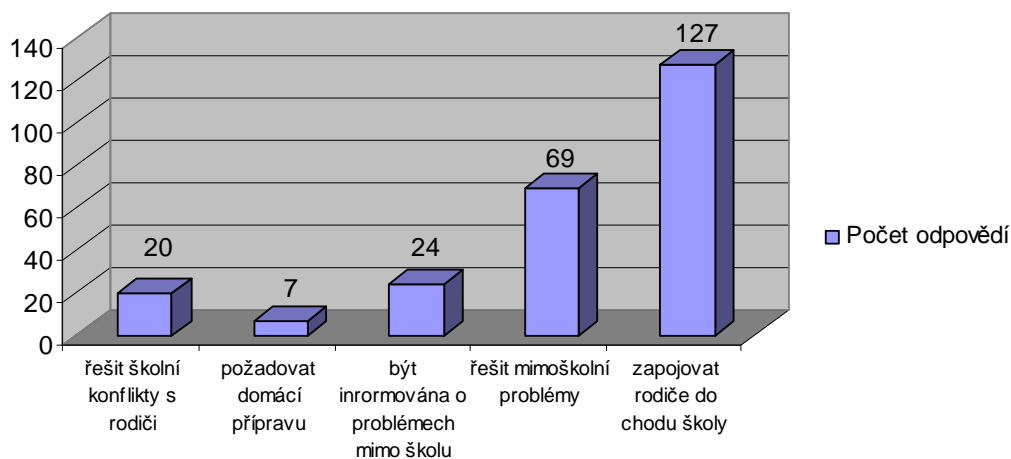
Otázka č. 17: co rodiče od školy neočekávají

V této otázce byli respondenti dotazováni na to, co podle nich není v kompetenci školy nebo čeho by se měla škola vyvarovat. Respondentům bylo opět nabídnuto deset variant odpovědí, z nichž měli vybírat tři, které nejvíce vystihovaly takové skutečnosti, které podle nich nejsou pro školu žádoucí.

Graf č. 18a: Škola by neměla



Graf č. 18b: Škola by neměla



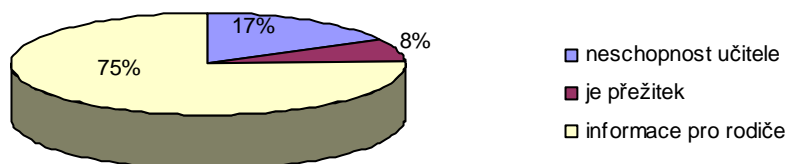
Nejvíce respondentů si myslí, že škola by se neměla zaměřovat pouze na vzdělávání a opomíjet při tom výchovnou složku. Tuto odpověď zvolilo 169 respondentů. Celkem 127 respondentů se domnívá, že škola by neměla usilovat o přílišnou účast rodičů na chodu školy. Přibližně stejný počet, 123 respondentů, zastává názor, že by škola neměla ovlivňovat hodnotový žebříček dětí. Dalších 69 respondentů se domnívá, že řešení mimoškolních konfliktů (poškozování cizí věci, krádeže) není v kompetenci školy.

Poměrně velká část rodičů, celkem 57 respondentů, nepovažuje za vhodné, aby škola zatěžovala rozpočet rodiny mimořádnými výdaji za exkurze, výlety, lyžařský výcvik apod. Celkem 41 respondentů se domnívá, že by škola neměla rodičům radit ohledně výchovy jejich dítěte. O tom, že by škola neměla být informována o mimoškolních deliktech dětí, je přesvědčeno 24 respondentů. Kompetenci školy řešit tyto delikty odmítá 20 respondentů. Celkem 17 respondentů se domnívá, že škola nemá být informována o všech skutečnostech (zdravotní stav, situace v rodině), které se týkají dítěte. Domácí přípravu dětí nepovažuje za vhodnou 7 respondentů.

Stejně jako u otázky č. 16, tak i odpovědi na otázku č. 17 potvrdily, že většina rodičů (169) považuje za velmi důležitou kromě vzdělávací funkce školy také funkci výchovnou. Oproti tomu ovlivňování hodnotového žebříčku dítěte odmítá 123 respondentů, zatímco v předešlé otázce přibližně stejný počet respondentů (114) očekává, že se škola na utváření hodnotového žebříčku dítěte bude podílet. Data získaná v této otázce také potvrdila, že rodiče nemají zájem na tom, aby se škola podílela na řešení mimoškolních deliktů dítěte. Zatímco v předešlé otázce jen nepatrný počet rodičů připouští, že škola o těchto skutečnostech má být informována (5 respondentů) a má kompetenci se podílet na jejich řešení (7 respondentů), v otázce č. 17 se o poznání více respondentů domnívá, že toto do kompetence školy nepatří. Řešit mimoškolní delikty škole nepřísluší podle 69 respondentů a školu o těchto deliktech informovat nepovažuje za vhodné 24 respondentů. Odpovědi respondentů také ukázaly, že rodiče nemají zájem podílet se na chodu školy. Takto odpovědělo 127 respondentů. Dále se ukázalo, že aktivity, které vyžadují finanční spoluúčast rodičů, nemusí být z důvodu zatížení rodinného rozpočtu kladně přijímány. Mimořádné výdaje spojené s výlety a exkurzemi nevyhovují 57, což je přibližně čtvrtina dotazovaných.

Otázka č. 18: názor rodičů na poznámky a tresty

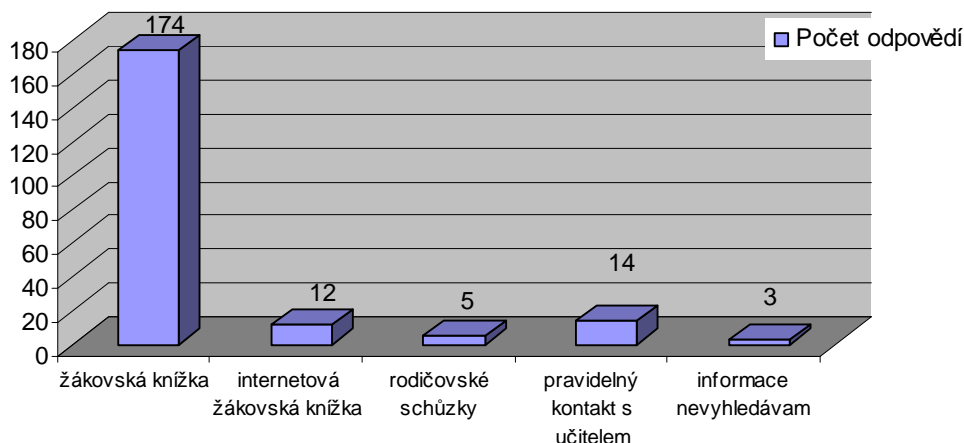
V této otázce byli rodiče dotazováni na to, co si myslí o psaní poznámek a ukládání trestů. Většina rodičů se přiklonila k názoru, že tyto sankce jsou upozorněním pro rodiče na nevhodné chování jejich dítěte ve škole. Takto odpovídalo 157 dotazovaných (75%). Celkem 35 respondentů (17%) tyto sankce považuje za projev neschopnosti učitele, řešit konflikty s dítětem jinak. Jako přežitek vnímá poznámky a tresty 16 respondentů (8%). Lze tedy konstatovat, že pro většinu rodičů jsou poznámky a tresty přijímány jako jedna z forem komunikace mezi školou a rodinou.



Graf č. 19: Psaní poznámek a trestů (v%)

Otázka č. 19: zjišťování způsobu získávání informací o chování a prospěchu dítěte

Cílem této otázky bylo zjistit, jaký způsob získávání informací o chování a prospěchu dítěte ve škole rodiče preferují. Ukázalo se, že v tomto ohledu jednoznačně nejvyužívanější jsou klasické žákovské knížky. Tuto formu komunikace mezi školou a rodinou preferuje 174 respondentů (84%). Jiné způsoby získávání informací o dítěti jsou využívány rodiči sporadicky. Pravidelný kontakt s učitelem upřednostňuje 14 respondentů (7%), internetovou aplikaci žákovské knížky 12 respondentů (6%). Rodičovské schůzky jsou dostačujícím zdrojem informací pro 5 respondentů (2%). Další 3 respondenti uvedli, že informace vyhledávají minimálně a očekávají, že v případě problémů jejich dítěte je škola bude sama informovat.

Graf č. 20: Získávání informací o prospěchu a chování dítěte**Otázka č. 20: postřehy a připomínky rodičů**

V této otázce byl rodičům dán prostor pro vyjádření dalších postřehů a připomínek k výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole. Zde odpovídalo jen několik respondentů. Zaujalo mě, že 4 respondenti měli potřebu vyjádřit se k tělesné výchově na základní škole. Z jejich připomínek vyplynulo, že by uvítali více hodin tělesné výchovy. Další připomínky, které byly zastoupeny pouze jednotlivě se týkaly velkého počtu dětí ve třídě, apelace na přílišnou shovívavost pedagogů nebo spokojenosti s některými aspekty vzdělávacího procesu na dané základní škole.

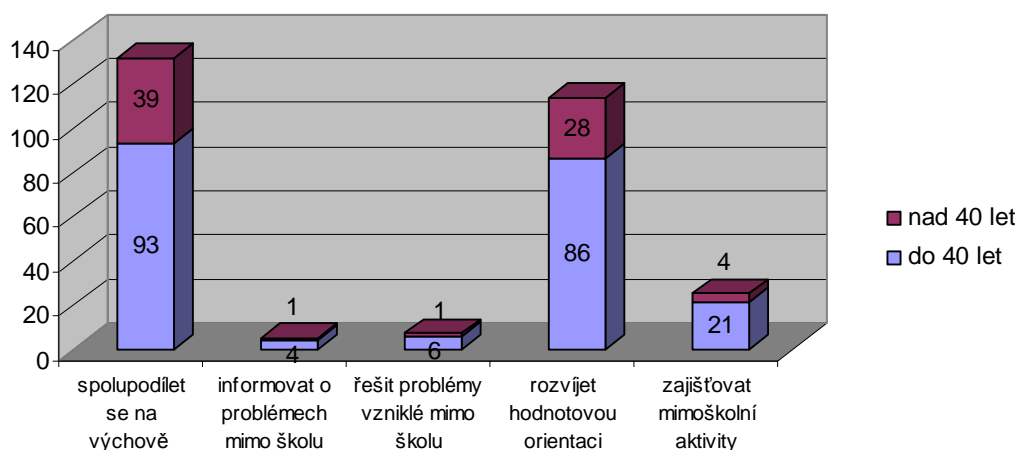
6.2 Ověření platnosti hypotéz

Na základě vyhodnocených výsledků výzkumu je možné se dále zaměřit na ověřování platnosti hypotéz, které byly pro tento výzkum stanoveny. Pro tento výzkum bylo definováno celkem pět hypotéz.

H1: Mladší rodiče mají tendenci přenášet na školu více výchovných kompetencí než rodiče starší.

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z odpovědí na otázku č. 2 a otázku č. 16. Skupinu mladších rodičů tvořili rodiče do 40 let věku, méně početná skupina byla tvořena rodiči nad 40 let. Jako ukazatel toho, kolik výchovných kompetencí jsou rodiče ochotni na školu přenášet, jsem použila odpovědi na otázku č. 16. Jako výchovné kompetence jsem si ve variantách odpovědí označila varianty: škola by se měla podílet na výchově, škola by měla být informována o problémech mimo školu, škola by měla řešit problémy mimo školu, škola by měla rozvíjet hodnotovou orientaci dítěte, škola by měla zajišťovat zájmové aktivity dětí. Každé zkoumané skupině jsem přiřadila počet zvolených variant na tyto odpovědi.

Graf č. 21: Výchovné kompetence



Následně jsem počet výchovných kompetencí vypočítala aritmetickým průměrem, abych zjistila, kolik výchovných kompetencí očekává od školy průměrně jeden rodič. Vzorec pro výpočet aritmetického průměru je:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + \dots + x_n) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Jako hodnotu n jsem dosadila počet rodičů v dané skupině a hodnoty x jsou počet zvolených odpovědí danou skupinou v jednotlivých variantách.

Při celkovém počtu 144 rodičů **do 40 let** zvolilo variantu „spolupodílet se na výchově“ 93 respondentů, variantu „informovat o problémech mimo školu“ 4 respondenti, variantu „řešit problémy vzniklé mimo školu“ 6 respondentů, variantu „rozvíjet hodnotovou orientaci“ 86 respondentů a variantu „zajišťovat mimoškolní aktivity“ 21 respondentů. Na jednoho rodiče pak vychází **průměrně 1,46** výchovná kompetence přenášená na školu.

Ze 64 rodičů **nad 40 let** zvolilo variantu „spolupodílet se na výchově“ 39 respondentů, variantu „informovat o problémech mimo školu“ 1 respondent, variantu „řešit problémy vzniklé mimo školu“ 1 respondent, variantu „rozvíjet hodnotovou orientaci“ 28 respondentů a variantu „zajišťovat mimoškolní aktivity“ 4 respondenti. Na jednoho rodiče pak vychází **průměrně 1,14** výchovná kompetence přenášená na školu.

Z výpočtů vyplývá, že rodiče do 40 let mají tendenci přenášet na školu o 0,32 výchovné kompetence více než rodiče nad 40 let. Hypotéza č. 1 se **potvrdila**.

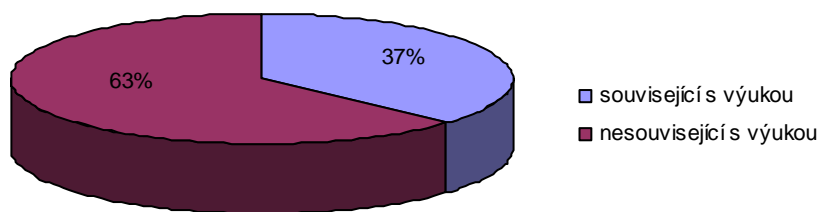
H2: Při výběru základní školy jsou pro rodiče důležitější jiné faktory než úroveň a kvalita výuky.

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z otázky č. 14, která se přímo dotazovala na faktory, které ovlivňují rodiče při výběru základní školy pro své dítě. Faktory formulované v této otázce jsem rozdělila na faktory mající přímou souvislost s výukou a faktory ostatní. Poté jsem každou skupinu faktorů sečetla a vyjádřila jejich poměr procentuelně.

Otázka obsahovala tři varianty odpovědí, které uváděly **faktory související s výukou**. Celkem 38 respondentů souhlasilo s tvrzením, že školu volí podle „úrovně výuky“, pro dalších 39 respondentů je při volbě školy důležité „zaměření školy“. Pro žádného respondenta není při výběru základní školy důležitá „odbornost učitelů“. Faktory přímo související s výukou tedy zvolilo celkem **77 respondentů**. Z celkového počtu 208 respondentů uvedlo tedy faktory související s úrovní a kvalitou výuky **37%** respondentů.

Jiné faktory, které nemají přímou souvislost s výukou, byly ve variantách odpovědí na tuto otázku zastoupeny také třemi možnostmi. Variantu „místo bydliště“ zvolilo celkem 83 respondentů, variantu „atmosféra školy“ zvolilo 41 respondentů a variantu „jiné fakto-

ry“ zvolilo 7 respondentů. Jiné faktory než vzdělávací tedy uvedlo celkem **131 respondentů**. Z celkového počtu 208 respondentů jiné faktory uvedlo **63%** respondentů.



Graf č. 22: Faktory ovlivňující výběr školy (v%)

Ze zjištěných údajů vyplývá, že hypotéza č. 2 se **potvrdila**.

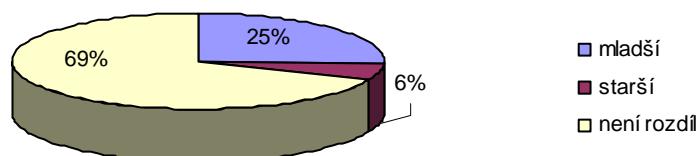
H3: Mladší pedagogy považují rodiče za přístupnější než jejich starší kolegy.

Východiskem pro ověření této hypotézy byla otázka č. 15, ve které byli rodiče dotazováni, zda vnímají nějaké rozdíly mezi mladšími a staršími pedagogy ve stylu práce a přístupu k žákům. Otázka zahrnovala těchto šest aspektů práce a chování pedagoga: kdo dokáže dítě lépe zaujmout, kdo lépe chápe občasně ústrelky dětí, kdo je u dětí oblíbenější, kdo mívá příliš vysoké nároky na zvládnání učiva, kdo lépe zvládá řešení konfliktů s dětmi. Rodiče vždy u každé podotázky vybírali jednou z možností: mladší, starší, není rozdíl.

Pro účel ověření hypotézy bylo nutné negovat podotázku „kdo má zbytečně vysoké nároky na zvládnání učiva“, protože o přístupnosti učitele svědčí spíše „ne zbytečně vysoké nároky“. Zbytečně vysoké nároky u starších učitelů uvedlo 35 respondentů, u mladších učitelů 12 respondentů, žádný rozdíl z hlediska věku nevnímá 161 respondentů. Abych mohla data získaná v této části otázky zahrnout do celkového průměru, negací otázky jsem dospěla k názoru, že „ne zbytečně vysoké nároky“ jsou přisuzovány mladším pedagogům podle 35 respondentů a starším pedagogům podle 12 respondentů. Na počet odpovědí u varianty „není rozdíl“ tato negace nemá vliv.

Pro ověření hypotézy jsem sečetla u všech podotázek počty zvolených možností k jednotlivým kategoriím (mladší, starší, není rozdíl). Následně jsem poměr odpovědí vyjádřila procentuálně.

Při součtu všech odpovědí na otázku č. 15 jsem zjistila, že některou z variant vyjadřujících větší přístupnost **mladších pedagogů** zvolili respondenti celkem v 265 případech, což odpovídá **25%** z celkového počtu odpovědí, větší přístupnost **staršího pedagoga** označili respondenti v 61 případech což je **6%** ze všech odpovědí. **Žádný rozdíl** z hlediska věku byl označen v 714 odpovědích, tedy **69%** celkového počtu.



Graf č. 23: Přístupnost pedagogů (v%)

Ze zjištěných údajů vyplývá, že hypotéza č. 3 se **nepotvrdila**.

H4: Rodiče mladších dětí se zapojují do života školy častěji, než rodiče starších dětí.

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z otázky č. 10, kdy byli respondenti přímo dotazováni na to, kolikrát ročně se účastní akcí pořádaných školou. Respondenty jsem rozdělila na dvě skupiny. Jednu skupinu tvořili rodiče, jejichž děti navštěvující základní školu byly ve věku 12 let a výše. Těchto rodičů bylo celkem 45. Druhou skupinu tvořili rodiče, jejichž alespoň jedno dítě navštěvující základní školu bylo ve věku nejvýše 11 let. Těchto rodičů bylo 163. Následně jsem sečetla počet odpovědí u jednotlivých variant a přiřadila je odpovídající skupině rodičů.

Pro ověření hypotézy jsem použila výpočet pomocí aritmetického průměru, přičemž hodnota n je počet rodičů v dané skupině. Hodnoty x jsou násobkem počtu navštívených akcí uváděných u varianty (1x, 2x, 0x) a počtu odpovědí v dané variantě.

V dotaznících rodičů **mladších dětí** se z **celkem 163** odpovědí v **70 případech** respondenti vyjádřili, že se akcí školy účastní **1x ročně**, dalších **83 rodičů** se účastní alespoň **2x ročně**, a **10 rodičů** se akcí pořádaných školou **neúčastní** vůbec. Jeden rodič se tedy ročně účastní v **průměru 1,45** školní akce pro veřejnost.

V dotaznících rodičů **starších dětí** se z **celkového počtu 45** odpovědí v **28 případech** respondenti vyjádřili, že se akcí školy účastní **1x ročně**, dalších **6 rodičů** se účastní alespoň

2x ročně, a **11 rodičů** se akcí pořádaných školou **neúčastní** vůbec. Jeden rodič se tedy ročně účastní v **průměru 0,89** školní akce pro veřejnost.

Ze zjištěných údajů vyplývá, že hypotéza č. 4 se **potvrdila**.

H5: Rodiče dětí s horším prospěchem považují vzdělávací proces za náročnější než rodiče dětí s výborným prospěchem.

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z otázek č. 5, 8 a 9. Dotazníky jsem rozdělila podle prospěchu dětí uváděného respondenty. Respondenti podle vlastního uvážení mohli volit z těchto kategorií vyjadřujících školní prospěch dítěte: výborný, dobrý, horší, víc než horší. Následně jsem zkoumala, jak ohodnotili respondenti náročnost učiva a domácí přípravy v otázkách č. 8 a 9, kde jim byla nabídnuta škála v rozmezí od „příliš nízké“ po „příliš vysoké“. Odpovědím jsem přiřadila hodnoty od 1 (příliš nízké) po 5 (příliš vysoké). Tyto hodnoty již bylo možné dosadit do vzorce pro výpočet aritmetického průměru, který jsem pro ověření hypotézy použila. Hodnotu n jsem stanovila jako počet dětí v dané kategorii školního prospěchu násobený 2 (byly zahrnuty odpovědi na otázky 8 a 9). Hodnoty x jsou násobkem hodnoty náležející jednotlivým variantám odpovědi (1- příliš nízké, 2 - spíše nižší, 3 - průměrné, 4 - spíše vyšší, 5 - příliš vysoké) a počtu odpovědí v dané variantě.

Rodiče, kteří označili prospěch svého dítěte jako **výborný**, uvedli v součtu obou otázek celkem **1x** nároky jako „příliš nízké“, **65x** jako „spíše nižší“, **280x** jako „průměrné“, **85x** jako „spíše vyšší“ a **1x** jako „příliš vysoké“. Podle rodičů dětí s výborným prospěchem je tedy **průměrná náročnost** výchovně vzdělávacího procesu **3,05**.

Z rodičů, kteří označili prospěch svého dítěte jako **dobry** nevnímá nároky jako „příliš nízké“ ani jeden z rodičů, **13x** rodiče označili nároky jako „spíše nižší“, **83x** jako „průměrné“, **36x** jako „spíše vyšší“ a **4x** jako „příliš vysoké“. Podle rodičů dětí s dobrým prospěchem je tedy **průměrná náročnost** výchovně vzdělávacího procesu **3,23**.

Vzhledem k nízkému zastoupení rodičů uvádějících prospěch svého dítěte jako **horší** (9) a **víc než horší** (2), jsem tyto dvě kategorie, pro účely srovnání názoru rodičů na náročnost výchovně vzdělávacího procesu, sloučila do jedné skupiny. **Žádný** z těchto rodičů nepovažuje náročnost za „příliš nízkou“, **1x** byla náročnost označena jako „spíše nižší“, **7x** jako „průměrná“, **13x** jako „spíše vyšší“ a **1x** jako „příliš vysoká“. Podle rodičů dětí

s horším a víc než horším prospěchem je tedy **průměrná náročnost** výchovně vzdělávacího procesu **3,64**.

Ze zjištěných dat vyplývá, že hypotéza č. 5 se **potvrdila**.

Výzkumným šetřením se potvrdily čtyři z pěti hypotéz definovaných v počáteční fázi výzkumu. Jedna hypotéza se nepotvrdila.

ZÁVĚR

Mohu říci, že diplomová práce naplnila cíle, které jsem si stanovila v počátečních fázích studia problematiky postojů rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole. Během studia odborné literatury jsem se podrobněji seznámila s problematikou utváření vztahů mezi školou a rodiči. Při zpracování praktické části, jsem si tyto poznatky ověřila prostřednictvím výzkumu prováděného na konkrétní základní škole.

Zjistila jsem, že postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu úzce souvisí s utvářením vztahu ke škole jako instituci. Vzájemná otevřená komunikace mezi školou a rodiči přispívá významně k utváření pozitivních postojů rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu. Je především úkolem pracovníků školy, dát rodičům najevo svoji ochotu k podpoře výchovné strategie rodiny a ukázat jim možnosti vzájemné kooperace. Pedagogové by měli v plné míře respektovat požadavky rodičů, na druhé straně by neměli ustupovat tlaku rodičů tam, kde to není vhodné.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, co současní rodiče očekávají od výchovně vzdělávacího procesu na základní škole. Na základě zjištěných skutečností mohu konstatovat, že většina rodičů očekává od základní školy především přípravu dětí na samostatný život, a to nejen po stránce vzdělanostní. Myslím, že základní škola by měla být podle rodičů místem, kde se děti učí hledat své uplatnění, svoje možnosti a místo ve společnosti. O tom svědčí fakt, že při volbě základní školy není pro většinu rodičů rozhodující úroveň výuky ani odbornost učitelů.

Zejména skutečnost, že pro rodiče dětí základní školy nemá odbornost učitele příliš velký význam, byla pro mě poměrně překvapující. Pro výběr školy ji za důležitou nepovažoval ani jeden z dotazovaných respondentů, ukazatelem úrovně výuky je odbornost učitele pro necelou čtvrtinu dotazovaných.

Dílním cílem diplomové práce bylo postihnout, podle čeho rodiče posuzují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Na základě výše zmíněných skutečností lze říci, že ukazatelem kvality výuky je pro většinu rodičů především obsah probíraného učiva. Při posuzování výchovně vzdělávacího procesu rodiče vychází zejména z referencí svých dětí. Při posuzování kompetentnosti učitele jsou jeho osobnostní předpoklady přinejmenším stejně důležité jako odborná kvalifikace.

Součástí diplomové práce bylo také ověření hypotéz souvisejících s postoji rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole. Na základě získaných poznatků jsem definovala celkem pět hypotéz.

Výzkumem se **potvrdily** čtyři hypotézy:

H1: Mladší rodiče mají tendenci přenášet na školu více výchovných kompetencí než rodiče starší.

H2: Při výběru základní školy jsou pro rodiče důležitější jiné faktory než úroveň a kvalita výuky.

H4: Rodiče mladších dětí se zapojují do života školy častěji než rodiče starších dětí.

H5: Rodiče dětí s horším prospěchem považují vzdělávací proces za náročnější než rodiče dětí s výborným prospěchem.

Jedna hypotéza se **nepotvrdila**:

H3: Mladší pedagogy považují rodiče za přístupnější než jejich starší kolegy.

Výsledky výzkumu lze zobecnit jen do určité míry. Výzkum prováděný na jedné škole je ovlivněn konkrétní situací na škole, celkovou atmosférou školy i regionálními specifiky. Výsledky výzkumu lze tedy využít při zvažování způsobu komunikace s rodiči nebo plánování dalších strategií rozvoje dané školy.

.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

DREXLEROVÁ, Barbora, 2011. *Sociálno-ekonomické problémy súčasnej rodiny*. In HARDY, Mária, Pavel MÜHLPACHR a Terézia DUDÁŠOVÁ. *Sociální patologie rodiny*. Vyd. 1. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011. 340 s. ISBN 978-80-87182-17-8.

ELEKTRONICKÁ UČEBNICA PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU [online]. [cit.2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/veda-a-vyskum/kvantitativny-vyskum.php?id=i1p6>

FÉROVÁ ŠKOLA [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/>

FERTEK, Tomáš, 2011. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. V Praze: Yinachi. 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2000. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Vyd. 1. Praha: Fortuna. 79 s. ISBN 80-7168-683-2.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ, 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.

GULOVÁ, Lenka, 2009. *Analýza postojů asistentů pedagoga ke vzdělávání romských žáků*. In NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. 1. vyd. Brno: Paido. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.

HAUSER-SCHÖNER, Isabella, 1996. *Děti potřebují prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál. 102 s. ISBN 80-7178-105-3.

HENDL, Jan, 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha: Portál. 583 s. ISBN 80-7178-820-1.

CHLEBEK, Petr, 1999. *Komunikace mezi školou a rodiči (osobní zkušenost ředitele školy)*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum. 47 s. ISBN 80-7020-047-2.

JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KOPŘIVA, Pavel, 2006. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.

KRAUS, Blahoslav, 1999. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 165 s. ISBN 80-7041-135-x.

KRAUS, Blahoslav, 2010. *Rodina v proměnách společnosti*. In ŠVRČINOVÁ, Linda, Stanislava HOFERKOVÁ a Peter PAPŠO. *Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče: sborník příspěvků z konference : mezinárodní konference : 24.–25. června 2009, Olomouc*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2010. 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7399-888-2.

KREJČOVÁ, Věra, 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.

KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: vl. n. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

KURCINKA, Mary Sherry, 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Vyd. 1. Praha: Portál. 284 s. ISBN 80-7178-174-6.

LACA, Slavomír, 2011. *Nezamestnanosť ako sociálno-ekonomický problém rodiny v súčasnej spoločnosti*. In HARDY, Mária, Pavel MÜHLPACHR a Terézia DUDÁŠOVÁ. *Sociální patologie rodiny*. Vyd. 1. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011. 340 s. ISBN 978-80-87182-17-8.

LACA, Slavomír a Lenka PASTERNAKOVÁ, 2012. *Komunikácia vo svete edukácie*. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií. 194 s. ISBN 978-80-87182-30-7.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1986. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum. 335 s.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH, 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2004. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 209 s. ISBN 80-246-0892-8.

MATOUŠEK, Oldřich 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 124 s. ISBN 80-901424-7-8.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

MÜHLPACHR, Pavel, a kol., 2011. *Sociální pedagogika II*. Brno: Institut mezioborových studií Brno. 252 s.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2010. *Indikátory ovlivňující inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením*. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

PELIKÁN, Jiří, 1997. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.

PELIKÁN, Jiří, 2002. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, Jiří, 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, Jiří, 2009. *Fenomén výchova*. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada, 1991. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 123 s.

RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

ROGGE, Jan-Uwe, 2000. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 2. Praha: Portál. 131 s. ISBN 80-7178-418-4.

ŘÍČAN, Pavel, 1990. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

STŘELEČEK, Stanislav, 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 214 s. ISBN 80-210-3687-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, 2004. *Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny*. In RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, 2004. *Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění*. In RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

ŠTECH, Stanislav a Ida VIKTOROVÁ, 2010. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ, 2010. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.

TRNKOVÁ, Kateřina, 2004. *Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky*. In RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS [online]. [cit. 2013-11-29]. Dostupné z: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=en

URBÁNEK, Petr, 2009. *Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů*. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAĎUROVÁ, Helena a Karel PANČOCHA, 2010. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŇOVÁ, Růžena, 2009. *Historický vývoj českého školství I (do r. 1948)*. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA, 1992. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 311 s.

VÍTKOVÁ, Marie, 2009. *Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných*. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

ZŠ TIŠNOV, SMÍŠKOVA. ARCHIV, *katalogové listy žáků*

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EU	Evropská unie
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
WHO	Světová zdravotnická organizace

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Struktura respondentů podle pohlaví (v%)	53
Graf č. 2: Struktura respondentů podle věku (%)	53
Graf č. 3: Struktura respondentů podle bydliště (%)	54
Graf č. 4: Struktura rodin podle počtu dětí (v%)	54
Graf č. 5: Školní prospěch dětí (v%)	55
Graf č. 6: Školní úspěšnost dle skutečně dosahovaných výsledků (v%)	55
Graf č. 7: Přibližná doba přípravy na vyučování (v%)	56
Graf č. 8: Pomoc rodičů při domácí přípravě dětí (v%)	56
Graf č. 9: Nároky na zvládnutí učiva	57
Graf č. 10: Nároky na domácí přípravu	58
Graf č. 11: Účast rodičů na akcích pořádaných školou (v%)	59
Graf č. 12: Přijímání učitelových doporučení ohledně výchovy (v%)	60
Graf č. 13: Ukazatele úrovně výuky	61
Graf č. 14: Názor na domácí úkoly (v%)	62
Graf č. 15: Rozhodující faktory při výběru školy	63
Graf č. 16: Rozdíly mezi mladšími a staršími učiteli	64
Graf č. 17a: Škola by měla...	65
Graf č. 17b: Škola by měla...	65
Graf č. 18b: Škola by neměla...	67
Graf č. 18b: Škola by neměla...	67
Graf č. 19: Psaní poznámek a trestů (v%)	69
Graf č. 20: Získávání informací o prospěchu a chování dítěte	70
Graf č. 21: Výchovné kompetence (v%)	71
Graf č. 22: Faktory ovlivňující výběr školy (v%)	73
Graf č. 23: Přístupnost pedagogů (v%)	74

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Cílem dotazníku je zjistit postoje rodičů vůči výchovně vzdělávacímu procesu na základní škole. Dotazník je zcela anonymní, výsledky šetření budou sloužit pouze pro potřeby diplomové práce. Vyplnění dotazníku Vám zabere asi 10 minut.

Vaše odpovědi označte křížkem do příslušného čtverečku, pokud není u otázky uvedeno jinak.

1. Pohlaví:

- muž
- žena

2. Věk:

- do 30 let
- 30 – 40 let
- nad 40 let

3. Bydliště:

- vesnice
- město do 10 tis. obyv.

4. Počet dětí v rodině

5. Prospěch dítěte ve škole (poslední vysvědčení):

věk dítěte	věk dítěte	věk dítěte	věk dítěte
prospěch	prospěch	prospěch	prospěch
<input type="checkbox"/> výborný	<input type="checkbox"/> výborný	<input type="checkbox"/> výborný	<input type="checkbox"/> výborný
<input type="checkbox"/> dobrý	<input type="checkbox"/> dobrý	<input type="checkbox"/> dobrý	<input type="checkbox"/> dobrý
<input type="checkbox"/> horší	<input type="checkbox"/> horší	<input type="checkbox"/> horší	<input type="checkbox"/> horší
<input type="checkbox"/> víc než horší	<input type="checkbox"/> víc než horší	<input type="checkbox"/> víc než horší	<input type="checkbox"/> víc než horší

6. Domácí příprava zabere dítěti průměrně:

- méně než 1 hodinu
- asi 1 hodinu
- více než 1 hodinu
- nevím

7. S dítětem se doma učím:

- ano
- ne

8. Podle mého názoru jsou v současnosti nároky na dítě na zvládnání učiva - rozsah, míra znalostí (vyznačte na ose):

X..... X X.....X..... X
příliš nízké spíše nižší přiměřené spíše vyšší příliš vysoké

9. Podle mého názoru jsou nároky na domácí přípravu dětí (vyznačte na ose):

X..... X X.....X..... X
příliš nízké spíše nižší přiměřené spíše vyšší příliš vysoké

10. Účastním se akcí pořádaných školou pro veřejnost (nejedná se o třídní schůzky):

- 1x ročně
- alespoň 2x ročně
- neúčastním se, protože:
 - nemám čas
 - zpravidla se ke mně tyto informace nedostanou
 - typ akcí mě nezaujal
 - jiný důvod – jaký
 - škola žádné takové akce nepořádá

11. Rady a doporučení učitele týkající výchovy dítěte (zvolte jednu možnost):

- přijímám jako rady odborníka a snažím se jimi řídit
- přijímám s výhradami, znám své dítě lépe než učitel
- výchova není v kompetenci učitele

12. Úroveň (kvalitu) výuky hodnotím (zvolte max. 2 možnosti):

- podle referencí svého dítěte
- podle referencí ostatních rodičů
- podle vzdělání a odbornosti učitele
- podle dojmu, jakým na mě učitel působí
- podle obsahu probíraného učiva
- jiná měřítko - jaká:

13. Domácí úkoly (zvolte jednu možnost):

- jsou v pořádku, doma si děti učivo zopakují
- neměly by být, děti by se měly všechno naučit ve škole
- umožňují rodičům získat přehled o tom, jak dítě zvládá učivo
- zatěžují rodiče, pokud dítě nezvládá domácí přípravu samostatně

14. Rozhodující faktory při výběru ZŠ (zvolte jednu možnost):

- místo bydliště (volím nejbližší školu)
- odbornost učitelů
- zaměření školy (environmentální, s rozšířenou výukou některých předmětů – jazyky, matematika)
- obecné povědomí o škole co se týká úrovně výuky
- obecné povědomí o škole co se týká celkové atmosféry školy
- jiné faktory:

15. Jak vnímáte rozdíly mezi mladšími a staršími učiteli v pojetí výuky a přístupu k žákům (u každé odpovědi zakroužkujete jednu ze tří možností):

- dítě dokáže lépe zaujmout: starší / mladší / není rozdíl
- občasné „ústřelky“ v chování a projevech dětí dokáže lépe pochopit: starší / mladší / není rozdíl
- u dětí jsou zpravidla oblíbenější pedagogové: starší / mladší / není rozdíl
- zbytečně vysoké nároky na množství znalostí mívají zpravidla: starší / mladší / není rozdíl
- konfliktní situace se žáky zpravidla zvládají lépe: starší / mladší / není rozdíl

16. Škola by měla (vyberte 3 možnosti):

- děti především vzdělávat
- být otevřenou pro rodiče a veřejnost (např. pořádat semináře pro rodiče, sportovní a kulturní akce pro veřejnost)
- komunikovat s rodiči a spolupodílet se na výchově dítěte
- být informována o všech skutečnostech týkajících se dítěte (zdravotní stav dítěte, situace v rodině, ...)
- důsledně informovat rodiče o všem co se týče chování a prospěchu dítěte
- informovat rodiče pouze o zásadních problémech dítěte ve škole
- být informována o deliktech dítěte vzniklých mimo prostředí školy (poškození věcí, krádeže...)
- podílet se na řešení konfliktů dítěte vzniklých mimo školu (poškození věcí, krádeže,)
- napomáhat k rozvíjení správné hodnotové orientace dětí
- zajišťovat mimoškolní aktivity pro děti (kroužky, víkendové akce)

17. Škola by neměla (vyberte 3 možnosti):

- zatěžovat rozpočet rodiny mimořádnými výdaji (exkurze, výlety, lyžařský výcvik)
- záměrně ovlivňovat postoje a hodnotový žebříček dítěte
- zaměřovat se pouze na vzdělávání a opomíjet výchovnou složku
- radit rodičům s výchovou
- být informována o všech skutečnostech týkajících se dítěte (zdravotní stav dítěte, situace v rodině,...)
- vtahovat rodiče do konfliktů dítěte vzniklých ve školním prostředí
- požadovat po dětech domácí přípravu, i tak tráví děti ve škole alespoň polovinu dne
- být informována o deliktech dítěte vzniklých mimo prostředí školy (poškození věcí, krádeže...)
- podílet se na řešení konfliktů dítěte vzniklých mimo školu (poškození věcí, krádeže,)
- usilovat o přílišnou účast rodičů na chodu školy (společenské a kulturní akce, jejich organizace a příprava)
-

18. Psaní poznámek a trestů:

- vypovídá o neschopnosti učitele řešit konflikty s dítětem jinou formou
- je přežitek, nepatří do moderního pojetí školy
- je informací pro rodiče o nevhodném chování jejich dítěte

19. Pro získání informací o prospěchu a chování dítěte:

- využívám především žákovskou knížku
- využívám především internetovou aplikaci žákovské knížky
- stačí mi informovat se několikrát ročně na rodičovských schůzkách
- jsem v pravidelném kontaktu s učitelem
- informace vyhledávám minimálně, pokud bude mít dítě výrazné problémy, škola mě bude pravděpodobně informovat sama

20. Prostor pro Vaše postřehy a připomínky, které se do dotazníku nevešly a o které byste se s námi chtěli podělit:

.....

.....

Děkuji Vám za Váš čas věnovaný vyplnění dotazníku.