

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Výchova v rodině a ve škole: styly a metody

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Přemysl Jeřábek

Vypracovala:

Marta Joanidisová, DiS.

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Výchova v rodině a ve škole: styly a metody zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 27.4.2012

.....

Marta Joanidisová

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Přemyslu Jeřábkovi za přínosné vedení mé práce a jeho odbornou pomoc a zkušenosti, které mi poskytl během zpracování bakalářské práce. Děkuji i za jeho trpělivost a shovívavost k mým pracovním možnostem.

Chtěla bych také poděkovat svému manželovi za jeho pomoc a především psychickou podporu, bez které bych tuto práci nebyla schopna vypracovat. Děkuji i za jeho veškerou podporu během mého studia.

Veliký dík patří mé rodině a všem, kteří mi umožnili zvládnout nejen napsání bakalářské práce, ale i absolvovat celé bakalářské studium. Jejich pomoci si velice vážím.

Marta Joanidisová, DiS.

OBSAH

1. ÚVOD	6
2. HISTORICKÝ EXKURZ	8
3. VÝCHOVA V RODINĚ	10
3.1 Rodina a výchova	10
3.2 Role otce a matky ve výchově	11
3.3 Výchova v neúplné rodině	11
3.4 Výchova mezi sourozenci	12
4. VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ	14
4.1 Výchovné styly podle odborníků	14
4.2 Metody a přístupy rodičů k výchově dítěte	17
4.3 Faktory ovlivňující výchovu dítěte	18
5. VÝCHOVA VE ŠKOLE	21
5.1 Škola a výchova	21
5.2 Povinná školní docházka	22
5.3 Vzdělávání versus výchova	23
5.4 Některá diskutovaná témata	24
5.4.1 Náboženská výchova	24
5.4.2 Sexuální výchova	25
6. VÝCHOVNÉ PŘÍSTUPY VE ŠKOLE	27
6.1 Výchovné metody a metody vyučovací	27
6.2 Interakce školy a rodiny	28
6.3 Komunikace školy a rodiny	29
7. KOMUNIKACE RODIČE A UČITELE	31
7.1 Cíl výzkumu	31
7.2 Metoda výzkumu	31
7.3 Zkoumaný soubor	32

8. ANALÝZA A INTERPRETACE INTERVIEW	34
8.1 Struktura interview	34
8.2 Jádro interview - otázky společné pro všechny respondenty	34
8.3 Přepis interview	36
8.4 Analýza interview	45
8.5 Diskuze	52
9. ZÁVĚR	55
10. RESUMÉ	57
11. ANOTACE	58
ANNOTATION	58
12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59

VÝCHOVA V RODINĚ A VE ŠKOLE: STYLY A METODY

1. ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma Výchova v rodině a ve škole: styly a metody. Vybrala jsem si právě toto téma, protože je mi velice blízké. Jsem doma se dvěma dětmi a přemýšlením o výchově a vedení dítěte, vhodnosti výchovné metody či trestu trávím každý den nějaký čas, minimálně díky každodenní reflexi uplynulého dne. Snažím se poučit ze svých chyb a musím přiznat, že zrcadlo mi často nastavuje můj manžel, který jako pozorovatel vnímá danou situaci odlišně. Někdy mi stačí pouze naznačit, jindy mě musí přímo postrčit správným směrem. Myslím si, že je velice důležité ukázat dětem jednotu v rozhodování a podpořit se navzájem při výchovném snažení. Schválně jsem použila výraz snažení, protože to nejlépe vystihuje celý proces výchovy – snažíme se děti vychovávat, pokud nám to dovolí.

Výchova je specificky lidská činnost, která je zaměřená na člověka jako na učící se bytost. Směřuje k utváření duševních a tělesných vlastností a vztahu k okolnímu světu. Podle J. Svobodové¹ výchova člověku pomáhá získávat dovednosti a vlastnosti, které mu umožňují kvalitní život s využitím jeho skrytých schopností a potenciálů.

Výchovu lze rozdělit podle její formy na školní, mimoškolní, rodinnou a sebevýchovu, jak uvádí R. Pospíšil². Mým cílem je popsat výchovné prostředí rodiny a školy a zabývat se výchovnými styly a

¹ SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. Kapitoly z obecné pedagogiky. Brno: MSD s.r.o., 2007. s.83.

² POSPÍŠIL, R. Úvod do pedagogiky. Brno: ELPORTÁL. <http://is.muni.cz/elportal/?id=702643> 12.3.2012

různými metodami vychovatelů. Část pozornosti chci věnovat vnějším okolnostem, které mají na formování dítěte vliv, protože výchova je velice složitý a specifický proces, ve kterém hrají roli i takové okolnosti, jako je počet sourozenců či ostatních příbuzných, kvalita vztahu s vrstevníky apod. Chtěla bych alespoň nastínit některé tyto faktory a naplnit tímto určený cíl teoretické části mé bakalářské práce.

V praktické části se chci věnovat komunikaci rodiče a školy; tato komunikaci by měla být založena na spolupráci směřující k jednomu cíli, tedy vychovat dítě. Přesto předpokládám, že bude potvrzena, alespoň částečně, převažující míra překážek, které komunikaci rodičů a školy znemožňují či komplikují. Zkusila bych pomocí zvolené metody interview v rámci kvalitativního průzkumu odpovědět na otázku, kde se nachází největší úskalí při komunikaci mezi rodinou a školou a jakým způsobem by se těmto překážkám dalo předejít.

2. HISTORICKÝ EXKURZ

V této kapitole se na chvíli ocitneme ve starověkém Řecku, podíváme se do středověké Evropy a nahlédneme, jak se vedlo výchově a pedagogice v období renesance u nás.

Příklady historických výchovných přístupů:

Náš historický náhled začneme ve starověku. Jsme ve starověkém Řecku, několik století před naším letopočtem. Antické Řecko se skládalo z několika městských států, které se lišily svým typem sociálního zřízení. Dva nejvýznamnější městské státy byly Athény a Sparta. Athénská výchova byla pojata komplexně, rozvíjela duši i tělo, velký význam měla i estetika a umění. Privilegované vrstvy obyvatel měly domácí učitele a otroky, kteří doprovázeli žáky do školy nebo na cvičiště apod. Chlapci se vzdělávali ve čtení, psaní, počítání, tanci, zpěvu, hry na hudební nástroj, absolvovali rozličná sportovní cvičení. Takový směr výchovy byl dán zaměřením Athén, které byly bohatým obchodním centrem. Výchova nebyla závislá na státu, jako tomu bylo v případě Sparty. Základy výchovy ve Spartě vytyčil v 8. století př. n. l. panovník Lykurgos. Od útlého věku byli chlapci vychovávaní kolektivně mimo domov. Hlavním cílem výchovy bylo získání otužilosti, skromnosti a statečnosti. Tohoto vojenského ideálu nemocní a slabí jedinci nemohli dosáhnout, a proto podle jeho nařízení byli neduživí a nemocní novorozenci ponecháváni napospas v horách nad městem. Takový byl ve starověké Spartě přístup k tělesně postiženým. Podle Portálu Antika³ byl život ve Spartě neustálým utrpením a netýkalo se to pouze otroků, ale i svobodných občanů.

Přeskočíme celou řadu století a ocitáme se ve středověké Evropě. Výchova, vzdělávání a veškerý duchovní život byl pod vlivem křesťanství. Křesťanství bylo v podstatě středobodem všeho, i v této době vzniklého feudálního řádu. Podle příslušnosti ke stavům byla rozdělena výchova i vzdělávání. Vznikaly různé typy škol – církevní, městské, univerzity a rytířské školy. Útlé dětství nebylo považováno za období vhodné k učení a vzdělávání, jedním z důvodů byl také fakt, že úmrtnost v dětském věku byla velice vysoká. Nepřekvapí nás ani to, že pokud se ve středověku mluví o vzdělání, tak se automaticky jedná pouze o chlapce – jak žáci, tak vyučující byli mužského rodu.

³ <http://spqr.cz/content/10-duvodu-proc-byste-nechteli-zit-ve-stare-sparte> 13.3.2012

Dívky se vždy zdržovaly převážně doma a připravovaly se na své budoucí role matek a hospodyněk pod čistě ženským dohledem.

Dále se přesuneme do období, kdy se lidé vraceli k antickým ideálům, do renesance. Jsme právě v patnáctém století a pedagogika se snaží o všestranný rozvoj, touží po harmonické výchově člověka. V tomto období byly položeny základy moderní pedagogiky, stěžejními metodami bylo pozorování, vlastní zkušenost, rozhovory apod. Všechny snahy o změny vzdělávacího systému byly vedeny myšlenkou na vzdělávání člověka, to bylo to podstatné a důležité. Vznikaly teoretické spisy o výchově a vzdělávání, které odrážely autorovu praxi a nové poznatky. Podle internetové encyklopedie Wikipedie⁴ například Thomas More, anglický renesanční myslitel, ve svém díle Utopie přednesl požadavek zavedení rovnosti ras a pohlaví ve všech společenských oblastech, také ve vzdělávání. Tento myslitelský směr byl plodnou půdou pro všechny odvážné a novátorské přístupy a moderní teorie.

Na základech renesanční pedagogiky pak vystavěl svoji koncepci výchovy a moderní pedagogiky Jan Ámos Komenský a oprávněně se stal otcem moderní pedagogiky. Učitelé by si měli být vždy vědomi toho, že nemají hodnotit žáka podle svého vlastního vědění. Tato rada je a bude platná vždy. Pozoruhodné je, že v 17. století byly zformulovány myšlenky a názory, které ani o čtyři sta let později nepovažujeme za přežitě, ale naopak stále platné a geniální. Jedinečnost odkazu Jana Ámose Komenského nacházím v jeho komplexním pojetí výchovy, kterému věnoval pozornost ve svém díle Velká didaktika.

⁴ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Utopie> 13.3.2012

3. VÝCHOVA V RODINĚ

Tato kapitola se zaměří na výchovu v přirozeném prostředí rodiny. Nechci zapomínat na to, že rodina není jediné výchovné prostředí, které děti formuje a ovlivňuje. Tato práce je zaměřena na výchovu v rodině a ve škole, ale dopustila bych se chyby, pokud bych neuvedla i další výchovná prostředí, která existují a jsou velice specifická – sociální ústavy, dětské domovy, SOS vesničky. Mou snahou je popsat základní prvky výchovy v rodině, charakterizovat role matky a otce ve výchově a připomenout vliv neúplné rodiny na dítě a jeho výchovu. Na výchově se nepodílí pouze rodiče, ale i další osoby, které uvedu v poslední části této kapitoly společně s dalšími okolnostmi, které výchovu ovlivňují.

3.1 Rodina a výchova

Rodinu tvoří rodiče a dítě nebo děti. Takové rodině říkáme úzká, také se používá termín nukleární. Pokud přidáme prarodiče, tety, strýce, bratrance a sestřenice, jedná se již o rodinu širokou. Mezi všemi členy rodiny jsou utvářeny vztahy. *Rodina* je na začátku života dítěte tím nejdůležitějším výchovným faktorem a prostředím, poskytuje mu bezpečí, důvěru a péči. O potřebách dítěte i o tom, co by nemělo v rodině chybět pro zdárný vývoj dítěte, píše Zdeněk Matějček ve své knize s názvem *Co děti nejvíce potřebují*⁵. V této knize nacházím příklady a ukázky toho, jak dítě může být ovlivněno prostředím, které na něho působí, a jak se mohu já sama pokusit řešit každodenní výchovné problémy.

Výchova je velice složitý a dlouhodobý proces, který nelze vyčíst v moudrých knížkách ani se jej naučit v žádném kurzu. Jan Průcha⁶ charakterizuje výchovu jako: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka a cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“ Odlišná pojetí výchovy připisuje sociokulturním vlivům nebo zdůrazňování

⁵ MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 2008.

⁶ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.277.

jednotlivých složek výchovy. Co nelze výchovou ovlivnit, to zmiňuje Zdeněk Matějček⁷ ve své publikaci *Rodiče a děti*. Nemůžeme výchovou pozměnit genetický základ, se kterým dítě přichází na svět. Nelze předělat základní temperamentové vlastnosti nebo nadání dítěte. To je jakýsi základ, kterým nelze pohnout, ale výchova dítěti umožní se rozvíjet v socializovanou a vnitřně integrovanou osobnost, jak shrnuje J. Průcha⁸.

3.2 Role otce a matky ve výchově

Rodiče, tedy matka a otec, mají mnohdy rozdílné názory na výchovu dítěte, a také jejich přístup k dítěti je odlišný, navíc se také neustále mění a vyvíjí. Odlišnost je dána jinými schopnostmi, které jsme získali již kdysi dávno v jeskyni. Z toho se také odvozuje přirozená role matky a otce ve výchově. Matka dítěti uspokojuje základní potřeby jako krmení a pocit bezpečí. Otcové měli po dlouhou dobu v sobě skrytý a nevyužitý potenciál, který byl navíc úspěšně potlačován. Dnes se daří opět tento vliv vzkřísit a využít ku prospěchu všech zúčastněných. Otec, který se účastní na výchově od samého narození (i před narozením) dítěte, je stejně potřebný pro dítě jako matka. Jeho aktivní výchovné zásahy jsou velice důležitým vyrovnávacím prvkem. Spolu s matkou a jejím třeba odlišným přístupem by měl otec ideálně tvořit jeden celek, jednoduše řečeno – měli by se oba dva navzájem doplňovat a podporovat.

3.3 Výchova v neúplné rodině

Na začátku této kapitoly (oddíl 3.1) jsem uvedla, že rodinu tvoří rodiče a děti. Jedná se o ideální stav, kdy mluvíme o rodině úplné. Pokud je v rodině jen jeden rodič, používá Zdeněk Matějček⁹ termín *neúplná rodina*. K takovému rozpadu úplné rodiny dochází

⁷ MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicem, 1986. s.48.

⁸ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.278.

⁹ MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicem, 1986. s.29.

v důsledku rozvodu, smrti jednoho z rodičů nebo jeho odchodem ze společné domácnosti. Vzhledem k tomu, že dnes se rozpadá polovina manželství a v 60% rozvádějících se manželství jsou děti, tak dnes máme neúplnou rodinou na mysli v první řadě rodinu po rozvodu. S narůstající rozvodovostí se neúplné rodiny stávají něčím zcela běžným. Existuje jistě řada případů, v nichž může být odchod rodiče ze společné domácnosti pro blaho dítěte požehnáním (rodič alkoholik apod.). Ve většině případů však bude dítě citově strádat. Dalším problémem spojeným s rozvodem je fakt, že dítě před sebou nemá vzor stabilního svazku muže a ženy a dochází tak k relativizaci hodnot.

3.4 Výchova mezi sourozenci

Sourozenci patří do skupiny důležitých osob, které ovlivňují výchovu jedince. Už pouhý fakt, že dítě není jedináček, ale má jednoho, dva či více sourozenců, ho ovlivní na celý život. Někdo mezi svými sourozenci trpěl, protože se musel o všechno dělit, hlavně o své rodiče a vezme si z toho jediné – tohle svým dětem udělat nechce. Proto se rozhodne si pořídit jedináčka nebo menší počet dětí, než měla jeho původní rodina. Druhý člověk s mnoha sourozenci sice uznává všechny argumenty proti vyššímu počtu dětí, ale zastává názor, že to sourozence naopak obohacuje a lépe připraví do života.

Přestože nemusí jít mezi sourozenci o proces záměrného ovlivňování (viz 3.1 Rodina a výchova, definice výchovy), mají sourozenci na sebe vliv a ten na výchovu působí. O ovlivnění sourozenci se zmiňuje i Zdeněk Matějček¹⁰, který zastává názor, že každého člověka to ovlivní odlišně, protože nikdy se nic neopakuje.

Postavením dítěte v rodině a vztahem k rodičům se zabýval v minulém století rakouský psycholog A. Adler. Tyto vlivy sociálního prostředí označil termínem „rodinná konstelace“, můžeme se setkat také s označením konstelace sourozenecké. Alena

¹⁰ MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicium, 1986. s.54.

Pháková¹¹ uvádí typologii rozdělenou podle pozice v rodinné konstelaci, která, jak se Adler domníval, vede k vytváření určitých osobnostních rysů.

¹¹ PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. s.190.

4. VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ

V rámci této kapitoly představím rozdělení výchovných stylů v rodině, jak je popsali odborníci, hlavně psychologové. První část kapitoly se zabývá teorií výchovných stylů a jejich vlivy na dítě, v navazujícím oddíle 4.2 se věnuji problematice popisování výchovných stylů a přístupů v rodině. Co dalšího, mimo styl výchovy rodičů, má vliv na výchovu dítěte, popisují v poslední části kapitoly.

4.1 Výchovné styly podle odborníků

Pojem *styly výchovy* se užívá pro vyjádření různých koncepcí celkového způsobu výchovy. Docent J. Čáp¹² uvádí rozlišení tří stylů výchovy podle K. Lewina a dalších autorů. Jedná se o tyto styly: *autokratický*, *liberální* a *integrační*. Autokratický nebo také autoritativní je styl pevného vedení s mnoha příkazy, zákazy a tresty, který nepřihlíží k individuálním potřebám a přáním dítěte. Oproti tomu liberální styl je pojat jako přístup se slabým vedením (*laissez-faire*), kdy se dítě řídí velice málo nebo vůbec, nejsou na něj kladeny požadavky a pokud ano, tak se nekontroluje jejich splnění. Třetí styl je integrační, tento název lze obměnit totožnými názvy kooperační nebo demokratický. Vychovatel používá méně příkazů a působení příkladem, podporuje vlastní iniciativu dětí a zajímá se o jejich potřeby a problémy.

Tyto styly jsou rozdílné, a proto působí odlišně i na prožívání a chování dítěte. Jako styl s nejlepšími výsledky je hodnocen styl integrační, napomáhající naplnit znaky sociálně zralé osobnosti (mezi takové znaky řadíme např. růst iniciativy, zlepšování se ve výsledcích práce, v učení, v kázni). Otázkou je, proč rodiče tento styl nepreferují, když díky němu mohou dosáhnout dobrých výsledků. Všimla jsem si ve svém okolí, že pro rodiče je jednodušší se smířit s tím, že jejich dítě např. neposlouchá, než aby vyvíjeli aktivitu a snažili se to změnit. Možná to souvisí s jejich pohodlností, určitě to souvisí s jejich celkovým výchovným stylem, který nedokáží změnit.

¹² ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha:SPN, 1990. s.105.

Michaela Peterková se ve svém článku¹³ odkazuje na E. S. Shaefera a jeho dělení výchovy. Čtyři základní typy rodinné výchovy podle Shaefera jsou: zanedbávající, autoritářská, demokratická a ochránářská. Způsob výchovy a její následky na osobnost dítěte ukazuje tato tabulka:

autonomie (samostatnost dítěte)			
odmítání dítěte (výchova bez lásky)	Zanedbávající výchova <ul style="list-style-type: none"> ● výchovné postupy - nezúčastněnost, lhostejnost, zanedbávání ● výsledek u dítěte - odmítání sociálních pravidel, vzpurnost, agresivita 	Demokratická výchova (ideální) <ul style="list-style-type: none"> ● výchovné postupy - svoboda, demokratičnost, mírné zdůvodněné tresty, podpora vědomí sounáležitosti s rodinou a podíl na rozhodování ● výsledek u dítěte - aktivita, nezávislost, tvořivost, otevřenost, asertivita, dobré fungování ve společnosti, emoční vyrovnanost, cílevědomost, zdravé sebevědomí 	akceptování dítěte (výchova s láskou)
	Autoritářská výchova <ul style="list-style-type: none"> ● výchovné postupy - vyžadování, autoritářství, diktátorství, tvrdé tresty, přísná disciplína ● výsledek u dítěte - neuroticismus, problémy ve společenském životě, autoagresivita (agresivita namířená proti vlastní osobě), ostýchavost, svárliвість, neschopnost kompromisů, vnitřní netolerance 	Ochranářská výchova <ul style="list-style-type: none"> ● výchovné postupy - dobromyslnost, ochraňování, shovívavost, přivlastňování ● výsledek u dítěte - závislost, poslušnost, podřídivost, malá tvořivost, povolnost, egocentrismus, emoční labilita, nesamostatnost, malá sebejistota, sociální chování typu "kam vítr, tam plášt" 	
kontrola (řízení dítěte)			

¹³ <http://www.psyx.cz/texty/vychova-ditete-rodina.php> 25.2.2012

Langmeier a Krejčířová toto rozdělení označují jako *Shaeferův cirkumplexní model*¹⁴.

E. S. Shaefer je americký psycholog zabývající se otázkami výchovy a jejího vlivu na dítě. Rozděluje základní typy výchovy podle míry kontroly dítěte a projevované lásky. Mírou kontroly se udává, zda dítě někdo vede přísně shora (nadřízenou autoritou) nebo má možnost se samo vyjádřit; míra projevované lásky zaznamenává odmítání či přijímání dítěte jeho rodiči.

Autoři, kteří zkoumají a popisují styly výchovy, se orientují především pomocí dvou kritérií: přísností, s jakou rodiče své děti vychovávají, a intenzitou projevů rodičovské lásky a pochopení. (Což je patrné u teorie E. S. Shaefera v malé obměně). Podle těchto dvou kritérií můžeme rozlišit čtyři styly rodičovské výchovy, jak představuje M. Tilton¹⁵ ve svém článku. Pojednává o tomto rozdělení rodičovských přístupů:

Příkazující výchovný styl – užívají ho obzvláště přísní rodiče s velkými nároky na dítě a nedostatečnými citovými projevy.

Uvolněný výchovný styl – rodiče projevují dítěti bezmeznou lásku a téměř vše mu dovolí. Nechají dítě, aby samo o všem rozhodovalo, nemají žádný režim ani hranice. Někdy můžeme takovou výchovu zaměnit s výchovou zanedbávající, rozdíl je daný projevy rodičovské náklonnosti.

Zanedbávající výchovný styl – praktikován rodiči, kteří se dětem nevěnují. Zcela chybí projevy rodičovské lásky, ani nejsou na dítě kladeny nároky.

Podporující výchovný styl – rodiče dávají najevo lásku a poskytují dítěti dostatečnou stabilitu pomocí hranic a pravidel. Dávají dítěti volnost v rámci pravidel a trvají na jejich respektování. Jsou ochotni ke změnám pravidel a hranic, pokud si to dítě obhájí.

Každý autor si tvoří svoji vlastní terminologii, chápe odlišně samotné styly výchovy. S uspokojením lze konstatovat, že styly výchovy vychází z reality a odpovídají

¹⁴ LANGMEIER, L., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: GradaPublishing. 2006. s.270.

¹⁵ <http://www.babysigns.cz/batolacek/newsletter14.html> 25.2.2012

objektivním rozdílem ve výchově. Nejsou pouhým teoretickým poznatkem, stojí na základě zkušeností autora. Tak shrnuje rozdílné pojetí stylů výchovy Jan Čáp¹⁶.

4.2 Metody a přístupy rodičů k výchově dítěte

Přístupy rodičů k výchově úzce souvisí s výchovnými styly. Přímo z nich vycházejí. Přesto si z každého výchovného stylu každý rodič vybírá to, co se jemu zdá vhodné a užitečné. Také nesmíme zapomenout na to, že každý rodič si sebou nese ať už v pozitivním či negativním smyslu téměř automaticky výchovu a styl svých rodičů, jak zmiňuje ve svém článku doktor psychologie Adam Suchý¹⁷. Vzpomenu si na několik okamžiků, kdy jsem se přistihla, že kopíruji svoji matku (intonace, tón hlasu nebo i stejné věty). Opravdu mě to zaskočilo, a protože jsem si to uvědomila, tak se snažím tyto naučené vzory potlačit a nahradit je vlastními.

Námětem k zamyšlení může být otázka, zda ovlivňuje styl výchovy také povolání, které rodič vykonává. Například, může otec, který je armádním velitelem doma používat podporující styl? A stejnou otázku si lze položit u příkladu matky učitelky nebo otce chirurga.

Výchovné styly jsou jakýsi návod, podle kterého lze teoreticky rozdělit chování a přístup rodičů k výchově. Tyto styly popisují, jak se rodiče chovají ke svým dětem, jaký si s nimi vytváří vztah. Mimo výchovných stylů lze dělit výchovu i z pohledu přístupu. Těchto přístupů je mnoho, každý autor si s tímto termínem spojuje něco jiného, někteří jako Langmeier a Krejčířová ho užívají jako synonymum výchovného stylu a libovolně je v textu zaměňují¹⁸.

Lze obecně říci, že *výchovný přístup* je způsob, jakým rodič jedná se svým dítětem v konkrétní situaci. Použitý přístup se odvíjí od vnějších okolností a faktorů, které ovlivňují výchovu dítěte (vybraným faktorům se věnuji v další podkapitole 4.3 Faktory

¹⁶ ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN, 1990. s. 105-106.

¹⁷ <http://www.maminka.cz/clanek/deti-a-materstvi/vychova-de-ti-v-cechach> 10.3.2012

¹⁸ LANGMEIER, L., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada, 2006. s.270.

ovlivňující výchovu dítěte). Příklady výchovných přístupů: *pečující, tolerantní, podporující, zavrhuje, rozmazluje, hyperprotektivní, nedůsledný, perfekcionista, deprivující*. Přičemž uvedené přístupy mimo prvních tří jsou u Langmeiera a Krejčířové¹⁹ označeny jako nevhodné a škodlivé.

V rámci výchovných stylů i přístupů se setkáme ještě s termínem *výchovný prostředek*. V případě tohoto termínu není mezi autory takový rozpor. Podle Langmeiera a Krejčířové²⁰ výchovnými prostředky nazýváme vše, co vychovatel užívá k dosažení svého cíle. Mezi prostředky patří odměna a trest, přičemž odměna je prostředek účinnější a může mít mnoho podob. Nejcennější je odměna sociální, tj. pochvala, úsměv, pohlazení aj. Ale i dobře zvolený trest může prokázat dobrou službu ve správně zvolený okamžik. Sama jsem zastáncem toho, že uměřené a bezprostřední plácnutí dítěte po zadní části těla je vhodná metoda, nikoli však facka či plácnutí do hlavy. Ve věci zákazu fyzických trestů se dnes rodiče, odborníci i politikové utkávají v diskuzích a výzkumech (naposledy např. http://zpravy.idnes.cz/chysta-se-zakaz-fyzickych-trestu-u-deti-do-ctyr-let-fxi-/domaci.aspx?c=A120303_1742515_domaci_skr²¹). Podle mého soudu, rodiče, kteří své děti nepřiměřeně trestají (či dokonce týrají), se nenechají zastrašit novým zákonem. Měli bychom na tuto problematiku upozorňovat, diskutovat o ní, nebýt lhostejní a především chránit zájem dítěte v již odhalených případech a takové rodiče odpovídajícím způsobem potrestat, tak jak umožňuje již platný zákon a příslušný paragraf o týrání²².

4.3 Faktory ovlivňující výchovu dítěte

Do tohoto oddílu jsem zařadila také další okolnosti, které působí na výchovu dítěte. Jde o činitele, které ovlivňují výchovu v rodině i ve škole. O některých faktorech jsem se ve své práci již zmínila, v této části se jim chci věnovat podrobněji.

¹⁹ LANGMEIER, L., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada, 2006. s.270.

²⁰ LANGMEIER, L., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada, 2006. s.264.

²¹ http://zpravy.idnes.cz/chysta-se-zakaz-fyzickych-trestu-u-deti-do-ctyr-let-fxi-/domaci.aspx?c=A120303_1742515_domaci_skr 10.3.2012

²² Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon, § 198.

Primární faktor ovlivňující výchovu je intelektuální a emocionální výbava rodičů i dítěte, zjednodušeně povaha. Dalším zásadním faktorem je zájem rodičů o vychovávání. Tyto faktory však musím ponechat mimo rozsah této práce a zaměřím se na faktory, které mohu lépe charakterizovat.

Věk dítěte je důležitý faktor, který rodič musí zohlednit. Dítě předškolní vyžaduje jiný přístup než kojeneček nebo školák. Proto je zapotřebí, aby rodiče neustrnuli v zaručených postupech, které používají, protože zítra může na jejich dítě platit něco jiného. Jak se dítě postupně osamostatňuje a rozvíjí se v osobnost, má také jiné potřeby – citové, psychické, sociální nebo kulturní. I z těchto různých potřeb by měli rodiče vycházet.

Další faktor, který hraje roli ve výchově, je pohlaví dítěte. Rozdílné působení výchovných snah na děti různého pohlaví je opět dáno jednak běžnými povahovými rysy dítěte, jednak odlišným přístupem k výchově chlapců a dívek ze strany rodičů a celého okolí. Je otázkou, do jaké míry lze tyto dvě okolnosti od sebe odlišit, zda jsou tedy děvčata obecně pečlivější „od přírody“, nebo zda je tato pečlivost vypěstována výchovou. Jako vysloveně negativní potom vnímám stereotypy vážící se k pohlaví („kluci nepláčou“, „holky nemají mít rozbitá kolena“).

Počtem dětí v rodině a jejich pořadím jsem se zabývala již v předešlé části své práce (3.4 Výchova mezi sourozenci). Tyto faktory považuji za důležité, a proto je uvedu podruhé. Na děti působí stejnou měrou obojí – počet dětí v rodině a také jejich pořadí. S počtem dětí také souvisí množství času a energie, které můžeme jako rodiče dětem věnovat. Přestože to vypadá, že mít sourozence je pro dítě nevýhodné – musí si rodiče mezi sebou „půjčovat“, také hračky nebo oblečení, tak dochází k určité kompenzaci těchto nevýhod mezi samotnými sourozenci. To, co není v silách rodičů, s tím si mohou navzájem pomoci sourozenci.

Třetí činitel výchovy, který chci uvést, je místo nebo také prostředí. Místem mám na mysli, zda dítě vyrůstá na vesnici, ve městě, na samotě nebo na malém městě. Také se mi zdá podstatné pro výchovu dítěte, zda bydlí na sídlišti, v činžovním domě nebo v domě rodinném. Prostor, ve kterém dítě vyrůstá, ovlivňuje jeho osobnost, může do určité míry hrát roli i při výběru budoucího povolání.

Další faktor, který má na výchovu vliv, je zdravotní stav dítěte. Některé děti se již narodí s tělesným či psychickým postižením, jiné děti mohou mít následky po úrazech

nebo vážně onemocní. Nemusí jít vždy o závažné změny zdravotního stavu. Mám na mysli situace, kdy se chování dítěte změní vlivem nějakého onemocnění. I nachlazení může vyvolat změny v pozornosti, ospalost či otupělost dítěte a s tím je zapotřebí počítat a vhodně obměnit rodičovský přístup k dosažení požadovaného cíle, např. aby dítě spolkló lék ve formě tablety.

Existuje samozřejmě celá řada faktorů, které napomáhají výchovnému úsilí rodičů či je naopak maří. Mezi ně můžeme zařadit například vliv kolektivu, ať přímý (např. ve škole, v zájmových aktivitách apod.) nebo nepřímý (prostřednictvím sociálních sítí). Existují jistě i případy, kdy např. vliv kolektivu může být pro výchovu dítěte přínosnější než samotná výchova rodičovská.

5. VÝCHOVA VE ŠKOLE

Předchozí kapitoly se věnovaly pouze výchově v rodině, protože chci zachovat jistou chronologii této bakalářské práce. Dítě do věku tří let nejvíce ovlivňuje rodina, později stále převládá její velký vliv, ale dítě se s nástupem do předškolního zařízení začne setkávat s vrstevníky a s jinými autoritami mimo okruh rodiny – s osobou učitele, v našich podmínkách nejčastěji s učitelkou. Když nastane čas pro vstup do první třídy, tak začne žezlo rodičů více či méně přebírat paní učitelka nebo pan učitel.

5.1 Škola a výchova

Škola je *výchovně-vzdělávací instituce*, která má za úkol systematizovat a integrovat nejrozmanitější podněty v pevně zakotvený systém a má přispívat k všestrannému vývoji osobnosti, jak tvrdí Vladimír Jůva²³. Výchovu ve škole můžeme rozdělit podle její formy – V. Jůva rozlišuje dvě základní skupiny²⁴. První skupina je tvořena výchovou v rámci vyučování, do druhé skupiny zařadil výchovu v aktivitách mimo vyučování a při působení školního prostředí. *Vyučování* je základ školní výchovy a řídí se studijním profilem, učebním plánem a učebními osnovami – jsou to tři didaktické dokumenty, které tvoří ucelené pojetí vyučování jak o tom pojednává V. Jůva²⁵. Do učebního plánu, který zahrnuje systém vyučovacích předmětů, jsou zahrnuty předměty, jejichž název přímo obsahuje termín výchova.

Předměty jako hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova, občanská výchova a rodinná výchova mohou poskytnout tolik potřebný prostor pro navazování vztahů mezi žákem a učitelem. V době, kdy jsem chodila na základní školu, jsem se na takové předměty těšila, protože pro mě představovaly úlevu od memorování a čas na psychický odpočinek (což neplatilo pro hudební výchovu, která byla pro nás spíše nutným zlem,

²³ JŮVA V., JŮVA V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. s.88.

²⁴ JŮVA V., JŮVA V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. s.89.

²⁵ JŮVA V., JŮVA V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. s.89.

kde vyučující zkouší texty písní, znalosti hudebních dějin a hudební nauky). Etické fórum ČR usiluje o to, aby do škol byla zavedena i etická výchova. Důvodem této iniciativy je skutečnost, že školy v současné době kladou důraz na vědomosti a jejich předávání, a zapomínají na působení v oblasti výchovné a osobnostní.

5.2 Povinná školní docházka

Povinná školní docházka byla u nás ustanovena v rámci školské reformy roku 1774 a formulována Všeobecným školním řádem ze dne 6. 12. 1774. Bylo to poprvé, kdy stát ukázal svůj zájem na vzdělání obyvatelstva, a tehdejší monarchie byla první, kdo nařídil v Evropě povinnou školní docházku. Řád vyzýval rodiče, aby děti ve věku 6-12 let posílali do školy a Vladimír Štverák²⁶ uvádí i výjimku z tohoto nařízení, která platila na venkově v létě pro děti devítileté až dvanáctileté, aby mohly vypomáhat doma a na poli. Do nově vznikajících i stávajících škol byla zaváděna velká novinka – hromadné vyučování. Do té doby byl přístup učitelů k žákům individuální. Protože zavedení povinné školní docházky nebylo účinné, byla vyhlášena znovu 11. 8. 1805 ve Školském zákoně, a stejně jako v roce 1774 byla stanovena jako *šestiletá*. Ale i tak do školy nechodila až třetina dětí, mnohé děti také docházely nepravidelně, protože byly zaměstnány pomocí v hospodářství.

Pro přesnost musím uvést, že školská reforma Marie Terezie se zabývala všeobecnou vzdělávací povinností pro děti poddaných a zřizováním nových škol. Podle Kasírkové a Vališové²⁷ nelze termín povinná školní docházka volně zaměňovat právě s termínem původním: *všeobecná vzdělávací povinnost*.

Za první republiky byla zavedena *devítiletá* povinná školní docházka a základní škola se rozdělila na dva stupně, které nám zůstaly zachovány až dodnes. Teprve roku 1919 byl zrušen celibát učitelek, který zmiňují Kasírková a Vališová²⁸. Ten ženám nedovoľoval

²⁶ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SNP, 1983. s. 186.

²⁷ KASÍRKOVÁ, VALIŠOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. s.69-70.

²⁸ KASÍRKOVÁ, VALIŠOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. s.79.

se provdat a zároveň zastávat místo učitelky. Do jeho zrušení se učitelky, které se chtěly provdat, musely svého povolání vzdát. Později v sedmdesátých letech minulého století docházelo nejprve ke zrušení 9. stupně základní školy a prodloužení povinné školní docházky na *deset let*, konkrétně roku 1978²⁹. Po roce 1989 se délka povinné docházky změnila na původních *devět let* a postupně se zaváděla 9. třída, zprvu jako nepovinná a od roku 1996 (výjimečně 1997) už bylo její absolvování povinné.

Po roce 1989 se v oblasti vzdělávací politiky začal používat termín *povinné vzdělávání*, které nahrazuje dosavadní povinnou školní docházku v některých dokumentech. Stalo se tak proto, že v ČR je dovoleno uskutečňovat povinné vzdělávání i alternativní formou mimo školu v rámci *domácího vzdělávání*³⁰ jak uvádí Průcha a kolektiv. Rodiče, kteří se rozhodnou pro tento způsob vzdělávání, vyučují své děti sami nebo spolupracují s dalšími rodiči a vytvoří svépomocnou skupinu. Jejich povinností je posílat dítě skládat zkoušky do školy, jak jim to předepisuje stát. Tato netradiční forma vzdělávání v sobě skrývá i sociální riziko, kterým odůvodňují své stanovisko její odpůrci. Často se pro domácí vzdělávání rozhodnou rodiče, kteří chtějí žít nekonformně. V extrémních případech může dojít až ke vzniku sociální izolace. Pokud rodiče neumožní dítěti sociální kontakt s jinými dětmi, tak se nenaučí vycházet s vrstevníky, neumí se zařadit do kolektivu, a tyto problémy ho mohou provázet celý život.

5.3 Vzdělávání versus výchova

Bez ohledu na to, že škola je jako „výchovně-vzdělávací“ instituce definována zákonem, jsem se dříve domnívala, že úkolem školy je vzdělávat a výchovu přenechat rodičům, kteří mají právo a povinnost dítě vychovávat, a mají také sami nejlepší představu, jakým směrem chtějí dítě vést,

Tento názor musím ovšem nyní podrobit kritickému pohledu, a to hned z několika úhlů. Zaprvé, existují rodiny, které mají právně či morálně neakceptovatelné pojetí

²⁹ KASÍRKOVÁ, VALIŠOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. s.86.

³⁰ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2003. s. 172.

(ne)výchovy, a dětem z těchto rodin škola fakticky výchovu supluje. V tomto případě je tedy výchovná funkce školy pozitivní.

Zadruhé, celá řada informací, které dítě ve škole získává, je svým způsobem sporná. Jde například o fakta, která jsou citlivá z hlediska náboženství, ideologie či politického přesvědčení. V těchto případech velmi záleží na tom, zda a jak daný fakt učitel interpretuje, protože čím více bude do výkladu promítat své přesvědčení, tím více může (negativně) zasahovat do výchovy rodičovské.

Zatřetí, v jedné třídě se setkávají děti z různého (výchovného) prostředí, a dochází tak ke konfrontaci jak mezi dětmi navzájem, tak mezi dětmi a učitelem, který by mohl tuto možnost využít – zde dochází ke kontaktu dětí z velmi různých sociálních i národnostních skupin, ke které nemusí docházet jinde, a proto je zde možnost v praxi propagovat boj proti předsudkům.

Domnívám se, že tuto problematiku, která se navíc neustále vyvíjí a mění, nelze úplně regulovat prostřednictvím norem, ale že vždy záleží na přístupu a kvalitě vyučujícího, který by měl zvládnout nalézat kompromisy mezi požadavky na správné vzdělávání a často protichůdnými představami a nároky rodičů.

5.4 Některá diskutovaná témata

Rozhodla jsem se do své práce zařadit i témata, která vnímám jako kontroverzní nebo problémová a která na obou stranách (na straně rodičů i učitelů) vyvolávají emoce. Řekla bych, že i rozpory a vznik různých iniciativ (např. Výbor na obranu rodičovských práv neboli VORP, jehož cílem je zabránit zavedení biologické sexuální výchovy do škol) poskytuje možnost vést o těchto věcech rozhovor na všech úrovních – státní a politické, odborné i v rámci široké veřejnosti.

5.4.1 Náboženská výchova

Náboženská výchova má v naší zemi dlouhou tradici, protože naše kultura vychází z křesťanských kořenů. Svobodu vyznávat náboženství, podle svého přesvědčení zaručuje

Listina základních práv a svobod³¹, kde je také uvedeno, že podmínky vyučování náboženství ve školách dále upravuje příslušný zákon. Česká republika je demokratický právní stát a naše školství zaručuje svobodu svědomí a vyznání. Dana Hanesová³² konstatuje, že stát bere církve jako partnery a garanty náboženské výchovy dětí a mládeže. Náboženská výchova je na některých státních školách nabízena jako volitelný předmět, na školách církevních v rámci povinných předmětů. Jako podklad k organizaci a realizaci náboženské výchovy vydalo MŠMT v roce 2002 metodický pokyn³³.

Mnoho rodičů napadne, proč vůbec ve škole vyučovat náboženství, že přece do školy nepatří, to už spíš přistoupí na etickou výchovu (viz 5.1). Je dobré mít možnost ve škole vyučovat náboženství, protože náboženství je součástí společnosti, nezáleží na tom, zda někdo věří nebo ne. Ve škole se učí výtvarná výchova i u dětí, které nemají výtvarné nadání. Stejně tak i hudební výchova je určena pro všechny bez ohledu na hudební cit a talent. Tak proč neučit o náboženství děti, které nikdy v kostele nebyly? Ovšem v hodinách náboženské výchovy by nemělo jít o přesvědčování k víře, ale o přehled toho, co to je náboženství. Ano, ale další otázkou je jaké náboženství – jen křesťanství? Nebo také judaismus? A co islám, hinduismus a další světová náboženství. Další podstatnou věcí je, kdo by měl náboženskou výchovu vyučovat. Učitel, který absolvoval speciální kurz a je věřící nebo nevěřící? Duchovní nějaké církve nebo praktikující věřící? Je mnoho otázek, které je potřeba si promyslet a ujasnit. Stejně jako v případě sexuální výchovy, které se věnuji v následujícím oddíle kapitoly.

5.4.2 Sexuální výchova

Sexuální výchova rozdělila v nedávné době společnost na dva tábory. Na jedné straně její propagátoři, kteří ji považují za nutnou součást vzdělání dětí a mládeže, a na straně

³¹ Listina základních práv a svobod, článek 15 a 16.

³² HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*. Banská Bystrica: Pdf UMB, 2005. s.59

³³ Metodický pokyn MŠMT č.j. 25029/2002-22.

druhé odpůrci (především) z řad rodičů, kteří jsou zásadně proti zavedení sexuální výchovy v jakékoli podobě.

Jsem toho názoru, že rodiče mají dětem úměrně věku odpovídat na všechny otázky, které je zajímají. Sexuální výchova má své místo i ve škole. Ať se to rodičům líbí nebo ne, stejně se ve škole v rámci výuky biologie nebo rodinné výchovy učitelé této oblasti věnují. Miluše Rašková³⁴ klade důraz na to, že sexuální výchova musí mít pozitivní vliv na formování postojů dítěte k lidské sexualitě. Definiuje sexuální výchovu jako záměrné, cílevědomé a systematické ovlivňování osobnosti dítěte v oblasti rodiny a lidské sexuality.

³⁴ RAŠKOVÁ, M. *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku. Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče.* 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007. s.10.

6. VÝCHOVNÉ PŘÍSTUPY VE ŠKOLE

Tato kapitola se bude věnovat pedagogickým metodám, zejména zmíním *metodu výchovnou a vyučovací*, zaměřím se také na *výchovné prostředky*. V další části se pokusím přiblížit problematiku konfrontace výchovy rodiny a školy.

Škola je místem, kde vychovávající (učitelé) silně působí na rozvoj dětí a velice záleží na atmosféře a emočním klimatu, které společně vytvářejí. *Styl výchovy učitele* má podle Svobodové a Šmahelové³⁵ velký význam při vytváření příznivého klimatu, které zase ovlivňuje postoje dítěte ke škole, učení, k autoritám i k sobě samému. Způsob výchovy ve škole může dítěti poskytovat užitečné vědomosti, podporovat jeho zájmy a rozvíjet schopnosti, ale zároveň se snadno stává zdrojem nepochopení, dlouhodobých problémů a nesnází; těmto negativním jevům by měla škola společně s rodiči předcházet, případně je řešit.

6.1 Výchovné metody a metody vyučovací

Jedním z témat pedagogiky je vztah mezi činiteli výchovně vzdělávacího procesu a jejich pochopení. Činiteli tohoto procesu jsou učitel, žák a výchovné prostředky. Jejich vzájemné působení, jak se Mojmír Stojan³⁶ domnívá, je přítomno v každé reálné i abstraktní výchovně vzdělávací situaci.

Mezi výchovné prostředky, které jsou zde uvedené, patří i výchovné metody. Jsou to různé způsoby výchovného působení k dosažení stanoveného cíle. Výchovné metody jsou ty, které záměrnými a systematickými postupy, způsoby a prostředky směřují k výchovnému cíli. Dopady výchovných metod působí v souvislosti s celkovým výchovným stylem, jak poukazuje Průcha a kol.³⁷ Výchovné metody mají, jak uvádí M.

³⁵ SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD s.r.o., 2007. s.62.

³⁶ STOJAN, M. *Základní pedagogické kategorie*. Brno: MU, 1998. s.27.

³⁷ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2003. s.122.

Stojan³⁸, za úkol rozvíjet charakterové složky vychovávaného jedince – intelektovou, volní a citovou (zahrnuje i složku mravní). Konkrétně do této skupiny řadí R. Pospíšil³⁹ tyto metody: přesvědčování, hodnocení, ideály, příkazy, pravidla, vzor, tresty a odměny, pomoc, spolupráce, hraní rolí, dramatizace. Tato oblast pedagogických metod je velice široká a při jejich výběru by měl vychovávající vždy brát v úvahu její působení na osobnost a zvláštní povahové rysy žáka nebo skupiny.

Vyučovací metoda je způsob či postup, jakým učitel vede vyučování. Tyto metody můžeme rozdělit podle mnoha hledisek. Například podle způsobu prezentace, podle fáze pedagogického postupu apod. Teorie vyučovacích metod a jejich klasifikace tvoří samostatnou pedagogickou disciplínu – didaktiku. My se zdržíme v rovině obecné pedagogiky a vystačíme si s obecným tříděním metod vyučování podle způsobu interakce mezi žákem a učitelem: frontální, skupinové a individuální, jak zmiňuje Průcha a kolektiv⁴⁰. Frontální způsob vyučování má podobu tradičního modelu výuky, kdy učitel vystupuje před všemi žáky ve třídě, je to metoda hromadná. Dále je tady skupinové vyučování, které probíhá například tak, že učitel rozdělí žáky do skupin, zadá jim úkoly a pracuje odděleně s jednotlivými skupinami. Tato metoda klade na učitele vyšší nároky ohledně přípravy a provedení. Poslední metodou vyučování je individuální, kdy se učitel věnuje žákům individuálně. Jedná se samozřejmě spíše o metodu, kterou nelze aplikovat samostatně, protože pro individuální práci s žáky nezbývá při výuce příliš času. Můžeme ji označit spíše za metodu, kterou lze použít pro zpestření a doplnění již výše uvedených dvou metod vyučování.

6.2 Interakce školy a rodiny

Interakcí je míněno, dle Průchy a kolektivu⁴¹, vzájemné působení jedinců či skupin mezi sebou navzájem. Jedná se o termín obecný, který zahrnuje nejrůznější podoby

³⁸ STOJAN, M. *Základní pedagogické kategorie*. Brno: MU, 1998. s.34.

³⁹ POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky*. Brno: ELPORTÁL. <http://is.muni.cz/elportal/?id=702643>
12.3.2012

⁴⁰ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2003. s.287.

⁴¹ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2003. s.89.

takového působení – pasivní přizpůsobování, kooperace i manipulování. Mám za to, že *interakce školy a rodiny*, která začíná nástupem dítěte do první třídy, je vnímána rodiči i školou jako problematická. Škola začíná zasahovat do rodiny tím, že po rodičích požaduje domácí přípravu a kontrolu, přizpůsobení se školnímu režimu (časovému i materiálnímu). Rodiče po škole chtějí, aby dítě vybavila dovednostmi a poznatky a přistupovala k němu individuálně, se zřetelem na jeho jedinečnost. Škola i rodina mají (většinou) společný cíl – aby dítě úspěšně zvládlo školu. Kritériem pro posouzení úspěšnosti/neúspěšnosti dítěte na obou stranách bývá pouze jeho hodnocení. Školní úspěšnost přitom odráží vliv rodiny, učitele i osobnosti dítěte.

Rozhodně by interakce neměla být chápána jako domlouvání se, „co s tím dítětem uděláme“. Takovéto spiklenectví v dítěti vyvolává pocit, že rodina a škola jsou proti němu. Podle internetových stránek *Rodiče vítání*⁴² je velice výhodné, aby dítě bylo zapojeno do vzájemné spolupráce rodiny a školy, aby mělo prostor se vyjádřit – jde přeci o jeho zájmy.

S interakcí je velice těsně provázána i komunikace, bez které by k žádnému působení nemohlo docházet.

6.3 Komunikace školy a rodiny

Myslím si, že informování rodičů o prospěchu dítěte není totéž, jako *komunikace školy a rodiny*. Dnes dochází ke komunikaci mezi školou a rodiči v rámci třídních schůzek nebo bohužel jen v případě, že nastane nějaký problém. V praxi to znamená, že škola komunikuje s rodiči pouze příležitostně, často je obsah takové komunikace negativní, a proto k ní rodiče mnohdy přistupují a priori s nechtí. Není se co divit, že rodiče nejsou ke komunikaci se školou naladěni. K tomu přidejme vlastní nedobré zážitky a prožitky rodičů pocházející z doby jejich školní docházky a máme před sebou špatně naladěného rodiče, který se hájí, jako kdyby něco sám provedl. A v tomto momentě hraje velkou

⁴² <http://www.rodicevitani.cz/> 14.3.2012

roli atmosféra školy a její vedení, právě tyto dva faktory ze strany školy nejvíce ovlivňují ochotu rodičů komunikovat a spolupracovat.

Nelze připisovat vinu pouze škole, že se nedaří komunikace s rodiči. Komunikace je oboustranný proces, mělo by jít o výměnu a vysvětlení názorů a postojů. Komunikací rodičů a školy se věnuji v praktické části své bakalářské práce, kde chci dojít k potvrzení či vyvrácení své hypotézy o negativním narušování komunikace rodičů a školy mnoha překážkami, které lze při dobré vůli překonat.

7. KOMUNIKACE RODIČE A UČITELE

Tato nadcházející kapitola, kterou začíná praktická část mé bakalářské práce, se věnuje komunikaci rodičů a školy a navazuje na poslední část šesté kapitoly. V rámci praktické části představuji výzkum vedený kvalitativním přístupem a metodou interview. Mým cílem je potvrdit předpoklad, že komunikace rodičů a učitelů je narušována mnoha překážkami. Dalším cílem je pokusit se tato úskalí charakterizovat a poté nabídnout možnosti, jak se jim v praxi vyhnout.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je podložit moji *hypotézu* (viz závěr 6. kapitoly strana 29) a zjistit, v čem nalézají rodiče největší úskalí komunikace mezi rodičem a učitelem (školou).

Tento cíl výzkumu byl stanoven na základě rozhovorů s rodiči, kteří měli různé zkušenosti se školou svých dětí. Většina z těchto rodičů připouštěla existenci úskalí, která omezovala nebo zabraňovala komunikaci s učitelem. Nalézt a analyzovat tato úskalí ve skutečnosti bylo proveditelným a v praxi využitelným úkolem.

7.2 Metoda výzkumu

Vzhledem k povaze zjišťovaných dat a ke snaze bližšího poznání problémů v komunikaci mezi rodiči a školou, byl zvolen *kvalitativní přístup* k provedení tohoto výzkumu.

A. Straus a J. Corbinová⁴³ odlišují kvalitativní a kvantitativní přístup podle metod, jakými jsou analyzována data. Kvalitativní výzkum je podle nich každý výzkum, kde nebylo k analýze použito statistických metod, a data nebyla kvantifikována.

K získání empirických dat v rámci mého výzkumu bylo použito metody *interview*.

Termín *interview* popisuje z terminologického hlediska M. Miovský⁴⁴ jako rozhovor, který je řízený a má stanovený určitý cíl korespondující s výzkumným účelem. Právě tyto znaky ho odlišují od rozhovoru, který je jednou z běžných forem lidské komunikace.

Klasické *interview*, které je i v tomto výzkumu prováděno tváří v tvář, můžeme dále rozlišit na nestrukturované, polostrukturované a strukturované podle míry autority tazatele, jak uvádí M. Miovský⁴⁵. V tomto výzkumu tazatel vycházel z nachystané struktury a předem připravených otázek (tzv. jádro *interview*), jejichž pořadí v rámci jednotlivých *interview* se měnilo podle odpovědí respondenta a potřeby tazatele. Ze stejných důvodů bylo proměnlivé i množství otázek u jednotlivých *interview*, také pro upřesnění a vyjasnění odpovědí. Proto lze v rámci uskutečněného výzkumu označit *interview* za *polostrukturovaná*.

7.3 Zkoumaný soubor

Výzkum problémů v komunikaci mezi rodiči a školou je zaměřen na rodiče žáků základních škol (ZŠ).

⁴³ CORBINOVÁ, J., STRAUSS., A. *Základy kvalitativního průzkumu*, Boskovice: Albert, 1999. s.10.

⁴⁴ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada, 2006. s. 155.

⁴⁵ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada, 2006. s.157.

Zkoumaný soubor je tvořen *vzorkem populace* ČR. Tento vzorek populace reprezentuje skupina osmi respondentů. Všichni respondenti jsou rodiče žáků ZŠ. Jedná se o rodiče z Brna, se kterými mám přátelské nebo rodinné vazby.

Celkem bylo do tohoto průzkumu zahrnuto 8 respondentů, z toho bylo sedm žen (matek) a jeden muž (otec). Každému z respondentů v rámci anonymity bylo přiděleno číslo, čísla odpovídají pořadí, ve kterém byla interview prováděna.

Interview byly uskutečněny v průběhu měsíce března a začátkem dubna 2012. Nejčastěji se odehrávaly v parku nebo na dětských hřištích, kde jsme se po domluvě s respondenty potkali. Ve třech případech byla interview provedena v bytě respondentů, tedy v jejich domácím prostředí. Samotné interview, bez úvodní fáze, s jedním respondentem trvalo přibližně 20 minut. Během vedení interview jsem si dělala poznámky do bloku a zároveň jsem si je nahrávala na zařízení mp3 (pro následnou kontrolu a zpřesnění). Do dvou dnů od uskutečnění jsem si pořídila přepis a záznam smazala (omezená kapacita zařízení). U dvou respondentů jsem pro technické obtíže nemohla pořídít záznam a byla jsem odkázána na své poznámky.

Ze všech získaných dat jsou pro analýzu a interpretaci vybrány ty, které lze vymezit jako klíčové vzhledem ke stanovenému cíli průzkumu, což odpovídá předem připraveným otázkám tzv. *jádra interview*.

8. ANALÝZA A INTERPRETACE INTERVIEW

Tato kapitola se zabývá rozborem dat získaných při interview. Představuje metody zpracování kvalitativních dat (jako je například metoda fixace nebo jejich příprava pro analýzu), které byly využity.

8.1 Struktura interview

V tomto výzkumu byla pro získání dat zvolena metoda *polostandardizovaného interview*. Tento typ interview se vyznačuje tím, že má tazatel dopředu připravená témata nebo konkrétní otázky, které jsou zapotřebí s respondentem probrat a získat respondentovo vyjádření. Podle M. Miovského⁴⁶ tvoří takto nachystané otázky *jádro interview*. Výhodou polostandardizovaného interview je variabilita pořadí jednotlivých otázek či témat. Toto pořadí závisí na konkrétní situaci a schopnosti tazatele získat odpovědi na dané otázky. Tazatel se také na místě rozhoduje, zda je zapotřebí dalších doplňujících otázek k doplnění a zpřesnění odpovědí respondentů. Přestože nejsou v tomto výzkumu uvedeny plné přepisy interview, jsou odpovědi respondentů na doplňující otázky přidány k odpovědím na otázky tvořící jádro interview tak, aby byla odpověď co možná nejobsáhlejší a nejlépe odpovídala dané otázce a jejímu záměru.

8.2 Jádro interview – otázky společné pro všechny respondenty

Podnětem pro jádra interview byla předchozí zkušenost získaná při předávání názorů s rodiči. Zejména se jedná o náměty vyplývající z kontaktů s rodiči v rámci odborné praxe, která díky specifickým podmínkám byla velice důležitá pro celou bakalářskou práci, obzvláště pak pro její praktickou část. V rámci praxe mohlo dojít k přípravě průzkumu a navázání kontaktů s rodiči, obojího bylo využito při jeho realizaci. Praxe

⁴⁶ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada, 2006. s.157.

byla uskutečněna v létě 2011, jednalo se o vedení programu táborů pro rodiče s dětmi. Mezi specifické podmínky lze zahrnout neformálnost prostředí, spoluúčast při různých aktivitách a možnost navázání přímého kontaktu s rodiči přirozenou formou rozhovoru. Také jsem využila metody nezúčastněného pozorování, které se ukázalo jako velice podnětné pro přípravu mé bakalářské práce.

Seznam otázek

1. Podle čeho jste vybíral/a základní školu pro syna/dceru?
2. Jak na Vás působí učitel/učitelka syna/dcery?
3. Jakou situaci ohledně syna/dcery jste řešila s učitelem/učitelkou?
4. Jak a kde s Vámi učitel/učitelka řešil/a problém?
5. Kdo projevil snahu řešit problém jako první – Vy nebo učitel/učitelka?
6. Projevil se nějaký problém v komunikaci s učitelem/učitelkou (spor)?
7. Co mohlo tento spor způsobit?
8. Co mohlo ovlivnit tento spor z Vaší strany?
9. Co mohlo ovlivnit tento spor ze strany učitele/učitelky?
10. Jak tento problém neopakovat příště (Váš návrh na řešení problému)?
11. Jakou změnu v přístupu učitele/učitelky byste uvítal/a?
12. Jak dopadla Vaše spolupráce s učitelem/učitelkou?

Některé další doplňující otázky

13. Jak jste reagoval/a na informaci o problému dítěte?
14. Od koho jste se o problému dozvěděl/a?
15. Co je pro Vás jako rodiče důležité při spolupráci se školou?
16. Změnily se vaše vztahy s učitelem/učitelkou po řešení problému?
17. Změnil se způsob komunikace mezi Vámi a učitelem/učitelkou po řešení problému?

8.3 Přepis interview

K bezprostřednímu přepsání interview docházelo co nejdříve po jeho ukončení (do dvou dnů, jak je uvedeno v odstavci zkoumaný soubor), aby došlo k co možná nejmenšímu zkreslení odpovědí a nejlépe využitelné *fixaci dat*. Přepis neboli *transkripce dat* byla úplná, ovšem pro usnadnění a systematizaci analýzy jsou zde předloženy pouze vybrané otázky a jejich odpovědi, které tvoří jádro interview (viz seznam otázek).

1. Podle čeho jste vybíral/a základní školu pro syna/dceru?

R1: *„Podle její dostupnosti a podle doporučení známých, nakonec jsme syna zapsali na naši spádovou ZŠ.“*

R2: *„Podle vzdálenosti od místa bydliště, aby dcera mohla sama dojít do školy.“*

R3: *„Rozhodující pro nás byla návštěva několika škol v rámci dne otevřených dveří. Vybrali jsme podle toho, jak na nás působili učitelé a celková atmosféra školy. Poslední slovo měl syn, abychom ho nenutili chodit do školy, která by se mu od začátku nelíbila.“*

R4: *„Školu pro syna jsme nevybírali, chodí do stejné jako starší dcera.“*

R5: *„Dcera chodí do školy, která je blízko a kam chodí i její kamarádi ze školky. Chtěla jsem, aby tam někoho znala.“*

R6: *„Pro syna jsem zvolila školu s alternativním přístupem, protože jsem si vědoma toho, že potřebuje trpělivý a nadstandardní přístup. Učení mu jde pomaleji než ostatním dětem, ale nakonec se všechno naučí. Jenom se na něj musí jinak.“*

R7: *„Vybírali jsme školu tak, aby syn časem zvládl cestu sám bez dozoru. Nakonec jsme vybrali tu nejbližší.“*

R8: *„Podle referencí známých rodičů.“*

2. Jak na Vás působí současný/á učitel/učitelka syna/dcery?

R1: „Paní učitelka se zdála již od začátku velice příjemná a také zkušená pedagožka.“

R2: „Učitelka mé dcery na mě působí poněkud rozlíceně. Některé výroky na adresu žáků z její třídy jsou až příliš jednostranně odsuzující.“

R3: „Pan učitel vypadá velice přísně, ale tento první dojem je nesprávný. Je důsledný, to ano, ale zároveň spravedlivý a vstřícný.“

R4: „Působí na mě jako typická učitelka – má zkušenosti, vyzná se ve svém oboru, ale občas zapomíná, že nemluví s dětmi a všechno důkladně vysvětluje. Umí si udržet pořádek ve třídě.“

R5: „Paní učitelka se mi jevila jako vstřícná a usměvavá. Velice oblíbená u dětí.“

R6: „Paní učitelka je komunikativní a trpělivá. Přesně taková, jakou syn potřebuje.“

R7: „Učitelka působí přísně a rázně.“

R8: „Relativně dobře.“

3. Jakou situaci ohledně syna/dcery jste řešila s učitelem/učitelkou?

R1: „Jednalo se o nekázeň syna při vyučování a hlavně o přestávkách. Stěžovali si na něj i další paní učitelky. Víte, syn je hodně upovídaný a zvědavý, pořád se na něco ptá a tak ruší ostatní děti i paní učitelku, někdy s tím až otravuje.“

R2: „Pouze běžné situace týkající se prospěchu a aktivity dcery ve vyučování.“

R3: „Řešila jsem s ním chování syna, občas provede nějakou neplechu, jako každý kluk.“

R4: „S paní učitelkou jsem řešila to, že nám doporučila nechat syna vyšetřit v poradně, protože měl problémy v první třídě se čtením a psaním.“

R5: „Zdávalo se mi, že dcera ztratila své nadšení pro školu. Každý den mi vyprávěla, co se všechno naučili, co dělali a jak je paní učitelka skvělá. Po několika měsících

se o škole přestala zmiňovat a nechtěla mi nic říct. Myslela jsem si, že se ve třídě něco stalo a proto jsem zašla za paní učitelkou.“

R6: *„S paní učitelkou řešíme pravidelně synovy pokroky a problémy a další možnosti, jak mu pomoci v rozvoji a učení.“*

R7: *„Řešila jsem s učitelkou synovu nadprůměrnou absenci a jeho školní výsledky.“*

R8: *„Synovu nepozornost způsobenou tím, že se v hodinách nudí. A nudí se, protože je strašně chytrý, geniální.“*

4. Jak a kde s Vámi učitel/učitelka řešila problém?

R1: *„Sedli jsme si v jejich třídě ke stolku (katedře) v odpoledních hodinách.“*

R2: *„Na třídní schůzce. Většinou v její první části, za přítomnosti všech ostatních rodičů.“*

R3: *„Pokaždé jsme spolu mluvili ve třídě, když jsem si vyzvedávala syna z družiny. Byli jsme domluveni dopředu telefonicky, pan učitel rád všechno řeší ten samý den, pokud je to možné, a mne to vyhovuje. Velice překvapená jsem byla, že od první takovéto schůzky tam byl přítomen i syn a pan učitel ho zapojoval do našeho rozhovoru. Něco takového jsem sama ve škole nezažila, ale je to velice přínosné – syn přestal dělat neplechy, vlastně jsme se sešli jen třikrát za poslední školní rok. Je to veliký pokrok, protože předtím jsem byla ve škole skoro každý týden.“*

R4: *„Paní učitelka na mě čekala, když jsem si přišla pro syna do družiny a na chodbě u šatny mi řekla, že nám doporučuje nechat syna vyšetřit v poradně, abychom věděli, zda nemá nějakou poruchu učení.“*

R5: *„Paní učitelce jsem zavolala a domluvila si s ní setkání. V domluvenou dobu jsme se potkaly ve škole ve sborovně, kde jsme si sedly do příjemných křesel a nikdo nás nerušil.“*

R6: *„Pravidelně si domlouváme setkání, kde hodnotíme uplynulý měsíc. Tato setkání se uskutečňují ve třídě po vyučování. Syn mezitím dělá svoji aktivitu, ale pokud má k tomu co říct, tak se k hovoru přidá.“*

R7: „*Rozhovorem v kabinetě učitelky.*“

R8: „*V kabinetu, relativně klidně a rozumně.*“

5. Kdo projevil snahu řešit problém jako první – Vy nebo učitel/učitelka?

R1: „*Do školy si mě pozvala paní učitelka a taky mi hned na začátku řekla, že jde o přátelský rozhovor. Chtěla vědět, jak se syn chová doma a co bychom mohli udělat, aby tolik nerušil ostatní děti.*“

R2: „*Učitelka, já osobně jsem věci ohledně prospěchu dcery a jejího projevu ve vyučování neviděla jako problém. Paní učitelka právě naopak.*“

R3: „*Pan učitel, ale pokud bych cítila problém z naší strany, neváhala bych a pana učitele sama požádala o schůzku.*“

R4: „*Paní učitelka, já jsem věděl, že syn má trochu problém se čtením a psaním, že je pomalejší a potřebuje víc času, ale až do té doby jsem nevěděla, že to může znamenat nějaký problém.*“

R5: „*Setkání jsem iniciovala já, chtěla jsem se dozvědět, jestli se neodehrálo něco, proč dcera nemluví o škole.*“

R6: „*Protože paní učitelka pochopila moji potřebu vědět o konkrétních potížích syna a abychom mohly postupovat společně, navrhla mi sama tuto možnost měsíčních schůzek.*“

R7: „*Paní učitelka se mnou chtěla probrat synovu absenci a já jsem se zase zajímala o známky.*“

R8: „*Ona, protože já jsem o problému nemohl vědět.*“

6. Projevil se nějaký problém v komunikaci s učitelem/učitelkou (spor)?

R1: „*Zpočátku šlo o velice přátelský rozhovor, potom se to na jedné věci zadrhlo. Paní učitelka trvala na tom, že bych měla synovi domluvit, ať tolik nevyrušuje a nenechala si to vymluvit, ani když jsem jí říkala, že to udělám, ale nemůžu mu zakázat, aby se na všechno ptal.*“

R2: „Vzhledem k tomu, že se snažím ovládat, tak k žádnému sporu nedošlo. Já si paní učitelku vyslechnu, myslím si svoje, ale všechno jí odkývám a odsouhlasím. Nechci dceři dělat problémy, je v deváté třídě.“

R3: „Problém jsem měla zpočátku s přítomností syna na těchto sezeních, ale poznala jsem, že to má svůj smysl a naopak jsem za to ráda.“

R4: „Problém byl, když jsem paní učitelce odpověděla, že syna vyšetřit nenechám, že si nemyslím, že je to tak závažný problém. Na to paní učitelka začala mluvit o tom, že má své zkušenosti, že není sama, kdo si toho problému u syna všiml, ať se zeptám i jiných kolegů a že nechci synovi pomoc. Potom se se mnou přestala bavit a otočila se na dalšího rodiče, který si přišel pro dítě.“

R5: „Určitý problém nastal, když jsem se začala ptát na to, jestli se ve škole dceři něco nestalo nebo jestli si nevšimla nějaké změny ve třídě. Učitelka mi s úsměvem odpověděla, že si nic takového nevybavuje a řekla, jestli jsem se třeba dcery příliš doma nevyptávala na školu já sama. Nadhodila možnost, že jsem dceru jaksi unavila svým zájmem o školu a ona na to teď reaguje tím, že nemá potřebu mi nic sdělovat. Ještě dodala, že můj zájem o dceru je chvályhodný, ale přílišná intenzita je nevhodná podobně jako nezájem. To mě ani nenapadlo, že by paní učitelka si mohla dovolit mi říct něco takového. Já přijdu a aktivně se zajímám o svoji dceru a nakonec mi učitelka řekne, že to přeháním! Opravdu mě to rozzlobilo a paní učitelka se nepřestala usmívat.“

R6: „Problém v komunikaci s učitelkou jsem dosud neměla. Mám dojem, že je to díky tomu, že tak projevujeme obě dvě vůli pomoci synovi v jeho snažení. Nescházíme se jako protivníci, ale jako partneři.“

R7: „Jeden moment byl napjatý. Když jsem nemohla pochopit, že kvůli vysokým absencím synovi škola může doporučit opakovat ročník. Myslela jsem si, že záleží jenom na známkách a ty měl syn slušné. Ale paní učitelka mi vysvětlila, že se spolu domluvíme, syn získá další známky, aby mohl být klasifikován, a potom to bude v pořádku. Jenom je potřeba to řešit včas.“

R8: „Ano, problém se objevil. Učitelka nechtěla pochopit, že je jejím úkolem například vykládat látku zajímavěji, aby se moje dítě nenudilo a nemuselo zlobit.“

7. Co mohlo tento spor způsobit?

R1: „Řekla bych, teď zpětně, že si učitelka myslela, že se to spraví samo, když mu jako rodiče domluvíme. Nechtěla si přiznat, že je to třeba i trochu v její režii, v tom jak vede vyučování. Většina dětí ve třídě nemá problém, ale syn byl trochu pomalejší a to způsobovalo to jeho vyptávání. Mám dojem, že syn byl při vyučování trochu zmaten, nebyl si jistý, co paní učitelka po něm zrovna chce. Postupně se naučil se řídit jejími pokyny a problém s vyrušováním se tím celkem uspokojivě urovnal.“

R2: „Určitě by spor vyvolalo, kdybych si trvala na svém a paní učitelce řekla svůj názor. Stejně jako jsem to zažila mnohokrát na třídních schůzkách, když jiní rodiče projeví odlišný názor než paní učitelka.“

R3: „Moje vlastní vzpomínky na školu, kdy se problémy řešily jen mezi učitelem a rodiči. Nepochopila jsem zpočátku, že se leďacos od těch dob změnilo a k dobrému.“

R4: „Byla jsem velice zmatená, když paní učitelka chtěla se mnou toto na chodbě řešit. Nebyl tam klid, asi jsem špatně slyšela a hned jsem se proti učitelce ohradila, jenom abych už byla pryč, hrozně jsem totiž spěchala. Taky to, že paní učitelka mi to začala vyčítat a brala to jako můj útok.“

R5: „Tento spor způsobila učitelka tím, že vzala na lehkou váhu moji starost o dceru a ještě mě osočila z toho, že se dcerou příliš zabývám.“

R6: „Myslím, že problém by nastal, kdyby jedna z nás přestala vidět smysl v těchto setkáváních.“

R7: „Asi se učitelka nevyjádřila dost jasně a dostatečně mě na všechno neupozornila, nekladla na to důraz. Jak jsem to měla všechno vědět?“

R8: „Tento spor mohlo způsobit to, že i když je učitelka šikovná, neumí rozložit svoje úsilí tak, aby pokryla různé úrovně žáků, a nedovede to připustit.“

8. Co mohlo ovlivnit tento spor z Vaší strany?

R1: *„Možná jsem neměla paní učitelce hned odporovat. Nakonec jsme ale našly společnou řeč a domluvily se na tom, že tomu napomůžeme obě dvě.“*

R2: *„Pokud by nějaký spor nastal, tak kvůli odlišnému názoru.“*

R3: *„Jak jsem už řekla, moje dávná vlastní zkušenost se školou.“*

R4: *„Špatně jsem učitelce rozuměla a neměla jsem čas něco řešit.“*

R5: *„Nebyla jsem nepřátelská ani neslušná. Nechtěla jsem po učitelce přece nic nemožného.“*

R6: *„Podle mě by nastal problém, pokud bych začala brát tuto nadstandardní aktivitu paní učitelky automaticky a myslela si, že na ni mám nárok.“*

R7: *„Špatně jsem si vysvětlila, co paní učitelka řekla.“*

R8: *„Snaha získat to nejlepší pro své dítě.“*

9. Co mohlo ovlivnit tento spor ze strany učitele/učitelky?

R1: *„Myslím si, že paní učitelka brala problém syna jako problém rodičů a jejich výchovy a že na své představě trvala. Asi vycházela ze svých zkušeností s rodiči.“*

R2: *„Unavenost životem a snaha řešit některé organizační záležitosti přímou účastí žáků, což osobně považuji za utopické v 9. třídě.“*

R3: *„Jedině snad, že mě dopředu neupozornil na to, že u našeho rozhovoru bude syn přítomen a aktivně se také zapojí. Ale i to, že mi to neřekl, mohlo mít svůj účel.“*

R4: *„Nerozuměly jsme si navzájem a paní učitelky se dotklo, že nevěřím jejím zkušenostem a nechci synovi pomoc. Brala to příliš osobně.“*

R5: *„Vůbec nepochopila, o co jde. Svedla vinu na mě, aby odvedla pozornost od toho, že vlastně nemá přehled o své třídě.“*

R6: *„Ze strany paní učitelky by mohl být problém, pokud by považovala naše setkání jako přítěž.“*

R7: „Zajímala jsem se jen o synovy známky. Nebrala jsem v úvahu jeho absenci.“

R8: „Snaha nevybočit ze zajetých kolejí.“

10. Jak tento problém neopakovat příště (Váš návrh na řešení problému)?

R1: „Neztratit klid a nezvyšovat hlas, společně uznat případnou chybu nebo se domluvit na společném postupu řešení.“

R2: „Nedělat z komára velblouda. Přečíst si znovu vývojovou psychologii a uvědomit si, že každé dítě je osobnost.“

R3: „Očekávat i jiné přístupy, nelpět na zažitých a nefunkčních metodách. Brát své děti jako partnery.“

R4: „Nerешit věci na chodbě, dopředu se domluvit a udělat si čas.“

R5: „Příště už nebudu s učitelkou nic sama iniciativně řešit. Aktivita se nevyplácí.“

R6: „Pokud by nějaký problém nastal, tak se z něho poučit a snažit se lépe si navzájem porozumět.“

R7: „Budu víc poslouchat učitelku a nechám jí příště domluvit. Všechno je lepší řešit s klidem.“

R8: „Rodič doma vysvětlí dítěti, že nemá zlobit, protože i ostatní děti se musí soustředit, a že si má v duchu třeba komponovat operu. A zároveň bude učitelka brát větší ohledy na individuální potřeby dítěte a nebude ho nutit do nesmyslných úkolů a umožní mu jiné nekonfliktní aktivity, například studium fraktální geometrie.“

11. Jakou změnu v přístupu učitele/učitelky byste uvítal/a?

R1: „Asi méně neústupnosti a zakládání si na vlastní pravdě.“

R2: „Trochu méně ubližený postoj, více racionality.“

R3: „Žádnou změnu nevidím jako nutnou, jedině, aby se pan učitel nenechal převálcovat od starších kolegů, kteří po něm dupou.“

R4: „Trochu nadhledu a nebrat si všechno příliš osobně. Řešit problémy s rodiči na klidném místě a zkusit se vžít do toho, jak to vnímají rodiče.“

R5: „Uvítala bych, kdyby učitelka nehledala vinu u rodičů a sama připustila, že ve třídě není všechno stoprocentní.“

R6: „Změnu v přístupu ze strany paní učitelky nepotřebuji, ale pokud by ho změnila, jsem si jistá, že by to bylo k lepšímu.“

R7: „Paní učitelka se mnou jednala vstřícně.“

R8: „Objektivnější přístup a snahu po sebezdokonalování.“

12. Jak dopadla Vaše spolupráce s učitelem/učitelkou?

R1: „Dobře, společně jsme se domluvily.“

R2: „Přestala jsem chodit na třídní schůzky. Naštěstí dcera tento rok končí.“

R3: „Naše spolupráce dopadla výborně a doufám, že tak bude i pokračovat.“

R4: „Dohodly jsme se na společné schůzce a vyjasnily si to nedorozumění. V klidu jsem si vyslechla, co mi paní učitelka chtěla říct, vysvětlila mi věci ohledně poradny a poruch učení, abych věděla, co pro syna doporučuje a proč.“

R5: „Rychle jsem náš rozhovor ukončila s tím, že si nenechám mluvit do výchovy své dcery. Poděkovala jsem jí ze slušnosti za její čas a odešla jsem.“

R6: „Naše spolupráce stále trvá a syn je ve škole spokojený.“

R7: „Každá jsme se dozvěděly, co jsme potřebovaly a našly řešení. Myslím, že to dopadlo úspěšně.“

R8: „Nic jsem učitelce neudělal, nezabil jsem ji, takže dobře.“

8.4 Analýza interview

Analýza interview byla provedena následovně. Po zpracování všech interview a jejich transkripci jsem si vše vytiskla a podle jednotlivých otázek jádra interview jsem postupně získávala data k systematizaci a následné interpretaci výzkumu. Nakonec po rozebrání jednotlivých otázek jsem přistoupila k diskuzi, kde jsem odpověděla, zda bylo dosaženo cíle výzkumu a moje hypotéza potvrzena nebo vyvrácena. Také jsem se zabývala platností získaných dat a jejich zobecněním.

V rámci analýzy je pod termínem respondent zahrnut respondent i respondentka a odpovídá dalšímu užívanému termínu rodič. Termínem učitel je myšlen učitel nebo i učitelka.

Otázka 1. „ **Podle čeho jste vybíral/a základní školu pro svého syna/dceru?**“ byla zpravidla respondentům položena v samém úvodu interview (po seznámení s cílem a průběhem prováděného průzkumu), stejně jako otázka 2. „ **Jak na Vás působí současný učitel/učitelka syna/dcery?**“. V rámci zkoumaného cíle jsem zařadila tyto dvě otázky k úvodu, kde napomáhají přiblížení se k podstatě rozhovoru. Například jsem chtěla, aby si rodiče vybavili učitele/učitelku jejich dítěte a řekli mi, jaký z nich mají pocit. Jejich odpovědi jsou následující: *velice příjemná, poněkud rozlíceně, velice přísně na první dojem, typická učitelka, vstřícná a usměvavá, komunikativní a trpělivá, působí přísně a rázně, relativně dobře.*

Připadlo mi vhodné se rodičů zeptat právě na jejich subjektivní vnímání osobnosti učitele. Domnívám se, že tento jejich pohled na učitele úzce souvisí s celkovou atmosférou komunikace a ovlivňuje i její průběh. Tento můj dojem se potvrdil především v tom pozitivním vnímání učitele, kdy se díky tomu rodič snažil o spolupráci a zároveň poukázal na to, že důvěřuje zkušenostem a schopnostem učitele.

R1: „*Paní učitelka se zdála již od začátku velice příjemná a také jako zkušená pedagožka.*“ , „*Zpočátku šlo o přátelský rozhovor, potom se to na jedné věci*

zadrhlo.....“ , „...Nakonec jsme našly společnou řeč a domluvily se, že tomu napomůžeme obě dvě.“

R6: „Paní učitelka je komunikativní a trpělivá. Přesně taková, jakou syn potřebuje.“ , „Protože paní učitelka pochopila moji potřebu ... , navrhla mi sama tuto možnost ...“ , „Problém v komunikaci s paní učitelkou jsem dosud neměla. ...Nescházíme se jako protivníci, ale jako partneři.“

Otázka třetí nám přibližuje, proč spolu rodiče a učitel komunikovali. **„Jakou situaci ohledně syna/dcery jste řešila s učitelem/učitelkou?“**. Pomocí úvodní motivace a přiblížení tématu výzkumu jsem nemusela rodičům přibližovat záměr této otázky. Touto otázkou jsem je vyzvala k tomu, aby uvedli dle svého výběru jednu z jejich zkušeností s komunikací s učitelem a školou. Rodiče otázku zdárně pochopili a odpovídali dle svého uvážení.

V nejvíce případech rodiče s učitelem řešili určitý problém s chováním svého dítěte:

- R1 (rodič 1) dle svých slov uvádí nekázeň
- R3 zmiňuje přímo chování a lumpárny
- R4 poukazuje na změnu chování dítěte doma
- R8 hovoří o nepozornosti.

Ostatní rodiče poukazují na rozmanité důvody, které se týkají:

- informací o školních výsledcích
 - R2: *„ ... pouze běžné situace o prospěchu a aktivitě ve vyučování.“*
 - R7: *„ ...nadprůměrnou absenci a školní výsledky.“*
- individuální potíže dítěte s učením
 - R4: *„ ... doporučila nechat syna vyšetřit v poradně ... problémy se čtením a psaním.“*
 - R6: *„ ... pravidelně pokroky a problémy a možnosti, jak synovi pomoci v rozvoji a učení.“*

Z toho vyplývá, že nejčastěji rodiče řešili s učitelem situace týkající se chování dítěte. Také rodiče s učitelem komunikují, aby získali informace o školních výsledcích dítěte.

Mezi respondenty se našly také případy, kdy rodiče s učitelem projednávali projevy dítěte, které poukazovaly na možnou poruchu učení.

Následuje čtvrtá otázka, která se zaměřuje na okolnosti, za jakých došlo ke komunikaci rodiče a učitele. Ta otázka zní: „**Jak a kde s Vámi učitel/učitelka řešila problém?**“. Tato otázka je jedna z klíčových, protože se domnívám, že prostředí a okolnosti mají přímý vliv na komunikaci, především na její průběh. Pokud se rodič a učitel setkají za nepříznivých okolností např. v místnosti plné hluku a dalších osob (jako v případě třídní schůzky u rodiče R2), tak to zásadně ovlivní celý průběh komunikace (R2: „ *Určitě by spor vyvolalo, kdybych trvala na svém ... jsem to zažila mnohokrát na třídních schůzkách, když jiní rodiče projevíli odlišný názor než paní učitelka.*“). Tento fakt jsem si ověřila sama při získávání interview, protože došlo-li k narušení (telefonní zvonění, hovor s dítětem, odběhnutí za dítětem, štěkání psů apod.), trvalo třeba i půl minuty, než byl respondent schopen vrátit se k poslední větě a navázat na ni.

Z odpovědí je patrné, že všichni rodiče s učitelem jednali na půdě školy:

- rodiče R1, R2, R3 a R6 řešili problémy svého dítěte s učitelem ve třídě
- další skupina by mohla být tvořená rodiči R5, R7 a R8, kteří se s učitelem sešli v jeho kabinetě (sborovně)
- jeden rodič R4 rozmlouval s učitelem na chodbě u šaten.

Další okolností, která by mohla mít vliv, je informovanost rodičů o situacích, které tuto komunikaci vyvolali. Jedná se o fakt, zda rodiče dopředu věděli, proč k setkání s učitelem došlo a jestli si s ním dokonce předem domluvili na termínu, nebo o tomto konkrétním problému dítěte do té doby nevěděli. Tyto informace jsem nacházela nejen v odpovědích na výše uvedenou otázku číslo 4, ale i u otázky 5. „**Kdo projevil snahu řešit problém první?**“. Dospěla jsem k tomu, že většina rodičů o setkání a jeho tématu věděla předem:

R1: „*Do školy si mě pozvala paní učitelka.*“

R2: „*Na třídní schůzce.*“

R3: „*Byli jsme domluveni dopředu...*“

R5: „*... zavolala a domluvila si s ní setkání.*“

R6: „*Pravidelně si domlouváme setkání.*“

R7: „*... chtěla se mnou mluvit o absenci, já se zajímala o známky.*“

Dva rodiče nebyli se situací předem seznámeni. V jednom případě se jednalo o domluvené setkání, v případě druhém rodič nic netušil ani o problému ani o setkání:

R8: „*.... já jsem o problému dopředu nevěděl.*“

R4: „*Paní učitelka na mě čekala, když jsem si přišla pro syna do družiny ...*“, „*... až do té doby jsem nevěděla, že to může znamenat nějaký problém.*“

Důležité se v mnoha ohledech jeví také zjištění o tom, jestli v průběhu komunikace docházelo k jejímu narušování či nikoli. Již jsem se zmínila o jednom příkladu, kdy rodič s učitelem řešil věci před ostatními rodiči na třídní schůzce. Také jsem už uvedla případ dalšího rodiče, který s učitelem jednal na chodbě u šatny, a dle jeho vyjádření a odpovědí na další otázky vyplývá, že to velice narušovalo zdárný průběh komunikace. Zajímavé je zjištění, že jde ale o výjimky, protože buď se rodiče o narušení nezmiňují, protože k němu nedošlo, nebo to přímo v odpovědi zmiňují např. R5: „*...a nikdo nás nerušil.*“ nebo R8: „*... relativně klidně a rozumně.*“.

Další otázka č. 6 „**Projevil se nějaký problém v komunikaci s učitelem/učitelkou (spor)?**“ již mířila přímo k tomu, zda si rodiče všimli vzniku nějakého problému v komunikaci, pro účely tohoto výzkumu označeného jako sporu. Jednalo se mi o zjištění, co rodiče považovali za spor a jak k tomu sporu v komunikaci došlo nebo mohlo dojít. Následující otázky 7-9 měly rodiče dovést k dalším úvahám o možných příčinách tohoto sporu a to jak svých vlastních nedostatků či chyb, tak subjektivní vnímání nedostatků učitele.

Ze získaných odpovědí vyplývá, že někteří rodiče připouští vznik sporu na obou stranách, u sebe i u učitele:

R1: „*... učitelka myslela, že se to spraví samo, když mu my rodiče domluvíme... Nechtěla přiznat, že je to i v její režii, v tom jak vede vyučování....*“, „*Možná jsem neměla paní učitelce hned odporovat.*“

R3: „... Nepochopila jsem zpočátku, že od těch dob se leďacos změnilo...“, „Jedině snad, že mě dopředu neupozornil(učitel),... Ale i to mohlo mít svůj účel.“

R4: „... asi jsem špatně slyšela a hned jsem se proti paní učitelce ohradila, ...hrozně jsem totiž spěchala....“, „Nerozuměly jsme si navzájem, ... Brala to příliš osobně.“

R8: „Snaha získat to nejlepší pro své dítě.“, „Tento spor mohlo způsobit to, že i když je učitelka šikovná, neumí... a nedovede to připustit.“

Další rodiče vnímají spor jako problém ze strany učitele, vůči svému vlastnímu způsobu komunikace nejsou kritičtí:

R5: „... To mě ani nenapadlo, že by paní učitelka si dovolila mi říct něco takového. ...“, „...Nechtěla jsem po paní učitelce nic nemožného.“, „Vůbec nepochopila, o co jde. Svedla vinu na mě, protože...“

R8: „... Učitelka nechtěla pochopit, že ...“, „Snaha (učitelky) nevybočit ze zajetých kolejí.“

Mezi respondenty se našel i rodič, který má celkově jiný přístup ke komunikaci s učitelem, považuje se za rovnocenného účastníka. Sporům a dalším nedorozuměním se tak podle jeho slov snadněji s učitelem vyhýbají:

R7: „Problém v komunikaci s učitelkou jsem dosud neměla. ... Nescházíme se jako protivníci, ale jako partneři.“, „Myslím, že problém by nastal, kdyby jedna z nás přestala ...“

Jeden z rodičů zaujal ke komunikaci s učitelkou svéráznou strategii, která je postavena na kladení co nejmenšího odporu:

R2: „Vzhledem k tomu, že se snažím ovládat, tak k žádnému sporu nedošlo. Já si paní učitelku poslechnu, myslím si svoje, ale všechno odkývám...“

Z odpovědí je patrné, že si většina rodičů je schopna uvědomit svůj podíl na sporu v komunikaci s učitelem, což jsem ani nepředpokládala. Můj odhad byl takový, že rodiče jaksí automaticky vidí vinu v učiteli, protože mají pocit narušování svého rodičovského teritoria.

Další v pořadí je 10. otázka, kterou jsem v rámci interview respondentům položila poté, co jsme se věnovali vzniku sporů v komunikaci. Mým záměrem bylo získat od rodičů jejich názor na to, co považují za důležité pro úspěšnou komunikaci s učitelem a co jim v uvedeném případě scházelo či přebývalo. Odpovědi na otázku „**Jak tento spor neopakovat příště (Váš návrh na řešení sporu)?**“ poukazují na to, že rodiče by u učitele ocenili, kdyby projevil nadhled a snažil se zachovat jejich komunikaci v klidné rovině.

R1: „*Neztratit klid a nezvyšovat hlas, ...*“

R2: „*Nedělat z komára velblouda.*“

R7: „*... Všechno je lepší řešit s klidem.*“

Stejně se rodiče dovolávají profesionálnějšího pojetí, pokud jde o učitelův přístup k osobnosti dítěte a postrádají u učitele respektování osobnosti dítěte.

R2: „*... Přečíst si znovu vývojovou psychologii a uvědomit si, že každé dítě je osobnost.*“

R8: „*...A zároveň bude učitelka brát ohledy na individuální potřeby dítěte ... a umožní mu jiné nekonfliktní aktivity.*“

Domnívám se, že rodiče tyto schopnosti u učitele postrádají právě proto, že jsou přesvědčeni, že učitel jako profesionál (vysokoškolsky vzdělaný odborník, který má zkušenosti) by toho měl být schopen na rozdíl od nich jako „pouhých“ rodičů.

Odpověďmi na další otázku „**Jakou změnu v přístupu učitele/učitelky byste uvítal/a?**“ odkrývají rodiče potřebu konkrétní změny z učitelovy strany. Někteří rodiče nemají potřebu jakýchkoli změn, protože mají s učitelem dobrou zkušenost.

R3: „*Žádnou změnu nevidím jako nutnou,...*“

R6: „*Změnu v přístupu paní učitelky nepotřebuji, ...*“

R7: „*Paní učitelka se mnou jednala vstřícně.*“

Druhou skupinu tvoří rodiče s odlišnou zkušeností a ti poukazují na to, že v rámci komunikace s rodiči učitel ztrácí nadhled, který by podle rodičů měl být schopen si udržet. S tím také souvisí, že by rodiče rádi, aby učitel jednal s větší mírou objektivitu a nevztahoval si všechno na sebe.

R1: *„Asi méně neústupnosti a zakládání si na vlastní pravdě.“*

R2: *„Trochu méně ubližený postoj a více racionality.“*

R4: *„Trochu nadhledu a nebrat si všechno příliš osobně....“*

R5: *„Uvítala bych, kdyby učitelka nehledala vinu u rodičů a sama připustila, že ...“*

R8: *„Objektivnější přístup a snaha po sebezdokonalování.“*

V případě respondenta R8 bych ještě poukázala na jeho požadavek, aby se učitel snažil o sebezdokonalování. To je myslím velice zajímavý názor, který upozorňuje na strnulost některých učitelů a jejich neochotou doplňovat si své vzdělání, neochotou podrobit kritice své vyučovací metody a přistoupit na změny. Netýká se to pouze profesionálního přístupu učitele, ale i jeho osobnostního rozvoje. Bohužel se rodiče s takovou strnulostí ve škole setkávají a je to určitě nevýhoda především pro dítě.

Poslední otázka, která uzavírá tuto analýzu, je otázka dvanáctá. **„Jak dopadla Vaše spolupráce s učitelem/učitelkou?“**. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jak rodiče zpětně hodnotí komunikaci s učitelem. Jestli i přes různá úskalí, která narušovala jejich komunikaci, se rodiče a učitel byli schopni a ochotni domluvit. Pokud se zadařilo a došlo ke spolupráci rodiče a učitele, tak nakonec mohli být spokojeni všichni – učitel, rodič i dítě.

Většina rodičů odpověděla, že hodnotí spolupráci s učitelem kladně právě na základě toho, že se dokázali nakonec spolu dohodnout.

R1: *„Dobře, společně jsme se domluvily.“*

R3: *„Naše spolupráce dopadla výborně a doufám, že tak bude i pokračovat.“*

R4: *„...vyjasnily jsme si to nedorozumění. ...“*

R6: „*Naše spolupráce stále trvá a syn je ve škole spokojený.*“

R7: „*... Myslím, že to dopadlo úspěšně.*“

R8: „*Nic jsem učitelce neudělal, nezabil jsem ji, takže dobře.*“

Nicméně další rodiče mají nedobrou zkušenost s komunikací s učitelem, kdy k nalezení společného pohledu na problém nedošlo a oni spolupráci hodnotí jako nedostačující.

R2: „*Přestala jsem chodit na třídní schůzky. ...*“

R5: „*Rychle jsem náš rozhovor ukončila s tím, že si nenechám mluvit do výchovy ...*“

Z těchto odpovědí usuzuji, že rodiče si dobře uvědomují, jak důležité je nalézt pochopení a s učitelem se domluvit a spolupracovat s ním. Jednak si uvědomují, že jejich spolupráce má pozitivní vliv na dítě a to je pro ně důležité. Proto jsou ochotni rodiče vyjít učiteli vstříc a potlačit nepříjemné pocity, které v nich může školní prostředí vyvolávat a pro dobro svého dítěte přehlédnout i nějaké překážky, které se jim snaží tuto spolupráci pokazit.

8.5 Diskuze

Cílem tohoto výzkumu bylo potvrdit předpoklad, že komunikace rodičů a učitelů je narušována mnoha překážkami. Druhým cílem bylo pokusit se tato úskalí charakterizovat a poté nabídnout možnosti, jak se jim v praxi vyhnout.

K prvnímu vytyčenému cíli výzkumu mohu dodat, že se můj předpoklad potvrdil. Během vzájemné komunikace musí rodiče a učitelé překonávat různé překážky. A které překážky to jsou? Na tuto otázku se pokusím odpovědět v následujících odstavcích.

Z odpovědí respondentů lze vyvodit závěry, které mě přivedly k tomu, že bude vhodné nejprve rozdělit překážky, které komunikaci rodiče a učitele narušují podle toho, zda jsou *vnější* nebo *vnitřní*. Tím se mi podařilo systematizovat získaná data a zároveň je blíže specifikovat.

Mezi vnější překážky lze zařadit *prostředí*, tzn. zaprvé, kde došlo k setkání rodiče a učitele (třída, sborovna, chodba) a zadruhé, jak spolu komunikovali (naproti sobě u stolu, učitel stál a rodič seděl v lavici, oba dva stáli). Další překážky přicházející z vnějšku jsem označila jako *okolnosti*, za jakých komunikace probíhá (klidné/hlučné místo, přítomnost dalších osob, vyrušování třetí osobou).

Vnitřní překážky mohu přiblížit (vzhledem k výběru respondentů) pouze z pohledu rodičů a jejich subjektivního vnímání. Přesto lze tyto překážky obecně popsat jako *chybějící osobnostní a charakterové vlastnosti*. Tyto vlastnosti dělím podle toho, zda se týkají rodičů nebo učitelů. Rodiče přiznávají, že někdy svými projevy výbuchu nebo zvýšením hlasové hladiny překážky sami způsobují. Nebo nevěnují komunikaci s učitelem dostatečnou pozornost a tím vyvolávají nedorozumění, všechny překážky ze své strany si rodiče uvědomují. Očekávají ale (je nutno posoudit, zda po právu či nikoliv), že učitelé jako osoby vzdělané v oblasti výchovy a komunikace zabrání svým profesionálním přístupem tomu, aby se jejich rozhovor změnil v bouřlivou výměnu názorů. Dle mého názoru jde o očekávání reálné, protože učitelé by opravdu měli umět jednat s rodiči, patří to k jejich povolání. Dále mají podle rodičů učitelé problém se získáním nadhledu nad situací, s tímto souvisí i další problém, nižší míra objektivity učitele.

Pokud bych mohla shrnout tyto informace získané od rodičů, tak je dobré si představit „prototyp“ učitele, který by mohl zvládnout komunikovat s rodiči bez překážek a sporů. Jedná se o učitele či učitelku, kteří jsou schopni empatie, vyvarují se jednání s rodiči za nepříznivých vnějších podmínek, neberou problémy na lehkou váhu, ale dokáží zlehčit napjatý okamžik a veškeré spory řeší s klidem a rozvahou. Takový je dle respondentů výzkumu učitel, se kterým by chtěli v ideálním případě komunikovat. Přestože je realita poněkud odlišná, určitě můžeme nalézt výskyt těchto vlastností ideálního učitele v různé míře u každého učitele. Jde především o to, aby rodiče nezapomínali na to, že překážky v komunikaci, které vytváří s učitelem společně, mohou společně i překonat.

Domnívám se, že zvolená metoda polostandardizovaného interview se ukázala jako vhodná, protože využití právě této metody vedlo k získání dat, která naplňují stanovený cíl výzkumu. Jsem si vědoma jistého omezení tohoto výzkumu, které souvisí s tím, že se zaměřil pouze na rodiče a jejich zkušenosti. Pro případnou další práci je dobré zvážit možnost získat výpovědi také z druhé strany, tzn. od učitelů, a s těmito výsledky je

srovnat. Další možností, jak rozšířit tento výzkum, je získat pro analýzu další informace o rodičích, např. jejich věk, počet dětí, jejich vzdělání apod., a bližší informace o škole a učitelích, kterých se uvedené odpovědi týkají, např. typ školy (státní/soukromá), velikost školy aj.

9. ZÁVĚR

V úvodu bakalářské práce jsem si stanovila několik cílů, kterých jsem chtěla dosáhnout. V teoretické části jsem si určila za cíl popsat výchovné prostředí rodiny a školy a věnovat se různým výchovným stylům a metodám. Mohu konstatovat, že jsem se v rámci teoretické části tématu věnovala a cíl tak splnila. Měla jsem v úmyslu zaměřit se také na vnější okolnosti ovlivňující výchovu, což jsem dodržela a zahrнула je do čtvrté kapitoly. Jsem si vědoma toho, že výchova je zcela jedinečný a komplikovaný proces, v jeho průběhu hrají roli i zdánlivé maličkosti, které ho činí výjimečným a neopakovatelným. O jedné z nich jsem se v poslední části čtvrté kapitoly také zmínila, a to o sourozeneckých konstelacích.

Ve své bakalářské práci jsem neměla za cíl vyčerpávajícím způsobem popsat problematiku sourozeneckých konstelací. Jsem ale toho názoru, že dané téma by si zasloužilo daleko širší zpracování, které by však přesahovalo určený rozsah práce. Nabízela by se možnost věnovat pozornost výchově rodičů, kteří by na rozdílné pořadí narození svých dětí měli brát jistý zřetel. Základní znalost tématu by jim pomohla pochopit povahovou odlišnost jejich prvorozeného a nejmladšího dítěte. Téma sourozeneckých konstelací je samozřejmě interdisciplinární povahy. Práce se zabývá především psychologickými a sociologickými aspekty. Nicméně je jasné, že téma souvisí například také s pedagogickými vědami. Domnívám se, že každý, kdo nějakým způsobem výchovně působí (např. učitel na žáky, sociální pracovník na klienty, ale také prvorozený na nejmladšího) by měl být s vlivy sourozenecké konstelace na osobnost obeznámen.

Moje hypotéza, kterou jsem si stanovila v teoretické části této práce, předpokládající existenci překážek negativně působících na komunikaci rodiče a školy, se v praktické části potvrdila. Zároveň s tím jsem naplnila určený cíl praktické části, když jsem v závěru 8. kapitoly uvedla a setřídila získaná data o úskalí komunikace rodičů a školy.

Na úplný závěr bych ráda uvedla souvislosti, které spojují teoretické poznatky, získané informace a postřehy z realizace výzkumu. Velice důležité je nezapomenout, že úspěch komunikace školy a rodiny závisí na mnoha okolnostech. Tyto okolnosti jsem shrnula do devíti bodů: 1. Je patrný rozdíl v přístupu rodičů, když dítě chodí na první nebo

druhý stupeň. Rodiče mladšího žáka lépe spolupracují a jsou se školou častěji v kontaktu než rodiče žáka na druhém stupni. 2. Další rozdíl je ten, zda se jedná o problémového žáka či žáka bez problémů. 3. Třetí rozdíl vidím v tom, zda má rodina s danou školou již nějakou zkušenost, například do stejné školy chodí nebo chodil starší sourozenec. 4. Velikou roli hraje, zda učitel má bydliště v okolí školy, protože se s rodiči setkává běžně i mimo školu, např. v obchodě, na ulici nebo v restauraci, a rodiče i učitel mají více možností k neformální komunikaci o školních záležitostech. 5. Dalším faktorem, který ovlivňuje komunikaci je osobnost učitele. 6. Rozdíl, který může hrát roli, je také věk rodiče a učitele. Například mladý rodič a učitel v důchodovém věku nebo naopak, věkový rozdíl může vzájemnou komunikaci velice ztížit. 7. Rozdíl lze spatřit také v osobní prestiži učitele. Učitel, který má dobrou pověst na škole a těší se oblibě u žáků, má mnohem lepší vztahy i s rodiči než učitel neoblíbený a problémový. 8. Další rozdíl lze nalézt i ve zkušenostech rodičů z jejich školní docházky. Ti rodiče, kteří mají špatné zkušenosti ze svého dětství, již předem uvažují předpojatě a škole třeba nedůvěřují a tuto svoji zkušenost předávají i svému dítěti. 9. Poslední rozdíl, na který bych poukázala, je velikost obce, ve které se škola nachází. Obecně lze říci, že velká škola ve městě je anonymní a žák i rodič může postrádat osobnější přístup učitelů, a v malé škole na venkově se všichni znají a vědí o sobě navzájem.

Rodičům, kteří nejsou se školou nebo konkrétním učitelem spokojeni a nemohou/nechtějí se školou smysluplně komunikovat, se nabízí možnost změnit školu. Jde o jedinou věc, a to pochopit, že škola je služba. Škola nabízí své služby podobně jako třeba autoservis. Rodiče si školu vybírají a pokud nejsou s jejím servisem spokojeni, mají právo tuto službu změnit. Jediná věc, co po nich škola žádá, je dodržovat smlouvu, kterou je konkrétní školní řád.

10. RESUMÉ

Podstatnou část mé práce tvoří pojednání o výchově v rodině, především o různých výchovných stylech a metodách, jak z hlediska jejich vyjádření v odborné literatuře, tak z hlediska vlastního pozorování. Rovněž jsem se rozhodla věnovat větší pozornost výchově v neúplných rodinách, neboť jde o jev bohužel stále čtenější. Další část se zabývá vnějšími vlivy, které při výchově hrají velkou roli, ať jde již o jevy sociální či ekonomické.

Další kapitola pojednává o úloze školy v procesu výchovy. Především zmiňuji, jak se působení školy může překrývat s působením rodičů, například v oblasti sexuální výchovy a výchovy náboženské.

V teoretické části jsem se také zaměřila na komunikaci mezi školou a rodinou a okolnosti, které ji ovlivňují.

V praktické části jsem spojila okolnosti popsané v části teoretické s konkrétními reálnými situacemi, které tím či oním způsobem zahrnují interakce mezi výchovou doma a výchovou ve škole a komunikaci mezi rodiči a představiteli školy, a to prostřednictvím rozhovorů.

Věřím, že se mi v mé práci daří výstižně charakterizovat obecné okolnosti výchovného procesu, i když si uvědomuji, že ten je v každé své podobě jedinečný a neopakovatelný.

11. ANOTACE

Tématem mé bakalářské práce je „Výchova v rodině a ve škole: styly a metody“. Popsala jsem výchovné prostředí rodiny a školy, představila jsem vybrané styly výchovy v rodině a různé metody výchovy ve škole. Část pozornosti jsem věnovala vnějším faktorům, které výchovu ovlivňují. Nakonec jsem se pokusila nalézt různá úskalí, která maří komunikaci mezi rodiči a školou a to v rámci kvalitativního výzkumu. Jeho účelem bylo zjistit tato úskalí a charakterizovat je.

Klíčová slova: výchova, rodina, škola, výchovné styly, vyučovací metody, komunikace školy a rodiny, kvalitativní výzkum, interview.

ANNOTATION

The subject of my bachelor thesis is “Nurturing Development at Home and School: Styles and Methods”. I described nurturing environment of a family and school, introduced some styles of nurturing at home and various methods of nurturing at school. I paid attention to external factors that influence nurturing development. I attempted at identifying various difficulties that foil communication between parents and teachers, this within the scope of qualitative research. The purpose of this research was to find such difficulties and describe them.

Key words: nurturing, family, school, styles of nurturing, educational methods, communication between school and parents, qualitative research, interview.

12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Právní předpisy:

1. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon, § 198.
2. Listina základních práv a svobod, článek 15 a 16.
3. Metodický pokyn MŠMT č.j. 25029/2002-22.

Monografie:

4. CORBINOVÁ, J., STRAUSS., A. *Základy kvalitativního průzkumu*, Boskovice: Albert, 1999. 1. Vydání. 228 s. ISBN 80-85834-60-X
5. ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha:SPN, 1990. 1. Vydání. 292 s.
6. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*. Banská Bystrica:Pdf UMB, 2005.
7. JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. 3. Vydání. 118 s. ISBN 80-85931-39-7
8. KASÍRKOVÁ, VALIŠOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. 2. Vydání. 456 s. ISBN 987-80-247-3357-9
9. KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské státní nakladatelství, 1954. 1. Vydání. 272 s.
10. LANGMEIER, L., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: GradaPublishing, 2006. 2. Vydání. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
11. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 2008. 5. Vydání. 108 s. ISBN 80-7367-504-2
12. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicium, 1986. 1. Vydání. 335 s.
13. MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 1. Vydání. 445 s. ISBN 80-246-1056-6
14. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada, 2006. 1. Vydání. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
15. PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. 1. Vydání. 328 s. ISBN 80-247-0871-X

16. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 4. Vydání. 322 s. ISBN 80-7178-631-4
17. RAŠKOVÁ, M. *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku. Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007. 1. Vydání 43 s. ISBN 80-244-1737-0
18. STOJAN, M. *Základní pedagogické kategorie*. Brno: MU, 1998. 1. Vydání. 61 s. ISBN 80-210-1964-6
19. SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD s.r.o., 2007. 140 s. ISBN 80-86633-81-7
20. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SNP, 1983. 1. Vydání. 382 s.

Internetové odkazy:

21. <http://spqr.cz/content/10-duvodu-proc-byste-nechteli-zit-ve-stare-sparte> 13.3.2012
22. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Utopie> 13.3.2012
23. <http://www.psyx.cz/texty/vychova-ditete-rodina.php> 25.2.2012
24. <http://www.babysigns.cz/batolacek/newsletter14.html> 25.2.2012
25. <http://www.maminka.cz/clanek/deti-a-materstvi/vychova-de-ti-v-cechach>
10.3.2012 http://zpravy.idnes.cz/chysta-se-zakaz-fyzickych-trestu-u-deti-do-ctyr-let-fxi-/domaci.aspx?c=A120303_1742515_domaci_skr 10.3.2012
26. <http://www.rodicevitani.cz/> 14.3.2012