



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Školní pedagogika

Distanční studijní text

Kamil Janiš

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

- Obor:** Speciální pedagogika
Sociální patologie a prevence
Učitelské obory (pedagogika).
- Klíčová slova:** Škola, školská a vzdělávací soustava, reformní školy, kázeň, školní řád, školní vzdělávací program, klíčové kompetence, management, pedagogičtí pracovníci, žáci, klima školy, klima třídy, výchova mimo vyučování, zařízení pro volný čas, sociální a pedagogická komunikace, komunikace mezi školou a rodinou.
- Anotace:** Celá studijní opora se skládá celkem z 13 subkapitol, které v hrubých rysech nastiňují rozsah školní pedagogiky. Záměr sestavovatele opory bylo položit základy k tomu, aby každý absolvent studia daného předmětu byl schopen se orientovat v základní pedagogické terminologii a v praxi realizovat alespoň částečně výchovně vzdělávací proces

Autor: **doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.**

Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	6
1 ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÁ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE. CÍLE A FUNKCE ŠKOLY	7
2 ŠKOLSKÁ A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ČESKÉ REPUBLICE.....	12
2.1 DRUHY ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ A ŠKOLSKÝCH SLUŽEB V ČR.....	15
2.2 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA (SYSTEM)	19
3 REFORMNÍ SNAHY NA POČÁTKU MINULÉHO STOLETÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ. ČESKÉ REFORMNÍ ŠKOLY	23
3.1 REFORMNÍ Hnutí V ČESKÉM PROSTŘEDÍ.....	24
4 KÁZEŇ A ŠKOLNÍ ŘÁD	28
5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKŮ NA ZŠ A SŠ	34
5.1 Průřezová témata	37
6 MANAGEMENT ŠKOLY A SYSTÉM VNITŘNÍCH VZDĚLÁVACÍCH A VÝCHOVNÝCH SUBJEKTŮ (SYSTÉM SOUČASNÉHO ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ, ROLE VÝCHOVNÉHO PORADCE, ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE A TŘÍDNÍHO UČITELE	43
7 EDUKAČNÍ SUBJEKTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI. KOMPETENCE UČITELE.....	48
7.1 Sociální aspekty pedagogické profese.....	49
7.2 Předpoklady pro výkon učitelské profese	51
8 EDUKAČNÍ SUBJEKTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – ŽÁCI.....	58
9 KLIMA ŠKOLY A KLIMA TŘÍDY	66
10 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ. ZAŘÍZENÍ PRO VOLNÝ ČAS.....	72
10.1 Vymezení pojmu volný čas	73
10.2 Školská zařízení pro výchovu mimo vyučování.....	74
10.3 Další vybrané instituce pro volný čas dětí a mládeže.....	75
11 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	79
11.1 Komunikace.....	81
12 CHARAKTERISTIKA RODINY A JEJÍ VÝZNAM V PROCESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ.....	86
12.1 Funkce rodiny	88

12.2	Prostředí rodiny	89
12.3	Terminologie související s pojmem rodina	92
13	KOMUNIKACE MEZI ŠKOLU A RODINOU. PROSTŘEDKY VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE	102
13.1	Prostředky komunikace mezi rodinou a školou.....	107
	LITERATURA	113
	PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	119

ÚVODEM

Studijní opora je určena studentům kombinované, stejně tak jako ji mohou využít i studenti prezenční formy studia Speciální pedagogiky, Sociální patologie a prevence, Edukační péče o seniory, stejně tak jako i studenti učitelských oborů.

Jedním ze žádoucích vstupních požadavků je nezbytná základní orientace v běžných pojmech z oblasti základů pedagogiky (výchova a vzdělávání, výchovně vzdělávací koncepce), částečně z historie pedagogiky (J. A. Komenský, J. F. Herbart) a osobní zkušenosti z vlastní pedagogické praxe.

S předloženým textem je možné pracovat samostatně.

Absolvováním předmětu student/ka získá:

Odborné znalosti:

- Student získá orientaci v základních tématech školní pedagogiky a zvládne s pochopením základní pedagogickou terminologii.

Odborné dovednosti:

- Bude schopen/na aplikovat získané odborné vědomosti v prostředí školy a při práci s kategorií dětí a mládeže, zejména v prostředí základní a střední školy.

Obecná způsobilost:

- Dokáže samostatně pojmenovávat jednotlivé jevy z oblasti výchovy a konkrétně reagovat na ně.
- Může vystupovat v prostředí školy ve vztahu k žákům, případně rodičům žáků, jako poradce v oblasti řešení výchovných i vzdělávacích potíží.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Posláním předmětu Školní pedagogika je především odpovídajícím způsobem konkretizovat znalosti obecné pedagogiky, umožnit lépe pochopit složitost samotného pojmu výchova a předat studentům základní povědomí z vybraných témat školní pedagogiky s důrazem na nutnost individualizovaného a současně celostního přístupu při působení na jedince nebo skupinu. Dalším záměrem je vybavit studenty řadou praktických dovedností (prostřednictvím samostatných úloh), které jim umožní úspěšně zvládnout i náročné výchovně vzdělávací situace. Student bude, po seznámení se s vlastním obsahem studijní opory, včetně doporučené literatury, chopen využít širokou teoretickou základnu z oblasti výchovy, a to v souvislosti s dalšími (zejména psychologickými) disciplínami.

Část opory je věnována alternativním výchovně vzdělávacím koncepcím, zvláště vybraných reformních škol v Československu. Pozornost je věnována také dílčím tématům z prostředí školy, jako např. klima školy a klima třídy, kázeň, ale také velice důležité oblasti komunikace mezi školou a rodinou, včetně dílčím prostředkům dané komunikace. Vedle jednotlivých kompetencí

Získané znalosti a zkušenosti bude moci uplatnit v oblasti výchovného poradenství, například při koncipování výchovných programů, a to v návaznosti na školní vzdělávací program apod.

Pro individuální přípravu se doporučuje využít tzv. myšlenkové mapy, které jsou díky své vizuální formě určeny k lepšímu zapamatování a reprodukci studovaného tématu, ale též (v obecné rovině) k učení a k návodu pro řešení různých problémů. Co to je myšlenková mapa? Myšlenková (mentální) mapa je graficky uspořádaný text s vyznačením hierarchie pojmů i vzájemných souvislostí. Cílem práce s myšlenkovou mapou je aktivnější a promyšlenější přístup k duševní práci při osvojování si nových vědomostí a znalostí, ale především při práci s textem (z hlediska obsahového pochopení předloženého textu a názorného předvádění spojení mezi izolovanými informacemi).

Při studiu studijní opory a další doporučené literatury je vhodné se podrobně seznámit s publikacemi z obecné pedagogiky, na které předmět Školní pedagogika navazuje.

1 ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÁ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INSTITUTE. CÍLE A FUNKCE ŠKOLY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Škola představovala, představuje a nepochybně bude představovat jednu z nejvýznamnějších institucí, která se podílí na výchově a vzdělávání. Školy plní i určité funkce (kvalifikační, selekční, integrační personalistická a socializační a další). Rozeznáváme také dílčí typy škol.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice samotné školy a budete:

- lépe vnímat rozličné funkce, které škola plní nejen vůči společnosti, ale i ve vztahu k jednotlivým žákům a k rodinám žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



funkce školy (kvalifikační, selekční, integrační personalistická a socializační)

PRŮVODCE KAPITOLOU



Už z období antiky, kdy vznikaly první instituce mající podoby školy až po dnešní podobu, sehrávala škola významnou roli. Společnost danou instituci podporovala, preferovala, kladla na ni konkrétní úkoly a mnohé očekávala. Ze strany společnosti byly škole připisovány některé funkce, které vycházejí z variabilní vzdělávací politiky, ze systému školské správy, a které závisejí na změně společenských potřeb. Například, dříve byl kladen důraz na naplnění vzdělávací funkce, vybavení žáků odpovídajícími dovednostmi v oblasti manuálních činností, seznámení se společenskými vzorci chování apod. V dnešní době se jedná především o schopnost naučit se obstarat si odpovídající a potřebné informace, a to nejen pro

ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÁ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE. CÍLE A FUNKCE ŠKOLY

učení, práci atd., ale naučit se také zodpovědnosti za vlastní učení a vnímat sebevzdělávání jako jednu z celoživotních potřeb a nutnost. V každém případě platí, že škola představuje společenskou instituci, v které se výchova a vzdělávání realizují v té nejkonzentrovanejší podobě, a to pod vedením speciálně připravených odborníků (učitelů, vychovatelů). Navíc je samotná instituce nějakým způsobem uspořádána a řízena (management školy), a v neposlední řadě je svým způsobem začleněna do konkrétního sociálního prostředí, kterým je ovlivňováno, ale které i současně ovlivňuje.

To znamená, že škola představuje místo pro organizovaný výchovně vzdělávací proces, a to bez ohledu na věkové složení adresátů. V obecné rovině mají současné školy poměrně dost velkou autonomii, s právní subjektivitou. Prostor školy, včetně všech pedagogických pracovníků a dalšího personálu se významně podílí na vytváření optimálně příznivého klimatu školy.

Z obecného hlediska se jedná o následující funkce, které jsou v současné době nejčastěji škole přisuzovány:

a) kvalifikační

Jedná se o nejčastěji společností vnímanou funkci. Škola poskytuje žákům určité znalosti, dovednosti a schopnosti, to znamená určité předpoklady, které jsou žádoucí pro jejich další profesní růst, případně pro uplatnění ve společnosti. Škola se tak stává, ve vztahu ke společnosti, určitým garantem za profesní přípravu svých budoucích členů. Základním prostředkem se stává vyučování.

b) selekční

Prostřednictvím hodnocení, které probíhá v rámci výchovně vzdělávacího procesu, dochází k určité selekci (alokaci) žáků (např. průměrní žáci, slabí až propadající, nadaní apod.). Ze strany laické, stejně tak jako i odborné veřejnosti dochází nejen k výrazné kritice, ale i k hledání způsobu co největší objektivitu (např. státní maturity, srovnávací testy, systém přijímání na střední školy apod.).

c) integrační

Škola se podílí i na přípravě svých žáků nejen na osobní život, ale především život ve společnosti (podrobněji viz kompetence v intencích ŠVP, jako např. ekonomická výchova, občanská výchova, finanční gramotnost, využití školní samosprávy apod.). To v praxi znamená, že škola se snaží otevírat svému okolí, čímž dochází k postupné integraci žáků do života společnosti.

Někteří autoři vzhledem k výjimečnému postavení školy ve společnosti rozeznávají i další funkce (podrobněji viz J. Prokop, 1996, s. 76–79, In R. Havlík, V. Halászová, J. Prokop, 1996, s. 93–94). Jedná se o funkce:

- **funkce personalizační**

Jedním z poslání školy je věnovat se podpoře a rozvoji individuality každého žáka. Jedná se o prosazování individuálního přístupu, jeho specifických znalostí, předpokladů, zájmové orientace apod.

- **funkce socializační a resocializační**

Škola představuje nástroj sociální politiky. Prostřednictvím rozličných nástrojů (např. klimatu třídy, žákovské samosprávy, rituálů, systému odměn a trestů, dodržování školního řádu atd.) připravuje jedince k tomu, aby se co nejlépe a nejpřirozeněji uplatnili ve společnosti.

Současně škola představuje ve vztahu ke společnosti i ke vztahu k rodičům žáků ochranné zařízení, které garantuje relativně příznivé prostředí, v kterém je na minimum omezené působení rozličných projevů rizikového chování.

V současné době se ukazuje, že jedním z poslání školy je podíl na proměně školy, jako instituce, kde převládá soutěživost mezi jednotlivými žáky a naopak připravovat své absolventy na nezbytnost spolupráce. Jedním ze současných trendů škol je také připravit své absolventy na multikulturní život naší společnosti, respektování sociálních, kulturních a náboženských rozdílů.

Škola pochopitelně plní vůči společnosti, stejně tak jako i vůči rodině, ale i vůči svým klientům (žákům), celou řadu dalších funkcí. Jedná se např. o funkci:

- vzdělávací (v současné době je škola vnímána především jako instituce, která se především věnuje vzdělávání,
- výchovnou (která své žáky „třídí“, tzn., provádí primární selektivní funkci podle předpokladů),
- integrační,
- ochrannou (ve vztahu k rodičům žáků škola „garantuje“, že po čas školní docházky zabezpečuje ochrannou funkci),
- poradenskou,
- pečovatelskou,

- rekreační.

V našem pedagogickém prostředí existuje celá řada rozličných typů škol (seznamte se podrobněji se školským zákonem). Přesto v současné době „hýbe“ školami problematika inkluze. Jedná se o hojně diskutované téma, se kterým se lze setkat téměř v každé základní škole.

Inkluze patří v současné době k velice diskutovaným tématům. (Janiš, Skopalová, Janiš ml. (2017, s. 52) vymezují inkluzi následovně: „*ve školské praxi je chápána jako způsob vzdělávání, kdy žák je začleněn již na počátku povinné školní docházky do hlavního vzdělávacího proudu.*“

Vzhledem k aktuálnímu řešení daného problému, je zapotřebí se seznámit s některými opatřeními MŠMT a s odbornými publikacemi zabývajícími se danou problematikou.

Školy jako takové spadají do Školské soustavy. Rozlišujeme rozličné typy škol, školská výchovná a účelová zařízení, které jako celek utvářejí vzdělávací systém.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Vyjmenujte některé funkce školy a uveďte některé konkrétní příklady.
- Kterou z uvedených funkcí, které naplňuje škola, považujete za nejvýznamnější. Svůj výběr vyargumentujte.



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Podle dostupných statistik připravte výhled (prognózu) v zájmu o příslušné střední školy ve vašem okolí. (Např. gymnázia, střední školy technického zaměření, zdravotnického, sociálního zaměření apod.).
- Na základě porovnání základních pedagogických dokumentů (zákonů) zjistěte, jak se od poloviny 19. století až do současnosti měnila délka „povinné školní docházky.“
- V rámci skupinové práce zmapujte přednosti (a pochopitelně i negativa) tzv., víceletých a čtyřletých gymnázií.
- Porovnejte školské systémy ve vybraných zemích Evropy a porovnejte s Českou republikou.
- Porovnejte školskou soustavu fungující v tzv. první republice se školskou soustavou po fungující u nás po roce 1945.

- Obstarejte si aktuální odbornou publikaci, která se zabývá problematikou školy, a připravte si odborný referát např. na téma: „Aktuální naplňování jednotlivých funkcí školy, které na ní klade společnost.“

SHRNUTÍ KAPITOLY



Škola plní celou řadu funkcí, jako např. kvalifikační, selekční, integrační personalistická a socializační a nelze také opomíjet její funkci výchovnou. Všichni pedagogičtí pracovníci, včetně dalších pracovníků školy se podílejí na vytváření školního klimatu.

PRO ZÁJEMCE



Další informace lze získat např.:

WALTEROVÁ, E. Funkce školy a školního vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 112–116. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Obecná pedagogika. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 645–650. ISBN 978-80-7367-546-2.

2 ŠKOLSKÁ A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ČESKÉ REPUBLICE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Obsah kapitoly je zaměřen na popis české školské a vzdělávací soustavy. Všechny školy a školská výchovná a účelová zařízení vytvářejí školskou soustavu. Zaměřuje se na jednotlivé součásti školské soustavy a současně uvádí i další součásti vzdělávacího systému v České republice.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice školské a vzdělávací soustavy a budete:

- lépe vnímat naši školskou soustavu, včetně jednotlivých součástí,
- umět lépe vnímat propojení škol a dalších školských zařízení a školských služeb v České republice.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

školská soustava, vzdělávací soustava, školská výchovná a ubytovací zařízení (domovy mládeže, internáty, školy v přírodě), školská zařízení školního stravování, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školská účelová zařízení, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav



PRŮVODCE KAPITOLOU

Ihned v úvodu je třeba poznamenat, že dochází k častým nejasnostem při vymezení pojmů: **školská soustava (systém)** a **vzdělávací soustava (systém)**, a to z důvodu nejednotného vymezení. Náš odkaz na jednotlivé dílčí součásti jednotlivých systémů se bude ponejvíce

odvíjet od zákonů vztahujících se ke školství (Zákon o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Školský zákon).

Pod pojmem „školská soustava“ se rozumí struktura škol. To znamená, že v našem pojetí je chápán „vzdělávací systém“ poněkud šířeji než školská soustava. Školská soustava, kterou tvoří školy: **státní, soukromé, církevní a veřejnoprávní (sem spadají školy základní, střední, vyšší a vysoké)** doplňují školskou soustavu také **školská zařízení**.

Školská soustava se v naší republice skládá z celé řady typů a druhů škol a školských zařízení, které v jejím rámci plní svá poslání.

Předškolní výchova je zajišťována *mateřskými školami a speciálními mateřskými školami* pro děti s různým stupněm postižení.

Do struktury *základního školství*, podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – *ISCED (International Standard Classification of Education)*, spadá *primární a nižší sekundární školství* (podle mezinárodní klasifikace **ISCED 1** a **ISCED 2**). V další části budeme ve velmi stručné podobě jednotlivé stupně specifikovat na naše školství. V naší školské soustavě se jedná o 1. - 5. ročník základních škol (**ISCED 1**), 2. stupeň základních škol (tzn. 5. - 9. ročník, **ISCED 2**). Do daného stupně spadají i *nižší ročníky víceletých gymnázií*, ale také *speciální základní školy, zvláštní a pomocné školy*.

Nejrozsáhlejší a „*nejpestřejší*“ je síť středních škol (**ISCED 3**), poskytujících středoškolské vzdělání. Do této škály patří: *gymnázia, odpovídající ročníky víceletých gymnázií, střední odborné školy a učiliště ukončené závěrečnou nebo maturitní zkouškou, integrované střední školy (organizačně propojují jednotlivé typy středních škol), speciální střední školy, konzervatoř*.

Nástavbové studium, předvysokoškolské přípravné kurzy (v délce několika měsíců), *studium po absolvování středního vzdělání* vedoucí k dosažení další kvalifikace nezbytné pro studium vyšší úrovně spadá do úrovně **ISCED 4**. V našich podmínkách se jedná o určitý mezistupeň mezi střední a vysokou školou.

Do **ISCED 5** spadají *vyšší odborné školy (VOŠ), vysokoškolské bakalářské a magisterské studium*. Poslední stupeň (**ISCED 6**) zahrnuje *doktorské programy (Ph.D)* a další přípravu, vedoucí k získání *vědecké kvalifikace*. (Zpracováno podle materiálu ISCED 1997 v ÚIV).

Na jedné z následujících stran je uvedena „Struktura českého školství dle klasifikace ISCED.“ (Převzato: J. Průcha: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017).

Schematicky:

ISCED 0 – předškolní (predprimární) výchova	mateřská škola
ISCED 1 – primární vzdělání	1. stupně ZŠ (1.– 5. ročník ZŠ)
ISCED 2 – nižší sekundární vzdělání	2. stupeň ZŠ (6.– 9. ročník ZŠ)
ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělání	střední škola
ISCED 4 – postsekundární vzdělání	specializační vzdělání dospělých
ISCED 5 – první stupeň terciární vzdělání	vysoká škola (Bc., Mgr.) pregraduální vzdělání
ISCED 6 – druhý stupeň terciárního vzdělání	vysoká škola (tzv. doktorské studium) – Ph.D.), postgradu- ální vzdělání.

Studiem školských systémů se zabývá jedna ze základních pedagogických disciplín - *srovnávací (komparativní) pedagogika*. Prostřednictvím historicko-srovnávací metody jsou zkoumány shody, odlišnosti a současný stav školských systémů, a to jednak jako celku, jednak jako studium jednotlivých problémů.

K základním znakům školského systému podle J. Vašutové a M. Váňové (In: J. Vašutová a kol., 1998, s. 182–185) patří:

- délka povinné školní docházky,
- hierarchie cílů školského systému,
- kurikulum (vzdělávací obsah a průběh),
- funkce školského systému,
- řízení školského systému,
- struktura školského systému.

Vedle škol existuje celá struktura školských zařízení, které podrobně zachycuje školský zákon a další dokumenty s ním spojené. (Při seznamování s danou problematikou je nezbytně nutné sledovat i daný zákon a následující změny a doplnění ze strany MŠMT.)

2.1 DRUHY ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ A ŠKOLSKÝCH SLUŽEB V ČR

a) **Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Zahrnuje zařízení, která se zabývají dalším vzděláváním pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytují školám a školským zařízením poradenství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení. Dále zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí.

V českém školství je pojem dalšího vzdělávání učitelů nejčastěji spojován s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviku nebo dílen. Určitou zastřešující institucí u nás je:

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)

- je partnerem na cestě profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení a institucí působících v oblasti volného času dětí a mládeže,
- garantuje dostupnost, kvalitu a komplexnost metodické podpory a vzdělávacích a konzultačních služeb,
- vytváří platformu pro sdílení informací, názorů a zkušeností mezi veřejností, regionálním školstvím, ministerstvem školství a dalšími subjekty v oblasti vzdělávání a výchovy.

b) **Školská poradenská zařízení**

Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

Počátek školského poradenského systému u nás začal vznikat již před druhou světovou válkou. Organizovaný poradenský systém, se primárně orientoval na výchovné poradenství v 60. letech minulého století. Současně v rámci školského poradenství byla okrajově věnována pozornost studentům a žákům s postižením. V současné době škol-

ské poradenské zařízení poskytuje poradenskou pomoc žákovi, nebo zákonnému zástupci žáka na základě jeho žádosti. Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Nyní je systém pedagogiko-psychologického poradenství součástí školských poradenských zařízení (pedagogiko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a školní poradenská pracoviště. Tato pracoviště a zařízení dále spolupracují s jinými odbornými pracovišti.

V současné době vyvíjí nejvýraznější činnost tzv. Pedagogicko-psychologické poradny (KPP), které se zaměřují na:

- a) komplexní nebo cíleně zaměřenou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku (např. zjišťování předpokladů pro vstup do školy, diagnostika žáků ZŠ ve vztahu k inkluzi, diagnostika k volbě povolání apod.),
- b) psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci (poradenství v životní nouzi, individuální pomoc při krizi, reedukaci žáků se specifickými poruchami učení, rozličné poradenské konzultace),
- c) informační a metodickou činnost (zpracování podkladů pro rozličná vzdělávací opatření aj.).

c) Školská výchovná a ubytovací zařízení

Školská výchovná a ubytovací zařízení zajišťují dětem, žákům a studentům potřeby podle účelu, k němuž byla zřízena. Výchovná a ubytovací zařízení zajišťují dětem, žákům a studentům tyto služby: vzdělávací, sportovní a zájmové činnosti v době mimo vyučování; celodenní výchovu, ubytování a stravování; zotavovací pobyty dětí a žáků ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušení vzdělávání.

Zařízení se dělí do třech typů:

Domov mládeže

Domov mládeže je školské zařízení, které zajišťuje žákům vzdělávání, zájmové a sportovní činnosti v době mimo vyučování, zároveň poskytuje stravování, ubytování a kvalifikované výchovné působení.

Internát

Internát je výchovné ubytovací zařízení pro žáky středních škol, jejichž bydliště je od školy značně vzdálené. V mysli většiny lidí se pro tato školská zařízení usadil zlidovělý název „intr“ anebo „internát“. Mezi školská výchovná a ubytovací zařízení jsou řazeny i internáty, které jsou určeny pro žáky se zdravotním postižením.

Škola v přírodě

Účelem školy v přírodě je zajištění zotavovacího pobytu ve zdravotně příznivém prostředí dětem mateřských škol a žákům plnícím povinnou školní docházku, popřípadě pobyt vybraných skupin dětí mateřských škol a žáků plnících povinnou školní docházku bez přerušování vzdělávání. První školy v přírodě u nás začaly vznikat již za tzv. první republiky.

Školská zařízení školního stravování

Školní jídelna v rámci školního stravování vydává jídla, která sama připravuje, a může připravovat jídla, která vydává výdejna. V rámci dietního stravování může školní jídelna vydávat i jídla připravená jiným provozovatelem stravovacích služeb, pokud tento provozovatel stravovacích služeb zajistí dodržení všech podmínek. V roce 1953 bylo školní stravování přiděleno pod ministerstvo školství. V roce 1963 byly stanoveny výživové normy podle věkových skupin dětí. Vznikaly střediska školního stravování. Střediska měly za úkol rozvíjet školní stravování, kontrolovat a dohlížet na plnění úkolů školních jídelen.

Školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání

Zájmové vzdělávání je právně ukotveno ve školském zákoně a je zde definováno jako vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školních družinách, klubech. Zájmová vzdělávání nejsou žádným stupněm výuky, ale slouží k rozvoji dítěte po stránce osobnostní. Slouží k naplnění volného času a je nedílnou součástí procesu celoživotního vzdělání.

Školská účelová zařízení

Školská účelová zařízení mají několik účelů. Napomáhají školám a školským zařízením při jejich činnosti, zajišťují materiálně technické služby, poradenské, informační služby. Poskytují odborné, studijně pracovní, knihovnické a informační služby pro žáky, studenty, popřípadě zaměstnance, zajišťují praktické vyučování a výchovu mimo vyučování nebo vytvářejí podmínky pro praktické vyučování žáků a jejich zájmovou činnost.

d) Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro výchovnou péči

Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla dětem ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jejího zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání. Účelem zařízení pro preventivně výchovnou péči je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravotního vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Ve všech zařízeních je nepřetržitý celoroční provoz. Pouze prostřednictvím diagnostického ústavu mohou být děti do těchto zařízení umístěny.

Diagnostický ústav

Mezi zařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních patří například diagnostický ústav. Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou; děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Diagnostický ústav slouží jako místo pro zjištění, jaká konkrétní péče o nezletilou osobu je touto osobou vyžadována. Následně vypracovanou komplexní diagnostickou zprávu zašle orgánu pro sociálně-právní ochranu dětí.

Dětský domov

Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi. V případě studia může být zaštiťována dětským domovem osoba do 26 let. Dětský domov je koedukované zařízení, které zajišťuje péči o děti bez závažných poruch chování. Dětský domov plní ve vztahu k dětem zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

Dětský domov se školou

Dětský domov se školou je zařízení funkčně velmi obdobné obyčejnému dětskému domovu. Jeho přímou součástí je ale škola a proto děti z tohoto typu zařízení nedocházejí do obyčejné školy. Je určeno pro osoby, u kterých by toto docházení nebylo možné, či účelné.

Výchovný ústav

Do výchovného ústavu jsou umisťovány děti starší 15 let se závažnými poruchami chování s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Výjimečně lze umístit do výchovného ústavu i dítě mladší 15 let, a to se zvláště závažnými poruchami chování. Stejně tak zde může být umístěno dítě starší 12 let s uloženou ochrannou výchovou, které nelze umístit v dětském domově se školou.

2.2 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA (SYSTÉM)

Pod pojmem *vzdělávací soustava (systém)* jsou chápány (zahrnují) i další společenské subjekty, které se větší či menší měrou podílejí na celkové vzdělanosti národa.

Vzdělávací systém je zapotřebí vnímat z mnohem širších hledisek. Na celkové vzdělanostní úrovni populace v České republice se podílí celá řada dalších činitelů. To laicky řečeno znamená, že ne za vše, může škola. Jedním ze základních pojmů vzdělávací politiky je termín **vzdělávací systém**. Pod tímto pojmem se rozumí:

Podstatně širším pojmem (než školská soustava), je termín vzdělávací systém. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 368) definují daný pojem následovně: *vzdělávací systém představuje „Synonymum – vzdělávací soustava. Jeden ze základních pojmů pedagogiky a vzdělávací politiky, avšak terminologicky neustálený. V české pedagogice se používají ještě synonyma „výchovně – vzdělávací systém,“ „systém výchovy a vzdělávání,“ v anglické terminologii „education (al) system,“ „system of education.“ Pojem může být chápán dvojím způsobem: 1 Pouze jako školství. 2 Soubor všech škol, školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí, jejich pracovníci, materiální a finanční prostředky, legislativní úpravy, který jako celek zajišťuje ve státě (nebo menším územním celku) realizaci vzdělávání. Tento soubor představuje systém, protože má ustálenou strukturu, regulované fungování a vztahy s jinými systémy společnosti. Strukturu vzdělávacího systému tvoří: 1. školská soustava; 2. mimoškolní vzdělávací instituce, zvl. pro vzdělávání dospělých (např. jazykové kurzy, odborná školení v podnicích); 3. kulturní a osvětové instituce (knihovny, muzea a galerie, botanické a zoologické zahrady, knižní a hudební kluby aj.); 4. v některých koncepcích se do vzdělávacího systému zahrnuje i působení masových médií, zvl. vzdělávací programy (rozhlas, televize, časopisy aj.). K nejasnostem dochází tím, že se pojem „vzdělávací systém (soustava)“ (→ školství), nebo ve 2., širším významu. Řízení vzděláva-*

cího systému v zemi vychází ze strategií vzdělávací politiky a jejich mezinárodním srovnáním se zabývá srovnávací pedagogika. → indikátory vzdělávání, vzdělání/ vzdělávání, vzdělanost, vzdělávací program, formální vzdělávání, neformální vzdělávání.“

Schematicky lze všechny součásti znázornit následovně:

Vzdělávací systém

Školská soustava	Mimoškolní vzdělávací instituce
Kulturní a osvětové instituce	Masmédia

Strukturu vzdělávacího systému tvoří:

- *školská soustava*
- *mimoškolní vzdělávací instituce* (např. Akademie J. A. Komenského, domy dětí a mládeže, stanice mladých přírodovědců, techniků apod.),
- *kulturní a osvětové instituce* (knihovny, muzea, galérie, kluby apod.) V některých zemích má velkou tradici tzv. muzeopedagogika, bibliopedagogika apod.),
- v některých zemích jsou do vzdělávacího systému zahrnuta také *masmédia* - televize, video, počítače aj. (zvláště díky prezentování vzdělávacích pořadů).

Znalost vzdělávací a školské soustavy představuje lepší pochopení vzdělanostní úrovně, na které se jednotlivé (uvedené) systémy podílejí. Vždy je zapotřebí vnímat jednotlivé součásti vzdělávacího systému, stejně tak, jako i školské soustavy co nejkompaktněji.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Jaký je rozdíl mezi školskou a vzdělávací soustavou?
- Jaké jsou jednotlivé součásti našeho školského systému? Použijte klasifikaci podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – **ISCED**.
- Jaké jsou jednotlivé součásti našeho vzdělávacího systému? (Konkretizujte).

KORESPONDENČNÍ ÚKOY



- Seznamte se nabídkou vzdělávacích programů pro jednotlivé kategorie pedagogů v průběhu jednoho školního roku. Následně uspořádejte daná zjištění do přehledu, který bude zahrnovat počet vzdělávacích akcí pro učitele předškolních zařízení, pro učitele 1. stupně ZŠ, pro učitele 2. stupně ZŠ, učitele středních škol, odborných škol. Zjistěte, kolik nabízených aktivit je nejvhodnější pro vás.
- Vypracujte referát (15 – 20 minut) na téma: Státní správa a samospráva ve školství. Jako zdroje použijte webové stránky MŠMT, ČŠI (České školní inspekce) a dále pak z obce (podle místa bydliště).
- Připravte si argumenty pro a proti víceletým gymnáziím. Zdůvodněte, proč byste své dítě dali na víceletá gymnázia, nebo naopak, na čtyřleté gymnázium.
- Z webových stránek MŠMT si obstarajte podrobnější informace o konzervatořích, základních uměleckých školách (ZUŠ) a vyšších odborných školách (VOŠ). Zaměřte se na jejich poslání, délku vzdělání a další specifika. U ZUŠ a VOŠ dokladujte na příkladu z nejbližšího okolí.
- Na základě historických studijních materiálů porovnejte současný školský systém se školským systémem po vzniku republiky (tzn. 20. léta minulého století). Zdůrazněte nejpodstatnější rozdíly.
- Porovnejte školský systém v České republice s některým školským systémem v jiné zemi EU.
- Na základě svých vlastních zkušeností si zvolte hojně diskutované téma (např. inkluze, integrace, činnost asistentů pedagoga apod. a zpracujte do podoby referátu s následnou diskusí v kruhu. (Může být vedena s vašimi spolužáky i prostřednictvím ICT).

SHRNUTÍ KAPITOLY



Školy, školská výchovná a účelová zařízení, vytvářejí školskou soustavu, které následně spadá do vzdělávacího systému.

Vedle školské soustavy spadá do vzdělávacího systému také - mimoškolní vzdělávací instituce, kulturní a osvětové instituce a masmédiá (v některých zemích nejsou do vzdělávací soustavy zahrnovány). Jednotlivé součásti školské soustavy jsou členěny podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – **ISCED** (International Standard Classification of Education) rozeznáváme celkem 6 stupňů.



PRŮCHA, J. Současný školský systém v ČR. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 56–62. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Školské systémy v zahraničí. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 63–70. ISBN 978-80-7367-546-2.

3 REFORMNÍ SNAHY NA POČÁTKU MINULÉHO STOLETÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ. ČESKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Obsah kapitoly je zaměřen na základní orientaci v reformních změnách na počátku minulého století a jejich dopadech na výchovu vzdělávání v českém prostředí. Vedle snahy prosadit i v našem prostředí alternativní školy se začaly realizovat nejprve pokusné školy a následně reformní školy. Rozdíl mezi jednotlivými fázemi spočíval především ve vědeckém přístupu. U pokusných škol převládalo nadšení, u reformních škol se začal více prosazovat vědecký přístup.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice reformních snah na počátku minulého století v českém prostředí a budete:

- lépe rozumět snahám o reformování školství v našem prostředí,
- mít základní přehled o reformních školách u nás na počátku minulého století,
- seznámíte s některými představiteli reformních snah v oblasti školství v českém prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Pokusné školy, reformní školy, V. Příhoda, A. Kavka, J. Bartoň, J. Úlehla, J. Mrazík, E. Štorch.

PRŮVODCE KAPITOLOU



Pokračovatelé a šířitelé koncepce slovně názorného vyučování podle Herbarta ji postupně dovedli (na základě důsledného dodržování a uplatňování jednotlivých formálních stupňů

výuky) až k formalismu. Postupně došlo k přecenění dílčích postupů a následně i k celkovému zformalizování. Kritika se soustředila zejména na skutečnost, že dochází k předávání poznatků výhradně v „hotové“ podobě (např.: definice, pravidla, názory apod.), což vedlo k celkové pasivitě žáků, ke zmiňovanému verbalismu a formalismu při vlastní reprodukci učiva a v neposlední řadě k přeceňování encyklopedických znalostí nad praktickou aplikací. Kritika a reakce na zmiňovaný formalismus vedly nepřímo ke vzniku tzv. alternativních škol na přelomu 19. a 20. století.

3.1 REFORMNÍ Hnutí V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Široce pojatá snaha o hledání nových přístupů ve výchově a vzdělávání má v českých zemích poměrně dlouhou tradici, a to již od bratrských škol až po reformní a pokusné školy 20. století. Už v 80. letech 19. století se začínají objevovat první náznaky „*protiherbatovské*“ orientace, která se vyznačovala především odklonem od verbalismu, schematismu ve škole a naopak, hledala přímou aktivitu žáků (např. vycházky, samostatná práce). Dochází k renesanci myšlenek L. N. Tolstého (1828–1910). Tyto snahy se ještě více začaly prosazovat ve školství, ve veřejně prezentovaných názorech čelních představitelů učitelské veřejnosti. Jednak se jednalo o „*protiherbatovské*“ hnutí a současně také jako součást protihabsburského odporu. Do obsahu se hojně dostává národní obsah (např. čítanky o národních hrdinech – Husova čítanka, Žižkova čítanka, Drtinova čítanka aj.).

Do českých podmínek se zapsalo reformní hnutí v 20. letech minulého století, a to zejména zásluhou V. Příhody, který „přinesl“ nové poznatky z USA. Tyto snahy ovlivňovaly pedagogické dění u nás až do počátku II. světové války. Jeho myšlenky obecně přispěly k humanizaci a modernizaci české školy a konkrétně ovlivnily vznik tzv. pokusných škol, které v praxi realizovali např. F. Bakule, A. Bartoš, J. Úlehla (viz dále), E. Štorch, S. Vrána a další, ale patří sem také *Volná škola práce* na Kladně, *Dům dětství* v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi aj.

Alternativní školy vždy představují v dané době syntézu řady progresivních trendů ve školství a rozhodující mírou napomáhají v nalezení východisek ze společenského útlumu, skepse, stereotypu, konzervatismu apod. Současně trvale posilují snahy o prosazení demokratičtějších a humánnějších přístupů ve vzdělávání.

Téměř „masová“ kritika tradiční školy, která pochopitelně kopíroval „nálady“ protiněmecké a protirakouské krátce po vzniku republiky, se promítly do snahy posilovat individualitu dítěte, jeho samostatnost a praktické (pragmatické) dovednosti. To znamená, že se začínají objevovat dvě tendence:

- prosazuje se i v našich podmínkách pedocentrismus (významná orientace na dítě a jeho potřeby) a celková kritika názorů J. F. Herbarta a následně i samotného herbartismu;
 - reaguje se na poznatky pragmatismu (v podstatě se jednalo o import z USA). Představitelem v našich podmínkách se stává V. Příhoda (1889–1979), který se snažil prosadit demokratickou školu, plně koedukovanou. Po roce 1948 se začíná věnovat psychologii.
- 20. léta minulého století (1918–1928) – pokusné („národní“) školy, které zakládali a vedli pokrokoví pedagogové. V tomto období se jedná především o likvidaci následků a dopadů 1. světové války.
- 30. léta minulého století (1928–1939) – reformní školy (vliv V. Příhody), které prosazovaly „vědecký“ přístup. Vedle vlivu V. Příhody se v tomto období začíná projevovat hospodářská krize.

Jedním z nově vzniklých center pedagogického reformismu se stává Brno, kde k největším propagátorům tzv. „nových škol“ patří O. Chlup (1875–1965) a J. Uher (1891–1942).

„*Dílna lidskosti*“ – tak se jmenovala jednotřídní škola v Jedlině (Kláštevec nad Orlicí), kterou vybudoval a řídil pokrokový pedagog **A. Kavka** (1886–1978). Pro své pokrokové názory se právě dostal v roce 1909 na zdejší jednotřídku. Jeho záměrem bylo vytvořit školu umělecky a současně i pracovně zaměřenou. Obsahem práce byla výroba dřevěných hraček, které se následně prodávaly. Za utržené peníze se zakupovaly učebnice, pomůcky a pořádaly se i výlety. Na mezinárodní výstavě v Paříži (1925) obdržely „jedlinské hračky“ druhou cenu. Pro malý počet žáků byla následně škola zavřena.

J. Bartoň zřídil v Husovicích u Brna jednu z reformních škol s názvem Domov lásky a radosti. Jednalo se o dívčí měšťanskou školu (1910–1925). Obsahem činnosti ve škole byla především mravní výchova, snažil se o laskavý přístup k žákyním. Jednou za měsíc byla tzv. volná hodina, kterou si připravovaly žákyně samy. Ve škole fungovala také třídní samospráva. Důraz byl kladen i na spolupráci rodičů a školy.

J. Úlehla (1852–1933) se pokouší na své škole uplatňovat volnou a svobodnou školu, a to v duchu pedagogických myšlenek L. N. Tolstého., J. J. Rousseau, J. A. Komenského a dalších. Tzn., že na škole, která se dala směle označit jako „*volná škola*“. Ve škole nefungoval rozvrh, ani žádný učební plán. Hlavním zdrojem poznání byla především vlastní zkušenost, jako metoda převládalo pozorování, experiment (dětské pokusnictví), volná beseda. Ve výchově je dominantní vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným, vše se má odehrávat v lásce, bez násilí. K jeho myšlenkám patří např., že o obsahu rozhoduje samotný život,

REFORMNÍ SNAHY NA POČÁTKU MINULÉHO STOLETÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ. ČESKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

odmítá knihy a prosazuje myšlenku tzv. „volných předmětů“. Zdůrazňoval, že nelze při výchově přehlížet vlivy dědičnosti a sociální prostředí, v kterém dítě žije a vyrůstá. Byl také jeden z velkých propagátorů vysokoškolského vzdělávání učitelů. Celkově lze hodnotit Úlehlu jako svéráznou postavu české pedagogiky. Svě záměry uskutečnil v letech 1911–1918 na české menšinové škole ve Vídni.

J. Mrazík (1848–1923) vypracoval jednu z ucelených koncepcí pracovní školy, v obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů zdůrazňuje realie, zejména pak v dějepise a zeměpise. Přestože byl blízkým spolupracovníkem J. Úlehly, nahlížel na dobovou školu mnohem střízlivějším (reálnějším) pohledem.

E. Štorch (1878–1956). Na Libeňském ostrově v Praze si pronajal ve 20. letech minulého století pozemek, který použil pro vlastní projekt *Dětská farma*. Za pomoci dětí ze školy (na které působil), ale především svépomocí, vybudoval dětskou základnu, která se skládala ze sportovního hřiště, přístavku pro nářadí, hlavní budovu s kanceláři, ale také velkou verandu, kde mohla probíhat výuka. Velká budova byla dokončena v roce 1926 a sloužila mimo jiného i pro výuku. Jednalo se (z dnešního pohledu) v podstatě o školu v přírodě. V roce 1934 musel být pozemek vyklizen pro jiné účely. Ve škole se pravidelně učilo. E. Štorch zval na prohlídku *Dětské farmy* celou řadu odborníků, stejně tak i mnoho významných osobností (např. T. G. Masaryk) s přesvědčením, že se mu podaří zvrátit likvidaci farmy. Zajímavý byl i přístup a motivace k žákům. První dva dny nechal žákům na farmě absolutní volnost, teprve potom následovala organizovaná výuka. Zvláštní pozornost věnoval E. Štorch reformě výuky dějepisu. V činnosti *Dětské farmy* lze nalézt celou řadu prvků z oblasti skautingu.

Výchovná osada Růžičkov (1925–1930). Jednalo se o podobný projekt, na kterém E. Štorch participoval. Myšlenka se týkala propojení školy a rodiny, kdy by se pro rodiny v jejich blízkosti vybudovala odpovídající výchovná a vzdělávací instituce, ale také „pracoviště“ pro rodiče dětí. Byla snaha, aby konkrétní osada byla co nejvíce soběstačná. Z iniciativy Stanislava Růžičky (profesor a zakladatel eubiotiky) a zmiňovaného E. Štorcha se ustanovuje Družstvo „*Eubiotická škola a rodina*“ (poznámka: eubiotika se dá přeložit jako „dobrožilství“).



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Vyjmenujte rozličné pokusné školy na území bývalého Československa a prezentujte jejich stručnou charakteristiku, včetně představitelů.
- Zvolte si jednu z pokusných nebo reformních škol a podrobněji popište.

- Proč je nesmírně žádoucí, abychom se v dnešní době zabývali vzdělávacími koncepcemi z počátku minulého století?

Korespondenční úkoly:

- Ve svém nejbližším okolí nalezněte školu z 20. – 30. let, která spadá do kategorie pokusných škol.
- Na základě odborné literatury vypracujte přednášku na téma: „Eubiotika a škola“. Přednášku v tištěné podobě rozešlete všem studentům, případně můžete umístit na webové stránky školy.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Reformní změny na počátku minulého století v oblasti výchovy vzdělávání se dají rozdělit do dvou etap, a to 20. léta minulého století (1918–1928), kdy se jedná o pokusné („národné“) školy, které zakládali a vedli pokrokoví pedagogové a 30. léta minulého století (1928–1939) – reformní školy, kdy se prosazuje „vědecký“ přístup. K představitelům změn v oblasti školství patřili např. V. Příhoda, A. Kavka, J. Bartoň, J. Úlehla, J. Mrazík, E. Štorch.

PRO ZÁJEMCE



Jedná z vhodných, přehledných a pro laiky „srozumitelných“ publikací je skriptum: VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-229-1.

VÁŇOVÁ, R. Historický vývoj českého školství I (do r. 1948). In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 39–44. ISBN 978-80-7367-546-2.

4 KÁZEŇ A ŠKOLNÍ ŘÁD



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kázeň představuje v procesu výchovy jeden z významných cílů, které ve školním prostředí přispívá k socializaci jedince. Jedná se o vědomé dodržování předem daných pravidel. Ve školním prostředí se jedná zejména o školní řád.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole se budete lépe orientovat a budete umět:

- vymezit pojem kázeň
- lépe argumentovat a zdůvodňovat uplatnění kázně ve školní praxi
- zdůvodnit nutnost respektování školního řádu



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

kázeň, školní řád



PRŮVODCE KAPITOLOU

Kázeň je ponejvíce chápána jako společenský jev, který předpokládá dobrovolné dodržování konkrétních norem, pravidel, ustanovení apod. Kázeň ve školním prostředí, se označujeme jako školní kázeň. Její rámec, tzn. co je a co není už přijatelné ve školním prostředí, vymezuje školní řád. Jedná se třeba o soubor pokynů, pravidel a nařízení, které nelze porušovat. V případě porušení může nastoupit řada kázeňských opatření za účelem vymáhání kázně. Velice zjednodušeně lze konstatovat, že kázeň představuje výsledek výchovného procesu. Jestliže si jedinec dobrovolně osvojí a přijme normy, je svým způsobem svobodný. V praxi rozeznáváme kázeň:

- uvědomělou (jedinec přijímá vědomě stanovené normy, ztotožňuje se s nimi, přičemž daný proces zvnitřnění označujeme jako interiorizace);

- neuvědomělou (jedná se o vynucenou kázeň, kdy jedinec ví, že na základě porušení může dojít k sankci, trestu apod.).

Existují i normy, s kterými se jedinec neidentifikuje, jako např. opisování, nevěra, přecházení přes koleje apod.

Z posláním kázně můžeme rozeznávat i její dvě základní funkce. Jedná se o funkce:

- individuální (jedná se o vliv na jeho sebevýchovu, jako např. na vlastní jednání, sebeuplatnění, ale také proces učení apod.)
- sociální (jedná se o působení jedince v rámci skupiny, promítá se např. do jeho postavení v rámci skupiny, společnosti apod.)

Jak uvádí Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 124) kázeň je „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční školy); jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry). Praktické otázky kázně ve vyučování řeší různé tzv. strategie řízení třídy neboli managementu třídy, které zkoumají v rámci různých psychologických paradigmat metody prevence řešení případů nežádoucího (neukázněného) chování ve škole.*“

Pojem kázeň (angl. discipline) vymezuje Kroupová (2016, s. 226) jako „*Vědomé plnění sociální role, stanovených úkolů či určených činností spojených s respektováním autority. Je spojena s přiměřeným chováním v rámci systému a není podmíněna tresty.*“

Využijeme názorů dvou autorů, kteří se zabývají kázní. K podání velice zjednodušené podoby definice:

- Kázeň je společenským jevem spočívajícím v dodržování stanovených nebo dobrovolně přijatých norem (Střelec 1998, s. 68).
- Kázeň je vědomé dodržování zadaných norem (Bendl 2011, s. 70).

S problematikou kázně úzce souvisí i tzv. školní klima (klima školy) a klima třídy (třídní klima). (Poznámka: Podrobnější informace z odborných publikací sociální psychologie, které problematiku školního i třídního klimatu řeší). Pravidla pro chování žáků ve škole (samozřejmě i v jiném školském zařízení) zahrnuje školní řád. Ve školní praxi je nutné vždy na začátku školního roku žáky s obsahem školního řádu seznámit, a to zejména na konkrétních příkladech, a to nejen se samotným obsahem, ale hlavně zdůraznit důvody k jeho dodržování, možná bezpečnostní rizika a zvláštnosti. Důležité je také informovat o možných sankcích. Obdobně je zapotřebí poskytnout informace samotným rodičům žáků.

Kázeň při výuce úzce souvisí s přístupem vyučujícího k vlastní výuce.

Školní kázeň

Jak uvádí Bendl (2011, s. 33) chování žáka ve školním prostředí se ve své podstatě řídí dvěma normami:

- psaná norma (školní řád, pravidla chování žáků ve třídě, pravidla při rozličných dalších aktivitách),
- nepsaná norma (zde se jedná především slovní pokyny nejen vedení školy, ale hlavně učitelů, případně dalších pedagogických i nepedagogických zaměstnanců školy).

Většina odborníků se při vymezení pojmu školní kázně shoduje v tom, že se jedná o vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy. Následné porušení daných pravidel vede k nekázni.

Bendl (2009, s. 213) uvádí funkce kázně, které plní ve školním prostředí. Jedná se o:

- orientační (kázeňské normy ukazují, co je dobré, správné, hodnotné).
- bezpečnostní (ochrana před násilím ze strany spolužák).
- výkonová (zvyšování účinnosti školní práce).
- hygienická (ochrana před škodlivými vlivy, včetně drog).
- ekonomická (ochrana před vandalismem, krádežemi).
- prognostická (ochrana před budoucí kriminální dráhou).

Příčiny nekázně žáků nejsou zpravidla záležitostí jedné příčiny, ale řady faktorů biologických, sociálních a situačních příčin, které se navzájem kombinují. Podrobná znalost jednotlivých příčin představuje základ pro řešení nekázně, tzn., že znalost příčin plní i funkci prevenční.

Diagnostikování příčin školní nekázně má proto zásadní význam pro volbu další strategie, tzn., že na základě zjištěných výsledků volíme kázeňské metody a prostředky.

Petty (převzato Střelec, 1998, s. 79) dospěl k několika zajímavým závěrům, které mají vztah ke kázni. Například, že:

- *„většina kázeňských problémů, s nimiž se učitelé ve třídě potýkají, vzniká ještě předtím, než vyučování začne - jsou přítomny již v plánu vyučovací hodiny,*
- *zkušené učitelé problémy neřeší, ale předchází jim,*
- *dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu (žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionality, učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí),*

- učitel musí dát žákům na srozuměnou, že jeho autorita je legitimní a mají-li se opravdu něčemu naučit, také nezbytná.“

S obsahem školního řádu je nezbytné seznámit i rodiče žáků. Důvodem může být snaha o eliminování problémů s kázní primárně už v prostředí rodiny, třeba tím, že budou včas upozorňovat na možná rizika. Bude-li do informování zapojena nejen rodičovská veřejnost, ale v neposlední řadě všichni pedagogičtí pracovníci a zaměstnanci školy, může se počet kázeňských přestupků výrazně omezit. Bylo by naivní se domnívat, že z konkrétního školního prostředí „zmizí“ úplně.

Za určitou dobu školního řádu jsou tzv. etické kodexy pro rozličné profese.

KONTROLNÍ OTÁZKY



- V čem se liší kázeň při výuce od kázně ve školním prostředí?
- Nadefinujte pojem kázeň a následně pojem nekázeň. Uveďte konkrétní příklady,
- Na základě rozboru odborné literatury odvoďte, jaký je rozdíl mezi cíli výchovy a kázní? (Zpracujete do podoby referátu).

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY



- Zvolte si jednu z možných struktur cílů výchovy a doplňte konkrétní příklady z odborné literatury, případně z praxe.
- Shromážděte minimálně 5 školních řádů (ze základních nebo středních škol) a proveďte vzájemné porovnání. Odvoďte, co mají dané školní řády společného a co naopak, v čem se liší. (Současně zmapujte, zda jsou školní řády prezentované na webových stránkách školy a jsou tak k dispozici rodičům žáka).
- Na konci kapitoly je uveden „historický školní řád z roku 1774“. Porovnejte, v čem se liší od současných školních řádů. Pokuste se konkretizovat pasáže školního řádu na křesťanské desatero (viz závěr kapitoly).
- V uvedených ukázkách (v závěru kapitoly) vyberte takové pokyny, které jsou si podobné, a připravte několik otázek k diskusi, jako např. jak se do dobových pokynů (a pravidel) promítá historické pozadí apod.
- Seznamte se se *Žákovským desaterem* a *Pedagogickým desaterem*, které je prezentováno v publikaci: STŘELEČ, S. Kázeň a ukázněnost jako společenské a pedagogické jevy. In. STŘELEČ, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. 1. vydání Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3. Vypracujte úvahu nad jednotlivými body desatera, a to jak směrem k žákům, tak směrem k učitelům.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Kázeň představuje vědomé dodržování předem daných pravidel. Ve školním prostředí se jedná zejména o dodržování školního řádu. Její důležitost se promítá i dodržování kázně při výuce. Zde se plně uplatňuje osobnost a autorita vyučujícího. Souběžně s pojmem kázeň existuje i pojem nekázeň.



PRO ZÁJEMCE

Školní pravidla vztahující se ke školské reformě z roku 1774

1. Chod' bedlivě do školy!
2. Do školy přicházej v pravý čas, čist a učesan!
3. Než-li do školní světnice vkročíš, otri bláto nebo sníh z obuvi a šatů!
4. Po chodbě a schodech krácej zvolna a tiše!
5. Vstoupíš-li do školní světnice, pozdrav a pokloň se učiteli, odlož svrchní šat a jdi na vykázané místo!
6. Před vyučováním nechod' z místa, nepovykuj, nýbrž se připravuj k vyučování!
7. Co máš učiteli oznámit, oznam před vyučováním!
8. Vstoupivšího do učírny učitele neb hostě pozdrav povstáním a stůj tak dlouho, až pokyne, abys sedl!
9. Při vyučování buď pozorným a varuj se všeho vyrušování!
10. Nepřinášej do školy věci nepřislusných, zejména cukrovinek!
11. Potřebu tělesnou vykonej, než do školy vstoupíš, při čemž záchodu neznečisti!
12. Za vyučování nejez!
13. K odpovědi se hlas pouze ruku zvedna!
14. Odpovídej nebo čti hlasitě, stoje při odpovědi přímo!
15. Jdeš-li k tabuli nebo ke stolu, pokloň se učiteli, totěž učin odcházeje!
16. Po vyučování slož své věci beze hluku!
17. Ze školy odcházej dle stanoveného pořádku!
18. Buď svorným a laskavým!
19. Nedaruj peněz, nevyměňuj a neprodávej věci beze svolení rodičů!
20. Nepoškozuj školního náradí ani věci spolužákových. Každou učiněnou škodu jsi povinen nahradit!
21. Neškrab a nepiš po stěnách!

22. Nedělej ve škole budově smetí!
23. Vážené osoby slušně pozdravuj!
24. Nevysmívej se nikomu a netup nikoho!
25. Na veřejných místech nekřič, neházej, neper se!
26. Nepoškozuj stromův a jiných rostlin!
27. Zvířat netrap, cítit' ona jako ty!
28. Ptáčkův, jich hnízd a vajíček nenič!
29. V zimě po chodnících se neklouzej!
30. V soumrak nedlí, nejsa poslán od rodičů, na ulici!
31. Nenavštěvuj hostinců, veřejných tanečních zábav a divadel!

DESATERO BOŽÍCH PŘIKÁZÁNÍ

1. V jednoho Boha věřit budeš.
2. Nevezmeš jména Božího nadarmo.
3. Pomni, abys den sváteční světil.
4. Cti otce svého i matku svou, abys dlouho živ byl a dobře ti bylo na zemi.
5. Nezabiješ.
6. Nesesmilníš.
7. Nepokradeš.
8. Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému.
9. Nepožádáš manželky bližního svého.
10. Milovat budeš bližního svého jako sebe samého.

DALŠÍ ZDROJE



Další informace lze získat např.:

BENDL, S. Kázeň a nekázeň. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 211–216. ISBN 978-80-7367-546-2.

STŘELEČEK, S. Kázeň a ukázněnost jako společenské a pedagogické jevy. In. STŘELEČEK, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. 1. vydání Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKŮ NA ZŠ A SŠ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Z hlediska obsahu výchovy a vzdělávání ve školním prostředí, je zapotřebí vycházet ze základních dokumentů, představovaných především *Rámcovým vzdělávacím programem (RVP)*, který je následně pro potřeby jednotlivých škol dále konkretizován do podoby *Školního vzdělávacího programu (ŠVP)*. Jedním z předpokládaných výstupů jsou tzv. kompetence.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole, splnění některého z uvedeného korespondenčního úkolu a další doporučené literatury, budete:

- lépe vnímat propojenost mezi RVP a ŠVP a označením klíčové kompetence
- umět porozumět souvislosti mezi kurikulárním přístupem, Bílou knihou, RVP a ŠVP
- chápat potřebu uplatňování průřezových témat



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

kurikulum, Bílá kniha, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, klíčové kompetence, průřezová témata, tematické zaměření průřezových témat



PRŮVODCE KAPITOLOU

Každý stát si stanovuje své vlastní priority v oblasti vzdělanostní politiky, které zahrnují odpovídající zákonné dokumenty. V České republice se jedná především národní program vzdělávání (tzv. národní kurikulum), za jehož naplnění zodpovídá Ministerstvo mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Do daných centrálních dokumentů se promítají všechny cíle vzdělávání a výchovy, formulované v tzv. Bílé knize (angl. White Paper). Názvu *Bílá kniha* se

v evropské terminologii používá pro koncepční a programový dokument v oblasti vzdělávací politiky. U nás se jedná o dokument s názvem *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha EU o vzdělávání*.

Další (nižší) úrovní kurikulárních dokumentů. „*Jeho zavedení a příslušná teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení škol, vzdělávání se. Je pojem vyššího řádu než učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které nepokrývají obecný význam pojmu kurikulum.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 137).

Kurikulum rozlišujeme: *zamýšlené* kurikulum (plánované); *realizované* kurikulum a *dosažené* kurikulum (učivo osvojené žáky). Dále se ještě odlišuje kurikulum podle rozličných koncepcí, sociálních modelů a typů vzdělávání, a to *formální kurikulum, neformální kurikulum, skryté kurikulum, základní kurikulum*. (Zmiňovaný *Pedagogický slovník* – 2013, s. 137 – uvádí odkazy na odbornou literaturu).

Poznámka:

Pro bližší seznámení s problematikou kurikula doporučujeme publikaci: Průcha *Moderní pedagogika*. (2017, s. 235–268).

Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), který vstoupil v platnost v roce 2005 jako součást školského zákona. Jeho zavedením dochází ke změnám rolí žáků i učitelů, kdy přenáší velkou část odpovědnosti za obsah a kvalitu vzdělávání přímo na jednotlivé školy, podle konkrétních podmínek, které následně zpracují vlastní *Školní vzdělávací program (ŠVP)*.

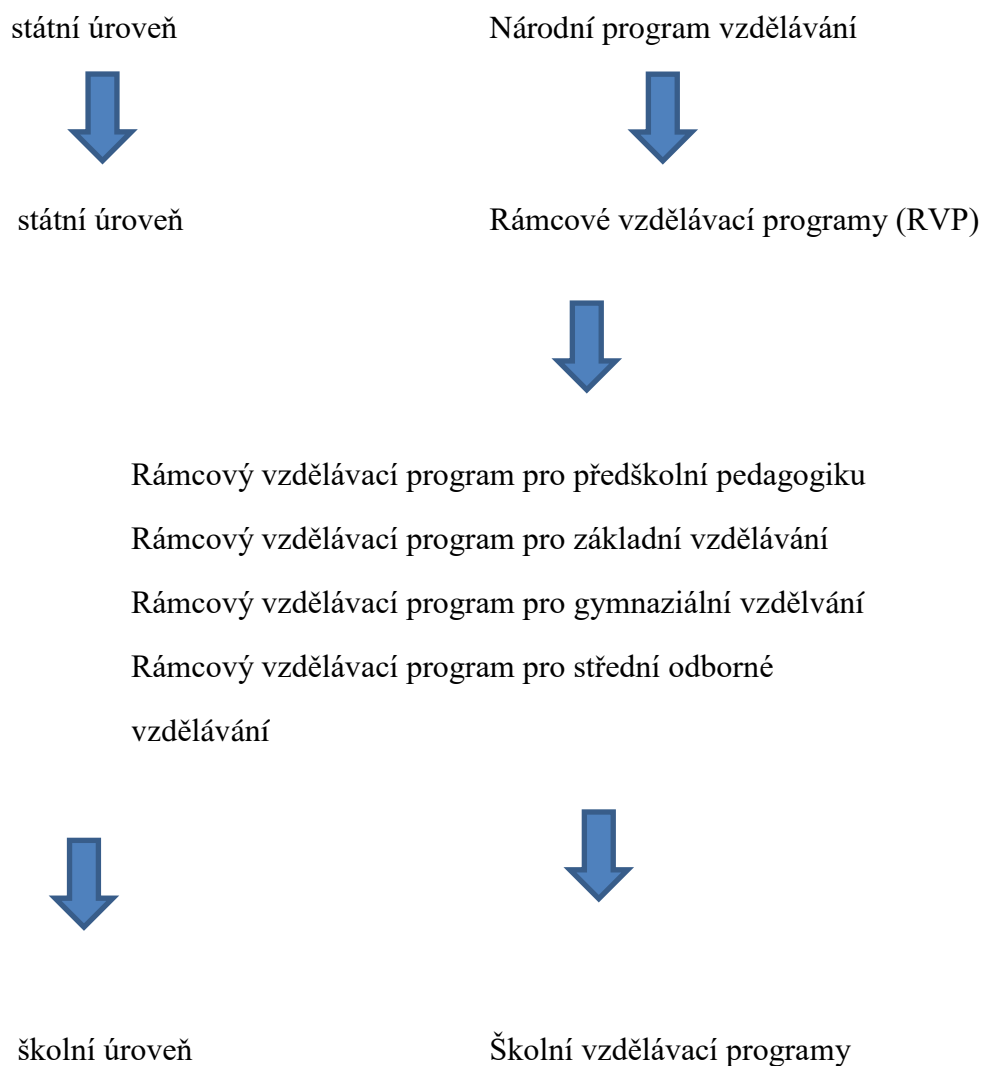
Vzdělávací programy jsou základním pedagogickým dokumentem, který zahrnuje závazné požadavky státu na obsah vzdělání. Současně zahrnuje cílové požadavky na kompetence žáků. V kompetenci ředitelů a učitelů jednotlivých škol je, vybrat si (konkretizovat) z rámcově navrženého učiva učivo do jednotlivých ročníků, vyučovacích předmětů v prostředí jednotlivých škol, a to s přihlédnutím k podmínkám práce na škole, k možnostem žáků, složení učitelského sboru, materiálně technickému vybavení, spolupráci s rodiči, regionálními tradicemi apod.

Systém kurikulárních dokumentů je koncipován ve dvou úrovních: jsou tvořeny na dvou úrovních, což lze schematicky znázornit následovně:

- Státní úroveň
 - Národní program vzdělávání (NPV)
 - Rámcové vzdělávací programy (RVP)

- Školní úroveň
 - Školní vzdělávací program (ŠVP) – vytváří si každá škola samostatně podle zásad, která stanovuje RVP a podle něj se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách).

Pro názornost můžeme jednotlivé úrovně schematicky vyjádřit:



Pro doplnění uvádíme, že cílem **RVP** je vybavit žáky souborem dovedností potřebných pro kvalitní život ve společnosti, které označujeme pojmem *klíčové kompetence*. Jednotlivé kompetence vyjadřují optimální stav, ke kterému by veškeré vzdělávání a výchova měla systematicky směřovat. U některých klíčových kompetencí se jedná o určitou kvalitu osobnosti, které je do jisté míry podmíněno nejen individuálními schopnostmi a osobnostními vlastnostmi jedince.

Na rozvoji klíčových kompetencí v rámci ŠVP má velký vliv celkové pojetí výchovy a vzdělávání ve škole, školní klima, stejně tak jako i klima třídy (viz jiná kapitola), přístup jednotlivých pedagogů k realizaci výuky v rámci dílčích vyučovacích předmětů. Základním nástrojem k rozvoji klíčových kompetencí představují vhodné vyučovací strategie (např. vhodné, zejména pak aktivizující vyučovací metody, podpora kreativity, podporovat schopnosti vedoucí k řešení problémových úloh, organizační formy výuky apod.), ale také odpovídající mimoškolní a mimotřídní aktivity (propojení obsahu výuky s aktuálním životem ve společnosti).

Na úrovni základní školy se jedná o následující klíčové kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativnosti
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Na úrovni střední školy

- Kompetence učit se učit
- Kompetence řešit problémy
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

5.1 Průřezová témata

K vzhledem k aktuálním potřebám společnosti, stejně tak jako jedinců, zahrnuje RVP tzv. průřezová témata.

Jak se uvádí na odpovídajících stránkách MŠMT, které se vztahují k problematice průřezových témat, průřezová témata rozvíjejí osobnostní, sociální a morální vlastnosti a potřeby žáků, zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Poskytují žákům základní úroveň mediální gramotnosti a vedou je k pochopení důležitosti odpovědného environmentálního jednání. Průřezová témata rozšiřují dále poznání žáků, umožňují jim získat komplexní pohled na danou problematiku a současně u nich formují postoje a hodnotový systém. Obohacují tak jejich osobnost a pozitivně tím ovlivňují atmosféru a sociální vztahy ve škole a navíc procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, mnohostranně propojují vzdělávací obsahy různých oborů a jsou zároveň součástí

žákovy běžné životní zkušenosti, která vzniká při kontaktu s prostředím, jež žáka obklopuje.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

V etapě základního vzdělávání jsou definována tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Přehled jednotlivých podtémat průřezových témat

Osobnostní a sociální výchova

Rozvoj schopností poznávání, Sebepoznání a sebezpečí, Seberegulace a sebeorganizace, Psychohygiena, Kreativita, Poznávání lidí, Mezilidské vztahy, Kooperace a kompetice, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti, Hodnoty, postoje, praktická etika.

Výchova demokratického občana

Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě, Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Evropa a svět nás zaujímá, Objevujeme Evropu a svět, Jsme Evropané.

Multikulturní výchova

Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita, Princip sociálního smíru a solidarity.

Environmentální výchova

Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí, Vztah člověka k prostředí.

Mediální výchova

Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, Stavba mediálních sdělení, Vnímání autora mediálních sdělení, Fun-
gování a vliv médií ve společnosti, Tvorba mediálního sdělení, Práce v realizačním týmu.

Na stránkách MŠMT se uvádí, že každý žák se během devítileté docházky musí seznámit se všemi průřezovými tématy a je plně v kompetenci školy, ve kterých ročnících a jakým způsobem budou průřezová témata vyučována (není předepsán ani způsob výuky). V zásadě existují však tři v podstatě základní způsoby výuky, a to:

- integrace do vyučovacích předmětů
- zavedení samostatného vyučovacího předmětu
- projektové vyučování

Posláním průřezových témat je, aby podpořila formativní působení samotného vzdělávacího procesu, podporovala rozvoj osobnosti žáků, přispívala k společensky žádoucím návykům, utvářela žádoucí postoje, způsob jednání atd. Současně průřezová témata přispívají k realizaci klíčových kompetencí. Důležitá je i skutečnost, že témata se dotýkají nejen oblasti výuky, ale dotýkají se i mimotřídních i mimoškolních aktivit (např. multikulturní témata).

Výše uvedené kompetence jsou koncipovány z pohledu žáka a odpovídají jeho očekávanému výstupu na konci každého stupně vzdělávání. (Doporučení: seznamte se podrobněji s Rámcovým vzdělávacím programem, např. na webových stránkách MŠMT).

RVP zahrnuje i vzdělávací oblasti, které jsou v prostředí základní školy „naplněny“ konkrétními vyučovacími předměty (podle RVP se jedná vzdělávací obory):

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor („vyučovací předmětů“)
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura. Cizí jazyky.
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis

Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

K dalším dokumentům uplatňovaným ve školním prostředí patří učební osnovy, které vymezují didaktickou koncepci vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Poznámka:

RVP je tzv. otevřený dokument, který se může v určitých etapách inovovat, a to pod vlivem potřeb společnosti, zkušeností apod.

ŠVP je vysloveně otevřený dokument, který se na základě reakce na aktuální situaci v prostředí školy, na základě evaluačních nástrojů, změně podmínek (materiálních, personálních aj.) konkretizuje (aktualizuje každým rokem).



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Nadefinujte základní východiska pro vytvoření RVP.
- Jaký je vzájemný vztah RVP a ŠVP. Ilustrujte na konkrétních příkladech.
- Vyjmenujte a konkretizujte jednotlivé klíčové kompetence.
- Vyjmenujte a konkretizujte jednotlivá průřezová témata.



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Obstarejte si několik RVP a porovnejte navzájem jednotlivé kompetence (v obecné rovině). Následně si obstarejte ŠVP z jednotlivých (podobných) škol a vzájemně porovnejte obsahové zaměření jednotlivých kompetencí.
- Zvolte si libovolné téma (vzdělávací) a konkrétně uveďte naplnění jednotlivých klíčových kompetencí, a to přímo ve vztahu k zvolenému tématu.
- Zvolte si libovolné téma (vzdělávací) a konkrétně uveďte možnosti realizace v rámci průřezových témat, a to přímo ve vztahu k zvolenému tématu.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Obsah výchovy a vzdělávání v konkrétním školním prostředí, vychází ze základních dokumentů, představovaných především *Rámcovým vzdělávacím programem (RVP)*, který je následně pro potřeby jednotlivých škol dále konkretizován do podoby *Školního vzdělávacího programu (ŠVP)*. Součástí ŠVP jsou také tzv. klíčové kompetence, které by měly ve vztahu k individuálním předpokladům každého jedince, v rámci školní výuky naplnit. Nejdílnou součástí ŠVP jsou i tzv. průřezová témata (včetně konkrétních podtémat).

PRO ZÁJEMCE

Enviromentální výchova je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2016, s. 78), definovaná následovně. Enviromentální výchova představuje „*Součástí současného všeobecného vzdělávání, zaměřená na ochranu a tvorbu životního prostředí. Širší pojetí než přírodovědně založená ekologická výchova. Zahrnuje také sociální, hodnotové a etické zaměření výchovy k aktivní účasti na tvorbě zdravého životního prostředí. V RVP ZV (2005) tvoří jedno z průřezových témat.*“

- Příspěvek historický:
 - Po roce 1989 vznikla potřebou zásadním způsobem přehodnotit stávající učební osnovy. V roce 2005 došlo ke schválení prvních tzv. RVP a o dva roky postupně za
 -

DALŠÍ ZDROJE

Další informace lze získat např.:

MAŇÁK, J., JANÍK, T. Kurikulum. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 117–121. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 242–246. ISBN 978-80-7367-546-2.

SEBEROVÁ, A. Vzdělávací programy ve všeobecně vzdělávacím školství. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 122–126. ISBN 978-80-7367-546-2.

TUPÝ, J. Cíle a obsahy základního vzdělávání (2. stupeň ZŠ). In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 154–158. ISBN 978-80-7367-546-2.

TUPÝ, J. Cíle a obsahy středního všeobecného vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 159–164. ISBN 978-80-7367-546-2.

6 MANAGEMENT ŠKOLY A SYSTÉM VNITŘNÍCH VZDĚLÁVACÍCH A VÝCHOVNÝCH SUBJEKTŮ (SYSTÉM SOUČASNÉHO ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ, ROLE VÝCHOVNÉHO PORADCE, ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE A TŘÍDNÍHO UČITELE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Škola, jako výchovně vzdělávací instituce je řízená managementem, který zahrnuje celou řadu funkcí. Na činnosti školy, zvláště pak při naplňování její výchovné funkce, se podílí nejen všichni pedagogové na škole, ale zvláštní místo zaujímá výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a další. Svou měrou se na klimatu školy podílí i nepedagogický personál.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice řízení školy a budete:

- lépe vnímat školu jako živou instituci,
- znát i některé další profesionálně připravené pedagogické pozice v rámci školy.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



management školy, třídní učitel, učitelé odborných předmětů, výchovný poradce, školní metodik prevence, asistent pedagoga, ekonom školy, vychovatel

PRŮVODCE KAPITOLOU



Management – označení pro řídicí článek ve školské instituci, který se zabývá řízením, tzn. komplexním zabezpečováním, plánováním a zabezpečením chodu školy, garantováním co nejvyšší kvality výchovně vzdělávacího procesu (připravuje a kontroluje realizaci školního vzdělávacího programu atd.). Do jeho kompetencí spadá i komunikace mezi školou a rodiči

*MANAGEMENT ŠKOLY A SYSTÉM VNITŘNÍCH VZDĚLÁVACÍCH A VÝCHOVNÝCH
SUBJEKTŮ (SYSTÉM SOUČASNÉHO ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ, ROLE
VÝCHOVNÉHO PORADCE, ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE A TŘÍDNÍHO
UČITELE*

svých žáků, spolupráce s dalšími subjekty školského systému (styk s úřady, Českou škol-
skou inspekcí, pedagogicko psychologickými poradnami apod.). V čele školy stojí **ředitel**,
který zaujímá svou pozici na základě výběrového řízení a který přejímá veškerou zodpo-
vědnost za chod školy. Součástí vedení školy představují zástupci ředitele školy (zvláště
pak na středních odborných školách), ekonom, který zodpovídá za finanční stránku školy.
Do širšího managementu školy spadá i výchovné poradenství (výchovný poradce), školní
metodik prevence, třídní učitelé, učitelé odborných vyučovacích předmětů, vychovatelé
(zajišťující činnost ve školní družině, případně ve školním klubu), asistenti pedagoga, ale
také školní psycholog, speciální pedagog aj. K nedílným součástem školy patří evaluace
veškeré činnosti ve škole.

Výchovné poradenství (pedagogické a psychologické) v sobě zahrnuje systém odborných
služeb zaměřených na pomoc odpovídající cílové kategorii dětí, dospívajících, pedagogic-
kých pracovníků a rodičů. Ve školním prostředí se jedná o pomoc dětem a mládeži, přičemž
nositelem služeb je zpravidla výchovný poradce (někde i školní psycholog, ale také jím
může být třídní učitel), dále pak psycholog, případně speciální pedagog v pedagogicko-
psychologické poradně a další (v současné době existuje i několik soukromých poraden).
Hlavní posláním výchovného poradenství je poskytnout odbornou pomoc při rozvoji osob-
nosti, dále pak pomoc při vzniklých výchovně-vzdělávacích problémech (např. při výskytu
některého projevu rizikového chování atd.).

Třídní učitele

V prostředí školy plní každý pedagogický pracovník i své výchovné poslání. Z těch, kteří
plní také funkci koordinační a mají ve své podstatě největší přehled o výchovných a vzdě-
lávacích problémech žáků, je tou osobou třídní učitel. Podle Malacha (2010, s. 87) vyko-
nává třídní učitel následující činnosti:

- a) vyučuje,
- b) přímo výchovně působí,
- c) řídí a organizuje výchovně vzdělávací proces zejména ve své třídě,
- d) koordinuje výchovně vzdělávací práci všech učitelů vyučujících v jeho třídě,
- e) spolupracuje s organizacemi a institucemi, s vedoucími rozličných zájmových
organizací, kam „chodí“ jeho žáci.

V poslední době, a to v souvislosti s inkluzí, se ve školní třídě „pohybuje“ (může pohybo-
vat) asistent pedagoga. Ze zákona má následující funkci a poslání:

Asistent pedagoga (www.msmt.cz)

„(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- e) další činnosti jsou uvedené v jiném právním předpise.

(4) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.“

Školní metodik prevence

Jednou z determinujících osob na úrovni školy, a to ve vztahu k prevenci rizikového chování a která garantuje a také zodpovídá za realizaci primární prevence, je školní metodik prevence. Jeho náplní je především realizovat:

- a) metodickou a koordinační činnost (zejména s okresním metodikem prevence, s Policií ČR apod.),
- b) informační činnost (dovnitř školy i vně),
- c) poradenskou činnost (objeví-li se výskyt nežádoucího rizikového chování).

*MANAGEMENT ŠKOLY A SYSTÉM VNITŘNÍCH VZDĚLÁVACÍCH A VÝCHOVNÝCH
SUBJEKTŮ (SYSTÉM SOUČASNÉHO ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ, ROLE
VÝCHOVNÉHO PORADCE, ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE A TŘÍDNÍHO
UČITELE*

Náplň jeho práce tvoří zejména:

- tvorba preventivních programů, jejich koordinace v rámci instituce a realizace všech aktivit, které se vztahují k primární prevenci rizikového chování,
- informuje a koordinuje vzdělávací aktivity pedagogů v oblasti primární prevence,
- shromažďuje, zjišťuje a informuje pedagogické pracovníky o nových (aktuálních) dokumentech MŠMT, okresních koordinátorů, Police ČR a dalších orgánů, institucí a sdružení, a to v rámci primární prevence,
- shromažďuje informace a sepisuje zprávy k požadovaným jevům rizikového chování v prostředí školy o žácích,
- koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy, samosprávy a s odbornými pracovišti (např. pedagogicko-psychologické poradny),
- spolupracuje s rodiči žáků,
- spolupracuje s třídními učiteli, a to za účelem shromažďování „varovných“ signálů k některým projevům rizikového chování žáků,
- průběžně shromažďuje informace o výskytu rozličných projevů rizikového chování v prostředí školy.

V neposlední řadě do kolektivu pracovníků školy patří i učitelé odborných předmětů.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Jaké jsou možnosti získat odpovědi na dotazy, problémy? Kam se obrátit a kdo může žákům, případně mladistvým poskytnout odpovídající radu? Kam a na koho se mohou obrátit i rodiče?
- Kdo vytváří management školy?



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Zmapujte ve svém okolí instituce (sdružení, organizace, centra, střediska, poradny, kluby, ale také webové stránky apod.), kam se může dítě nebo dospívající klient obrátit o pomoc se svým problémem?

- Zmapujte ve svém okolí instituce (sdružení, organizace, centra, střediska, poradny, kluby, ale také webové stránky apod.), kam se může dospívající klient obrátit o pomoc se sexuálním problémem?
- Oslovte několik asistentů pedagoga a zpracujte jeho přínos pro konkrétního žáka, celou třídu, učitele a další. Jak se projevuje jeho přítomnost na klimatu třídy. Na základě rozhovoru s několika asistenty pedagoga vypracujte přehled pozitiv a přehled případných negativ (rizik) apod.

SHRnutí KAPITOLY



Školu, jako instituci, řídí management školy, v jehož čele stojí ředitel školy a pro další potřeby má svého zástupce (podle velikosti školy jich může být i několik). Vedle uvede-
ných funkcí je ve vedení školy ekonom, který zodpovídá a finanční stránku chodu školy. Svůj význam při fungování školy sehrává i nepedagogický personál.

PRO ZÁJEMCE



Další informace lze získat např.:

NĚMEC, J. Asistenti pedagogů. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 424–429. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRÁŠILOVÁ, M. Management školy. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 297–302. ISBN 978-80-7367-546-2.

ZAPLETALOVÁ, J. Pedagogicko-psychologické poradenství. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 617–628. ISBN 978-80-7367-546-2.

7 EDUKAČNÍ SUBJEKTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI. KOMPETENCE UČITELE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Jednou ze součástí edukačních procesů představují učitelé a druhou, představují žáci. Proto každý učitel, musí mít pro výkon dané profese určité předpoklady, tzn., že učitelské povolání nemůže vykonávat každý.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete:

- lépe orientovat v základních pojmech, které souvisejí s pojmem učitel a jeho kompetence,
- moci lépe veřejně prezentovat význam, důležitost a v podstatě i nenahraditelnost učitelské profese.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

kompetence učitelské, vychovatel, pedagog, učitel, pedagogická profese, pedeutologie



PRŮVODCE KAPITOLOU

Často se v praxi používá označení – antropogenní činitelé výchovy. K těm nejzákladnějším patří (v obecné rovině) vychovatel a vychovávaný. V praktickém prostředí se jedná o učitele a žáka, rodiče a děti, subjekt a objekt výchovy. Navíc mezi uvedenými činiteli probíhá komunikace (výchova).

Prvním krokem je objasnit základní pojmy: vychovatel – pedagog – učitel.

Vychovatel

Do role vychovatele se dostává v průběhu života každý jedinec, a to jako například rodič, vedoucí zájmového kroužku, oddílu, ale i pracovního kolektivu a v neposlední řadě jako pedagog. To znamená, že vychovatelem v nejširším slova smyslu je každý, kdo se zabývá výchovou, a to zcela náhodou (tzn. nepřípraven – např. v roli rodiče) nebo na profesionální úrovni (učitel, vychovatel).

Pedagog

Jedná se o osobu vzdělanou v některém z pedagogických oborů. Může se na jedné straně přímo věnovat výchovně vzdělávací činnosti nebo také pracovat v oblasti vědy a výzkumu.

Učitel

Stěžejním činitelem v prostředí školy se stává především **učitel**. Učitel je pedagog, který je vzdělán pro výkon dané profese v rámci školních institucí. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326) vymezuje pojem „učitel“ následovně:

„Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitel-ské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Sociální status učitelů je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti. Tradičně byl učitel považován za předavatele poznatků žákům ve vyučování. V nynějším pojetí, vycházejícím ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelství se zdůrazňují subjektivě-objektivní role učitele v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků., řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci s žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností. Specifické kategorie učitelů souvisejí: a) se stupněm a typem školy nebo školských zařízení, v němž učitel působí, b) s oborem, kterému vyučuje. Pro každou kategorii je předepsaná odborná kvalifikace.“

7.1 Sociální aspekty pedagogické profese

Prvním úkolem je odlišit pojmy: pedagogická profese a učitelské povolání. Pojem profese je užší než povolání. Profesí se rozumí skupina povolání, která jsou spojená s teoretickou přípravou nezbytnou pro výkon profesního povolání, tzn., že vyžadují vyšší kvalifikaci (pregraduální profesní příprava učitelů). V současné době se k celé řadě profesí váží i tzv. etické kodexy.

Aspekty profese:

- ekonomický - souvisí s nabídkou a poptávkou po jednotlivých povoláních, tzn., že se vytváří dynamika profesní skladby obyvatelstva. S tím souvisí také i příjmová diferenciací, ale zejména značná proměnlivost v průběhu doby,
- právní (legislativní) – jedná se o aplikaci rozličných zákonů a předpisů při realizaci jednotlivých povolání,
- psychologický – osobnostní (individuální) charakteristiky a předpoklady k výkonu dané profese,
- sociologický – postavení (prestiž) konkrétní profese ve společnosti.

Pedagogická profese (učitelské povolání) vznikla jako důsledek dělby práce, a to už ve starověku. Ale systematická profesionální příprava budoucích učitelů začala v našem prostředí až v roce 1808. Profesionální příprava vychovatelů ještě později.

Význam pedagogické profese - je dán vnímáním úlohy a významem výchovy a vzdělání v dané společnosti. S tím úzce souvisí prestiž učitelského povolání, míra úcty, vážnosti apod.

Role pedagogického pracovníka

Jednotlivé role pedagogického pracovníka vycházejí z úlohy, kterou plní škola v širším sociálním prostředí. Jedná se o:

- zajišťování kontaktů s věděním a kulturou,
- organizuje volnočasové (školní i mimoškolní) aktivity dětí a mládeže,
- garantuje (zejména rodičům) sociální dozor a kontrolu po dobu přítomnosti ve školském zařízení,
- organizuje a zabezpečuje sociální péči,
- podílí se na procesu sebevýchovy a seberealizace dětí a mládeže.

V průběhu doby se jednotlivé role významně proměňovaly, rozšiřoval se jejich počet a naopak, a to v souvislosti se změnami v pojetí úlohy školy. V současné době můžeme pedagogickému pracovníkovi „přičknout“ následující role:

- role tlumočnicka informací (každý pedagogický pracovník je profesionálně připraven na určitý vyučovací předmět),
- role stimulátora a animátora (přispívá k rozvoji vloh, schopností, nadání apod. u jednotlivých žáků, především se snaží o potřebu sebevzdělávání u svých adresátů, tzn. žáků),
- role organizátora, konzultanta a manažera (garantuje fungování svěřené třídy, odpovídá za naplnění výchovně-vzdělávacího programu, realizaci rozličných aktivit apod.),
- role satisfaktor (satisfakce – lze vysvětlit jako zadostiučinění, tzn., že pomáhá zažít pracovní uspokojení, z řešení individuálních i skupinových úloh apod.),
- role diagnostika (právě prostřednictvím co nejobjektivnějšího vyhodnocení názorů, aktuálních znalostí, dovedností apod. zjišťuje jejich úroveň. Nezbytné je přihlížet k individuálním zvláštnostem každého jedince).

Naplnění výše uvedených rolí předpokládá i určité předpoklady pro výkon role vychovatele. Mezi předpoklady patří např.:

- pedagogický optimismus (jedná se o víru, že vše směřuje ke správnému cíli, že vše má své řešení apod.),
- zásadový přístup a jednání (předpokládá se, že vychovatel bude jednat podle svého nejlepšího vědomí a svědomí, např. sem spadá i vedení k vlastenectví, humanismu apod.),
- pedagogický klid (jedná se o permanentní udržování klidu při řešení konfliktních situací, prezentovat trpělivost a projevovat zájem o vychovávaného),
- tvořivost (kreativita) – neustálé hledání nových přístupů, hledání nových řešení. V podstatě se jedná o to, aby nedošlo k výchovné stagnaci (s nadsázkou lze použít i označení „únava materiálu“ nebo spíše syndrom vyhoření),
- individuální přístup k žákům a projevovat značnou míru empatie. Umět naslouchat, trpělivě vysvětlit apod.,
- mít sebereflexi, tzn. objektivně nahlížet zpětně na svá (vlastní) rozhodnutí.

Pochopitelně, že existuje celá řada pohledů a hlavně požadavků na vychovatele, zejména pak v prostředí školy na učitele.

Proto, aby byl učitel úspěšným učitelem, musí plnit řadu **funkcí**, které jsou s touto profesí spojeny. Podle Maňáka (2003) se jedná zejména o tyto funkce:

- *plánovací* (stanovení cílů, příprava na vyučování, výběr učební látky, volba metod atd.),
- *motivační* (získání zájmu žáků, zajištění jejich pozornosti, vedení k aktivitě a samostatnosti atd.),
- *komunikativní* (výklad, předvádění, vedení rozhovoru, diskuse, navozování individuálního i skupinového kontaktu atd.),
- *řídící* (individuální zásahy do učení, stanovení strategie a taktiky práce, pomoc při potížích atd.),
- *organizační* (střídání doby práce a odpočinku, vedení písemností, zajištění podmínek pro práci žáků, zajištění pořádku, příprava a obsluha pomůcek a zařízení, styk s rodiči).

7.2 Předpoklady pro výkon učitelské profese

Přestože mnohdy převládá názor, že vykonávat profesi učitele může v podstatě každý, ve skutečnosti se jedná o jednu z nejnáročnějších profesí vůbec.

Z toho logicky vyplývá, že i požadavky na vykonávání dané profese budou značné. Celkově jde především o schopnost sociability (tzn., vnímavost jedince pro různé sociální situace, různá prostředí). S tím souvisí také emocionální stabilita a sebekontrola. To vše se odehrává v prostředí téměř permanentní komunikace, která vyžaduje plné soustředění, psychickou odolnost a která vede přirozeně k psychické i fyzické únavě. Po dlouhodobém působení může docházet k četným problémům, jako například k syndromu profesního vyhoření.

K naplnění vysokých nároků je nezbytné u výchovného pracovníka rozvíjet v rámci pregraduální přípravy celou řadou předpokladů, které označujeme jako **profesní způsobilost** (nebo také základní kompetence k výkonu učitelské profese). Kompetence učitele (profesní kompetence) představují předpoklady a připravenost učitele na zvládnutí školní výuky. Snahou o komplexnější pohled na kompetence učitelů poskytují autoři Bartoňová, Vítková (2017, s. 18), které rozeznávají ještě aspekty profesionálních kompetencí:

- motivační orientace,
- přesvědčení, stanovování hodnoty/cíle,
- autoregulace,
- profesní znalosti.

Kompetence učitele můžeme obecně vymezit v intencích Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130), následovně:

„Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobně kultivující.“

Přesto povětšinou rozeznáváme následující kompetence:

a) Kompetence odborně předmětová

kteřá se skládá ze dvou složek, a to odborné způsobilosti (ovládnutí oboru, předmětu), a pedagogicko-didaktické způsobilosti (didaktické schopnosti, diagnostické dovednosti, schopnost regulovat chování žáků atd.).

b) Výkonová způsobilost

předpokládá fyzickou, psychickou, emociální a volní odolnost vůči zátěži učitelské profese.

c) Osobnostní způsobilost

vyjadřuje míru shody osobnostní stránky pracovníka s požadavky profese, emoční stabilita, schopnost sebeovládání (pozor na výkyvy nálad), trpělivost, cílevědomost, rozhodnost, důslednost apod. Značný význam má schopnost osobnostní sebereflexe (např. v rovině introverze – extroverze, stabilní – labilní).

d) Motivační způsobilost - povaha profese umožňuje učiteli být motivován (orientován) spíše věcně (např. na konkrétní vyučovací předmět, tzv. logotrop) nebo spíše osobnostně (primárně orientován na žáka), tzv. paidotrop. (Poznámka: problematikou se zabývá typologie osobnosti pedagoga).

e) Kompetence psychodidaktické

umožňují učiteli vytvářet příznivé podmínky pro učení (tzn. motivovat k poznávání, myšlení, vytvářet příznivé pracovní klima, řídit procesy žákova učení apod., a to vše vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků). Současně je zapotřebí celoživotní prohlubování, a to nejen odborných znalostí, ale i psychologických a pedagogickodidaktických (např. další vzdělávání pedagogických pracovníků).

f) Kompetence komunikativní

vytvářet mezi všemi účastníky komunikace vhodnou a příjemnou atmosféru, a to nejen ke vztahu k žákům (studentům), ale i k rodičům, kolegům, nadřízeným a dalším partnerům školy.

g) Kompetence organizační a řídicí (manažerská)

učitel musí umět plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém, ale také začleňovat jedince do širšího společenského prostředí.

h) Kompetence poradenská a konzultativní

jednou z nezbytných kompetencí je vystupovat v roli poradce a konzultanta, a to nejen vůči samotným žákům, ale i vůči rodičům (např. při volbě povolání, školy).

i) Kompetence reflexe vlastní činnosti

nesmírně důležitá je schopnost sebereflexe a umět z ní vyvodit odpovídající závěry (k prostředkům může např. patřit hospitace vedení školy, školní inspekce, evaluační dotazníky apod.).

Kyriacou (zkráceno, 2012, s. 23) uvádí následující inventář „*klíčových dovedností učitele*“, na cestě k lepšímu vyučování:

1. *plánovací dovednosti*, umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. například vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů, volit cílové dovednosti apod.,

2. *dovednosti realizační a řídicí*, zajišťující účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování,
3. *dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu* ve třídě, kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace,
4. *dovednosti nezbytné k udržení kázně* ve třídě a k řešení všech vzniklých výchovných situací a projevů nežádoucího chování žáků,
5. *diagnostické dovednosti*, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků,
6. *autodiagnostické dovednosti* spočívající v sebehodnocení (evaluaci) učitelovy pedagogické činnosti s cílem zlepšit se.

Každý učitel by měl mít autoritu (z lat. *augere* - růsti, posílit, podpořit, uplatnit), kterou chápeme jako jednu ze součástí autority učitele. Autoritou se rozumí prezentování názorů, postojů, rozhodnutí, chování, které je okolím přijímáno. Okolí dokonce takové chování od jedince (v našem případě od učitele) očekává. V takovém případě hovoříme o **autoritě neformální** (přirozené). V případě, kdy je autorita podložena vyšším společenským postavením, pracovním postavením, je taky tak vyžadována od svého okolí, případně přímo spojená s poslušností (např. armáda), jedná se o **autoritu formální**.

Do celé škály kompetencí, znaků, rysů apod. patří i některé rysy, které dělají osobnost pedagoga osobností. Jedná se např. o tvořivost (kreativitu) při vzdělávání, morální postoj, neméně důležitý je pedagogický optimismus, klid, spravedlnost, zaujetí pro samotnou profesi, ale také fyzická a psychická odolnost, hodnotová orientace, zájmy, aj.

Ještě můžeme rozeznávat určité typy (typologie) učitelů. K velice známým patří např. typologie Ch. Caselmana (rozeznává dva základní typy: *logotrop* a *paidotrop*) a W. O. Döringa (rozeznává šest typů: *ideový* (náboženský), *estetický*, *sociální*, *teoretický* *ekonomický*, *politický* (*mocenský*))

Komplexním zkoumáním učitelské profese se zabývá speciální pedagogická disciplína, která se nazývá **pedeutologie**.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Podrobněji vymezte pojem kompetence učitele. Uveďte jednotlivé kompetence, a to včetně konkrétních příkladů.
- Uveďte základní kompetence učitelské profese.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Seznamte se v odborné literatuře s některou z typologií učitele a zdůvodněte, proč je vám nejbližší (nejsympatičtější).
- Oslovte učitele z jedné školy a prostřednictvím rozhovoru zjistěte, které oblasti své pregraduální profesní přípravy považují za „nejslabší“ a jaké vidí možnosti nápravy?
- Vypracujte seminární práci na téma: „Pregraduální příprava učitelů v Čechách.“
- Vypracujte referát na téma „Jaká může být prevence syndromu vyhoření u učitelů na úrovni základní školy.“ Uveďte konkrétní příklady.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Učitelská profese předpokládá pro výkon dané funkce celou řadu předpokladů (kompetencí), které jsou na učitele kladeny. Jedná se např. o kompetence odborně předmětová, výkonová způsobilost, osobnostní způsobilost, motivační způsobilost, kompetence psychodidaktické, kompetence komunikativní, kompetence organizační a řídicí (manažerská), poradenskou a konzultativní, kompetence reflexe vlastní činnosti.

PRO ZÁJEMCE

- Podle Janiš, Kraus, Vacek (2012, s. 84– 85), pedagogická profese vznikla jako důsledek společenské dělby práce v momentě, kdy se projevila potřeba vydělit výchovně vzdělávací činnost z běžných životních činností a zásadně změnit její úroveň: Šlo především o to předávat poznatky dalším generacím v co nejucelenější podobě. Z hlediska historického zařazení k tomu došlo v období vlády Babylónu. V průběhu následujících století se přelévaly snahy zvýraznit úroveň vzdělávání a naopak přišlo období velkého vzdělanostního úpadku. K velkému úpadku učitelské profese došlo v době vlády Marie Terezie (1717–1780). Učitelé nebyli na svou roli připravováni. Učitelské místo jim bylo postupováno za zásluhy ve jménu mocnářství. Od roku 1775 jsou zřizovány preparaudie (známější pod označením preparandy), přičemž např. v Praze u sv. Jindřicha.
- Zájemci o učitelskou profesi na triviálních školách se museli zúčastnit kurzů v délce 3 měsíců, zájemci o učitelskou pozici na hlavních školách v délce 6 měsíců. V roce 1819 dochází k prodloužení kurzů na dvojnásobek. Od roku 1851 začínají rozvíjet svou činnost dvouleté učitelské ústavy s vlastním ředitelstvím a vlastním pedagogickým sborem.

- Od roku 1882 došlo v rámci rozdělení Karlo-Ferdinandovy univerzity pod vedením G. A. Lindnera (1828–1887) k realizaci pedagogických seminářů, jako základu přípravy středoškolských učitelů.
- K učitelské profesi se vyjadřovala také celá řada významných osobností, jako například J. J. Rousseau (1712–1778), který mimo jiné prohlásil: „*některá povolání nelze vykonávat za peníze, ale je třeba považovat je za poslání.*“ Postupně se stále více projevuje nutnost specifické přípravy učitelů. Systematická profesionální příprava učitelů je však záležitostí teprve až v 19. století (u nás od r. 1808). V současné době musí mít učitelé vysokoškolské vzdělání. Pro další podrobnější informace je nutné použít publikace z dějin pedagogiky, případně školství.
- V průběhu dějin se pokusila celá řada odborníků, zejména z řad psychologů o určitou typologii učitelů. K těm nejznámějším typologiím patří například typologie W. O. Döringa (vychází ze založenosti osobnosti na životních postojích). Jedná se celkem o šest typů:
 - Ideový (náboženský) - spojuje vlastní pedagogickou práci s posláním, je spolehlivý, uzavřený a vážný.
 - Estetický - podtrhuje cit, talent, snaží se vychovat ze svých žáků nezávislá individua.
 - Sociální - věnuje se všem žákům ve třídě jako celku, méně je u něho zřetelný individuální přístup, vyznačuje se trpělivostí.
 - Teoretický - má výraznější vztah k vědě než k žákovi, objektivní, věcný, chladný.
 - Ekonomický - dobrý metodik, převládá u něj reálný přístup, podceňuje fantazii, nápaditost.
 - Politický (mocenský) - prosazuje sám sebe, přiklání se k trestání.

Existují i další typologie (např. Ch. Caselmana, E. Luky a řady dalších), ale je nutné zdůraznit, že žádný učitel není tak vyhraněný typ, aby jej bylo možné zařadit jednoznačně do některé typologie, k jednotlivému typu. (Podrobnější informace lze získat v základních učebnicích pedagogické psychologie).

S učitelskou profesí (a nejen s ní) úzce souvisí problém syndromu vyhoření. V této souvislosti je nezbytná informace, která spočívá v první fázi v samotném připuštění, že proces nástupu syndromu vyhoření „započal“. Velice zjednodušeně řečeno, jedná se o rozeznání jednotlivých fází syndromu, a to fází:

- nadšení,
- nadšení,
- frustrace,
- apatie.

(Sáhněte po některé odborné publikaci.)

DALŠÍ ZDROJE



Další informace lze získat např.:

VACEK, P. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

8 EDUKAČNÍ SUBJEKTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – ŽÁCI



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

K základním subjektům edukace v prostředí školy patří žák. Právě působením prostředí se „originální“ genotyp ve výchovném prostředí „proměňuje“ ve fenotyp. Nejvýznamnější úlohu v daném procesu sehrává pedagog (učitel, vychovatel) – viz jiná kapitola.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete:

- lépe orientovat v problematice pojmu žák,
- lépe orientovat v základních pojmech,
- lépe veřejně prezentovat význam nutného zvýšeného zájmu o dané věkové kategorie (děti a mládež).



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

genotyp, fenotyp, pedagogický optimismus, pedagogický utopismus, pedagogický pesimismus, pedagogický realismus



PRŮVODCE KAPITOLOU

Mezi základní součásti edukačního procesu realizovaného ve školním prostředí (vedle obsahu, prostředků apod.), zejména vychovávaný, v obecném pojetí objekt výchovy (žák, student a další) a vychovávající, v obecném pojetí subjekt výchovy (učitel, rodič a další). Pochopitelně, že se nejedná o jednostranné působení, ale o vzájemné působení (ovlivňování)

subjektu a objektu výchovy. Často se v souvislosti s prostředím školy hovoří o rozvoji a formování osobnosti.

Osobností se nerodíme, ale stáváme. V období raného dětství dochází zejména uvědomění si sebe sama. Nejdříve dochází uvědomování svého „tělesného já“ a později, vlivem rozličných faktorů (např. školní a rodinné prostředí, učitele, školní klima apod.), dochází k uvědomování „sociální já“. To znamená, že sám sebe začíná vnímat jako sociální bytost, součást společenství lidí a současně i jako bytost jedinečnou, která se specificky odlišuje od ostatních členů společnosti.

Když se jedinec narodí, dostává do vínku základní genetickou výbavu po rodičích a teprve postupem rozličných vlivů prostředí a výchovy se stává osobností. K lepšímu pochopení se užívá označení: genotyp a fenotyp.

Genotypem se označuje soubor dispozic, které každý dostává „do vínku“ od svých biologických rodičů, ale které postupem doby „ztrácí“ svůj vliv (vnitřní faktory).

Prostředí zahrnuje prvky přírodního charakteru, společenské a kulturní prvky, v kterých se výchova bezprostředně odehrává, např. rodina a blízké sociální prostředí (vnější faktory). Základním (výchozím) prostředím je především rodina, která však postupně ztrácí svůj vliv na výchovu jedince, stejně tak jako pedagogické prostředí.

V pedagogickém prostředí, kde probíhá výchovný proces, dochází na jedné straně k postupnému snižování vlivu vnitřních dispozic na formování osobnosti a naopak, zvýrazňují svůj vliv vnější faktory, to znamená, že dochází ke změně poměru mezi vnitřními a vnějšími faktory, a to na především v závislosti na čase a „síle“ výchovného působení. Je to způsobeno tím, že do procesu výchovy vstupuje nejen vychovatel, obsah a další faktory, ale také sám vychovávaný. Výsledkem celého dlouhého výchovného procesu, je tzv. fenotyp (soubor znaků), kterými se jedinec navenek projevuje v daném okamžiku.

Rozpory, do kterých žák v období dospívání vstupuje

V současné škole u žáků dochází k určitému rozporu mezi permanentní akcelerací fyzických dispozic a sociální zralostí, dále pak mezi požadavky ze strany společnosti a psychologickým vývojem. Např. dospívání se permanentně posouvá do nižšího věku (příkladem může být pohlavní dospívání).

K dalším oblastem rozporů patří např.:

- Rozpor mezi sociální rolí a sociálním statutem. Sociální rolí chápeme odpovídající chování jedince v určité pozici ve společnosti (např. rodič, učitel, žák, student, manžel apod.). Sociální status jedince je dán souborem práv a povinností, které jsou spojovány s jeho chováním. Dospívající jedinci (např. podle práva plnoletí) jsou

ještě do značné míry závislí na rodičích, čímž dochází k častému konfliktu (rozporu).

- oblasti dosavadních zkušeností, kdy je předpokládána určitá dovednost (např. po maturitě, získání výučního listu) v rozporu (konfrontace) se skutečností (praxí).
- rozpory, které vychází z rozličných preferovaných hodnot vlastní rodiny a hodnotami společnosti. Dospívající nerespektují zcela hodnoty preferované rodiči (např. známé rčení „mláďi vpřed“ apod.).

Graficky můžeme celý proces znázornit následovně.



Postupně se vytvořily tři základní názorové proudy na výchovu, a to podle toho, čemu (zda výchově nebo biologickým faktorům) přikládaly větší význam při výchově, a tím při formování osobnosti.

a) pedagogický utopismus a optimismus

Jedná se o směr, který přikládá výchově velký význam. Představitelé daného směru vychází z názoru, že člověk se rodí jako nepopsaný list papíru (tabula rasa) a teprve působením prostředí, zejména pak výchovy, se stává tím, čím je. Působením výchovy je možné všeho zmoci a eliminovat tak vlivy vnější i vnitřní, tzn. určujícími faktory je výchova a sociální vlivy. K představitelům pedagogického utopismu patřil například C. A. Helvétius, J. B. Watson, J. Locke a další.

- „Výchova nás dělá tím, čím jsme.“ (C. A. Helvétius)
- „Dejte mi tucet nemluvňat, poskytněte mi možnost je vychovávat a já vám zaručím, že vyberu-li náhodně kteréhokoli z nich, vzdělám je pro jakýkoliv typ speciální profese ... bez ohledu na jejich talent, sklony, rasu či povolání jejich rodičů.“ (J. B. Watson)

- „ ... ze všech lidí, se kterými se setkáváme, devět desetin se stalo tím, čím jsou - dobrými nebo špatnými, prospěšnými nebo neužitečnými - svou výchovou.“ (J. Locke)

Pedagogický optimismus přiřazoval výchově velký vliv, ale respektoval i určité biologické předpoklady. K zástupcům, pedagogického optimismu patřil J. A. Komenský, A. Diesterweg.

b) pedagogický pesimismus

Daný názorový proud přikládá velký význam dědičnosti a na vliv výchovy se dívají protagonisté hodně skepticky. Respektive zastávají názor, že výchova má na celkový rozvoj osobnosti minimální vliv. Prezentované názory se opírají o teorie naturalistické, nativistické, biologizující, případně psychologizující. Rozhodující jsou vrozené dispozice.

Do proudu pedagogického pesimismu spadá i tzv. pedocentrismus (E. Keyová, M. Montessoriová a další), pragmatická pedagogika (J. Dewey) a nativistické teorie (S. Freud). Důraz byl především kladen na „zabezpečení takových podmínek podnětného prostředí, které by podporovaly přirozený vývoj na základě biologických předpokladů dítěte.“ (Urbanová, 2008, s. 226-227).

c) pedagogický realismus

Pedagogický realismus chápe výchovný proces jako jeden z prostředků formativního působení, kdy se na rozvoji žákovy osobnosti podílejí nejen vlivy vnitřních podmínek, ale i podmínky vnější. Jedno i druhé má své limity, které je nezbytné plně respektovat, tzn., nelze některé vlivy přeceňovat a přiklánět se k určitému „středu“, kdy dochází ke vzájemné interakci biologického, psychického a sociálního působení.

Jaké jsou předpoklady žáků k úspěšnému zvládnutí školy?

Jedná se především o následující předpoklady:

- a) **fyzické** předpoklady, které jsou nezbytné pro zvládnutí náročného vypětí ve škole (např. omezení pohybu v průběhu vyučovací hodiny, zdravotní odolnost, ale také zvládnutí jemné motoriky apod.). Musíme mít na zřeteli, že vlivem akcelerace tělesného růstu se posunuje začátek dospívání do stále nižšího věku, což s sebou může přinášet celou řadu problémů.
- b) **psychickou** vyspělost (např. schopnost soustředit se, procesy zapamatování, učení a osvojování si vědomostí a dovedností, ale také se musí uveřejněné rysy u žáků podněcovat a rozvíjet apod.). Současně je zapotřebí vnímat i neustále se zvyšující požadavky na znalosti žáků, rostou požadavky na psychickou odolnost a také u některých může docházet (např. pod vlivem drog, konzumace alkoholu aj.) k poruchám chování.

- c) **sociální** předpoklady zahrnují schopnost pohybovat se v sociálním prostředí školy (v kolektivu třídy) a podílet se na optimálním klimatu třídy, ve školním prostředí, schopnost spolupracovat s ostatními spolužáky, vytvářet rozličné sociální vazby apod., respektovat daná kritéria, které se týkají chování (např. respektování a dodržování školního řádu, umět komunikovat s vyučujícími apod.).
- d) aktuální **vzdělanostní** úroveň, která zahrnuje zkušenosti z předchozího výchovně vzdělávacího procesu.

Musíme si také uvědomit, že **žák** (fyzická osoba), tzn. objekt výchovného a vzdělávacího působení, je objektem učitele, a to bez ohledu na věk. To znamená, že žákem může být dítě, adolescent, dospělý. V širším smyslu pojem žák zahrnuje pojmy student, učeň, i když formálně bývá termín žák vyhrazen pro určitý typ škol. V užším smyslu označení pro dítě, které navštěvuje základní školu. (Janiš st., Skopalová, Janiš ml. 2017, s. 103-104).

V souvislosti se žákem se často hovoří o:

- práci s nadaným žákem,
- práce s neprospívajícím žákem (otázka školní neúspěšnosti),
- přístupu a práci k handicapovanému žáku (souvislosti s inkluzí, s rozvojem specializovaných škol apod.).

Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně aktuální téma a současně, že je k danému problému k dispozici poměrně rozsáhlá speciálně-pedagogické literatura, není v daném textu této problematice věnována pozornost.

Pro doplnění je zapotřebí poznamenat, že vymezení pojmu dítě je uvedeno v úmluvě o právech dítěte (New York, 1989), kde je pro potřeby dítětem chápána lidská bytost mladší 18 let, není-li však zletilosti dosaženo jiným odpovídajícím právním řádem.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Nadefinujte jednotlivé věkové kategorie, které se mohou stát objektem výchovně vzdělávacího procesu.
- Podrobněji objasněte pojmy genotyp a fenotyp.
- Vyjmenujte jednotlivé názorové proudy na výchovu, uveďte základní východiska a představitele jednotlivých směrů.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY



- Vypracujte přehled, jak se v jednotlivých obdobích v dějinách lidstva chápalo věkové rozpětí dítě a mládež.
- Za pomoci dostupných statistických údajů zpracujte referát na téma: *Mládež a volný čas*.
- Na základě dostupné odborné literatury připravte referát na jedno z následujících témat:
 - Příčiny neprospívajícího žáka.
 - Jak pracovat s nadaným žákem ve třídě?
 - Aktuální otázky inkluze v prostředí české školy.
 - Zvláštnosti práce ve třídě s handicapovaným žákem.
 - Rozdíl mezi inkluzí a integrací – konkrétní příklady.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Ve vztahu k objektu výchovy – žákům - jsou primárně věkové kategorie: dítě, dospívající, mladistvý, mládež. V oblasti výchovy se jedná o užívání pojmů – edukátor, edukant a edukace. Navíc ve vztahu k mládeži se často hovoří o rozličných diskusních tématech, jako např. sledovat a případně i napravovat. Jedná se např. o diskusní oblasti: mládež a volný čas, mládež a vzdělání, mládež a sociálně negativní jevy, média a mládež, mládež a politika a veřejný život aj.

PRO ZÁJEMCE



Ve vztahu k projevům mládeže se v poslední době hovoří o určitých tendencích, které je zapotřebí sledovat a případně i napravovat. Jedná se např. o diskusní oblasti:

- Mládež a volný čas

Děti i mládež se v současné době orientují stále výrazněji na pasívní způsoby trávení volného času (internet, média atd.)

- Mládež a vzdělání

Zabránit přílišnému „rozevření“ vzdělanostních nůžek, umožnit maximálně možné množství dětí vzdělávat se a umožnit tak vstup na trh práce. Sem spadá i otázka inkluzivní vzdělávání.

- Mládež a sociálně negativní jevy

Přes poměrně velkou toleranci rozličných projevů rizikového chování u dětí a následně u mládeže vede k nárůstu počtu osob ohrožených některým z nežádoucích projevů.

- Média a mládež

Ukazuje se nezbytná potřeba realizovat v praxi mediální výchovu.

- Mládež a politika a veřejný život

Ukazuje se možnost zapojit do diskuse o společenských otázkách dospívající a mládež, a to včetně aktivního zapojení. U osob s volebním právem zvýraznit jejich angažovanost.

K dětem a mládeži se vztahuje celá řada vládních dokumentů. Konkrétně se jedná např. o strategický dokument „*Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže*“ (www.MSMT), který vymezuje základní úkoly v péči o mladou generaci, řeší úkoly v oblastech mládeže, rodiny a bydlení, vzdělávání a výchovy, trhu práce, účasti mladé generace na společenském životě, otázky zdraví a zdravého životního stylu ve vztahu k ochraně před sociálně patologickými jevy a smysluplnému využití volného času dětí a mládeže. Koncepce se též zabývá otázkami mládeže z národnostních menšin, mladými migranty, běženci, životním prostředím, ochranou práv dětí a mládeže, mladými rodinami, bydlením, zaměstnaností a zaměstnatelností mládeže.

Každý jedinec je jiný, to znamená, že je dána jedinečnost každého dítěte, žáka. Jedná se např. o věk, pohlaví, temperament, zájmy, rodinné prostředí, kulturou, schopnostmi, cíli apod. Některé znaky si mohou být blízké, jako např. věk, lokalita školy, klima třídy. Při zachování heterogenní třídy žáků, jako základní sociální jednotky, dochází k dílčí diferenciaci (obsahovou, metodickou), která respektuje individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. V praxi to znamená, že nečleníme žáky v rámci třídy do jednotlivých skupin (což je sice pro učitelovu práci jednodušší), ale za respektování rozdílu mezi jednotlivými žáky reagujeme na zmiňovanou individualitu rozličným plánováním, realizací a hodnocením výchovně vzdělávací práce.

Poznámka: Zájemci o výše zmiňovaný přístup se mohou seznámit s teorií mnohačetných inteligencí od H. Gardnera (Gardner rozeznává následující inteligenci: přírodní verbální,

matematicko-logickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinetickou, interpersonální a intrapersonální.)

DALŠÍ ZDROJE



Další informace lze získat např.:

URBANOVSÁ, E. Osobnost vychovávaného jedince. In. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

9 KLIMA ŠKOLY A KLIMA TŘÍDY



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Obsah kapitoly se věnuje podrobněji problematice klimatu školy a klimatu třídy. Zabývá se i jednotlivými aspekty, které mají na klima školy i třídy nezanedbatelný vliv. Klima třídy i klima školy představují významné prvky v procesu výchovy a vzdělávání. V každém případě se podílejí na motivaci k výchově a vzdělávání a vztahu k samotnému vyučovacímu předmětu, oboru a následně i ke škole.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice klimatu školy a klimatu třídy a budete:

- umět odlišit od sebe pojmy klima školy a klima třídy,
- umět charakterizovat školní klima a klima školy,
- znát jednotlivé faktory, které školní a třídní klima ovlivňují.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

klima školy, kultura školy, klima třídy, atmosféra třídy



PRŮVODCE KAPITOLOU

Vztah ke škole, ke třídě, potažmo k vlastnímu vzdělávání, k třídnímu kolektivu apod., výrazně ovlivňuje celkové klima, a to nejen ve škole, ale i v samotné třídě. Musíme mít na zřeteli, že spolužáci vytvářejí určité mikroprostředí, které výrazně ovlivňuje nejen další profesní strategii, ale i sociální vazby. V této souvislosti se hojně hovoří o tzv. školním klimatu a klimatu třídy, ale také je zapotřebí odlišovat následující pojmy:

- prostředí, zahrnuje na jedné straně sociálně-psychologické aspekty, na straně druhé zahrnuje i další aspekty:
 - sociálně-psychologickou (např. posazení žáků v konkrétní třídě, pohyb učitele po třídě, komunikační zóny učitele apod.),
 - hygienickou (např. intenzita osvětlení, umístění a velikost oken, výměna čerstvého vzduchu, vytápění, zvukové izolace od ostatních učeben apod.),
 - ergonomické (např. velikost lavic žáků, židle, uspořádání pracovního místa učitele, vzdálenost kabinetu od třídy apod.).
- atmosféra ve třídě (uvědomit si, že se jedná o časově omezený jev, který má pouze „krátkodobou“ platnost a podléhá velkým výkyvům vlivem rozličných vlivů, např. humorné komentáře a vsuvky pedagoga před písemnou prací apod.);
- sociální klima (na rozdíl od atmosféry) má relativně dlouhodobější povahu a je dáno pro konkrétní třídu/skupinu, je ovlivněno nejen vztahy mezi jednotlivými žáky, ale i mezi učiteli navzájem, ale také je ovlivněno jistým způsobem i školním prostředím a prostředím celé školy.

Pojem „*klima školy*“ vymezuje Kolář a kol. (2012, s. 62) jako: „*Vyjádření sociálních, interpersonálních vztahů a prožitků učitelů, žáků i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně-vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům (obecně i k jednotlivým učitelům). Významným faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu. Na stejných základech i klima třídy.*“ Poněkud „komplexněji“ je vymezen pojem „klima školy“ v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 126). Klima školy je vymezeno následovně: „*Sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školní třídy, celkové prostředí školy atd. – kultura školy, vztah rodiče-škola, vztah škola-veřejnost.*“

Čapek (2010, s. 134) vymezuje školní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“

(Poznámka: k problematice vzájemné komunikace mezi školou a rodinou se věnuje jedna z následujících kapitol, a to kapitola 13. Komunikace mezi školou a rodinou. Prostředky vzájemné komunikace).

Pojem, který je v předchozím vymezení zvláště vymezen, se týká pojmu **kultura školy**. Zmiňovaný pojem je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 135) charakterizován tak, že zahrnuje: „1 hodnoty a normy, které se promítají do vize školy, tradují se v symbolech, rituálech ceremoniích školního života; 2 hodnoty a normy se promítají do koncepce školy, stylu vedení a řízení školy, do projevů chování žáků, učitelů a dalších pracovníků školy; 3 ovlivňují vztahy školy k jejímu okolí, k sociálním partnerům a rodičům.“

Máme-li se pokusit o odlišení uvedených pojmů klima školy a kultura školy, pak klima se spíše vztahuje k tomu, co se ve škole děje, tzn. vnímání, prožívání a hodnocení všech aktivit v prostředí školy samotnými aktéry. K tomu existuje celá řada nástrojů, jak dané klima školy měřit. **Kulturu** školy můžeme posuzovat z vnějšku, a to v delším časovém horizontu. Existují také nástroje k posuzování kultury školy, jako např. výroční zprávy, prezentování školy v místním tisku apod. Mezi atributy kultury školy patří např.

- symboly (vybavení školy, logo školy prezentované např. na tričkách, propagačních předmětech, školní uniformy apod.),
- rituály (např. ceremoniály, které souvisí např. s ukončením školního roku, vyřazováním maturantů, přijímáním nováčků apod.),
- slavní žáci (absolventi), jako např. sportovci, umělci, hrdinové školy, ale také pedagogové školy apod.,
- reprezentace školy (např. olympiády, sportovní soutěže, kulturní přehlídky, výměnné stáže se zahraničními partnery apod.),
- nabídky volnočasových aktivit (např. pěvecký, hudební, dramatický soubor apod.),
- upravené prostředí školy (vnější i vnitřní). Konkrétně se jedná o vlastní výzdobu (obrazy, nástěnky, vitríny apod.), které mohou zahrnovat staré dokumenty.

Klima třídy (sociální klima třídy) označuje „*dlouhodobou atmosféru typickou pro danou třídu; tvůrcem klimatu jsou žáci: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících v dané třídě; ovlivněno i sociálním klimatem školy,*“ (Kolář a kol., 2012, s. 150).

Čapek (2010, s. 13) vymezuje třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají i jiné činnosti v daném prostředí.*“ Lze plně souhlasit s názorem autora (Čapek, 2010, s. 15), že se na klimatu třídy výrazně projevují následující proměnné:

- vyučovací metody a edukační aktivity, např. využívání skupinové formy práce,
 - kooperativní formy výuky, aktivizační metody apod.,
- komunikace ve třídě, a to mezi jednotlivými žáky navzájem, ale i komunikace

- žáků s vyučujícím apod.,
- hodnocení ve třídě, musí být co nejvíce objektivní, tzn., že nelze preferovat vybrané žáky,
- kázeňské vedení třídy, snaha o co nejobjektivnější posuzování případů, kdy dochází k rozporu např. mezi chování jednotlivců a školním řádem apod.,
- vztahy mezi jednotlivými žáky navzájem ve třídě, ale také vztahy žáků k učitelům,
- participace žáků na vlastní výuce,
- prostředí třídy, kam spadá výzdoba třídy, volné prostory ve třídě, uspořádání pracovních míst (lavic) atd.

V poslední době se poměrně často hovoří o tom, že by pro zlepšení klimatu mělo být (ze strany vyučujícího) využito humoru. (Pozor! – nesmí se jednat o humor na úkor některých žáků, případně skupiny žáků).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125) uvádí, že **klima třídy** je „*Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnosti odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším. Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.*“ Je zřejmé, že existují nástroje, prostřednictvím kterých lze klima třídy měřit.

(Podrobněji např. Mareš, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.)

Ve vztahu ke klimatu třídy je zapotřebí odlišovat také atmosféru třídy. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 22) prezentuje pojem **atmosféra třídy**, která je vymezena jako „*Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří aktuální procesy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě aktuálně odehrává nebo má v nejbližší době odehrát. K těmto aktérům patří třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel. Z časového hlediska je atmosféra jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, často i během jedné vyučovací hodiny. Spouštěčem změny bývá kritická událost (odpadnutí hodiny obávaného předmětu, nečekané zkoušení, rvačka mezi spolužáky o přestávce, předávání vysvědčení apod.). Dlouhodobější sociálněpsychologická proměnná ve třídě se označuje jako klima třídy.*“ To znamená, že rozdíl mezi pojmy klima třídy a atmosféra třídy spočívá především v délce trvání dané proměny.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Vymezte pojmy: školní klima, klima třídy a kultura školy. Uveďte konkrétní příklady z praxe a odlište od sebe jednotlivé pojmy.
- Jaký je vztah mezi klimatem školy a klimatem třídy.



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- V odborné literatuře nalezněte nástroje, prostřednictvím kterých lze měřit klima třídy a klima školy.
- Zvolte si libovolnou základní nebo střední školu (nejlépe tu, kterou jste sami navštěvovali) a zjistěte tradice, které se na dané škole uplatňují. Může se jednat o symboly, pravidelně se opakující školní rituály, ceremonií školního života apod. Jedná se např. o zahájení školního roku, ukončení studia, maturitní plesy, pravidelné akce školy atd. Vypracujte v písemné podobě a doplňte konkrétní příklady (popis, leták, foto atd.). Zdůrazněte vztah uvedených příkladů ke klimatu školy, klimatu třídy.
- V konkrétní školní třídě zmapujte prvky, které žáci z dané třídy vnímají jako nejdůležitější součást klimatu třídy.
- Zvolte si, na základě studia odborné literatury, libovolný prostředek k měření klimatu třídy nebo klimatu školy, domluvte se na dané škole s vedením a uskutečňte dané měření klimatu. (Zjištění nejdříve konzultujte s vedením školy, výchovným poradcem, případně se školním psychologem).



SHRNUTÍ KAPITOLY

Klima školy a klima třídy sehrávají jeden z významných prostředků motivace v rámci vztahu k vyučovacím předmětům, k vlastní výuce i ke konkrétní škole. Jedná se o významné prvky v procesu výchovy a vzdělávání. Třídní klima představuje dlouhodobou atmosféru v dané třídě, na které se podílejí nejen žáci, ale i všichni vyučující, kteří v dané třídě vyučují, zejména pak třídní učitel. Klima školy vyjadřuje *sociální, interpersonální vztahy a prožitky učitelů, žáků, ale i ostatních* zaměstnanců školy, jako např. vztahy v učitelském sboru, demokratickým prostředím ke komunikaci, materiálně technickým a estetickým vybavením

školy (výzdoba, koutek tradic, stěna úspěchů, množství mimoškolních aktivit, vztah rodičů ke škole apod.).

DALŠÍ ZDROJE

Další informace lze získat např.:

GRECMANOVÁ, H. Psychosociální klima školy. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 292–296. ISBN 978-80-7367-546-2.

HLOUŠKOVÁ, L. Kultura školy. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 287–291. ISBN 978-80-7367-546-2.

10 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ. ZAŘÍZENÍ PRO VOLNÝ ČAS



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Hojně frekventovaným pojmem je volný čas a volnočasové aktivity. Volný čas nejčastěji vymezujeme jako čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení, a to na základě svých zájmů. V období dětství a dospívání je možné volný čas realizovat v prostoru školy např. ve školních družinách nebo školních klubech, mimo školu pak např. v domovech mládeže, ve střediscích pro volný čas (domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností), v ZUŠ, ale také v dětských mládežnických organizacích a v zájmových útvarech při kulturních a vzdělávacích institucích (např. kroužky, soubory, kluby apod.).



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice volného času a budete:

- umět vymezit pojem volný čas,
- umět začlenit problematiku volného času do celkového systému obecně pojímané výchovy,
- mít lepší celkový přehled o školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování,
- schopni lépe argumentovat a zdůvodňovat v praxi potřebu efektivního naplňování volného času.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

volný čas, školní družina, školní klub, středisko volnočasových aktivit, domovy mládeže (DDM), základní umělecké školy (ZUŠ).



Všeobecně platí, že zvládnutí kvalitního využívání volného času dětí a mládeže dává dobrý základ pro žádoucí a efektivní využívání volného času také v budoucnosti. Efektivní využívání volného času představuje jeden z velice účinných prostředků prevence před dalším šířením projevů rizikového chování a v pozdějším věku jako prostředek prevence před projevem sociálně patologických jevů. Současně však platí, že nelze nikoho přesvědčovat a nutit do činností, které pokládáme my (vychovatelé, učitelé, rodiče apod.) za vhodné. Musí však existovat široká nabídka pro všechny členy společnosti, a to bez ohledu na věkovou kategorii, stejně tak musí být zajištěn odborný dohled (vedení) nebo alespoň odborné poučení.

10.1 Vymezení pojmu volný čas

Volný čas je termín, který je na veřejnosti běžně rozšířen a taktéž hojně používán. Různé pohledy a názory na volný čas poskytují mnoho definic, které se začaly formovat od 60. let 20. století a k dispozici je jich celá řada.

„Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Uvedená definice spadá do kategorie tzv. negativních definic, a to proto, že vyjmenovává vše, co do volného času nepatří.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ve svém dokumentu *Volný čas a prevence u dětí a mládeže* (2002) definuje volný čas jako čas *„v němž si jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů volí svou činnost.“* (převzato Malach, 2004, s. 98).

Volný čas představuje *„časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnosti nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky.“* (Žáková, 1990, převzato Malach, 2004, s. 98).

Hofbauera (2004, s. 13) termín volný čas popisuje jako čas: *„kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.“*

Jednou z nejvýznamnějších osobností, která se začala zabývat studiem volného času, byl francouzský sociolog *Joffre Dumazedier*. Ten v roce 1962 sepsal knihu s názvem *Vers une civilisation du loisir?* (Vstříc společnosti volného času?). Ve svém díle vyslovil názor, že

ziskem moderní společnosti není materiální zajištění, ale právě existence volného času, který ovlivňuje ostatní oblasti lidského života. Zmiňovaný autor zavedl do praxe termín, tzv. *polovolný čas*, pod který zahrnul činnosti, které jedinec dělá napůl ze záliby a napůl z povinnosti, např. práci na zahrádce. V souvislosti s pojmem *polovolný čas* je důležité zmínit i pojem *vázaný čas*. Jedná se o takový čas, kdy má člověk splněny např. své pracovní povinnosti, opustí práci a čeká ho cesta vlakem domů. Právě ono cestování vlakem spadá do kategorie vázaného času. Do stejné kategorie by spadala i cesta ze školy, na fotbal s kamarády apod. (podrobněji: Pácl in Spousta et al., 1996, s. 62).

10.2 Školská zařízení pro výchovu mimo vyučování

K nejvýznamnějším školským zařízením pro výchovu mimo vyučování patří:

- školní družiny,
- školní kluby.

Školní družina – školské zařízení pro výchovu mimo vyučování. Hlavním posláním školní družiny je rekreační a relaxační funkce, zájmová činnost, příprava na vyučování a další doplňující aktivity. Školní družina má i významnou socializační funkci. Školní družiny jsou rozděleny do oddělení, maximální počet dětí v jednom oddělení je stanoven na 30. Při určitých činnostech může být tento počet navýšen, ale zpravidla je přiřčleněna další kompetentní dospělá osoba. Školní družina může zřizovat i zájmové kroužky, do kterých mají přístup i žáci, kteří nejsou do družiny zapsáni.

Školní družiny se řídí odpovídajícími vyhláškami MŠMT. Primárně jsou školní družiny určeny žákům 1. stupně ZŠ, ale v ojedinělých případech je možné, aby družinu navštěvoval i žák 2. stupně. Mohou být zřizovány při základních školách, ale mohou též existovat jako samostatné školské zařízení.

Školní družiny mohou být v provozu i během prázdnin, pokud tak povolí zřizovatel. Dalším předpisem, kterým se provoz školních družin řídí, je řád školní družiny, který vydává ředitel školy nebo ředitel školní družiny, pokud působí jako samostatné pracoviště.

Hlavní oblasti činnosti jsou následující:

- **relaxační a rekreační** – jedná se o **odpočinkovou činnost** plnící psychohygienické poslání a sloužící k regeneraci sil,
- **zájmové činnosti** – umožňují žákům seberealizaci (popř. i kompenzaci možných školních neúspěchů). Mohou být kolektivní nebo individuální a mohou překračovat organizaci práce po odděleních,

- **příprava na vyučování** – souvisí s plněním školních povinností, není však legislativně stanovena jako povinná součást činnosti školní družiny (jako např. vypracovávání domácích úkolů (až po 15 hodině odpoledne), zábavné procvičování učiva formou didaktických her, vycházky, exkurze atd.),
- **dalších doplňujících aktivit, jako např.** poslechová činnost, četba aj.

Školní klub – školské zařízení pro výchovu mimo vyučování, určené pro žáky 2. stupně základní školy. Vzhledem k tomu, že jednotliví žáci už mají své zájmy více či méně vyhraněné, je činnost školního klubu orientovaná nejen na vlastní samostatnost, ale především k uspokojování zájmů žáků. Vznik školních klubů se začal utvářet v průběhu školního roku 1958/1959. Hlavní náplní byly pravidelné zájmové činnosti, organizované prostřednictvím kroužků, uměleckých souborů, sportovních oddílů apod. Školní klub může nabízet i další spontánní aktivity realizované v prostorách klubu nebo školy vhodných k této činnosti.

Jedním z hlavních rozdílů mezi školní družinou a školním klubem je cílová skupina z hlediska věku, na kterou se školní klub orientuje.

10.3 Další vybrané instituce pro volný čas dětí a mládeže

Existují další instituce sloužící k trávení volného času dětí a mládeže, které dávají rodičům alespoň nějakou jistotu odborného vedení dětí v době, kdy se jim rodiče nemohou věnovat. Vybrané instituce poskytují dětem (ale i rodičům) pocit bezpečí a ochrany, kdy se je snaží chránit před negativními vlivy prostředí, které by mohly ohrozit jejich příznivý další vývoj.

Institucí existuje velké množství, které jsou více či méně podporované státem nebo v některých případech soukromým sektorem.

Středisko volného času

Střediska volného času (SVČ) mají dva základní typy organizací:

- domy dětí a mládeže (DDM),
- stanice zájmových činností.

Zřizovatelem SVČ může být školský úřad, obec, soukromý subjekt apod. Uživatelem služeb DDM a stanice zájmových činností může být dítě, žák, student, pedagogický pracovník a v některých případech i jiná osoba. DDM poskytuje především „*pravidelnou zájmovou činnost, příležitostnou zájmovou činnost a spontánní aktivity*“ (podrobněji viz Vyhláška MŠMT). Pravidelná zájmová činnost, jak už sám název napovídá, probíhá pravidelně v různých zájmových útvarech s odlišným označením. Pávková a kol. (2008) vnášejí jistý řád do terminologického chaosu, který s danou činností úzce souvisí:

Kroužek je menší útvar (menší kolektiv dětí), v jehož názvu většinou bývá zahrnuta jeho specializace. Může tak jít o kroužky zaměřené na počítačové dovednosti, kroužky pohybově-sportovní (např. šachy, judo, sebeobrana apod.), přírodovědecky zaměřené (např. kroužek ekologický, ochránci životního prostředí, akvaristický apod.), zaměřené na esteticko-výchovnou činnost (např. dramatický, keramický hudební, taneční, výtvarný kroužek apod.), zaměřené na technické činnosti (např. kroužek modelářský apod.).

Soubor je označení pro útvar, který svou činnost může zaměřit i na veřejnou produkci. Většinou se tedy jedná o útvar, který bychom označili jako umělecký (pěvecký, taneční apod.).

Klub je útvar, kde je zpravidla činnost členů receptivní (tedy zaměřena na vnímání). Tento útvar může existovat i v rámci jiných organizací, které nemají primární účel v zajišťování trávení volného času. Kluby mohou mít zaměření na film, divadlo apod. Velice oblíbené jsou sběratelské kluby

Kurz je zpravidla omezen délkou trvání. Činnost kurzu sleduje osvojení nějaké vědomosti nebo dovednosti. Úspěšný absolvent může získat certifikát (osvědčení). Výhodou je, pokud má certifikát (osvědčení) nějakou platnost na úrovni regionu nebo republiky.

Příležitostná zájmová činnost může vykazovat i jisté znaky pravidelnosti, není to však činnost průběžná. Může se jednat např. o tradiční zimní turnaje, zájezdy, exkurze, příměstské tábory apod.

Spontánní aktivity jsou pedagogickým pracovníkem ovlivňovány nepřímo. Pedagogický pracovník působí především jako dozor při výletech, vycházkách a exkurzích, při školách v přírodě, adaptačních kurzech apod. Rozhodčí (porotce) při rozličných soutěžích. Takovými aktivitami mohou být různé hry na sportovištích, v čítárnách, posilovně apod. (podrobněji: Pávková a kol., 2008).

Specifickými aktivitami, které může dům dětí a mládeže podporovat, jsou i sportovní kluby, které se účastní soutěží v rámci sportovního svazu, pod který jejich sportovní činnost spadá.

Domovy mládeže

Domovy mládeže (hovorově „intr“) – instituce poskytující především ubytování, stravování a kvalifikované výchovné působení. Je určena pro žáky středních a vyšších odborných škol.

Domov mládeže provozuje svoji činnost během školního roku. Podmínky provozu a pobytu v domově mládeže upravuje vnitřní řád, který vydává ředitel příslušného domova mládeže a který stanovuje práva, povinnosti a zákazy pro ubytované. Některá ustanovení se mohou lišit dle věku ubytovaných a zahrnují i sankce za porušení vnitřního domovního řádu (např. vyloučení žáka z domova mládeže). Historie zmiňované instituce je poměrně bohatší než

historie školní družiny či školního klubu. Pobyt žáka ve škole byl pojmán jako náhrada jeho domova a ve středověku byl realizován zejména pro chudé žáky, kteří navštěvovali vyšší městskou školu. Žáci se nazývali vagabundi (lat. vagor - toulám se), takto označení žáci pocházeli z chudých rodin a nemohli si dovolit cestovat mezi školou a rodinou, proto se jim stala škola i domovem. Domov mládeže poskytuje možnosti trávení volného času, které by měly být odborně zajištěny. Nabídka činností by měla zohledňovat i spektrum škol, které ubytování studenti navštěvují.

Základní umělecké školy

Základní umělecké školy (ZUŠ), starší označení bylo lidové školy umění (LŠU), poskytují možnosti pro využívání volného času v umělecko-kulturním spektru zájmu. V současné základní umělecké škole existují čtyři obory – hudební, výtvarný, taneční, literárně-dramatický. Pověštinou představují přípravu pro studium na dalších školách s uměleckým zaměřením (jako např. v hudebním oboru – konzervatoř, ve výtvarném oboru lze pokračovat na umělecké průmyslové školy, reklamu apod.).

Jiné volnočasové instituce

Další možnosti k trávení volného času představují různé vzdělávací instituce (např. jazykové školy), nebo organizace jako např. Junák, YMCA, SHM (Salesiánské hnutí mládeže), Pionýr, Sokol, ČSTV, Orel, Skaut aj.

K institucím, které realizují svou činnost za účelem efektivního a smysluplného naplnění volného času můžeme přiřadit i kina, divadla, knihovny, muzea, galerie, návštěva hradů a zámků apod.

KONTROLNÍ OTÁZKY



- Vymezte pojmy: volný čas a výchova mimo vyučování. Konkretizujte.
- Jaký je rozdíl mezi školní družinou a školním klubem?
- Charakterizujte instituce (zařízení), zabývající se volným časem dětí a mládeže.



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Zvolte si libovolnou dětskou (případně mládežnickou) organizaci a zjistěte, jaké jsou výchovné cíle, jaký má program (obsah), jaké používá metody výchovné práce apod. Doplňte stručně její historii, počet členské základny a sídlo v nejbližším okolí školy.
- Zvolte si nejbližší zařízení pro volný čas a zjistěte hlavní oblasti poskytované nabídky volnočasových aktivit. Na základě analýzy výročních zpráv za posledních 5 let se pokuste „nastítnit“ další možný vývoj.
- Uskutečňte na konkrétní škole dotazníkové šetření na téma: O které volnočasové aktivity mám největší zájem? Zjištění je nezbytné porovnat s aktuálním stavem využití volnočasových aktivit na dané školy.
- Seznamte se v odborné literatuře s pojmem „edutainment“. Vypracujte v podobě seminární práce.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Volný čas nejčastěji vymezujeme jako čas, se kterým jedinec může nakládat podle svého vlastního uvážení, a to na základě svých zájmů. V období dětství a dospívání je možné volný čas realizovat v prostoru školy, např. ve školních družinách nebo školních klubech, mimo školu pak např. v domovech mládeže, ve střediscích pro volný čas (domy dětí a mládeže, stanice pro zájmovou činnost), v ZUŠ, ale také v dětských mládežnických organizacích a v zájmových útvarech při kulturních a vzdělávacích institucích (např. kroužky, soubory, kluby apod.).



DALŠÍ ZDROJE

Další informace lze získat např.:

ŽUMÁROVÁ, M. Pedagogika volného času. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 738–742. ISBN 978-80-7367-546-2.

11 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V pedagogickém prostředí sehrává významnou roli pedagogická komunikace, která je součástí sociální komunikace. Pro každého pedagogického pracovníka se jedná o nesmírně významnou součást jeho kompetencí, a to nejen v prostředí školy, ale také ve vztahu k rodičovské veřejnosti. Seznámíte se s prvky verbální a především neverbální komunikace.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury, která se týká sociální a pedagogické komunikace, budete:

- lépe chápat význam kompetence, jako jedné z významných učitelských kompetencí,
- umět využívat některé neverbální prvky komunikace.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



gestika (gestikulace), mimika, kinezika, proxemika, haptika, posturologie, komunikace, verbální a neverbální komunikace

PRŮVODCE KAPITOLOU



Nejprve si je zapotřebí si ujasnit, co se rozumí pod pojmem sociální a co pod pojmem pedagogická komunikace.

Komunikaci rozlišujeme:

- verbální (slovní)
- neverbální (mimoslovní)

(Někteří doplňují přehled komunikace o metody nebo paralingvistické znaky, které představuje např. intonace hlasu).

Obě dvě stránky komunikace spolu úzce souvisí. Mnohdy právě neverbální součást má větší (významnější) vypovídající povahu, než verbální, tzn. vyjádření slovní.

Na komunikace existuje nejen celá řada publikací, ale také názorů a teorií. V následující kapitole bude prezentováno několik nezbytných znalostních okruhů, které je zapotřebí si uvědomit a následně ve své vlastní praxi rozvíjet.

V prostředí školy může mít komunikace následující podoby, a to:

- Intrapersonální – jedná se o komunikaci, kterou si vede jedinec sám se sebou.
- Interpersonální – jedná se o komunikaci mezi minimálně dvěma jedinci, případně v rámci skupiny, přičemž se může jednat o komunikaci neformální (s kolegy v práci, se spolužáky ve třídě) nebo formální (rozhovor s nadřízeným, s učitelem).
- Veřejná – na jedné straně stojí řečník a na straně druhé posluchač (např. slavnostní projevy, projevy při rozličných příležitostech).

Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů v konkrétní výchovně-vzdělávací situaci, a to nejčastěji při činnosti v prostředí školy.

Při komunikaci by se měly respektovat následující pravidla (doporučení, moudra):

- kvantita - dbej na množství (kvantitu) sdělených informací, tzn., říkej jen to, co je nezbytné,
- kvalita – říkej pouze ověřené (kvalitní) informace (tzn., nevymýšlej si, nespekuluj),
- důležitost – prezentuj pouze informace, které jsou pro daný moment důležité (tzn., zbytečně nezahlcovat účastníky ve vztahu k tématu ne nezbytnými informacemi),
- srozumitelnost – je zapotřebí se vyjadřovat stručně, jasně, přesně, jednoznačně, srozumitelně.

Rozličné modely pedagogické komunikace:

učitel x žák	učitel x celé třída
učitel x skupina žáků	žák x žák
žák x skupina žáků	žák x třída
skupina žáků x skupina žáků	skupina žáků x třída

Další proměnnou, která vstupuje do rozličných modelů pedagogické komunikace, zda se jedná o přímou komunikaci nebo zprostředkovanou (např. prostřednictvím písemných pokynů apod.).

11.1 Komunikace

Při komunikaci se žáky (např. pubertálního věku, středoškolského věku) je zapotřebí vnímat i faktory, které významně danou komunikaci ovlivňují, případně mohou výrazným způsobem ovlivnit. Jedná se o faktory:

- fyzické (tzn. aktuální fyzický stav, smyslové poruchy, únava – BIO stupeň, samotný věk účastníků, tzn. včetně přednášejícího apod.),
- psychické (např. vyrovnání se s problémy s pamětí, schopnost se soustředit, emoční Labilita, úcta a pokora aj.),
- sociální (např. klima prostředí, klima třídy, klima školy aj.).

Nejdůležitější pravidla pro přednášející, které musí respektovat. Jedná se o:

- Nejednat s dospělými jako s dětmi, případně jako s dospívajícími.
- Využít v maximální míře znalosti a zkušenosti účastníků. Snažit se sdělit něco pro ně nového, tzn., něco, co dosud moc nevědí.
- Nemluvit v celku více jak 15 minut, pak musí přijít „pauza“, např. video, příklad, příběh, vlastní zkušenost apod.
- Nechat mluvit posluchače, ale k věci.
- Nebát se vložit do prezentace humor, nadsázku, odlehčení, ale neurážet, nezesměšňovat.
- V přijatelné formě využívejme názorných ukázek (obrázky, schémata, grafy), ale neproměnit posluchače v pouhé čtenáře nebo posluchače.
- Podílet se na klidné, tvůrčí a příjemné atmosféře.

Jak již bylo uvedeno, důležitou součástí učitelských kompetencí je samotná rétorika a schopnost vystoupit. K otázce **rétorických dovedností** existuje celá řada odborných publikací na další zlepšování rétorických dovedností (učitel je získává s časem a množstvím akcí). Jen pro úplnost je zapotřebí uvést, že slovní projev (verbální komunikace) ovlivňuje např.:

- barva hlasu (mnohem příjemnější je hlubší hlas než hlas vysoký),
- hlasitost (žádoucí je schopnost přizpůsobit hlasitost nejen velikosti prostředí, ale i složení posluchačů, např. umět odlišit hlasitost přednášky pro žáky 1. stupně a pro žáky středních škol, případně rodičovskou veřejnost),
- tempo řeči (přizpůsobit schopnostem posluchačů, udržet tzv. myšlenkovou nit', negativně působí rychlé tempo, překotná mluva apod.),
- intonace (změna intonace hlasu je nezbytná, aby se učitel neproměnil v tzv. „uspávače hadů“),

- výslovnost (nezbytností mluveného projevu je správná výslovnost a využívat výhradně výrazy spisovného českého jazyka, např. bysme),
- čistota projevu (nepoužívat příliš odborné výrazy, anglické, případně počestělé výrazy, nářečí, stále se opakující výrazy, jako např. že jo, tak apod.).

Do oblasti nonverbální komunikace patří:

Gestika (gestikulace)

Přiměřené projevy dokreslující verbální projev učitele, pohyby a gesta rukou. Určitá gesta, např. rukou, mohou mít v rozličném kulturním prostředí zcela odlišný význam, a to dokonce v přímém rozporu s původním úmyslem. V žádném případě nemá gestika v činnosti učitele ani absentovat, ani být přehnaná (výrazná). Zvláštní význam nabývá gestika v oblasti speciální pedagogiky u hluchoněmých apod.

Mimika

Slouží k sdělování (zvýrazňování) prezentovaných informací výrazem obličeje. S mimikou souvisí zejména oční kontakt, který patří mezi nejvýznamnější projevy nonverbální komunikace. Důležité je vizuálně kontaktovat zúčastněné a vyhýbat se oční orientaci pouze na jednoho, případně malou skupinu posluchačů. Další informace v (Poznámce pro zájemce na konci kapitoly).

Kinezika

Jedná se o zdůraznění obsahu pohybem těla. Např. k rušivým projevům patří nejen pobíhání učitele před žáky, ale taktéž příliš statická poloha, postoj bokem, učitel by také neměl celou dobu sedět za stolem apod.

Proxemika

Proxemika spadá do prostředků neverbální komunikace a úzce souvisí s kinetikou, která se zabývá komunikační vzdáleností přednášejícího a posluchače (ů) od sebe navzájem. Oddálení nebo naopak přiblížení, může vyjadřovat vzájemnou sympatii, oblíbenost, důvěru, a to nejen k posluchačům, ale i k prezentovanému obsahu.

Jednotlivé proxemické (komunikační) zóny můžeme přibližně kvantitativně vymežit (vyjádření vzdálenosti v metrech) následovně:

- | | |
|---------|--|
| intimní | do 30 cm (např. při milování, objetí, poskytování útěchy, ochrany apod.). Do zmiňované zóny mají přístup příbuzní, rodiče, lékař, zdravotní personál, milenci atd. |
| osobní | 30 – 120 cm (do této zóny také nejčastěji vstupují blízké osoby, jako např. příbuzní, učitelé, ale také osoby v MHD, na kulturních či sportovních akcích apod.). |

sociální	120 – 360 cm (vztahuje se spíše k malé uzavřené společenské místnosti, kdy se jedná o „nemožnost“ osobního kontaktu, jako např. přednášky, besedy aj.).
veřejná	360 – 760 cm (prostřednictvím reprodukčních technik lze značně veřejnou zónu rozšířit). Příkladem může být koncert, divadelní představení apod.

Haptika

Haptika představuje komunikaci bezprostředním dotykem, např. pohlazením, podáním ruky, políbením, objetím apod. (Do sféry haptiky, jako jednoho z prostředků neverbální komunikace, zařazujeme např. i pohlavky). Právě podání ruky může mnohé vypovídat o jednotlivých členech komunikace. Nejvýraznějším prostředkem v oblasti haptiky se stává podání ruky. Je třeba mít na pozoru, že je zapotřebí stisk ruky přizpůsobit osobě jedince, s kterým si ruku podáváme (např. je nepochybně rozdíl mezi podáním ruky dítěti a naopak seniorovi). Čeho si můžeme u stisku ruky všimnout? Např. vlhkosti (suchosti) ruky, síly stisku, délku uchopení, délku stisku apod.

Posturologie

Posturologie se zabývá fyzickými postoji těla, postojovou konfigurací, jako např. roztažené nohy při přednesu, natočení těla k posluchačům, poloha rukou. Pomoci jednotlivých projevů si můžeme navzájem vymezovat zájem, vztah apod. Další podrobnější informace naleznete v naprosté většině odborných i laických publikacích k rétorice, dovednostem řečníka, komunikace apod. Jedním ze specifických typů stresu je **tréma (nervozita)**, která vykazuje u každého jedince specifický průběh. Z fyziologických projevů se tréma projevuje například červenání, zvýšením pocení, suchem v ústech, ale také třes rukou, přešlapování na místě, chozením před žáky (posluchači) aj. Jedním z prostředků částečného potlačení trémy může být včasný příchod do třídy, kdy se učitel tzv. aklimatizuje, získá osobní kontakt s prvními posluchači, „omaká“ (osahá) si prostor, vyzkouší si příslušnou didaktickou techniku, kterou hodlá použít apod. To vše může vnést do průběhu následující aktivity určitý klid a jistotu. K psychickým projevům trémy patří například výpadek paměti, obavy z úzkosti apod.

Nezapomínat i na skutečnost, že při komunikaci je důležitá také délka mluveného slova, asertivita v komunikaci, vzájemné názorové (shodné i odlišné) respektování apod.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Které prvky tvoří neverbální (nonverbální) komunikace? Které součásti neverbální komunikace se nejvíce uplatňují např. při hodnocení žáků? Uveďte konkrétní příklady a poznatky z vlastní praxe.
- Jaké rozeznáváme „zóny“ u proxemiky?



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- V rámci hospitace (se souhlasem hospitovaného) uskutečňte videozáznam a následně proveďte rozbor jeho nonverbálních projevů.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Komunikaci rozeznáváme sociální a pedagogickou, přičemž pedagogická komunikace představuje pouze jednu součást zmiňované sociální komunikace. Součástí komunikačních dovedností je nezbytné ovládat další doprovodné (neverbální) prostředky, jako např. gestikulaci, mimiku, kineziku, proxemiku, haptiku, posturologii.



PRO ZÁJEMCE

- Mimika:
Prostřednictvím výrazu obličeje můžeme sdělovat aktuální emoční stav. Podle odborníků, svaly v obličeji dokáží sdělit na 1 000 rozličných sdělení. K základním mimickým emočním projevům patří pláč, úsměv (smích). Rozeznáváme také mimické zóny:
 - oblast čela a oboří,
 - oblast očí a víček,
 - oblast dolní části obličeje (tváře, nos, ústa).

- Ve vztahu k historii můžeme rozeznat několik epoch ve vývoji lidské komunikace:
 - a) epocha rozličných znamení, posunků a signálů
 - b) epocha mluvení a jazyka (asi 38 tisíc let p. n. l.)
 - c) epocha písma a psaní (asi 4 tisíc let p. n. l.)
 - d) epocha tisku (15. století n. l.)
 - e) epocha masové komunikace (19. století n. l.)

Pro úplnost je zapotřebí doplnit dva zásadní mezníky v oblasti hromadně sdělovacích prostředků a to:

- nástup knihtisku,
- nástup digitálních médií,

s tím souvisí i dva základní druhy médií, a to tištěné a elektronické.

DALŠÍ ZDROJE



Další informace lze získat např.:

PRŮCHA, J. Komunikace učitele – žáci. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 189–193. ISBN 978-80-7367-546-2.

12 CHARAKTERISTIKA RODINY A JEJÍ VÝZNAM V PRO- CESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Rodina představuje sociální jednotku. A jako taková, plní rodina i některé funkce, jako např. biologicko – reprodukční, socializační, výchovnou, emocionální a ekonomickou. Rodiny můžeme odlišovat z hlediska času, podle zastoupení jednotlivých členů apod. Rozeznáváme také určité poruchy ve fungování rodiny. Ve vztahu k rodině hraje významnou úlohu rodinná výchova.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole a další doporučené literatury se budete lépe orientovat v problematice rodiny a rodinné výchovy. Budete:

- umět vymezit pojem rodina a rodinná výchova,
- umět začlenit rodinnou výchovu do širších souvislostí obecně pojímané výchovy,
- mít lepší celkový přehled o samotném pojmu rodina,
- schopni lépe argumentovat a zdůvodňovat v praxi potřebu existence funkční rodiny.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

rodina, funkce rodiny, rodinná výchova, orientační rodina a prokreační rodina, nukleární rodina (úplná rodina), rozšířená rodina (tzv. vertikálně rozšířená rodina a horizontálně rozšířená rodina), neúplná rodina, rekonstituovaná rodina, náhradní rodina, funkční rodina, problémová rodina, dysfunkční rodina, afunkční rodina, homosexualita, homoparentální rodiny



Vymezení pojmu rodina

Později prezentovaný výraz *rodinná výchova* se odvíjí od podstaty, funkce a poslání rodiny, jako jednoho z axiomů společnosti. Prestiž rodiny byla výrazně narušena po 2. světové válce. Jednak zde došlo (na základě válečných obětí) k výrazné „*absenci*“ mužů, kteří mohli vystupovat jako potencionální vzory pro chování otce, tzn. člena rodiny. Společnost na vzniklou situaci (i z ideologických a ekonomických hledisek) reagovala masovým umístěním dětí do předškolních zařízení. Přestože se situace začala v 60. a 70. letech minulého století měnit, nedošlo k výraznému „*zůstávání*“ matek doma s dětmi a věnování se jim. Vrátime-li se k vlastnímu vymezení pojmu rodina, pak v nejširším slova smyslu můžeme rodinu vnímat jako institucionální a legitimní zajištění lidské reprodukce. Podle M. R. Mac Ivera a C. H. Page (1961, s. 238) představuje rodina skupinu, která je „*determinovaná takovými sexuálními vztahy, které jsou dosti vymezené a stálé, aby rodina mohla zajistit rození a výchovu dětí.*“ Jedná se o značně zjednodušené vymezení pojmu, které částečně sami autoři překonávají v následujícím přehledu základních znaků rodiny.

Jedná se o:

- a) typ společensky uznávaného trvalého pohlavního styku,
- b) určitá, institucionálně zajištěná forma manželství,
- c) systém nomenklatury vyjadřující příbuzenské vztahy,
- d) rodina je hospodářskou jednotkou, hlavně jednotkou zajišťující ekonomickou stránku obživy dětí,
- e) rodina je společně bydlící skupinou (není to vždy charakteristickým znakem).

Provedeme-li shrnutí, pak můžeme použít pro zmiňovaný pojem následující definici:

Rodina – malá sociální jednotka tvořená legalizovaným vztahem mezi rodiči a jejich dětmi. Základním úkolem rodiny je výchova těchto dětí. To znamená, že do popředí vystupují bezprostřední příbuzenské vztahy.

Několik poznámek k vývoji rodiny jakožto instituce

(Uvedená subkapitola si klade za cíl nastínit šíři problému v historickém kontextu. Současně nabízí dostatek podnětů pro samostatnou práci a práci v seminářích).

12.1 Funkce rodiny

Rodina plní celou řadu funkcí, přičemž se jedná o formu, která měla svůj odraz v přírodě. Jedná se o sociální formu konstituovanou společností a ochraňovanou právní (legislativní) normou. Proto se často v nových pohledech na funkce rodiny objevuje vedle biologické reprodukce i reprodukce sociální. Počet funkcí rodiny se u různých autorů liší. Nejčastěji se uvádějí následující funkce:

Biologicko – reprodukční

Jednou z nejzákladnějších funkcí je právě její reprodukční funkce. Její úlohou je udržení života početím a narozením lidského jedince. Přestože se může uplatnit i mimo rodinu, je zapotřebí mít na zřeteli, že pouze v rodinném prostředí nabývá plného významu a vytváří základ pro naplnění ostatních funkcí. Danou funkci musíme odlišovat od pouhých sexuálních aktivit. Proto bývá někdy označována jako eroticko-reprodukční, čímž je zdůrazněna emocionální stránka.

Socializační

Zahrnuje základ pro budoucí výchovné modely, vzorce společensky žádoucího chování, realizace naplnění role otce a matky v budoucnosti. Prostřednictvím rodiny dochází k přípravě na následné začlenění do společnosti. V této souvislosti vystupuje škola jako další „pomocná“ výchovně-vzdělávací instituce, na kterou navazují další instituce (např. zájmová sdružení, organizace, domovy dětí a mládeže atd.). Daná funkce bývá někdy doplněna

o funkci ochrannou, která sleduje ochranu dětí a dospívajících před negativními sociálně patologickými jevy.

Výchovná

Uvedená funkce sleduje opravdový zájem o dítě, péči o něj, stejně tak jako o jeho výchovu. Jde o komplexní rozvoj jeho osobnosti na základě znalostí jeho fyzických a psychických zvláštností. Na jedné straně jde o uspokojování základních potřeb, volit nejlepší a neoptimálnější výchovnou strategii s cílem jej co nejlépe připravit do budoucího života.

Emocionální

Emocionální funkce rodiny sleduje zabezpečení pocitu stability, bezpečí, jistoty a podobně, a to na pozadí hlubokých a dlouhodobých citových vazeb mezi jednotlivými členy rodiny i blízkým rodinných (sociálním) prostředím.

Ekonomická

Spočívá v ekonomickém zabezpečení rodiny: uspokojení základních biologických potřeb všech členů rodiny, provoz domácnosti (např. úklid, opravy, příprava stravy apod.), umožnění uspokojení volnočasových aktivit apod. (Proto se někdy vyděluje ze souboru funkcí rodiny samostatně funkce rekreační).

V odborné literatuře se můžeme setkat také s jiným uspořádáním základních funkcí (např. Kraus, Poláčková, 2001 aj.), přičemž uspořádání není výsledkem důležitosti. Všechny funkce se vzájemně podmiňují a doplňují.

Ne každá rodina naplňuje všechny požadované funkce. Může se jednat o následující poruchy funkcí rodiny:

- *porucha biologicko – reprodukční funkce* – se může projevit bezdětností nebo neplánovaným rodičovstvím (např. manželé nechtějí mít z ekonomických důvodů děti),
- *porucha ekonomické funkce* – hmotný nedostatek (nouze) vedoucí k celkovému strádání. Rodiče se dlouhodobě nemohou nebo nechtějí zapojit do pracovního procesu (např. nezaměstnanost),
- *porucha socializační funkce* – vychází z tří možných situací, kdy rodiče:
 - a) nemohou se o dítě starat. Příčiny mohou být *vnější*, jako např. epidemie, nezaměstnanost, přírodní katastrofy apod., nebo *vnitřní*, jako např. nemoc, pracovní překážky, výkon trestu odnětí svobody, smrt jednoho nebo obou rodičů, chronické postižení, velký počet dětí apod.
 - b) nedovedou se o dítě starat. Např. věková nezralost rodičů, příliš mladí na roli rodičů, neschopnost se vyrovnat s rolí rodiče, neschopnost se vyrovnat s narozením dítěte s postižením, neschopnost vyrovnání se s rozvodem předchozího manželství apod.
 - c) nechtějí se o dítě starat. Např. v mravní rovině je v systému hodnot dána přednost jiným hodnotám než svým dětem, charakterové nedostatky, vzdání se dítěte (zpravidla ihned po narození, tzv. dítě nechtěné).

12.2 Prostředí rodiny

V souvislosti s vrozenými dispozicemi a působením okolí je rodina ten nejpodstatnější prvek v systému výchovy, který jedince nejvíce ovlivní. Existuje celá řada možných kritérií k hodnocení prostředí rodiny z pohledu výchovných výstupů. Jedno z nejběžnějších členění je následující:

- a) prostředí negativní (autoritativní)

CHARAKTERISTIKA RODINY A JEJÍ VÝZNAM V PROCESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Hlavním znakem je vzbuzování strachu a tím i vyžadování poslušnosti dítěte. Dítě je stavěno do podřízené role. Rodiče vyžadují bezpodmínečné plnění všech požadovaných příkazů a nařízení. Nedochozí k respektování individuality dítěte. Je zapotřebí poznamenat, že tento styl převládal v prvních populárně naučných publikacích pro rodiče. Ke změně stylu dochází po druhé světové válce.

K základním a nejčastějším výchovným prostředkům následně patří příkaz a zákaz. V takovém prostředí absentuje diskuse o případném rozhodnutí zákazu, příkazu apod. U dětí citově labilních může dojít k útlumu, může se objevit „*slepá poslušnost*“, objevit se mohou neurotické stavy. Pro budoucnost dítěte zde zcela chybí schopnost samostatně se rozhodovat apod.

b) prostředí pozitivní (liberální)

Dané prostředí se nevyznačuje velkým řádem. Dítě si může v takovém případě v podstatě dělat, co chce. Rodiče se staví k dítěti jako k sobě rovnému. Svou roli pojmají jako dozor a rozhodnutí (volbu) přenechávají na ostatních. Vše je postaveno na volbě dítěte, přičemž se některé mohou takto dostat do stresových situací. Liberálnost výchovného prostředí nejčastěji vede k hledání „*pevných*“ bodů a jistot. Rodiče ponechávají dětem velkou volnost jednání, vyhýbají se přímému nařizování, vydávání zákazů. Jsou-li rodiče pro děti vhodným ideálem, pak takový přístup může přinést „*své*“ ovoce. V mnoha případech může takový přístup ze strany rodičů „*dovést*“ dítě do prostředí part, sekt apod.

c) neutrální prostředí (demokratické)

Ve své podstatě se jedná o ideální výchovné prostředí. Rodiče znají sklony, zájmy, charakter, stejně tak jako i schopnosti dítěte a v tomto duchu jej také vychovávají. Takto pojatá výchova předpokládá respektování vzájemných vztahů v rodině, spolupráci, společné řešení problémů apod.

Prostředí rodiny se do značné míry odvíjí od pojetí a naplnění role otce v rodině. Četné sociologické průzkumy ukázaly, že funkce otce v rodině se změnila a je mnohem výraznější než funkce matky. Jestliže dříve bylo základním posláním otce opatrovat obživu a chránit rodinu před vnějšími vlivy, pak dnes jeho ochranná funkce směřuje dovnitř rodiny (před tzv. rodinnou dysfunkcí), přebírá výrazně výchovné vlivy i celou řadu tzv. „ženských“ (domácích) prací. Dá se konstatovat, že se otcovská role zhodnotila. Dalším faktorem, který výrazně ovlivňuje rodinné prostředí je absence některého z rodičů, tzn. problém osamělé matky.

Existují i další klasifikace typů výchovy v rodinném prostředí. Například:

- autoritářský styl (působení náročných, kontrolujících a zároveň odmítajících rodičů),

- autoritativně vzájemný styl – demokratický (působení náročných a kontrolujících rodičů, ale současně i laskavých, podporujících zájem apod.)
- zanedbávající styl (lhostejný přístup rodičů)
- shovívavý až ignorující styl (působení bez požadavků, kladení malých nároků apod.).

Přesto je zapotřebí si položit otázku, zda existují určité znaky, které odlišují „českou“ rodinu od všeobecně přijímaného pojmání rodiny. Některé trendy mají obecnou platnost, některé jsou však ryze „domácí“. V současné době patří k určitým typickým rysům české rodiny:

- převaha výchovného zaměření na individualitu,
- existuje pouze proklamativní očekávání trvalosti vztahu (malá stabilita rodiny),
- problémové záležitosti v rodině přebírá na sebe stát,
- dochází k odsouvání rodičovství,
- sexuální zralost partnerů při předmanželských stycích neodpovídá sociální a psychické zralosti,
- tolerance vůči rozvodům, žití single, homoparentálním rodinám,
- spokojenost ve vztahu se opírá o materiální hodnoty,
- vysoká zaměstnanost, a to i na vysokých manažerských postech,
- poměrně vysoká vzdělanost českých žen, aj.

Vedle uvedeného výčtu znaků existují také subjektivní důvody, které významným způsobem charakterizují českou rodinu. Patří sem například pokles významu hodnoty „rodiny a dětí“ a „životního partnera“. Z historického pohledu se od osmdesátých let rozvolňovala nejdříve vazba mezi hodnotou „lásky“ a hodnotou „rodina a děti“ a následně i mezi hodnotou „lásky“ a hodnotou „životního partnera.“ Jednu z příčin neuspokojivého stavu představuje absence humanisticky akceptovaného vzoru (modelu, ideálu), stejně tak jako i akceptovatelné koncepci výchovy ke správnému životnímu stylu. Konflikt zájmů a snah po získání rovnoprávnosti a současně i blízkost partnera jako ochránce, vytváří samo o sobě konflikt. Neznalost toho, co vlastně můžeme očekávat od druhého pohlaví. Stávající životní styl upřednostňuje spíše západní pojetí individuálního prosazování než kolektivní pojetí asijské. Chybí model úspěšného muže a ženy transformované na české podmínky. V rovině školy vystupuje další faktor – vysoká úroveň feminizace. Zmiňované faktory v koncentrované podobě expandují do tendence, které jsou sice směřovány do oblasti emotivní, ale přece jen v malé míře exponují jednostranný (v současné době převážně feminní) pohled na svět. Na výchově, v obecném pojetí, participuje celá řada subjektů (škola, mimoškolní instituce, kulturní a vzdělávací zařízení, společenské a zájmové organizace, masmédiá aj.), včetně rodiny a sebevýchovy.

12.3 Terminologie související s pojmem rodina

Vzhledem k tomu, že možnost nahlížení na rodiny je dán počtem rozličných úhlů, vyskytuje se v odborné literatuře celá řada pojmů a označení, které stojí za zmínku zde prezentovat a velmi stručně objasnit.

Z hlediska času se člověk stává členem dvou typů rodin:

- **orientační rodina** – rodina, do které se jedinec narodí, případně je přijat (např. osvojením, adopcí apod.). Jedná se o první model společnosti, s nímž se dítě setkává, v němž se formují první sociální dovednosti a zkušenosti. V tomto prostředí si osvojuje vzorce a normy sociálního chování v závislosti na chování rodičů, případně blízkého okolí rodiny. Prostřednictvím rodičovského vzoru se učí i svou budoucí sexuální roli, své sexuální chování k partnerovi opačného pohlaví. Proto je důležitá úplnost rodiny, tzn. účast obou rodičů. Rodina tak představuje model mezilidských vztahů, které dospívající přebírá a bude porovnávat s následujícími vztahy.
- **prokreační rodina** – nová rodina, kterou si sám jako dospělý jedinec založí a která, je do značné míry ovlivněna rodinou orientační. Mnohdy se hovoří o tzv., sociální dědičnosti, o předávání vzorců chování z generace na generaci. Hlavním smyslem a úlohou prokreační rodiny je reprodukce, tzn. zplození dítěte.

Podle složení rodiny, zastoupení jednotlivých členů, rozeznáváme:

- **nukleární rodina (úplná rodina)** – institucionalizovaná biopsychosociální skupina, tvořena manželským párem (rodiči) a dětmi (vlastními nebo adoptovanými). Nukleární rodina je spjata hlubokými citovými vazbami, výchova je soustředěna na výchovu dětí a vyznačuje se soukromím. Jejím základním znakem je dvougenerační model. V evropském kontextu je zapotřebí doplnit, že rodiče musí být opačného pohlaví a nesmí být ve vzájemném pokrevním svazku. Jedná se o původní (prvotní) rodinu, která vychází z citového individualismu, které vychází z osobní volby a vlastního výběru partnera (např. romantický vztah, vzhledová a sexuální přitažlivost apod. V současné době, přechází velice často tato forma rodiny do rodiny neúplné. (Někdy se užívá i označení rodina atomární, rodina manželská, rodina párová).
- **rozšířená rodina** – ve společné domácnosti žije více osob vzájemně propojených příbuzenskými vztahy, např. rodiče, děti a prarodiče (tzv., **vertikálně rozšířená rodina**). Z hlediska vztahu sem patří i tzv., **horizontálně rozšířená rodina**, kdy v jedné domácnosti žije několik sourozenců se svými rodinami (typické pro romskou populaci).

- **neúplná rodina** – kde absentuje jeden z rodičů, např. svobodná matka, rozvedený rodič, vdova (vdovec). Podle ČSÚ bylo v roce 1961 v České republice 249,6 tisíc neúplných rodin, v roce 1970 – 306,7 tisíc, v roce 1980 – 325,1 tisíc, v roce 1991 – 434,4 tisíc a v roce 2001 – 576,4 tisíc neúplných rodin.
- **rekonstituovaná rodina** – nově konstituovaná rodina založená svobodným, rozvedeným nebo ovdovělým rodičem.
- **náhradní rodina** – je založená na sociálním rodičovství, kdy ani jeden z rodičů není biologickým rodičem. V praxi se jedná ponejvíce o rodiny, které si adoptují, případně osvojí dítě.

Podle stupně závažnosti poruch rodiny rozeznáváme:

- **funkční rodina** – rodina plní relativně dobře všechny své funkce, v podstatě intaktní rodina, v níž je zajištěn dobrý vývoj dítěte. Odhaduje se, že takových rodin je v populaci kolem 85 %.
- **problémová rodina** – některá z funkcí je „narušena“, ale ne tak, aby ohrožovala celkový rodinný systém a normální vývoj dítěte. Problémová rodina je schopna bez vnější intervence danou situaci řešit nebo kompenzovat. Uvádí se, že ve společnosti je přibližně 12 – 13 % problémových rodin.
- **dysfunkční rodina** – v prostředí rodiny se vyskytují poruchy více funkcí rodiny, které ji také bezprostředně ohrožují, zvláště pak dítě. Rodina, jako celek, vyžaduje soustavnou péči (vnější pomocnou intervenci). Problémem je stanovit hranici, kdy je zapotřebí se postavit v zájmu dítěte (dětí) proti rodině. Uvádí se, že ve společnosti je přibližně 2 % dysfunkčních rodin.
- **afunkční rodina** – poruchy funkcí jsou tak závažného charakteru, že rodina vůči dítěti přestává plnit svůj základní účel, dokonce jej ohrožuje v samotné existenci. Řešením se stává vyjmutí dítěte z takového prostředí a umístění do náhradní rodinné péče. Uvádí se, že ve společnosti je přibližně 0,5 % afunkčních rodin.

Podle vzniku rodiny rozeznáváme:

- **patrilokální** – stěhování ženy do rodiny muže
- **matrilokální** – stěhování do rodiny matky
- **neolokální** – stěhování obou partnerů do nového prostředí

Podle moci a práva manželů rozeznáváme:

- **matriarchální** – výhradní právo a rozhodovací moc na straně ženy
- **patriarchální** – výhradní právo a rozhodovací moc na straně muže
- **egalitární** – právo a rozhodovací moc je demokraticky rozložena na oba manžele

S rodinou úzce souvisí i problematika tzv. rodinné výchovy. Bližší informace jsou uvedeny na konci kapitoly, v části „Pro zájemce.“

Poznámka:

Podrobněji o možnostech spolupráce mezi základními výchovnými institucemi (školou a rodinou) zahrnuje i kapitola *13. Komunikace mezi školou a rodinou. Prostředky vzájemné komunikace.*

Samostatnou kapitolu v současné době představuje **problematika homosexuálních párů a homoparentálních rodin.**

Podmínkou k uzavření registrovaného partnerství dvou osob stejného pohlaví je prohlášení, že vstupují na základě svobodného rozhodnutí do partnerského svazku před matričním úřadem. Partnerství, obdobně jako manželství, zaniká smrtí jednoho z partnerů, prohlášením jednoho z partnerů za mrtvého nebo na základě rozhodnutí soudu). Přestože se jedná o právní vztah, kdy partneři mají stejná práva a povinnosti (včetně vyživovací povinnosti, a to nejen v průběhu partnerství, tak i po jeho zániku).

Registrované partnerství se uzavírá na matričním úřadě a o jeho zrušení rozhoduje soud, což je obdobné jako u rozvodu manželství. Registrované partnerství může být také soudně prohlášeno za neplatné, či neexistující. Registrované partnerství může také zaniknout rovněž smrtí jednoho z partnerů (nebo prohlášením jednoho z partnerů za mrtvého). Jednou z příčin ukončení vztahu může být

„Sexuální chování se nerealizuje svobodně, ale především (nebo hlavně) podle podmínek, které předepisuje či dovoluje sociální prostředí.“ (Svoboda, 2017, s. 22). Ve vztahu k pojmu „sexuální identita“ se používá často označení coming out

K těm největším a pozitivním mezníkům při nazírání na homosexualitu patří její vynětí z „*kriminálních činů trestaných smrtí v trestním zákoníku Josefa II. z roku 1787*“. Teprve od 80. let minulého století se podstatně více hovoří veřejně o otázkách homosexuality. Jedním z vrcholů změny v přístupu k sexuálním menšinám patří především zákon o registrovaném partnerství (2006) a zřízení vládního poradního orgánu „*Výboru pro sexuální menšiny Rady vlády pro lidská práva*“ (2009).

Historicky prvním homosexuálním párem, který uzavřel registrované partnerství, se stal 1. 7. 2006 mužský pár v Ostravě, stejně tak v Ostravě došlo k uzavření registrovaného partnerství mezi dvěma ženami. Podle zákona č. 115/2006 Sb. (vstoupil v platnost od 1. 7. 2006) je registrované partnerství trvalé společenství osob stejného pohlaví. (Jen pro zajímavost stačí uvést, že počátkem roku 2017 uzavřelo registrované partnerství celkově již více jak 5000 dvojic, přičemž se současně 300 páru rozpadlo.) V roce 2006 došlo k oficiálnímu vytváření homoparentálních rodiny, které si mohou v současné době už také adoptovat dítě.

KONTROLNÍ OTÁZKY



- Definujte pojem rodina a uveďte její základní funkce.
- Vymezte jednotlivá označení pro rodinu: orientační rodina a prokreační rodina, nukleární rodina (úplná rodina), rozšířená rodina (tzv. vertikálně rozšířená rodina a horizontálně rozšířená rodina), neúplná rodina, rekonstituovaná rodina, náhradní rodina, funkční rodina, problémová rodina, dysfunkční rodina, afunkční rodina.
- Nadefinujte pojmy: registrované partnerství, homoaprentální rodiny.
- Podle jakého zákona vstupuje v platnost uzavření registrovaného partnerství a jakých podmínek může dojít k jeho zrušení?

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY



- Připravte scénář pro zdramatizování určitého výchovného stylu v konkrétní rodině. (Nezapomeňte na vyznačení základních, tzn. jednoznačných projevů, podle kterých lze následně typ rodiny určit).
- Shromážděte vymezení funkcí rodiny u jednotlivých autorů a proveďte porovnání. Zdůvodněte některou z funkcí rodiny, kterou považujete za nejvýznamnější (z vašeho pohledu). Která funkce rodiny zaznamenala v poslední době nejvýraznější proměnu? Jaká je vzájemná podmíněnost jednotlivých funkcí rodiny?
- Na základě získaných statistických údajů o sňatečnosti a rozvodovosti, zmapujte základní trendy, které lze očekávat v blízké budoucnosti. (Porovnejte regionální statistiky s celostátními).

CHARAKTERISTIKA RODINY A JEJÍ VÝZNAM V PROCESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

- Na základě dostupných statistických údajů určete, jaké jsou převládající příčiny rozvodovosti. Pojednejte o tom, jaké mohou být negativní dopady na děti z rozvedených manželství.
- Jaké jsou nejčastější důvody rozvodu? (Shromážděte aktuální statistiky z okresu, případně České republiky a porovnejte).
- Uskutečňte srovnání rozvodovosti u nás a ve vybraných zemích Evropské unie. Zpracujte v podobě referátu.
- Prostřednictvím realizovaného dotazníkového šetření v prostřední zvolené střední školy zjistěte, jaký je převládající názor na případnou adopci dětí homoparentálními rodinami.
- Shromážděte přehled organizací, spolků, sdružení, stejně tak jako i tiskovin, poraden a dalších subjektů, které se zabývají homosexuální problematikou. (Na základě získaných informací, připravte referát, který předložíte v tištěné podobě a poskytnete další studujícím.)



SHRNUTÍ KAPITOLY

Rodina představuje základní sociální jednotku, která je tvořena legalizovaným vztahem mezi rodiči a jejich dětmi, přičemž základním úkolem rodiny je výchova těchto dětí. Rodina plní i některé funkce, jako např. biologicko – reprodukční, socializační, výchovnou, emocionální a ekonomickou. Z hlediska času se člověk stává členem dvou typů rodin: orientační rodiny a prokreační rodiny. Podle složení rodiny, zastoupení jednotlivých členů apod., rozeznáváme: nukleární rodinu (úplná rodina) a rozšířenou rodinu (tzv., vertikálně rozšířená rodina a horizontálně rozšířená rodina), neúplnou rodinu, rekonstituovanou rodinu a náhradní rodinu. Podle stupně závažnosti poruch rodiny rozeznáváme: funkční rodinu, problémovou rodinu, dysfunkční rodinu a afunkční rodinu.



PRO ZÁJEMCE

Vymezení pojmu rodinná výchova

Rodinnou výchovu můžeme pojímat také jako ekologii duše. Postmoderní společnost s sebou ponese všechny atributy postemocionální společnosti, kdy na úkor informační všemožnosti bude kladen důraz na potřebu výrazného rozšíření emocionální dimenze výchovy. V rovině školy se jedná o kvalitativní přestavbu v oblasti konstrukce všech, společností

předelegovaných funkcí, včetně všech odpovídajících složek výchovy. Do delegovaných funkcí bude v nejbližší době spadat (vedle celé řady dalších) i garance za sexuální výchovu, výchovu k partnerství, výchovu k manželství a k rodičovství. Přes všechny peripetie, se kterými se současná rodina potýká, se jen s obtížemi hledají východiska. Složitost se následně promítá i do té složky výchovy, která kultivuje děti a dospívající mládež v oblasti rodinné výchovy. Přitom se zcela logicky musí zpětně právě rodinná výchova odvíjet od cílů, funkce a poslání rodiny. Jestliže rodina představuje určitý cílový axiom výchovně vzdělávacího procesu z pozice společnosti, pak rodinná výchova v té nejobecnější systémové podobě představuje prostředek k dosažení optimálního a žádoucího stavu.

K nezbytnosti zabývat se základním pojmem přispívá skutečnost, že na některých pedagogických fakultách již probíhá nebo v nejbližší době bude zahájena pregraduální příprava učitelů pro předmět Rodinná výchova, který tvoří nedílnou součást učebních plánů na úrovni základní školy.

Rodinná výchova realizovaná v podmínkách základní školy, sleduje několik cílů, které z ní vycházejí. Jedním z cílů je kvalitativně vyšší podíl školy na přípravě svých absolventů, druhým pak, jejich individuální spokojenost v osobním i společenském životě. Rodinnou výchovu můžeme pojímat v dvojím smyslu. Jednak jako jeden z vyučovacích předmětů, který tvoří součást učebního plánu pro základní školy, jednak jako specifickou složku výchovy.

V nejobecnějším a také nejrozšířenějším pojetí musíme odlišovat rodinnou výchovu v širším

i v užším slova smyslu. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2012) se pod pojem rodinná výchova rozumí:

- a) výchova uskutečňovaná v rodině,
- b) vyučovací předmět.

V pedagogické teorii i praxi můžeme dále detailněji odlišovat jednotlivé odstíny pojmu. V širším slova smyslu například jako jednu ze složek výchovy, v užším slova smyslu jen jeden z vyučovacích předmětů na základní škole.

Výše uvedené vymezení zahrnuje ve své podstatě pouze „krajní“ body vnímání zmiňovaného pojmu. V současné době se může pojem rodinná výchova chápat jako:

- Rodinná výchova v nejužším slova smyslu, která je realizovaná v konkrétní rodině.
- Výchova sledující přípravu dospívajících na převzetí některých rolí zastoupených v životě rodiny.
- Jako jedno z krajních typů v pojetí sexuální výchovy.
- Pojímání rodinné výchovy jako jednu z forem výchovy.
- Rodinná výchova jako vyučovací předmět.

Rodinná výchova v nejužším slova smyslu

Pod označením rodinná výchova, v tom nejužším slova smyslu, můžeme rozumět souhrn výchovného působení, které se realizuje v rovině a v prostoru konkrétní rodiny. Rodinná výchova se tak stává autonomní, jedinečným prostředím, kde se někteří zúčastnění stávají subjektem a další objektem výchovy, kde se v plné míře uplatňuje zpětná vazba (subjekto – objektový vztah), a kde jsou voleny neoptimálnější metody, postupy a další nástroje k dosažení stanoveného cíle. V daném pojetí leží těžiště rodinné výchovy výhradně v prostředí rodiny. Logickým vyústěním je stav, kdy roli supervizora výchovy přebírají rodiče, kteří nejlépe znají prostředí dítěte, jeho psychiku, zájmy vlastní a ostatních členů rodiny. Rodiče mají své představy a cíle a mají také největší vliv na tvorbu těchto představ a cílů, vzorců chování, budování systému hodnot apod. Právě rodiče se podílejí výrazně na motivaci pro účast na vzdělávání, především naplnění povinnosti školní docházky, ale i ve vytvoření optimálních podmínek pro studium s cílem dotáhnout tyto snahy do roviny sebevzdělávání, jako integrující součásti celoživotní kultivace vlastní osobnosti. Rodiče nemohou být nikdy, ničím a nikým zproštěny povinnosti a odpovědnosti za výchovu. Nikdo není oprávněn, ani stát, zasahovat rušivě do tohoto zodpovědného výchovného úkolu. Výchova ukládá povinnosti oboustranné: rodiče mají věnovat dítěti povinnou péči a dítě je opět vázáno k rodičům úctou a poslušností. Přestože povinnost poslušnosti v dospělosti poněkud ustupuje do pozadí, má však vždy trvat úcta a láska k rodičům.

Vytváří se i model vzájemného postavení školy ve vztahu k rodině. Každá rodina si samostatně koncipuje své cíle, systém hodnot, morálku apod. Rodina a výchova v ní realizovaná poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Prostřednictvím bezprostředního působení předává rodinné prostředí svým členům model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Současně začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Za pomoci odměn a trestů podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory. V takovém pojetí se stává škola pro rodinu společenským servisem, který garantuje vytvoření vzdělanostního systému a základů výchovy a prostředím ke každodenní kooperaci předem stanovených cílů.

Vedle pojetí pojmu rodinná výchova (myšleno v tom nejužším pojetí) rozeznáváme i několik typů realizace rodinné výchovy ze strany rodiny (rodičů), jakožto sociálně společenské instituce. Jedná se o následující čtyři typy rodinné výchovy:

- výchova autoritativní, trestající,
- nadměrně pečlivá výchova,

- nadměrně shovívavá (tolerantní) výchova,
- demokratická výchova.

Výchova sledující přípravu dospívajících na převzetí některé z rolí zastoupených v budoucí rodině

Výchova v obecném pojetí, která je realizována subjektem s cílem co nejkomplexněji připravit své členy na převzetí jednotlivých rolí v budoucí vlastní rodině. Zvláštní pozornost je přitom věnována soužití mezi jednotlivými generacemi. Pojetí rodinné výchovy v rodině se zaměřuje na přípravu svých členů na naplnění základních funkcí, které rodina naplňuje ve vztahu ke svým členům i ke společnosti. Takový přístup byl zastoupen v minulosti v celé řadě výchovně-vzdělávacích koncepcí.

Jedno z krajních typů v pojetí sexuální výchovy

Rodinná výchova může v některých pojetích představovat jeden z možných pólů (krajností), ke kterým daná složka výchovy „*inklinuje*“. Konkrétně se jedná o jednu z kategorií vymezení pojmu sexuální výchova. I. Kozakiewicz (Uzel, 1996, s. 62–64), při vymezení daného pojmu rozlišuje čtyři typy pojetí dané výchovy:

- a) **Populační výchova** – Zaměřuje se v převážné míře na reprodukci lidské společnosti, zdůrazňuje morální zodpovědnost za demografickou explozi. Dále zvýrazňuje spíše antnatalistický přístup, tzn., preferuje používání antikoncepce ve vztahu k nežádoucímu otěhotnění a v podstatě odrazuje lidi od pohlavního života. V našich podmínkách se jedná především o realizaci tzv. pohlavní výchovy, výchovy k odpovědnému rodičovství.
- b) **Sexuální výchova (ve vlastním smyslu slova)** – Pojetí vychází z tradičního švédského modelu, který pojímá sexuální výchovu jako přípravu na sexuální život. Prostorem k uplatnění zde není rigorózně pojatá rodina, ale sexuální život v nejširším slova smyslu, tzn. i mimo rodinu, v mimopartnerských (mimomanželských) pohlavních styčích. Po stránce obsahové je výchova zaměřená na antikoncepci a prevenci sexuálně přenosných nemocí. Souběžně se řeší otázky psychologické, psychosexuální a sociální v návaznosti na aktivní vlastní sexuální život. V současné době představuje daný typ jeden z důležitých nástrojů v systému prevence před pandemií HIV/AIDS. Ve zjednodušené podobě můžeme přiřadit k danému typu v našich podmínkách pojímanou výchovu k rodičovství, případně i výchovu k partnerství.
- c) **Výchova k mezilidským vztahům a komunikaci** – Ve vztahu k předchozímu typu je více zdůrazněn humánnější přístup ve vztazích k příslušníkům opačného pohlaví.

CHARAKTERISTIKA RODINY A JEJÍ VÝZNAM V PROCESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Jedná se například o zajištění kulturního slovníku v dané oblasti. V našich podmínkách odpovídá danému typu výchova k partnerství a částečně i výchova k manželství.

- d) Rodinná výchova – Jak uvádí Uzel (1996, s. 62–64) se jedná o „*široce pojatou sexuální výchovu zaměřenou na budoucí manželskou a rodičovskou roli, kde vlastní sexuální výchova je pouze součástí přípravy na život v dospělosti.*“ Takto je v podstatě možné vnímat realizaci sexuální výchovy v nedávné minulosti v České republice, ale která je charakteristická pro některé další bývalé socialistické země a oblasti jihoevropské latinské kultury (Portugalsko, Itálie a do jisté míry Francie). Rodinná výchova tak představuje „*široce pojatou sexuální výchovu zaměřenou na budoucí manželskou a rodičovskou roli*“. Na druhé straně takto příliš široce pojímaná rodinná výchova (v pozdějších typologiích ji zmiňovaný autor označuje danou výchovu jako „*příprava na manželství a rodinný život*“), do sebe zcela zákonitě integruje složku sexuální výchovy, výchovy k manželství a rodičovství. Současně všechny uváděné složky výchovy představují v systémovém pojetí subsystémové prostředky rodinné výchovy k dosažení jejich cílů. V tomto typu je manželství považováno za hodnotu a cíl každé lidské bytosti.

Pojímání rodinné výchovy jako jedné z forem výchovy

Rodinnou výchovu můžeme pojímat také jako jednu z forem výchovy (např. Jůva, 1997, 105). Jedno z možných pojetí forem výchovy v období školní docházky, kdy dochází „*k rozpadu*“ základních institucionálních výchovných vlivů na školní výchovu (realizovanou školou, tzn. výchovu veřejnou a mimoškolní výchovu a sebevýchovu (realizovanou institucí rodiny).

Rodinná výchova jako vyučovací předmět

Poněkud zavádějící je ztotožnění pojmu rodinná výchova s názvem jednoho z vyučovacích předmětů. Na druhou stranu se musí předpokládat, že samotný obsah bude tvořit nedílnou součást jedné z oblastí tzv. *rámcového vzdělávacího programu* – „*Člověk a zdraví*“, přičemž dojde k další konkretizaci ve *školním vzdělávacím programu*.

Stručný přehled vývoje registrovaného partnerství

První „mapování terénu“ probíhalo krátce po tzv. „sametové revoluci“. Sdružení organizací homosexuálních občanů (SOHO) začalo postupně oslovovat veřejnost a odborníky. V té době se připravovaly první návrhy do dobových zákonů.

Počátkem roku 1995 oslovilo SOHO prezidenta ČR V. Havla, předsedu vlády ČR V. Klause a předsedu Parlamentu ČR M. Uhdeho s prosbou o podporu svých záměrů. Na podzim téhož roku byl návrh zákona (poprvé v našich dějinách) zamítnu vládou. Současně však získal podporu u předsedy ČSSD M. Zeman.

Druhý návrh poslaneckého zákona o registrovaném partnerství osob téhož pohlaví byl předložen počátkem roku 1998. Vláda ČR J. Tošovského návrh zamítla a později obdobně návrh zamítla i poslanecká sněmovna.

Třetí návrh byl předložen poslanci další návrh, s kterým vyjádřila vláda souhlas, ale koncem roku 1999 byl návrh zákona o partnerském soužití osob stejného pohlaví zamítnut. Co je však důležité, že velkému zájmu se těšil již 2. ročník Mezinárodního duhového festivalu v Karlových Varech (obdoba světově známějšího Gay Pride Day).

Čtvrtý návrh byl vypracován vládou (tzn. že jednalo se o vládní návrh). Na jeho podporu se 13. 10. 2001 uskutečnil v Praze na náměstí Míru veřejný happening na podporu daného zákona. Návrh však byl poslaneckou sněmovnou vrácen vládě k přepracování. V roce 2004 bylo vládou V. Špidly odloženo jeho přepracování a znovu projednání na neurčito.

Pátý návrh (2005) nebyl poslanecký návrh zákona ve třetím čtení schválen o jeden (!) hlas.

Šestý návrh byl předložen nový poslanecký návrh, který byl návrh ve třetím čtení schválen. Následně byl zákon projednán a schválen i v Senátu ČR. Prezident ČR V. Klaus zákon veřejně vetoval. Následné hlasování přehlasovalo veto prezidenta a zákon o registrovaném partnerství byl oficiálně 1. 7. 2006 přijat.

ČR se tak stala první postkomunistickou zemí, která uzákonila registrované partnerství.

DALŠÍ ZDROJE



Další informace lze získat např.:

STŘELEČ, S. Rodina jako edukační prostředí. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 487–492. ISBN 978-80-7367-546-2.

13 KOMUNIKACE MEZI ŠKOLU A RODINOU. PROSTŘEDKY VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Základní škola představuje jediný subjekt v celém systému výchovy dětské populace, který je schopen v plné míře realizovat jakoukoli složku výchovy. Existuje několik možností komunikace mezi školou a rodinou, jako např. přímý (osobní) kontakt, písemné formy, účast příslušníků na aktivitách (pedagogických i nepedagogických) školy a zprostředkované způsoby.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole se budete lépe orientovat v komunikaci mezi školou a rodinou a budete:

- umět vymezit pojem komunikace mezi školou a rodinou,
- umět vyargumentovat potřebu nezbytnosti vzájemné komunikace mezi rodinou a školou, prezentovat jednotlivé formy a prostředky komunikace,
- mít lepší celkový přehled o možnostech komunikace mezi rodinou a školou,
- lépe argumentovat a zdůvodňovat v praxi potřebu a nutnost vzájemné komunikace,
- zaujímat vlastní stanovisko k rozličným prostředkům komunikace,
- veřejně prezentovat význam vzájemné spolupráce mezi školou a rodinou, a to ve vztahu k dítěti.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

škola, rodina, komunikace, spolupráce školy a rodiny



Současná škola, v co největší míře, předává žákům ucelený systém vědomostí, dovedností a návyků. Podílí se na formování celé osobnosti a všech jejích složek. Učitelé, oproti rodičům, mají mnohem větší předpoklady v oblasti výběru a kvality informací, kterých se dětem dostává z řady různých zdrojů, mnohdy i zcela mylných. Škola musí s takovými informacemi nejen počítat, ale musí své žáky na ně co nejlépe připravit. Zdroj informací od kamarádů, jejich podíl na formování postojů a názorů, sexuálního chování, je v mnoha případech nesmírně silný.

Jak již bylo několikrát uvedeno, rodina a škola představují dvě nejdůležitější společenské instituce, které participují na výchově. Mezi školou a rodinou existuje určité napětí, které do značné míry pramení z tradičního pojetí školy jako uzavřeného systému. Některé projekty přímo vyžadují (např. Program Začít spolu aj.) otevření školy vůči svému okolí. Proto je vzájemná spolupráce na poli výchovy naprostou samozřejmostí. Škola i rodina, stejně jako i další výchovné instituce, pokrývají a následně i zodpovídají za dílčí oblasti výchovy z globálního pohledu vnímání výchovy. Ani za takové situace nelze hovořit o výchovné autonomii jednotlivých institucí, ba právě naopak. Výchova se jeví jako průnik celé řady intencionálních a funkcionálních výchovných vlivů. Například rodiče (rodina) svým přístupem a postojem ke vzdělávání a vzdělání se podílejí na začlenění této hodnoty do celkového hodnotového systému dítěte. Tím je následně ovlivňován jeho vztah ke vzdělávání, ke škole, společenským hodnotám apod. Z celkové efektivity výchovné činnosti jednotlivých institucí vyrůstá celý systém společenského vnímání a respektování základních hodnot.

Povinná školní docházka se výrazně promítla i do vzájemného vztahu rodiny a školy. Do spektra sociálního okolí vstoupila škola (učitelé a spolužáci). V tomto prostředí se jedinec pohybuje ne nezanedbatelnou část vlastního života. S délkou povinné školní docházky úměrně roste i vliv daného sociálního prostředí. Přitom s některými vyučujícími se může dítě setkávat, z hlediska časového kontaktu, mnohem více, než s některým z rodičů. Tím je zvýrazněna nejen úloha školy při výchově, ale i nezbytnost spolupráce školy a rodiny při dosažení společného cíle. Nejen v minulém období, ale i dnes, dochází k narušení rovnováhy mezi danými subjekty, tzn. mezi školou a rodinou. Jedná se zejména o dva stěžejní problémy, a to:

- zvýšený tlak na samotné rodiče ze strany školy, kterých se týká plnění některých povinností dětí (např. psaní domácích úkolů, soustavná příprava na školu apod.). Rodiče nemají nejen odpovídající pedagogicko-didaktické zkušenosti, ale velkým problémem se ukazuje i nedostatek času.

KOMUNIKACE MEZI ŠKOLU A RODINOU. PROSTŘEDKY VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE

- roste nespokojenost rodičů s kompetencemi učitelů, nereflktují na jejich poznámky a doporučení. Domnívají se, že škola neposkytuje očekávaný servis.

Mezi školou a rodinou existuje celkem přirozená komunikační bariéra. Rodiče se domnívají a jsou přesvědčení o výrazných schopnostech svých dětí a škola je vnímána jako „*nekvalitní*“ instituce, která není schopna zabezpečit určitou (odpovídající) kvalitu vzdělávání. Proto je zapotřebí hledat cesty k nápravě deformovaného pohledu.

Jak již bylo několikrát zdůrazněno, základní škola (v menší míře i střední škola) představuje jediný subjekt v celém systému výchovy dětské populace, který je schopen v plné míře realizovat jakoukoli složku výchovy. Například ve vztahu k sexuální výchově, která se v poslední době ukazuje jako vysoce aktuální oblast výchovy jedince, se nikomu jinému, ani nikdy jindy už taková příležitost, ovlivnit výchovu celé dětské populace, nenaskytne. Navíc, právě na základní škole, zejména v posledních ročnících, můžeme pracovat se žáky již velice vnímavými nejen ve vztahu k sexualitě, k sexuální výchově, ale i v ostatních oblastech jejich zájmu. Nejčastěji se však hovoří právě o problematice sexuální výchovy, a proto se zaměříme na danou oblast. Žáci jsou zde vnímaví a citliví nejen pro novost problematiky, ale i proto, že dospívají do věku, kdy začíná sexuální zralost a začínají být i schopni propojovat otázky partnerství dvou pohlaví i z hlediska mravního. Nezastupitelnost sexuální výchovy v procesu kultivace lidské osobnosti, zvyrazňuje úlohu školy při naplnění cílů, které jsou před sexuální výchovu postaveny. Škola zaujímá v systému výchovy dominantní postavení, které vychází do jisté míry z „*neschopnosti*“ rodiny naplňovat výchovnou roli např. v oblasti sexuální výchovy.

K dominantním příčinám patří například:

- existence dysfunkčních, případně neúplných rodin,
- nedostatečná sexuální výchova samotných rodičů,
- nedostatek odpovídajících informací,
- absence pedagogicko-psychologických dovedností,
- ztráta „*rodičovské*“ odvahy aj.

Úspěch dítěte v edukačním školním prostředí je závislý na mnoha rozličných faktorech, ale jedním z nejvýraznějších faktorů je efektivita komunikace mezi školou a rodinou. Škola zaujímá určitou nezbytnou „*přechodnou instituci*“ mezi aktuálním stavem a budoucím začlením do profesního života a života společnosti. Právě proto se často mohou děti setkat s tvrzením, že škola je připravuje pro život (přičemž sám pobyt v dané instituci už tvoří součást jejich životů). Škola, která představuje důležitý prvek v procesu celoživotní výchovy a vzdělávání, slouží rodině a sekundárně i celé společnosti tím, že formuje ve svých žácích všeobecné zásady akceptovatelného občanského chování. Proto je zapotřebí, aby obě instituce při dosažení celospolečenských cílů kooperovaly a naplnily požadavek jednoty cílů rodiny a školy ve vztahu ke společnosti. Škola a další výchovná zařízení plní

určité funkce, a to jak vůči žákům, tak zejména vůči jejich rodičům. Podle Krause (2015. s. 110-112) se jedná především o následující funkce:

a) socializační (výchovná)

Škola stejně jako rodina se podílí na socializaci, kdy základním posláním je přebírat zodpovědnost za své chování, posilovat vzájemnou solidaritu a podílet se v budoucnosti na zdárném chodu společnosti. Pochopitelně, že při působení se podílí celá řada dalších vlivů (např. média), která mohou výraznou měrou společensky žádoucí snahy eliminovat. Významnou součástí socializace je i prevence před projevy společensky nežádoucího a rizikového chování (např. kouření, užívání drog, ageismus aj.).

b) výchovně vzdělávací

Ať si to nechceme v mnoha směrech přiznat, stávající škola se stále výrazně orientuje na vzdělávací stránku své činnosti, a to i vzhledem k rodičům. Jde celkem o logický jev, neboť se jedná o výstupy, které lze v podstatě ihned kontrolovat. U výchovných dopadů se jedná o zpětnou vazbu v horizontu několika let. Jedním z konkrétních prostředků napomáhajících ke stírání jednotlivých tendencí a k jejich přibližování patří tzv. *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), které se pro potřeby školy konkretizují do tzv. *Školních vzdělávacích programů* (ŠVP). Vzdělávací funkce je jedna z mnoha, kterou rodina deleguje na školu.

c) pečovatelská funkce

Jedná se o funkci, která v současné době bývá podceňována, ale o které se začíná stále více diskutovat a přehodnocovat. Škola může například významně přispět ke zdravotnímu stavu žáků. Jedná se o možnost pravidelných zdravotních prohlídek, dodržování správné životosprávy (projekt Zdravá škola), využívání školních družin a klubů, zájmové kroužky při škole apod. Jedná se o aktivity, které mohou přispět k efektivnímu využití volného času dětí.

d) poradenská funkce

Škola disponuje řadou kvalifikovaných pedagogických pracovníků, kteří mají poradenskou pregraduální přípravu. Příkladem může být výchovný poradce, osoba zabezpečující primární prevenci, na některých školách i školní psycholog apod. Navíc všichni učitelé získali v průběhu své pregraduální vysokoškolské přípravy základní vědomosti a dovednosti, které jim umožňují odlišit rizika jednoduchých výchovných situací a žákům, případně rodičům poradit. Další instancí může být okresní pedagogicko-psychologická poradna (OPPP).

e) relaxační (rekreační) funkce

Zmiňovaná funkce se realizuje mimo vyučování a realizátorem jsou především školní družiny, školní kluby, zájmové kroužky při škole, prostory pro sport apod. Přestože na většinu

KOMUNIKACE MEZI ŠKOLU A RODINOU. PROSTŘEDKY VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE

škol jsou vytvořeny optimální podmínky pro využívání prostředí školy k volnočasovým aktivitám, problémy spočívají především v zabezpečení dozoru (bezpečnosti).

Na efektivitě výchovy dítěte (dospívajících) se výraznou měrou podílí optimální komunikace mezi školou a rodinou. Jedná se o dvě základní výchovné jednotky, které v období dětství a dospívání výraznou měrou ovlivňují výchovu každého jedince. Jedná se o partnerský vztah, kdy oba subjekty se vzájemně chovají a vystupují jako partneři.

Znalost rodinného prostředí, vztahů a aktuální situace vztahu mezi rodinou a školou se může projevit ve volbě optimální a efektivní volby strategie dalšího výchovného působení ze strany školy směrem k dítěti (žáku). Některé projevy v chování a v prospěchu žáka ve škole mohou být důsledkem rodinných problémů. Právě proto je nezbytné s rodiči komunikovat, zvláště v případech, kdy je zapotřebí dítě se specifickými potřebami integrovat do třídy. Už C. Freinet nahlížel na vztah mezi školou jako na kooperaci mezi rodinou a školou, přičemž odmítá relativní izolovanost školy od okolního života. Naopak, mezi rodinou, školou, obcí apod., by neměly být ostré hranice, ale zřetelná by měla být snaha o spolupráci.

Jak uvádí Střelec (2008, s. 11–12) škola, jako instituce poskytující v intencích svého působení následující „jistoty“ a s odkazem na nezbytnost studia celého dokumentu „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*“ plní tyto cíle:

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, naplňovali své povinnosti a uplatňovali svá práva,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVPZV).

Škola dříve převážně vystupovala z pozic společenského garanta jednotného výchovného působení a ve svých důsledcích se stavěla do role determinujícího výchovného činitele, pak dnes se její role ve vztahu k rodině a dítěti výrazně mění. Současně je třeba poznamenat, že před rokem 1989 škola do své výchovné koncepce začleňovala mnohem výrazněji, než

je tomu například dnes, mimoškolní aktivity, které zase velice úzce propojovala na samotnou výchovnou činnost školy. Rokem 1989 dochází k zásadnímu zvýraznění jednoho z práva rodičů – spolurozhodovat o způsobu vzdělávání svých dětí.

Lze souhlasit v této souvislosti s názorem, že mezi školou a rodinou existuje komunikační bariéra. Proto je zapotřebí hledat cesty k nápravě. Rodina, představuje primární sociální skupinu integrovanou společnou starostí o hmotné, zdravotní, pracovní zabezpečení atd. všech jejích členů, v poslední době výrazně rozměnila síť vzájemných vztahů mezi všemi členy rodiny. Disharmonicky působí především posilování ekonomického zabezpečení dětí na jedné straně a pokles výchovné péče na straně druhé. Takový stav je výslednicí trvalého poklesu počtu dětí, nárůst zaměstnanosti žen a upřednostňování vlastního profesního růstu rodičů na úkor výchovné péče o děti. Prostorovým a názorovým oddělením jednotlivých generací a již zmiňovaným poklesem dětí (sourozenců) se celkově snížil rozsah a četnost sociálních kontaktů. Navíc rodina přestala koncipovat vlastní kulturní program, čímž byl uvolněn prostor k tomu, aby tuto úlohu převzala televize, video, reprodukováná hudba, počítače, internet. Uvedené subjekty se ve své podstatě dále podílejí na prohloubení některých rizikových a lze říci i nežádoucích jevů, jako např. na množství ztrátě osobních kontaktů.

Možnosti komunikace mezi školou a rodinou zachycuje následující přehled (Upraveno podle Krejčová, 2001, s. 51–66), který postihuje zejména základní možné kanály.

13.1 Prostředky komunikace mezi rodinou a školou

Možné oblasti vzájemné komunikace mezi školou a rodinou:

- a) osobní kontakt mezi rodiči a školou, tzv. přímé formy komunikace
- b) zprostředkovaná komunikace,
- c) způsoby komunikace prostřednictvím dalšího subjektu (zprostředkovaně).

a) osobní kontakt mezi rodiči a školou

- Osobní návštěva školy.
- Telefonický kontakt mezi rodiči a učitelem (např. třídním). (Dbát na odstranění pocitu obtěžování ze strany školy).
- Porady učitelů s rodiči (např. třídní schůzky).
- Společná setkání rodičů s učiteli (učitelem, výchovným poradcem, školním psychologem apod.) za účasti dítěte (žáka).

KOMUNIKACE MEZI ŠKOLU A RODINOU. PROSTŘEDKY VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE

- Účast rodičů na aktivitách škol, pomocník (příprava prostředí a aktivit pro výuku), dobrovolník (např. dozor při školním výletě, návštěvě divadla, sportovní akce).
- Jako asistent, vedoucí kroužků, lektor – napomáhá vzájemnému sblížení rodičů s prostředím školy.
- Aktivita ze strany školy pro rodiče ve spolupráci se žáky.
- Rodič jako člen rady školy, školského výboru, komise apod.
- Účast rodičů na vzdělávací aktivitě pořádané školou (např. přednáška, kurz zaměřený na ICT apod.).

b) zprostředkovaná komunikace

- Letáčky (informační brožury, výtah z ŠVP).
- Zpravodaj školy, školní časopis, informační materiály.
- Čipové karty (hlásí příchod a odchod žáka ze školy), webkamery na exponovaných místech ve škole, jako např. sledující bufet, automat na chodbě, šatna apod. POZOR na dodržování (GDPR!).
- Webové stránky školy.
- Dotazníkový sběr dat za účelem shromáždění konkrétních názorů apod.
- Nástěnky ve škole určené primárně rodičům.
- Žákovská knížka (elektronické žakovské knížky).
- Schránky důvěry (schránky námětů, nápadů apod.).
- Zprávy o dítěti, a to pro školu a naopak (např. z OPPP).

c) způsoby komunikace prostřednictvím dalšího subjektu

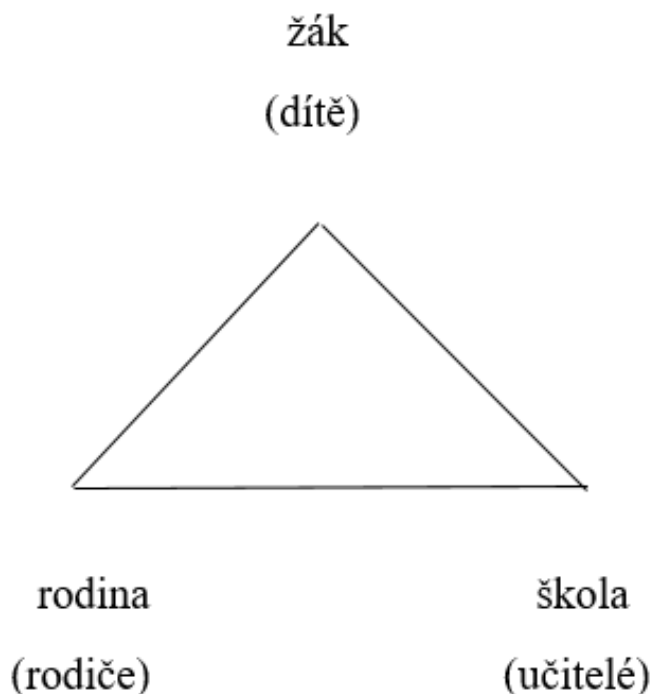
například prostřednictvím Policie ČR, Odbor sociální péče o děti, pedagogicko-psychologická poradna aj. Podstatu dané formy komunikace představuje vstup dalšího subjektu (instituce, sdružení, soudy apod. do komunikace mezi školou a rodinou). Může se jednat např. o pedagogicko-psychologickou poradnu, oddělení sociální péče na úřadech, diagnostický ústav, soudní rozhodnutí apod.

Není žádným překvapením, že rodina ztratila mnohé ze svých dřívějších funkcí a zůstal jí hlavně úkol utvářet osobnost dětí a stabilizace u dospělých. Významnou úlohu přitom sehrává především škola. Na jedné straně se vytváří nový pohled na postoj k dítěti, na druhé straně se mění i přístup k rodině. Rozšiřování (prodlužování) školní docházky, organizování volného času, vliv masmédií a další, úměrně zmenšují časové dotace věnované přímému kontaktu s rodiči. V současnosti nastává proces, kdy se rodina mnohem více

než tomu bylo dříve, opět zajímá o dítě. Rodiče následně mají možnost volby další kariéerní strategie.

Pokles zájmu o výchovné a osobnostní problémy dětí mimo rámec rodiny se projevuje v rodinách snížením její výchovné funkce. V současné době nabývá na významnosti tendence rodin stát se „sekundárním“ subjektem a přesunout některé své další funkce na školu, případně na další výchovné subjekty. Přestože rodiče zcela zákonitě chtějí pro své dítě jen to nejlepší, hledají za jeho případnými neúspěchy neprofesionální práci a nekompetentnost školy – učitelů. V mnohem menší míře pak připouštějí chyby na své straně. Rodiče na základě historické tradice delegují na školu část svých pravomocí a to především v oblasti vzdělávání. Jestliže rodina v rámci předem jasně a zřetelně dohodnutých pravidel podstupuje škole jakoukoliv pravomoc, pak je jejím svrchovaným právem mít možnost ovlivňovat její realizaci v rámci školy. Tím vzniká nové pojetí tzv. výchovného trojúhelníku, kdy v jednom vrcholu stojí žák (dítě) a další dva vrcholy představují rodina (rodiče) a škola (učitelé, stát). Přitom dítě (žák) se nestává prostředníkem v dialogu škola – rodina, ale plnohodnotnou součástí vzájemné komunikace.

Schéma



Jak rodině, tak i škole jde o jedno jediné – podílet se na co nejharmoničtějšímu rozvoji osobnosti dítěte. Nutně se tím musí měnit i pohled na úlohu školy v procesu výchovy. Ať se to jeví více či méně příjemně, škola se dostává, ve vztahu k rodině, do pozice jakéhosi

KOMUNIKACE MEZI ŠKOLU A RODINOU. PROSTŘEDKY VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE

vzdělávacího, výchovného a poradenského servisu. Ze všech činitelů, kteří mohou proces výchovy výrazně ovlivnit, je škola tím kvalitativně nejvýznamnějším subjektem. Všechny klasické i současné alternativní koncepce školní výchovy počítají se spoluprací školy a rodiny.

Všeobecně platí, že škola přispívá nejen k celkovému rozvoji jednotlivce (jedná se například o funkci personalizační, kvalifikační, socializační, integrační), ale představuje ochranné zařízení garantující mladým lidem optimální prostředí. Ve vztahu ke společnosti škola supluje celou řadu úkolů, které primárně přináležejí rodině, která není na takovou úlohu komplexně připravena. Přitom, jakožto významná výchovně-vzdělávací instituce nemůže zcela zabránit působení všech negativních sociálních trendů, může však v maximální míře omezit vliv projevujících se extrémů.

Ke zlepšení komunikace mezi školou a rodinou přispívají (podle školského zákona) i školské rady, které se zřizují při základních, středních a vyšších odborných školách. Školské rady, které jsou složeny z jedné třetiny z učitelů, zástupců zřizovatele, ale také z jedné třetiny rodičů žáků, mají poměrně velkou pravomoc. Rada se např. se vyjadřuje ke vzdělávacímu programu, školnímu řádu, rozpočtu školy apod.



KONTROLNÍ OTÁZKY

- Co je podstatou a posláním komunikace mezi školou a rodinou ve vztahu k dítěti?
- Jaké jsou nejčastější prostředky komunikace mezi školou a rodinou? Prezentujte jejich klasifikaci a určete, který z prostředků se vám jeví jako nejefektivnější. Své rozhodnutí zdůvodněte.
- Realizujte mezi rodiči šetření, jehož záměrem je zjistit, který z prostředků komunikace mezi školou a rodinou by se jevil rodičům jako nejefektivnější.
- Jaké je poslání rady školy?



KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

- Oslovte vedení jedné školy a zjistěte, který z prostředků vzájemné komunikace se na škole nejvíce používá, který prostředek se jeví jako nejúčinnější. Současně zjistěte důvody, proč rodiče neprojevují zájem o školu.
- Seznamte se s pravomocí, kterou podle školského zákona má školská rada.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Základní škola představuje jediný subjekt v celém systému výchovy dospívající populace, který je schopen v plné míře realizovat jakoukoli složku výchovy. Existuje několik možností komunikace mezi školou a rodinou, jako např. přímý (osobní) kontakt, písemné formy, účast příslušníků na aktivitách (pedagogických i nepedagogických) školy, zprostředkované způsoby.

PRO ZÁJEMCE

Vyvstává otázka, s kým má škola komunikovat. Jde o biologické rodiče, nebo i o stávající partnery matek (otců). Existuje celá řada, možných variant komunikace:

- škola – úplná rodina (biologičtí rodiče),
- škola – matka s aktuálním partnerem,
- škola – matka (bez vědomí druhého rodiče),
- škola – komunikace s oběma biologickými rodiči, kteří spolu nežijí v jedné domácnosti

Musíme mít na zřeteli, že i bývalý partner (partnerka), přestože mohou mít ještě další dítě (děti), má právo dostávat informace o výchově a prospěchu svého dítěte. Pro třídního učitele jde o složitý problém, neboť musí poskytovat citlivě informace, aby nedocházelo následně ke konfliktům bývalých manželů.

Při vzájemné komunikaci mezi školou a rodinou existují přirozené meze (limity) vzájemné spolupráce. Limity existují nejen na straně školy, ale také na straně rodičů. Jedná se např. o limity:

- ze strany rodičů:

(např. velké pracovní vytížení rodičů, vzdálenost bydliště, - nezájem o činnost ve škole u svých dětí, neznalost v rovině pomoci apod.).

- ze strany školy:

(např. zformalizovaný přístup, snaha přesunout problém mimo školu, a to nejčastěji na pedagogicko-psychologické poradny apod.).



DALŠÍ ZDROJE

Další informace lze získat např.:

RABUŠICOVÁ, M. Rodiče a škola. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 319–323. ISBN 978-80-7367-546-2.

LITERATURA

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

BENDL, S. Kázeň a nekázeň. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 211–216. ISBN 978-80-7367-546-2.

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7378-436-0.

BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-858660-80-3.

BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4448-9.

ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-2742-4.

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, J. VÁŇOVÁ, R. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

GRECMANOVÁ, H. Psychosociální klima školy. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 292–296. ISBN 978-80-7367-546-2.

HÁBL, J., JANIŠ, K. ml. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.

HLOUŠKOVÁ, L. Kultura školy. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 287–291. ISBN 978-80-7367-546-2.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. akt. vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-5326-3.

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 164 s. ISBN 978-80-7435-223-2.

JANIŠ, K., SKOPALOVÁ, J., JANIŠ, K. *Slovník vybraných pojmů k oblasti prevence rizikového chování*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2017. 144 s. (CD) ISBN 978-80-7510-237-9.

KALEJA, M. *Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 ISBN 978-80-7464-446-7.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-0643-9.

KRAUS, B. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: UHK Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7435-544-8.

KREJČOVÁ, V. *Náměty ke spolupráci mezi rodinou a školou*. In. JANIŠ, K. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8.

KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

MAC IVERA, R. M., PAGEA, C. H. *Society an Introductory Analysis*. London, 1961. In.

WIATR, J. J. Společnost. Praha: SPN, 1968.

MALACH, J. *Teorie a metodika výchovy*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. ISBN 80-7042-374-9.

MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-93-8.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. Kurikulum. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 117–121. ISBN 978-80-7367-546-2.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

NĚMEC, J. Asistenti pedagogů. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 424–429. ISBN 978-80-7367-546-2.

HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-86039-10-2.

PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času; 3., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1966. ISBN 80-7178-070-7.

PRÁŠILOVÁ, M. Management školy. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 297–302. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 242–246. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Současný školský systém v ČR. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 56–62. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Školské systémy v zahraničí. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 63–70. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Komunikace učitele – žáci. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 189–193. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-403-9.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. Obecná pedagogika. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 645–650. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0870-9.

RABUŠICOVÁ, M., POL, M. *Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství*. In. *Pedagogika*, Roč. XLVI., 1996, č. 2. ISSN 2336-2189.

RABUŠICOVÁ, M. Rodiče a škola. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 319–323. ISBN 978-80-7367-546-2.

SEBEROVÁ, A. Vzdělávací programy ve všeobecně vzdělávacím školství. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 122–126. ISBN 978-80-7367-546-2.

SLOBODA, Z. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-09-1.

SPOUSTA, V. a kol. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-12775-7.

STŘELEČEK, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. 1. vydání Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: PdF MU, 2008. ISBN 80-210-3687-7.

STŘELEČEK, S. Rodina jako edukační prostředí. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 487–492. ISBN 978-80-7367-546-2.

TUPÝ, J. Cíle a obsahy základního vzdělávání (2. stupeň ZŠ). In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 154–158. ISBN 978-80-7367-546-2.

TUPÝ, J. Cíle a obsahy středního všeobecného vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 159–164. ISBN 978-80-7367-546-2.

URBANOVSKÁ, E. Osobnost vychovávaného jedince. In. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

VACEK, P. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-229-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. Vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁŇOVÁ, R. Historický vývoj českého školství I (do r. 1948). In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 39–44. ISBN 978-80-7367-546-2.























VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-54-4.

WALTEROVÁ, E. Funkce školy a školního vzdělávání. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 112–116. ISBN 978-80-7367-546-2.

ZAPLETALOVÁ, J. Pedagogicko-psychologické poradenství. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 617–628. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŽUMÁROVÁ, M. Pedagogika volného času. In. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 1. vydání. s. 738–742. ISBN 978-80-7367-546-2.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Pozn. Tuto část dokumentu nedoporučujeme upravovat, aby byla zachována správná funkčnost vložených maker. Tento poslední oddíl může být zamknut v MS Word 2010 prostřednictvím menu Revize/Omezit úpravy.

Takto je rovněž omezena možnost měnit například styly v dokumentu. Pro jejich úpravu nebo přidávání či odebrání je opět nutné omezení úprav zrušit. Zámek není chráněn heslem.

Název: **Školní pedagogika**

Autor: **doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 120

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.