

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY
NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová

Autor diplomové práce: Tereza Kučerová

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2008

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE

Pedagogical faculty

Institute of primary education

FAMILY-SCHOOL COMMUNICATION AND
COOPERATION ON PRIMARY EDUCATION

Graduation work

Diploma work's head: Mgr. Jana Kargerová

Author: Tereza Kučerová

Field of study: First stage Teaching

The work finished: March, 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Podpis: ..

ANOTACE

Diplomová práce nazvaná *Komunikace a spolupráce rodiny a školy na prvním stupni* si klade za cíl zmapovat způsob spolupráce rodičů a školy na základě historických podkladů, a prakticky ověřených postupů. Blíže se věnuje pojetí spolupráce a komunikace rodičů a školy v různých alternativních směrech. Zároveň nabízí čtenáři nabídku pohledu do situace z autorčiny praxe, jež byla důsledkem nekvalitní komunikace a spolupráce školy s rodinou. Na základě poznatků z teoretické části se autorka snaží situaci dále řešit a dosáhnout kvalitního, vzájemně spolupracujícího vztahu mezi rodiči a školou.

Klíčová slova: spolupráce rodiny a školy, komunikace, alternativní směry, očekávání, formy kooperace

ANOTATION

The aim of the diploma work called *Family-School Communication and Cooperation on Primary Education* is to map forms of the cooperation between parents and schools on basis of history and procedures verified in practice. The work attends to conceptions of parents and teachers cooperation and communication in different alternative ways of education. Simultaneously it offers the view to a specific situation of the author's practise, which was the result of the poor quality of parent - school cooperation and communication. Pursuant to piece of knowledge from the theoretical part of the work, the author tries to solve the situation and to achieve the good-class and mutually cooperated relation between parents and schools.

Key words: parents-school cooperation, communication, alternative ways of education, expectation, forms of cooperation

OBSAH

ÚVOD A CÍLE	3
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Historie vytváření vztahu rodiny a školy	5
1.1 Kořeny vztahu rodiny a školy.....	6
1.2 Nové pojetí.....	7
1.3 Poslední desetiletí a současnost.....	11
2 Moderní pojetí spolupráce rodiny a školy	15
2.1 Od vzdělávacích programů k Rámcovému vzdělávacímu programu.....	16
2.1.1 Pojetí vztahu a spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Obecná škola.....	17
2.1.2 Pojetí vztahu a spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Základní škola.....	17
2.1.3 Pojetí vztahu a spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Národní škola.....	18
2.1.4 Pojetí spolupráce rodiny a školy v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice.....	19
2.1.5 Pojetí rodiny a školy podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	20
2.2 Spolupráce rodiny a školy na různých typech škol.....	22
2.2.1 Spolupráce rodiny a školy ve Waldorfských školách.....	23
2.2.2 Spolupráce rodiny a školy ve školách Montessori.....	26
2.2.3 Spolupráce rodiny a školy ve Freinetovské škole.....	28
2.2.4 Spolupráce rodiny a školy v Jenské škole.....	28
2.2.5 Spolupráce rodiny a školy podle Daltonského plánu.....	31
2.2.6 Spolupráce rodiny a školy ve Školách přesahujících do okolí.....	33
2.2.7 Spolupráce rodiny a školy podle Bielefeldských školních projektů.....	35
2.2.8 Spolupráce rodiny a školy ve Zdravé škole.....	36
2.2.9 Spolupráce rodiny a školy podle vzdělávacího programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step).....	38
Shrnutí kapitoly 2.2.....	42
3 Počátek kooperace rodič - učitel	43
3.1 Role a povinnosti rodiče a učitele.....	44
3.2 Nároky rodičů na učitele a učitelů na rodiče.....	45
Shrnutí kapitoly 3.....	49
4 Formy komunikace rodiny a školy	50
4.1 Základní formy komunikace.....	50
4.2 Formy kontaktu v programu Začít spolu.....	52
4.3 Konkrétní příklady forem komunikace.....	53
4.3.1 Formy přímé komunikace rodiny a školy.....	53
4.3.2 Formy nepřímé komunikace rodiny a školy.....	56
EMPIRICKÁ ČÁST	
5 Úvod empirické části	59
5.1 Cíle praktické části.....	59
5.2 Stanovení hypotézy.....	60
5.3 Metody zkoumání.....	61
6 Komunikace a spolupráce rodičů a školy	62
6.1 Teoretická východiska.....	62

6.2	Podoby spolupráce v koncepci autorčiny výuky druhého ročníku.....	63
6.3	Aplikované formy spolupráce.....	64
6.4	Charakteristika popisované školy.....	66
6.5	Vlastní zkušenost.....	67
6.6	Reflexe rodičů.....	68
6.6.1	Názory rodičů na změnu třídní učitelky.....	69
6.6.2	Autorita učitele a rodičů.....	72
6.6.3	Nároky učitele na děti a rodiče.....	73
6.6.4	Hranice vztahu rodič - učitel.....	76
6.6.5	Formy spolupráce.....	76
6.6.6	Obsah třídních schůzky.....	80
6.6.7	Názory rodičů na kvalitní spolupráci.....	81
	Shrnutí empirické části.....	82
	ZÁVĚR	85
	LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE	86
	Příloha 1	
	Příloha 2	
	Příloha 3	
	Příloha 4	
	Příloha 5	

ÚVOD A CÍLE

„Naprostá svoboda je právo volit si vlastní postoj v jakékoli situaci, která je nám dána.“

(V. Frankl)

Jedním z hlavních témat rozvoje současného školství je právo svobodného rozhodování o způsobu výuky. Toto právo náleží nejen učitelům, ale i rodičům a jejich dětem. V období školní docházky dítěte, přicházejí tyto tři strany do úzkého kontaktu, ve kterém se nabízí mnoho příležitostí k oboustrannému ovlivnění, vzájemné spolupráci. Aby však kooperující aktéři zůstali svobodnými, je zapotřebí, vzájemná důvěra, ochota spolupracovat, ale i svoboda vyjádřit svůj názor.

Z pohledu autorky je v současné době v České republice často opomíjena jedna strana zmíněného trojúhelníku - rodiče. Ač oni jsou zákonnými zástupci dítěte a zároveň od počátku nejdůležitějšími osobami v jeho životě, vstupem dítěte do školy se jejich pozice proměňuje a začíná být ovlivňována institucí.

V průběhu praxe, zejména na tradičních školách, autorka nabyla dojmu, že vstupem dítěte do školy jsou rodiče odsouváni do pozadí. Velký důraz je kladen na kooperaci učitele a dítěte, ostatní osoby - vedení školy, rodiče, příbuzní - jakoby na výuku a vzdělání dítěte neměli příliš velký vliv.

S nástupem na pozici třídní učitelky v počátcích své praxe si autorka klade následující otázky:

- Jak komunikovat s rodiči?
- Do jaké míry jsou rodiče součástí třídy?
- Mají se rodiče zapojovat do výuky?

Autorka zjišťuje, že ve svých studiích nebyla poučena o komunikaci učitele s rodiči.

Současně se ocitá v situaci, kdy pocítí následky předchozí nekvalitní komunikace mezi školou a rodiči.

Zmíněné okolnosti se staly podnětem k předkládané práci.

V teoretické části si autorka klade za cíl zmapovat možnosti komunikace a spolupráce školy a rodičů na základě historie, zkušenosti a vědomostí zmiňovaných autorů. Vylíčit již v praxi ověřené formy spolupráce rodiny a školy a daných poznatků využít ve své praxi. Stěžejní část práce je věnována způsobům spolupráce rodiny a školy v různých alternativních směrech, zejména pak v programu Začít spolu, který autorka shledává velmi inspirujícím pro svou budoucí praxi. Zároveň autorka zjišťuje, že v české literatuře zatím neexistuje mnoho pramenů na téma spolupráce rodiny a školy.

Cílem empirické části je vylíčit vzniklou situaci ovlivněnou nekvalitní komunikací a spoluprací školy a rodičů. V dané situaci autorka vystupuje v roli třídní učitelky. Snaží se zjistit příčiny konfliktní situace a prakticky stanovit způsob spolupráce vyhovující učiteli i rodičům. Zároveň předkládáme názory rodičů a porovnáváme jejich mínění v časovém horizontu jednoho školního roku.

Od své práce autorka očekává rozšíření vhledu do dané problematiky. Současně předpokládá, že nalezne vyhovující způsob spolupráce a komunikace učitele s rodiči nejen v současném školním roce, ale i pro roky příští.

1 Historie vytváření vztahu rodiny a školy

Vztah a spolupráce rodiny a školy je tématem zkoumání a experimentování již několik desetiletí, z hlediska historie je však zájem o součinnost obou skupin velmi mladý.

Vzájemná korelace obou skupin je v historii spjata s vývojem **pojetí dětství**. Dětství stálo relativně dlouho mimo pozornost sociologů.

Mišíková, Uhrová (2001) připomínají, že jako první poukázali na nevyhnutelnost zkoumat sociální postavení dětí a dětství **antropologické výzkumy** (Medová, 1971; Murdock, 1957), jako i **některé výzkumy historické** (Ariès, 1962).

S rozvíjením nového paradigmatu dětství ve 30. letech 20. století (Blumer, Meada, Cooley) se v sociologii dětství aktualizuje i tematika socializačních výzkumů a teorie. Děti už v nich nejsou považované za konzumenty svého dětství, ale za jeho aktivní spolutvůrce, uvádí Mišíková, Uhrová (2001, str. 52). Zároveň podotýkají: „Děti nejsou v moderní společnosti ani tak ignorované, jako jsou téměř marginalizované. (Qvortrup, 1994). Tato jejich okrajová pozice ve společnosti vyplývá z toho, že rozhodující moc mají v rukách dospělí - jsou to oni, jejich společenská pozice, kteří společnost v klíčových aspektech tvoří a rozhodují o její další orientaci. Marginalizace dětství se potom promítá i do konceptualizace dětství - v sociologických teoriích se redukovalo většinou jen na problematiku **socializačního procesu a jeho funkci ve společnosti.**“ Děti získaly v sociologické socializační koncepci nekonkrétní podobu sociálních aktérů, jsou v nich obsaženy jakoby v pozadí, „neviditelné.“

V současné světové sociologii se stále zřetelněji rýsuje formující se samostatný proud, který představuje cílenou práci na výzkumu dětí a dětství dodávají Mišíková, Uhrová (2001, s. 51)

1. 1 Kořeny vztahu rodiny a školy

Hluboké kořeny počátku vztahu rodiny a školy vedou až do období středověku.

Štech, Viktorové v kapitole *Kořeny vztahu rodiny a školy* (2001, s. 58) zmiňují Ariěse, podle něhož dětství v našem vymezení trvalo výrazně kratší dobu a péče o dítě nevystupovala zdaleka tolik do popředí jako něco dominantního pro rodinný život. Ten byl daleko více řízen tradicí, pravidly a zákony působícími jako respektované nutnosti.

Ariēs dokazuje, že první fázi přístupu k dítěti lze v křesťanském středověku zhruba až do 16. století označit jako **fúzovanou sociabilitu**. Vtzv. západoevropském typu rodiny se nevydělují zvláštní pojetí dětství. Ani rodina sama není pojímána ve smyslu přesně ohraničeného, privátního prostoru. Děti se pohybují mezi dospělými ihned poté, co jsou odstaveny od kojení. Žijí s nimi jejich život, pozorují je při práci, pomáhají. Míšení, splývání s dospělými je umocňováno jejich časným odchodem do světa dospělých.

Podle Horské (1990) se pro české poměry hovoří o věku sedm až devět let a ještě začátkem 18. století děti devíti- až dvanáctileté odcházejí „do služby“ (Štech, Viktorová, 2001)

V období 16. století se rodiny usazují ve městech, školní docházka se rozšiřuje a děti jsou tak postupně zbavovány povinnosti „služby“. Podle Ariěse je toto období nazýváno **hýčkovým** (nebo mazlivým) **pojetím dětství**. Je výsledkem první „privatizace“ rodiny západoevropského typu. Privatizací rodiny se rozumí proces jejího vydělení z komunity, větší uzavřenosti do sebe, snížení její velikosti doprovázený uvědomováním si zvláštností a potřeb dítěte, o které je třeba pečovat. Horská a kol. (1990, s. 317) zdůrazňují, že podle historiků rodiny v západoevropských městských rodinách obyčej dávání dětí do služby mizí postupně v 16. a 17. století s rozšiřováním školní docházky.

1. 2 Nové pojetí

Od počátku 18. století se školní docházka přizpůsobuje stále širšímu spektru dětí a rodin. Tím se šíří i nový způsob socializace. Dochází k věkovému členění žáků a tím se diferencují i nároky na různě staré děti. Podle Štecha, Viktorové (2001) právě to spolu s dalšími faktory přispívá k hlubšímu uvědomění si nového pojetí rodiny nukleárního typu. Ta je sevřenější a menší a život rodiny se začíná strukturovat kolem dítěte. Mluvíme o třetí fázi pojetí dětství a rodiny, které se označuje jako **personalizované**.

Václav Příhoda v publikaci *Racionalizace školství - Funkcionální organizace školské soustavy* (1930) uvádí: „Moderní škola přejímá mnohé úkoly, které dříve měla rodina. Pokud se konala v rodině řemeslně práce, pokud existoval veliký širý venkov, dávající obživu 90% obyvatelstva, škola byla spíše jen místem, kde se dítě něčemu učilo. Přerod sociální, projevující se vzrůstem průmyslového dělnictva, industrializací a komercializací, děje se rychle před našima očima.”

Příhoda zde dokumentuje situaci 30. let 20. století, kdy se práce přenáší z rodiny mimo dům, do továrny, do úřadu a do obchodu, mění se celá struktura rodinného života. Dále podrobně popisuje společenské změny: „Před lety rodiče i děti společně pracovali, společně jedli, společně se bavili i odpočívali. Nyní však práce i zábava činí z domova namnoze spíš jen noclehárnu. Škola jest si vědoma toho faktu. Vliv školy po stránce sociální a tudíž i mravní roste a musí růst. Hledají se usilovně nové prostředky, kterými by bylo lze socializovati školu. Tato úloha školy vyjadřuje naopak diferenciaci po stránce poznání žáka i po stránce metod, jakými se lze o žáka postarati. Tam, kde individualismus výchovný šel nejdále, pochopil se také nejdříve a nejkonkrétněji školský socialismus.” (Příhoda, 1930, s. 14)

Mišíková, Uhrová zmiňují koncepci Parsonse, vedoucího představitele velmi významné sociologické školy, tzv. **strukturovaného funkcionalismu**, dominující ve čtyřicátých a padesátých letech minulého století. Zdůrazňují, že

k tomu, aby společnost mohla fungovat ve stavu tzv. dynamické rovnováhy, je podle oné koncepce potřebné, aby si jedinec v procesu socializace osvojil žádoucí, integrující hodnoty dané kultury. Klíčové postavení má v tomto procesu působení rodiny na svoje dítě (2001, s. 50).

V průběhu dvacátého století dítě vystupuje z dřívější anonymity. Aby bylo možné vyhovět novým nárokům na vztah k dětem a předávat dědictví, musí být počet dětí menší. Vztahy uvnitř rodiny se však zároveň stávají křehčími, závisí více na osobnostních vlastnostech rodičů i dětí samých, i na náhodných okolnostech a hlavně na individuálních zásluhách jedněch i druhých. Dítě si tak lásku, péči, pozornost rodičů musí stále více „vysloužit“ především v instituci, která se začíná jevit jako naprosto nebytný doplněk výchovy rodinné - ve škole - uvádí Štech, Viktorová (2001)

Výše zmínění autoři dále zdůrazňují, že ruku v ruce s tímto vývojem ovšem jde prohlubování kontroly rodiny ze strany státu a jeho institucí.

Nejde jen o zájem tzv. přímých institucí, jimiž Štech, Viktorová (2001) míní např. pediatriy, či sociální pracovníky. Zdůrazňují zde instituce nepřímé kontroly a intervence, jakou představuje právě škola, která prostřednictvím školní socializace dětí a jejich hodnocení zasahuje mnohdy hluboko do intimity procesů rodinné výchovy, do vztahů mezi rodiči a dětmi, do jejich afektivních investic apod. Psychologické fenomény, jako jsou rodičovská očekávání a plány, jsou postupně stále více ovlivňovány a podmiňovány výsledky dětí ve škole, rozhodnutími konkrétních učitelů, doporučeními instituce školy (2001, s. 60).

Na s. 61 Štech, Viktorová pokračují: „Jestliže až do šedesátých let 20. století se v oficiálních školských dokumentech i v běžné řeči hovořilo spíše o „rodinách“, jejichž spolupráci a vstřícnost si chceme zajistit, od této doby je stále častěji řeč o „rodičích“.“

Podle výše zmíněných autorů uvedená dikce převažovala v době, kdy jedno z důležitých posláních školy bylo spatřováno v jakési „normalizaci“ a „kultivování“ rodin školou jako nástrojem státu. Takový přístup převládal až do zmíněných šedesátých let 20. století.

V padesátých letech 20. století začínají vědci i pedagogové veřejně otvírat téma kooperace rodiny a školy. Kočková (1958) na toto téma uvádí, že za výchovné a vzdělávací práce školy jsou odpovědni především učitelé. A této odpovědnosti jsou si většinou vědomi. Spolu s nimi však odpovídají za výchovu dětí i rodiče. Ale každodenní zkušenosti nás přesvědčují, že rodiče si často nejsou této odpovědnosti vědomi. Mnozí z nich se domnívají, že všechna odpovědnost za vyučovací i výchovné výsledky náleží škole a podle toho se i chovají. Zasahují do výchovy dětí živelně, nesoustavně, povrchně, někdy dokonce negativně. Je poměrně málo rodičů, kteří se výchově a vzdělání svých dětí věnují důsledně a systematicky, (tamtéž, s. 6)

Proti tomu je však nezvratnou skutečností, že se zájem rodičů a širší veřejnosti i školu a výchovné otázky v poslední době zvýšil a stále se prohlubuje.

Kočková (tamtéž) dále dodává, že je nezbytné, aby si všichni rodiče uvědomili odpovědnost za výchovu svých dětí, aktivně spolupracovali ve výchově a zajímali se o pedagogické problémy i jejich řešení (1958, s. 7). Upozorňuje také, že rodičům zde mají nejbližší učitelé, neboť je spojuje společný cíl: vychovat z dětí - žáků řádné, platné členy společnosti. Velký úkol tu náleží též řediteli školy, pokračuje Kočková. Mnozí ředitelé si však dosud neuvědomují důležitost a odpovědnost své řídicí funkce i v oblasti pedagogické práce školy s rodiči žáků a přesto je význam této práce veliký, v ní je obsažena jedna z nejdůležitějších podmínek úspěchu učebně výchovné práce školy.

Ve své publikaci se Kočková slučuje s názorem J. Kúrfursta, který ve svém článku „*Čo prekáža dobrej spolupráci rodiny a školy* (Rodina a škola, SPN, Bratislava, 1954, roč. I., str. 171) uvádí a rozbírá tyto čtyři hlavní zábrany úspěšné spolupráce školy s rodiči:

- 1) nedostatek času u rodičů,
- 2) nesprávné názory rodičů na školu,
- 3) děti samy,
- 4) nesoulad mezi školou a rodinou v názoru na dnešní dění.

Citovaní autoři dokládají, že ještě koncem 50. let škola dosahuje hlavního vlivu na rodinu a dítě v oblasti výuky i sociálních vztahů.

V roce 1960 vychází *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. J. Kopecký a kol. v něm, mimo jiné, porovnává současnou roli rodiny ve vývoji dítěte s kapitolou J.A.K. *Nač Bůh rodičům dítěte svěřil*: „Obecně se v této kapitole Jan Amos Komenský pozastavuje nad zodpovědností rodiny za vedení dítěte ke znalostem a zájmům odpovídající doby ve které žil. Rodičům tedy důrazně ukládá především povinnost vést dítě jmenovitě k: „pobožnostem, potom mravům, a naposledy umění literárnímu.“ (1960, s. 56) Kopecký dále porovnává názory autora se současným životem 60. let 20. století. Tvrdí, že mnoho rodičů přenechávají vzdělávání a často i samotnou výchovu na školu. Určitě si ani neuvědomují svou obrovskou chybu. Dítě, které doma nebylo nikdy vedeno k žádnému zájmu, popřípadě rodiče ani nedohlíželi na školní prospěch má, podle Kopeckého, velký handicap. Autor shledává, že v určitých předmětech či zálibách bývají jedinci excelentní, ovšem jejich celkové, všeobecné znalosti z dalších oborů daleko zaostávají za ostatními.

Kopecký a kol. (1960) dále zdůrazňuje, že rodiče, narozdíl od dětí, mohou vědět, co je v dané době potřebné k životu více a co méně, dále rodiče mohou být velmi silným hybným orgánem, který dítě donutí se cokoliv učit, jelikož člověk je tvor pohodlný a má tendenci si neustále všechno ulehčovat.

Závěrem Kopecký zmiňuje, že odlišnost mezi dobou J. A. Komenského a dneškem spočívá asi hlavně v preferovaných tématech výuky. Nevíme, kolik rodičů dnes vede své dítě k věrouce, pak k mravům a až naposledy k nějakým znalostem pro praxi. V současné době je to, podle Kopeckého, právě naopak. Je otázkou jak moc velká je to chyba do budoucna.

V posledních třech desetiletích, jak uvádějí Štech, Viktorové (2001), se klade důraz na specifické kvality jednotlivých rodičů. Je důsledkem zvýšené potřeby přímého kontaktu s učiteli. Od rodičů se očekává (a také oni sami obvykle taková očekávání interiorizovali), že dostojí své individuální **odpovědnosti** a dokážou jednat tak, aby vytvářeli specifické podmínky pro úspěšnou školní

socializaci svých dětí, včetně hladké domluvy se školou a učiteli. Vtom spočívá právě dnes jejich „civilizovanost“. Protože i učitelé více vědí o rodinách a rodičích, jsou povinni i oni daleko více se informacím o žácích věnovat a reagovat na ně. (2001, s. 61)

Celá záležitost vzájemných vztahů se psychologizovala, tj. kvalita a efektivnost těchto vztahů závisí na osobnostních charakteristikách učitelů i rodičů, jejich očekáváních a představách a na schopnosti komunikovat a nalézt společnou řeč. Vše je náhle víc závislé na křehkých vazbách individuálních zvláštností rodičů a učitelů, dodávají Štech, Viktorová (2001, s. 62).

1. 3 Poslední desetiletí a současnost

Jak již autorka naznačila v předchozí kapitole, snad nejrozsáhlejšího vývoje z hlediska kvantity, dosáhl vztah a spolupráce rodiny a školy v posledním století. V současné době jakoby vývoj zpomalil a začal se více zabírat otázkou kvality interakce školy a rodiny.

Kolláriková, Pupala (2001) uvádějí fakt, že škola je nejprve institucí, která dítě chrání tím, že ho odděluje od světa dospělých. Přípravou v takto vyčleněné instituci dochází k uvědomění zvláštnosti dětství, k nutnosti o děti pečovat. Dětství se sociálně a psychologicky „prodlužuje“. Pod vlivem školní docházky dětí se tedy mění i pojetí rodiny a vztahů uvnitř rodiny.

Ve 20. století se škola stává zřetelně institucí, bez které rodina díky povinné školní docházce ani nemá jinou možnost a která přispívá k tomu, že citové vztahy mezi rodiči a dětmi jsou stále více zprostředkovány a instrumentalizovány (tj. používány jako nástroj k uskutečňování jiných cílů a účelů). Vztahy věcné, pracovní jsou stále více afektivně nabity. Historicky tedy roste potenciál střetů rodičů se školou.

Socializace dětí je dnes navíc již mimo školu nepředstavitelná. Souběh této nutnosti - projít školní socializací co nejdál, setrvat v ní co nejdelší dobu, a citlivá závislost rodin na školním hodnocení (byť nepřímém, zprostředkovaném výsledky dítěte) - vytváří problém. Ten většina rodin začíná řešit leckdy ještě dříve, než jejich dítě vstoupí do školy. Vstup dítěte do školy je úkolem budovat prostřednictvím vztahu rodič - učitel i vztah rodiny ke škole dodávají Kolláriková, Pupala (2001, s. 62).

Tíž autoři zdůrazňují rozsáhlý výzkum vztahů školy a rodiny Rabušicové a Pola (1996). Zaměřili se na spolupráci obou institucí v situaci jejich proměn v polovině devadesátých let 20. století. Sledovali jednotlivé aktivity učitelů a rodičů, analyzovali pohledy a očekávání vůči sobě.

Jejich východiskem byla hypotéza, že stále ještě existují bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou zaviněné nedostatkem vzájemné důvěry a respektu.

Ve svém výzkumu Rabušicová, Pol ukazují, že výrazné společenské a ekonomické změny se projevují rozporně v důrazu na ideál decentralizace a participace při současném oslabení škol (fluktuace učitelů a odliv žáků na specializované školy a víceletá gymnázia), zavedení konkurenčních prvků („boj o žáka“) a slabosti rodičů jako instituce (ti se teprve v této roli konstituují). (Štech, Viktorová, 2001, s. 63)

Výzkumem Rabušicové a Pola je zdůrazněno, že velkou roli ve vztahu a spolupráci rodičů a školy hraje komunikace. Ta se podle obou autorů výzkumu ukazuje jako velmi dobrá jen na 1. stupni ZŠ (na rozdíl od stupně druhého). **Hlavním tématem komunikace** v primární škole nejsou jen (špatné) výsledky, tedy ne/prospěch dítěte, ale i témata výchovná (strategie práce s dítětem). Komunikaci mezi oběma stranami značně ovlivňuje pohled učitele a rodiče na kvalitu daného vztahu. Ve výzkumu Rabušicové, Pola se ukázalo, že **učitelé posuzují** kvalitu rodičovského vztahu ke škole nepřímo - nikoli z přímé komunikace rodičů s učitelem, ale podle kultury chování žáka ve škole, podle jeho připravenosti na vyučování, ale třeba i podle jeho zájmů a způsobů trávení volného času nebo podle oblečení. **Rodiče zase posuzují** kvalitu školy a

učitelů především podle výsledků svého dítěte, podle toho, jak o učiteli dítě doma mluví, a podle toho, jak učitel řeší výchovné problémy. Teprve nakonec podle toho, jak se učitel chová k rodičům v osobním kontaktu dodávají Kolláriková, Pupala (2001, s. 63).

Rabušicová, Pol ve svém výzkumu z roku 1996 zmiňují, že vývoj spolupráce školy s rodinou na prvním stupni Základního vzdělávání v České republice jde současně s vývojem v zahraničí.

Autorka se domnívá, že v současné době toto tvrzení platí zejména v alternativních směrech výuky, méně však již ve školách s tradičním přístupem.

V následující kapitole autorka nastíní spolupráci rodiny a školy ve Vzdělávacích programech i v některých alternativních směrech.

Angela M. Shartrand, Heather B. Weiss a kol. z harvardské fakulty pro postgraduální studium na změnu současného vztahu rodiny a školy nahlíží z jiného úhlu. Ve svém výzkumu nazvaném Příprava učitelů na spolupráci s rodinou (Prepairing Teachers in Family involvement, 1997) nabízejí jedno z praktických řešení problémů v interakci rodiny a školy.

Zmiňují American Association of Collèges for Teacher Education (AACTE) společně s National PTA (Parent Teacher Assotiation), kteří v té době usilují o zavedení výcviku učitelů ve spolupráci s rodiči a rodinou.

Angela M. Shartrand, Heather B. Weiss a kol. dodávají: „Zatímco politikové a pedagogové podporují profesionální rozvoj, otázka přípravy studentů učitelství na práci s rodinami je stále nezodpovězena.“ (Shartrand, Weiss, 1997, s. 6)

Autoři harvardského výzkumu si kladou otázky, jak mají být budoucí učitelé připravováni, aby byli schopni v praxi efektivně propojovat výuku ve škole a v domácnosti. Též zvažují, jaké znalosti a dovednosti k takovému úkolu potřebují, či jak by měli být vyučováni.

„Vzdělávání učitelů může a mělo by připravovat učitele pro budování spolupráce s rodinami a společností. Rozšíření obsahu vzdělávání učitelů za

účelem zdokonalení v tomto novém odvětví zahrne podstatné změny v politice i v praxi." dodávají Angela M. Shartrand, Heather B. Weiss a kol. (1997, s. 6)

Zmíněný výzkum amerických autorů podává následující doporučení: (tamtéž, s. 26)

1. Rozvíjet národní síť pro podporu přípravy učitelů na spolupráci s rodinou.
2. Zhodnotit zkušenosti a výsledky učitelů připravujících se na spolupráci s rodinou.
3. Posílit politické směrnice pro učitele připravující se na spolupráci s rodinou.
4. Vytvořit kurs pro učitele základních, středních a vysokých škol.
5. Zdokonalit efektivitu kursů prostřednictvím spolupráce se specialisty.
6. Zahrnout výcvik do osnov vzdělávání učitelů spíše než zacházet s ním jako s izolovaným komponentem.
7. Prohlásit spolupráci s rodinou za prioritu mezi profesionálními organizacemi.
8. Udržovat znalosti, dovednosti a pozitivní přístup učitelů vůči rodinám průběžným doškolováním.
9. Pohybovat se za hranice výukových metod nabízením přímé zkušenosti ve spolupráci s rodinou.

Angela M. Shartrand, Heather B. Weiss a kol. (1997) vyzdvihují: „Univerzitní spolupráce může pomoci překlenout mezeru mezi teorií a praxí. Zaměstnanci školy mohou spolupracovat se vzdělávacími programy za účelem přetváření obsahu vzdělání budoucích učitelů, a tak budou učitelé lépe připraveni na setkání s měnícími se potřebami studentů a rodin." (1997, s. 26)

Pouze 22 států USA má spolupráci s rodiči ve obsahu učiva zahrnutým standard vzdělávání učitelů. Prvním a jediným státem, který zřídil zákonný systém nařizující budoucím učitelům a kvalifikovaným pedagogům, aby

„společně s rodiči a pěstouny sloužili jako aktivní partneři ve vzdělávání dětí“ (California Education Code 44291.2, 1993). (Angela M. Shartrand, Heather B. Weiss a kol., 1997)

Ze zmíněných výzkumů je patrné, že vývoj vztahu a spolupráce rodiny a školy je úzce spjat s nejen se přístupem jednotlivých aktérů, ale i s celou strukturou školství.

2 Moderní pojetí spolupráce rodiny a školy

Brudíková na Mezinárodní jazykové konferenci v Olomouci (2006) poukázala na nutnost zvýšení efektivity škol. K tomu dodává: „Abychom zvýšili efektivitu školy, je nutné stále něco vylepšovat - a to se týká nejen učitelů, ale také ředitelů a jejich zástupců. Je nutné se zlepšovat především v chování, v jednání, v sebevzdělávání, v sebepoznávání, v projevu, ve vystupování, v komunikaci, ale také v naslouchání a ve vztahu člověka k člověku. To všechno se projeví ve vztahu k žákovi - v jeho chování i v jeho vztahu k učení.“ (z vystoupení na Mezinárodní jazykové konferenci - Olomouc, PedF UP - katedra ČJL dne 14. dubna 2006, UN č. 38/2006)

Připomeňme si vývoj vztahu a spolupráce rodiny a školy. Od počátku 18. století se školní docházka přizpůsobuje stále širšímu spektru dětí a rodin. Nejširší rozvoj po stránce socializace dětí a rodičů ve škole nastupuje koncem 19. století. Přílišné lpění na uniformních vyučovacích metodách, pasivita žáků, mechanické způsoby určení, pohrdání dětským potenciálem, omezení pohybu ve škole - toto vše, a ještě mnohé další se začalo škole vytýkat koncem 19. a začátkem 20. století. Mnohým moderně uvažujícím pedagogům, filosofům,

psychologům či lékařům se zdála situace ve školách neudržitelnou a začali ji bezodkladně řešit. (Janík 2002).

Janík (tamtéž) dále poznamenává, že mezidobí let 1880 - 1940, nesmírně plodné co do počtu různých pedagogických koncepcí a návrhů, je označováno pojmem reformní pedagogické hnutí. V souvislosti s tím se hovoří o pedagogických principech jako jsou svoboda, zodpovědnost, spolupráce, samostatnost, sebevýchova, samočinnost, učení objevováním, sociální učení atd.

Modely reformní pedagogiky se svojí teorií a praxí staly východiskem i zdrojem inspirace pro běžné školy. Ty využívají této inspirace při hledání svého profilu a postupně se mohou stávat školami alternativními.

V následujících podkapitolách se bude autorka věnovat pojetí spolupráce rodiny a školy ve Vzdělávacích programech a alternativních směrech.

2.1 Od vzdělávacích programů k Rámcovému vzdělávacímu programu

V 90. letech 20. století vznikla potřeba modernizovat pojetí školství. Důsledkem toho vznikají jednotlivé návrhy vzdělávacích programů, které jsou posuzovány a schvalovány MŠMT. Jde o tři základní vzdělávací programy:

- Obecná škola
- Základní škola
- Národní škola

Jednotlivé instituce mají možnost volit si program, podle něhož nadále působí. Vzdělávací programy jsou detailně rozepsány, vymezují svá východiska, své cíle a vyjadřují se k pojetí jednotlivých vyučovacích předmětů.

Autorka nabízí vhled do jednotlivých programů se zaměřením na jejich pojetí spolupráce rodiny a školy.

2.1.1 Pojetí vztahu a spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Obecná škola

Roku 1993 vydali P. Piřha a Z. Helus Návrh pojetí obecné školy. Líčí zde moderní přístup k výchově a vzdělávání. Jiř v Návrhu pojetí obecné školy (1993), stejně jako v Pojetí obecné školy (2006) tíř autoři zdůrazňují i jeden z důležitých rysů nové obecné školy, kterým je její **pevné zasazení do společnosti**. Proklamují, že škola patří k obci, je její vizitkou. Není možné, aby život školy byl vyděleným světem pečlivě odděleným od celku života obce. Proto je třeba, aby **rodiče měli možnost do dění ve škole vidět** a ve věcech, ke kterým se mohou zasvěceně vyslovit, chod školy i ovlivnit. Vztah mezi školou a rodičovskou veřejností je třeba taktně hledat a po nabytí zkušeností optimální vztah i legislativně vyjádřit.

V obou dílech je zdůrazněno, že pro úspěšnosti učitelů a **škol je nutný zájem rodičů o děti i školu**. Piřha, Helus zdůrazňuje, že musí jít o zájem konstruktivní, takový, který podpoří snahy učitelů a nenaruší školní práci.

I širší společnost, obec, měla by škole přispět svým zájmem, protože mnoho z navrženého programu vyžaduje dostatečné ekonomické zdroje, práci dobrovolných pracovníků, pomoc rodičů. V oblasti krouřků, ale i nepovinných předmětů a výchov a dále v jednotlivých předmětech může pomoc vhodné zvolených rodičů při dobré spolupráci s učitelem být pro děti velkým přínosem. I pro tuto možnost bude třeba upřesnit platné legislativní zásady dodávají Piřha, Helus (2006, s. 18)

2.1.2 Pojetí vztahu a spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Základní škola

Základní východiska vzdělávacího programu

1. usiluje o dosažení základů moderního všeobecného vzdělání žáka
2. chápe obsah základního vzdělávání jako prostředek k rozvoji osobnosti žáka, nástroj jeho orientace a klíč k pochopení přeměn současnosti

3. zdůrazňuje pevné osvojení poznatků, kompetencí
4. chápe základní vzdělávání v jednotě jeho poznávací a hodnotové stránky, směřuje k osvojení hlavních zásad a norem lidského jednání žáka
5. klade důraz na činnostní pojetí vyučování
6. vyžaduje také zřetel k individuálním předpokladům a možnostem žáka
7. počítá s dotvářením své podoby podle požadavků individuální školy

Z hlediska spolupráce rodiny a školy je zajímavý dodatek k bodu 3.:

Za důležité považuje program rozvíjení kompetencí **sociálních a komunikativních** (naslouchání, porozumění, spolupráce, vzájemná pomoc atd.). Důraz na kompetence se promítá do zpracování osnov jednotlivých předmětů a do přístupu k hodnocení žáků. (1996, s. 14)

Pokud jde o dotváření podoby programu podle vlastních záměrů a podmínek školy, neopomínají zde autoři ani **důležitost názorů a přání rodičů i možnosti a potřeby žáků.**

2.1.3 Pojetí vztahu a spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Národní škola

V samotném pojetí programu Národní škola se nenachází příliš mnoho zmínek o rodičích, rodině žáka. Celý program je velmi **důkladně a detailně orientován na dítě** a celkový rozvoj jeho osobnosti. To však neznamená, že by program Národní škola nepočítal s účastí rodiny na funkci školy. Důkazem toho jsou jednotlivé alternativní školy, jež byly sestaveny právě na základě tohoto programu a u nichž spolupráce rodičů často tvoří podstatnou součást výchovy a vzdělávání dětí.

O některých těchto alternativních školách se autorka zmiňuje v následujících kapitolách.

2.1.4 Pojetí spolupráce rodiny a školy v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice

Zavedení tří výše zmíněných vzdělávacích programů bylo významným krokem k modernizaci českého školství. Přesto, jak naznačili i Piřha, Helus (2006) ve svém pojetí Vzdělávacího programu Obecná škola, většina odborníků cítí, že jde jen o dočasné řešení, které předpokládá další legislativní změny. Od počátku 90. let se v průběhu následujícího desetiletí jednotlivé školy vyhraňují, získávají větší zkušenosti nejen v kontaktu s okolím a mnohé z nich se začínají od zvoleného vzdělávacího programu odklánět vlastním směrem.

Tato postupná změna nezůstává bez povšimnutí. Rabušicová, Zounek (2001) shledávají, že druhá polovina 90. let je v České republice v oblasti změn a rozvoje školství charakterizována mimo jiné snahami o vnitřní proměnu školy spíše než o změny strukturní. Podle těchto autorů prakticky všechny iniciativy školské politiky posledních let k těmto vnitřním změnám směřují nebo se k ní alespoň v nějaké podobě vyjadřují. Nejvýrazněji potom tzv. **Bílá kniha - Národní**. (2001, s. 78)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm - v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 - schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Ministerstvo se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy“ - jak jsou obdobné texty strategického charakteru v některých zemích označovány. (Bílá kniha, 2001, s. 6)

Bílá kniha pojednává o proměnách společnosti, principech vzdělávací politiky a charakterizuje vnitřní proměny školy:

Školy již jsou - a budou ještě více - vystaveny řadě změn, které se týkají obou velkých oblastí. Jsou to změny **vnějšího postavení, místa školy** ve vzdělávacím systému, jejího vztahu k ostatním úrovním systému i k okolní společnosti, jež jsou důsledkem získání určité autonomie. Je to **vnitřní proměna** školy, především proměna její **funkce, prostředí a klimatu**, kdy vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů. (2001, s. 41)

Bílá kniha zdůrazňuje důležitost spolupráce **s odbornými týmy učitelů druhého stupně** při vytváření příznivého klimatu školy, případně školního kurikula a **spolupráce s rodiči žáků**, kteří zůstávají v období prvního stupně pro žáky největší autoritou a bez jejichž pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější.

Rabušicová, Zounek (2001) hodnotí současnou situaci v oblasti vztahů mezi rodinou a školou na základě analýzy stávající české legislativy a porovnávají ji s vizí, kterou pro oblast rodičovského partnerství poskytuje tzv. Bílá kniha. Autoři shledávají, že Bílá kniha **klade poměrně velký důraz na spolupráci, aktivitu ve vztazích mezi rodiči a školami**, a to v obou směrech v mnoha úrovních. (2001, s. 75)

2.1.5 Pojetí rodiny a školy podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

V důsledku očekávání a naznačovaných změn v roce 2005 vzniká **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, který stanovuje základní cíle českého vzdělávacího programu a jednotlivým institucím tak dává možnost si na jeho základě vytvořit vlastní Školní vzdělávací program. Školy mohou určit vlastní způsob, jak se odlišit od jiných základních škol a stanovit originální pojetí výuky, vzdělávání, ale i spolupráce rodiny a školy.

Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
- **zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.**

Zvýše uvedených kapitol je patrné, že pojetí výchovy a vyučování, ale i spolupráce na základních školách prochází neustálými změnami, nepřetržitě se vyvíjí v závislosti na potřebách jednotlivých institucí, vedení, učitelů, žáků i rodičů. Pojetí spolupráce rodiny a školy je jednou z ranných kapitol moderního školství. Současné školy se často inspirojí alternativními směry, které v minulosti působily nejen na území ČR. Jejich názory na spolupráci rodiny a školy autorka předkládá v následujících kapitolách.

2.2 Spolupráce rodiny a školy na různých typech škol

Dříve bychom zde hovořili o různých „alternativních“ školách, jak je podává J. Průcha v publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (2004).

„**Alternativní vzdělávání** (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

Průcha předkládá též definici z německého slovníku Wörterbuch Pädagogik (Schaub, Zenke, 2000, s. 28) výklad pojmu **Alternativní škola**: „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení

a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy.“

V době zavádění Rámcového vzdělávacího programu a vzniku rozličných Školních vzdělávacích programů, není tento pojem již úplně přesný. Alternativními se stávají o mnohé původní „tradiční“ ZŠ. Proto o školách, jež zde budeme popisovat, můžeme hovořit jako o **tradičně (klasicky) alternativních**.

J. Průcha (2004, s. 18) předkládá velmi přehledný rozdělení alternativních škol. (viz. Příloha č. 5)

Spilková, Kořa (1998, s. 342) uvádějí základní **podstatu škol inovativních**.

Tyto školy kladou důraz na:

- osobnostní a sociální rozvoj žáků;
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání;
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí;
- kooperativní strategie učení;
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy;
- spolupráci školy s rodinou a místní komunitou.

Přestože dnes podobné charakteristiky najdeme i u škol, které do Průchova rozřazení nezapadají, pozastavuje se autorka u několika typů alternativních škol. Snaží se o stručnou charakteristiku jejich podstaty, zvláště se zaměřuje na jejich pojetí spolupráce rodiny a školy.

2.2.1 Spolupráce rodiny a školy ve Waldorfských školách

Janík (2002, s. 49) v doplňkovém výukovém textu o reformní pedagogice uvádí následující principy a pojmy waldorfské pedagogiky.

Ve waldorfských školách je kladen **důraz na uměleckou výchovu** (ve smyslu výchovy krásou a přírodou) s akcentováním eurytmie (viditelná řeč a viditelná hudba) a tvořivosti. Důležitý je zde rytmus a různé obřady, tradice a oslavy. Vyučování se realizuje v epochách, což jsou několikahodinové bloky naplněné jistým tématem, jemuž se žáci věnují po dobu několika týdnů (zpravidla 3-6).

Cílem waldorfské školy je **dovést žáka až k maturitě**; od první do osmé třídy jsou žáci vedeni třídním učitelem, v devátém až dvanáctém ročníku vyučují vedle třídního učitele i učitelé odborných předmětů, pro zájemce o maturitu je organizován 13. ročník waldorfské školy.

Učební plán je stanoven pouze rámcově a „živým“ se stává až v rukou učitele.

Důležitým rysem waldorfské školy je její samospráva. Janík (tamtéž) poukazuje, na fakt, že škola nemá ředitele, **je samosprávná**. Uvědomuje si tedy důležitost

spolupráce s rodiči. **Finanční participace rodičů** (školné) je závislá na ekonomické situaci rodiny a na její činnosti pro waldorfskou školu.

Společenství waldorfské školy je prostorem pro uskutečňování demokracie a vytváření spoluzodpovědnosti. Obvykle ji tvoří:

- **kolegium učitelů** (schází se na pravidelných týdenních konferencích, kde řeší otázky pedagogické i administrativní)
- **rodičovská rada** (jde o sdružení nejvíce iniciativních zájemců z řad rodičovské veřejnosti, kteří mohou kompetentně zasahovat i do pedagogických problémů, čímž se podílejí na výchovně-vzdělávacím profilu školy)
- **žákovské fórum** (samosprávný orgán, který se vyjadřuje k problémům vnitřního života školy a spolupracuje s učiteli; je svoláváno podle potřeby).

M. Pol (dle Querida - sr. Who's, 1990) zmiňuje 3 skupiny rodičů, které tyto školy přitahují:

1. ty, podle kterých škola odpovídá potřebám jejich dítěte (dětí) ; osobní zapojenost rodičů nejde dále;
2. ty, kteří dopívají až k otázce proč, pokud jde o kurikulum a pedagogickou praxi;
3. ty, jejichž zájem jde na výše uvedené úrovni - až ke studiu antroposofických zdrojů této výchovy.

Ze zájmu mnoha rodičů žáků (studentů) o školu a její pojetí výchovy pak často plyne i jejich **ochota se školou (učiteli) v určité formě spolupracovat**, dodává Pol (1995).

Poukazuje ještě na jeden zajímavý způsob spolupráce učitele s rodinou. **Je-li to možné, navštěvuje učitel své žáky a jejich rodiče** několikrát ročně u nich doma. Získává tím nejen ucelenější představu o zázemí žáka v rodině, ale např. i o pracovních a sociálních aktivitách rodičů, atd. Tyto poznatky pak může využít ve své práci - ve prospěch.

Pro příklad uveďme vyjádření konkrétních škol ke svému vzdělávacímu programu:

ZŠ Dědinova

Jako každá waldorfská třída, měla by i celá waldorfská škola být celistvým organismem, do něhož jsou zapojeni žáci, učitelé i rodiče, jejichž společným cílem je vzdělávání. Spolupráce školy a rodičů bývá proto mnohostrannější i mnohem intenzivnější než v jiných školách. Společné školní akce, jichž se účastní i rodiče, jsou páteří školního roku, a mnohé žákovské aktivity, které jsme spíše zvyklí vnímat jako mimoškolní, se odehrávají v rámci školy. (www.zsdedina.cz)

Základní škola waldorfská, Praha 5 - Jinonice

Účast rodičů na řízení

Rodiče našich žáků se velmi aktivně účastní nejen na akcích školy, ale jsou důležitou součástí spoluřízení školy. Mají své členy v poradních i výkonných orgánech školy, plnohodnotné zastoupení mají i v nejvyšším orgánu školy - školské radě. (www.wspj.cz/zs/cz/rodice/rnws)

2.2.2 Spolupráce rodiny a školy v školách Montessori

Marie Montessoriová kritizovala přístup tradiční školy k dítěti. Byla zastáncem pedocentrismu a věřila, že se děti dokáží rozvíjet samy od sebe, jsou-li jim vytvořeny příslušné podmínky.

Pedagogiku Marie Montessoriové lze vnímat jako koncept optimálního vývoje dítěte (Janík, 2002)

J. Průcha (2004) montessoriovskou školu charakterizuje v těchto bodech:

- Základním smyslem koncepce je **vytvářet edukační prostředí**, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích.
- Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají **speciální pomůcky**, které jsou klíčem k poznání světa.
- Charakteristické pro tuto koncepci je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků.
- Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. **kosmická výchova**. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vývoje civilizace a kultury. K tomu se využívá projektové vyučování.
- Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „**Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.**“

V obecném pojetí montessoriovské školy se prakticky nevyskytují zmínky o spolupráci rodiny se školou. **Hlavní důraz je kladen na dítě**, ostatní zúčastnění se staví do pozadí výchovně-vzdělávacího procesu. Při většině škol **vznikají rodičovská a občanská sdružení**, která se významně zasazují o chod konkrétních institucí.

Například občanské sdružení Škola Montessori, které vzniklo na podzim roku 2004 z iniciativy rodičů a učitelů. Sdružení je založeno za účelem podpory a rozšiřování Montessori pedagogiky v České republice.

Základní cíle:

- a. materiální, finanční, organizační a personální podpora při vzniku a provozu Montessori tříd základních a mateřských škol
- b. vzdělávání pedagogických pracovníků, zaměstnanců škol a rodičů v oblasti Montessori pedagogiky
- c. zvyšování kvalifikace a odborných znalostí členů sdružení
- d. rozšiřování a propagace Montessori pedagogiky mezi organizace, rodiče a pedagogické pracovníky
- e. spolupráce se státními i nestátními organizacemi zabývajícími se výchovou a vzděláváním mládeže

(O tomto sdružení se můžeme dočíst na webových stránkách ZŠ Gajdošova, Brno)

Dnešní školy pracující podle programu Montessori však sledují moderní vývoj spolupráce školy s rodinou a svůj program přizpůsobují.

ZŠ Na Beránku v Praze 12 dává rodičům možnost vybrat si mezi tradičním přístupem či montessoriovským pojetím výuky. Na svých webových stránkách se, jako většina těchto škol, obracejí přímo k rodičům. Je patrné, že rodiče mají **volný přístup do tříd**, mohou vyjádřit **svůj názor** a **s vyučujícím jsou v úzkém kontaktu**. Montessoriovské školy též nabízejí **další vzdělávání pro rodičovskou veřejnost**.

V České republice je v současné době zřízeno devět základních Montessori škol. Nachází se v Praze, Kladně, Jablonci nad Nisou, Brně, Pardubicích i Kouřimi.

2.2.3 Spolupráce rodiny a školy ve Freinetovské škole

V české republice toto hnutí nemá svoji pobočku, proto jen stručné vyjádření několika zásad freinetovské pedagogiky.

Janík (2002) ve své práci konstatuje, že zásadním principem freinetovské pedagogiky je **princip „svobodného vyjádření“**. Svobodné vyjádření je spontánní, necenzurovanou výpovědí dítěte a může se projevat v mnoha podobách - psaní, malování, básně, zpěv, tanec, dramatika atd.

Ve freinetovské pedagogice nechybí řeč o konkrétních metodách. Janík (tamtéž) proto uvádí některé z nich:

Ranní rozhovor - ráno, dříve než začne výuka vedou děti z freinetovské třídy rozhovor. Podotýkáme, že se jedná o rozhovor „volný“ nebo „svobodný“, čímž opět ukazujeme k principu „svobodného výrazu“. Rozhovor je pro učitele zdrojem informací o tom, co děti zajímá a jaké mají zkušenosti.

Tisk textů - k tomuto účelu je ve třídě k dispozici tiskárna (dnes často počítač). Tisknou se „svobodné texty“ a vytváří se z nich „třídní deník“ nebo „třídní noviny“.

Jedním z originálních prvků freinetovské pedagogiky je korespondence mezi třídami. Ta se odehrává jednoduše tak, že spřátelené třídy si navzájem posílají své texty.

Důležitá, pro autorčin záměr, je část, kdy Janík (tamtéž) zmiňuje otevřenost freinetovské školy k mimoškolnímu světu. Tato otevřenost je využitelná ve dvou směrech:

- **ze života do školy** - např. zvát do školy rodiče, odborníky...
- **ze školy do života** - např. nechat žáky bádát mimo školu, pořádat exkurze, navštěvovat výstavy... (Janík, 2002, s. 44)

2.2.4 Spolupráce rodiny a školy v Jenské škole

Průcha (2004) zjišťuje, že v České republice působí Kruh přátel jenských škol, který se snaží o šíření idejí jenského plánu. Dosud se je podařilo realizovat na jedné základní škole v Poděbradech a na několika mateřských školách.

Janík (2002) charakterizuje jenský plán jako návrh spočívající na pedagogicko-antropologických názorech svého autora. Jenský plán **chápe žáka v jeho celosti** - v jednotě těla, duše a ducha - **a usiluje o rozvoj jeho osobnosti.**

Základním pojmem jenského plánu je **školní pospolitost**; každé individuum se však rozvíjí podle svého vlastního zákona. P.Petersen v jenském plánu usiluje o **jednotu výchovných cílů individuálních i sociálních.**

Průcha (2004) vystihuje nejdůležitější rysy jenského plánu:

- Učební skupiny žáků, přesahující ročník. Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-9 let apod.).
- Rytmičtý týdenní pracovní plán skupiny: vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost).
- „Školní obytný pokoj“, tj. místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti.
- Neuplatňuje se vysvědčení v tradiční formě.

V jenského základní škole hrají důležitou roli rodiče. Rýdl (2001) pojednává o **důležitosti role rodičů v jenského základní škole.** V mnoha případech se k založení školy jenského plánu rozhodnou rodiče, protože **školní výchova se má shodovat s rodinnými nebo společenskými představami.** V Nizozemí bylo v posledních letech založeno mnoho škol jenského plánu z iniciativy rodičů. Rovněž pro ostatní školy jenského plánu však platí, že základním znakem školy jenského plánu má být **silná vazba mezi rodinou a školou.** (2001, s. 109)

Sám P. Petersen se vyjadřuje o důležitosti účasti rodičů ve škole:

„ Veškeré vedení výchovy a vyučování čerpá ve školách jenského plánu evidentně ze skutečnosti, že **učitelé spolupůsobí otevřeně a před očima všech dětí s rodiči**, škola a rodný dům jsou navzájem propojeny, a tak se uzavře ten vůbec nejlepší svazek, v jehož ochraně se může škole dařit - školní obec.

Školy podle jenského plánu jsou v první řadě rodinné školy, to znamená, že přestože to jsou veřejné státní školy, chápeme je v jejich smyslu a nejhlubším obsahu jako **zařízení pro doplnění rodinné výchovy**, pro její pokračování a pro stále těsnější propojení s veškerým kulturním životem tak, aby mohla mladá generace organicky vrůst do svého národního ducha." (Malý jenský plán, str. 27)

Pozoruhodný je profil jenské školy v Lübbenau, který Rýdl (2001, s. 110) nabízí: Od roku 1995 se škola zařadila k zemskému projektu „Malé základní školy rozvíjejí svůj plán“, který vyhlásilo brandenburské ministerstvo vzdělávání a také jej finančně podpořilo, aby umožnilo pluralizaci vzdělávacích nabídek i v menších městech a obcích.

Škola prosazovala rodinný charakter, pocit bezpečí a neanonymity, blízkosti lidí společného zájmu s respektem k individuálním potřebám každého příslušníka pospolitosti. Vzhledem k tomu, že škola byla organizována podle kmenových skupin, bylo nutné upravit rozvrh činností v jednotlivých prostorách školy, protože se tam jednotlivé kmenové skupiny střídaly. To bylo možné jen **za spolupráce všech učitelů a řady rodičů, kteří se výrazně podílejí na celkové profilaci a vnitřní podobě školy**. Veškeré problémy jsou denně týmově probírány a diskutovány a vždy musí být nalezeno schůdné řešení. Týdenní plány jsou tvořeny společně, materiál a pomůcky se půjčují. Protože **všichni se podílejí na všem**, není problémem „zaskočit“ za chybějícího učitele, nebo „odučit“ jiný kurz. Postupně jsou **do výuky vtahováni i rodiče, kteří se již všichni navzájem znají a vznikají iniciativní rodičovské výbory, skupiny a kruhy**, specializují se na určitou konkrétní podporu školy.

V současné době již byli přesvědčeni i zarytí odpůrci „nových pořádků“ a mnoho předsudků bylo odstraněno činností školy v průběhu let. Škola rozvíjí systém dalšího vzdělávání učitelů a rodičů a je zapojena do několika mezinárodních projektů.

Následně Rýdl (2001, s. 127) reflektuje situaci jenského plánu v České republice v průběhu 90.let.

Základní škola v Zátoru v Bruntálu byla v českých zemích první, která se pokusila pracovat podle organizace postupných ročníků po třech letech (3+3+3), což velmi připomínalo činnost kmenových skupin jenského plánu.. Bohužel nepřízeň úřadů a slabá podpora rodičů vedly k rychlému ukončení tohoto „nelegálního“ pokusu.

Vedle odborných přednášek a prací K. Rýdla, začaly postupně na ostatních vysokých školách vznikat původní české práce nebo překlady statí, týkající se dílčích aspektů jenského plánu.

Výraznou pomocí byla zejména poděbradská aktivita E. Pišové, která po obhajobě diplomové práce o pedagogice Petra Petersena v roce 1993 na FFUK v Praze organizovala v Poděbradech rodičovskou iniciativu. Ta po určité době, vyplněné činností s předškolním zařízením, vedla k založení „Kruhu přátel jenských škol“, jenž vyvíjel značnou sebevzdělávací a osvětovou činnost. Bohužel pokus vydržel jen několik málo let a i přes zahraniční podporu byl stále omezován, až koncem 90. let zanikl úplně.

Současný stav a perspektivy státní vzdělávací politiky (zejména zákony veřejné správě a nově chystaný školský zákon) ovšem dávají určitou možnost rozvíjet jenskou pedagogiku zcela legálně bez jakýchkoli omezení a dlouhotrvajících byrokratických opatření. **Jde jen o to, najít a vyškolit zanícené a motivované učitele a rodiče, kteří by vytvořili spolu s dětmi potřebné dynamicky se rozvíjející pedagogické společenství.** (Rýdl, 2001, s. 127)

2.2.5 Spolupráce rodiny a školy podle Daltonského plánu

Průcha (2004) naznačuje historii a pojetí daltonské školy.

Daltonská škola (nazývaná podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA) vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové (1887-1973). Spolupracovala s M. Montessoriovou, od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, jež byla založena roku 1919. Ve svém hlavním díle *Education on the Dalton Plan* (1923), které bylo přeloženo do řady jazyků, popsala teoretické základy a praxi své reformní školy. Ta se opírá o několik ústředních principů: (Průcha, 2004, s. 23)

- **Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost.** Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.
- **Zdůraznění spolupráce** a vytváření **sociálního a demokratického vědomí** u dětí.
- **Osobní zkušenost** na základě samostatné činnosti žáka.
- Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám.

Daltonské školy jsou někdy charakterizovány jako „**školy s uvolněnou třídní strukturou**“, což vystihuje důležitý rys této alternativní školy.

Daltonské školy se rozšířily z USA nejprve do Anglie a odtud do Nizozemska, kde jsou dnes zastoupeny nejpočetněji. V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde také pracuje jedna základní škola podle daltonské alternativní koncepce.

Základní škola Staňkova v Brně ve své charakteristice uvádí následující fakta.

V naší škole vyučujeme podle vzdělávacího programu Základní škola a Základní škola - rozšířená výuka jazyků, jsme členem **Asociace českých daltonských škol** a využíváme prvky daltonského vyučování na prvním stupni již desátým rokem.

Od září 2007 začínáme v první a šesté třídě vzdělávat děti podle nového školního vzdělávacího programu „**Škola bez hranic**“, který vychází z myšlenek daltonské výuky, která je vhodná pro všechny děti z celého světa bez rozdílu. Základem je smlouva mezi učitelem a dítětem, která rozvíjí vlastní rozhodování dětí, samostatnost a spolupráci.

Základní filozofií školy je vytvořit příjemné a bezpečné místo, kde **učitel, žák a rodič jsou partnery**, kde každé dítě má právo se vzdělávat dle svých individuálních možností a potřeb. Vytváří žákům prostor pro jejich seberealizaci a pro rozvoj přirozeného nadání a talentu tak, aby každý žák měl pocit úspěšnosti v nějakém předmětu nebo činnosti. Staví na vzájemné toleranci, na tvořivém myšlení žáků, na práci v týmu, na respektu k práci druhých, na zodpovědnosti žáka i na spolupráci a partnerském vztahu žáka a učitele. Hlavní snaha školy směřuje k tomu, aby žáci uměli zúročit nabyté zkušenosti v praktickém životě, aby uměli diskutovat o problémech a při řešení problémů byli rozhodní, (www.zsstankova.eu)

2.2.6 Spolupráce rodiny a školy ve Školách přesahujících do okolí

Jiným významným produktem alternativního pedagogického hnutí v USA jsou tzv. přesahující školy (schoolsreaching out). Jsou součástí alternativního proudu, zaměřeného nikoli na inovace obsahu vzdělávání, nýbrž na vytváření nových vztahů mezi školou a jejím prostředím. Vychází se zde z teorie, že **vzdělávání mládeže nelze ponechávat jen na působení samotné školy, ale musí být realizováno v kooperaci s dalšími sociálními institucemi, jako je rodina, místní komunita aj.**

Liga přesahujících škol, vytvořená v USA, je dobrovolné sdružení škol, které se snaží prokázat, že partnerství školy, rodiny a komunity může přispívat k zvyšování vzdělávací úspěšnosti u všech dětí, zvláště u dětí ze sociálně rizikových skupin. Liga sdružuje přes sto státních škol (základních a středních) v USA a některé školy v západoevropských zemích. Obdobný pokus byl učiněn i v České republice (Průcha, 2004).

Jsou to školy, které se dobrovolně rozhodly přejmout systém určitých praktických opatření, směřujících zejména k **zvýšení angažovanosti rodičů** (parent involvement) ve vztahu ke škole a k vzdělávání dětí v následujících oblastech:

- **Komunikace školy a rodiny** - Zahrnuje širokou paletu aktivit, směřujících ke zlepšování vzájemné informovanosti mezi rodiči, komunitou a konkrétní školou. Jsou to zvláště informační brožurky, vydávané školou pro rodiče; dny otevřených dveří ve škole pro veřejnost; neformální večerní setkání učitelů a veřejnosti; písemné zprávy učitelů o dítěti zasílané rodičům; školní rubrika v místních novinách; vyčleněný pravidelný čas v týdnu, v němž mohou rodiče telefonicky hovořit s učiteli nebo je navštěvovat, atd.
- **Rodičovská centra ve školách** - Ve školách je vyčleněna zvláštní místnost, v níž je umístěno „rodičovské centrum“ (parent center). Je to konzultační, ale i společenské zařízení, v němž se denně střídají dobrovolníci z řad rodičovské organizace, kteří pomáhají realizovat styk školy s veřejností. Kterýkoliv rodič či občan může do tohoto centra zajít pro různé informace o škole, pro pomoc v obtížných případech výchovy dětí aj. Centrum také zprostředkovává na přání rodičů jejich návštěvy přímo ve vyučovacích hodinách.
- **Rodiče v roli učitelů** - Rodiče jsou vlastně prvními učiteli svých dětí. V době jejich školní docházky mohou zastávat roli domácích učitelů tím, že pomáhají svým dětem při domácích úkolech a přípravě pro školu. Kromě toho však mohou rodiče docházet do škol a mohou být asistenty učitelů při výuce nebo mohou v některých předmětech participovat jako experti pro určitá speciální témata apod.

- **Rodiče v roli žáků** - Školy poskytují rodičům různé instruktivní kurzy, jejichž prostřednictvím je seznamují s pedagogicko-psychologickými otázkami výchovy dětí, s programem školy, s profesí učitelů aj. Mnoho těchto aktivit je pojednáno jako instruktáž pro rodiče o tom, jak zvyšovat čtenářské dovednosti dětí, protože úroveň čtení na amerických školách je často nízká.
- **Podpůrný systém pro školy** - Místní komunita podporuje školní vzdělávání dětí prostřednictvím kooperativních akcí s vysokými školami, církevními a kulturními zařízeními (muzea, divadla aj.). Některé z těchto akcí mohou být přímo začleňovány do školního vyučování k příslušným tématům.

2.2.7 Spolupráce rodiny a školy podle Bielefeldských školních projektů

Pojetí projektu podrobně vylíčila roku 1995 J. Skalková v díle *Za novou kvalitou vyučování (Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*:

Henting vychází ze skutečnosti, že lidé jsou na této malé přelidněné planetě s přepjatou technickou civilizací na sobě nutně závislí. Proto i **škola musí učit žít ve společnosti**, vytvářet atmosféru vzájemného porozumění mezi lidmi. Měla by mít jako malá políš dostatečnou míru autonomie a navozovat atmosféru solidarity mezi učiteli, žáky a rodiči. Bude tak tvořit most mezi rodinou jako malou buňkou světa a velkými společenskými strukturami. Vychovávat ke svobodě je nezbytné, není to však možné bez odpovědnosti a odpovědnost předpokládá sebeuvědomění mladého člověka.

Má-li škola připravovat pro život, nemůže se izolovat od svého okolí a od reality. Proto je při působení pokusných škol **důležitá spolupráce s rodinou, s podniky, do nichž žáci přicházejí na praxi i s dalšími sférami společnosti.**

Skalková (tamtéž) zde odhaluje zajímavou a významnou roli školního poradce, který spolupracuje s žáky i rodiči. Tak např. v 5. ročníku si žáci na základě

doporučení školního poradce místo druhého volitelného jazyka mohou zvolit podporovací kurz, který upevní jejich znalosti nebo dovednosti tam, kde vznikly mezery (němčina, matematika, angličtina).

2.2.8 Spolupráce rodiny a školy ve Zdravé škole

Zdravá škola je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy, které dotovaly práci v Národním centru podpory zdraví, jež se stalo koordinátorem pro ČR v roce 1991. Téměř stovka škol, které měly o program zájem, vypracovaly podle metodiky "Program podpory zdraví ve škole" vlastní projekt přizpůsobený podmínkám jejich školy.

Projekt sleduje následující důležité oblasti:

1) Pohoda prostředí

- pracovní prostředí, prostředí stimulující osobní rozvoj
- soustavné vytváření příjemného prostředí tříd, školy, okolí
- pomocí schránek důvěry a rozhovorů rozšiřujeme komunikaci související s chodem školy i se soukromými problémy dětí
- přihlížíme k požadavkům zdravé životosprávy žáků i učitelů

2) Zdravé učení

- smysluplnost (propojení učiva se skutečným životem a zavádění do praxe)
- možnost výběru a přiměřenost
- využíváme netradiční způsoby výuky (skupinové vyučování, komunikace, využití zpětné vazby, projektové vyučování)
- používáme různé formy hodnocení
- zvyšování fyzické zdatnosti

3) Otevřené partnerství

- vzájemné ovlivňování meziosobních a skupinových vztahů a jejich změna

- rozšiřujeme schopnosti při utváření **komunity školy** (dny otevřených dveří, akademie, informování rodičovské veřejnosti o práci školy)
- výchova k demokracii a povědomí o listině lidských práv a svobod
- **účast na mimoškolních aktivitách** (možnost různých kroužků)

Podstatné rysy zdravé školy podle J. Svobodové (1998, s. 26):

- **Pozitivní přístup**, spočívající v pozitivním myšlení, jehož základem je schopnost vidět okolní svět reálně, ale z příjemnější strany. To umožní přistupovat k žákovi s důvěrou v jeho schopnosti a potenciální možnosti. Humor a nadhled, pochvala a povzbuzení se osvědčuje nejen jako významný motivační prvek, ale i jako prostředek k budování příjemné atmosféry a důvěry v sebe a okolní svět.
- **Konstruktivistické pojetí učení**, jehož základem je vlastní činnost. Vychází se z předpokladu, že žák nemá být jen různými způsoby nucen do učení, ale na základě svých vlastních zkušeností, vědomostí a schopností pomáhá konstruovat svoje vlastně poznání. Je angažován v zajímavém procesu, kdy objevuje, snaží se porozumět, řeší, kombinuje, zjišťuje, srovnává, koriguje názory, asociuje. To má vliv na jeho sebevědomí, odpovědnost, samostatnost i vůli.
- **Vlastní činnost a aktivita** je nutným předpokladem zdravého rozvoje osobnosti. Umožňuje i budování vztahů učitele a žáka na příklad v dialogu, při diskusi, při práci spojené s řešením problému, při vyrábění, navrhování, konstruování nebo v dramatizaci a hře rolí, tvořivé hře a tvořivém psaní, v projektovém nebo zájmovém vyučování.
- hravost
- kooperace
- smysluplnost
- individualizace

- variabilita
- svoboda
- globální pojetí vzdělání

Následně Skalková (tamtéž) uvádí příklady některých změn uskutečněných ve zdravých školách. Jedna z nich se týká i spolupráce s rodiči.

„Zavedením **pravidelných konzultačních hodin** se zlepšuje spolupráce s rodiči a jejich podpora školní práce, orientovaná na pomoc dětem. Rodičům se poskytují např. prvky zdravotní výchovy, jinde jsou pravidelně rozesílanými dopisy informovaní o tom, co se děti učí. V některých školách je možné, aby rodiče pracovali jako asistenti učitelů nebo se ve vyučování využívá jejich profesních znalostí. Mohou přicházet do školy ve dnech otevřených dveří a někde je to možné kdykoliv. V některých školách jsou informace o dětech poskytovány zásadně **za přítomnosti učitele, rodiče i dítěte**. Pomoc rodičů škole se organizuje podle jejich zájmu a možností.“ (1998, s. 31)

2.2.9 Spolupráce rodiny a školy podle vzdělávacího programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step)

Podle Krejčové, Kargerové (2003) představuje tento program velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.

Program Začít spolu zdůrazňuje **individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání**. Jedná se o program, který prosazuje přístup orientovaný na dítě.

Velmi podstatnou součástí vzdělávání orientovaného na dítě tvoří rodiče. Jsou považováni za prvotní učitele a partnery učitele. Očekává se jejich přímá účast na školním vzdělávání svého dítěte, i formou účasti ve třídě.

Komunikace s rodiči je průběžná, je zaměřena na stanovování vzdělávacích **cílů** a individuálních **plánů** pro každé dítě. Rodiče jsou ve škole vítáni kdykoli.

Škola je součástí komunity, je jí otevřená. Život mimo školní zdi je důležitým zdrojem učení, ze kterého škola vychází a čerpá.

Krejčová, Kargerová (tamtéž) se podrobně věnují spolupráci rodiny. Ve vzdělávacím programu Začít spolu vychází z přesvědčení, že:

- **rodiny jsou primárními vychovateli** svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv;
- **rodiče nesou odpovědnost** za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování;
- rodiče a učitelé jsou **rovnocennými partnery**;

Spolupráci s rodinami považují za velice významný faktor podporující efektivitu vzdělávání dětí. Úkolem je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Individualizovaný přístup uplatňují v programu Začít spolu nejenom ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám - tím, že dávají rodičům prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám a možnostem. (2003, s. 149)

Pro přehlednost můžeme vymezit **tři rámcové kategorie spolupráce s rodinou**:

1. osobní kontakt školy/učitele s rodinou
2. písemné formy spolupráce školy/učitele s rodinou
3. rodiče ve třídě

Krejčová, Kargerová (2003) vystihují základní obsah, cíl a smysl spolupráce s rodinou v deseti bodech.

Desatero pro spolupráci s rodinou (Metodický průvodce, str. 150)

1. Respektujeme úlohu rodičů.

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme

tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

2. Zachováváme důvěrnost

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky svého dítěte. Informace požadované od rodin omezujeme pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace i jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.

3. Mluvíme s rodinami o očekáváníích, která vůči sobě máme.

Zejména na počátku školního roku (případně školní docházky nebo ještě před vstupem dítěte do školy), ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.

4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro rodinu druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.

5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce rodina zvolí, už závisí na ní samé.

6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny a její přátelé.

7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.

Dáváme rodičům možnost vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.

8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.

9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi organizacemi, jejichž nabídek využíváme, a naopak, přispíváme jim v rámci možností naší prací.

10. Víme, že všechno nejde hned...

Partnerské vztahy a intenzivní spolupráci s rodiči budujeme postupně, průběžným stavěním na malých úspěších. Vyžaduje to čas a úsilí. Víme, že je to náročné, ale nevzdáváme se.

Závěrem této kapitoly se autorka pozastavuje nad mírou spolupráce rodiny a školy v alternativních školách. Se zkušeností s tradiční výukou se nabízí otázka, do jaké míry závisí úspěšnost interakce rodič - škola na faktu, že rodiče v alternativních programech si školu obvykle pečlivě vybírají a volí, na rozdíl od tradičních škol, kam jsou často žáci s rodinou přiděleni.

Shrnutí kapitoly 2.2

Jako **alternativní** školy byly **dříve** označovány ty instituce, které propagovaly vzdělávání odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Tyto školy byly spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. Od roku 2005, kdy byl vydán **Rámcový vzdělávací program** pro základní vzdělávání a školy nabízejí vlastní rozličné **Školní vzdělávací programy**, se alternativními stávají i mnohé původní „tradiční“ ZŠ. O těchto školách se hovoří jako o tradičně (klasicky) alternativních.

Školní vzdělávací program tradičně alternativních škol často čerpá z pojetí výuky, výchovy a vzdělávání klasických alternativních škol a výchovně-vzdělávacích směrů. Právě jako některé z nich kladou důraz na **otevřenou partnerskou komunikaci** uvnitř školy a **spolupráci školy s rodinou a místní komunitou**.

V pojetí spolupráce rodiny a školy mají alternativní směry, které autorka výše uvádí, mnohé společné. Zmiňované školy zdůrazňují **nezbytnost kooperace** rodiny a školy pro kvalitní a plnohodnotný chod školy zaměřené na dítě.

Důležitou podmínkou pro efektivní spolupráci je **kvalitní komunikace** mezi rodinou a školou. **Rodiče** jsou zváni **do škol** nejen na třídní schůzky, ale i jako uznávaní členové třídy, mají možnost se zapojovat do výuky a vyjadřovat své názory k ní. V některých školách vznikají rodičovská centra. V některých případech se k založení školy rozhodnou rodiče. Vznikají tak školy které prosazují myšlenku, že školní výchova se má shodovat s rodinnými nebo společenskými představami.

Alternativními směry se nechává inspirovat stále více učitelů, ředitelů a škol. Do jaké míry jsou tyto změny přínosné pro děti se ukáže až odstupem času.

Autorka zastává názor, že pojetí spolupráce rodiny a školy v alternativních směrech a programech je kvalitním vzorem pro moderní učitele a školy, a zkušenosti popisované ve zmíněných programech mohou být velmi přínosné pro zlepšení dnešní komunikaci a spolupráci rodičů a škol.

3 Počátek kooperace rodič - učitel

Kvalita a efektivnost vzájemných vztahů závisí na osobnostních charakteristikách učitelů i rodičů, jejich očekáváních a představách (např. o rozdělení vzájemné odpovědnosti) a na schopnosti komunikovat a nalézt společnou řeč, tvrdí (Kolláriková, Pupala, 2001).

S důrazem na kvalitní komunikaci souvisí také vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve škole i třídě (škola jako místo, kde je dětem dobře, do níž chodí rády, která je zdrojem zajímavých zkušeností a" pozitivních prožitků, která je bezpečným prostředím založeným na důvěře a pocitu jistoty), (tamtéž)

Moderní rodič se začíná připravovat na roli rodiče školáka často již záhy před zápisem do prvního ročníku. V současné době vychází mnoho publikací týkajících se vstupu dítěte do školy. V těchto publikacích je role rodiče považována za velmi významnou součást života školáka, obdobně jako najít cestu k vyhovující spolupráci rodiny a školy.

J. Klégrová v knize *Máme doma prvňáčka* (2003) přibližuje rodičům první setkání s učitelem formou třídní schůzky. „V první třídě a na první třídní schůzce bývá účast hojná a učitel má tak velmi dobrou příležitost se s rodiči svých žáků seznámit. Pro rodiče je také důležité poznat osobně učitele (učitelku), který jejich dítě učí a který se stává tak důležitou osobou v jeho životě. Chtějí také slyšet, jak se jejich dítěti ve škole daří a jsou často celí rozechvělí z očekávání, jak schůzka proběhne a co se dovedí." (2003, s. 54)

Klégrová dále rodičům radí: „Je velmi dobré, pokud zná učitel rodiče osobně. Rozhodně jim to usnadní vzájemnou komunikaci. Seznámení může velmi dobře probíhat právě na třídní schůzce. Tam se zpočátku probírají spíše obecné záležitosti chodu třídy, je možné při tom vytvořit přátelskou atmosféru. V případě, že pak učitel s rodiči potřebuje projednat něco osobního, co se týká jen jejich dítěte, snadněji najde vhodný způsob, pokud už rodiče zná. Sdělovat

školní záležitosti rodičům je poměrně složitá a citlivá věc. Snadno zde může dojít k nedorozumění, špatnému pochopení sdělení a mezi rodiči a učitelem může vzniknout napětí a rodiče velmi citlivě reagují na neúspěchy svého dítěte, (tamtéž, s. 55)

Štursa (2003) se ve svém článku pro Učitelství obrací naopak k učitelům. Naznačuje jim, jak zlepšit kvalitu momentálního kontaktu, podpořit ustanovení dobrého vzájemného vztahu a zvýšit pravděpodobnost úspěšné vzájemné domluvy.

Osvědčenými východiskem zdařilé vedeného jednání jsou neustálý vzájemný respekt (plná úcta k druhému a zároveň i ke svým vlastním hodnotám a hranicím) a strategické, konstruktivní myšlení, tzn. zaměření se na to, co můžeme nyní a v nejbližší budoucnosti udělat, NE na hledání, na čí straně se v minulosti stala chyba.

Pro první setkání s rodičem nabízí Štursa (2003, s. 6-7) konkrétní instrukce:

Věnujme péči přípravě prostoru, kam partnera (rodiče) přivedeme. Podívejme se na místo, které pro jednání volíme, jeho očima.

Dávejme najevo respekt a pozitivní ladění vůči příchozímu od prvních chvil setkání. Pro budoucí vztah jsou velmi významné první 1-3 minuty, kdy se vidíme. Tehdy si vytvoříme o druhém člověku a o jeho postoji k nám určitý dojem, který nás pak dlouho ovlivňuje. Zde hrají největší roli neverbální/emoční složky kontaktu a připojení - náš postoj, pozice v prostoru, pohyby, pohled, výraz ve tváři (úsměv), gesta. Též intonace. Je vhodné rodiče hned na začátku za něco ocenit - např. „jsem rád, že jste přišel“.

3.1 Role a povinnosti rodiče a učitele

Štech, Viktorová (2001, s. 71) pojednávají o začátku druhé socializace dětí v době nástupu do prvního ročníku. Neopomíjejí však ani změny v životě rodičů. Totéž platí obdobně pro jejich rodiče. I oni se musí socializovat v nových

podmínkách. Rovněž pro ně je zkušenost se školou zcela novou, protože ji zažívají v úplně jiných rolích než dříve, kdy byli také sami žáky. I oni se ve vlastním zájmu musí učit novým rolím - rolím rodičů žáka, rolím rodičů školního dítěte. Zvládnutí rolí žáka a rolí rodičů žáka bude nutně vstupovat do kontextu školní socializace jako celku a také pochopitelně do vyjednávání vztahu rodiny a školy, učitelů a rodičů.

Rodiče musí nejen postupně konstruovat své postoje ke škole, ale též reagovat na školní tlaky, jimž je vystaveno jejich dítě, a podporovat odpovídající žákovskou roli. Přes zřejmou snahu většiny rodičů na počátku první třídy, být dobrým rodičem, respektovat požadavky školy a učitele a pomoci dítěti co nejvíce s jeho adaptací na školu a školní práci, dostávají se rodiče často do problémů, resp. rozporů mezi svým očekáváním a realitou. Je třeba si také uvědomit, že rodiče mají své představy o roli dobrého rodiče a tato jejich představa nemusí vždy být v souladu s definováním rodičovské role školou. Tyto dvě představy o rodičovské roli se mohou dostávat do rozporu.

3.2 Nároky rodičů na učitele a učitelů na rodiče

Štech, Viktorová charakterizují nejčastější nároky a požadavky učitele na rodiče, jejichž naplnění je očekáváno ze strany školy.

Klasifikují je následovně:

- *„Formální“ povinnosti rodičů, stupeň konformity se školou*
- *Plánování aktivit rodiny, „školní čas“ a finanční nároky*
- *Práce rodiny se školním hodnocením*

Formální povinnosti rodičů považují Štech, Viktorová za jedny z nejdůležitějších pro formování vztahu rodiny a školy. Pro učitele je jejich realizace významným signálem o tom, že rodina bere školní docházku svého dítěte zodpovědně.

Typickými příklady jsou obdobné povinnosti:

- rodič musí reagovat na vzkazy učitele, kontrolovat hodnocení, podepisovat úkoly či sledovat žákovskou knížku, chodit na třídní schůzky
- celková podpora pravidelné školní docházky
- udržovat kondici a dobrý zdravotní stav dítěte, dohlédnout, aby děti chodily do školy včas, odpočinuté, umyté a oblečené podle určitých pravidel, aby měly pomůcky aj.

Výše zmínění autoři připomínají fakt, že rodiče neuvádějí ani tak formální tlaky, nejčastěji uvádějí nároky školy na čas, plánování času a občas také finanční požadavky školní docházky. (2001, s. 73)

Škola rytmizuje čas svých žáků a přes ně i život rodiny. Tlak na koordinaci rozvrhu rodiny je po celou dobu školní docházky značný, především u mladších školních dětí v kontextu značné zaměstnanosti rodičů, zejména matek. (Štech, Viktorová, tamtéž)

Finders a Lewis v článku *Why Some Parents Don't Come to School* pro Educational Leadership (1994) zveřejnily své zkušenosti a závěry z rozhovorů s rodiči, kteří nedocházejí do školy. Zaměřily se na latinskoamerické rodiče a rodiče s nízkými příjmy. Zeptaly se jich, co si myslí o budování pozitivního vztahu rodiny a školy. Následně rodiče líčili, jak rozličné souvislosti v jejich životě tvoří napětí, které zasahuje do vztahů rodiny a školy.

Nedostatek času je primární překážka pro rodiče, jejichž zaměstnání jim neposkytuje samostatnost a možnost se přizpůsobit. M. Finders, C. Lewis uvádějí názory některých rodičů.

„Učitelé prostě nechápou, že nemohu přijít do školy kdykoli. Judy vám už prozradila, že zrovna nemáme auto.. Andrew jezdí jiným autobusem než Dawn. Dostane se sem půl hodiny před ní, a pak se musím ujistit, že je Judy dorazila, protože mám tři děti v různých školách. A cítím, jak jsou učitelé pod tlakem a

stále to opakují a vyvíjí tlak na mě, protože chtějí, abych zkontrolovala Judy, ale já opravdu nemohu."

(1994, <http://www.nea.org/teachexperience/prntk030909.htm>)

Autorky reflektují i možnost, že rodiče často mají fyzicky náročné zaměstnání a pak předpokládají, že je to matka, kdo zastane rodičovské povinnosti stejně tak dobře jako problémy ve škole. Jiní rodiče pracují v noci, což jim znemožňuje navštěvovat večerní setkání a ztěžuje možnost objevit se na denních schůzích, které zasahují do rodinných povinností.

Američtí rodiče též líčí své potíže s finančními nároky školy. Často jsou to také tyto problémy, které jsou překážkou k zapojení se do aktivit dítěte.

Finders, Lewis popisují reakci matky, jež vyjadřuje své zklamání, že nemůže poslat škole osm dolarů, aby se její dcera mohla zapsat do ročenky jako ostatní děvčata.

Tato matka je frustrována, zda přesáhnout pevně daný rozpočet a dovolit své dceři, co jí přísluší.

Jak Štech, Viktorové (2001) výše naznačili, důležité jsou i nároky kladené na rodiče týkající se práce se školním hodnocením.

Vysvětlují, že různé typy školního hodnocení kromě svých dalších funkcí informují rodiče o prospěchu a chování dítěte. Součástí rodičovské role je tedy přijetí i odpovídající reakce na školní hodnocení. Bohužel jsou zde nároky na rodiče často nejasné a příliš obecně formulované. Mění se také s různými učiteli a typy hodnocení. Ve hře je zejména přiměřená aktuální reakce rodiny na školní hodnocení (na škále lhostejnost - silná reakce). Podle učitelů mají současně působit také dlouhodobě - spolupracovat s dětmi a učit je pracovat a kontrolovat jejich chování celkovou dobrou výchovou doma. Plnění rodičovské role je v tomto kontextu dosti komplikované. Závěrem autoři dodávají: „Hodnocení dětí je asi nejkritičtější oblastí komunikování mezi rodinou a školou.“ (2001, s. 74)

Colleman (1998) se vyjadřuje k požadavkům rodičů na práci učitele. V kapitole o spolupráci a vlivu rodičů formuluje jejich nejčastější přání. Ještě před tím

upozorňuje na přesvědčení rodičů, že mohou pomoci svým dětem stát se úspěšným žákem. Též všichni věří, že s trochou pomoci učitele mohou pomoci více. Přesto občas vznikají překážky, které brání rodičům pomoci svým dětem doma či ve škole.

Podle Collemana (1998, s. 46) rodiče obvykle předkládají následující body:

1. Rodiče požadují po učiteli, aby je zásoboval informacemi o kurikulu, nejlépe v psané formě. Nárys kurikula, projektu a požadavky na třídní práci a chování by pomohli rodičům pochopit zkušenosti dětí ve třídě a.. umožnit tak efektivnější domácí pomoc.
2. Rodiče by též rádi, aby je učitel spravil o slabých stránkách dítěte tak, že by mohli s těmito obtížemi pracovat. Rodiče se často cítí frustrováni, nejsou-li informováni o nesnázích svých dětí, se které by mohli vyvažovat domácí nápravou.
3. Ať už se děti ve škole potýkají s potížemi nebo ne, rodiče chtějí vědět jak pomoci a co dělat doma. To je zvláště důležité pro váženost učitelských metod, se kterými se dnes rodiče setkávají a které jsou často odlišné od metod, se kterými se setkali oni sami.
4. Rodiče si přejí, aby učitelé pracovali s jejich návrhy. Jsou ochotní pomáhat nejen doma, ale též ve škole. Ve svém volném čase nabízejí asistenci v třídních aktivitách, ale jejich nabídky často nejsou vítány.

Rodiče jsou příznivě nakloněni k pomoci při výuce a přivítali by příležitost sledovat svého syna či dceru ve třídě, dodává Coleman (1998, s. 48).

Velmi zajímavá je zkušenost Lukavské (2003) se zapojováním rodičů do výuky. Měla možnost sledovat počáteční vývoj programu Začít spolu na jedné plzeňské škole.

Ve výše uvedené kapitole 2.2.9 jsou zmíněna východiska tohoto programu ke spolupráci s rodinou a školou.

V závěru své práce Lukavská (2004, s. 165) hodnotí kvalitu realizovaných podob kontaktů s rodiči. Shledává, že v průběhu let došlo ve spolupráci s rodiči k několika změnám.

„Zejména se ukázalo, že prvotní zájem rodičů asistovat ve třídě je nejsilnější v první třídě. Ve vyšších třídách se vstup rodičů do třídy omezil. Fungovaly zejména společenské akce, podíl rodičů na přípravě vánoční slavnosti, pomoc při organizování škol v přírodě a spolupráce s učiteli při vypracovávání žákovských smluv. Vstup rodičů „odborníků“ do třídy byl ve vyšších třídách mnohem méně častým jevem.“

Shrnutí kapitoly 3

Z této kapitoly je patrné, že spolupráce rodiny a školy ve velké míře závisí na individuálních aktérech, jejich charakteru, očekávání, požadavcích i jejich životní situaci. Neexistuje jeden návod, jak vést zdařilou komunikaci mezi rodiči a učiteli, jak si vyjít vstříc a spolupracovat.

Existuje však několik návrhů, jakým způsobem tuto kooperaci realizovat. Formám realizované spolupráce autorka věnuje další kapitolu.

4 Formy komunikace rodiny a školy

V předchozích kapitolách se autorka snažila vystihnout podstatu vztahu rodiny a školy, jeho cíle, názory obou stran na jeho realizaci i problémy s ní spjaté.

Nyní se nabízí otázka, jakým způsobem by se měl kontakt odehrávat, které podoby komunikace rodiny a školy jsou pro rodiče nejpříjemnější a které pro školu. Učitelka, v počátcích své praxe, se snaží zmapovat formy komunikace s rodinou.

Jak píše Štech, Viktorová (2001), komunikace mezi rodinou a školou se formuje postupně od počátku školní docházky, nejvýrazněji právě během první třídy. Rodiče si musí najít a strukturovat svoje místo ve škole a podobu vlastního komunikování se školou. Hlavní role je ovšem na straně školy, která jako první na tahu určuje pro rodiče formy a obsah možných kontaktů. Těm se do jisté míry rodiče musí naučit, přizpůsobit se jim a pohybovat se v nich, i když je zachována jistá možnost vlivu ze strany rodiny.

4.1 Základní formy komunikace

Za základní formu komunikace rodiny se školou jsou většinou odborníků považovány **třídní schůzky**. Jejich časové dotace jsou však poměrně malé, dodávají Štech, Viktorová. Schůzka proběhne asi třikrát za rok během jedné nebo dvou hodin. Přitom se během schůzky musí vyřídit mnoho složitých záležitostí.

Vlastní instituci setkávání je třeba definovat, dohodnout její pravidla i obsah. Analýza učitelských postupů při vedení třídních schůzek odhaluje především následující oblasti, které vstupují do komunikace s rodiči:

Učitel se musí představit jako učitel a definovat své pojetí učitelské role.

Učitel musí definovat své požadavky na žáky, jejich rodiče a život ve škole.

Učitel může legitimizovat také postupy práce s dětmi a hodnocení dětí.

Je zřejmé, že třídní schůzka však zdaleka není jedinou formou spolupráce rodiny a školy. Formy mají dvojí podobu, přímého kontaktu a nepřímého.

Příkladem bychom mohli jednotlivé podoby spolupráce rodiny a školy rozdělit takto:

Přímá komunikace R - Š

- třídní schůzka
- telefonát do školy
- telefonát na mobilní telefon vyučující
- osobní konzultace rodič - učitel
- individuální konzultace rodič - uč. - dítě
- beseda rodiče třídy - ředitel školy
- individuální konzultace rodič - ředitel
- účast na mimoškolní akci
- představení pro rodiče
- dílny pro rodiče a děti
- účast ve vyučování aj.

Nepřímá komunikace R - Š

- vzkaz do notýsku
- emailová pošta
- písemný vzkaz mimo zápis do notýsku
- SMS učiteli
- letáčky
- zpravodaj
- doporučený dopis
- zpráva školy aj.

4.2 Formy kontaktu v programu Začít spolu

Praxi, kterou se můžeme inspirovat, popisuje Krejčová, Kargerová v knize *Vzdělávací program Začít spolu pro ZŠ*. Autorky (2003, s. 146) uvádějí náměty ke spolupráci mezi rodinou a školou v programu Začít spolu.

Vymezují tyto tři rámcové kategorie:

4. osobní kontakt školy/učitele s rodinou
5. písemné formy spolupráce školy/učitele s rodinou
6. rodiče ve třídě

K jednotlivým kategoriím řadí autorky konkrétní formy spolupráce.

Osobní kontakt školy/učitele s rodinou

První návštěva ve škole - orientační setkání

Telefonické rozhovory, e-mail, SMS zprávy

Porady/konzultace učitel—rodič—dítě

Rodičovská setkání

Písemné formy spolupráce školy/učitele s rodinou

Letáčky, brožury, příručky

Zpravodaj, třídní, školní noviny

Neformální zprávy o dítěti i dění ve škole

Informační nástěnka pro rodiče

Schránka pro návrhy

Rodiče ve třídě

Rodič jako pozorovatel/návštěvník třídy

Rodič jako odborník

Rodič asistent

Rodičovská místnost

Pro začínající učitelku je taková nabídka způsobů spolupráce velmi poutavá, neboť se zde objevují postupy nepříliš obvyklé pro tradiční typ školy. Záleží na jednotlivých aktérech jaké způsoby budou volit jako nejvíce vyhovující, způsoby, které pojmu za vlastní a společně na nich budou pracovat.

V následující kapitole podrobněji popisujeme jednotlivé formy spolupráce rodiny a školy. Věnujeme se zejména pojetí komunikace podle vzdělávacího programu Začít spolu. Autorky Krejčová, Kargerová (2003) se ve své práci velmi podrobně zaměřili na kooperaci rodiny a školy, uvádějí praktické zkušenosti s jednotlivými formami spolupráce. Zmiňované pojetí kooperace rodiny a školy bylo velkým zdrojem informací v počátcích autorčiny praxe. Formy spolupráce jsou rozděleny podle jejich podoby realizace na přímé a nepřímé.

4.3 Konkrétní příklady forem komunikace

4.3.1 Formy přímé komunikace rodiny a školy

První návštěva rodičů ve škole, která pracuje podle programu Začít spolu, má sloužit rodičům k praktickému obeznámení se s prostředím třídy, školy, se vzdělávacím programem a jeho metodikou ještě předtím, než dítě začne školu navštěvovat. Spolupráce rodiny a školy se tak začíná budovat ještě před vstupem dítěte do instituce. Setkání má umožnit rodiči vyzkoušet si systém práce, jímž bude vedeno jeho dítě. Mají také možnost si přímo na místě ujasnit vzniklé otázky a nejasnosti.

Rodiče a děti však nejsou jedinými, kvůli kterým jsou setkání pořádána. Učitelé těchto setkání využívají ke sběru základních dat o dítěti. Při prvním setkání se společně vytvářejí pravidla pro vzájemnou spolupráci, obě strany si vzájemně prezentují očekávání a požadavky.

Jako jednu z možností, jak iniciovat komunikace na téma očekávání, užívají učitelé metodu „**dohody**“ mezi rodinou a školou. V takovém případě je velmi důležité, aby dohoda vyhovovala konkrétním potřebám obou stran.

Několikrát za rok se konají setkání rodičů s učiteli. Krejčová, Kargerová (tamtéž) ve svém návrhu neuvádí pojem „třídní schůzky“, nýbrž „**porady**“ či „**konzultace**“. Na těchto konzultacích jsou přítomny všechny zúčastněné strany. Program Začít spolu klade důraz na to, aby se řešení výchovně vzdělávacích postupů dítěte účastnilo vždy dítě samo.

Z pohledu autorky je na tradičních školách dítě stále často odsunováno mimo přímý kontakt školy s rodinou.

V knize J. Klégrové (2003) je klasická třídní schůzka s učitelem vylíčena velmi reálně, avšak přítomnost žáka u rozhovoru rodičů s učitelem je zde nápadně zamlčena: „Sdělení je většinou jen jednostranné, tj. mluví převážně učitel... Rodiče jsou zaskočeni a mohou mít pocit, že když oni nemohli nic dodat a vysvětlit, zůstává na nich cejch špatné výchovy. Namísto spolupráce může z jejich strany vzniknout ke škole odpor.

Schůzka s rodiči by měla proběhnout v klidném prostředí, nejlépe v kabinetě, pracovně učitele, či v jiné místnosti (je lepší, pokud to není školní třída), kde je možné se posadit a v příjemném prostředí zmíněnou záležitost probrat. Na takovou schůzku je třeba si rezervovat dostatek času. Nejen učitel potřebuje něco závažného sdělit, ale i rodiče potřebují prostor, aby se k chování a školnímu prospívání svého dítěte vyjádřili.

Cítí-li rodiče ze strany školy porozumění, je možné vytvořit velmi dobrou atmosféru vzájemné spolupráce, zaměřenou na pomoc dítěti a na zvládnutí jeho obtíží. Pokud to jen trochu jde, doporučujeme, aby na podobnou schůzku přišli oba rodiče."

(2003, s. 55)

Třídy zapojené do programu Začít spolu pořádají několikrát do roka **rodičovská setkání**. I na těchto akcích se setkávají všechny zúčastněné strany. Setkání často mají slavnostní charakter. Konají se besídky, sváteční večírky, oslavy narozenin dětí, výlety, společné pobyty v přírodě, pikniky i akce typu „škola naruby“, kde se děti podílejí na jeho realizaci apod.

Telefonické rozhovory jsou již několik desítek let běžně užívanou formou kontaktu rodiny s institucí. K jejich jisté koncentrovanosti došlo s nárůstem

užívání mobilních telefonů. Rodiče jsou oproti předchozím letům snáze k zastížení, též učitelé často rodičům poskytnou své mobilní telefonní číslo.

Krejčová, Kargerová (2003, s. 151) podotýkají: „Telefonické rozhovory, stejně jako sms a e-mailové zprávy využíváme pro spolupráci s rodiči zejména v situacích, které si vyžadují rychlé řešení. Někteří rodiče vzhledem ke svému pracovnímu vytížení volí tuto alternativu jako standardní, protože se nemohou na aktivitách ve třídě podílet. Využíváme tedy těchto „technických vymožeností“ - i takto může spolupráce s rodinou efektivně fungovat.“

Pokud to prostorové možnosti dovolují, jsou ve školách zřizovány tzv... **rodičovské místnosti**. Někdy k jejímu vybudování stačí nevyužívané prostory jako šatna pro personál, kabinet apod. Prostor by měl být vybaven tak, aby vyzýval rodiče k zastavení se ve škole, krátkému posezení a setkání s jinými rodiči nebo jen k přečtení se informací na nástěnce v tomto prostoru umístěné. Je nutné do rodičovské místnosti rodiče opakovaně zvat a zajistit její přístupnost. (Klegrová, Kargerová, 2003, s. 163)

Klegrová, Kargerová (2003, s 165) uvádějí: „**Účast rodičů** (i prarodičů) a dalších dospělých osob ve třídách a jejich podíl na školních aktivitách není v našem kulturním prostředí příliš běžným jevem. V programu Začít spolu klademe velký důraz na zapojení rodičů do spolupráce se školou ve formě jejich přímé účasti ve výuce.“

Zmíněné autorky líčí svou zkušenost s ostychem **rodičů** být **ve třídě aktivní**. Zpočátku rodiče nemají žádnou zkušenost ani představu, jak by mohli být ve třídě užiteční. Než se rodiče plně zapojí do výuky, je jim nejprve nabídnut prostor k pozorování.

Když se rodiče adaptují na nový způsob kooperace, často ve třídě působí jako „odborníci“. Dělí se s dětmi o vlastní záliby a dovednosti, asistují při učebních aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmů, zajišťují exkurze na vlastní pracoviště, dopravu na školní výlet, vypomohou s výrobou pomůcek, výzdobou a vybavením třídy apod.

Někteří rodiče pracují v **roli asistentů**, docházejí do třídy pravidelně, společně s učitelem připravují výuku a podílejí se na její realizaci. Jejich pomoc je potřebná zejména při samostatné práci dětí v centrech aktivit, kdy je potřeba se individuálně věnovat dětem, které to potřebují.

4.3.2 Formy nepřímé komunikace rodiny a školy

Přes důraz, který je kladen na přímé kontakty mezi učiteli a rodiči, komunikuje se mezi rodinou a školou převážně nepřímo, nejčastěji **prostřednictvím dětí**, konstatují Kolláriková, Pupala (2001).

Dítě samo je důležitým zdrojem informací pro obě strany. **Nese poselství** o emocích, únavě, náladách, problémech i nemoci. Většina zkušených učitelů dovede rozpoznat náhlé rodinné těžkosti nebo osobní problémy svého žáka; rodiče mohou vycítit obtíže v škole. Dítě pochopitelně sděluje mnoho věcí také tím, že o nich vypráví.

„Na prvním stupni školy děti vyprávějí většinou ještě velmi rády a rodiče (učitelé) tak mohou mít trvalý zdroj informací. Pro rodiče jsou informace o škole a učitelích velmi důležité nejen obecně (naše škola je dobrá), ale, a to především, dívají se na školu z hlediska svého dítěte.“ (Kolláriková, Pupala, 2001. s. 82)

Za stálou novinku ve spojení rodiny se školou autorka považuje **SMS a e-mailové zprávy**.

Písemné formy spolupráce rodiny a školy obvykle přicházejí na řadu častěji než osobní kontakt. Ve školách pracujících podle programu Začít spolu jsou mnohdy vydávány **letáčky, brožury a příručky**. Tyto materiály pomáhají rodičům i ostatním partnerům školy při seznámení se školou. Obsahují informace o programu školy, učitelském sboru, mimoškolních aktivitách a dalších možnostech školy. Učitelé ve spolupráci s dětmi s učiteli vytvářejí **zpravodaj, třídní, školní noviny**. V těch jsou rodičům poskytovány informace o aktuálním dění, konkrétních událostech a akcích, které již proběhly nebo se teprve připravují. Dále bývají zařazeny texty písní nebo básní určených k výuce,

hlavolamy, hádanky, náměty pro činnost s dětmi či informace o právě probíhajících projektech, často nechybí ani rubrika pro názory a náměty rodičů.

V průběhu celého roku jsou rodičům podávány **zprávy o dítěti** obsahující informace o jeho oblíbených aktivitách, nových dovednostech a úspěších, kterých dosáhl. Tyto zprávy jsou součástí průběžného hodnocení dítěte. Ve zprávách pro rodiče učitelé často nastiňují směr, kterým se bude odvíjet další práce třídy, žádají rodiče o pomoc a zpětné vazby. Podle slov Klégrové, Kargerové (2003) rodiče tento přístup oceňují. Často vyjadřují radost nad uplatňovanými formami spolupráce a poděkování za ně.

Důležitou součástí výbavy škol zařazených do programu Začít spolu jsou **informační nástěnky** pro rodiče. Jsou pravidelně aktualizovány, doplňovány výtvary dětí či fotografiemi ze školních akcí. Ve zmíněných školách se též často vyskytují **schránky pro návrhy**, které slouží k vyjádření názoru dětí, rodičů, učitelů i ostatních partnerů školy anonymní formou.

Jak je patrné, i nabídka písemných forem spolupráce rodiny a školy je velmi pestrá. Štech, Viktorová (2001) však předesílají, že ačkoli se zde odehrávají podobné procesy jako při přímém setkání, jejich realita je mnohem složitější. Vstupuje do nich více faktorů. Učitel je nemůže tak řídit jako při třídní schůzce a nemůže kontrolovat zpětné reakce rodičů a jejich interpretace. Navíc se týkají každodenního dění (nikoli výkladu pravidel), které je velmi bohaté. Hrozí tedy při nich více konfliktů a nepochopení.

Závěrem kapitoly autorka shledává, že formy spolupráce rodiny a školy jsou velmi rozmanité. Kvalitní komunikace mezi oběma stranami je velmi prospěšná pro všechny zúčastněné.

Colleman (1998) popisuje kladné důsledky kvalitní spolupráce rodiny a školy.

Rodiče a žáci, kteří pracují s kooperujícími učiteli obecně sdělují, studenti v těchto třídách škola těší, mají rádi svého učitele a cítí se uznávanými.

Rodiče, jejichž děti byly přiděleny k spolupracujícímu učiteli obvykle poznamenávají, že:

- *jejich děti jsou více zabrány do výuky, než byli v minulosti;*
- *si užívají školní práce více než v předchozích letech;*
- *se děti ve škole cítí opravdu dobře;*
- *škola je jako „druhý domov“.*

(1998, s. 77)

Nejasná však zůstává otázka, do jaké míry by spolupráce rodiny a školy měla dospět. Jaké formy jsou vhodné, aby nebyla narušena kvalita vztahu ani osobní zóna zúčastněných.

Štech, Viktorové (2001) připomínají varování Charlotta o nebezpečí přílišné otevřenosti školy rodičům ve smyslu jejich nadměrné přítomnosti ve škole (Charlott, 1992, in "Štech, Viktorové, 2001).

„Má na mysli nebezpečí aliance dospělých proti dětem, ztrátu určitého azylu pro děti, zmizení místa bez rodiny, bez větší možnosti osamostatňování, vymezení vlastní, jinak definované zodpovědnosti a progresivní autonomie. To je jeden ze silných důvodů, proč je podle našeho názoru nezbytné držet určitou míru distance mezi rodinou a školou.“ (Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 79)

Empirická část

5 Úvod empirické části

Empirická část práce je zaměřena na dvě oblasti. **První oblast** popisuje autorčinu vlastní praxi, ve které se zaměřuje na kooperaci rodiny a školy.- Autorka popisuje stav interakce rodičů dané třídy a základní školy, líčí svá očekávání ovlivněná poznatky ze studií a zájmem o netradiční způsoby výuky, s východisky obsaženými v teoretické části. Věnuje se konkrétnímu způsobu spolupráce rodiny a školy ve vlastní kmenové třídě včetně jejího vývoje v minulosti.

Z pohledu začínajícího učitele jej pak porovnává se svou reálnou zkušeností.

Druhou oblastí je reflexe rodičů autorčiny třídy, ve které porovnává názory rodičů s obsahem teoretické části a s vlastní koncepcí spolupráce rodiny a školy.

5.1 Cíle praktické části

Autorka si stanovila tři základní cíle. **Prvním cílem je analyzovat podobu dosavadní spolupráce rodičů dané třídy a školy**, přiblížit konkrétní vzniklé situace a jejich dopad na interakci rodiny a školy. Účelem je podrobně charakterizovat historii spolupráce dané školy a třídy a sledovat její dopady na efektivitu kooperace. Záměrem je také vystihnout podmínky, za kterých autorka začínala svůj aktivní výzkum.

Druhým cílem autorky je zmapovat a porovnat formy kooperace a komunikace rodičů třídy se školou v prvním i druhém ročníku na základě vlastní zkušenosti a reflexe rodičů.

Za třetí si autorka klade úkol **zaznamenat názory rodičů i školy na efektivní realizaci spolupráce** a porovnat na základě teoretických podkladů z první části práce.

5.2 Stanovení hypotézy

Autorka se domnívá, že pro vytvoření efektivní spolupráce rodiny a školy je nezbytné, aby škola podávala podrobné a včasné informace o chodu školy. Vyslovuje hypotézu:

pravdivé a rychlé informace podávané školou přispívají k její větší důvěryhodnosti, což vede k efektivnější spolupráci obou stran.

Podle vyslovené hypotézy by měla škola podrobně a včas informovat rodiny o chystané změně. Předpokládáme, že ukáže-li škola ochotu podpořit rodinu v náročné školní situaci, budou rodiče motivováni zapojovat se více do aktivit školy a třídy.

Pro ověření hypotézy bylo provedeno dotazníkové šetření, individuální rozhovory s rodiči a vlastní činnost autorky v roli třídní učitelky. Pomocí dotazníkové metody (blíže popsané v kap. 5.3) autorka zjišťuje názory rodičů na přístup školy ke vzájemné spolupráci, vlastní zkušenosti a úsudek rodičů, za jakých podmínek jsou ochotni spolupracovat a účastnit se aktivit školy. Budeme zjišťovat, postup školy za dané situace změny třídního učitele a informace, jaké poskytla rodičům. Zaměříme se na reakce rodičů a důsledek řešení daného problému na spolupráci rodičů jedné třídy se školou. Pro zjednodušení autorka označuje třídní učitelku prvního ročníku jako Učitelku 1 a třídní učitelku 2. ročníku jako Učitelku 2.

5.3 Metody zkoumání

Pro splnění prvního cíle, analyzovat podobu dosavadní spolupráce rodičů dané třídy a školy, autorka čerpá ze zkušeností rodičů, svých, i z názorů kolegů, kteří se dané situace účastnili nepřímo. Pro získání zpětné vazby od rodičů a zmapování úrovně spolupráce rodiny a školy zvolila autorka metodu nepřímého dotazování pomocí dotazníků. Autorka současně vychází z poznatků získaných z individuálních rozhovorů s rodiči se zaměřením na danou spolupráci.

Ke zmapování a porovnání forem kooperace a komunikace rodičů třídy se školou v prvním i druhém ročníku došlo jak v průběhu vlastní praxe, tak i na základě výše zmíněného dotazníku. Autorka ověřuje vlastní koncepci spolupráce rodiny a školy a srovnává její důsledky se způsoby a následky komunikace a spolupráce v prvním ročníku dané třídy.

Pro naplnění třetího cíle empirické části práce, zaznamenat názory rodičů i školy na efektivní realizaci spolupráce, se autorka opět obrací k metodě nepřímého dotazování. Vychází zodpovědí rodičů jak písemných, formou odpovědí v dotazníku či z komunikace emailovou poštou (viz příloha č. 1), tak z přímých odpovědí při individuálních rozhovorech.

Dotazník je zaměřen na očekávání rodičů vůči změně vyučující i předpoklad ideální spolupráce rodiny a školy, nároky rodičů na kvalitu a formy spolupráce, vlastní zkušenost rodičů s kooperací rodiny a školy v prvním ročníku. Rodiče také v dotazníku formulují své pojetí role učitele a rodiče třídy.

Dotazník byl sestaven na základě teoretické části této práce a základě faktů daných konkrétní situací třídy autorkou práce.

U každé otázky vybírá respondent z více možností. U škálovaných otázek mají možnost zvolit jednu vhodnou odpověď, dotazník obsahuje i otázky, kdy rodič může volit i více než jednu odpověď. V některých částích je též žádáno doplnění otevřené otázky. Dále se v dotazníku vyskytují otázky polozavřené, kdy má respondent možnost odpověď doplnit vlastními slovy. Dotazník obsahuje i otázky, kdy rodič může volit i více než jednu odpověď.

Vyhodnocení dotazníku je klasifikováno podle okruhů kladených otázek:

- 1) Názory rodičů na změnu třídní učitelky (kap. 6.6.1)
- 2) Autorita učitele a rodičů (kap. 6.6.2)
- 3) Nároky učitele na děti a rodiče (kap. 6.6.3)
- 4) Hranice vztahu rodič - učitel (kap. 6.6.4)
- 5) Formy spolupráce (kap. 6.6.5)
- 6) Obsah setkání - třídní schůzky (kap. 6.6.6)
- 7) Názory rodičů na kvalitní spolupráci (kap. 6.6.7)

Dotazník pro rodiče je k nahlédnutí v příloze 2,

6 Komunikace a spolupráce rodičů a školy

Prvním úkolem empirické části je popsat způsob spolupráce školy a rodičů prvního i druhého ročníku téže třídy ve škole v Praze 4. Autorka dále popisuje svou praktickou zkušenost. Jedná se o zkušenost s kooperací rodiny s učitel, učiteli mezi sebou i vedením školy s oběma zmíněnými stranami, která započala autorčiným převzetím funkce třídní učitelky druhého ročníku. Autorka vstupuje do situace, kdy je narušena komunikace rodičů třídy se školou a na základě teoretických východisek se snaží vybudovat kvalitní a efektivní spolupráci s rodiči.

6.1 Teoretická východiska

Pro svou pedagogickou praxi se autorka v oblasti komunikace a spolupráce rodičů a školy nechala inspirovat několika autory, zejména pak Štechem, Viktorovou (2001), Collemanem (1998), Krejčovou a Kargerovou (2003). Tito

autoři poskytují přehled dané problematiky, předkládají konkrétní situace a názory rodičů i učitelů a také užitečné podklady a návrhy pro realizaci efektivní spolupráce rodiny a školy.

Na základě prací různých autorů se začínající učitelka utvrzuje o důležitosti kooperace rodičů a školy, zvláště učitele. **Autorka zastává názor, že vzájemná informovanost obou stran, jejich častější kontakt a užší spolupráce je velkým přínosem pro učitele, rodiče i žáky.** Vzniká tak klidná a nekonfliktní atmosféra třídy, která je příznivá pro spolupráci učitele a žáků. Rodiče s učiteli společně poznávají osobnost žáka na základě jeho aktivit a způsobu chování ve třídě i v domácím prostředí, sdělují si své poznatky týkající se kvality a efektivnosti činnosti žáka. Obě strany si vzájemně poskytují zpětnou vazbu, která je podstatná pro žákův další rozvoj.

6.2 Podoby spolupráce v koncepci autorčiny výuky druhého ročníku

Na základě svých poznatků z prací výše uvedených autorů a podle informací o spolupráci rodičů a školy dané třídy v prvním ročníku, autorka vytvořila vlastní pojetí spolupráce rodičů a školy, které dodržovala od začátku školního roku. Nejvýrazněji se inspirovala pojetím spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacím programu Začít spolu i jiných alternativních škol (viz kap. 2.2.9). Její předpokládané změny oproti prvním ročníku dané třídy se týkaly zejména forem spolupráce a komunikace rodičů a učitele. Současně se změnami ve spolupráci s rodinami autorka považovala za přínosné zaujmout **pozitivní a vřelý postoj** v kontaktu s rodiči, a dát tak najevo, že si jejich zájmu o dítě a třídu váží. Zároveň se ukázalo jako přínosné **nabízet rodičům konkrétní návrhy na aktivity**, do kterých by se mohli zapojit a tyto návrhy stále aktualizovat. Další podstatnou součástí koncepce autorky bylo **úplné „otevření třídy“** rodičům, kteří mohli ráno i po vyučování přicházet přímo do třídy,

prohlédnout si prostředí, ve kterém výuka probíhá, konzultovat své dotazy a návrhy. Rodiče se též mohli kdykoli **účastnit výuky jako pozorovatelé.**

6.3 Aplikované formy spolupráce

V souladu s názory výše jmenovaných autorů byly stanoveny formy komunikace rodičů a školy, které autorka hodlala ve své praxi použít a zachovávat. Autorka se inspiruje formami spolupráce rodiny a školy podle návrhu Krejčové, Kargerové (2003). Jedním z úmyslů, proč jsou zaváděny nové formy komunikace a kooperace, oproti 1. ročníku dané třídy, bylo učinit školu (třídu) otevřenější vůči okolí, obdobně, jako je tomu v programu Začít spolu a poskytnout aktérům takové podmínky, které budou podněcovat k další spolupráci. Dále bude autorka popisovat tyto formy komunikace, které zvolila pro svou praxi:

Přímá komunikace R - Š

- třídní schůzka
- osobní konzultace rodič - učitel
- individuální konzultace rodič - učitel - dítě
- telefonát do školy
- telefonát na mobilní telefon vyučující
- účast rodičů ve vyučování

Nepřímá komunikace R - Š

- vzkaz do notýsku
- emailová pošta
- písemný vzkaz mimo zápis do notýsku
- zápisníky domácích úkolů

- SMS učiteli
- Nástěnka pro rodiče

Třídní schůzky se konají čtyřikrát do roka. Obsahem třídních schůzek jsou informace sdělované frontálně, zabývající se zejména chodem školy a organizací třídy. Učitelka zde též srozumí rodiče se svými požadavky pro výuku, rodiče zde mohou veřejně vyjádřit vlastní názory a návrhy.

Rodiče mají možnost využít stanoveného času pro **osobní konzultace** s učitelkou a to v ranních hodinách před začátkem výuky nebo vždy jednu hodinu po vyučování. Individuálně se mohli domluvit na jiný termín.

Individuální pohovory rodič - dítě - učitel se konají třikrát do roka. Vždy v období třídních schůzek učitelka vypíše termíny, na které se rodiče mohli libovolně zapisovat. Obsahem těchto schůzek je společně s dítětem pohovořit o úspěších a neúspěších jeho studia.

Na první třídní schůzce obdrželi všichni rodiče **telefonní číslo** do zaměstnání vyučující i osobní mobilní číslo. Zároveň získali **emailovou adresu** vyučující. Své kontakty dobrovolně zaznamenávali na arch vytvořený za tím účelem. Adresa a telefonní čísla rodičů jsou již od prvního ročníku obsaženy v evidenčních listech žáků i katalogových listech.

Při prvním setkání nabídla autorka rodičům tyto **možnosti účasti ve výuce**:

- Rodič jako pozorovatel
- Rodič jako pomocník
- Rodič jako vedoucí práce

Rodiče byli vyzváni, aby s žáky pohovořili o svém zaměstnání, koníčcích či jiných životních situacích (péče o děťátko, o zvířátko, setkání se zajímavou osobností apod.)

Vzkazy do notýsku jsou běžně a často užívanou formou sdělování informací nejen o klasifikaci. Úkolem rodičů je notýsek pravidelně kontrolovat. Autorka informuje rodiče i prostřednictvím **vzkazů mimo zápis do notýsku** (např. seznam potřebných pomůcek, stávka učitelů apod.) K přehledné informovanosti

i práci dětí a úkolech sloužily **zápisníky domácích úkolů**. Do nich je průběžně zaznamenáváno i kladné hodnocení aktivity dítěte při vyučování.

Vyučující dále zavedla **nástěnku pro rodiče** umístěnou v prostředí šaten žáků třídy. Rodiče zde mohli nalézt přehled plánovaných akcí i aktuální informace.

6.4 Charakteristika popisované školy

Školní vzdělávací program

Základní škola s rozšířenou výukou jazyků v Praze 4 si již po několik let udržuje stálý počet žáků - cca 700. Protože nabízí třídy s rozšířenou výukou jazyků, je školou nejen spádovou, ale možnost studia jazyků zde využívají žáci z jiných částí Prahy a blízkých příměstských oblastí.

Pedagogický sbor působí jako harmonický celek. Nedochozí k častému střídání pedagogů a již po delší dobu vykazuje škola vysoké procento kvalifikovanosti zejména v klíčových oblastech. Aprobace výuky na I. stupni je v současné době 90% a zbývající pedagogové doplňují své vzdělání studiem.

V současné době se škola připravuje na tzv. generační výměnu - řada zkušených aprobovaných pedagogů dovršuje důchodový věk.

Při přijímání nových pedagogických pracovníků je sledováno především hledisko kvalifikovanosti v klíčových oblastech. Jako fakultní škola UK se zaměřujeme na ty absolventy pedagogických fakult, kteří během pedagogické praxe na naší škole prokázali, že budou schopni úspěšně vykonávat svou profesi.

Škola se snaží zachovávat vhodné prostředí pro harmonický rozvoj osobnosti žáků, který je základem pro jejich kladný vztah ke vzdělávání i v budoucnosti.

Ve školním roce 2007/2008 zahájila škola v 1. a 6. ročníku výuku podle nového školního vzdělávacího programu Škola pro vzájemné porozumění. Mottem tohoto programu je „Vzdělávejme se, poznávejme se, hledejme cesty k sobě“.

6.5 Vlastní zkušenost

Autorka uskutečnila svůj akční výzkum v základní škole na Praze 4. Rozhodla se tak na základě vlastní zkušenosti na této škole. Na dané škole působí od školního roku 2006/2007. Svou praxi zde začínala jako zaměstnanec jazykové školy, která zde provozuje rozšiřující jazykové kurzy pro žáky. Na jaře roku 2007 zde autorka absolvovala souvislou pedagogickou praxi. Po souvislé pedagogické praxi, nastoupila na tuto školu jako zástupce vyučující, která odcházela na mateřskou dovolenou. V příštím školním roce 2007/2008 je zde zaměstnána jako třídní učitelka druhého ročníku. V červnu 2007 nastává nečekaný konflikt, který brzy zasahuje do spolupráce jak mezi učiteli a vedením, tak mezi rodiči dané třídy a školou.

V době, kdy zastupuje vyučující na mateřské dovolené, se autorka dozvídá, že v příštím školním roce bude třídní učitelkou současné 1. třídy. Tato zpráva byla autorce sdělena ředitelkou školy. Ke konci školního roku 2006/2007 se autorka snaží zkontaktovat s Učitelkou 1. Učitelka 1 však o změně vyučující v druhém ročníku dosud nebyla informována. Autorka se domnívá, že Učitelka 1 se v tuto chvíli cítí být napadena ve své pozici a zaujímá negativní postoj vůči nastupující kolegyni. Pro celkové vykreslení předpokladů a důsledků popisovaného konfliktu autorka přibližuje průběh prvního ročníku dané třídy.

Před nástupem do školy se rodiče budoucích prvňáčků dané třídy seznamují s vyučující určenou pro budoucí výuku jejich dětí. V průběhu letních prázdnin však tato učitelka odchází nečekaně na mateřskou dovolenou a na začátku školního roku již nenastupuje. Následuje zhruba dvouměsíční období, kdy první ročník dané třídy nemá stálou třídní učitelku. Na nátlak rodičů tuto situaci řešit přijímá ředitelka školy na dobu určitou Učitelku 1, která v předchozím roce

nastoupila svou penzi. Tato vyučující vede třídu do konce 1. ročníku, kdy se dozvídá, že v dalším roce bude zastoupena autorkou práce.

Autorka vyvíjí snahu spolupracovat v závěru roku s Učitelkou 1 za účelem seznámení se třídou a poznání užívaných metod vyučující. Tuto možnost Učitelka 1 striktně odmítá. Ředitelka školy ji dosud neinformovala o chystaných změnách, vyučující je tedy nepovažuje za adekvátní.

S dětmi druhého ročníku dané třídy se autorka poprvé setkává první školní den ve školní roce 2007/2008. Několik rodičů Učitelku 2 osobně navštěvuje. Se všemi rodiči se poprvé setkává na prvních třídních schůzkách, kde se představuje a uvádí své podmínky a předpoklady spolupráce s rodiči (viz výše). ..

6.6 Reflexe rodičů

V současné době třídu, kde autorka učí (2. ročník), naplňuje 22 žáků. Na počátku školního roku zde bylo 19 dětí, které postoupily z prvního ročníku téže školy. Dotazník byl směřován pouze rodičům těchto dětí. Z 19 žáků bylo 6 dívek a 13 chlapců. Dotazníky byly zadány v polovině února. Doba jejich vyplnění byla jeden týden a návratnost byla 100%. Ve většině případů vyplňovaly dotazník matky (78,95%), v ostatních případech otcové. 73,68% žáků dotazované třídy je vychováváno v úplné rodině. Několik dětí je vychováváno pouze matkou (15,79%). 10,53% je vychováváno jiným způsobem - jen otcem, nebo matkou, otcem i prarodičem. Více než polovina respondentů je rodičem prvorozeného potomka navštěvujícího danou třídu (57,89%). Jde tedy o jejich prvotní zkušenost s institucí školy. V 68,42% komunikuje se školou převážně matka, v 5,26% převážně otec. 26,32% respondentů uvedlo, že komunikují oba rodiče přibližně stejně nebo se školou spolupracují všichni členové rodiny - otec, matka, prarodiče.

6.6.1 Názory rodičů na změnu třídní učitelky

Rodiče byli dotazováni, **jakým způsobem byli na konci prvního ročníku informováni o změně vyučující** jejich dětí. Autorka připomíná, že v tu dobu mají děti prvního ročníku v pořadí již třetí vyučující, rodiče byli seznámeni již se čtyřmi.

Většina rodičů byla o změně informována Učitelkou 1 (42,11%). Z toho 36,84% na třídních schůzkách. Všichni rodiče uvedli, že až do posledního měsíce nebyla změna vyučující definitivně potvrzena. Důvodem byla neinformovanost třídní učitelky. Jedna matka z respondentů vypovídá: „Informaci jsem si vyžádala u ředitelky školy; nebohá paní třídní učitelka sama nevěděla“.

Poměrně velká část respondentů byla o změně vyučující informována od svého dítěte (31,58%). Jedna matka uvedla, že dítě přišlo s touto informací až první den školy ve druhém ročníku. 5,26% respondentů bylo o změně spraveno jiným rodičem třídy.

Reakce rodičů byly značně odlišné. Pozitivní přijetí této zprávy potvrdilo 36,84% dotázaných. Dále se odpovědi rozcházejí. Autorka uvádí některé z nich:

„Negativně. Děti si po třech učitelkách, které se vystřídaly v první třídě konečně zvykly na paní učitelku a přes protesty většiny rodičů paní ředitelka odmítla jakoukoliv debatu na toto téma s tím, že budeme jistě s novou učitelkou spokojeni. Nutno dodat, že měla pravdu. Nelíbí se mi však způsob „komunikace“ paní ředitelky, která dává jasně najevo, že ona má právo veta a názory rodičů jsou pro ni pouze podružný problém.“

„Těžko nějak reagovat, je třeba vyčkat, co tato změna přinese. Na konci školního roku jsme se pouze dozvěděli, že bývalá paní učitelka možná dál děti učit nebude.“

„Byla snaha, aby děčka měla stejnou učitelku jako v první třídě, ale mám pocit, že kapitánka Elizabeth drží kormidlo druhotřídního parníku pevnou rukou a správným směrem a přivála i zdravý, svěží mořský vánek,“¹

„Žádala jsem vysvětlení proč je tomu tak, pádné důvody, když třídní učitelka odvedla dobrou práci.“

„Nebyla jsem nadšená ze změny vyučujícího hned po 1. třídě.“

Autorka výše popisuje své úsilí **seznámit se s dětmi** své budoucí třídy na konci prvního ročníku. Z toho důvodu se zajímá, zda rodiče měli zájem se ještě před začátkem 2. ročníku s budoucí vyučující setkat. Příloha práce č. 3 zahrnuje graf č. 5 znázorňující míru zájmu o setkání. Rodiče odpovídali různorodě. Shodný počet respondentů jako v opačné odpovědi odpověděl, že měl zájem (21,05%). Ke zcela kladným odpovědím jeden z dotazovaných dodává, že to nebylo školou navrženo. Naopak u zcela záporné odezvy se objevil názor respondenta, který nepovažuje za žádoucí, aby rodič ovlivňoval personální složení učitelského sboru ve škole. Dodává, že při jakékoli nelibosti se to má probrat na schůzce učitel - rodič.

Autorka o budoucím ročníku nedostala žádné informace. Zajímala se, **jaké informace dostaly rodiče dětí o jejich budoucí učitelce**. Vzápětí shledává, že na opačné straně byla situace téměř shodná. Dotazovaní na otázku *Jaké informace jste dostali o budoucí učitelce* uvádějí následující:

- Dobré.
- Že je mladá, po studiích, příjemná.
- Nepídil jsem se po informacích, ale dcera podala kladné reference a zbytek se ukáže vždy během školního roku.²
- Žádné, informaci jsme dostali až na začátku nového školního roku.
- Paní učitelka se nám představila na 1. třídní schůzce.

¹ Druhý ročník je provázen tématem „Piráti“. Děti představují plavčíky pod vedení kapitánky Elizabeth (jméno kapitánky si děli zvolily).

² Autorka některé starší sourozence vyučovala v nepovinném jazykovém kroužku.

Z dotazovaných se 42,11% nedozvědělo žádné informace. 15,79% vědělo pouze, že je paní učitelka mladá. Jak se ukázalo, tato informace vyvolávala v některých rodičích pochyby, zda budoucí učitelka zvládne své poslání. Výše uvedený způsob jakým škola informovala rodiče autorka konfrontuje s představou rodičů, jak by **v ideálním případě měla škola v dané situaci postupovat**. Na dotaz odpovědělo 68,42% respondentů. Zbytek uvedl, že neví. Autorka považuje za přínosné uvést autentické odpovědi rodičů:

- Měla by to rodičům a zejména dětem dát vědět předem! A vysvětlit, proč tomu tak je. Umožnit rodičům a dětem, aby se s učitelkou seznámily před koncem školního roku, aby se nemusely 2 měsíce prázdnin stresovat neblahým očekáváním.
- Informovat rodiče a seznámit je s novou učitelkou.
- Přivést ji na poslední třídní schůzku před koncem 1. tř. a tam ji představit.
- Informovat rodiče písemně, stačí vzkaz předat po dítěti.
- Podat rodičům informaci neprodleně poté, co takovou informaci sama má. Je to normální proces, zaměstnanci, jako jinde, přicházejí a odcházejí.
- Předem představit vyučující. Střídání učitelek v 1. ročníku je podle mého názoru špatný start. Váš věk vyvolával obavy z nerespektuj, jsme příjemně překvapeni. Jen tak dál!!! Zůstaňte s námi co nejdéle.³
- Písemné upozornění poštou, vzhledem k období dovolených a prázdnin.
- Měly by se předem upozornit na to hlavně děti.
- Zaslat profesní životopis nové učitelky el. poštou.
- Pro prváky bylo velice nepříjemné mít za první dva měsíce 3 učitelky a pí. uč. měla asi dost práce je „srovnat“. Dle mého měla ředitelka školy informovat o změně třídní učitelky pro druhou třídu. Jako rodič

³ Ve třetím ročníku jsou děti, podle výsledku testů, rozděleny do jazykových a neязыkových tříd, dojde tedy opět ke změně vyučujících. Vedení školy dosud (březen 2008) nesdělilo obsazení vyučujících třetích ročníků.

předpokládám, že dítě bude mít 2 roky jednu třídní učitelku, pokud nepožádám o přeřazení dítěte do jiné třídy či školy.

- Dopředu informovat a možná i představit na třídní schůzce.
- Informovat rodiče a zdůvodnit změnu.
- Dopis - pozvánka ředitelkou školy a oznámení na třídních schůzkách. Průhledné, jasné jednání! V případě nejasném, kdy učitel ještě není známý, stejný postup s omluvou a vysvětlením, proč je tomu tak.

6.6.2 Autorita učitele a rodičů

Autorka se domnívá, že důležitým faktorem ovlivňujícím efektivitu spolupráce rodiny a školy je autorita rodičů a učitele. **Pro dítě je důležité, aby nedocházelo ke konfliktům těchto autorit, což by vedlo k jeho zmatení.** Dalším okruhem otázek dotazníku bylo téma autority. Autorka se zajímá, **jak rodiče vnímali autoritu Učitelky 1 a Učitelky 2.** Porovnává míru škálových odpovědí u obou učitelek (viz graf č.1, 2- Příloha č. 3). Autorku práce zaujalo odlišné rozvrstvení odpovědí u obou učitelek. V případě Učitelky 1 rodiče třídy rodiče zaškrtovali u všech nabízených škál. Z toho nejvíce odpovědí (31,58%) uvádí, že učitelka 1. třídy byla pro respondenty autoritou. Zajímavá shoda se vyskytla u odpovědi Ano a Ne (15,79%). 26,32% dotazovaných uvedlo, že si nejsou jisti.

Naopak na otázku autority Učitelky 2 odpovědělo 78,95% rodičů, že Ano, učitelka je pro ně autoritou, 21,05% odpovědělo Spíše ano.

Rodiče byli dotazováni, jakou situaci by, ze své zkušenosti, vyhodnotili **jako zásah učitelky do autority rodiče.** Naprostá většina respondentů odpověděla, že s takovou situací nemá zkušenosti a ze strany školy nepociťuje žádné zásahy do autority rodiče. Jedna respondentka uvádí:

„Prozatím nic, kromě stávky a ZPŮSOBU OZNÁMENÍ!!! Stávky učitelů a komunikace s nimi (trapný, ohryzaný lísteček na dveřích školy) - lze napsat rodičům dopis a požádat pochopení (věc ředitele školy!!!)“

K pochopení situace, kterou tato matka popisuje poslouží Příloha č. 1.

Za účelem porozumění vztahu rodičů k autoritě učitele i sebe sama se autorka zajímá, jak, podle jejich názoru, **předcházet konfliktu autorit** rodičů a učitele. Na otázku odpovědělo celkem 36,84% dotazovaných. 5,26% rodičů uvedlo, že neví. 31,58% respondentů považuje za podstatu kvalitní komunikace mezi oběma stranami. Autorka nabízí některé z uvedených názorů:

- Učitel a rodič by měli pracovat se společným zájmem s ohledem na výchovu a vývoj dítěte. Pokud má učitel nebo rodič nějaké výhrady k druhé straně, měl by je řešit právě s druhou stranou a dojít ke společnému řešení. Nevidím důvod, proč by se měl vyskytnout konflikt autorit. Pro dítě je stejně důležitá autorita rodiče, jako učitele.
- vzájemným kontaktem, vysvětlováním
- vždy záleží na dohodě
- komunikací a řešení problémů společně a dohodnout se na společném řešení
- Konflikt? Vždy s chladnou hlavou!
- vzájemně se respektovat a respektovat své názory

6.6.3 Nároky učitele na děti a rodiče

V kapitole 3.2 v teoretické části práce, podle Štecha, Viktorové, autorka uvádí že vstupem dítěte do školy jsou na rodiče kladeny nové nároky. **Jak tyto nároky vnímají rodiče** bylo tématem dalšího okruhu otázek. Autorka se dále zajímá, zda učitelka klade zvýšené nároky na jejich dítě, neboť se domnívá, že i tyto požadavky významně zasahují do života rodičů.

Na otázku, zda škola nebo učitelka kladla v prvním ročníku na rodiče v nějaké oblasti příliš velké nároky odpověděla většina (89,47%), že ne. 10,53% uvádí, že ano a to mlžením o situaci s původní paní učitelkou, střídáním učitelek či doučováním doma („dítě mnohokrát absolutně nechápal učební látku“)

Dále byli rodiče dotazováni, zda měli **možnost vyjádřit škole (učitelce) svůj názor** a jak na ně škola (učitelka) reagovala. Odpovědi dotazovaných objasňuje následující tabulka.

vyjádřit	%	reakce
Ano	26, 32%	Myslím, že konstruktivně. Velmi dobře. Ano, ale nebylo to nic platné (žádost o změnu učitelky v průběhu loňského roku). Neutrální, bez zásadního řešení (šikana = pokrčení ramen ředitelky)
Spíše ano	31, 58%	Z názoru vzejde výsledek po vzájemné dohodě či po demokratickém hlasování mezi variantami. Paní ředitelka, zamlouváním, vzhledem ke generačnímu rozdílu s pí učitelkou, docházelo občas k „míjení“.
Jak kdy	31, 58%	Učitelka přijímala názory pozitivně.
Spíše ne	5, 26%	Vzhledem k tomu, že jsme o ničem nebyli informováni, neměli jsme možnost vyjadřovat své názory. Pokud jsme vyjádřili názor paní ředitelce, pak byla reakce taková, jak je popsána výše. (pokrčení rameny)
Ne	5, 26%	Aby se neurazila.

Pro porovnání se současnou situací se autorka dotazuje, zda **jsou školou (učitelkou) v současné době na rodiče kladeny příliš velké nároky**. Na tuto otázku většina respondentů (84,21%) odpovídá, že ne. 10,53% odpovídá ano. Pro vysvětlení uvádějí, že jde zejména o velké množství učiva v rámci obsahu. Jeden z dotazovaných dodává:

„Při nemoci měl více úkolů než starší dcera, ale považuji to za pozitivní, že toho musí zvládnout více - více poznatků se zachytí v mozku.“

Autorka shledává zajímavými odpovědi rodičů na otázku, v jakém směru a **zda by škola nebo učitel měli zvýšit nároky na rodiče**. Většina respondentů

(26,32%) odpovídá, že nároky na rodiče by se měly zvýšit. Dále dodávají způsoby:

- v komunikaci a řešení vyskytlých problémů;
- povinná účast na třídních schůzkách;
- Pokud zaznamená nezájem o spolupráci rodič + dítě, tak jen do nich; lepší spolupráce, být zodpovědný za chování svých dětí; Aby vedli své děti ke slušnému chování. Ale to jde těžko, když jsou sami nevychovaní.

42,11% respondentů si není jista. Ke svému názoru přidávají zdůvodnění:

„Vždy jen přiměřeně, dle mého, v prvním stupni postačují podpisy úkolů, žákovské a notýsku. Ale občas DÚ (např. z prvouky), kdy rodič hledá v paměti či chytré knize je velice kreativní, ale nesmí to být obden vzhledem k bláznivé a uspěchané době.“

„Asi jak na které.“

„To je velice individuální - podle potřeb dítěte.“

31,58% odpovídajících rodičů zastává názor, že nároky na rodiče by neměly být zvyšovány, (viz graf č.6 - příloha č. 3)

Autorku výzkumu zajímalo, **v čem** by škola nebo Učitelka 2 měly **být**

náročnější na dítě. Je zřejmé, že odpovědi uváděné rodiči se sice v první řadě týkají dětí, ale zásadně se vztahují i k rodičům. Na otázku odpovědělo 52,63% dotazovaných. 15,79% si myslí, že náročnost by měla zůstat na stejné úrovni.

Ostatní uvádějí následující návrhy a postřehy:

- Přinutit dítě k větší produktivitě, je věčně sluchem trochu mimo a tak nestíhá školní povinnosti. Ale možná je to dědičné, takže i státní instituce si na tom může vylámat zuby;
- Možná trochu větší přísnost;
- Kázeň žáků;
- Samostatná příprava, vypracování domácích úkolů. Syn mnohokrát přijde domů s tím, že žádný úkol nemá, nebo že si nevzpomíná jaký a že neví, když ho nepřinese;

- Myslím, že ve výuce angličtiny. Celkově mi ve škole chybí větší zaměření na práci s počítači;
- Možná čtení nahlas a psát, kolikrát dítě doma četlo;
- Myslím, že nemusí, protože paní učitelka zaujala děti zajímavou zábavnou formou výuky;
- V hodnocení chování.

6.6.4 Hranice vztahu rodič - učitel

V návaznosti na pojetí autority a nároků kladených na rodiče i děti se autorka zamýšlí nad hranicemi vztahu. Zajímá se, **co rodiče považují za překročení vztahu rodič - učitel**. Navazuje tak na kapitolu 3.2 teoretické části práce. Z dotazníku vyplývá, že nejvíce by rodiče považovali za překročení hranic vztahu, aby rodič znal osobní týdenní plán učitele (63,16%). Druhými nejčastěji volenými variantami byly návštěva učitele v rodině a rodič vede vyučovací hodinu (každá 42,11%). 21,05% respondentů považuje za překročení hranic, když učitel požaduje po dětech vyprávění o rodině rodinných zážitcích. Konání víkendových akcí pro děti s rodiči a učitelkou odmítá 10,53% dotazovaných, stejně jako společné mimoškolní aktivity. K oběma bodům dodávají, že důvodem je zejména nedostatek času rodičů. Jeden z respondentů nesouhlasí s tím, aby byla povinná účast zástupce třídy na sdružení rodičů. Jeden z rodičů k otázce dodává:

„Pokud jsme lidé rozumní, v rámci každého výše uvedeného bodu lze hranici překročit a naopak. Pokud je to opodstatněné, i rodič může vést vyučování, či učitel může navštívit rodinu.“

6.6.5 Formy spolupráce

Prostřednictvím dotazníku autorka zjišťuje, **které formy spolupráce rodiče preferují**. Úkolem respondentů bylo „oznámkovat“, na stupnici 1 - 5, každou z nabízených variant podle toho, kterou preferují.

Z dotazníku vyplývá, že nejvíce upřednostňovanou formou spolupráce rodiny a školy jsou pro rodiče této třídy **osobní konzultace rodič - učitel** (94,74%). Další z častěji preferovaných variant kontaktu je **telefonát na mobilní telefon vyučující** (84,21%). Zde se nabízí zajímavé srovnání. Rodiče výrazně preferují telefonát na mobilní telefon vyučující před telefonátem do školy (15,79%). Jeden z respondentů tento nepoměr zdůvodňuje faktem, že do školy se většinou nelze vyučující dovolat.

68,42% respondentů preferuje vzkazy do notýsku a individuální konzultace rodič - dítě - učitel. Nižší preference vzkazů do notýsku i mimo zápis do notýsku jedna z dotazovaných komentuje faktem, že syn vzkaz nepředá. Třídní schůzky akceptuje jako kvalitní formu spolupráce 52,63% dotázaných stejně jako komunikaci formou SMS zpráv učiteli. Výrazně nízké preference získali jakékoli schůzky rodičů s ředitelkou školy, dílny pro rodiče a děti a účast rodiče ve vyučování. Obě poslední varianty rodiče komentují, že jim brání zejména nedostatek času se takovými akcemi zabývat. V případě konzultací s ředitelkou školy jedna z matek komentuje slovy: „nemá vůbec cenu s naší paní ředitelkou“. Jednotlivá hodnocení rodičů k daným formám spolupráce jsou graficky znázorněna v příloze č. 4.

Ve své praxi se autorka na každé třídní schůzce potýkala se situací, kdy jeden z rodičů či příbuzných přivedl s sebou žáka třídy. Vedením školy je účast žáka na třídní schůzce vyloučena. Proto v každém případě nastal problém s umístěním dítěte po dobu konání třídní schůzky. Autorka podotýká, že více než spolupráci formou třídních schůzek preferuje setkání rodičů, dětí a učitele. Účast dětí na třídní schůzce nepovažuje za neadekvátní. V důsledku nabytých zkušeností autorku překvapuje, že na dotaz **Na které z následujících forem kontaktu rodiny a školy by měly mít přístup vaše děti?** žádný z respondentů nevolí možnost třídních schůzek.

Naprostá většina rodičů třídy počítá s přítomností dítěte při individuálních schůzkách rodič - dítě - učitel (94,74%). 5,26% dotázaných si přeje, aby žáci byli přítomni na besedách rodičů třídy s ředitelem školy a individuálních konzultacích rodič - ředitel.

Individuální schůzka rodič - dítě - učitel se konala dvakrát do roka. Pro rodiče a děti byla tato forma spolupráce novou zkušeností. V původním plánu autorka předpokládala, že se tato schůzka uskuteční v každém čtvrtletí. Důvodem ke změně byla časová náročnost pro vyučující. Na individuální schůzku se přihlásilo 10 zájemců (52,63%). Autorka se zajímá, zda mají rodiče tento typ spolupráce nadále zájem. 63,16% respondentů odpovídá, že ano, 10,53% respondentů spíše ano (viz graf č.3, příloha č.3). Ze získaných údajů vyplývá, že o individuální schůzku rodič - dítě - učitel by mělo zájem více uchazečů než doposud.

V pojetí spolupráce rodiny a školy podle Krejčové, Kargerové (2001) autorku zaujaly **schůzky rodičů třídy**. Ráda by poskytla rodičům více příležitostí k vzájemnému setkávání, nenašla však odvahu v průběhu roku tuto formu spolupráce rodičům nabídnout. Proto dotazník zahrnuje i otázku, zda by rodiče měli zájem se více setkávat s rodiči ostatních žáků třídy, či zda je frekvence setkávání dostačující.

Mezi respondenty převažuje názor, že frekvence setkávání rodičů je dostačující (73,68%). 15,79% dotazovaných by se rádo setkávalo častěji, 10,52% si není jisto (viz graf č.4, příloha č.3).

Autorku zajímá, kdo by podle rodičů měl setkání rodičů třídy organizovat a jakou formou. Rodiče uvádějí následující odpovědi:

- Jeden ze zvolených rodičů - emailem.
- Třídní učitel.
- Dle mého názoru kontakt rodičů na třídních schůzkách je postačující, pak se např. setkávají na zájmových kroužcích dětí a kdo se chce setkávat častěji, tak mu to žádná instituce zprostředkovávat nemusí. Dnes organizovat setkání je velice nevděčná činnost.
- Patrně škola, např. školní ples, akademie apod.
- Aktivita rodičů.
- Zpočátku škola, SRPŠ - pak v ideálním případě sami rodiče.
- Škola, rodiče - otevřené dílny

Tereza Kučerová

- Učitel/ka, formou pozvání na setkání rodičů a dětí při společné zábavě - táborák, pobyt v přírodě, sportovní odpoledne apod.
- Rodiče (oslava narozenin dětí)
- Třídní učitel - email pozvánka s udáním obsahu schůzek.

V průběhu výzkumu sledává autorka obtížným přimět rodiče ke **spolupráci ve vyučování**. Domnívá se, že se rodiče ostýchají před dětmi nebo jsou pracovně příliš vytíženi, aby se uvolnili v dopoledních hodinách. Proto se dotazuje, jakých akcí školy by se dle názorů respondentů měli rodiče účastnit. Z výsledků dotazníku vyplývají následující názory:

- Charita adopce na dálku, sběry papíru, výměnné pobyty nebo víkendové pobyty rodičů s dětmi;
- Mimoškolní aktivity, způsob výuky, obeznámení o problémech mezi spolužáky a jejich společné řešení;
- Výtvarné dílny, zajímavé učení;
- Organizace mimoškolní činnosti, vedení „ukázkovo-zájmových“ hodin, návrhy na zlepšení, zjednodušení;
- Pomoc dětem při společných projektech;
- Do společenských akcí;
- Besedy, škola v přírodě;
- Besídky, výlety s dětmi, práce na zahradách školy;
- V dnešní době? S pomocí babiček budiž;
- Pomoc při organizování mimoškolních aktivit - např. sportovních soutěží výtvarných soutěží, společenských akcí;
- Školní besídka, výlet;
- Do jakých chtějí. Aktivita by měla přijít z jejich strany na základě nějakého impulsu. Ale určitě nikoho nenutit!!!
- Podle potřeby školy.

Vzhledem k průběhu praxe, kdy se do veškerých akcí třídy zapojili 2 rodiče, je autorka překvapena množstvím podaných návrhů.

Dále se zajímáme, **do kterých aktivit by se rádi zapojili sami respondenti**, případně **co jim v jejich realizaci brání**. 73,68% dotázaných odpovídá, že k zapojení se do akcí školy jim brání nedostatek času a pracovní povinnosti. Jedna matka uvádí, že jí brání zřejmě zažitá představa, že škola nemá zájem na tom, aby se do ní pletli rodiče. Zbývající respondenti se k otázce nevyjadřují. Rodiče mají nejvíce zájem zapojit se do těchto aktivit školy:

- výtvarné dílny
- výlety
- pomoc při organizování mimoškolních činností
- besedy

Autorka uvádí některé z autentických odpovědí:

„Při pracovní době do 16h moc času nemám.“

„Ráda bych viděla průběh vyučovací hodiny a chtěla bych mít možnost ovlivnit kdo a jakým způsobem vzdělává mé děti. Možnost spoluvýběru vzdělávacích výletů, přednášek apod.“

„Šílený nedostatek času a kdo dneska něco organizuje, tak ten je pak dosti často bit jak žito (=nevděčná činnost)“

„Máme široký program mimoškolních aktivit- není již více času“

„Nepatříme k těmto typům. Užitečnou pomoc, která má hlavu a patu bychom asi neodmítli.“

„Ráda bych se zapojila, ale brání mi v tom pracovní doba a velká vzdálenost do práce.“

6.6.6 Obsah třídních schůzky

Dle výše uvedených výsledků autorka shledává, že třídní schůzky jako forma spolupráce rodiny a školy vyhovují pouze mírně nadpoloviční většině respondentů. Zajímá se, jaké informace byli v prvním ročníku rodičům podávány a **které informace rodiče postrádali**. Vzhledem k dané situaci v prvním ročníku většina rodičů uvádí, že postrádali informace o budoucích

učitelkách. 31,58% respondentů odpovědělo, že byla s obsahem třídních schůzek spokojena. Autorka uvádí další komentáře dotazovaných, týkající se obsahu třídních schůzek:

- Chyběl mi přehled známek dítěte;
- Schůzky se mi zdály příliš všeobecné;
- Jsem absolutně spokojen, co mi nebylo jasné, na to se umím zeptat a vše bylo vyučujícím uspokojivě zodpovězeno;
- Chyběl mi výčet možností komunikace s učitelkou.

Autorka se dále zajímá, **zda jsou jim zmíněné informace poskytovány v druhém ročníku**. 57,89% respondentů odpovídá ano. 21,05% dotázaných spíše ano, 5,26% si není jisto. Na otázku neodpovědělo 10,53% dotázaných.

6.6.7 Názory rodičů na kvalitní spolupráci

Velmi podstatnou součástí výzkumu autorky, zahrnutou v dotazníku, jsou názory rodičů na kvalitní spolupráci rodiny a školy. V dotazníku mají rodiče možnost volné vyjádření. Následující názory jsou velmi důležité pro autorčinu budoucí praxi."

Na otázku, **jak si rodiče představují ideální spolupráci rodiny a školy a co by v dobré spolupráci nemělo chybět** dotazovaní odpovídají:

- Učitelka informuje individuálně rodiče o problémech, nedostatcích dětí, včetně pocitů, že se dítěti málo věnují, podezření na psychické obtíže, problémy v kolektivu, potíže s pochopením látky apod. Rodiče mají kontakt na třídního učitele/učitelku a mohou ho kdykoli využít
- Škola by měla být rodičům víc otevřená. Rodiče mohou ve škole realizovat své nápady na práci s dětmi.
- Pravdivé informace z obou stran, mimoškolní činnost.
- Jsem celkem spokojena, uvítala bych více aktuálních informací na internetu.

- Ideální spolupráce je taková, když ani jedna strana nemusí řešit žádné problémy.
- Postavil bych to na bázi internetu - program výletů a hlavních předmětů třídy může monitorovat přes internet - podávat návrhy na výlety či výstavy a domlouvat individuální schůzky.
- Dobrá spolupráce učitel, rodič
- Kontakty, které nyní mám jsou vyhovující (telefon, e-mail, pohovor s učitelem).
- Postačující by byl informativní mail každé 2 měsíce. Samozřejmě + třídní a individ. schůzky.
- Větší informovanost o probírané učební látce - v čase.
- Především individuální přístup k dítěti.
- Jak učitelé, tak rodič by měli upřímně hlásit jakékoliv výkony či problémy jejich dětí - být vnímaví, společně sledovat dítě.
- Neměla by chybět dobrá komunikace mezi učitelem a rodičem. Při výskytu nějakého problému informovat rodiče a řešit věc v soukromí.
- Důvěra obou stran; oboustranné včasné informování o všech důležitých změnách; účast rodičů na akcích školy.

7 Shrnutí empirické části

Většina rodičů byla o změně vyučující ve druhém ročníku informována Učitelkou 1 převážně na třídních schůzkách. Informace však nebyla přesná. Důvodem byla neinformovanost třídní učitelky prvního ročníku. Reakce rodičů na tuto informaci se značně různí podle individuálních názorů respondentů. Někteří rodiče měli zájem setkat se s budoucí vyučující druhého ročníku. Jako překážku k jeho uskutečnění opětovně uvádějí neinformovanost Učitelky 1 a fakt, že jim setkání nebylo školou nabídnuto.

Rodiče, obdobně jako autorka o třídě, dostávají o budoucí vyučující minimum informací. Hlavním důvodem jsou nepřesné informace od vedení školy. Téměř polovina respondentů nedostává zprávy žádné.

Rodiče mají přesnou představu o tom, jak by škola měla postupovat při změně vyučující a navrhuje konkrétní řešení situace.

Učitelka 1 i Učitelka 2 jsou pro rodiče autoritou. V průměru mírně převažuje důvěra v Učitelku 2. Čtvrtina dotazovaných si u Učitelky 1 není jista.

Naprostá většina rodičů dané třídy nemá zkušenosti se zásahem do autority učitele ani po celé dva roky nepocítila zásah do autority rodiče.

Více než čtvrtina dotazovaných považuje za podstatu, jak předcházet konfliktu autorit kvalitní komunikaci mezi rodiči a školou.

Většina rodičů dané třídy v prvním ročníku nepocítovala, že by na ně škola kladla příliš vysoké nároky. Několik dotazovaných shledalo náročnou situaci střídání učitelek a nutnost doučování látky doma.

Ani v současné době se rodiče necítí být příliš zatěžováni a zastávají názor, že nároky na rodiče by neměly být zvyšovány. Více než čtvrtina dotázaných se však domnívá, že nároky na rodiče by se měly zvýšit a navrhuje konkrétní oblasti změny.

Jako překročení hranic vyhodnotila většina respondentů fakt, aby rodič znal osobní týdenní plán učitele. Několik dotazovaných respondentů zaujímá záporný postoj i k návštěvám učitele v rodině a situaci, kdy rodič vede vyučovací hodinu.

Rodiče dané třídy nejvíce upřednostňují formu spolupráce osobní konzultace rodič - učitel. Rádi využívají i telefonátu na mobilní telefon vyučující, který je výrazně preferován oproti telefonátu do školy. Třídní schůzky považuje za kvalitní formu spolupráce mírně nadpoloviční většina dotazovaných. Velká část rodičů uvádí, že v současné době je spokojena s obsahem a náplní třídních schůzek, nesrovnalosti v loňském ročníku vyplývaly zejména z neinformovanosti Učitelky 1 o změně vyučující,

Naprostá většina respondentů počítá s přítomností dítěte při individuálních schůzkách rodič - dítě - učitel. Více než polovina rodičů má o tuto novou formu spolupráce nadále zájem.

Velká část respondentů zastává názor, že frekvence setkávání rodičů je dostačující. Pokud by se konaly další setkání rodičů třídy, dotazovaní předpokládají, že by byla organizována buď některým z rodičů nebo třídním učitelem.

Rodiče by se rádi více zapojili do akcí školy, zejména do pořádání mimoškolních aktivit a výletů třídy. Třem čtvrtinám dotazovaných však k takové realizaci brání nedostatek času a pracovní povinnosti.

Naprostá většina dotazovaných zastává názor, že v dobré spolupráci rodiny a školy by neměla chybět kvalitní komunikace a častá, upřímná informovanost mezi oběma stranami.

ZÁVĚR

V průběhu výzkumu autorka zjistila, jak důležitou roli v životě žáka hraje škola a rodina. Shledala překvapivým, do jaké míry může ředitel školy ovlivnit komunikaci a spolupráci mezi učitelem a rodiči, ale i učitelem a žáky.

Studiem literatury a jiných informačních zdrojů si autorka rozšířila své praktické vědomosti týkající se spolupráce rodiny a školy. V teoretické části našla inspiraci pro svou budoucí praxi. Autorka je přesvědčena, že spolupráce a dobrý vztah s rodiči žáků jsou velmi důležitou součástí výuky a vzdělání žáků, ovlivňují jejich výkony, meziosobní vztahy i atmosféru třídy.

V empirické části jsme se přesvědčili, že změna třídního učitele na prvním stupni je situace, která vyžaduje pozornost a spolupráci všech zúčastněných, aby došlo k plynulému přechodu, jež nezanechá negativní následky na žácích. Autorka nabyla mínění, že na některých tradičních školách je osobnost rodiče žáka opomíjena a posouvána do pozadí chodu školy. Jestliže hlavní roli v rozhodování o průběhu výuky převezme nekompromisní ředitel, nelze dosáhnout kvalitní spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou.

Vyslovená hypotéza, že pravdivé a rychlé informace podávané školou přispívají k její větší důvěryhodnosti, což vede k efektivnější spolupráci obou stran, se potvrdila, avšak neodvažujeme se tvrdit, že je všeobecně platná. Pro její potvrzení by bylo zapotřebí sledovat komunikaci a spolupráci ve více školách a jejich výsledky vzájemně porovnat.

Závěrem autorka shledává, že výzkum byl velmi přínosný pro její praxi i pro řešení současné situace a komunikaci s rodiči.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

COLEMAN, P.: *Parent, Student and Teacher Collaboration. The Power of Three.* Great Britain: Dorwyn Ltd., 1998. ISBN 1 85396 407 7.

JANÍK, T. *Doplňkový výukový text - Reformní pedagogika.* Brno:MU, 2002. s. 49, 53

KOČKOVÁ, M. *Spolupráce školy s rodiči.* Praha: SPN, 1958

KOPECKÝ, J. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského.* Praha: SPN, 1960. kap. Nač Bůh rodičům dítky svěřil.

KRÁLÍKOVÁ, M., Singerová-Nečesaná, J. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci.* Praha: SPN, 1985. s. 21, 22. 14-551-85.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu - Metodický průvodce pro I. Stupeň základní školy.* Praha: Portál, 2003. s. 149 - 171. ISBN 80-7178-695-0

LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti! (Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě).* Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X

MIŠÍKOVÁ, J., UHROVÁ, V. *Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti.* In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál 2001, s. 23 - 55. ISBN: 80-7178-585-7.

MŠMT. *Charakteristika vzdělávacího programu Základní škola,* dne 30.4. 1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996

PIŤHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí obecné školy.* Praha: Portál, 1993. s. 5, 29. ISBN 80-85282-65-8.

POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?.* Brno: MU, 1995. s. 119, 122, 123. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 000 247 457.

PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství - Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. s. 14, 153, 435.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování (Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*, Brno: PAIDO, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: PAIDO, 1998, s. 26. ISBN 80-85931-53-2.

ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. *Vztahy rodiny a školy- hledání dialogu*. In

ŠTURSA, P. *Jak jednat s rodiči*. Učitelské listy 2003/2004. č. 3. s. 6-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001, s. 57-93. ISBN: 80-7178-585-7.

Elektronické monografie

BRUDÍKOVÁ, E. Efektivní škola = osobnost učitele + kvalitní ředitel, z vystoupení na Mezinárodní jazykové konferenci - Olomouc, PedF UP - katedra ČJL dne 14. dubna 2006. UN č. 38/2006

FINDERS, M., LEWIS, C. Why Some Parents Don't Come to School. *Educational Leadership* (vol. 51, no. 8, May 1994). Association for Supervision and Curriculum Development.

<<http://www.nea.org/teachexperience/prntk030909.html>>

SHARTRAND, A., WEISS, H. (Eds.). *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*, Harvard Family Research Project. Harvard Graduate School of Education. Cambridge, MA. 1997. s. 6,29.

<<http://www.ase.harvard.edu/hfrp/pubs/pubslst.html#skills>>

<<http://www.crea.cz/wzs-dedina/skola/>>

<<http://www.vuppraha.cz/souborv/obecna-skola-1-5.doc>>

<http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=12&PHPSESSID=086bfe>

<<http://www.wspj.cz/zs/cz/rodice/rnws/>>

<http://www.zsaaidosova.cz/montessori/sdruzeni_m.htm>

<<http://www.zsmilicov.cz/>>

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Emaily rodičů

Dopis A - „Písemná práce“

Dobrý večer paní učitelko,

Syn mi dnes znovu dal svůj test z prvouky, abych ho podepsala. Samozřejmě mu ho podepíši, ale musím říct, že velice nerada, protože si myslím, že hodnocení není spravedlivé. Syn se na tento test poctivě připravoval a bylo to poprvé co se na nějaký test učil. Přesto, že se opravdu snažil a věnovali jsme tomu dost času, dostal dvojku i když mohu dát ruku do ohně za to, že všechny odpovědi zná. Jeho problém tkví v roztržitosti, takže si přečte otázku jen zběžně a hned odpovídá. To je vidět hned u 1.otázky. Vidí otázku na měsíce a hned vypisuje všechny. Vidí otázku na podzim, tak vypisuje podzimní měsíce. Co se této první otázky týče, myslím, že jste viděla, že ví, které jsou podzimní měsíce, jenže je uvedl v druhé části otázky. Kdyby byl dotaz: Kolikátého začíná podzim' místo Napiš datum, jistě by také odpověděl správně.

U 5.otázky - popis stromu, podle mého názoru odpověděl správně, protože na podzim na stromě květy nejsou. Jsou tam plody, jak napsal.

U 8.otázky - skupiny, napsal místo bobulí - bobulice. Jistě to není správně ale v PS Prvouka má na str. 13 stejnou odpověď a tam jste mu to jako chybu neoznačila.

Je mi jasné, co si o mně teď asi myslíte a byla bych si svoje připomínky nechala pro sebe, ale je mi líto, že když se syn jednou snažil naučit na test byl za to víceméně potrestán špatnou známkou, což ho připravuje o motivaci do budoucna. Příště, až bude psát nějaký test, už se jistě nebude učit a když tak ne s chutí, protože zjistil, že jeho snaha je oceněna stejnou známkou jako kdyby se neučil vůbec.

Doufám, že moje pohnutky pochopíte a nebudete se zlobit Danovi jsem nejdříve známku z testu „vytkla“, ale když mi test ukázal, tak jsem ho naopak pochválila, protože je tam vidět snaha. Také jsem mu řekla, že pro mě má z testu jedničku, přesto, že od paní učitelky dostal dvojku.

Přeji hezký večer.

Odpověď na Dopis A

Dobrý den,

děkuji Vám za zprávu. Chápu, že jste rozhořčená, když víte, že jste se se synem doma poctivě učili. Jsem ráda, že si své pochyby nenecháváte pro sebe.

Já vím, do jaké míry mají děti přehled v dané látce. Uznávám, že syn nemá s prvoukou žádné potíže a nepochybuji o tom, že kdybych se zeptala ústně, jistě by mi dotazy zodpověděl. Na úsudek o schopnostech ve výuce si samozřejmě dělám svůj názor podle spolupráce a přehledu dětí při výuce.

Na druhou stranu, test, či jakákoli písemná práce má svá kritéria. Je určitým způsobem obodován a bodování či opravování chyb musí být pro všechny děti stejné, v tomto případě se zde nesmí odrážet individuální hodnocení. Děti si musí s testem poradit samy, pokud něčemu nerozumí, mohou se zeptat. Stane-li se, že si nesprávně přečtou zadání, nedá se nic dělat. Učím děti, aby si pomalu a pozorně svá zadání přečetly. Musí si na to zvyknout. Od dalších tříd už nebudou na takový případ brány jakékoli ohledy. Lépe si zvykat s učitelem, od kterého mají zpětnou vazbu, že si práce dětí váží, ale pravidla jsou nezbytná. Souhlasím s Vámi, že u stromu by se logicky více hodila odpověď plody. Tento obrázek je však z pracovního sešitu, všichni ho vyplňovali. Ale uznávám, že obrázek v písemce je maličký, a květy jsou špatně vidět. Víím, že to tam syn napsal, pamatuji si, že u jeho odpovědi jsem váhala. Ale tím se opět vracím ke kritériím testu. Váš syn má velmi logický způsob uvažování, naprosto chápu jeho postup. Na druhou stranu to nikdo jiný nenapsal. Těžko pak posoudit, jak nestranně hodnotit. Co se týče bobulí a bobulic. Je možné, že jsem to v PS neopravila, někdy se stane, že při hromadné kontrole něco přehlédnu. Nejsem neomylná. Ale učebnice se neplete a slovo se v obou sešitech vyskytuje vícekrát.

Ke známce. Nenabyla jsem dojmu, že by tato známka poškodila jeho zájem nebo motivaci. Z dvojky měl obrovskou radost, dokonce vesele vykřikoval, že má dvojku a usmíval se. Jestli doma vypadal jinak, mohla to být i reakce na Vaše zklamání. Těžko posoudit, ale ve škole byl opravdu rád.

Ještě bych si dovolila malou poznámku. Dvojka je velmi pěkná známka říkáme jí chvalitebná. Je to známka za velmi dobrou práci. Snaha je vidět obrovská, protože navíc šlo o souhrnný čtvrtletní test. Mohu-li poprosit, nezpochybňujte práci učitele před dítětem, mohl by být zmaten z požadavků autorit. Raději své pochyby řešte vždy s dospělým nejlépe vždy se mnou, jak činíte. Je lépe vyzdvihnout dobře odvedenou práci, nežli chybičky.

Doufám, že ani já jsem Vás svým dopisem nijak nerozhořčila a že mé poznámky pochopíte.

Přeji Vám hezký zbytek večera.

Tereza Kučerová

Odpověď rodiče

Děkuji za odpověď. Asi jste mě špatně pochopila. Nejsem rozhořčená, jen mi to bylo líto.

Se vším s Vámi souhlasím, jen s tím, že nemůžete uznat odpověď, která je sice správná, ale nikdo jiný takovou nenapsal, s tím nesouhlasím. Naopak se ho snažím podporovat v tom, aby zapojil mozek a logicky našel správnou odpověď. Pokud ostatní děti napíší, že na podzimním stromu je květ, jen proto, že je to tak napsané v učebnici, tak proti tomu samozřejmě nic nemám. Ale když někdo použije vlastní rozum a vymyslí správnou odpověď, tak by se to dle mého názoru nemělo hodnotit jako chyba, přestože je jediný z celé třídy. Nejedná se mi o to, že by měl v testu o půl bodu více. Popravdě řečeno je mi celkem jedno, jakou známku dostane, pokud se snaží. Tím se také dostávám k druhému bodu, kde jste mě asi špatně pochopila. Rozhodně jsem před synem nezpochybnila Vaši práci! Velice si Vaší práce s dětmi vážím a jsem opravdu ráda za Váš přístup! To stále platí. Jen jsem synovi řekla, že přesto, že dostal od paní učitelky dvojku, pro mě má jedničku. Samozřejmě jsem mu vysvětlila, že vy musíte hodnotit správně napsané odpovědi, ale vzhledem k tomu, že já nejsem vyučující a mohu si dovolit individuální hodnocení, z testu jsem poznala, že se snažil a vím, že správné odpovědi zná, tak jsem s jeho prací spokojena na výbornou. A na tom si stále trvám. Věřte, že nejsem matka, která si myslí, že její dítě je nejchytřejší a nejlepší a má špatné ("velmi pěkné") známky plynoucí z viny někoho jiného. Pokud se neučí a všechno fláká a má jedničky, pak je to v pořádku, pokud se neučí a nesnaží se a pak dostane dvojku, tak se to rozhodně za "velmi pěknou" známku považovat nedá a samozřejmě se zlobím. Proto jsem také byla

zklamána, když mi oznámil dvojku. Podezřívala jsem ho, že to odflákl, ale pak, když jsem test viděla, jsem se mu omluvila a pochválila jsem ho. Protože pokud se snaží a má dvojku, pak je to "velmi pěkná" známka. Co se týče toho, že dvojka je pěkná známka, myslím si, že je to velice individuální. Nemějte obavy, také jsem chodila do školy a vím, že dvojka znamená chvalitebně, také vím, že trojka znamená dobře, i když to už dobré není vůbec. A dost se děším toho, až mi domů přinese test s tím, že se podle hodnocení učil dostatečně(4). Pevně věřím, že by se syn mohl obejít ve druhé třídě bez chvalitebných známek, jen kdyby projevil trochu snahy a zájmu. Kdyby Vám paní učitelka S. předala řádně informace o žácích, třeba by Vám řekla, že syn na 3-ky a 4-ky z diktátů paní učitelce říkal, že to nevádí, protože to máma pochopí. A také jsem to chápala. Každý den jsme doma psali diktát a víc toho pro dobrou známku udělat nemohl. Také jsem s ním navštívila již zmiňovanou PPP, kde mu zjistili mírné poruchy. Doporučili nám například speciální učebnice zabývající se optickou diferenciací, takže na tom pracujeme. Nesuďte mne, prosím, jako praštěnou matku která chce aby dítě mělo samé jedničky za každou cenu. Není to tak Když ho kárám za

špatnou známku (ano i za dvojku), tak je to proto, že vím, že kdyby se jen trochu snažil, mohl mít jedničku.

Dopis B - „Stávka učitelů“

Vážená paní učitelko,

je mi líto, že Vám musím psát v záležitosti stávky učitelů. Jak víte, velmi oceňuji Váš přístup práce a postoj k dětem.

Vyjadřuji však všeobecně (spolu s manželem) svůj záporný postoj ke stávce učitelů, a to v pracovní dopolední době, kdy se mají věnovat žákům. Vždyť do práce učitelské patří ještě příprava na další vyučování. Proč tedy učitelé neprotestují v této době (odpoledne) nebo nedemonstrují v době volna či nepoužívají jiné nástroje k získání svých požadavků? Šidí tak děti o výuku. Víím, -dohoníte to, možná tím způsobem, že děti dostanou přešršel domácích úloh. Kvůli stávce jsme museli syna po včerejších odpoledních kroužcích odvést přes celou Prahu k prarodičům (jsou stále činorodí, ale čas na hlídání si z dobré vůle udělali), dnes večer po práci zpět. A čekaly nás úlohy. Děti jsou chytré a dokáží využít situace. Zastávají a nebudou dělat úkol z důvodu, že je toho na ně moc. Myslím, že učitelé v tomto případě ukázali, jak se situace řešit nemá. Jak ji máme řešit doma my, když čtyři archy papírů s domácími úkoly musíme vypracovat v době, kdy mají sedět v lavicích? Syn vypracoval jeden list, ostatní tři donese do konce týdne. Víím o státních školách, kde se nestávkovalo. Jak je to možné?

Děkuji za pochopení.

Těším se na návštěvu vyučování, ráda přijdu, manžel též přislíbil, že udělá dokumentární fotografie z výuky, jak jsme si povídaly na schůzce. Jen si domluvíme termín, pravděpodobně v lednu.

Hezký večer.

S pozdravem

Odpověď na dopis B

Vážená paní B.,

respektuji váš názor a postoj ke stávce. Dn v
Chápu, že vám stávka z organizačního \\JtisteznlnK n?0,ik reakcí»
podotýkám, že škola nabídla alternativu zlením ff ?™ "8 den» Jen
stávky. Děti zde mohly vypracovat své úkol Z! £ m h o k, Ubu v de»
strávit volné chvíle hrou. y pod do zorem pedagoga a

Podle mého názoru stávka by nebyla stávkou, kdyby se nekonala v pracovní době. Pokud by učitelé stávkovali v době, kdy se připravují na výuku, nebyli by připravení další den.

Stávka se nekonala pouze z osobních důvodů učitelů, tedy kvůli platům. Cílem bylo výrazně poukázat na stav školství, kdy nedostatek financí způsobuje, že děti se neučí v dostatečně podnětném prostředí, škola nemůže zajistit pomůcky pro výuku a na to doplácí i rodiče, kteří dětem pomůcky pořizují a ještě finančně přispívají, a tak se státní školy už nestávají bezplatné.

Závěrem bych ráda podotkla, že se nesnažím dohnat výuku zadanými úkoly, nýbrž zajistit plynulou návaznost výuky pro další den.

Panu manželovi předem velmi děkuji za spolupráci a též se těším na setkání s Vámi.

S pozdravem

Tereza Kučerová

Příloha 2 - Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

v současné době dokončuji studium Učitelství prvního stupně na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tématem diplomové práce, kterou zpracovávám je *Spolupráce a vztah rodiny a školy na primárním stupni ZŠ*.

Mým cílem je popsat a porovnat dřívější, dosavadní a současnou interakci mezi rodiči a školou.

V souvislosti s tím bych vás ráda požádala o laskavé vyplnění předloženého dotazníku. Toto dotazníkové šetření je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity pouze ke zpracování diplomové práce.

Přesvědčte se, prosím, zda jste vyplnili všechny části dotazníku a pošlete jej obratem zpět po vašem dítěti, nejlépe do pátku 29. 2. 2008.

Předem velmi děkuji za vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem

Tereza Kučerová

- beseda rodiče třídy - ředitel školy
- individuální konzultace rodič - ředitel

Jaké konkrétní informace jste se na třídních schůzkách v 1. ročníku nedozvěděli a neměly by rozhodně chybět?

Jsou vám tyto informace podávány **ve 2. ročníku**?

Ano Spíše ano Nejsem si jistý/a Spíše ne Ne

Máte zájem o **individuální schůzky** rodič (pěstoun) - dítě - učitel?

Ano Spíše ano Nejsem si jistý/a Spíše ne Ne

Měli byste zájem se více **setkávat s rodiči ostatních žáků třídy** nebo je frekvence vašich setkání dostačující?

Mnohem více Častěji Nevím Dostačující
Přílišná

Kdo by, podle vás, měl taková setkání organizovat? Jakou **formou**?

Jak si představujete **ideální spolupráci** školy s rodinou? Co by v dobré spolupráci nemělo chybět, jak by měla vypadat?

Zaškrtněte, které z těchto bodů byste hodnotili jako **překročení hranic** spolupráce rodiče - škola.

- | | |
|--|---|
| • kdyby škola (učitelka) žádala po rodičích číslo mobilního telefonu | • povinná účast rodičů na třídních schůzkách |
| • kdyby škola (učitelka) žádala po rodičích emailovou adresu | • povinná účast zástupce třídy na sdružení rodičů |
| • návštěva učitele v rodině | • aby rodič znal osobní týdenní plán učitele |
| • rodič vede vyučovací hodinu | • konání víkendové akce pro děti s rodiči a učitelkou |
| • učitel požaduje po dětech vyprávění o rodině rodinných zážitcích | • společné mimoškolní aktivity |

Do jakých aktivit školy by se, podle vás měli rodiče zapojovat?

Do jakého dění školy byste se rádi zapojili? Co vám k jeho uskutečnění **brání**?

V J m u vašeho dítěte **komunikuje se školou** (učitelkou) více otec - matka - prarodič

Kdo a jak vás informoval o změně vyučujícího ve 2. ročníku?

K D O

- třídní učitelka
- ředitelka
- naše dítě
- jiný rodič ze třídy
- známý, pracující ve škole
- někdo jiný, kdo?.....

JAK

O na třídních schůzkách

Ø při soukromém rozhovoru

u^o přes prostředníka, který hovořil s učitelkou

O písemně

u^o na^{na} internetových stránkách školy

• někdo jiný, kdo?.....O jinak, jak?

Jak jste na tuto informaci **reagovali**?

Měli jste zájem se s budoucí učitelkou **setkat** ještě **před začátkem** 2. ročníku?

Ano Spíše ano Nejsem si jistý/a Spíše ne Ne

Jaké informace jste dostali o budoucí učitelce?

Jak by, podle vašich představ, měla škola **postupovat** při takové změně?

Byl pro vás učitel vašeho dítěte v 1 .tř autoritou?

Ano Spíše ano Nejsem si jistý/a Spíše ne Ne

Je pro vás učitel vašeho dítěte ve 2.tř autoritou?

Ano Spíše ano Nejsem si jistý/a Spíše ne Ne

Co, z vaší zkušenosti, považujete za **zásah do vaší authority** rodiče ze strany školy nebo učitelky?

Jak, podle vás, nejlépe **předcházet konfliktu** autorit učitele a rodičů?

Kladla škola (učitelka) v **1. třídě** na rodiče v některé oblasti velké **nároky**?

Ano Nejsem si jistý/a Ne

Pokud ano, kde:

Měli jste možnost vyjádřit **svůj názor**? Pokud ano, jak škola (učitelka) **reagovala**?

Ano Spíše ano Jak kdy Spíše ne Ne

Reakce:

Máte pocit, že **yní** škola (učitelka) v nějaké oblasti klade na vaše dítě příliš velké **nároky**?

Ano Nejsem si jistý/a Ne

Pokud ano, kde:

V čem by měla být náročnější na vaše dítě?

Měla by škola (učitelka) někde **zvýšit** své nároky na rodiče?

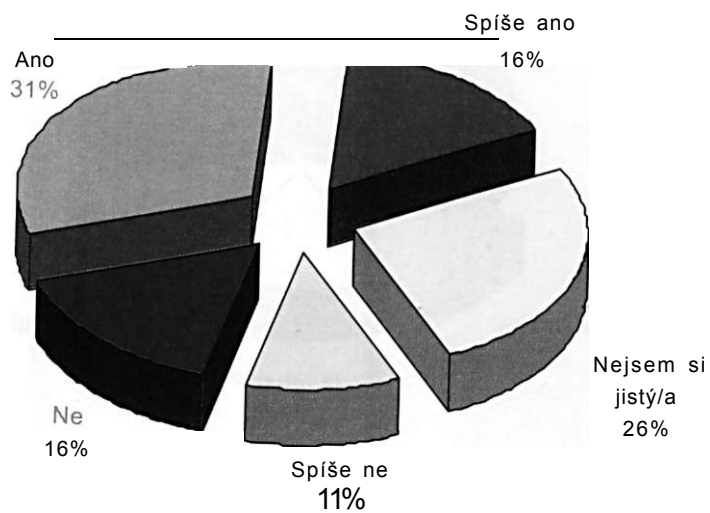
Ano Nejsem si jistý/a Ne

Pokud ano, kde:

Příloha 3 - Grafy

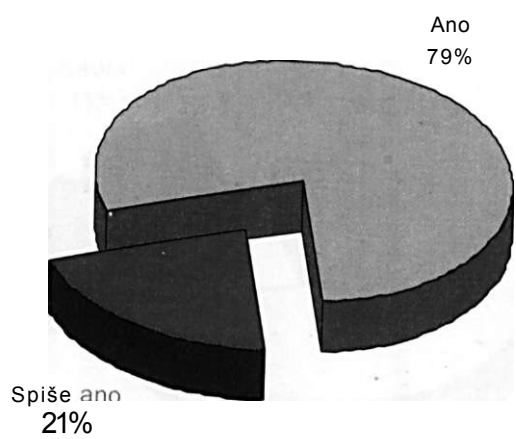
Graf č. 1

**Byl pro vás učitel vašeho dítěte v 1. třídě
autoritou?**



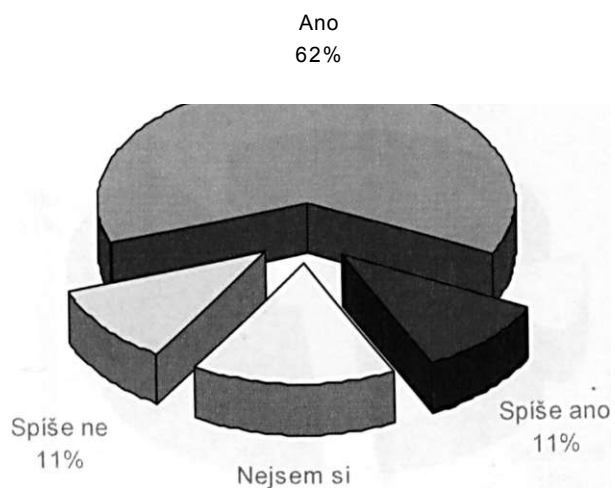
Graf č. 2

**Je pro vás učitel vašeho dítěte ve 2. třídě
autoritou?**



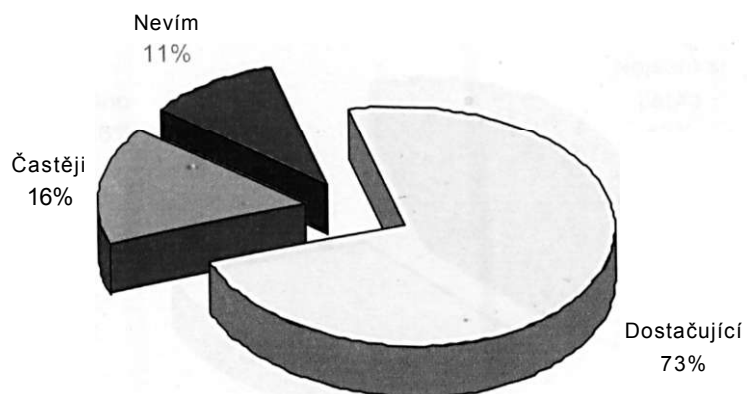
Graf č. 3

**Máte zájem o individuální schůzky
rodič (pěstoun) - dítě - učitel?**



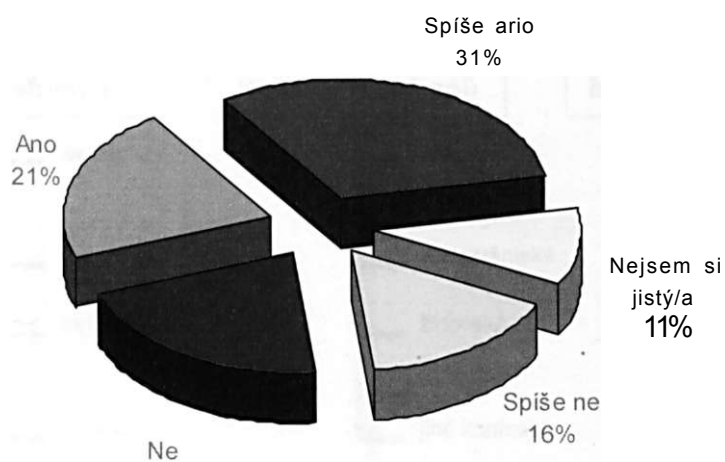
Graf č. 4

**Měli byste zájem se více setkávat s rodiči
ostatních žáků třídy
nebo je frekvence vašich setkání dostačující?**



Graf č. 5

Měli jste zájem se s budoucí učitelkou setkat ještě před začátkem 2. ročníku?



Graf č. 6

Měla by škola (učitelka) někde zvýšit své nároky na rodiče?

