

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie



Název: Kontakty rodiny a školy na škole malotřídního typu

Diplomová práce

Jméno: Šárka Lívancová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Zuzana Hadj-Moussová

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Kontakt rodiny a školy na škole malotřídního typu“ napsala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 30. června 2008

Šárka Lívancová

Děkuji paní PhDr. Zuzaně Hadj-Mousové za odborné vedení práce a za rady, které mi při psaní poskytla.

Dále děkuji ředitelce malotřídni ZŠ Mgr. H.L. za vstřícnost a spolupráci při sběru dat k výzkumné části práce i za obětavý, laskavý a profesionální přístup k žákům a jejich rodičům, který jsem měla možnost pozorovat.

Zároveň souhlasím s tím, aby byla tato práce využita ke studijním účelům.

Obsah

1. Úvod.....	6
2. Postavení primární školy v systému škol.....	8
2.1. Vymezení primárního vzdělávání.....	8
2.2. Školské systémy.....	8
2.3. Provázanost primární školy s ostatními stupni vzdělávání.....	9
3. Malotřídní školy.....	13
3.1. Malotřídní škola jako škola neplně organizovaná.....	14
3.2. Současný stav problematiky v širším kontextu.....	16
3.3. Učitel na malotřídní škole.....	17
4. Charakteristika období mladšího školního věku.....	19
4.1. Školní zralost.....	19
4.2. Citový vývoj.....	21
4.3. Morální vývoj.....	22
4.4. Sociální vztahy.....	23
4.5. Volní procesy.....	25
5. Prostředí a vlivy obklopující žáka.....	27
5.1. Rodinné prostředí.....	27
5.2. Škola.....	30
5.3. Rodinná versus školní socializace.....	31
6. Vztahy rodiny a školy.....	34
6.1. Rodiče jako výchovní a sociální partneři školy.....	34
6.2. Komunikace mezi školou a rodinou.....	37
6.2.1. Přímá komunikace.....	39
6.2.2. Nepřímá komunikace.....	40
7. Definování výzkumných otázek.....	42
9. Výběr zkoumaného vzorku.....	45
9.1. Charakteristika školy.....	45
9.2. Pedagogické vedení.....	46

9.3. Přehled o žácích.....	48
10. Formy komunikace mezi rodinou a školou.....	52
10.1. Přímá komunikace mezi školou a rodinou.....	52
10.1.1. Třídní schůzky.....	52
10.1.2. Individuální kontakt rodiče s učitelem.....	54
10.1.3. Školní vystoupení, besídky.....	67
10.1.4. Školní výlety.....	68
10.1.5. Přítomnost rodiče v hodině.....	69
10.2. Mimoškolní aktivity.....	70
10.3. OS Prokop.....	71
10.4. Školská rada.....	72
11. Míra zastoupení jednotlivých forem komunikace.....	74
12. Specifické prostředí malotřídní školy vedoucí ke specifickým interakcím rodiny a školy	M•IMIMII••MIIMIMII••M•MIMMMMI•M•M•M•IMIMMIMM•IMIM•MI
13. Výsledky výzkumu v porovnání s dalšími výzkumy.....	88
14. Diskuze.....	90
15. Závěr.....	95
16. Abstrakt.....	98
16.1. Abstrakt (česky).....	98
16.2. Abstract (english).....	99
17. Seznam literatury.....	100
18. Přílohy.....	102
18.1. Rozhovor se současnou ředitelkou a učitelkou malotřídní školy.....	102
18.2. Rozhovor s bývalým ředitelem a učitelem malotřídní školy.....	112

1. Úvod

Diplomová práce pojednává o kontaktech rodiny a školy, resp. rodičů a učitelů, na škole malotřídního typu. Je pojata jako případová studie malotřídní školy na jihu Čech. Téma práce vychází z předpokladu, že specifika, která se váží k malotřídní škole, ovlivňují interakci rodičů s učiteli a to nejen tím, že se zde objevují odlišné formy kontaktů, než je tomu u škol běžného typu, ale rovněž tím, že mají vliv na míru, v jaké jsou jednotlivé formy kontaktů rodiny a školy realizovány. Původně bylo cílem práce zachytit a popsat specifika malotřídních škol v mnohem obecnější rovině, postupně se však téma pod vlivem sebraných dat začalo vyvíjet. Ze školní kroniky, materiálů školy ale i při nezúčastněném pozorování bylo zřetelné, že aktivity školy ve spolupráci s rodiči jsou zde běžnou součástí každodenního života a lze říci, že pro školu se spolu se vzděláváním žáků stávají dominantou. Stále více se v rozhovorech s učiteli objevovalo téma kontaktu, komunikace a spolupráce s rodinou a rodiči, ale rovněž s širším okolím školy, vyjadřující nejen vztah a spojení školy s životem rodin žáků, ale s kulturním životem v obci obecně.

Z historického hlediska v oblasti kontaktů a vztahů rodiny se školou po dlouhou dobu přetrvávala převaha jednosměrného přenosu informací a poskytování rad učitelů rodičům. Ačkoli se od 60. let - v generalizované podobě až od let 80. - 90. - objevuje požadavek vyšší míry spolupráce rodičů se školou, dle výzkumů realizovaných v této oblasti stále probíhá komunikace školy s rodinou v převážné většině případů formou účasti na třídních schůzkách, případně individuálními pohovory učitelů s rodiči v případě, že se vyskytnou nějaké potíže či problematické situace.

Malotřídní škola je charakteristickým prostředím, ve kterém se nachází, velikostí i organizací. Ačkoli jsou tedy její cíle totožné se školou běžného typu, žák zde prochází etapou školní socializace a jejím hlavním zájmem je vzdělání a celková kultivace jedince, prostředky, kterých k tomu využívá, i způsob práce s žákem a jeho rodinou má v závislosti na těchto charakteristikách svá specifika. A právě jejich zachycení v oblasti kontaktů školy s rodinou je hlavním cílem této práce.

Práce se tedy bude zabývat formou kontaktů, které škola jako hlavní iniciátor ve vztahu školy a rodiny nabízí rodičům žáků, mírou, ve které jednotlivých forem těchto kontaktů rodiče využívají a rovněž specifičností těchto forem a jejich míry v porovnání s výzkumy realizovanými na běžných školách.

2. Postavení primární školy v systému škol

2.1. Vymezení primárního vzdělávání

Primární vzdělávání začíná přibližně zahájením povinné školní docházky. Zahrnuje věk dítěte od 5ti (6ti) do 10ti (12ti) let. V České republice tato etapa odpovídá tzv. prvnímu stupni základní školy. Pro dítě znamená počátek školní docházky především nástup školní socializace, která navazuje na socializaci rodinnou. V tomto období se děti seznamují se základními kameny vzdělávání, jež zastupuje zejména trivium - čtení, psaní, počítání, ale také si osvojují základní kulturní a sociální dovednosti, morální hodnoty atd. Z výše uvedeného je zřejmé, že význam primárního vzdělávání je pro další vývoj dětí a pro utváření jejich osobnosti nezbytný. Spilková (in Kolláriková; Pupala 2001, s.141) uvádí, že význam této etapy spočívá především: *„v kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě, proces rozvoje jazykového potenciálu jako důležitého nástroje pro úspěch v dalších fázích vzdělávání, uvádění do národní kultury a vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit.“*

2.2. Školské systémy

Samotné pojetí primárního vzdělávání je ovlivněno typem školského systému. Rozlišujeme v něm dva typy: vertikální (selektivní) a horizontální (integrovaný) školský systém. Selektivní typ se vyznačuje tím, že se v průběhu povinné školní docházky - a většinou právě po absolvování primární školy - žáci selektují na základě nějakého kritéria (např. prospěchu, intelektových schopností apod.), dochází tedy k vnější diferenciaci žáků. U integrovaného typu je primární škola otevřeným

systemem. Žáci zde absolvují celou povinnou školní docházku (tedy 1. i 2. stupeň ZŠ) společně ve sjednocené škole.

Většina západoevropských zemí (včetně ČR) má v současné době školský systém integrovaného typu. Je tedy zřejmé, že postavení malotřídních škol je v tomto směru poněkud problematické. Za malotřídní školy v pravém slova smyslu můžeme v současnosti považovat pouze školy tzv. prvostupňové. Žáci zde absolvují pouze první stupeň povinné školní docházky, nedochází však ke zvýšenému tlaku na výkon žáků. Samotný výkon se později často stává kritériem vnější diferenciaci, která je typická pro selektivní školský systém. Nejedná se ale o jediné kritérium, podle kterého jsou žáci posuzováni. Fakt, že při přestupu na druhý stupeň ZŠ, tedy na jinou školu, hraje důležitou roli mnohem více faktorů a prospěch ani celkový školní výkon žáků nejsou rozhodujícími ukazateli pro další směřování žáků, potvrzují i slova ředitelky malotřídní školy: *„Co se týče konkrétně období přestupu na jinou školu, rodiče dětí často zvažují při přestupu na jinou školu vhodnost konkrétního města i konkrétní školy. Berou přitom v úvahu různá hlediska, např. zájmové kroužky, aby se dítě mělo na co těšit, když se např. o něco delší dobu zajímá nebo si přeje dělat určitý sport, hrát na nějaký nástroj a tak. Tak se může například úplně prvně setkat s dětmi s podobnými zájmy, které bývají při přijímání nových kamarádů vstřícnější, protože je něco zjevného spojuje. Také si rodiče většinou zjišťují, na jakou školu se rozhodli jít jeho spolužáci, kam odešli žáci vyšších ročníků, se kterými měl dobré vztahy a kteří by mu mohli usnadnit vstup do nového prostředí.“* Lze tedy říci, že i v případě neplně organizované základní školy malotřídního typu - tedy školy zahrnující pouze primární stupeň vzdělávání - můžeme hovořit o školském systému horizontálním neboli integrovaném.

2.3. Provázanost primární školy s ostatními stupni vzdělávání

Druhým velmi významným faktorem ovlivňujícím pojetí primárního

vzdělávání je jeho provázanost se stupněm předcházejícím (mateřskou školou) a stupněm navazujícím (nižším sekundárním vzděláváním).

Z hlediska vztahu primární školy k předškolní výchově lze hovořit o jakési tendenci k propojení těchto dvou stupňů. V zemích evropské unie se v posledních letech spekuluje o výhodnosti tohoto spojení ve smyslu usnadnění přechodu dětí z předškolního zařízení do školy. Různé způsoby tohoto propojení jsou průběžně zatím ověřovány.

V České republice nemá toto organizační spojování tradici. Při pohledu do minulosti lze hovořit pouze o snahách na úrovni projektů. Nikdy však nedošlo k jejich realizaci. V současné době však již i u nás dochází k prozatím experimentálnímu ověřování organizačního propojení těchto stupňů a přináší převážně pozitivní výsledky. Při malotřídních školách často působí mateřské školy v jejich těsné blízkosti nebo jsou dokonce propojeny v jeden právní subjekt. Zmíněné spojení svým způsobem naplňuje tendence k propojování těchto dvou školských stupňů. Ředitelka malotřídní školy, která funguje spolu s místní mateřskou školou jako jeden právní subjekt, k této problematice říká: *„Děti u nás přechodem ze školky do školy nevytrhujeme tak úplně z kolektivu. Odchází jich několik společně a ve škole se setkávají ve třídě se spolužáky starších ročníků, které již vlastně znají z předchozích let ve školce. Kolektiv se jim tedy různě přeskupuje, ale nikdy se úplně nemění. Prostředí je pro ně také známé, naše škola je malá a pro různé akce využíváme všechny prostory, takže děti celou školu již od mala znají a pohybují se v ní bez problémů. Také zaměstnanci školy jsou pro děti tedy známými osobami. Co se týká konkrétních způsobů propojení školy a školky, tak pořádáme pravidelně mnoho výukových i zábavních projektů. Pravidelně například zveme do školy různé hosty na besedy a pokud je to jen trochu možné a mám pocit, že by danou tematiku již zvládly děti mladšího věku, tak se účastní i děti ze školky. Pokud si nejsem jistá, konzultuji to s kolegy či případně i s hosty samotnými. Rovněž společně navštěvujeme divadlo, pořádáme výlety jako je pravidelné poznávání naší vsi a okolí a spoustu dalších akcí. Jistě že školkové děti i školní děti mají spoustu samostatných aktivit, které jsou uzpůsobeny jejich úrovni, ale snažíme se zapojit i aktivity společné. “*

Přestože se tedy tyto dva školské stupně při určitých konkrétních příležitostech prolínají, zachovávají si zároveň každý svou autonomii a specifičnost. Pro děti z MŠ se na této škole také pravidelně pořádají tzv. návštěvy ZŠ, cílem je, aby děti (a jedná se především o děti z mateřské školy) pochopily, že se nejedná o totéž období a struktura činností, které vyplňují jejich den v MS není pokaždé totožná s činnostmi, které jsou náplní dne v ZŠ. Ředitelka a zároveň učitelka první třídy ZŠ popisuje tuto pravidelnou událost následovně: *„Jedná se o jakousi tradici, kdy se přijdou školkové děti podívat, jak to vypadá ve škole, když probíhá výuka. Znají prostory školy převážně z již zmíněných akcí. Aby neměly pocit, že to je hlavní náplň činnosti dětí ve škole, ukazujeme jim tu, jak vypadá běžný školní den, a co je pro školu jaksí tradiční. Když k nám přijdou, bereme to jako návštěvu, takže pozdravíme dle školního zvyku tím, že se postavíme. Necháme děti vejít a postupně jim společně s dětmi vysvětlím, co děláme. Můžou se také na cokoli zeptat. Jde mi především o to, aby děti při přechodu do další etapy vzdělávání měly co největší pocit jistoty a co nejmenší obavy z neznámého. Protože i tak to pro ně bude jistě těžké období.“* Přestože zde zmiňovaná škola není do žádného výše zmiňovaného programu zapojena, lze říci, že svým způsobem se o propojení dvou zmíněných vzdělávacích stupňů snaží formou zajištění návaznosti. Vyplývá to z jejich existenční situace. Jak již bylo zmíněno, zde prezentovaná malotřídní škola má spolu s mateřskou školu, která se nachází ve stejné budově, společné vedení (ředitelku). Přestože obě instituce působí jako samostatné celky, okolnosti vedly jejich ředitelku k realizaci různých projektů a můžeme říci i „zvyků“, které tento trend propojení MŠ a ZŠ naplňují.

Naopak z hlediska vztahu primární školy k nižšímu sekundárnímu stupni vzdělávání by primární škola měla tvořit - a hovoříme-li o západoevropské oblasti většinou také tvoří - institucionálně samostatný školský stupeň. Liší se od sekundární školy svým obsahem, organizací i způsobem výuky. U nás je tradicí tyto dva školské stupně spojovat. Institucionální integrace těchto školských stupňů přitom vykazuje některé negativní rysy. Primární škola pod tímto vlivem často ztrácí svou

svébytnost, přizpůsobuje se vyššímu stupni a to celkovým pojetím, obsahem, metodami práce apod. Učitelé primárního stupně mají často pouze malý podíl na řízení celkové práce školy. Velké komplexy s mnoha stovkami žáků nejsou příznivé pro vytváření vhodného klimatu ve škole atd. (Spilková in Kolláriková; Pupala 2001). Malotřídní školy jsou, jak je patrné již výše z definice Tupého, školy v tomto směru od druhého stupně zcela oddělené. Mají tedy možnost si plně zachovat svébytnost a odlišný charakter působení.

3. Malotřídní školy

Malotřídní škola je jedním z možných organizačních typů základních škol v ČR. Je charakteristická tím, že alespoň v jedné třídě jsou vyučováni žáci dvou nebo více ročníků. Ke spojování ročníků dochází zpravidla z důvodu nízkého počtu žáků i učitelů. Složení tříd může být různé a každý rok se může měnit, to dokládá ředitelka malotřídní školy popisem současného stavu na jejich škole: *„Naše škola umožňuje žákům navštěvovat prvních pět ročníků. V současné době máme pouze čtyři ročníky, protože pátý nebyl naplněn žádným žákem. Fungujeme ve dvou odděleních. V prvním učím já první a druhý ročník a v druhém paní učitelka, která má třetí a čtvrtý ročník.“* Za rok tedy může být situace jiná, do školy budou docházet žáci celkem pěti ročníků a bude třeba rozdělení žáků do tříd pozměnit.

Skutečnost nutnosti spojování ročníků vlivem nízkého počtu žáků ovlivňuje zejména podobu výchovné a vzdělávací práce na škole, bezesporu však ovlivňuje i podobu vztahů a komunikace uvnitř a vně školy.

Malotřídní školy fungují převážně v malých sídlech, v naprosté většině případů v sídlech venkovských a právě tato okolnost může mít vliv na vztahy školy navenek. Početně malá sídla netrpí anonymitou velkých měst, z hlediska sociálního jsou přehledná, a to pro děti, jejich rodiče i učitele. To může být, jak uvádí ředitelka malotřídní školy, výhodou: *„Také zde není anonymita jako ve větších městech. Všichni se tu znají a když je nějaký problém, pro dítě je snazší se na někoho obrátit nebo si dospělí snáze všimnou, že se něco děje.“* Na druhou stranu se však početně malá sídla vyznačují vyšším stupněm kontroly, která nemusí být vždy vnímána pozitivně. To dokládá bývalý ředitel malotřídní školy tvrzením o ztrátě anonymity učitelů vůči rodičům: *„Stejně tak nemusí být výhodou, když zná učitele blíže a doma o něm například mluví nehezky.“*

3.1. Malotřídní škola jako škola neplně organizovaná

Malotřídní školy mají v naší zemi dlouholetou tradici, lze je označit za jednu z nejstarších forem našeho školství.

Samotný pojem malotřídní škola byl prvně vymezen v našich učebních osnovách z roku 1933. Za malotřídní se považovaly školy, ve kterých se na všech stupních vyučovalo v odděleních nebo tzv. běžích. Byly to školy jedno až čtyřtřídní s osmi ročníky obecné školy a jedno až trojtřídní s pěti ročníky obecné školy. Vymezení se opíralo o členění bývalé obecné školy na tři stupně - nižší (1. a 2. ročník), střední (3. až 5. ročník) a vyšší (6. až 8. ročník).

Musil a Sedláček (1964, s.5) vymezují malotřídní školu takto: *„Škola, která má v jedné třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola malotřídní. “*

Tupý (1978, s.17), jak bylo uvedeno již dříve, říká: *„V současné době považujeme za malotřídní školy takové školní útvary, na nichž jsou žáci (po roce 1948 v ČSR jen žáci 1. až 5. ročníku) vychováni a vzděláváni v podmínkách, kdy do jedné třídy chodí společně žáci alespoň dvou různých ročníků. “*

Václav Medonos (in Štefková 2005, s. 17), vynikající znalec malotřídní školy uvádí: *„Malotřídkou v pravém slova smyslu zůstala dnes už jen škola jednotřídní a dvojtřídní, kde se vyučuje ve více než dvou odděleních. Označení škola s menším počtem tříd nevystihuje pojem malotřídky, neboť zahrnuje i školy trojtřídní a čtyřtřídní, které mají menší počet tříd než pětitřídky. “*

Všechny typy malotřídních škol patří mezi tzv. školy neplně organizované, tedy ne každý ročník má samostatnou třídu a vlastního vyučujícího.

Struktura malotřídních škol se v minulosti různě měnila. V 80. letech 20. století došlo k redukci dosavadních typů, takže v současné

době existují:

- jednotřídní školy s dvěma, třemi, čtyřmi a pěti ročníky;
- dvoutřídní školy se čtyřmi, pěti ročníky;
- trojtřídní školy se čtyřmi, pěti ročníky;
- čtyřtřídní, s pěti ročníky;

- pětitřídní, plně organizovaný samostatný nižší stupeň.

Příkladem jednoho z uvedených typů malotřídních škol je zde prezentovaná škola, jejíž situaci, jak jsem již uvedla, popisuje její ředitelka slovy: „*Fungujeme ve dvou odděleních. V prvním učím já první a druhý ročník a v druhém paní učitelka, která má třetí a čtvrtý ročník.*” V tomto případě se tedy jedná o dvoutřídní školu se čtyřmi ročníky.

Opakem tohoto typu škol jsou školy plně organizované s plným počtem tříd (jedna třída pro každý ročník). Pro školy malotřídní i plně organizované platí stejné učební plány, stejné učební osnovy. V poslední době však vzhledem k zavedení školních vzdělávacích programů nastaly pro malotřídní školy určité problémy. Pro jednoho pedagoga je problematické skloubit výuku více ročníků v jedné třídě podle odlišných vzdělávacích programů. Z tohoto důvodu Výzkumný ústav pedagogický v Praze realizoval s osmi vybranými málotřídními školami projekt zaměřený na metodickou pomoc při tvorbě školních vzdělávacích programů. První etapa této spolupráce byla dokončena v prosinci 2006. Spolupráce se týkala způsobů zpracování jednotlivých částí ŠVP a vysledování určitých specifik, která jsou pro málotřídní školy typická. Málotřídní školy si vytvářely ve svých ŠVP nové nebo integrované předměty, dávaly jim jiné názvy a jiné časové dotace. Propojovaly tak vhodným způsobem podle vlastních podmínek vzdělávací obsah i časové dotace vyučovacích předmětů, zařazovaly vzdělávací obsah do ročníků podle potřeb žáků a více jej propojovaly s každodenním životem. To stávající vzdělávací programy ne zcela umožňovaly (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2008).

Z hlediska minulosti i přítomnosti se malotřídní školy v převážné většině případů neodlišují ve výchovně vzdělávací práci a ve vymezených cílech od cílů na plně organizovaných školách. Rozdíl je dosud pouze v organizaci a ve formách výchovně vzdělávací práce.

3.2. Současný stav problematiky v širším kontextu

Problematikou malotřídních škol se zabývali autoři spíše v minulosti. Lze uvést např. Tupého či Sedláčka. V poslední době se tato problematika dostává v souvislosti s evropskými trendy opět do popředí zájmů. A to převážně prostřednictvím grantových výzkumů. V současné době např. probíhá výzkumný projekt s názvem „*Malotřídní školy v ČR: analýza současného stavu a potenciálů jejich rozvoje*“, který získal podporu Grantové agentury České republiky.

V českém vzdělávacím systému se ze zákona vymezují malotřídní školy jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně základní školy vytvořena samostatná třída, jde o školu plně organizovanou.

Malotřídní školy existují v obcích, v nichž malý počet žáků neumožňuje zřízovat samostatné třídy pro každý z pěti ročníků 1. stupně. Základní školy plně organizované musí mít nejméně 17 žáků ve třídě, resp. 15 žáků v případě škol pouze s 1. stupněm (to neplatí pro soukromé a církevní školy), kdežto v malotřídních školách je dostačující počet 13 žáků ve třídě (pro jedno a dvoutřídku). Navíc lze využít výjimky, která zohledňuje demografický vývoj spádové oblasti školy. Přesto mají některé školy se splněním tohoto počtu žáků v určitých ročnících problémy. V současné době se tedy připravuje novela zákona, která minimální počet neupravuje.

V zahraničních vzdělávacích systémech jsou malotřídní školy chápány podobně jako u nás. Také příslušné termíny v jednotlivých

cizích jazycích vyjadřují, že jde o „malou školu“ - anglický termín „small school“ nebo „one-room school“, německý „kleine Grundschule“, francouzský „petite école primaire“. Ze vzdělávání v malotřídních školách zdaleka nepatří mezi okrajovou oblast školství v Evropě dokládají údaje, které uvádí Průcha (2004, s. 52.): „*Ve Švýcarsku se v malotřídních školách vzdělává zhruba 20% žáků 1. stupně základní školy, ve Francii 11%, ve Finsku 21%>, v Norsku 45% žáků.*“ Malotřídní školy, resp. vyučování ve věkově smíšených třídách je důležitou pedagogickou alternativou. To, co již jednou existovalo, je znovu objeveno a zaváděno. V České republice je mnoho vesnic, v nichž dosud působí samostatně škola pouze s 1. stupněm (ročníky 1-5), často také v budovách postavených před mnoha desetiletími. Prvostupňových škol je u nás celkem 1497, převážná většina z nich jsou školy malotřídní (Průcha 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že problematika malotřídních škol je v řadě zemí západní Evropy velmi aktuální problematikou - a to jak mezi pedagogy, tak mezi pracovníky sociální politiky - v souvislosti s pozorností, která je v současné době věnovaná rozvoji regionů a obcí. U nás se prozatím stále ještě jedná o záležitost „útlumovou“ a to především z hlediska ekonomického.

3.3. Učitel na malotřídní škole

Práci učitele je možno charakterizovat jako cílevědomou a řízenou činnost. Vyžaduje kromě specifické profesionální kvalifikace také dovednost učivo a veškerou výchovně vzdělávací práci náležitě rozplánovat.

Důraz na styl práce učitele malotřídní školy je ovlivněn nejen patrnou složitostí práce s několika věkově rozrůzněnými odděleními žáků v jedné třídě, ale především také učitelskou odpovědností a s ní spojeným pocitem, zdaje jeho působení na žáky skutečně optimální, zda

také žák vycházející z pátého ročníku bude dostatečně připraven na přestup do jiné školy.

Přestože je styl výuky v malotřídní škole jednoznačně obtížnou záležitostí, pokud je hodina správným způsobem rozvržena, může přinášet žákům oproti tzv. běžným školám určitá pozitiva. Ve vyučování v odděleních se střídají dvě základní vyučovací formy: vyučování přímé a samostatná práce žáků. Samostatná práce žáků má velký výchovný význam. Rozvíjí myšlení, aktivitu a iniciativu žáků, jejich vynalézavost, pracovní úsilí, vytrvalost, podněcuje zájem a tvořivost dětí. Rovněž prostředí, které se většinou s malotřídní školou pojí, přináší učiteli možnost využití určitých specifik. Učitel malotřídní školy je např. daleko těsněji spjat s prostředím než učitel ve městě a může v obsahu vyučování velmi snadno uplatnit místní prvky. Vyučování naplní příklady ze života, které žáci dobře znají, a ztratí tak výhradně knižní a dětem často vzdálený charakter (Mustacová 2002).

„ V odborné literatuře, ale zvláště z praktických zkušeností učitelů se dovídáme, že na malotřídní škole závisí struktura vyučovací hodiny nejen na cíli a obsahu hodiny, ale i na výkonnosti žáků, vyspělosti třídy, materiálních podmínkách, využitých vyučovacích metodách atd. Rozdělení času mezi přímou práci učitele a žáky a samostatnou práci žáků je velmi důležité z hlediska hospodárného využití vyučovací jednotky. ” (Jaroš in Štefková 2005)

4. Charakteristika období mladšího školního věku

Mladší školní věk je vývojová etapa zahrnující období mezi šestým až desátým, respektive jedenáctým rokem života. Toto období začíná vstupem do školy. Tím se zásadně mění celkový způsob života dítěte. Hravá činnost ustupuje do pozadí, hlavní činností se stává učení, žák se musí podřizovat požadavkům školy, ukládá se mu značné množství povinností, mění se jeho denní režim a zčásti i jeho postavení v rodině. To dítěti přináší zvýšenou tělesnou i duševní zátěž a je třeba, aby se brzy novým podmínkám přizpůsobilo. Předpokladem pro to není jen školní zralost dítěte, ale i respektování věkových zvláštností dítěte a vhodné pedagogické postupy při práci učitele.

Děti se většinou na vstup do školy těší a s radostným očekáváním věcí příštích přijímají roli žáka. Mnoho dětí však už po několika týdnech pocítuje zklamání a nechuť ke školní práci, bohužel i proto, že učitel nedokáže dostatečně respektovat v pedagogických postupech možnosti dětí, popřípadě nevytvoří vhodné sociální klima ve školní třídě.

4.1. Školní zralost

V ČR stejně jako v mnoha dalších zemích je vstup do školy spojen s dosažením věkové hranice šesti let. Věkové kritérium však zdaleka není jediné, svou roli hrají i další velmi důležité charakteristiky vývoje dítěte podmiňující začátek docházky do základní školy. Pedagogičtí pracovníci hovoří v této souvislosti o *připravenosti na školu* či o *školní způsobilosti*. Obsah těchto pojmů je širší než označení školní zralost, zahrnuje totiž mimo ni rovněž připravenost dítěte, tzn. výsledek výchovných vlivů v rodině, případně v předškolních zařízeních (Svoboda 2001).

Školní zralostí se rozumí zralost CNS, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Je to tedy takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je:

1) výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého věku a předškolního dětství;

2) je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;

3) který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.

Aby dítě bylo dostatečně připravené k nástupu do školy, musí dojít k příslušnému stupni vývoje na čtyřech základních úrovních - tělesné, rozumové, citové a sociální (Langmeier; Krejčířová 1998). Pokud dítě není dostatečně zralé na školu, můžeme uvažovat o některých možných příčinách nezralosti, které však téměř nikdy nepůsobí izolovaně, ale většinou se různě kombinují. Jedná se o nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození CNS, výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenii. Kombinují se zde tedy organické faktory s výchovnou insuficiencí, kterou je možné vhodnými postupy odstranit či výrazně snížit (Svoboda 2001).

Posuzování školní zralosti probíhá obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí často již školní lékaři, učitelky mateřských škol či elementaristky při zápisu do prvního ročníku základní školy. V rámci povinných zápisů učitelky v poměrně krátké době (cca 10 - 30min.) prověřují, zda dítě dosáhlo po všech stránkách dostatečného vyžrání a má příslušné schopnosti a dovednosti potřebné k nástupu a úspěšnému projití základní školy. Hlavní oblasti, které se při zápisu prochází, jsou: orientace (prostorová, časová, P/L), matematické představy (číselná řada, množství, geometrické řady), barvy, všeobecný přehled, základní osobní údaje, zraková diferenciacce, grafomotorika (postava, obrázek, pracovní list, část Jiráskova testu, úchop tužky), recitace básně/ zpěv písně, zjišťování stavu výslovnosti, zjišťování úrovně slovní zásoby a souvislý řečový projev. Zápis samotný však v některých případech ke zhodnocení vývojové úrovně dítěte nestačí. Obtížnost zhodnocení školní zralosti komentuje ředitelka malotřídní školy a učitelka prvního ročníku

této školy následovně: „Zápis do školy trvá relativně krátce a je to pro dítě dost specifická situace. Někdy může být doma různě strašeno nebo má samo strach z neznámého a proto jeho výkony nemusí odpovídat aktuální úrovni jeho schopností. Někdy je opravdu těžké rozpoznat, zda je to způsobeno pouze situací nebo nedostatečnou připraveností na školní docházku. " V případě výskytu určitých pochybností by tedy dítě mělo být odesláno do PPP k podrobnějším vyšetřením. Ředitelka potvrzuje tuto skutečnost slovy: „...když si nejsem jistá, zda je dítě dostatečně připravené na nástup do školy. Potom o problému pohovořím s rodiči a doporučím dítě pro vyšetření v psychologické poradně. " Z Tab. 6 (s. 51) můžeme vyčíst, že z celkového počtu 22 žáků, které v současné době navštěvují školu, byly v konečné fázi uděleny 4 odklady povinné školní docházky (tedy 18ti procentům žáků). Učitelka prvního ročníku potvrdila, že byl odklad udělen všem žákům, u kterých se o této možnosti jednalo, a to z několika různých důvodů (mj. epilepsie, celková tělesná slabost).

4.2. Citový vývoj

City žáka na počátku tohoto období začínají ztrácet afektivní charakter, diferencují se a dostávají pod vědomou kontrolu. Žák už dokáže do značné míry usměrňovat mnohé projevy nálad a jeho city se stávají stálejší. Dokáže i zakrýt ty, které se jeví jako nežádoucí. Uvnitř je však prožívá a zadržené citové projevy kompenzuje v jiných činnostech.

Ke změnám dochází u geneze strachu. Žák se postupně přestává bát předmětů a bytostí vymyšlených a city strachu se přesouvají spíše do reálných situací (např. strach z trestu, strach z napjatých vztahů v rodině, strach o osud rodičů).

V rodině i ve škole mohou vznikat city žárlivosti, ty jsou navenek často úplně potlačené. Hněvem dítě reaguje na tělesné tresty, přehlédnutí své osoby ve hře, reaguje na posměšky nebo urážky. I přes zjevný posun ve vývoji citů nemůžeme ještě mluvit o jejich stabilitě. Dětská citlivost je ještě mělká a povrchní.

U školáků se stále více uplatňují vyšší city: estetické, intelektuální a mravní. Z hlediska rozvoje estetických citů je důležitý vývoj samotného pojmu krásna. Dítě nemá ještě osvojeny stabilnější normy estetického cítění vypracované lidskou kulturou, a proto je jeho hodnocení krásna velmi subjektivní. Škola se výrazně podílí na utváření morálních citů vytvářením smyslu pro odpovědnost, plnění povinností, dodržování norem skupinového života." (Trpišovská 1998)

4.3. Morální vývoj

Morální vývoj žáka, morální cítění, přesvědčení, uvědomění a chování má svou genezi. Dítě se nerodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojovat. Po vstupu do školy nemohou být měřítkem správnosti chování pouze emoce, ale morální uvědomělost, dítě postupně zvnitřňuje systém mravních norem, vytváří si kladné mravní vlastnosti. O obsahu jednotlivých norem dítě v tomto věku neuvažuje, přijímá je takové, jaké jsou ve společenství, ve kterém žije, od lidí, kteří jsou pro něj autoritou.

Kohlberg nazývá období 7mi až 11ti let jako období konvenční morálky. Dělí toto období dále na dvě fáze a to zaprvé na období vzájemných interpersonálních požadavků, vztahů a konformity, kdy se děti snaží plnit požadavky starší generace nejprve jen v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného dítěte“. A za druhé na období společenského uspořádání a svědomí (řád a zákon). V této době se dále zobecňují morální zásady a děti se snaží řídit se jimi nejen pro osobní zisk, ale i z toho důvodu, že si nyní vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku. S výjimkou extrémních okolností tedy zachovávají zákony.

Podle J. Piageta dítě na začátku školní docházky má už autonomní morálku, ví, které jednání je správné či nesprávné, bez ohledu na aktuální vliv autority. Přesto má problémy v oblasti reálné regulace chování, dává přednost osobnímu uspokojení před méně příjemnou variantou respektování mravní normy. Proto je v mravním vývoji i v této

etapě důležitá kontrola dítěte a vyjadřování souhlasu a nesouhlasu s jeho chováním, zejména těmi jedinci v sociálním prostředí, kteří jsou pro dítě citově významní. Morální chování v tomto období je motivováno především potřebou naplnit sociální očekávání, potřebou být pozitivně hodnocen a akceptován, být hodné dítě.

Nejčastějším morálním přestupkem bývá lež, většinou je to lež ze strachu, může být i z kamarádství, lež, která má kořeny ve zvýšené představitivosti, fantazii, či lež z dobrého úmyslu. Mezi přestupky patří také dětské krádeže. Při hodnocení a trestání těchto přestupků je třeba vždy vycházet z jejich motivace. K negativním stránkám chování a morálky žáků patří i hrubost, vulgární řeč, uličnictví, ničení společného majetku, neúcta ke starším lidem. Všechny tyto projevy bývají důsledkem výchovných chyb a špatného příkladu dospělých. Kladné morální přesvědčení a chování můžeme formovat jedině důslednou a jednotnou výchovou a osobním vzorem. Každý rozpor mezi slovy a skutky napomáhá vytváření pokryteckého charakteru (Trpišovská 1998; Fontana 2003).

4.4. Sociální vztahy

Jak uvádí Trpišovská (1998), v sociálních vztazích dítěte dominuje osobnost učitele. Většina dětí na začátku školní docházky učitele obdivuje, respektuje ho a snaží se mu zaimponovat. Víc žákovi záleží na přízni učitele než na přízni spolužáků. Učitel mu ztělesňuje autoritu, moc a moudrost. S narůstáním samostatného kritického myšlení však autorita učitele v jeho očích postupně klesá a udržet si ji může jen výborný učitel.

Postupně se ale rozvíjí vzájemné vztahy mezi dětmi a dochází k diferenciaci sociálních vztahů a rolí mezi jednotlivými žáky ve třídě. Dítě potřebuje být pozitivně hodnoceno a akceptováno nejen učitelem, ale i vrstevníky. Pro formování osobnosti dítěte je velmi důležitý rozvoj sebevědomí. Ředitelka malotřídní školy a učitelka prvního ročníku ZŠ říká: *„Pokud v prvních ročnících dítě nezažije neúspěch nebo se v jeho*

případě s dítětem pracuje citlivě a dává se mu příležitost alespoň v některých oblastech úspěch zažít, dítě si je více jisté samo sebou. Snažím se vždy i rodičům zdůraznit, že je třeba děti chválit i za sebemenší pokroky a dávat jim tak sílu pokračovat i v případech počátečních či dlouhodobějších neúspěchů. Vhodně dítě motivovat. Dítě tak nabírá sebejistotu. Stejně tak chci, aby si děti již od útlého věku uvědomovaly, že každý z nich má své slabé a silné stránky, těch silných je dobré využívat a stále je upevňovat a na těch slabých je třeba o to víc pracovat. Ale každý z nich je v něčem dobrý a my to tu společně objevujeme. A to se právě netýká jen vzdělání a učení, tady jde o to, že někteří z nás mají svou sílu např. v tom, jak jsou citliví a vnímaví k ostatním, někteří jsou výborní manuálně a tak. Ve školách s velkým počtem žáků ve třídě se dá pracovat podobně, ale rozhodně tam na to není takový prostor a trvá to určitě mnohem delší dobu. To může být třeba v první a druhé třídě docela problém, protože ty děti jdou do všeho s neuvěřitelným očekáváním nebo někdy dokonce s obavami a nemůžeme je přece zklamat hned na začátku, to je do budoucna může hodně poznamenat. A celkově si ke škole můžou vytvořit od začátku špatný postoj. Myslím, že bychom jim vždy měli říkat nějaká reálná stanoviska, co se jejich výkonu týče, ale hledat u nich vždy i ty oblasti, ve kterých budou dobré. Celé se to na začátku týká podle mě hlavně získání sebevědomí a předejití pocitu zklamání a neúspěchu." Pro úspěšný rozvoj dítěte je třeba, aby se svými výkony vyrovnalo vrstevníkům (podle Eriksona jde o období pýle a snaživosti) a aby zaujímalo přijatelnou sociální pozici v rámci skupiny. Tuto pozici si dítě vytváří nejen svými výkony při vyučování, ale i při hrách, popřípadě jiných činnostech. Pokud se dítě dostane mimo strukturu sociálních vztahů ve skupině (izolát) začne většinou uplatňovat různé nepřiměřené způsoby chování. Ředitelka a učitelka malotřídní školy uvádí konkrétní formu práce se skupinou a jedinci, pomocí níž se snaží předejít možnosti vystavení některých dětí mimo skupinu: „Potom se zaměřuji na utváření vztahů ve třídě. Snažím se hodně pracovat s dětmi skupinově. Ve spolupráci je síla. Každý z nich musí získat určitou míru samostatnosti, ale musí si taky uvědomovat, že pokud spojí své klady více lidí a každý

přispěje něčím, tak výsledek může být o dost efektivnější, než kdyby na tom pracoval každý zvlášť. Jako příklad můžu uvést hodinu tělocviku a soutěž dvou skupin. Pokud zadám několik za sebou jdoucích úkolů a každý z nich má splnit jeden z týmu, není výhodné vybrat si do týmu stejné typy lidí. V přetahování lana bude jistě lepší silnější kluk, ale v běhu asi uspěje spíše někdo hbitější, kdo by v přetahování třeba neměl takovou šanci. Prostě různorodé mužstvo bude při různorodých úkolech určitě mít větší úspěch. Každý může mít tedy pro mužstvo svou hodnotu a ve třídě to je podobně. Na splnění jakéhokoli úkolu je třeba vždy splnit několik úkolů dílčích a na každý z nich bude vhodnější někdy jiný. " Skupiny vrstevníků mají nenahraditelný význam pro vývoj sociálního citění a chování dítěte. Školní třída je referenční skupinou a pokud v ní dítě získá přijatelnou pozici, může tak uspokojit svou potřebu jistoty a bezpečí i potřebu seberealizace.

4.5. Volní procesy

Volní procesy znamenají vytyčování cílů a jejich dosahování, překonávání překážek na cestě k nim. Vůle žáka se rozvíjí v činnostech, v učení, hře i při plnění pracovních úkolů mimo školu. Zahájí-li dítě nějakou činnost, mělo by ji dovést do konce. K tomu je třeba vytvářet podmínky. Vůle se však vytváří jen v boji s překážkami a při jejich překonávání. Proto není dobré dítě chránit před různými těžkostmi, má-li předpoklady k jejich zvládnutí. Subjektivní pocit zátěže, který dítě ve škole zažívá, je vývojově užitečný, protože stimuluje jeho rozvoj a učí ho strategiím, jak se s překážkami i neúspěchem vyrovnat. Mimo školu se tyto schopnosti většinou příliš nerozvíjejí, tam má dítě větší možnost úniku od problému (Trpišovská 1998).

Mertin (2003) k problematice překonávání zátěže jako podmínky rozvoje osobnosti říká: *„Jestliže máme přežít v běžném životě nebo si dokonce přejeme, aby se náš život rozvíjel, zátěž jednoznačně potřebujeme. Zátěž mobilizuje síly, nutí nás, abychom hledali lepší způsoby adaptace na životní požadavky. Opakování zátěže způsobí, že se*

na ni zvykáme a po několika opakováních se jí v podstatě přizpůsobíme. Při velké a dlouho trvající zátěži se však organizmus hroutí." Dle jeho slov je tedy zapotřebí pro každého jedince od nejútlejšího dětství volit vhodnou míru zátěže, aby se mohl rozvíjet a jeho vývoj probíhal přiměřeně rychle: „Malá nebo dokonce chybějící zátěž brzdí rozvoj dítěte, nechává krnět jeho schopnosti a předpoklady, svaly i mozkové závity. Naopak velká a nepřiměřená zátěž nutí dítě použít všechny síly na úspěšné přežití, rychle vyčerpává rezervy organizmu, znemožňuje růst, v posledku pak dezorganizuje jednotlivé systémy člověka. Při velké a déletrvající zátěži se organizmus hroutí. Přiměřená zátěž mobilizuje síly, ale zároveň ponechává rezervu sil, dovoluje rozvoj."

5. Prostředí a vlivy obklopující žáka

Vedle osobnosti daného jedince a biologických činitelů je významným faktorem ovlivňujícím žáka prostředí. Největší měrou nás bude zajímat **prostředí sociální**, i když nepochybně význam širších vlivů nemůžeme pominout. Vesnické prostředí bude zcela jistě poskytovat jiné podněty než městské. Vesnická škola bude mít s největší pravděpodobností o něco odlišný ráz než městská apod. Všichni žáci však jsou denně v prostředí své rodiny. I zde však najdeme mnoho rozdílných přístupů (Mustacová 2004).

„Sociální prostředí jsou jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a v celé společnosti. Jedná se o souhrn vlivů ostatních lidí a skupin, s nimiž se jedinec ve společnosti setkává a které také silně působí na průběh edukačního procesu a jeho výsledky.“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 204)

Dětskému sociálnímu vývoji tedy můžeme plně rozumět pouze tehdy, pokud nezapomeneme na současné působení rodiny a školy. Domov dítěte a škola jsou společenské instituce, které mají při přetváření dětí ve zdatné sociální bytosti rozhodující úlohu.

5.1. Rodinné prostředí

Pro vývoj dítěte je jistě důležitá i širší etnická a socioekonomická skupina, nejdůležitější jednotkou veškerého společenského vývoje dítěte je však nepochybně rodina. Rodina slouží nejen k tomu, aby si dítě utvořilo první vazby, ale učí se tam rovněž mnohým z jeho vnějších sociálních rolí. Rodiny jsou ovšem jistě ovlivňovány etnickými a socioekonomickými skupinami, jejichž jsou součástí.

Povaha rodiny procházela v průběhu času značnými změnami.

K pochopení současného stavu je třeba rozlišit takzvanou užší a širší rodinu. Do užší rodiny řadíme příbuzné prvního stupně, tedy pouze rodiče a děti. Oproti tomu širší rodina zahrnuje příbuzné druhého a třetího stupně (prarodiče, strýce a tety, bratrance a sestřenice), popřípadě i další. Změny, kterými v posledních letech rodina prošla, se v případě, kdy hovoříme o užší rodině, týkají především struktury. Dříve tradiční rodinná jednotka - otec, matka a jedno až tři děti - není v současné době všeobecnou normou. Rozpady rodin a nárůst počtu dětí počatých mimo manželství vedou k masivnímu vzrůstu počtu rodin s jedním rodičem a rodin s nevlastním rodičem. Pokud se podíváme na Tab. 8 (s. 52), můžeme shlédnout, že ve zde prezentované malotřídní škole žije v úplných rodinách (to znamená otec + matka) pouze 17 dětí, tedy 77% z celkového počtu 22. 3 děti (14%) jsou vychovávány pouze matkou a 2 (9%) vychovávají jejich prarodiče.

Pokud se zaměříme na širší rodinu, nejvýznamnější změnou, která se v posledních letech udála, je pokles jejího významu. Vlivem sociální mobility (stěhování mladých lidí z oblastí, kde vyrůstali) se lidé žení, vdávají a vychovávají děti daleko od prarodičů a ostatních příbuzných. To vede logicky k rozkladu širší rodiny, ale také k rozpadu malých, původně silně soudržných společenství. Sociální mobilita je také často pokládána za příčinu současného úbytku společenských zábran, za příčinu častého porušování zákona a řádu. Fontana (2003, s. 37) uvádí: „ V dobách, kdy byly děti vychovávány v prostředí širší rodiny a známého světa sousedů a přátel, byly mnohem více vystavovány tlakům směrem k sociální konformitě, než je tomu nyní. Protože je znal každý v bezprostředním okolí, bylo nanejvýš pravděpodobné, že pokud se dopustí nějaké neplechy, budou poznány. Mnoho pro ně také znamenal nesouhlas příbuzných druhého a třetího stupně. A jelikož tyto příbuzní byli stále nablízku, děti tolik nepotřebovaly náhradu za nepřítomné rodiče. " Na venkově a tedy v okolí malotřídních škol je situace poněkud odlišná. Opomineme-li současný trend - rozšířený především mezi mladými rodinami - stěhování se z velkých měst do menších sídel a dojíždění za prací či v době internetu a technického rozmachu stále

častější možnost vykonávat svou práci z domova, velmi často se právě zde zachovává tradiční soužití více generací či přinejmenším blízkost obydlí několika užších rodin, které tvoří rodinu širší. Členové širší rodiny mají poté možnost účastnit se a být součástí života dítěte v období jeho docházky do ZŠ. To je patrné i z poznámky zmíněné v rozhovoru s ředitelkou malotřídní školy: *„Pořádáme Slavnost slabikáře, která je přímo určena rodičům ale i dalším členům širší rodiny, kdy děti v odpoledních hodinách po vyučování ukážou rodičům, jak zvládly Živou abecedu, říkanky, slabiky, písmenka, která slova už přečtou a každé dítě pak slavnostně dostane svůj slabikář jako první vázanou knihu, kterou si přečte úplně samo.“* Další úryvek z rozhovoru: *„Oba rodiče pracují, děti si vyzvedává babička...“* dokládá, že prarodiče dětí jsou zde často také součástí výchovy dítěte a to především vlivem změny tradiční normy, kterou popisuje Fontana (2003, s. 37): *„Tradiční norma, jež předpokládala, že otec chodí do práce a matka zůstává v domácnosti, dnes většinou neplatí.“*

Je třeba si uvědomit, že význam rodiny nespočívá z hlediska vzdělávání dítěte pouze v poskytnutí domácího prostředí, v němž se dítě cítí chráněno. Je nutné, aby se rodiče rovněž zajímali aktivně o školní vzdělávání dítěte. Tento zájem má poté pozitivní souvislost se školními pokroky dětí (Lunt a Sheppard in Fontana 2003). Svým zájmem o vzdělávání dítěte dávají rodiče najevo, jaký význam přisuzují školním výsledkům dítěte ale také jemu jako osobě. Tento zájem se může projevat různě. V první řadě by se měl odrazit v přípravě dítěte na vyučování. Rodiče by měli nabídnout a poskytnout dítěti pomoc při domácí přípravě. Dobře fungující rodiče by rovněž měli podporovat práci školy a ztotožňovat se s jejími kritérii a hodnotami. Dalším znakem zapojení rodičů do procesu vzdělávání dítěte je jejich znalost školy a učitele svého dítěte, měli by být připraveni obracet se k učitelům o radu. Učitelům to poskytuje více informací o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, mohou s rodiči probírat výukové problémy a využívat jejich případnou pomoc (Fontana 2003). Ředitelka malotřídní školy má v tomto směru veskrze pozitivní zkušenosti, o aktivním zájmu rodičů o vývoj a vzdělání

svých dětí říká: „Hovoří se mnou o vývoji a problémech svých dětí často, když mě potkají na ulici nebo si mě i sami vyhledají. Tyto hovory bývají ve velmi přátelském duchu. Myslím, že je pro ně důležité mít se na koho obrátit, protože jsme malá ves a za odborníky do větších měst se ne každý odhodlá vypravit. Snažím se tu budovat vstřícné prostředí, tak aby k nám měli rodiče důvěru a mohli se na nás v takových případech obrátit. Občas jde o běžné problémy, kdy je např. jen dobré je ujistit, že je ten a ten jev v daném věku naprosto běžný a pokud se nebude stupňovat nebo nebude trvat příliš dlouho, tak není třeba se zneklidňovat. Když si však sama nejsem jistá, tak se pokouším je přesvědčit, aby se obrátili na odborníka a pomáhám jim zprostředkovat schůzku v poradně v okresním městě. “ Snaží se v tomto směru poskytnout rodičům vstřícné prostředí nejen mimo školu, jak bylo uvedeno v ukázce, a tedy v situacích, které jsou typické pro vesnické prostředí, ale především právě ve škole samotné: „Nemáme tady žádné konkrétní konzultační hodiny, rodiče můžou přijít kdykoli a většinou jsme ve škole po vyučování ještě nějakou dobu každý den. “

5.2. Škola

Rodina a škola jsou jedni z nejdůležitějších činitelů ve výchově dítěte. Přesto jsou rodina a škola instituce v mnoha směrech odlišné. Jejich nejvýznamnější odlišnost spočívá v jejich funkci. Škola představuje pro děti jednu z nejdůležitějších institucí, je to významné socializační prostředí právě proto, že je jiná než rodina. Má jiné požadavky, jiné normy a jinak je porušuje, používá jiné strategie nátlaku, jiný jazyk, má jiný dopad na další život dítěte. Díky vstupu do školy je dítěti výrazněji umožněn rozvoj schopnosti adaptovat se na život a práci v odlišném socializačním poli. Právě ve škole můžeme pozorovat pozitivní rozvoj psychologických dovedností dětí, schopnost reagovat na různá kulturní prostředí, distancovat se od svých rolí a oddělovat je a další procesy, které jsou předpokladem rozvoje autonomie.

5.3. Rodinná versus školní socializace

Socializaci v rodině lze označit jako socializaci primární. Díky ní se vytváří základní struktury identifikace. Rodinná socializace vytváří opory pro pocit bezpečí ve vztazích, pocit společného horizontu. Primární je zde vztah k ostatním, nikoli ke světu. Není tedy duální. Dítě musí v tomto období pochopit, že si netvoří zákony, ale instituuje nadřazený, nadindividuální člen (instanci), ke které se poté vztahuje.

Na primární socializaci navazuje socializace školní, tzv. sekundární. V přibližně šesti letech života dítěte je nutná konfrontace. Se vstupem dítěte do školy je tedy kontrola výsledků primární socializace systematičtější. Dítě je nuceno akceptovat nadřazená, neosobní pravidla, musí akceptovat učitele jako cizí, ale pro sebe platnou autoritu. Dítě z primární socializace přichází s celostní identitou, nyní je nuceno akceptovat diferencovaný obraz sebe, dochází tedy k diferenciaci identity a tlaku na vyrovnávání se s ní. Právě v této chvíli je nutný velmi dobrý základ z předchozí fáze.

Pokud se zaměříme na rozdíly v charakteristikách těchto dvou modů (**rodinná versus školní socializace**), můžeme je shrnout do následujících bodů:

- **imitativní (praktický) x diskurzivní způsob předání nástroje**

Zatímco v případě rodinné socializace jde o nápodobu činností, u soc. školní se poznání podává verbálním popsáním/přepsáním (písemně/orálně). Modely napodobovat nelze, můžeme napodobit pouze činnosti a škola směřuje k modelům, proto je způsob předání nástroje odlišný.

- **speciální nevyčleněný vztah řízený afektivitou x vyčleněný sociální vztah**

V případě rodinné soc. se vytváří autonomní, vědomý vztah s jiným člověkem. Vztah, o kterém hovoříme u soc. školní, je rozvíjen pod nějakou kontrolou (existují určité normy). Lze tedy říci, že tento vztah „vnáší jasno“ do vztahu dítěte ke světu. Osoba, která vstupuje do života dítěte, do něj vstupuje nezávisle na jeho vůli, přáních apod. Škola uvádí dítě do pevných vazeb, do světa poznání a kultury, tedy do nějakého společně získaného základu.

osobní, afektivní vztahy x podrobování se neosobním pravidlům

Do vstupu dítěte do školy jsou jeho vztahy s ostatními osobní, mají afektivní charakter. Nyní si dítě musí uvědomit, že musí určité věci akceptovat, podrobit se jim, aby se stalo autonomní bytostí. Tato pravidla tedy dítě určitým způsobem posouvají vpřed.

náhodný (aleatorní) vztah x vztah řízený arbitrárními pravidly

Náhodný vztah je něco, co neodhadneme. Latinský název je odvozen od slova alea = kostka. V rámci školní socializace se dítě rovněž setkává se vztahem svým způsobem náhodným. Zde se však jedná o náhodný ve smyslu diskurzivní. Musí být tedy něčím podložen, tak aby se o něm mohlo spekulovat, měnit ho. Jedná se o výsledek dohody lidí.

neposvěcený (soukromý) x legálně regulovaný vztah

Vztah, který se utváří v rámci rodiny, přináší určitá negativa. Nelze ho držet pod vysokou kontrolou a to přináší nebezpečí v případě, že tento vztah není v pořádku. V případě školy existují zákony, tedy psané nástroje, jimiž lze sledovat přijatelnost resp. „správnost“ vztahu v porovnání s normami. Být učitelem je tedy legálně vymezená funkce, kterou lze prověřovat.

To, co dítě v průběhu socializace potřebuje, je tedy

konfrontace rodiny se školou (tj. oba módy socializace). Nelze ocenit jedno bez druhého, pro zdravý vývoj jedince je třeba vytvořit podmínky pro cestu od jednoho modu socializace k druhému (Stech 2006).

6. Vztahy rodiny a školy

Jak bylo zmíněno již dříve, rodina a škola jsou instituce v mnoha směrech odlišné a tato jejich odlišnost spočívá především v rozdílné funkci. Proto se také hovoří o nebezpečí přílišné otevřenosti školy rodičům ve smyslu jejich nadměrné přítomnosti ve škole. Touto nadměrnou otevřeností se míní nebezpečí jakési aliance dospělých proti dětem, ztráta určitého azylu pro děti a zmizení místa bez rodiny. Škola poskytuje dítěti větší možnost osamostatňování se a vymezení vlastní, jinak definované zodpovědnosti a progresivní autonomie. To jsou hlavní důvody, proč je nutné udržet určitou míru distance mezi rodinou a školou, přestože jejich spolupráce, vzájemná informovanost a společné úsilí na optimálním rozvoji dítěte jsou nutností (Štech; Viktorová in Kolláriková; Pupala 2001). Z rozhovoru s ředitelkou malotřídní školy je patrné, že určitým způsobem tuto skutečnost rovněž vnímá: *„No a ty akce jsou podle mého úplně úžasná věc, protože je to čas, kdy děti můžou pochopit, že škola a rodina jsou vlastně partneři, není to něco zcela odděleného. A přitom nám nijak nezasahují do běžného školního života, ten je samozřejmě zachován, prostě jen vidí, že občas to jde spojit. ”*

6.1. Rodiče jako výchovní a sociální partneři školy

Rodiče se ve vztahu ke škole mohou dostávat do role **výchovných partnerů**. Výchovné partnerství chápeme jako rovnoprávné a plnohodnotné vstupování rodičů do vztahů se školou v zájmu péče o děti, jejich výchovu a vzdělávání. Zapojování rodičů jako výchovných partnerů do výchovně vzdělávacího procesu školy vychází obvykle z argumentů, jako jsou mimo jiné:

- lepší péče o dítě, jestliže rodič rozumí tomu, čím, proč a jak úspěšně se dítě zabývá ve škole;
- významný vliv postojů rodičů ke školní výchově a vzdělávání přenášené na dítě;

- kladný vliv zapojení rodičů na výsledky dítěte a jeho postoje k učení.

Výchovné partnerství rodičů vůči škole spočívá v následujícím chování a jednání:

- Rodiče si rádi s učiteli vymění informace o tom, jaké dítě je, a názory na to, jak k němu přistupovat. Jako příklad z praxe, který by mohl tento typ formy partnerství rodičů se školou reprezentovat, můžeme uvést úryvek z rozhovoru s ředitelkou a učitelkou malotřídní školy: *„Hovoří se mnou o vývoji a problémech svých dětí často, když mě potkají na ulici nebo si mě i sami vyhledají. ”*
- Rodiče pomáhají dítěti, aby ve škole pracovalo co nejlépe (poradí mu, vytvoří mu dobré podmínky pro učení);
- Rodiče jsou ochotni poskytnout pomoc třídě svého dítěte (např. zapojit se do pořádání třídních akcí, poskytnout finanční dar). Ředitelka malotřídní školy hovoří o této formě partnerství obecně v souvislosti s výčtem školních i mimoškolních akcí, které škola pro děti pořádá: *„Na mnoho z těchto akcí zveme rodiče nebo jsou přímo rodiče těmi, kdo nám tyto akce umožňují a pořádají je pro nás. Bez nich by to všechno nebylo možné. ”* Ředitelka rovněž uvádí pozitivní dopad tohoto typu partnerství na vztah rodičů ke škole: *„Některé akce tím, jak je sami rodiče organizují nebo zprostředkovávají, tak pro ně potom mají mnohem větší hodnotu, víc o nich přemýšlí a jakoby se mění jejich vidění těch věcí, když se jich nebo jejich organizace přímo účastní. Stejně tak je tomu i u brigád na zlepšení okolí školy, když se jde rodič aktivně podílet, tak prostě potom ví, co ta daná věc obnáší a jinak se na ni dívá, jakoby si jí podle mě víc váží. ”* Zmíněné brigády pro zlepšení okolí školy lze do tohoto typu interakce rovněž zařadit. V rozhovoru o nich hovořil i bývalý ředitel a učitel malotřídní školy: *„Jinak je ale rozhodně velké plus, že se rodiče více zapojují do provozu*

školy, jsou i brigády atd. Mají ke škole tudíž v tomto směru pozitivnější vztah, protože vše je řešeno svépomocí a více si toho potom váží. " Specifickým způsobem realizace pomoci třídy dítěte nebo v tomto případě celé škole je projekt, který realizuje ředitelka malotřídní školy právě ve spolupráci s rodiči žáků své školy: „Vzhledem k tomu, že na škole realizuji projekt Povolání mých rodičů a jejich role ve společnosti, kdy si zvu jednotlivé rodiče na besedy v rámci prvouky a přírodovědy, takže se jich vždy zúčastní celá škola, tak se ptám, kdo by kdy mohl přijít a řeším případné jejich dotazy. Měli jsme zde například již hajného, zdravotní sestru, automechanika, švadlenu, ale i maminku na mateřské dovolené. "

Vedle výchovného partnerství se rodiče mohou ve vztahu ke škole dostat do role sociálních partnerů. Sociální partnerství rodičů chápeme jako jejich vztahy se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. Argumenty pro zapojování rodičů jako sociálních partnerů školy vyplývají z jejich práv, z jejich rovnoprávného postavení, z recipročních vztahů a ze vzájemného posilování (Rabušicová; Zounek 2001). Angažovanost rodičů jako sociálních partnerů školy spočívá v následujících aktivitách:

- Rodiče se snaží ovlivňovat rozhodování o důležitých věcech ve škole (např. slučování tříd, investice do vybavení);
- Rodiče se zapojují do formálních rodičovských struktur na škole (např. rodičovské sdružení, rady škol).
- Rodiče vystupují v zájmu školy všude tam, kde to škole může prospět (např. v místním zastupitelstvu, v místním tisku, v kruhu svých známých).

V tomto směru lze z rozhovoru s ředitelkou školy vysledovat jako nejvýraznější způsob spolupráce zapojování do aktivit zmíněných ve druhém bodě. Spadala by sem tedy účast rodičů ve školské radě, která je však podle slov ředitelky v případě místní školy spíše formální záležitostí: „Školská rada je potom podle mého názoru dobrá myšlenka,

ale musím říct, že její správná funkce se ještě asi zdaleka ne všude realizuje tak, jak by měla. Prostě spíš mi přijde, že je to zatím jen jakoby oficiální, papírová záležitost." Výraznějším způsobem aktivní účasti rodičů v této oblasti je vznik a působení OS Prokop, jehož hlavním cílem je rozvoj kulturních a sportovních aktivit ve vsi. Při organizaci těchto kulturních akcí sdružení úzce spolupracuje právě se školou. Spojení kulturního života na vesnici a školy je pro prostředí malých sídel charakteristické. Zmiňuje to rovněž bývalý ředitel malotřídní školy: „Kulturní život zde je hodně spojen se školou. Děti, které chodí do školy jsou více méně účastníci všech mimoškolních akcí." Konkrétně o OS Prokop hovoří ředitelka školy: „Dál zde také funguje občanské sdružení Prokop na podporu kulturního a sportovního života ve vsi a s tím škola úzce spolupracuje, máme spoustu společných projektů a hlavně mnoho rodičů mých žáků jsou členy sdružení a já jsem jednou z jeho jednatelek, takže i tak jsme často v kontaktu přes pravidelné schůze i konkrétní akce. Členem sdružení je třeba i paní vychovatelka naší školy. Když bych měla říct nějaké akce, tak pořádáme třeba pravidelné Rozloučení s létem, mikulášskou besídku, pyžamový bál, pohádkový bál, Cestu pohádkovým lesem a spoustu dalších. Akce zaštiťuje Prokop, ale my se snažíme vždy zapojit a to hlavně formou různých vystoupení, které ve škole nacvičujeme v průběhu celého roku. "

V obou případech je obvykle primárním zájmem rodičů, ať už v pozici výchovných či sociálních partnerů, co nejlépe prospět svým dětem. Rozdíl je tedy především v cestách, které k tomuto účelu volí (Rabušicová; Čiháček; Emmerová; Šeďová 2002).

6.2. Komunikace mezi školou a rodinou

Mezi rodinou a školou (resp. mezi učitelem a rodiči) můžeme pozorovat různé formy kontaktů. Nejpodstatnější vlastnosti, kterými můžeme odlišit různé druhy kontaktů jsou:

- míra zprostředkovanosti: bezprostřední x zprostředkovaný styk;

- obsahové zaměření střetnutí;
- sociální vymezení střetnutí: individuální x kolektivní;
- funkci střetnutí.

K bezprostředním patří setkání rodičů a učitelů tváří v tvář. To jim poskytují především třídní schůzky, konzultační hodiny nebo schůze rodičovských rad a sdružení, besídky, školní slavnosti aj. Do této skupiny by patřily i relativně málo frekventované návštěvy učitele v rodině nebo rodičů ve vyučování. Telefonický styk a veškerá písemná komunikace pomocí žákovské knížky, notýsku, časopisů, oběžníků nebo dopisů bychom řadili mezi méně přímé kontakty. Větší část komunikace mezi školou a rodinou probíhá prostřednictvím dítěte a to nejen formou vzkazů, žádostí, ale také tím, jak dítě vypráví o škole (rodině) nebo jaké u něho můžeme pozorovat znalosti, emoce, pracovní postupy.

Rodiče i učitelé jsou různí, jednotlivé formy kontaktování jim tedy rovněž vyhovují různě. Zatímco někteří z rodičů relativně často vyhledávají kontakt se školou, jiní s ní nemají bezprostřední kontakt téměř žádný, to ovšem ještě nemusí znamenat, že nemají dost informací o škole a školním vývoji svých dětí.

V posledních letech se diskutuje o možnostech větší otevřenosti škol rodině. Toto téma je aktuální ve školách, rodinách, politice i mezi odbornou veřejností. I u nás lze tyto tendence pozorovat, pod jejich vlivem vzniká množství hnutí, programů a projektů, které více otevírají školu vlivům rodiny a to často i s určitým konkrétním zaměřením.

Mnoho výzkumů nám ukazuje, že školuje tradičně instituce velmi uzavřená a neprůhledná - podobně jako rodina, která však může snáze nárokovat své právo na soukromí. Organizace kontaktů mezi školou a rodinou bývá řízena především ze strany školy, která jako první vymezuje formy vzájemného styku a víceméně určuje pole pro působení rodičů. Přístup rodičů je v tomto směru poněkud kontroverzní. Zatímco rodiče se často domnívají, že je to právě škola, která se jim nechce více zpřístupnit, většina z nich nežádá rozšířený vstup do školy s tím, že podstatnější je vyjednání spolupráce s konkrétním učitelem. Tyto postoje bývají někdy kritizovány jako nenaplnění rodičovské role.

Komunikace mezi školou a rodinou se formuje postupně již od počátku školní docházky, nejvýrazněji během první třídy. Přestože je na rodičích, aby si našli a strukturovali svoje místo ve škole a podobu svého vlastního komunikování s ní, je to v hlavní roli škola, která určuje pro rodiče formy a obsah možných kontaktů. I když je tedy zachována jistá možnost vlivu ze strany rodiny, přesto se musí rodiče přizpůsobit a pohybovat se především v rámci kontaktů, které jim nabídla a vymezila škola.

6.2.1. Přímá komunikace

Za základní formu kontaktu jsou považovány **třídní schůzky**, jejich časová dotace je však poměrně malá (cca 3x během roku - jedna až dvě hodiny).

Učitel se zde musí jako učitel prezentovat a definovat přitom své pojetí učitele, ale také požadavky na žáky, jejich rodiče a život ve škole. To je podstatné především na začátku, ale i v průběhu dalších interakcí rodičů s učitelem je třeba, aby tuto svou pozici obnovoval a potvrzoval. Na třídních schůzkách se také často vyjednává koloběh informací mezi školou a rodiči. Učitelé nejčastěji kladou důraz na vstřícnost, vzájemnou informovanost, ale také na diskrétnost a zbytečné neobtěžování. Rodiče většinou dají rádi souhlas, abys se běžné záležitosti řešily přímo ve škole, ale tím také potvrzují učitelovu nezávislost a dominanci na půdě školy. Třídní schůzka dále bývá vhodným terénem pro vymezení kvantity kontaktů s rodiči, toto vymežování však prolíná i jinými formami styku. Rodiče se musí naučit vnímat optimální množství a intenzitu kontaktů (z hlediska školy).

Zkušený učitel také pracuje prostřednictvím třídních schůzek se spoluzodpovědností rodičů tak, aby je přiměl k podpoře a přitom si zachoval autonomii své práce. Důležité je také, aby se zachovalo prolínání zodpovědnosti všech. Dále může učitel na třídní schůzce legitimizovat postupy práce s dětmi a hodnocení dětí. To je oblast pro

rodiče zvláště citlivá, přestože na prvním stupni ještě v tomto směru nedochází k výraznějším problémům.

V dalších formách komunikace se odehrávají podobné procesy. Jejich realita je však mnohem složitější. Vstupuje do nich více faktorů, učitel je nemůže řídit tak jako při třídní schůzce a nemůže také kontrolovat zpětné reakce rodičů a jejich interpretace. K tomu se ještě týkají každodenního dění, které je velmi bohaté, a nikoli pouze výkladu pravidel.

6.2.2. *Nepřímá komunikace*

Nepřímá komunikace rodiny se školou probíhá nejčastěji prostřednictvím dětí. Dítě samo je důležitým zdrojem informací pro obě strany: jak mluví, jak chodí oblečené, jeho slovní zásoba, znalosti a zájmy, schopnosti, ambice, jak se chová k druhým dětem a jak je oblíbené, jeho chování k dospělým aj. Dítě také sděluje mnoho věcí tím, že o nich vypráví. A v období počátku školní docházky vyprávějí děti ještě většinou velmi rády. Rodiče i učitelé tak tedy mohou získat trvalý zdroj informací.

Postavení dítěte jako zdroje informací však může být rovněž záležitost problematická. Dítě může být např. použito (zneužito) jako posel, jako dopravce určitých konkrétních zpráv na druhou stranu. Naopak většina informací, které kolují mezi školou a rodinou, pochopitelně jako informace vůbec odeslána nebyla. Někdy se dokonce v tomto směru hovoří o nedobrovolné komunikaci. Některé jevy pak rovněž mohou mít smíšenou podobu, týkají se například silně dění ve škole, ve třídě, ale prosakují současně do komunikace s rodiči. V případě některých záležitostí tedy nemusí být zcela jasné, zda šlo o vzkaz rodině nebo naopak o vynesení zprávy ven. V problematické situaci bychom rovněž mohli uvažovat o zneužití informací dětmi.

Děti tedy vstupují přirozeně v mnoha polohách do vzájemných styků mezi školou a rodinou. Dítě má zvláštní postavení, protože je účastníkem obou dvou institucí - rodiny i školy. Proto se například

v tomto může hovořit kontextu o dítěti jako o dvojitém agentovi. Stech a Viktorové (in Kolláriková; Pupala 2001, s. 83) dále uvádějí: „Dospělí vnímají role dětí jako aktivních prostředníků (médií) často zjednodušeně, přestože děti mohou zničit, vylepšit podle své potřeby i jinak ovlivnit významy komunikace dospělých. Rodiče a dospělí vůbec si myslí, že situaci dobře kontrolují, ale to je pouze iluze.“ Nemíní tím přitom to, že by děti byly malými „padouchy“, kteří s dospělými manipulují. Pouze poukazují na to, jak děti postupují a jak je často pro dospělé obtížné odhalit dětské strategie v této oblasti a také na ně vhodně reagovat. „Kvalita dětských strategií závisí často na věku dítěte a jeho sociálních schopnostech, ale přesto již od první třídy můžeme u velké části dětí podobné chování pozorovat. Děti si vhodné postupy osvojují díky vlastní zkušenosti s rodiči a učiteli, ale mohou se také inspirovat navzájem. Největší pole působnosti dětí je v interpretaci zpráv a výběru vhodného času k jejímu předání. Velmi rychle se děti naučí využívat časových odstupů a informaci dodat v době, která je pro ně výhodná (rodiče se hádají, otec není doma, spěchá apod.)“ (Stech; Viktorová in Kolláriková; Pupala 2001, s. 83)

Děti mohou obsah sdělení reinterpretovat, ale také mohou sdělení mlžit, pracovat s emocemi. Podobné je to potom i s působením na odesilatele zprávy, kde mohou děti nastolit problematiku své ochrany, rivalitu mezi školou a rodinou atd. Jak už bylo zmíněno výše, rodiče nemohou situaci stoprocentně kontrolovat. A jak uvádí Stech a Viktorová (in Kolláriková; Pupala 2001), jsou navíc často připraveni přijímat vstřícně tyto (interpretační) posuny, které do jisté míry vyhovují i jim.

Na závěr této kapitoly bychom měli uvést fakt, že formy reálné komunikace mezi školou a rodinou, tedy mezi učiteli a rodiči žáků, určuje a řídí na prvním místě škola. Obsah komunikace v této oblasti je velmi bohatý, ne vždy však zcela zřetelný. Důvodem je především to, že rodiče, jak uvádí Stech a Viktorová (in Kolláriková; Pupala 2001) komunikují s učitelem převážně nepřímou, často prostřednictvím dětí. Přesto se (v diskurzu školy) v současné době klade větší důraz na přímé kontakty, zejména třídní schůzky a konzultace. Nepřímá komunikace je

reflektována daleko méně.

7. Definování výzkumných otázek

Cílem této práce je zachycení a následné podrobné vymezení specifik malotřídních škol v oblasti interakce rodiny a školy. Vycházíme ze skutečnosti, že školy malotřídního typu se v naprosté většině případů vyskytují v malých venkovských sídlech, která mají oproti větším sídlům mnoho specifických rysů pro dané prostředí charakteristických. Zejména netrpí anonymitou měst, z hlediska sociálního jsou přehledná, a to pro děti, jejich rodiče i učitele. Na konkrétním případě jedné malotřídní školy na jihu Čech ukážeme, jak charakter prostředí ovlivňuje utváření vztahů mezi školou, dětmi, rodiči a obcí, s důrazem na vztah školy a rodiny obecně. Mnohá tvrzení, která jsou v této práci rozváděna a popisována, se tedy opírají a praktický výzkum prováděný právě na výše zmíněné ZŠ v jižních Čechách.

Výzkumná část práce je koncipována jako případová studie malotřídní školy. Při sběru a zpracovávání dat vycházíme z tvrzení, které je podrobněji rozebráno v teoretické části práce a to, že organizace kontaktů mezi školou a rodinou bývá řízena především ze strany školy, která jako první vymezuje formy vzájemného styku a víceméně určuje pole pro působení rodičů. Zajímalo nás tedy především, jaké formy kontaktu a možnosti spolupráce školy a rodiny nabízí tato malotřídní škola rodičům svých žáků a do jaké míry jsou dané možnosti spolupráce s rodiči využívány. Tomu byly přizpůsobeny i zdroje dat pro empirickou část práce. Na závěr práce se pokusíme zhodnotit situaci na malotřídní škole v porovnání s celoplošnými výzkumy u nás i v zahraničí.

Pro experimentální část práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- ' **Jaké formy kontaktu školy a rodiny nabízí malotřídní škola?**
- **Které z těchto forem a v jaké míře využívají rodiče žáků?**
- ' **Existují odlišnosti v nabídce a využívání konkrétních forem kontaktů školy a rodiny u malotřídních škol oproti běžným**

školám (porovnání výsledků s jinými výzkumy)?

8. Metody výzkumu

Při sběru materiálu pro sepsání této práce byly použity následující výzkumné metody:

- 1 **Metoda teoreticko - historická** (studium odborné literatury, studium školní kroniky a knihy akcí, dokumentace žáků a dokumentace školy)
- 2 **Metoda deskriptivní** (nezúčastněné pozorování, výzkumný rozhovor - se současnou ředitelkou a učitelkou základní školy malotřídního typu, s bývalým ředitelem a učitelem základní školy malotřídního typu, s učitelkou malotřídní školy)

Metoda teoreticko - historická byla použita při zjišťování problematiky malotřídních škol a při bližším seznámení se s chodem konkrétní prezentované školy. Dále byla metoda použita k seznámení s problematikou vývoje dítěte mladšího školního věku.

Metoda deskriptivní byla použita ve výzkumné části diplomové práce.

Uvedené metody jsou v odborných publikacích charakterizovány následovně:

«Pozorování jako vědecká metoda je cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. » (Skalková 1983, s. 56)

„Metoda rozhovoru (interview) rovněž patří k těm metodám společenských věd, kdy shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. » (Skalková 1983, s. 92)

9. Výběr zkoumaného vzorku

Výzkumná část této práce proběhla formou kvalitativního výzkumu. Pro sběr dat byly použity informace týkající se malotřídní školy na jihu Čech. Práce má tedy charakter případové studie.

9.1. Charakteristika školy

Malotřídní škola, ve které probíhal sběr dat pro praktické části práce (např. terénní výzkum formou nezúčastněného pozorování, rozhovor s řediteli atd.), leží v okrese Písek (ve vsi s přibližně 350 obyvateli). Okresní město je vzdáleno necelých 30km. Do školy dochází i děti z okolních vesnic, tedy z okruhu zhruba 6ti kilometrů, jejich doprava je zajištěna svozovými autobusy.

Školní budova stojí na návsi vedle kostela. Před školou se nachází park. Za školou je vybudováno menší hřiště s prolézačkami. Od školy vede cesta k lesu a k řece.

Interiér školy působí příjemně, je účelně zařízen, stěny jsou vyzdobeny výtvarnými pracemi žáků, ale rovněž materiálem souvisejícím s výukou (např. tématické nástěnky, matematické tabulky apod.). nalezneme také materiály sloužící jako podnět pro rodiče i učitele.

Z hlediska institucionální existence funguje tato malotřídní škola jako samostatná primární škola, která není organizačně propojená s nižší sekundární školou. Škola je tedy koncipována pouze pro první stupeň ZŠ. Fungují zde dvě oddělení. V prvním se učí žáci prvního a druhého ročníku (toto oddělení vyučuje ředitelka školy) a ve druhém žáci třetího a čtvrtého ročníku (v tomto oddělení vyučuje učitelka). Ve školním roce 2007/2008 do školy nedochází žádní žáci pátého ročníku. V tomto školním roce navštěvuje školu celkem 22 žáků. Pedagogický sbor tvoří ředitelka, jedna učitelka a vychovatelka školní družiny. Základní škola je dále spojena s jednotřídní mateřskou školou, kde působí jedna učitelka (ředitelka je pro ZŠ i MŠ společná), tyto dvě instituce tedy tvoří jeden právní subjekt.

9.2. Pedagogické vedení

Na této malotřídní škole pracuje ředitelka, učitelka a vychovatelka. Ředitelka H. L. vede 1. oddělení a zároveň vykonává funkci ředitele školy. Učí zde 21 let. Nastoupila na tuto školu jako učitelka po absolvování Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Je kvalifikovaná pro práci učitele prvního stupně ZŠ a rovněž si po nástupu do funkce ředitele školy navíc dodělala kurz, který ji opravňuje tuto funkci vykonávat. Má bohaté zkušenosti s působením na malotřídní škole a jelikož žije celý život ve vsi, kde se škola nachází, zná velmi dobře okolí školy včetně rodin většiny žáků.

Učitelkou 2. oddělení je E. F. Na malotřídní škole působí poměrně krátce - druhým rokem. Pedagogické zkušenosti má ze Základní školy v Milevsku. Milevsko je město vzdálené od vsi cca 17km, odtud také E.F. každý den do zaměstnání dojíždí. E. F. rovněž absolvovala studium zaměřené na učitelství prvního stupně ZŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Učí již 13 let.

Vychovatelka J. K. působí na této škole rovněž již od ukončení studií. Před 23mi lety absolvovala po maturitě na gymnáziu dvouleté nástavbové studium na Střední pedagogické škole v Dobříši. Má tedy také mnohaletou praxi ve svém oboru a rovněž zná velmi dobře okolí školy, stejně jako žáky a jejich rodiny. Již několik let ve vsi, ve které se škola nachází, žije. Její aktivity na škole se realizují převážně v ranních a odpoledních hodinách, působí zde jako vedoucí školní družiny. Zároveň na škole vyučuje předmět výtvarná výchova.

Shrnutí Údajů o pedagogických pracovnících, kteří na škole působí, uvádíme v následující tabulce:

Tab. 1 Kvalifikace pedagogických pracovníků:

Pedagogický pracovník	Učitelská praxe	Studium - kvalifikace
H. L. Ředitelka a učitelka	21 let	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity - obor učitelství prvního stupně
E. F. Učitelka	13 let	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity - obor učitelství prvního stupně
J. K. Vychovatelka školní družiny	23 let	Dvouletá nástavba na Střední pedagogické škole - obor vychovatelství

Z Tab. 1 je patrné, že všichni členové pedagogického sboru jsou kvalifikováni pro vykonávání práce v oboru, ve kterém působí. Mají v něm také mnohaleté zkušenosti. Ředitelka i vychovatelka školní družiny žijí v místě, kde se škola nachází a znají velmi dobře okolí školy, žáky i jejich rodiny. Přispívá k tomu i skutečnost, že celou dobu své praxe působily pouze na této škole. Někteří rodiče dětí jsou jejich bývalými žáky. To dokládá i úryvek z rozhovoru s ředitelkou školy: *«Učím na této škole již přes 20 let a rodiče některých dětí jsou často mými bývalými žáky.»* Velmi často vyučovali v minulosti některého ze straších sourozenců současných žáků. Prostřednictvím žáků, které učí, tak např. poznávají rodiny, se kterými budou v interakci ještě v budoucnosti, kdy do školy začnou docházet jejich mladší sourozenci. Z Tab. 7 (s. 52) lze vyčíst, že pouze 7 žáků školy (tedy 32%) z celkového

počtu 22 nemá žádného sourozence. Žáků s jedním až třemi sourozenci je na škole celkem 15 (68%), přičemž nejvíce jich pochází z rodin se dvěma dětmi.

Učitelka E. F. má sice také mnohaleté zkušenosti v oboru, ovšem netýkají se přímo působení na malotřídní škole, na té vyučuje teprve druhým rokem. Velmi často se ale zúčastňuje mimoškolních akcí, které ve velké většině případů pořádá škola ve spolupráci s občanským sdružením Prokop. Při těchto akcích má možnost sledovat interakci rodičů s dětmi při neoficiálních příležitostech. Většinu rodičů tak také zná nejen z třídních schůzek a oficiálních návštěv rodičů ve škole.

⁹-3. Přehled o žácích

Základní školu malotřídního typu, která je zde prezentována, navštěvuje celkem 22 žáků prvního až čtvrtého ročníku. Následující tabulky znázorňují přehled údajů o žácích jednotlivých ročníků.

Tab. 2 Údaje o žácích 1. ročníku:

Zák	Rok narození	Odklad PSD	Sourozenci	Výchova
M. B.	2000	ano	2	Oba rodiče
A. B.	2001	ne	1	Oba rodiče
N. F.	2001	ne	0	Matka
K. K.	2001	ne	2	Oba rodiče
K. P.	2001	ne	0	Oba rodiče
R. R.	2000	ne	0	Oba rodiče
K. S.	2001	ne	2	Oba rodiče
J. T.	2001	ne	1	Oba rodiče

Do první třídy (první oddělení) dochází 8 žáků. Téměř všichni začali plnit povinnou školní docházku následující školní rok po dovršení věku šesti let. Pouze jeden žák měl odklad PŠD a to na doporučení neurologa (diagnóza epilepsie), učitelky i psychologa z PPP (nízká

úroveň verbálního vyjadřování).

Z hlediska rodinného zázemí žije 7 dětí v úplných rodinách (otec + matka), jeden žák žije v současné době pouze s matkou. Tři děti pocházejí z rodin se třemi dětmi, stejný počet dětí vyrůstá jako jedináček a dvě děti mají pouze jednoho sourozence.

Tah. 3 Údaje o žácích 2. ročníku:

Zák	Rok narození	Odklad PSD	Sourozenci	Výchova
T. M.	1999	ne	1	Oba rodiče
D. S.	2000	ne	2	Oba rodiče
P. H.	2000	ne	1	Oba rodiče
V. H.	2000	ne	3	Oba rodiče

Do druhé třídy (první oddělení) docházejí společně s žáky prvního ročníku 4 žáci druhého ročníku. Žádnému z nich nebyl udělen odklad PŠD. Všichni pocházejí z úplných rodin a ani jeden z nich není jedináček. Dva žáci mají jednoho sourozence, jeden dva a jeden žije v šestičlenné rodině se třemi sourozenci.

Tah. 4 Údaje o žácích 3. ročníku:

Zák	Rok narození	Odklad PŠD	Sourozenci	Výchova
J. S.	1998	ano	1	Oba rodiče
S. J.	1998	ano	0	Matka
S. M.	1999	ne	0	Matka

Do třetího ročníku dochází v současné době 3 žáci, z nichž dvěma byl udělen odklad povinné školní docházky pro celkovou nevyzrálost. Pouze jeden žák pochází z úplné rodiny, dva žáci vyrůstají jen s matkou. Dva žáci vyrůstají jako jedináčci a jeden je z rodiny se dvěma dětmi.

Tab. 5 Údaje o žácích 4. ročníku:

Zák	Rok narození	Odklad PŠD	Sourozenci	Výchova
0. B.	1997	ano	1	Oba rodiče
J. J.	1998	ne	0	Prarodiče
M. K.	1998	ne	0	Matka
P. K.	1998	ne	2	Oba rodiče
P. S.	1998	ne	1	Oba rodiče
A. V.	1997	ne	2	Oba rodiče
L. V.	1998	ne	1	Oba rodiče

Společně s žáky třetího ročníku dochází do druhé třídy (druhé oddělení) 7 žáků čtvrtého ročníku. Šest z nich nastoupilo školní docházku následující školní rok po dovršení věku šesti let. Jednomu byl udělen odklad PŠD pro tělesnou nevyzrálou organizmu.

Z hlediska rodinného zázemí pochází pět dětí z úplných rodin (otec + matka), jedno dítě žije pouze s matkou a jedno vychovávají prarodiče. Dvě děti nemají žádného sourozence a stejný počet jich pochází z rodin se třemi dětmi, tři děti mají jednoho sourozence.

Tab. 6 Shrnutí údajů o žácích - odklad povinné školní docházky:

ODKLAD PSD	Ano	Ne	Celkem
Počet dětí	4	18	22
%	18%	82%	100%

Z tab. 6 vyplývá, že z celkového počtu 22 žáků ve škole nastoupilo 18 žáků (82%) povinnou školní docházku následující školní rok po dovršení věku šesti let. Čtyřem žákům (18%) byl udělen odklad povinné školní docházky.

Tab. 7 Shrnutí údajů o žácích - počet sourozenců:

POČET SOUROZENCŮ	0	1	2	3	Celkem
Počet dětí	7	8	6	1	22
%	32%	36%	27%	5%	100%

Z hlediska počtu sourozenců je z Tab. 7 patrné, že 7 žáků (32%) vyrůstá jako jedináček. Nejčastější je varianta dvou dětí v rodině, 8 žáků (36%) má tedy jednoho sourozence. Jen o něco méně běžný je počet 3 dětí v rodině, který lze sledovat u 6ti dětí (27%). Přesto lze říci, že všechny tyto varianty jsou z pohledu procentuelního zastoupení poměrně vyrovnané. Pouze jeden žák (5%) z celkového počtu 22 pochází z rodiny se 4mi dětmi.

Tab. 8 Shrnutí údajů o žácích - výchova:

VYCHOVÁ	Oba rodiče	Matka	Prarodiče	Celkem
Počet dětí	17	4	1	22
%	77%	18%	5%	100%

Pokud sledujeme rodinnou situaci žáků, z Tab. 8 můžeme vyčíst, že z celkového počtu 22 žáků pochází 17 dětí (77%) z úplné rodiny (otec + matka), 4 děti (18%) žijí pouze s matkou a 1 dítě (5%) je vychováváno prarodiči.

10. Formy komunikace mezi rodinou a školou

V kapitole Komunikace mezi školou a rodinou, jsme zmínili dvě základní formy této komunikace - přímou a nepřímou. Jak je patrné z charakteristiky nepřímé komunikace mezi školou a rodinou, tato forma je přítomná v každém vztahu školy s konkrétní rodinou, protože se v největší míře odehrává prostřednictvím samotného žáka. Nelze se jí tedy vyhnout a nebylo by to ani žádoucí.

Zaměříme se zde na komunikaci přímou, která je v posledních letech předmětem mnoha diskusí na poli školy, rodiny, politiky i odborné veřejnosti. Jak je rovněž uvedeno ve zmiňované kapitole, řeší se především otázka větší otevřenosti škol rodině.

10.1. Přímá komunikace mezi školou a rodinou

Přímá komunikace mezi rodinou a školou je takový způsob kontaktu, při kterém se setkají obě strany doslova tváří v tvář. V případě zde prezentované školy lze do této oblasti řadit následující situace:

- třídní schůzky
- individuální kontakt rodiče s učitelem
- školní vystoupení, besídky
- školní výlety
- přítomnost rodiče v hodině

10.1.1. Třídní schůzky

Třídní schůzka je pravidelné setkávání třídního učitele s rodiči žáků školy. Toto setkání probíhá v prostorách školy. Hlavní odlišností třídních schůzek od individuálních kontaktů a pohovorů rodičů s učitelem, je počet zúčastněných. Rodičovské schůzky se konají ve třídách a je zde

přítomno více rodičů naráz. Frekvence konání je v naší prezentované škole stejně jako na většině ostatních škol podobná, tedy třikrát do roka.

Témata probíraná na třídních schůzkách jsou ovlivněna časovým vymezením v průběhu školního roku. Na začátku roku se probírají především témata týkající se organizace nastávajícího školního roku. Ředitelka a učitelka školy o první třídní schůzce s rodiči říká: *„Jinak ale tedy máme tyhle pravidelné kolektivní schůzky a to hned na začátku školního roku, kdy seznamuju rodiče s výroční zprávou, školním vzdělávacím programem a zeptám se na jejich náměty, čím by nám mohli být nápomocni. Vzhledem k tomu, že na škole realizuji projekt Povolání mých rodičů a jejich role ve společnosti, kdy si zvu jednotlivé rodiče na besedy v rámci prvouky a přírodovědy, takže se jich vždy zúčastní celá škola, tak se ptám, kdo by kdy mohl přijít a řeším případné jejich dotazy.“* Jako příklad obsahu třídní schůzky na začátku školního roku lze uvést zápis témat, která se řešila na jedné z těchto schůzek dne 14. září 2006: *„Informativní schůzka s rodiči - náměty: Ukázka dobrovolných hasičů (P.H. - pozn. otec žáka školy), konstrukce na houpáčku u školní jídelny, v 5. ročníku beseda s pamětníkem II. Světové války, Přednáška o houbách (F.C. - pozn. dědeček žáka školy), Drakiáda.“*

Další třídní schůzky bývají většinou realizovány před pololetím a koncem školního roku. Řeší se na nich především prospěch a chování žáků, ale pouze v rovině obecné. Učitel musí dodržovat ochranu osobních údajů žáků. Musí tedy před rodiči mluvit obecně o prospěchu třídy, ne jednotlivě ke každému dítěti. Na konci školního roku se pak rovněž hodnotí činnost té dané třídy v průběhu celého školního roku. Na škole, kde byl realizován výzkum, se schůzky v průběhu školního roku pojily se čtvrtletími. K jejich obsahu se ředitelka školy vyjádřila následovně: *„Při dalších schůzkách už se řeší hlavně organizační záležitosti nadcházejícího období a to v podobném duchu, jako při první schůzce. A potom prospěch a chování žáků obecně. Konkrétně to řeším s každým rodičem sama, když se sejdeme. Ale na těch hromadných schůzkách to shrnu, jak si děti vedou jako kolektiv.“*

Délka trvání jedné schůzky je na různých školách různá a záleží vždy na zpětné vazbě rodičů (návrhy na akce školy, mimoškolní akce,

besedy atd.), zda je potřeba řešit nějaký aktuální problém apod. Podle záznamů ředitelky malotřídní školy je průměrná délka trvání jedné třídní schůzky na jejich škole 1,5 hod.

10.1.2. Individuální kontakt rodiče s učitelem

Individuální kontakt rodiče s učitelem se realizuje formou pohovoru. Jedná se nejčastěji o formální schůzky učitele s rodičem ve třídě. Jak je patrné z následujícího úryvku z rozhovoru s ředitelkou školy, v případě prostředí, které se pojí s malotřídní školou, lze do této formy kontaktu řadit i rozhovory neformální povahy a to především proto, že se rodiče mimo školu obrazejí na danou osobu zcela evidentně právě proto, že se jedná o učitele (často dokonce o učitele, který vyučoval na základní škole již je samotné). Ředitelka a učitelka malotřídní školy říká: „*Učím na této škole již přes 20 let a rodiče některých dětí jsou často mými bývalými žáky. Hovoří se mnou o vývoji a problémech svých dětí často, když mě potkají na ulici nebo si mě i sami vyhledají. Tyto hovory bývají ve velmi přátelském duchu. Myslím, že je pro ně důležité mít se na koho obrátit, protože jsme malá ves a za odborníky do větších měst se ne každý odhodlá vypravit. Snažím se tu budovat vstřícné prostředí, tak aby k nám měli rodiče důvěru a mohli se na nás v takových případech obrátit. Občas jde o běžné problémy, kdy je např. jen dobré je ujistit, že je ten a ten jev v daném věku naprosto běžný a pokud se nebude stupňovat nebo nebude trvat příliš dlouho, tak není třeba se zneklidňovat. Když si však sama nejsem jistá, tak se pokouším je přesvědčit, aby se obrátili na odborníka a pomáhám jim zprostředkovat schůzku v poradně v okresním městě.*”

Výhodou takovýchto setkání je, že s učitelem hovoří jen jeden rodič. Může tak s učitelem v soukromí probrat záležitosti týkající se daného dítěte. Pedagog může na takovémto typu schůzek mluvit konkrétně, nehrozí, že by zde porušil ochranu osobních údajů dítěte.

Z hlediska časové dotace a frekvence mají tyto schůzky značně individuální charakter. Jak dlouho bude schůzka trvat či zda bude

zapotřebí setkat se vícekrát, závisí na obsahu pohovoru (roli hraje téma, jeho závažnost, aktuálnost apod.). Ve většině škol jsou pro tyto schůzky vypsány konzultační hodiny každého učitele. Dle slov ředitelky malotřídní školy, funguje tento systém u jejich školy odlišně: „*Jsem si rodiči dětí v denním kontaktu hlavně proto, že učím v první třídě, kam rodiče většinou ještě děti každý den ráno doprovází a děti, které nechodí do družiny, si zase odpoledne vyzvedávají. Také je často potkávám na odpoledne návsí a vůbec ten mimoškolní kontakt je dost častý, protože bydlím naproti škole a většina rodičů se tady prostě pohybuje, ať už jsou nakoupit nebo k lékaři a tak. Takže se běžně potkáváme a když něco potřebují, tak není vůbec problém, aby mě vyhledali, mají na mě telefonní číslo a vědí, kde bydlím a vždycky jim říkám, že se na mě můžou obrátit kdykoli bude třeba. Stejně tak já je můžu osobně poprosit, aby přišli do školy, když je třeba něco vyřešit, také na ně mám telefonní čísla, takže když je nepotkám, tak jim zavolám nebo napíšu vzkaz do žákovské knížky, aby přišli do školy. Nemáme tady žádné konkrétní konzultační hodiny, rodiče můžou přijít kdykoli a většinou jsme ve škole po vyučování ještě nějakou dobu každý den. Nikdy nečekám s řešením konkrétních problémů až do rodičovských schůzek, protože myslím, že je dobré řešit vše hned a jejich frekvence je poměrně nízká.*“ Zmíněný telefonní kontakt či zpráva prostřednictvím žákovské knížky patří do nepřímé komunikace rodičů se školou, zde však figurují jako přípravná fáze pro osobní setkání.

Z hlediska obsahu individuálních pohovorů rodičů s učiteli, sledujeme čtyři základní tematické okruhy. Nejčastěji jsou tedy probírány následující situace:

- Přestup dětí z MŠ na ZŠ
- Tzv. „problematické“ situace
- Reprezentace žáků školy (na soutěžích, olympiádách apod.)
- Přestup žáků z 1. na 2. stupeň ZŠ

Přestup dětí z MŠ na ZŠ

Přestup dětí z mateřské školy na školu základní je v mnoha směrech obtížná záležitost. Je to velký zlom pro děti samotné, ale rovněž pro jejich rodiče a příbuzné. Dítě se dostává do úplně nové role, role školáka. Děti jsou na školu připravovány jak v mateřské škole, tak doma v rodině. Ať už jde o systematickou přípravu formou různých motorických cvičení apod. nebo o všestranný rozvoj osobnosti dítěte v rámci všech činností, které dělá. Velkou událostí je pro většinu rodičů, ale především právě pro děti, zápis do první třídy. Je to situace svým způsobem rozhodující, přestože se o případném odkladu PŠD u konkrétního dítěte většinou uvažuje již delší dobu nebo naopak je konečné slovo o tomto rozhodnutí stanoveno ještě delší dobu po samotném zápisu. V malotřídní škole, na které probíhal výzkum, je tato situace specifická tím, že jsou zde instituce MŠ a ZŠ spojeny a mají společné vedení. Ředitelka obou institucí je navíc ještě učitelkou v první třídě školy. Zná tedy děti, které k zápisu a posléze i do její třídy přicházejí, již z období, kdy navštěvovaly mateřskou školu. Z této situace se na škole snaží získat co nejvíce z hlediska usnadnění přechodu dětem z MŠ na ZŠ a zároveň pro lepší přípravu učitelky na děti, které její třídu začnou navštěvovat. Ředitelka a učitelka první třídy ZŠ k tomuto tématu v rozhovoru řekla: *„Zápis do školy trvá relativně krátce a je to pro dítě dost specifická situace. Někdy může být doma různě strašeno nebo má samo strach z neznámého a proto jeho výkony nemusí odpovídat aktuální úrovni jeho schopností. Někdy je opravdu těžké rozpoznat, zda je to způsobeno pouze situací nebo nedostatečnou připraveností na školní docházku. Já znám velkou většinu dětí již od školkového věku. Jsem ředitelkou jak místní základní, tak i mateřské školy. Pročítám tedy pravidelně zprávy o průběžném hodnocení dětí ve školce a jejich pokrocích, které píše jejich paní učitelka. Ta se mnou také konzultuje případné problémy s dětmi, když nastanou. A mám tak možnost zhodnotit, jestli je vývoj dítěte přiměřený a co lze očekávat do budoucna. Samozřejmě s určitou rezervou. Pak taky každé ráno trávím půl hodiny s družinovým a školkovým dětema dohromady, protože od 7 do půl osmý*

jsou spojené, pak si odvádím družinové děti do své třídy, kde jsme do začátku vyučování. Mám tedy šanci poznat školkové děti i osobně a vidět je v interakci s ostatními dětmi. Další zdroj, který je pro toto prostředí specifický, jsou rodiče dětí. Učím na této škole již přes 20 let a rodiče některých dětí jsou často mými bývalými žáky. Hovoří se mnou o vývoji a problémech svých dětí často, když mě potkají na ulici nebo si mě i sami vyhledají. Tyto hovory bývají ve velmi přátelském duchu. Myslím, že je pro ně důležité mít se na koho obrátit, protože jsme malá ves a za odborníky do větších měst se ne každý odhodlá vypravit. Snažím se tu budovat vstřícné prostředí, tak aby k nám měli rodiče důvěru a mohli se na nás v lakových případech obrátit. Občas jde o běžné problémy, kdy je např. jen dobré je ujistit, že je ten a ten jev v daném věku naprosto běžný a pokud se nebude stupňovat nebo nebude trvat příliš dlouho, tak není třeba se zneklidňovat. Když si však sama nejsem jistá, tak se pokouším je přesvědčit, aby se obrátili na odborníka a pomáhám jim zprostředkovat schůzku v poradně v okresním městě. Stejně tak je tomu, když si nejsem jistá, zda je dítě dostatečně připravené na nástup do školy. Potom o problému pohovořím s rodiči a doporučím dítě pro vyšetření v psychologické poradně. No a úplně stejně potom postupujeme i v případech adaptačních potíží dětí. Nejprve hodnotím situaci s rodiči sama a když mám pocit, že na to nestačime, obrátíme se na poradnu. Pokud tomu nejsou rodiče z nějakého důvodu nakloněni, snažime se řešit situaci sami nebo se obrátím na odborníka a konzultuji situaci například s psychologem, ale zachovávám pak samozřejmě osobní data rodičů v tajnosti, hovořím o případu anonymně. "

Jak je patrné z uvedené výpovědi, do této skupiny lze řadit jak formální, tak jistě i neformální rozhovory učitele s rodičem. Lze říci, že v čase před zápisem dítěte do prvního ročníku jde spíše o neformální charakter rozhorů, které ani nebývají vedené na půdě školy, zatímco při zhodnocení situace po zápisu již probíhají tyto rozhovory oficiálnější formou a nabývají tak formálního charakteru.

Tzv. „problematické“ situace

Druhá skupina individuálních pohovorů rodičů s učitelem byla označena jako tzv. „problematické“ situace. Jedná se o všechny kontakty, při kterých vyhledá rodič učitele či učitel rodiče z důvodu konzultace určité konkrétní věci, která se jedné, druhé nebo oběma stranám jeví jako problém. Může to být otázka prospěchu, chování, ať už jde o jednorázovou záležitost nebo dlouhodobější ráz problému. V těchto případech jsou individuální pohovory ideální z důvodu zachování ochrany osobních informací i z hlediska časového. Je možné řešit problém v době, kdy je aktuální. K tomu se vyjadřuje i ředitelka a učitelka školy: *„Takže se běžně setkáváme a když něco potřebuji, tak není vůbec problém, aby mě vyhledali, mají na mě telefonní číslo a vědí, kde bydlím a vždycky jim říkám, že se na mě můžou obrátit kdykoli bude třeba. Stejně tak já je můžu osobně poprosit, aby přišli do školy, když je třeba něco vyřešit, také na ně mám telefonní čísla, takže když je nepotkám, tak jim zavolám nebo napíšu vzkaz do žákovské knížky, aby přišli do školy. Nemáme tady žádné konkrétní konzultační hodiny, rodiče můžou přijít kdykoli a většinou jsme ve škole po vyučování ještě nějakou dobu každý den. Nikdy nečekám s řešením konkrétních problémů až do rodičovských schůzek, protože myslím, že je dobré řešit vše hned a jejich frekvence je poměrně nízká.“*

Nejčastějšími záležitostmi, které zahrнула ředitelka a učitelka školy do kategorie problémových situací, tedy situací s nutností řešit je s rodiči žáků, byly adaptační potíže dětí po nástupu na základní školu a problémy v učení a chování žáků. K přiblížení problematiky zařazujeme tři kasuistiky žáků, vypracované ve spolupráci s ředitelkou, učitelkou ZŠ a MŠ a vychovatelkou. Tyto kasuistiky ukazují formou popisu konkrétních případů na nutnost spolupráce a na potřebu kontaktu rodiny a školy v těchto situacích. Ukazují zároveň také způsob řešení v případě, že rodina nereaguje způsobem, který je od počátku doporučovaný a z pohledu školy žádoucí. Úmyslně byly vybrány složitější případy, na kterých je zvláště patrná nutnost zahrnutí širšího kontextu při samotném řešení takových situací.

A) Žák M. K. v současné době navštěvuje čtvrtý ročník ZŠ. Od začátku školní docházky měl M. problémy v matematice. Ve druhé třídě se tyto obtíže začaly stupňovat. Učitelka si domluvila osobní schůzku s matkou Žáka, při které jí vysvětlila charakter M. obtíží a navrhl, aby s M. navštívili PPP z důvodu podezření, že by se mohlo jednat o specifickou poruchu učení. Matka návštěvu poradny odmítla. Učitelka v průběhu dalších setkání zjistila, že návštěvu PPP odmítá, protože se obává reakce okolí. Vysvětlila tedy matce M., že se jedná o zcela běžný postup, který podstoupilo již mnoho dalších dětí, včetně žáků školy, do které M. dochází. Rovněž jí vysvětlila typy možných situací, při kterých k takovému postupu dochází, a dále možné pozitivní dopady na další proces vzdělávání po zjištění konkrétních příčin M. obtíží. Matka tedy k návštěvě poradny svolila. Učitelka poslala na žádost poradny svoje vyjádření k případu a matka M. jí později dodala kopii výsledků vyšetření. V PPP M. diagnostikovali specifickou poruchu učení - dyskalkulii a doporučili vhodné postupy pro další práci s žákem. Matka s M. do poradny dojíždí pravidelně ještě v současné době, konzultují průběžné výsledky intervence a vhodné metodické postupy pro další období.

B) K. se obtížně adaptovala již v MS. Asi 6 měsíců často plakala a dožadovala se matky. Poslední rok již vydržela v MS i odpolední odpočinek. Od druhého dne školní docházky (první den byla ve škole s rodiči) plakala K. od vstupu do šatny a opakovaně se ptala matky, zda pro ni přijde. Nechtěla do třídy a často se pokoušela utíkat za matkou na náves. Poté, co se zapojila do výuky, se opakovaně každých přibližně deset minut ptala učitelky, jestli pro ni matka přijde. Před obědem a příchodem matky plakala, to trvalo měsíc a půl. V průběhu tohoto období matka několikrát konzultovala situaci s učitelkou. Ta nejprve doporučila, aby počkali, zda chování K. samo neodezní. Posléze, když projevy přetrvávaly i přes neustálé ujišťování, že matka pro K. přijde, doporučila učitelka matce, aby se spojila s PPP. Matka při dalším setkání učitelce sdělila, že psycholog po vyšetření rodičům doporučil,

aby byli více důslední a v jednání s K. nepolevovali, pokud si dívka prosazuje opakovaně svou. Doporučil rovněž, aby K. do školy vodili i jiní členové rodiny, než matka. Zapojili se tedy i oba starší sourozenci K., situace však nějakou dobu zůstávala stejná. Po dvoudenních podzimních prázdninách přivedla K. do školy opět matka a K. prvně reagovala bez sebemenších negativních projevů. Rozloučila se s matkou a zapojila se do vyučování. Od té doby se v chování K. nevyskytly při příchodu do školy ani v průběhu vyučování žádné podobné projevy.

C) *Již v mateřské škole měl M. problémy s chováním. Často se vztekal, nevydržel u žádné činnosti, byl roztěkaný, mluvil vulgárně, vůči dětem se často choval nepřátelsky, snažil se o útky z mateřské školy atd. Při přechodu na základní školu se velmi obtížně přizpůsoboval novému režimu. První dva měsíce ve velké míře přetrvávalo problémové chování z období v mateřské škole. Vztekal se, byl agresivní vůči spolužákům i učitelce, používal vulgární výrazy a často i fyzické násilí (kopal, házel po ostatních předměty apod.), rovněž přetrvávaly pokusy o útěk ze školy, které se objevovaly i v průběhu vycházek dětí. Učivo však M. chápal velmi dobře, nevykazoval problémy intelektového rázu. **Babička M.** (která v současné době M. vychovává) **při osobním pohovoru s učitelkou, který iniciovala učitelka právě z důvodu problémů v chování, omlouvala chování M. a dodala, že si s ním ani doma neví rady. Učitelka doporučila babičce návštěvu PPP, ale ta ji odmítla s vysvětlením, že za chování M. může průběh jeho dětství.** Biologická matka opustila M. v útlém věku a i péče, kterou mu do té doby věnovala, vykazovala spoustu nedostatků z hlediska zdravotního i emocionálního. Po odchodu matky se M. ujala jeho babička (matka jeho otce), kterou dnes M. považuje za svou matku. Otec dítěte je alkoholik, stejně jako jeho dědeček a oba žijí s M. ve společné domácnosti. Babička M. si uvědomuje nevhodnost výchovného prostředí v rodině, nehodlá však od rodiny odejít. **Při osobním rozhovoru s vychovatelkou rovněž uvedla, že se neustále bojí, aby jí M. nebyl odebrán, protože právně nebyla tato situace vyřešena a ona v současné době neví, kde se biologická matka dítěte nachází.** Rodina žije dost uzavřeně, nestýkají se příliš s okolím. Ostatní děti si od*

počátku uvědomovaly nepřiměřenost M. chování. Nejprve se mu stranily a on na sebe o to více upozorňoval, nepřiměřenost jeho chování se stupňovala. Postupně se s M. začal kamarádit spolužák O., kterého M. považoval podle slov učitelky za vzor. Učitelka o tomto chlapci hovoří jako o velmi sociálně citlivém dítěti, které zaujímá ve třídě vůdčí pozici, utužuje kolektiv a děti k němu vzhlížejí, rády ho napodobují v činnostech apod. O. usměrňoval chování M. tím, že mu dával najevo, co je a není přijatelné a M. ve snaze získat si přízeň spolužáka na tyto projevy reagoval. O. se tedy spontánně zapojil do pozitivního posilování žádoucího chování M., kterým do té doby reagovala především učitelka. Ta se M. snažila rovněž neustále vysvětlovat, jaké může mít jeho chování následky pro ostatní i pro něj samotného. Postupně se negativní projevy M. chování začaly zmírňovat a posléze téměř úplně ustoupily. O. zapojil M. do kolektivu. M. také ve škole občas vyprávěl, jak byl odpoledne u O. doma na návštěvě, to pro něj byla nová záležitost, protože do té doby se odpoledne pohyboval téměř bezvýhradně v prostředí své rodiny. **Učitelka rovněž hovořila s babičkou M. o tom, že by bylo dobré zapojit M. do mimoškolních aktivit, kulturních akcí apod. Navrhla jí, že pokud M. někdo z rodiny dopraví k ní domů, dohlédne na něj během akce nebo zajistí jinou vhodnou osobu, která dá na M. pozor. Babička souhlasila a M. se tedy s pomocí okolí zapojuje do většiny akcí, které se ve vesnici pořádají. V současné době M. navštěvuje čtvrtý ročník ZŠ, v průběhu tří let se sice situace výrazně upravila, přesto se vyskytly několikrát konfliktní situace v interakci M. s okolím. Při napomenutí dochází u M. k lítostivým reakcím, celkově je emocionálně labilnější. Babička M. tedy po opakovaných rozhovorech s učitelkou nechala objednat M. na vyšetření v PPP, kde doporučili velmi citlivý přístup z důvodu silného narušení emocionálního vývoje v raném dětství.**

Dalším případem problémové situace, kdy je nutná spolupráce školy a rodiny především formou individuálních pohovorů, je integrace handicapovaných dětí. Tento případ nebyl podle slov ředitelky na zde prezentované škole v minulosti často řešen. Ředitelka k integraci problémových a handicapovaných dětí obecně říká: „Malá škola s nízkým

počtem žáků ve třídě umožňuje samozřejmě v mnohem větší míře využívat individuálního přístupu ke všem žákům, než je tomu ve škole s vysokými počty žáků ve třídě. My se o tento přístup snažíme u všech žáků. Každý z nich je jiný a je logické, že někteří žáci mají v určitých oblastech potíže, i když navenek k nim jakoby není žádný zjevný důvod. Myslím, že výhodou malého kolektivu je, že pokud má někdo problémy, rozpoznáme to poměrně brzy a lépe se s tím žákem potom pracuje. Pro děti, které mají potíže, ať už z důvodu slabšího sociálního zázemí v rodině, podprůměrného intelektu, specifických poruch učení nebo dalších, je podle mého názoru o mnoho těžší ještě dojíždět do velkého města, kde pro něj od již tak nízkého věku vznikají velké nároky na samostatnost. Malá škola může žákům, kteří nejsou vysloveně těžce postižení, tak aby vyžadovali velmi specifický způsob výuky, poskytnout potřebné zázemí pro rozvoj všech složek osobnosti. Velkou výhodou je rovněž to, že se mohu na příchod žáků do první třídy připravit již v průběhu jejich docházky do školky. Některé problémy se mohou projevit již v tomto období. Já tím, že jsem v kontaktu s učitelkou mateřské školy a rovněž se sama při všech možných příležitostech, které se mi naskytou, seznamuji s dětmi osobně, o nich vím, jak se např. adaptovaly do kolektivu mateřské školy, jak se přizpůsobují jednotlivým aktivitám apod. a v neposlední řadě mi taky prostředím, ve kterém tu fungujeme, umožňuje od útlého věku dětí kontakt s jejich rodiči, který mi pomáhá včas a dostatečně se na každé dítě připravit a sledovat, jak se vyvíjelo již předtím, než se dostalo ke mně do třídy. "

V současné době navštěvuje školu (prvním rokem) jeden žák s diagnózou epilepsie, která byla spolu s nízkou úrovní verbálního projevu důvodem pro odklad PŠD. Případ tohoto žáka i specifika práce s ním přibližuje následující kasuistika:

Chlapci M.B. byla již v útlém věku diagnostikována epilepsie. Z tohoto důvodu neurolog doporučil v šesti letech odklad povinné školní docházky a z důvodu nízké úrovně verbálního vyjadřování byl odklad doporučen rovněž učitelkou prvního ročníku i psychologkou z PPP. Učitelka situaci odkladu konzultovala s matkou osobně v období zápisu do první třídy

ZŠ. Nyní chlapec ZŠ navštěvuje prvním rokem. V současné době je stav jeho nemoci poměrně stabilizován, nemívá záchvaty, ale je nutné respektovat určité zásady práce s ním, aby nedošlo ke zhoršení. **Učitelka byla matkou informována o tom, co onemocnění obnáší a jak se zachovat v případě, že by u chlapce došlo k epileptickému záchvatu.** Ro vněž si sama nastudovala z odborné literatury podrobnější informace o nemoci. **Matka měla ještě před nástupem M. do školy velké obavy, jak se zapojí do kolektivu a zda bude škola respektovat jeho onemocnění.** Několikrát tedy situaci s učitelkou osobně konzultovala ještě před nástupem M. do školy. Během jeho dosavadní docházky však nebylo třeba řešit žádný výraznější problém. Chlapec je maximálně zapojován do všech činností, pouze pokud je znát, že je aktivita pro M. přílišnou zátěží, uzpůsobuje mu učitelka program, např. v průběhu změny roli, kterou zaujímal při hře, místo odpolední družiny si jde odpočinout s dětmi v mateřské škole apod. Nutnost odpoledního odpočinku vlivem vyšší míry unavitelnosti je podle slov učitelky patrná zvláště v období změny časy (na podzim a na jaře). Dbát zvýšené opatrnosti je poté potřeba zejména při hodinách tělesné výchovy (specificky při míčových hrách). Děti přijaly M. mezi sebe bez problémů, výše uvedené změny v jeho programu oproti ostatním dětem berou zcela přirozeně. **Matka M. se u učitelky průběžně informuje o tom, jak M. situaci zvládá a jaká uzpůsobení v programu byla nutná učinit.**

Reprezentace žáků školy

Třetí skupinu tvoří situace, kdy žák reprezentuje školu na nějaké soutěži, olympiádě, veřejných vystoupeních apod. Základní kola soutěží (např. Matematická Pythagoriáda, Matematický Klokán) se většinou pořádají v rámci školy (tzv. školní kola), posléze se podle výsledků vyhodnocují žáci pro reprezentaci školy v okresních a dalších kolech soutěže. U některých výtvarných soutěží se poté zúčastňuje škola jako celek nebo se jednotlivé výtvary zasílají pro posouzení na sběrnou adresu. Spadají sem ovšem i akce, které nemají charakter soutěže. Jako příklad takové

reprezentace školy lze uvést přednes básniček k příležitosti „Vítání občánků“, jež opět poukazuje na vzájemnou vazbu kulturního a školního života v obci, které již byla věnována jedna z předchozích kapitol.

V každém takovém případě musí učitel jako iniciátor kontaktovat rodiče žáka, aby s nimi zkonzultoval, zda s účastí žáka na dané akci souhlasí a jak bude realizována organizace (zda doprovod žáka zajistí škola či rodič apod.). Tyto příležitosti bývají pro obě strany převážně příjemnou záležitostí, proto nenastávají žádné výrazné problémy. Rodiče se rovněž často rádi těchto akcí sami zúčastňují jako doprovod.

Přestup žáků z 1. na 2. stupeň ZŠ

Čtvrtá skupina případů, kdy se realizují individuální konzultace učitele s rodiči žáků, se váže k období přestupu žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ, v případě malotřídní školy i přestupu žáků na jinou školu. U školy malotřídního typu tedy tato situace nabývá na vážnosti, protože nejde jen o přechod na jiný stupeň vzdělávání, ale dítě zásadně mění prostředí, ve kterém se dosud vzdělávalo. Netýká se to jen změny školy, ale rovněž změny místa, ve kterém škola sídlí. Pro některé žáky to vůbec prvně znamená nutnost dojíždění. Jak je patrné z Tab. 13 (s. 87), z celkového počtu 22 žáků je 15 žáků (68%) místních, ale i pro 7 žáků (32%), kteří musejí dojíždět do malotřídní školy, je jistě velkou změnou charakter místa, ve kterém se nová škola nachází. Městské prostředí je oproti venkovskému charakteristické větší anonymitou, z hlediska sociálního nejsou města tolik přehledná a jistě by se dalo jmenovat ještě mnoho dalších rozdílů. Ředitelka a učitelka malotřídní školy k tématu přestupu žáků na jinou školu a změně prostředí obecně říká: *„Po pátém ročníku teda musejí žáci přestoupit na jinou školu. Výběr školy závisí na rodičích a ti se rozhodují různě ale nejčastěji podle dostupnosti. Děti musejí do školy dojíždět, i my jsme pro některé vesnice spádovou oblastí a děti často dojíždějí již do prvních ročníků školy. Nicméně i tak je podle mého názoru vhodnější dojíždění do menší vsi, kde není např. takový provoz a ruch a pro děti je to snazší jakýsi mezistupeň k úplné samostatnosti,*

kt erou budou muset prokázat později. Také zde není anonymita jako ve větších městech. Všichni se tu znají a když je nějaký problém, pro dítě je snazší se na někoho obrátit nebo si dospělí snáze všimnou, že se něco děje. Při výběru navazující školy se tedy rodiče z důvodu nutnosti dojíždění musejí často přizpůsobit autobusovým spojením či tomu, kam sami dojíždějí do zaměstnání, aby pro ně doprava dítěte do školy byla snazší. Nevýhodou je podle mě vůbec ta skutečnost nutnosti přestupu na jinou školu. Největší nápor to je asi z hlediska vytváření a navazování nových vztahů, protože s tím, že se mění struktura vzdělávání a žáci dostanou nové učitele a podobně, s tím se setkávají všechny děti. Změna prostředí také musí být pro určité děti nepříjemná, ale není to podle mě to nejhorší. " Z hlediska výběru konkrétní školy poté hovoří následovně: „Co se týče konkrétně období přestupu na jinou školu, rodiče dětí často zvažují při přestupu na jinou školu vhodnost konkrétního města i konkrétní školy. Berou přitom v úvahu různá hlediska, např. zájmové kroužky, aby se dítě mělo na co těšit, když se např. o něco delší dobu zajímá nebo si přeje dělat určitý sport, hrát na nějaký nástroj a tak. Tak se může například úplně prvně setkat s dětmi s podobnými zájmy, které bývají při přijímání nových kamarádů vstřícnější, protože je něco zjevného spojuje. Také si rodiče většinou zjišťují, na jakou školu se rozhodli jít jeho spolužáci, kam odešli žáci vyšších ročníků, se kterými měl dobré vztahy a kteří by mu mohli usnadnit vstup do nového prostředí. To je podle mého názoru dost důležité a může to leccemus předejít, protože ti už tam mají určité stálejší postavení a snáze dítě zapojí do kolektivu ostatních." V rozhovoru není zmínka o případných konzultacích učitele stávající školy s rodiči v případě zvažování školy následně. Zajímalo nás tedy, zda v tomto případě zasahuje učitel do rozhodnutí rodičů, ať už konkrétním doporučením nebo přehledem škol a informací o školách, na kterých je možné ve studiu pokračovat. V tomto případě podle slov učitelů k pohovorům nedochází, rodiče přijdou za učitelem vždy až ve chvíli, kdy se pro určitou školu rozhodnou, aby mu osobně sdělili výsledek výběru a důvody, které je k tomuto rozhodnutí vedly. V praxi se tedy ukazuje, že role a vliv učitelů jsou výrazně větší právě při vstupu dětí do školy, nežli v případě jejich odchodu na druhý

stupeň jiné školy. Dokládá to i úryvek s rozhovoru s bývalým ředitelem a učitelem malotřídní školy: „*Pokud bych měl ještě zhodnotit postavení prvního stupně ZŠ vzhledem ke stupni předchozímu a navazujícímu, řekl bych, že vedení i učitelé na primární škole jsou obecně dost uzavřeni do sebe. Komunikují dost s mateřskou školou a věnují pozornost spíše přechodu z MŠ na ZŠ než odchodu z 5. třídy. Jejich pozornost se upíná spíše na mladší děti a celý styl práce je odlišný. Proto se může někdy od druhého stupně distancovat až moc, pokud tam vůbec není přítomen.*” Zdá se, že v případě přechodu dětí z MŠ na ZŠ také dochází mnohem častěji ke konzultacím formou individuálních pohovorů rodičů s učitelem. Při přechodu na jinou školu už mají pohovory spíše formu informační schůzky, než-li konzultace.

Mimo tyto čtyři základní situace, které je možné považovat za hlavní podněty k formálním pohovorům rodičů s učitelem, musíme zmínit rovněž mnoho příležitostí k pohovorům neformálního rázu. Dochází při nich opět k interakci učitele s rodičem a předmětem hovoru bývají žáci, ovšem nejsou vždy vázány na prostředí školy a nemají oficiální charakter. Za takový druh setkání bychom mohli např. označit každodenní „předávání“ dětí. Rodiče především mladších dětí (prvního a někdy ještě druhého ročníku) doprovázejí děti do školy, kde je v šatně předávají učitelce. To dokládá i výpověď ředitelky a učitelky první třídy malotřídní školy: „*Jsem s rodiči dětí v denním kontaktu hlavně proto, že učím v první třídě, kam rodiče většinou ještě děti každý den ráno doprovázejí a děti, které nechodí do družiny, si zase odpoledne vyzvedávají. Také je často potkávám odpoledne na návsi a vůbec ten mimoškolní kontakt je dost častý, protože bydlím naproti škole a většina rodičů se tady prostě pohybuje, ať už jdou nakoupit nebo k lékaři a tak. Takže se běžně potkáváme...*” Formou nezúčastněného pozorování byly tyto situace několik dní sledovány. Zároveň při nich byly zaznamenány rozhovory, které rodiče s učitelkou vedli. Obsahem bylo vzájemné sdělování humorných historek, které zažila jedna či druhá strana s dětmi, pochvaly dětí, které nebyly nikam oficiálně zaznamenány apod. Jednalo se tedy v převážné většině o témata pozitivního charakteru. Tyto situace

působí jako spojení mezi oběma stranami v tom smyslu, že ačkoli rodič i učitel mají každý svou roli a svoje místo v působení na dítě, existují okamžiky, které je spojují, které si sdělují ve vzájemném pochopení. Obě dvě strany v tu danou chvíli vědí, o čem se hovoří, protože jsou to okamžiky, které mohou s dětmi prožívat učitelé i rodiče a jejich pocity z nich vzájemně sdílet. Přestože u problémových situací rovněž často dochází ke sdílení pocitů, situace pozitivního rázu nepřinášejí do interakcí napětí a vztah mezi učiteli a rodiči proto mohou mnohem snáze utužovat.

10.1.3. Školní vystoupení, besídky

Jedná se o akce pořádané školou, které slouží k prezentaci vystoupení žáků školy (program bývá složen z recitačních pásem - hromadný i individuální přednes, scénky, sborový i individuální zpěv apod.). Většinou se pořádají v odpoledních hodinách a váží se k určité události, podle které je tématicky složen program. Hlavním tématem vánoční besídky jsou tradičně koledy, besídka k přivítání jara je zahájena sborovým zpěvem písně od Svěráka a Uhlíře „Jaro dělá pokusy“, rozloučení se školním rokem se zahajuje písní od týchž autorů „Prázdniny u babičky“ atd. Do této skupiny akcí pořádaných školou a věnovaných především rodičům a příbuzným dětí, lze zařadit také Slavnost slabikáře, která se koná několik týdnů po zahájení školního roku a hlavními aktéry jsou zde žáci prvního ročníku. V letošním školním roce 2007/2008 se tato slavnost konala 18.října. Ředitelka a zároveň učitelka prvního ročníku tuto událost popisuje následovně: *„Potom speciálně prvňáci mají svou vlastní slavnost. Pořádáme Slavnost slabikáře, která je přímo určena rodičům ale i dalším členům širší rodiny, kdy děti v odpoledních hodinách po vyučování ukážou rodičům, jak zvládly Živou abecedu, říkanky, slabiky, písmenka, která slova už přečtou a každé dítě pak slavnostně dostane svůj slabikář jako první vázanou knihu, kterou si přečte úplně samo.“*

Na vystoupení jsou, jak je patrné z výše uvedeného úryvku

rozhovoru s ředitelkou školy, zváni rodiče žáků, ale rovněž členové širšího příbuzenstva. Tato vystoupení se rovněž stávají kulturní záležitostí např. i pro starší obyvatele vesnice, kteří již nejsou se školou nijak spjati, ale chtějí si udělat příjemné odpoledne či mají ke škole vztah z minulosti (např. byli členy pedagogického sboru).

10.1.4. Školní výlety

Školní výlety jsou akce pořádané školou v době školního vyučování. Charakter školních výletů na malotřídní škole silně ovlivňují specifické podmínky vážící se k tomuto prostředí. Jak je patrné z definic uvedených v teoretické části práce i z údajů o zde prezentované škole, malotřídní škola je charakteristická nízkým počtem žáků. Přestože je v tomto případě spojena se školou mateřskou a jak je patrné z rozhovoru s ředitelkou školy, výlety ZŠ i MŠ jsou často pořádány společně (*„Rovněž společně navštěvujeme divadlo, pořádáme výlety jako je pravidelné poznávání naší vsi a okolí a spoustu dalších akcí.“*), nelze vždy počítat s účastí všech žáků. Příspět k tomu mohou různé okolnosti jako je např. nemoc dítěte. Ačkoli tedy dochází ke spojení MŠ a ZŠ v rámci těchto akcí, počet dětí není dostačující pro naplnění školního autobusu. Malé školy se většinou potýkají s mnoha problémy ekonomického charakteru a nemohou si dovolit výlety dotovat z velké části samy. Běžné autobusové linky rovněž nelze k tomuto účelu využít, protože ačkoli je v této oblasti nevyužívá příliš mnoho cestujících, frekvence a dosah jejich spojení je pro tyto účely příliš omezující. Proto je snaha řešit situaci tak, aby děti nemusely platit za cestu autobusem zbytečně mnoho a objednaný autobus byl tedy zcela naplněn. Volná místa se proto nabízejí rodičům dětí jako nepedagogickému doprovodu a v případě nenaplnění volných míst tímto způsobem i širší veřejnosti (tedy všem obyvatelům vesnice). Rodiče tuto možnost využívají, oblíbená je především u matek na mateřské dovolené, které mohou brát i své mladší děti. Jako zástupce těchto akcí lze ze školní kroniky jmenovat například návštěvu plzeňské ZOO, divadelní představení s názvem „Cesta do

Betléma" v Příbrami, návštěvu kláštera v Milevsku, školní výlet na Hlubokou nad Vltavou (návštěva Loveckého zámku, ZOO, parku kolem zámku) a další.

10.1.5. Přítomnost rodiče v hodině

Přítomností rodiče v hodině není myšlena jeho role jako pasivního pozorovatele při vyučování, ale jeho aktivní spoluúčast při vedení hodiny. Nejedná se přitom o běžnou vyučovací hodinu. Jde o předměty, v rámci kterých lze zařadit témata, na jejichž výkladu se může rodič podílet jako znalec z praxe - na rozdíl od teoretického výkladu učitelky.

Na zde prezentované malotřídní škole realizuje ředitelka již zmíněný projekt Povolání mých rodičů a jejich role ve společnosti, který je zařazen v rámci výuky prvouky a přírodovědy. Jedná se o besedu žáků školy s rodičem některého z nich. Rodič hovoří o svém povolání nejprve obecně a posléze se zaměří na určité předem určené téma. Jako příklad lze uvést hodinu na téma „Mám doma zvířátko“, kterou vedl otec žákyně školy povoláním veterinář, hodinu na téma „Změny v přírodě na podzim“ vedenou hajným z lesů Karla Schwarzenberga a další. Vzhledem k tomu, že ředitelka školy vidí cíl těchto besed v širším dosahu než čistě vzdělávacím, jak sama říká: *„Děti si zažijí pocit hrdosti na své rodiče a myslím, že to má svou úlohu i v upevnění rodinného citění.“*, zařadila do tohoto projektu např. i matku na mateřské dovolené.

Další variantou účasti rodiče (případně jiného člena z širšího kruhu rodiny) na vyučování je jeho návštěva týkající se určitého zájmu, záliby. Pokud se realizují formou besedy, jsou tyto návštěvy rovněž zařazovány do hodin prvouky a přírodovědy. Jako jejich zástupce lze jmenovat např. hodinu na téma „Vesmírný zeměpis“, při které otec jednoho z žáků školy zjednodušenou formou seznámil děti se základními pojmy a sdělil jim několik zajímavostí z dané oblasti. V případě, že se jedná o určitý druh manuální aktivity, mohou být tyto návštěvy realizovány v době výtvarné výchovy. Jako příklad lze uvést hodinu s názvem „Vánoční zdobení perníčků“, při které matka jednoho z žáků

přišla dětem ukázat techniky zdobení a každý z nich si mohl zkusit sám nazdobit perníčky, které si poté odnesl domů.

Specifickou formou zmíněné spolupráce je potom zprostředkování exkurze pro děti. Pokud rodič pracuje v podniku nebo je členem sdružení, jehož návštěva by mohla být pro děti zajímavá a přínosná, zajistí dětem prohlídku. Tyto exkurze jsou opět nejčastěji spojeny s předměty prvouka a přírodověda. V rámci těchto exkurzí škola navštívila např. hasičskou zbrojnici s ukázkou techniky, schwarzenberskou bažantnici atd.

10.2. Mimoškolní aktivity

Mimoškolní aktivity jsou v první řadě akce organizované školou. Probíhají v době, kdy neprobíhá školní vyučování. Jedná se o situace neformálního setkání pedagogů s rodinami žáků, proto jim v této práci věnujeme samostatnou podkapitolu vedle Přímé komunikace mezi školou a rodinou. I zde se ovšem jedná o určitou formu přímé komunikace.

Ředitelka školy před každou takovou akcí informuje rodiče žáků o jejím pořádání. V případě, že se někteří z nich nemohou či nechtějí zúčastnit, ale nejsou proti tomu, aby se zúčastnilo samotné dítě, domlouvá se, kdo bude mít během akce za dítě zodpovědnost. Zda půjde s jinou rodinou, s vychovatelkou či ředitelkou. V případě, že se jedná o dojíždějícího žáka, řeší se rovněž jeho doprava na místo pořádání akce apod. Škola je v tomto směru vstřícná a snaží se do akcí zapojovat všechny děti, které mají zájem. Ředitelka školy zaznamenává tyto akce do školní kroniky, kde můžeme jako jejich zástupce nalézt např. „Velikonoční vuřtování“ s podtitulem „Na Zelený čtvrtek, před Velkým pátkem“, dále podzimní Drakiádu či „Večeři u vody“, která se pořádala formou podvečerního pikniku u břehu jezera. Této akce se podle záznamů kroniky zúčastnilo společně s ředitelkou a vychovatelkou školy rovněž 8 dětí s rodiči či prarodiči a staršími i mladšími sourozenci a 5 dětí bez doprovodu rodinných příslušníků, z nichž dvě byly dojíždějící a musela jim být tedy zajištěna rovněž doprava.

Další skupinou mimoškolních aktivit, které již nemají pouze

zážitkový charakter, je veřejné vystupování žáků školy na kulturních akcích obce, ve které škola sídlí, ale často také v okolních obcích. Jedná se tedy o formálnější účast žáků. Většinou jejich vystoupení vychází z pásma, které nacvičují na školní představení, ale vždy je tématicky doplněno s přihlédnutím k charakteru události a příležitosti jejího konání. Ředitelka školy se snaží zapojovat co nejvíce žáků a postup v případě, že se některý rodič nemůže či nechce zúčastnit, je stejný, jako bylo popsáno již výše. Mezi tyto akce patří např. vystoupení na „Vánočním posezení“ konaném Sborem dobrovolných hasičů, vystoupení na „Večeru k MDŽ“, na tzv. „Sousedském večeru“ atd. Spojení těchto akcí s vystupováním žáků ZŠ opět poukazuje na již zmíněnou souvislost kulturního života v obci se školou a na jejich těsné vazby v případě venkovských sídel.

10.3. OS Prokop

Občanské sdružení Prokop vzniklo 1.1.6. 2006. Jeho cílem je starat se o kulturní rozvoj obce. Předseda občanského sdružení je od posledního volebního období rovněž starostou obce. OS Prokop pořádá mnoho sportovních i kulturních aktivit v obci, které jsou zaměřeny na všechny věkové skupiny obyvatelstva. Úzce spolupracuje s ředitelkou malotřídní školy, která je členkou sdružení, a to zejména při pořádání akcí věnovaných dětem ale rovněž v případě, kdy je např. vystoupení dětí součástí akce pro dospělé (viz kapitola Mimoškolní aktivity).

Z dětských akcí, které se pravidelně pořádají pod záštitou sdružení, lze jmenovat „Dětský pyžamový bál“, „Dětský pohádkový bál“, „Mikulášskou nadílku“, „Cestu pohádkovým lesem“, „Rozloučení s létem“ a mnoho dalších. Jakého charakteru je spolupráce sdružení se školou a zároveň i s obcí a dalšími společnostmi a organizacemi, je možné vidět např. u akce „Miliarda stromů pro planetu zemi“, o které byla zmínka již dříve. Jedná se o kampaň OSN podporovanou Ministerstvem školství a Ministerstvem životního prostředí, ke které se po obdržení tiskové zprávy s informacemi o projektu rozhodla přidat ředitelka školy. Ta tedy akci iniciovala a obec i OS Prokop se rozhodly ji

podpořit. Ředitelka školy informovala o akci rodiče žáků a řekla jim, že se spolu s obcí, která zajistila prostor, a OS Prokop rozhodli podpořit kampaň formou vysázení lipové aleje za vesnicí. Padesát stromků pro výsadbu škole věnoval Karel Schwarzenberg. Na sázení se sešlo celkem 25 dospělých a 16 dětí. Za školu bylo v den konání akce vysázeno 22 stromků, za OS Prokop 15 a za obec jako takovou 13 kusů.

Další aktivitou, kterou OS Prokop pořádá na podporu školy, jsou brigády. Naposledy se pořádala akce s názvem „Školní brigáda“ z důvodu obnovy nátěru na prolézačkách u školy. Rodiče, ale i širší okolí, mohou touto formou přispět k potřebným opravám v budově školy či její blízkosti, tak aby nemusely být vynaloženy příliš velké finanční náklady, protože jak již bylo několikrát uvedeno, malé školy se často potýkají s problémy ekonomického rázu. Podle slov bývalého ředitele školy mají tyto aktivity i jiné výhody: *„Jinak je ale rozhodně velké plus, že se rodiče více zapojují do provozu školy, jsou i brigády atd. Mají ke škole tudíž v tomto směru pozitivnější vztah, protože vše je řešeno svépomocí a více si toho potom váží.“*

V souvislosti s tématem komunikace mezi školou a rodinou uvádíme kapitolu o OS Prokop z toho důvodu, že jeho členy jsou nejen mnozí rodiče dětí ze ZŠ, ale také členové pedagogického sboru. Obě strany mají možnost aktivně se skrze sdružení spolupodílet na vymýšlení veškerých akcí pro děti, při jejich přípravě a realizaci.

10.4. Školská rada

Jednou z organizací, jejímž prostřednictvím mohou rodiče komunikovat se školou a především pomocí níž mohou prosazovat své zájmy ve vztahu ke škole, je školská rada při škole. Přestože jde opět o přímou formu komunikace mezi školou a rodinou, řadím tuto kapitolu samostatně z důvodu formálního charakteru tohoto orgánu. Dalším důvodem pro samostatné zařazení, byl již zmíněný výrok ředitelky školy: *„Školská rada je potom podle mého názoru dobrá myšlenka, ale musím říct, že její správná funkce se ještě asi zdaleka ne všude realizuje tak, jak by měla.“*

Prostě spíš mi přijde, že je to zatím jen jakoby oficiální, papírová záležitost. " Z hlediska školy tedy zdá se Školská rada prozatím nenaplnuje funkci přímé komunikace v tom smyslu, ve kterém je zde o této formě komunikace pojednáváno. Dle školského zákona č. 561/2004 má rodič ve školské radě poměrně dost možností, jak ovlivňovat dění ve škole. Nicméně ne vždy této možnosti rodiče plně využívají, ať již z nedostatku času, zájmu či nevědomosti.

11. Míra zastoupení jednotlivých forem komunikace

Na základě informací získaných od učitelů, ze záznamů z třídních schůzek a záznamů z mimoškolních akcí byly sestaveny následující tabulky, které uvádí přehled o formách, kterými jednotliví rodiče komunikují se školou a jakým způsobem se zapojují do mimoškolních aktivit souvisejících se školou.

Zjišťovali jsme celkem čtyři oblasti. První dvě se vztahují k přímé komunikaci rodičů a učitelů v prostředí školy. Přičemž nás zajímalo především to, zda se bude jevit rozdíl mezi zastoupením kolektivních schůzek rodičů s učitelem (tedy účast na třídních schůzkách) a osobních kontaktů učitele s rodičem (formou individuálních pohovorů). Účast či neúčast rodičů na třídních schůzkách byla hodnocena podle toho, co převažovalo při přehledu proběhlých třídních schůzek za období, kdy žák navštěvuje školu. Do osobního kontaktu byly zařazeny všechny situace zmíněné v kapitole Individuální kontakt rodiče s učitelem. Nejedná se však o běžné setkávání s rodiči při příchodu dětí do školy apod., ale o cílené vyhledání učitele rodičem či rodiče učitelem realizované formou individuálního pohovoru. Učitel odpovídal podle toho, zda v průběhu dosavadní docházky žáka do školy, byl s rodičem dítěte v kontaktu tímto způsobem přinejmenším dvakrát. Další oblastí je účast rodičů na školních aktivitách, do kterých v tomto případě nespádají pouze výše uvedené akce školy (školní vystoupení, besídky, školní výlety, přítomnost rodiče v hodině, mimoškolní aktivity), ale rovněž akce pořádané OS Prokop ve spolupráci se školou. Kritériem pro odpověď ano byla účast na minimálně třech akcích. Jedná se zde o účast rodičů, nehodnotí se tedy účast dětí, které, jak bylo zmíněno již výše, v některých případech navštěvují akce bez rodičů v doprovodu pedagogického pracovníka školy či spolu s jinou rodinou. Čtvrtou oblastí je členství rodičů v OS Prokop. Nejedná se tedy o pouhou účast na akcích, ale o aktivní zapojení rodičů do navrhování, přípravy a realizace akcí. Poslední kolonka v tabulkách informuje o místě bydliště žáka a jeho rodiny. Je zde uvedená, protože nás rovněž zajímalo, zda nějakým

způsobem může souviset vzdálenost bydliště od školy s formou kontaktu, kterou rodiče v případě komunikace s učitelem využívají, i účasti na akcích mimo školní vyučování. Nebudeme však tuto souvislost sledovat plošně, pouze ji využijeme v případě objasňování konkrétních případů, o kterých byly vždy zjišťovány podrobnější informace od učitelů.

Tab. 9 Kontakty mezi rodinou a školou - žáci 1. ročníku:

Zák	Účast na třídních schůzkách	Osobní kontakt učitel - rodič	Účast na školních aktivitách	Členství v OS Prokop	Bydliště
M. B.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
A. B.	Ano	Ne	Ano	Ano	Místní
N. F.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
K. K.	Ne	Ano	Ne	Ne	Dojíždí
K. P.	Ano	Ano	Ano	Ne	Místní
R. R.	Ano	Ano	Ano	Ne	Dojíždí
K. S.	Ano	Ano	Ano	Ne	Místní
J. T.	Ano	Ano	Ano	Ne	Místní

Z Tab. 9 lze vyčíst, že v prvním ročníku ZŠ pouze rodiče jednoho žáka nenavštěvují třídní schůzky a rodiče jednoho žáka nebyli s učitelem více než dvakrát v individuálním kontaktu z důvodu řešení určité situace. Učitelka prvního ročníku k těmto případům říká, že s rodiči A.B. byla v kontaktu již vícekrát, protože školu navštěvuje i její starší bratr (v současné době je ve 4. ročníku), nicméně v tomto případě nebylo mimo situaci zápisu do prvního ročníku ZŠ potřeba nic jiného řešit. Nebylo tedy nutné se s rodiči kontaktovat osobně formou individuálního pohovoru. Rodiče žákyně K.K., kteří se nezúčastňují třídních schůzek, podle slov učitelky nemají zájem zasahovat do organizačních záležitostí, které se na těchto schůzkách řeší. Kontaktují se s učitelkou vždy jen

osobně a to v převážné většině telefonicky. Učitelka se domnívá, že situace je způsobena především tím, že žákyně do školy dojíždí. V odpoledních hodinách je poté složité se do místa, kde škola sídlí, dostat tak, aby byla zajištěna i zpáteční cesta. Rodina se podle slov učitelky celkově straní komunikaci s okolím mimo místo svého bydliště, nezúčastňují se tedy, jak je patrné z tabulky, ani školních akcí. Je možné, že tato situace je způsobena právě obtížnou dostupností dopravního spojení v této oblasti, nicméně není to jediná možná varianta vysvětlení. Mimo tuto rodinu se školních akcí zúčastňují rodiče všech žáků prvního ročníku, včetně druhé z dojíždějících žákyně R.R., která má však s místem, kde sídlí škola, silnější vazby, protože se z této oblasti přestěhovali teprve nedávno a dosud zde žijí oboje prarodiče žákyně. Alespoň jeden z rodičů v případě 3 žáků školy je členem OS Prokop.

Tab. 10 Kontakty mezi rodinou a školou - žáci 2. ročníku:

Zák	Účast na třídních schůzkách	Osobní kontakt učitel - rodič	Účast na školních aktivitách	Členství v OS Prokop	Bydliště
T. M.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
D. S.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
P. H.	Ano	Ano	Ano	Ne	Místní
V. H.	Ne	Ano	Ne	Ne	Dojíždí

Tab. 10 ukazuje, že v případě druhého ročníku se třídních schůzek nezúčastňují pouze rodiče jednoho žáka. Učitelka potvrdila, že v tomto případě má neúčast na třídních schůzkách opět souvislost s tím, že rodina nebydlí v místě, kde se nachází škola. Doprava je v odpoledních hodinách složitá, pokud rodiče nevlastní automobil. Přesto však v kontaktu s rodinou učitelka je, snaží se veškeré záležitosti řešit osobně. Matka i babička žáka ji již několikrát samy kontaktovaly a stejně tak ona je. Ze stejného důvodu se rodina neúčastní jako jediná z tohoto

ročníku školních akcí. Nemá opět k vesnici, kde škola sídlí, velké vazby, proto se zapojují spíše do akcí pořádaných v místě jejich bydliště. Jsou však přístupní tomu, aby se akcí pořádaných školou účastnil žák V.H. Vždy se tedy snaží s pomocí ředitelky školy najít řešení dopravy i doprovodu na akci. Z hlediska osobního kontaktu učitelky s rodiči žáků vedli s učitelkou alespoň 2x individuální pohovor týkající se jejich dětí rodiče všech 4 žáků. Členství v OS Prokop zde vykazuje 50% rodičů (tedy alespoň jeden člen z rodiny dvou žáků).

Tab.1 1 Kontakty mezi rodinou a školou - žáci 3. ročníku:

Zák	Účast na třídních schůzkách	Osobní kontakt učitel - rodič	Účast na školních aktivitách	Členství v OS Prokop	Bydliště
J. S.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
S. J.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
S. M.	Ano	Ne	Ne	Ne	Dojíždí

Z Tab. 11 je patrné, že v případě třetího ročníku navštěvují rodiče všech žáků třídní schůzky. Více než dvakrát nevedla učitelka individuální pohovor s rodiči žákyně S.M. a to podle jejích slov proto, že k pohovoru nebyl do této doby důvod. Rodina S.M. se jako jediná také nezúčastňuje školních akcí. Tato skutečnost může podle slov učitelky souviset s tím, že se jedná o rodinu dlouho žijící mimo místo sídla školy, přistěhovali se do této vsi na trvalo v letošním roce, nemají tedy s touto vesnicí prozatím užší vazby (známé apod.). Nicméně je možné, že existují i jiné souvislosti. Jako jediná tato rodina také není členem OS Prokop.

Tab. 12 Kontakty mezi rodinou a školou - žáci 4. ročníku:

Zák	Účast na třídních schůzkách	Osobní kontakt učitel - rodič	Účast na školních aktivitách	Členství v OS Prokop	Bydliště
0. B.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
J. J.	Ne	Ano	Ne	Ne	Místní
M. K.	Ano	Ano	Ne	Ne	Dojíždí
P. K.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
P. S.	Ano	Ano	Ano	Ano	Dojíždí
A. V.	Ano	Ano	Ano	Ano	Místní
L. V.	Ano	Ano	Ano	Ano	Dojíždí

Ve čtvrté třídě, jak ukazuje Tab. 12, nenavštěvují třídní schůzky pouze rodiče žáka J.J., jehož kasuistika byla uvedena v kapitole Individuální kontakt rodiče s učitelem v souvislosti řešením tzv. „problémových“ situací. Jak je patrné z kasuistiky i údajů uvedených v tabulce, rodina (v tomto případě především babička) žáka se školou komunikuje pouze prostřednictvím individuálních pohovorů. Rodina je celkově dost uzavřená vůči okolí. Babička žáka J.J. však podporuje jeho účast na akcích pořádaných školou alespoň formou spolupráce s učitelkou, kdy zajišťují doprovod chlapce na akci tak, aby měl možnost zúčastnit se sám. Podobně spolupracuje se školou i rodina žáka M.K., který rovněž s pomocí pedagogických pracovníků i okolí navštěvuje školní akce bez doprovodu rodiny. V tomto případě je potřeba z důvodu vzdálenosti bydliště rodiny od školy zajistit rovněž dopravu. Rodiny obou žáků také jako jediné z ročníku nejsou členy v OS Prokop.

12. Specifické prostředí malotřídní Školy vedoucí ke specifickým interakcím rodiny a školy

Z předcházející kapitoly Míra zastoupení jednotlivých forem komunikace rodiny a školy je zřejmé, že se zde zabýváme otázkou komunikace přímé, která je ve školách běžně zastoupena formou třídních schůzek a individuálních setkání rodičů s učiteli. V předchozích kapitolách jsme ovšem také ukázali, že malotřídní škola, na které probíhal výzkum, poskytuje rodičům mimo tyto běžné způsoby komunikace ještě mnoho dalších, které v převážné většině případů zastupují některé z již několikrát zmiňovaných specifíků školy tohoto typu.

Frekvence pořádání třídních schůzek, jejich organizace a většinou i obsah odpovídají na malotřídní škole jejich obecné charakteristice. Malotřídní školy se tedy v tomto směru nijak neodlišují od běžných škol. Z hlediska individuálních setkání rodičů s učiteli je to obdobné. Ve velké míře jsou tato setkání vyvolána jednou či druhou stranou z důvodu nějakých potíží, problémů, sporných situací, v menší míře také v případech, které pro obě strany vyznívají pozitivně.

Avšak - jak již bylo zmíněno - oproti běžným školám nabízí malotřídní škola mimo tyto dvě nejběžnější formy i svým způsobem specifické způsoby komunikace a interakce. Ty lze rozdělit do dvou skupin. Za první jsou to oficiální akce pořádané školou či jinými organizacemi ve spolupráci se školou a za druhé neoficiální setkání rodičů s učitelem. Mezi oficiální formy kontaktu lze řadit všechna setkání zahrnutá ve výše uvedených tabulkách pod pojmem školní aktivity - tedy školní vystoupení a besídky, školní výlety, přítomnost rodiče ve vyučování a mimoškolní aktivity pořádané školou či jinou organizací ve spolupráci se školou.

Pořádání školních vystoupení a besídek se zdá být zcela běžné na všech školách (především na prvním stupni). Na malotřídní škole mají tyto akce opět svá specifika. Účastníky jsou zde často členové širší rodiny, účast tedy není omezena na rodiče samotné. V kapitole Rodinné prostředí zmiňujeme současný trend, kterým je stěhování rodin do větších měst. Dochází tak ale k jejich oddělování od širší rodiny. Malotřídní

školy jsou školy v převážné většině venkovské. Často zde zůstává zachován model vícegeneračního soužití v rodinných domech nebo blízkost obydlí rodin více generací, rodin sourozenců apod. Proč tuto formu tedy uvádíme? Pokud jsou tématem této práce kontakty rodiny a školy, je nutné si uvědomit, že pojmem rodina nerozumíme na malotřídní škole, to často nejsou pouze rodiče dítěte, ale můžeme ji chápat jako rodinu v širším slova smyslu. Děti zde v prostředí právě takové širší rodiny vyrůstají a ta se stává nejen součástí jejich života mimoškolního, ale rovněž života, který se pojí se školou. Ať už je prarodiče občas vyzvedávají ze školy, píší s nimi úkoly nebo se právě chodí dívat na jejich vystoupení. Význam širší rodiny na venkově, kde mladé rodiny zůstávají a rozhodnou se zde vychovávat své děti, tedy stále přetrvává. V tomto prostředí nedochází k poklesu tohoto významu rodiny v tak velké míře jako ve větších městech, kam se rodiče z různých důvodů často stěhují. (Pozn.: Rizika rozpadů širších rodin a společenství jsou popsána v kapitole Rodinné prostředí.) Členové širší rodiny hrají spolu s rodiči dítěte důležitou roli při výchově a vzdělávání dětí.

Druhou oficiální formou setkávání rodin se školou jsou školní výlety. Tato forma interakce je způsobena dalším ze specifíků malotřídní školy a to malým počtem žáků. Rodiče se mají možnost účastnit školních výletů spolu s dětmi jako nepedagogický doprovod, protože autobus není možné naplnit celý pouze dětmi a učiteli. Děti by tedy za výlet musely platit buď mnohem více peněz nebo by škola musela vynakládat na školní výlety více peněz ze svého rozpočtu. Situace se tedy řeší tak, že se rodičům nabídne, aby se výletu zúčastnili se svými dětmi. Mohou brát rovněž další členy rodiny, vhodné je to např. pro matky na mateřské dovolené, které jezdí i s mladšími sourozenci školních dětí apod. Tento druh interakce může přiblížit rodičům život dítěte v jeho školním společenství a naopak pozorný učitel může poznat leccos z života dítěte doma. Jak bylo již mnohokrát řečeno, školní socializace navazuje na socializaci rodinnou. Každá z nich má svá specifika a jedna od druhé se odlišuje. Aby však splnily obě svůj úkol, který je vlastně totožný, je třeba, aby byly v harmonii, navazovaly na sebe a jejich účastníci nebo lépe řečeno strůjci, chápali jeden druhého a jeden druhému rozuměli.

Tento druh kontaktu umožňuje oběma stranám lépe se navzájem poznat a porozumět jedna druhé, nicméně vždy záleží na konkrétních lidech, jak se získanými informacemi naloží a co jim a především dítěti v budoucnu přinesou. Je nutné si uvědomit, že v určitých případech může být tato forma interakce pro dítě naopak poškozující, např. když jedna ze zúčastněných stran bude neadekvátně zasahovat do role té druhé. Doposud byly zmiňovány spíše přínosy této interakce s případnými riziky, nyní se zaměříme na možné negativní dopady. Je samozřejmé, že ne každý rodič se může zúčastnit takové akce. Výlety se pořádají ve všední dny a pro mnoho lidí není snadné si udělat volno. Některé rodiny naopak mohou mít čas, ale patří do vrstev s nižším socioekonomickým statusem a bylo by pro ně finančně náročné zaplatit výlet ještě sobě. Z různých důvodů se tedy neúčastní všichni rodiče. Děti si takové odlišnosti mohou uvědomovat a pokud jim není správným způsobem vysvětleno, co situaci způsobilo, mohou jí přikládat odlišné příčiny. V podobných případech, kdy se rodič či učitel pokouší dětem celou situaci vysvětlit, může být překážkou nízký věk dítěte a tím zapříčiněná neschopnost informaci adekvátně zpracovat, a to z hlediska rozumového i citového. Je tedy důležité uvědomit si všechny následky této interakce. Tak jako může být pro některé děti tato forma interakce přínosná z hlediska pochopení širšího kontextu života dětí učiteli i rodiči, tak může být i v jistém směru poškozující z důvodu nepochopení situace dítětem či pochopení pro něj nepříjemných souvislostí.

Třetí z forem přímých kontaktů školy a rodiny, které stále ještě nejsou na školách zcela běžné, je přítomnost rodiče v hodině. Jedná se o aktivní zapojení rodiče do výuky daného předmětu. Rodič vlastně doplňuje jinak teoretický výklad učitele příklady a vyprávěním z praxe, je v určitém slova smyslu přizvaným odborníkem. Nejedná se ale vždy jen o povolání, pro které má rodič příslušnou kvalifikaci, spadají sem rovněž zájmy a záliby některých rodičů či dalších členů širší rodiny. Do této oblasti bychom tedy mohli v případě zde prezentované malotřídní školy zařadit právě tyto dvě skupiny - povolání rodiče a zálibu rodiče (více viz kapitola Přítomnost rodiče v hodině). Podle náplně a tématu hodiny, je učitelem zvolen vhodný vyučovací předmět, v rámci něhož

beseda či praktická činnost proběhne. Tyto hodiny jsou pro rodiče možností zapojit se přímo do vyučovacího procesu, doplňují se s učitelem a mají možnost sledovat, jak učitel přistupuje k výkladu. Rovněž se zde posiluje partnerský vztah obou stran. Pro děti je poté přínosné vidět, jak se určité poznatky ze školy využívají v praxi. Tyto hodiny také posilují pozitivní vnímání rodičů dětmi, vytváří pocit hrdosti na své rodiče atd. Dítě se navíc učí chápat význam svého rodiče pro společnost, ne jen pro sebe samého a rodinu, vidí ho z jiného úhlu pohledu, než je zvyklé z domova.

Další formou kontaktu, který tvoří svým způsobem samostatnou oblast, jsou setkání rodičů s učiteli při mimoškolních akcích pořádaných školou, ale rovněž sem lze zahrnout akce pořádané OS Prokop ve spolupráci se školou. Jedná se také o kontakt oficiálního, ačkoli v tomto případě mnohem více neformálního, rázu. Tato setkání jsou přínosná, podobně jako např. již zmíněné školní výlety, především díky možnosti sledovat dítě v interakci s osobami či skupinou osob, které nejsou součástí prostředí, ze kterého ho znají jedna či druhá strana (tj. učitel či rodič). Pro učitele to znamená sledovat dítě s rodiči či širší rodinou a pro rodiče naopak vidět dítě v interakci s učitelem, ale rovněž se spolužáky, kamarády. Rozdíl oproti školním výletům poté spočívá v tom, že zde, na místo učitele, přejímají hlavní zodpovědnost za dítě, na místo učitele, rodiče. Těm také tyto akce umožňují mnohem větší prostor pro účast. Není zde omezeno množství zúčastněných osob, akce se pořádají v době mimo školní vyučování (tj. o víkendech, případně v odpoledních hodinách) a často nekladou žádné nebo pouze minimální nároky finančního rázu. Přesto, jak je patrné z výše uvedených tabulek, nalezneme rodiče, kteří se akcí nezúčastňují. V převážné většině však alespoň umožňují účast na akcích dětem. Ačkoli se může zdát, že v případě, kdy rodiče dítě na akci nedoprovodí, se nejedná o kontakt rodičů s učiteli, bez předchozího kontaktu by to nemohlo být uskutečněno. Rodič musí s učitelem předem domluvit konkrétní podmínky, doprovod dítěte na akci, popřípadě i jeho dopravu tam a zpět, to umožňuje učiteli nejen bližší setkání s rodinou, ale rovněž nahlédnutí do situace rodiny a jejích důvodů pro dané jednání. Od vzniku OS Prokop

v roce 2006, pořádá škola většinu akcí ve spolupráci právě s tímto sdružením. Za dobu existence tohoto sdružení se mnozí z rodičů dětí i pedagogičtí pracovníci školy stali jeho členy. Tato forma tedy umožňuje oběma stranám aktivní spolupráci a podílení se na návrzích, plánování i samotném pořádání akcí. Rodiče se stávají ve větší míře aktivními účastníky dění, netvoří již jen doprovod dítěte na akci. Tato spolupráce může vztah obou stran podstatně utužit, protože zde obě strany vystupují jako rovnocenní partneři. Jednají na neutrálním území - ani ve škole, ani v domově dítěte - a nikdo z nich nemá větší slovo nebo nevystupuje jako větší autorita. Rovněž se hodnotí výsledek jako celek a nikoli jednání jednotlivých aktérů.

Poslední formou oficiálního setkávání rodičů s učiteli je Školská rada. Tu vzhledem k velikosti této školy tvoří pouze tři členové - zástupce školy, obce a rodičů. Jak je však patrné z výše uvedeného popisu v kapitole Školská rada, není její funkce na škole tak výkonná, jak je předpokládáno ve znění zákona. Školská rada zde do dění ve škole příliš nezasahuje. Na škole rovněž nevznikají žádná rodičovská sdružení a organizace, rodiče tedy zdá se ani neprojevují přílišný zájem o zasahování do chodu školy, jejich aktivní účast se projevuje spíše zapojováním do výchovných a vzdělávacích aktivit, než - li do organizačních záležitostí. Ze získaných informací nelze říci, zde to zapříčiňuje neznalost příslušné legislativy a tudíž možnosti, jakými lze určité věci ovlivňovat, nezájem o tyto záležitosti či spokojenost se současným stavem. Můžeme tedy jen konstatovat, že v tomto směru rodiče nejsou příliš aktivní.

Výše zmíněné formy kontaktu rodiny a školy byly tedy skupinou oficiálních setkání obou stran. Je však důležité zmínit rovněž oblast neformálních kontaktů, ke kterým denně dochází, a které tvoří neméně podstatnou součást komunikace rodiny se školou či školy s rodinou. Určují ji, jak je zřejmé z doposud uvedeného, dvě charakteristiky pojící se s malotřídní školou. Za prvé se jedná o školu, kde žáci absolvují pouze první stupeň vzdělávání. Dochází sem tedy děti mladšího školního věku (do cca 11ti let). Tyto děti ještě nedosáhly velkého stupně samostatnosti. Jejich školní činnost je ve většině případů vysoce

kontrolována rodiči. Právě oni také děti převážně z prvních a druhých ročníků často ještě do školy doprovázejí a po vyučování si je opět vyzvedávají. To jim umožňuje být s učitelem v denním kontaktu. Rodiče i učitelé využívají tyto chvíle ke sdělování zážitků prožitých s dětmi. Interakce formou hovoru se tak neomezuje na osobní setkání určená v převážné většině k řešení problémů s dětmi, ale obohacuje se o příjemné zážitky. Rodiče sdělují učiteli informace z běžného života, jak tráví volný čas, kam pojedou na dovolenou, kde byli o víkendu apod. Učitel naopak přibližuje rodičům příjemné, někdy legrační, zážitky, které zažil s dětmi na vycházce, na exkurzi, v hodině atd. Pozitivní vztah mezi oběma stranami se posiluje zážitky, které se nemusí řešit, ale stačí je pouze vyslechnout. Ačkoli se jedná o setkání na území školy a jsou zde jasně vymezeny role obou stran, řadím tento kontakt do skupiny neformálních setkání, protože se podle mého názoru nejedná o oficiální pohovory, schůzky či akce.

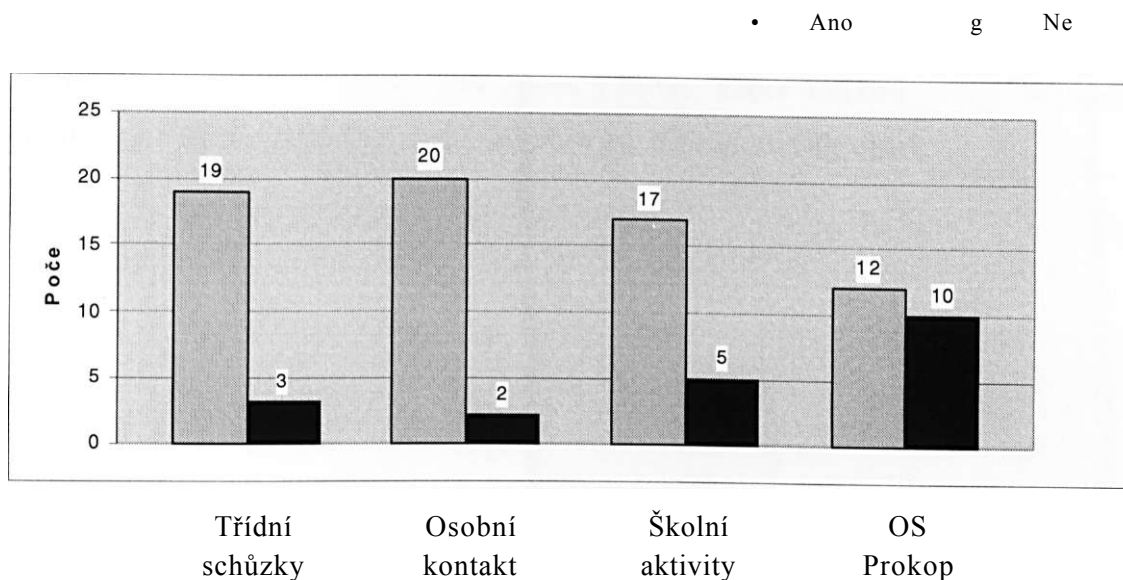
Druhou charakteristikou malotřídní školy, která vede k příležitostem neformálních a neoficiálních setkání, je skutečnost, že malotřídní školy se vyskytují v malých sídlech, v převážné většině venkovských. Tato sídla netrpí anonymitou velkých měst a četnost setkávání lidí je poměrně vysoká. Učitel zde tedy potkává rodiče svých žáků na nákupech, u lékaře nebo jen tak na návsi. Všichni se zde znají, je běžné každého zdravít a téměř s každým také chvíli promluvit. Učitel ve venkovském prostředí působí často jako jediný odborník v oblasti pedagogiky, ale rodiče dětí se na něj obracejí i s problémy spíše psychologického či sociálního rázu, protože za odborníky do větších měst je to daleko a lidé mají stále ještě silné předsudky v případě, že by se měli obrátit na odborníky ve specializovaných poradnách. Učitel zde tedy nezastává pouze roli učitele, ale hraje významnou roli také při zprostředkování kontaktu s odborníkem, který se na danou problematiku zaměřuje, a v případě nepřístupnosti rodiny k této volbě, vlastně i ke zprostředkování samotných rad a doporučení.

Jak je vidět z dat, která byla shromážděna v konkrétní malotřídní škole, ředitelka a učitelka školy se zde snaží o maximální spolupráci s PPP v okresním městě. Zastává názor, že týmová práce má v oblasti

řešení problémů stěžejní význam. Někdy není jednoduché rodinu přesvědčit, že je zapotřebí do procesu nápravy problému zapojit rovněž psychologa. Ten může v očích rodiny působit jako nástroj k „označkování“ dítěte, ale i celé rodiny. Přesto se zde, jak je patrné např. z kasuistik uvedených v této práci, téměř vždy podaří pomoci rodičům zvolit správný přístup k odstranění problému dítěte a naučit je vnímat potřeby dítěte jako prioritu. Rodiče poté sami odbourávají strach z mínění okolí. Může se zdát, že tato setkání a tyto hovory rovněž spadají spíše do oblasti oficiálních setkání rodičů s učiteli, je však nutné si uvědomit, že v prostředí venkova často začínají právě na ulici, na návsi, na chodbě u lékaře apod. Ve chvíli, kdy se tato záležitost začne řešit při formálních schůzkách obou stran ve škole, už ji rodiče chápou jako problém, na ulici jde z jejich pohledu o přátelskou radu, přestože ji konzultují s učitelem právě proto, že je to učitel. Jeho role a pozice má tedy stěžejní význam v první fázi řešení problému. V případě, že se nejedná o vážnou situaci, může v této fázi celá záležitost zároveň také skončit. Důležitý je právě fakt, že toto jednání je prozatím neformálního charakteru.

Z hlediska míry zastoupení jednotlivých forem komunikace a kontaktů rodiny a školy jsme se, jak je patrné z Grafu 1, zaměřili na čtyři oblasti. První dvě tvoří tradiční zástupci přímé komunikace rodičů s učiteli - třídní schůzky a osobní kontakt rodiče s učitelem. Třetí oblast, nazvaná školní aktivity, je souborem aktivit pořádaných školou či jinou organizací ve spolupráci se školou. Patří sem tedy školní vystoupení a besídky, školní výlety, přítomnost rodiče ve vyučování a mimoškolní akce. Poslední oblast vyjadřuje členství rodičů v OS Prokop, tedy jejich aktivní účast na pořádání akcí, nejen jejich roli diváckou či jako doprovod dětí. Lze namítnout, že v případě přítomnosti rodiče při vyučování, která byla popsána výše, se rovněž jedná o aktivní formu účasti, nicméně v tom případě se mohlo jednat pouze o jednorázovou záležitost, která nezavazuje rodiče k dlouhodobější spolupráci. Členstvím ve sdružení se ovšem stávají trvalými aktéry při pořádání akcí různého rázu.

Graf 1 Míra zastoupení jednotlivých forem komunikace rodiny a školy:



Tab. 13 Bydliště:

BYDLIŠTĚ	Místní	Dojíždí	Celkem
Počet	15	7	22
%	68%	32%	100%

Graf 1 nám znázorňuje míru, v jaké se rodiče účastní jednotlivých oblastí. Jak je z grafu patrné, poměrně vyrovnaná je účast rodičů na třídních schůzkách (86%) v porovnání s mírou zastoupení individuálních setkání rodičů s učitelem (91%). O něco méně aktivní jsou rodiče v případě přítomnosti na školních aktivitách (77%). Zde je však nutné upozornit na to, že většina rodin, jež se těchto akcí neúčastní, se snaží se školou spolupracovat takovým způsobem, aby byla zajištěna možnost návštěvy těchto akcí jejich dětmi. Více jak polovina rodičů (55%) poté patří mezi členy OS Prokop. Jak je vidět v Tab. 13, 7 rodin (32%) bydlí mimo obec, ve které sídlí škola a jejíž kulturní a sportovní život je hlavní náplní činnosti OS Prokop. Z těchto sedmi rodin jsou dvě členem OS Prokop a obě se vsí pojí ještě další oblasti mimo školy. Je tedy možné, že tato skutečnost má vliv na jejich členství ve sdružení a naopak na to, že další rodiny se členy sdružení nestaly. Pokud však porovnáme

účast na školních akcích (jejich velkou část tvoří akce organizačně spojené s OS Prokop) se členstvím ve sdružení, lze říci, že to že se z různých důvodů aktivně neúčastní jejich přípravy, neznamená, že odmítají akce jako takové. Pět rodin (23%), které nejsou členy sdružení, se aktivit účastní alespoň jako doprovod dítěte, divák apod.

13. Výsledky výzkumu v porovnání s dalšími výzkumy

Americké autorky Christensonová a Buerkleová (in Stech 2004) apriorně rozlišují vztahy rodiny a školy na „tradiční“, jež můžeme definovat především hromadnými rodičovskými schůzkami, jednosměrnou komunikací od učitele k rodičům a výběrem témat učitelem a vztahy „partnerské“. Ty jsou definované vstupy rodičů do výuky, jejich účastí a pomocí při slavnostech a mimoškolních akcích apod. Podle tohoto modelu lze s určitou tolerancí rozdělit i formy kontaktu, které nabízí zde prezentovaná malotřídní škola rodičům svých žáků. Zástupcem „tradičních“ vztahů by byly již zmíněné třídní schůzky a individuální setkání rodičů s učitelem, protože i v tomto případě jde z velké části o komunikaci učitele směrem k rodičům, ačkoli základ informací může být tvořen sdělením rodičů. „Partnerské“ vztahy by poté zastupovaly všechny ostatní oblasti, které jsme v průběhu práce představili, tedy školní vystoupení, besídky, školní výlety, přítomnost rodiče v hodině, mimoškolní aktivity, členství v OS Prokop, kde se rodiče a učitelé setkávají jako partneři při pořádání dětských akcí, a školská rada.

Christensonová a Buerkleová (in Štech 2004) došly ve svých výzkumech k závěru, že drtivá většina rodičů (mezi 80 - 90%) preferuje vztahy „tradiční“. Podobně z výzkumu Kellerhalse a Montandonové (in Štech 2004) vyplývá, že těmito způsoby má kontakt s učitelem alespoň jednou za rok 87% rodičů, přičemž 10% se jich s učitelem žádným způsobem neseťká. Pokud uděláme průměr ze zastoupení těchto forem komunikace na zde prezentované malotřídní škole, vyjde nám obdobně, že účast na třídních schůzkách je 86ti procentní a individuální kontakt s rodičem mělo přinejmenším dvakrát z různých důvodů 91% rodičů. Výsledky by byly tedy poměrně shodné. Jak je však patrné z rozboru tabulek uvedených v predešlých kapitolách, vzhledem k tomu, že se jednotlivé formy kombinují, není zde žádný případ rodiny, která by s učitelem nebyla v kontaktu ani jedním z těchto dvou způsobů. Zmíněný výzkum uvádí komunikaci přes třídní schůzky a formou individuálních setkání rodičů s učitelem jako způsoby komunikace, které výrazně

převažují nad ostatními, zatímco jak je vidět z Grafu 1 (s. 87), na malotřídní škole, kde probíhal výzkum, je silně zastoupena i oblast „partnerských“ vztahů. Účast na školních aktivitách vykazuje 77% rodičů, přičemž 55% z nich má prostřednictvím OS Prokop velký aktivní podíl na přípravě mnoha z těchto akcí. Je tedy zřejmé, že ani zjištění o individualistickém pojetí angažovanosti rodičů v pravidelných kontaktech s učiteli, jak uvádí Štech (2004) na základě dosavadních výzkumů ze zahraničí i u nás, neplatí pro školu malotřídního typu.

Zjištění týkající se forem a frekvence kontaktů rodiny a školy v případě malotřídní školy dále - vedle zahraničních výzkumů - odporují i výzkumům u nás. Zjištění potvrzují základní tendenci k 2 - 3 setkání za rok doplněných o případné individuální kontakty v případě potíží žáka (Štech 2004).

Naopak shodná zjištění zde prezentovaného výzkumu s dalšími výzkumy se týkají oblasti angažovanosti rodičů ve školské radě, rodičovských sdruženích apod. Jak uvádí Štech (2004) na základě zjištění z výše uvedených zahraničních výzkumů, 2/3 rodičů neprojevuji zájem o větší angažovanost v kolektivních akcích jako jsou např. tlaky na školu prostřednictvím již zmiňovaných rad škol nebo rodičovských asociací. Na této škole žádné rodičovské sdružení nepůsobí a školská rada je, jak je patrné z kapitoly, která se této oblasti věnuje (Školská rada), spíše oficiální záležitostí, která do chodu školy příliš nezasahuje. Jejím členem je navíc pouze jeden rodič.

Oblast neformálních a především neoficiálních setkání rodičů s učiteli však ve výzkumech podobných výše zmiňovaným nenajdeme. Váže se ke specifickému prostředí, které obklopuje malotřídní školy, a tvoří každodenní součást života rodičů i učitelů. V případě malotřídní školy se tedy podle mého názoru stává tato oblast zcela stěžejní.

14. Diskuze

Vstupem do školy se pro dítě i jeho rodiče významně mění dosavadní život. „ *Vstup do školy představuje pro dítě především razantní nástup druhé socializace*” (Stech; Viktorová in Kolláriková; Pupala 2001, s. 70). Z dítěte se stává žák, vstupuje do role školáka. Mimo to, že se mění vývojová stádia utváření jeho osobnosti, dochází tedy k odlišnému citovému prožívání a projevům, postupuje jeho morální vývoj atd., se mu rovněž mění organizační struktura života - režim dne, na který byl zvyklý, náplň činnosti atd. Musí si osvojit nové prostředí, lidi, se kterými se nyní bude setkávat i povinnosti, které mu škola přináší. Pro rodiče tato změna znamená větší míru odpovědnosti za každodenní domácí přípravu dítěte, ale stejně jako pro dítě také seznámení s novým prostředím a především novými učiteli. S tím, jak se liší náplň činnosti dítěte ve škole, se mění i charakter interakcí rodičů s učiteli. K otázkám chování přibývají otázky prospěchu atd. Rodič se musí naučit s učitelem komunikovat v jiné rovině, jinými formami. A škola má za úkol podnítit tuto komunikaci, určit její formy, rozvíjet jí, kultivovat a usměrňovat. Přičemž je žádoucí, aby se neomezovala jen na problémy, které se s rolí školáka často pojí, ale na všeobecný rozvoj kontaktů, vztahů a spolupráce formou výchovného a sociálního partnerství rodiny a školy.

Jedná se tedy o posun z hlediska vnímání role rodičů ve vztahu ke škole. Payne (in Rabušicová a kol. 2004) v pojednání o vývoji zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu hovoří o tom, že dlouhou dobu byly vztahy mezi školou a rodinou omezeny spíše na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům. K extenzivnějším kontaktům mezi školou a rodinou docházelo v případě, že bylo třeba řešit problémy např. s docházkou, chováním nebo s výsledky dítěte. Stech (2004) uvádí, že požadavek „angažovat se“ ve školní socializaci svého dítěte se jako imperativ objevuje v hlavním proudu škol až v 60. letech minulého století a generalizuje se až v 80. a 90. letech. V této době, jak uvádí Payne (in Rabušicová a kol. 2004) dochází rovněž k legislativním změnám, které rozšiřují rodičovská práva a umožňují zapojení rodičů do

spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích svého dítěte. Vycházelo se z předpokladu, že pokud mají rodiče (tak jako učitelé) vhodné podmínky, mohou uplatnit své silné stránky, jsou schopni prosazovat svoje zájmy a činit odpovědná rozhodnutí.

Cílem obou institucí - rodiny i školy - je socializace dítěte. Ta probíhá v rámci těchto institucí ve dvou stupních, nejprve se jedná o socializaci rodinnou, na kterou po vstupu dítěte do školy naváže socializace školní. Aby byl výsledek celkové socializace co nejefektivnější, je zapotřebí, aby došlo ke vhodné koordinaci výchovných vlivů. Tato koordinace má trojí podobu. Za prvé jde o distribuci úkolů či odpovědnosti školy a rodičů, za druhé o formu a intenzitu kontaktů rodičů s učiteli a za třetí o podporu a domácí přípravu dítěte do školy (Štech 2004).

Tato práce se zabývá koordinací, kterou představují kontakty rodičů s učiteli. Ty lze dělit na přímé a nepřímé. Zde se zaměřujeme na kontakty přímé, ačkoli nepopíráme, že obojí mají v komunikaci rodiny se školou svou váhu. Jak uvádí Štech a Viktorová (in Kolláriková; Pupala 2001, s. 57): *„Nepřímé, žákem zprostředkované vztahy rodiče-učitelé jsou z hlediska úspěšného školního vývoje dítěte stejně důležité.“* Christensonová a Buerkleová (in Štech 2004) dělí přímé kontakty rodičů s učiteli na „tradiční“ a „partnerské“, přičemž jejich výzkumy vedly, stejně jako několik dalších zahraničních i našich výzkumů, ke zjištění, že rodiče v drtivé většině preferují „tradiční“ vztahy se školou zastoupené hromadnými rodičovskými schůzkami, jednosměrnou komunikací od učitele k rodičům a výběrem témat učitelem. To by znamenalo, že v přístupu rodičů ke škole v průběhu let fakticky příliš velký posun nenastal, přestože byly vyvíjeny tendence k realizaci této změny a to, jak bylo zmíněno výše, i na legislativní úrovni. Tyto výsledky však neodpovídají zjištěním, která byla učiněna ve zde prezentovaném výzkumu. Ačkoli i tady měly „tradiční“ formy komunikace rodičů se školou největší zastoupení, velké procento rodičů (více než dvě třetiny) bylo rovněž nakloněno „partnerským“ vztahům s učiteli, ke kterým dochází na malotřídní škole formou široké škály projektů a aktivit.

Model výchovného partnerství rodičů s učiteli tedy tato škola malotřídního typu jistě naplňuje. Jinak je tomu ovšem v případě partnerství sociálního, o kterém můžeme říci, že na této škole naplněno není. Tato skutečnost naopak odpovídá výsledkům výzkumů Christensonové a Buerkleová i dalším (in Stech 2004), které uvádí, že rodiče si explicitně nepřejí více se angažovat v kolektivních akcích formou tlaků na školu prostřednictvím rady školy nebo rodičovských asociací.

Otázkou zůstává, proč se zjištění ohledně výchovného partnerství rodičů se školou, tedy zastoupení „partnerských“ vztahů, na malotřídní škole liší. Pokud se podíváme na jednotlivé formy kontaktů spadajících do oblasti „partnerských“ vztahů - školní vystoupení, besídka, školní výlety, přítomnost učitele v hodině, mimoškolní aktivity a další - můžeme vysledovat, že zde jako specifika mající vliv na zastoupení určitých forem, míru jejich využití i jejich dopad, výrazně působí tři faktory. Za prvé je to skutečnost, že malotřídní školy se často nacházejí v malých sídlech. Venkovské prostředí netrpí anonymitou měst, vztahy mezi lidmi jsou užší a lidé jsou si celkově blíží, protože prostředky zde jsou omezené, do větších měst je často daleko a lidé jsou zde zvyklí mnoho věcí řešit nápomocí. Z hlediska vztahu rodičů a učitelů je podstatné to, že učitel je často jediným odborníkem z oblasti pedagogiky, ale často i psychologie, který se v dané oblasti nachází, a lidé se na něj obracejí s širšími problémy, než jsou otázky školní problematiky. Učitel zde často nahlíží do širších souvislostí problémů žáka i celé rodiny a má možnost vidět problematiku více v kontextu. Neodpovídáme zde na otázku, zdaje to tak správné nebo přínosné, pouze poukazujeme na to, že to k povolání venkovského učitele patří. Přesto je dobré se zamyslet nad tím, jak by vzdělávání některých dětí probíhalo, pokud by tento širší kontext nebyl do vnímání dítěte učitelem a jeho práce s ním i s celou rodinou, zahrnut (viz např. kasuistiky v kapitole Individuální kontakt rodiče s učitelem). Na tuto skutečnost by se mělo myslet již při přípravě učitelů na toto povolání, protože otázka malých škol je stále diskutovanějším tématem a přestože u nás je prozatím přístup k nim spíše útlumový, lze předpokládat, že v budoucnu pod vlivem evropských

trendů nastane kultivace těchto škol a všeobecná snaha k jejich rozvoji. To, že vzdělávání v malotřídních školách zdaleka nepatří mezi okrajovou oblast, dokládají např. údaje, které ve své knize uvádí Průcha (2004).

Druhý faktor, který je významný v případě vlivu na formy a míru interakce rodičů s učiteli, je skutečnost, že malotřídní školy jsou školy prvostupňové, zahrnují tedy pouze oblast primárního vzdělávání, pro kterou je vyšší míra interakce rodičů s učiteli typická. Právě na prvním stupni se komunikace mezi školou a rodinou ukazuje být velmi dobrá (v porovnání se stupněm druhým). Hlavním tématem komunikace v primární škole nejsou pouze výsledky dítěte, tedy jeho ne/prospěch, ale obsahuje rovněž témata výchovná. Situace je také charakterizována nadějnou „perspektivou“ u většiny žáků a učitel tím, že je většinou jediným vyučujícím žáků, zná relativně dobře každého z nich. Stech a Viktorová (in Kolláriková; Pupala 2001, s. 63) dále uvádějí, že *„důležitým zjištěním v této oblasti je rovněž fakt, že jednoduchost učiva na tomto stupni vzdělávání dává i rodičům s nižším vzděláním možnost sledovat práci dítěte ve škole a poskytuje jim pocit kompetence při pomoci dítěte doma. Učitelé mají pocit, že rodičům lze snáze poradit, a mají dojem vstřícnosti z jejich strany. Vzájemné kontakty pak častěji překračují rámec formálních schůzek.“* Tento stupeň má navíc možnost zachovat si zde svou autonomii, není ovlivněn stupněm navazujícím, který je při jejich spojení často dominantní.

Třetím faktorem, který má na formy a míru interakce rodičů s učiteli vliv, je počet žáků ve třídách a ve škole celkově. Ten je ve školách tohoto typu oproti běžným školám podstatně nižší. To poskytuje prostor nejen k individuálnímu přístupu učitele k dětem, ale rovněž k jejich rodičům

Závěrem je ještě nutné upozornit na skutečnost, že ačkoli je partnerský vztah rodiny a školy v mnoha směrech žádoucí, je třeba brát v úvahu i jistá rizika s ním spojená. Mezi ně patří především nebezpečí přílišné otevřenosti školy rodičům ve smyslu jejich nadměrné přítomnosti ve škole. Míní se tím jakési nebezpečí aliance dospělých proti dětem, ztráty azylu pro děti a zmizení místa bez rodiny. Je tedy nutné udržet určitou míru distance mezi rodinou a školou a to i přesto, že jejich

vzájemná spolupráce, informovanost a společné úsilí na optimálním rozvoji dítěte jsou nutností. Škola musí mít možnost poskytnout dítěti větší osamostatnění a vymezení vlastní, jinak definované zodpovědnosti a progresivní autonomie (Štech; Viktorová in Kolláriková; Pupala 2001). Rabušicová (2004) se poté více než na teoretické pojetí nutnosti udržení určité distance mezi oběma institucemi, zaměřuje na praktické bariéry při realizaci partnerských vztahů mezi rodiči a učiteli. Uvádí v tomto směru několik faktorů: nedostatek času na straně rodičů, riziko exkluzivity spojené se zapojením určité části rodičů, které může mít za následek držení odstupu rodičů jiných (vliv má sociální postavení rodiny apod.), genderové rozdíly, pracovní zatížení učitelů a nedostatečnou připravenost učitelů na práci s rodiči. Právě na posledně zmiňovaný faktor je podle mě nutné zvláště upozornit. Učitelé nejsou na spolupráci s rodiči dostatečně připraveni. Rabušicová (2001, s. 67) uvádí: *„Doménou jejich vysokoškolského studia je příprava na komunikaci a práci s žáky. Na práci s dalšími partnery připravuje málokterá pedagogická fakulta.“* A jak je patrné ze všeho, co zde bylo uvedeno, v případě učitele malotřídní školy by byl význam této průpravy několikanásobně přínosnější.

15. Závěr

Tématem této práce jsou kontakty rodiny a školy na malotřídní škole. Východiskem byl předpoklad, že malotřídní škola je prostředí specifické. Školy tohoto typu se nacházejí v malých sídlech převážně venkovských, jsou to školy, na kterých jsou vzděláváni žáci pouze prvního stupně ZŠ a jsou charakteristické malým počtem žáků ve třídách i ve škole celkově. Zajímalo nás tedy, zda specifikum takovýchto škol může nějakým způsobem ovlivnit charakter a formy kontaktu rodin se školou. Práce byla pojata jako případová studie malotřídní školy na jihu Čech a přinesla následující zjištění.

Z hlediska přímých kontaktů rodin se školou, resp. rodičů s učiteli, které byly předmětem zkoumání, nabízí malotřídní škola širokou škálu možností. Jednak kontaktů v obecném slova smyslu, jednak možnost přímého zapojení rodičů do školních aktivit. Tyto kontakty zahrnují „tradiční“ formy vztahu představované především třídními schůzkami, případně individuálními setkáními rodičů s učiteli. „Partnerské“ zapojení rodičů poté probíhá prostřednictvím školních vystoupení, besídek, školních výletů, přítomností rodiče v hodině formou aktivního zapojení do výuky, účasti rodičů i širší rodiny na mimoškolních akcích či členstvím v OS Prokop a školské radě. Mimo tato oficiální setkávání rodiny se školou nabízí malotřídní školy dále specifické prostředí, se kterým se škola pojí. Toto prostředí umožňuje rovněž četný kontakt rodičů s učiteli v rámci jejich trávení volného času (setkávání v obchodě, u lékaře, na návsi atd.). Taková setkání také často předchází formálnímu stádiu řešení problému na půdě školy, popř. poradny apod.

Z hlediska míry využití nabízených forem kontaktu rodiči lze říci, že nejvíce je zastoupen model „tradičních“ vztahů učitele s rodičem. 86% rodičů se pravidelně účastní třídních schůzek. Téměř stejné zastoupení (91%) mají kontakty rodičů s učitelem formou individuálních setkání. Všichni rodiče komunikují se školou alespoň jedním z těchto dvou způsobů. „Partnerské“ vztahy vůči škole vykazuje 77% rodičů,

z nichž 55% se na mnoha z těchto akcí podílí jako aktivní organizátoři díky členství ve sdružení na podporu kulturního a sportovního života ve vsi OS Prokop, které se školou úzce spolupracuje a jehož členy jsou rovněž pedagogičtí pracovníci školy. Lze tedy říci, že škola naplňuje partnerský model kontaktu s rodiči v oblasti partnerství výchovného, nikoli však v oblasti sociálního, jež představuje zastoupení rodičů ve školské radě a rodičovských sdruženích. Tyto asociace při škole nevznikají a školská rada má pouze jednoho zástupce z řad rodičů, její aktivní podíl na řešení organizačních otázek školy je nepatrný.

Zahraniční výzkumy shodně s výzkumy realizovanými v našem prostředí poukazují na to, že z hlediska zastoupení jednotlivých forem kontaktu školy s rodinami žáků v drtivé většině převažují vztahy „tradiční“ (80 - 90%). 10% rodičů přitom nekomunikuje se školou žádným způsobem. Přestože i zde prezentovaný výzkum dokázal na převahu „tradičních“ forem kontaktů rodičů s učiteli, vysoké procentuelní zastoupení má rovněž účast rodičů na školních akcích, tedy vztahy „partnerské“. Učitel je zde také v kontaktu s rodiči všech žáků alespoň jednou z forem komunikace. Vzhledem k množství akcí a míře jejich využití rodiči lze rovněž v případě malotřídní školy vyvrátit tendenci uváděnou v mnoha výzkumech. Konkrétně tedy tvrzení, že frekvence setkávání učitelů s rodiči je 2 - 3x za rok. Tato setkání poté doplňují případné individuální kontakty v případě potíží žáka. S přihlédnutím k výsledkům našeho výzkumu nelze s tímto tvrzením souhlasit, přičemž ani nebereme v úvahu specifika tohoto typu prostředí např. neformální interakci učitelů s rodiči v době jejich volného času. Naopak shodná zjištění byla v porovnání s jinými výzkumy učiněna v případě sociální partnerství, tedy v případě angažovanosti rodičů v organizacích vznikajících při škole (rodičovská sdružení, školské rady). Dle výzkumů většina rodičů neprojevuje zájem o větší angažovanost v kolektivních akcích jako jsou např. tlaky na školu prostřednictvím již zmiňovaných školských rad nebo rodičovských asociací. Ani na této malotřídní škole není v tomto směru činnost rodičů příliš aktivní.

Jak je z celé práce patrné, školní socializace navazuje na socializaci rodinnou. Je důležité, aby mezi těmito stupni bylo určité kontinuum, jeden navazoval na druhý a nebyly pokud možno ve vzájemném rozporu. Aby to tímto způsobem fungovalo, je zapotřebí udržovat mezi oběma stranami nejen kontakty nepřímé, které jsou samozřejmou součástí komunikace rodiny a školy, ale rovněž podporovat komunikaci přímou, v rámci níž existuje široké spektrum možností. Zde prezentovaná škola se snaží o maximální zapojení rodičů do školního života dětí, zároveň však rovněž respektuje skutečnost, že škola a rodina mají každý svou specifickou roli ve výchově. Jak říká dětská psychologka a učitelka 1. stupně ZŠ Marta Franclová (2003), *„pro dítě je velice důležitý pocit, že život doma a ve škole spolu navzájem souvisí... Je zřejmé, že převážnou většinou záleží na jednotlivých učitelích, jak se zhostí svého poslání. Proto je možná lepší pátrat po učiteli, než po škole. Nicméně i mezi školami lze vystopovat ty, kde je „šťastné dítě“ v popředí jejich snažení“*. Já mohu závěrem této práce dodat, že jsem přesvědčena o tom, že tato škola se mezi ně řadí.

16. Abstrakt

16.1. Abstrakt (česky)

Název práce: Kontakty rodiny a školy na škole malotřídního typu

Diplomová práce pojednává o kontaktech rodiny a školy se zaměřením na specifika této interakce v případě školy malotřídního typu. Kontakty rodičů s učiteli tvoří jednu z významných součástí koordinace rodičů se školou. Můžeme je rozdělit na přímé, jež představují setkání rodičů s učiteli tváří v tvář, a nepřímé, které jsou zastoupeny telefonickými rozhovory, vzkazy přes žáka apod. Tato práce se zaměřuje na přímý způsob komunikace rodičů s učiteli. Snaží se zachytit specifické formy tohoto kontaktu v souvislosti se specifiky souvisejícími s prostředím.

Práce vychází z předpokladu, že venkovské prostředí, se kterým je škola malotřídního typu často spjata, netrpí anonymitou měst, je místem, kde jsou lidé obecně v bližším kontaktu. Malotřídní školy jsou dále školami, kde žáci navštěvují první stupeň ZŠ, zahrnují tedy pouze oblast primárního vzdělávání, pro kterou je vyšší míra interakce rodičů s učiteli typická. Tento stupeň má možnost zachovat si zde svou autonomii, není ovlivněn stupněm navazujícím, který je při jejich spojení často dominantní. A v neposlední řadě se jedná o školy s malým počtem žáků, kde je prostor k individuálnímu přístupu nejen k dětem, ale rovněž k jejich rodičům.

Práce se zabývá tím, jak těchto možností využívají učitelé na malotřídní škole v případě nabídky kontaktů rodičům a jakou odezvu od rodičů získávají, tedy jakých forem kontaktu se školou a v jaké míře rodiče využívají. Dále se práce snaží porovnat zjištění v této oblasti s výsledky zahraničních i českých výzkumů.

Práce se snaží formou případové studie ukázat, že prostředí malotřídní školy může v případě, že tomu budou obě strany nakloněny, vytvořit vhodné prostředí pro realizaci modelu výchovného partnerství rodičů a učitelů, které vede k harmonizaci rodinné a školní socializace dítěte.

16.2. Abstract (english)

Title: Communication between family and teachers in small schools

Diploma thesis discusses the communication between family and teachers, especially the specific aspects of this interaction considering small schools. The communication between parents and teachers is one of the important parts of coordination of parents and school. Communication can be divided into *direct*, represented by face-to-face contact between parents and teachers, and *indirect*, which comprise telephone conversation and other messages delivered by the pupils. This thesis focuses on the direct type of communication. It aims to describe specific forms of direct communication in context of specific traits of related environment.

We assume, that the village environment, which is common for small schools, doesn't suffer of anonymity of large cities, and that people in this environment generally have closer contacts with each other. Small schools are schools for 6 to 11 years old, offering only the primary level of education, for which the higher rate of parent-teacher interaction is typical. In these small schools, the primary education has the possibility to preserve it's autonomy, and it isn't influenced by the secondary level education, which appears to be dominant, when the both levels are combined. Last but not least small schools are usually schools with small number of pupils, which provides the opportunity for individual approach not only to children, but also to their parents.

The thesis discusses, how do the small school teachers take advantages of these possibilities in offering the information to parents and what feedback do they get, it is what kind of contacts do they have and how often do they communicate. The next goal of the thesis is to compare results of Czech and international surveys concerning this issue.

The author of the thesis introduces the results of the case study, which show that the small school background can, in case of cooperation of both sides, create an environment suitable for the educational partnership of parents and teachers, leading to the harmony of school and family socialization of the child.

17. Seznam literatury

- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 - 7178 - 626 - 8.
- FRANCLOVÁ, M. *Proč nejsou děti ve škole šťastné?* [On-line], aktualizováno 23. července 2003 [cit. 15. května 2008]. Dostupné na <<http://www.rodina.cz/clanek3304.htm>>.
- KREJČÍŘOVÁ, D.; LANGMEIER, J. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80 - 7169 - 195 - X.
- MERTIN, V. Jak předejít školnímu stresu [On-line], aktualizováno 20. října 2003 [cit. 24. května 2008]. Dostupné na <<http://www.rodina.cz/clanek3438.htm>>.
- MUSTACOVÁ, D. *Osobnostně sociální rozvoj žáků v malotřídní škole se srovnáním školního klimatu*. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Praha, 2004.
- PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80 - 7178 - 977 - 1.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 - 7367 - 416 - 8.
- RABUŠICOVÁ, M.; ZOUNEK, J. *Role rodičů ve vztahu ke škole: analýza legislativy*. Sborník z IX. konference ČAPV, Ostrava: OU, 2001, ISBN 80-7042-181-9.
- RABUŠICOVÁ, M.; ČIHÁČEK, V.; EMMEROVÁ, K.; ŠEĐOVÁ, K. *Vztahy školy a rodiny: analýza současné situace (Příspěvek na konferenci ČAPV, Výzkum školy a učitele, Pedagogická fakulta UK, Praha, 2002)*.
- RABUŠICOVÁ, M. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80 - 210 - 3598 - 6.
- SEDLÁČEK, J.; MUSIL, F. *Naše malotřídní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.
- SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SPIPKOVÁ, V. Pojetí, smysl a základní orientace primárního vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 141 - 160. ISBN 80 - 7178 - 585 - 7.

SVOBODA, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001. ISBN 80 - 7178 - 545 - 8.

ŠTEFKOVÁ, M. *Historie malotřídní školy v Hradištku*. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Praha, 2005.

STECH, S. *Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí*. In *Pedagogika*, roč. LIV, 2004, s. 374 - 387.

STECH, S.; VIKTOROVÁ, I. Vztah rodiny a školy - hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 57 - 94. ISBN 80 - 7178 - 585 - 7.

STECH, S. Přednášky z kurzu Pedagogická psychologie pro studenty III. ročníku magisterského studia oboru Psychologie - Speciální pedagogika, letní semestr školního roku 2005/2006.

TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80 - 7044 - 207 - 7.

TUPÝ, K. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Ověřování výuky podle ŠVP na malotřídních školách [On-line]*, [cit. 29. června 2008]. Dostupné na <<http://www.vuppraha.cz/sekce/155>>

Školský zákon č. 561/2004 Sb.

18. Přílohy

18.1. Rozhovor se současnou ředitelkou a učitelkou malotřídní školy

Kolik ročníků základní školy mohou navštěvovat žáci vaší školy a jaké výhody a nevýhody to podle Vás přináší?

„Naše škola umožňuje žákům navštěvovat prvních pět ročníků. V současné době máme pouze čtyři ročníky, protože pátý nebyl naplněn žádným žákem. Fungujeme ve dvou odděleních. V prvním učím já první a druhý ročník a v druhém paní učitelka, která má třetí a čtvrtý ročník. Letos nám tedy žádní žáci odcházet nebudou, ale čeká nás to opět příští rok. Po pátém ročníku teda musejí žáci přestoupit na jinou školu. Výběr školy závisí na rodičích a ti se rozhodují různě ale nejčastěji podle dostupnosti. Děti musejí do školy dojíždět, i my jsme pro některé vesnice spádovou oblastí a děti často dojíždějí již do prvních ročníků školy. Nicméně i tak je podle mého názoru vhodnější dojíždění do menší vsi, kde není např. takový provoz a ruch a pro děti je to snazší jakýsi mezistupeň k úplné samostatnosti, kterou budou muset prokázat později. Také zde není anonymita jako ve větších městech. Všichni se tu znají a když je nějaký problém, pro dítě je snazší se na někoho obrátit nebo si dospělí snáze všimnou, že se něco děje. Při výběru navazující školy se tedy rodiče z důvodu nutnosti dojíždění musejí často přizpůsobit autobusovým spojením či tomu, kam sami dojíždějí do zaměstnání, aby pro ně doprava dítěte do školy byla snazší. Nevýhodou je podle mě vůbec ta skutečnost nutnosti přestupu na jinou školu. Největší nápor to je asi z hlediska vytváření a navazování nových vztahů, protože s tím, že se mění struktura vzdělávání a žáci dostanou nové učitele a podobně, s tím se setkávají všechny děti. Změna prostředí také musí být pro určité děti nepříjemná, ale není to podle mě to nejhorší. “

Jakým způsobem jste propojeni se školou mateřskou a jaké výhody a nevýhody to podle Vás přináší?

„ Mateřská škola tvoří se základní školou jeden právní subjekt. Jsem tedy ředitelkou pro obě školy. Ve větších městech je většinou jiná situace než u nás. Mateřské školy tam většinou fungují samostatně a rodiče pak vybírají, na kterou základní školu jejich dítě půjde do první třídy. U nás je to více méně jasné. Děti z naší mateřské školy jdou až na výjimečné případy způsobené různými okolnostmi, jako je např. stěhování rodiny jinam apod., do první třídy v naší škole. Přemýšlela jsem o tom, že je to vlastně velká výhoda, protože ačkoli přechod dětí na druhý stupeň, o kterém jsem už mluvila, je velká změna, mnohem větší a výraznější změnou v životě dítěte může být jeho přestup ze školky do školy. Zatímco při přechodu na druhý stupeň jde převážně o to zvyknout si na organizační změny, zde se jedná o změnu zcela zásadní a to je přechod od hry jako hlavní náplně dne na učení jako takové. Proto je podle mého názoru dobré, abychom dítě na tento zlom co nejlépe připravili. Děti u nás přechodem ze školky do školy nevytrhujeme tak úplně z kolektivu. Odchází jich několik společně a ve škole se setkávají ve třídě se spolužáky starších ročníků, které již vlastně znají z předchozích let ve školce. Kolektiv se jim tedy různě přeskupuje, ale nikdy se úplně nemění. Prostředí je pro ně také známé, naše škola je malá a pro různé akce využíváme všechny prostory, takže děti celou školu již od mala znají a pohybují se v ní bez problémů. Také zaměstnanci školy jsou pro děti tedy známými osobami. Co se týká konkrétních způsobů propojení školy a školky, tak pořádáme pravidelně mnoho výukových i zábavních projektů. Pravidelně například zveme do školy různé hosty na besedy a pokud je to jen trochu možné a mám pocit, že by danou tematiku již zvládly děti mladšího věku, tak se účastní i děti ze školky. Pokud si nejsem jistá, konzultuji to s kolegy či případně i s hosty samotnými. Rovněž společně navštěvujeme divadlo, pořádáme výlety jako je pravidelné poznávání naší vsi a okolí a spoustu dalších akcí. Jistě že školkové děti i školní děti mají spoustu samostatných aktivit, které jsou uzpůsobeny jejich úrovni, ale snažíme se zapojit i aktivity společné. V neposlední řadě bych ještě chtěla zmínit pravidelné návštěvy školkových dětí ve škole. Jedná se o jakousi tradici, kdy se přijdou školkové děti podívat, jak to vypadá ve škole, když probíhá výuka. Znají prostory školy převážně z již zmíněných

akcí. Aby neměly pocit, že to je hlavní náplň činnosti dětí ve škole, ukazujeme jim tu, jak vypadá běžný školní den, a co je pro školu jaksi tradiční. Když k nám přijdou, bereme to jako návštěvu, takže pozdravíme dle školního zvyku tím, že se postavíme. Necháme děti vejít a postupně jim společně s dětmi vysvětlím, co děláme. Můžou se také na cokoli zeptat. Jde mi především o to, aby děti při přechodu do další etapy vzdělávání měly co největší pocit jistoty a co nejmenší obavy z neznámého. Protože i tak to pro ně bude jistě těžké období. "

Zmínila jste, že přestup na jinou školu může být pro děti v období přechodu na druhý stupeň ZŠ velkou zátěží. Snažíte se určitým způsobem na děti preventivně působit, aby byly negativní dopady přestupu na jinou školu co nejmenší a adaptace dítěte na nové prostředí proběhla co nejlépe?

„Pokud v prvních ročnících dítě nezažije neúspěch nebo se v jeho případě s dítětem pracuje citlivě a dává se mu příležitost alespoň v některých oblastech úspěch zažít, dítě si je více jisté samo sebou. Snažím se vždy i rodičům zdůraznit, že je třeba děti chválit i za sebemenší pokroky a dávat jim tak sílu pokračovat i v případě počátečních či dlouhodobějších neúspěchů. Vhodně dítě motivovat. Dítě tak nabírá sebejistotu. Stejně tak chci, aby si děti již od útlého věku uvědomovaly, že každý z nich má své slabé a silné stránky, těch silných je dobré využívat a stále je upevňovat a na těch slabých je třeba o to víc pracovat. Ale každý z nich je v něčem dobrý a my to tu společně objevujeme. A to se právě netýká jen vzdělání a učení, tady jde o to, že někteří z nás mají svou sílu např. v tom, jak jsou citlivý a vnímavý k ostatním, někteří jsou výborní manuálně a tak. Ve školách s velkým počtem žáků ve třídě se dá pracovat podobně, ale rozhodně tam na to není takový prostor a trvá to určitě mnohem delší dobu. To může být třeba v první a druhé třídě docela problém, protože ty děti jdou do všeho s neuvěřitelným očekáváním nebo někdy dokonce s obavami a nemůžeme je přece zklamat hned na začátku, to je do budoucna může hodně poznamenat. A celkově si ke škole můžou vytvořit od začátku špatný postoj. Myslím, že bychom jim vždy měli říkat nějaká

reálná stanoviska, co se jejich výkonu týče, a/e hledat u nich vždy i ty oblasti, ve kterých budou dobré. Celé se to na začátku týká podle mě hlavně získání sebevědomí a předejití pocitu zklamání a neúspěchu. Potom se zaměřuji na utváření vztahů ve třídě. Snažím se hodně pracovat s dětmi skupinově. Ve spolupráci je síla. Každý z nich musí získat určitou míru samostatnosti, ale musí si taky uvědomovat, že pokud spojí své klady více lidí a každý přispěje něčím, tak výsledek může být o dost efektivnější, než kdyby na tom pracoval každý zvlášť. Jako příklad můžu uvést hodinu tělocviku a soutěž dvou skupin. Pokud zadám několik za sebou jdoucích úkolů a každý z nich má splnit jeden z týmu, není výhodné vybrat si do týmu stejné typy lidí. V přetahování lana bude jistě lepší silnější kluk, ale v běhu asi uspěje spíše někdo hbitější, kdo by v přetahování třeba neměl takovou šanci. Prostě různorodé mužstvo bude při různorodých úkolech určitě mít větší úspěch. Každý může mít tedy pro mužstvo svou hodnotu a ve třídě to je podobně. Na splnění jakéhokoli úkolu je třeba vždy splnit několik úkolů dílčích a na každý z nich bude vhodnější někdy jiný. Co se týče konkrétně období přestupu na jinou školu, rodiče dětí často zvažují při přestupu na jinou školu vhodnost konkrétního města i konkrétní školy. Berou přitom v úvahu různá hlediska, např. zájmové kroužky, aby se dítě mělo na co těšit, když se např. o něco delší dobu zajímá nebo si přeje dělat určitý sport, hrát na nějaký nástroj a tak. Tak se může například úplně prvně setkat s dětmi s podobnými zájmy, které bývají při přijímání nových kamarádů vstřícnější, protože je něco zjevného spojuje. Také si rodiče většinou zjišťují, na jakou školu se rozhodli jít jeho spolužáci, kam odešli žáci vyšších ročníků, se kterými měl dobré vztahy a kteří by mu mohli usnadnit vstup do nového prostředí. To je podle mého názoru dost důležité a může to leccemus předejít, protože ti už tam mají určité stálejší postavení a snáze dítě zapojí do kolektivu ostatních. Když už dítě začne působit na jiné škole, snažím se vždy o získání zpětné vazby, jak se mu na škole daří. Prvotní je pro mě jako ředitelku a především učitelku samozřejmě oblast vzdělání. Dodržujeme samozřejmě obsahy vzdělávání jednotlivých předmětů pro dané ročníky a zpětně se po přestupu žáků na navazující školu snažím vždy zjistit, zda měli s některými předměty potíže

či v určitých oblastech nedostatky. Jsme malá ves a proto mi tuto zpětnou vazbu umožňuje i to, že své bývalé žáky nebo jejich rodiče i nadále potkávám, a zároveň se přes různá školení a kurzy, které navštěvuji v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, dostávám neustále do kontaktu s učiteli na jejich současných školách. Mimo otázku prospěchu a školní úspěšnosti mě však rovněž velmi zajímá právě průběh adaptace dětí na nové prostředí a jejich začlenění do nového kolektivu. V případě, že nastane nějaký závažnější problém, rodiče jsou občas nuceni zvažovat a v extrémních případech bohužel i realizovat přestup na jinou školu. "

V případě přestupu dětí na druhý stupeň ZŠ je vaše role spíše přípravná, poté sledujete situaci, ale už do ní velkou měrou nezasahujete. Při vstupu dětí do školy máte však mnohem větší možnosti, jak řešíte „sporné“ situace školní zralosti či případné pozdější problémy v adaptaci na školní prostředí?

„Zápis do školy trvá relativně krátce a je to pro dítě dost specifická situace. Někdy může být doma různě strašeno nebo má samo strach z neznámého a proto jeho výkony nemusí odpovídat aktuální úrovni jeho schopností. Někdy je opravdu těžké rozpoznat, zda je to způsobeno pouze situací nebo nedostatečnou připraveností na školní docházku. Já znám velkou většinu dětí již od školkového věku. Jsem ředitelkou jak místní základní, tak i mateřské školy. Pročítám tedy pravidelně zprávy o průběžném hodnocení dětí ve školce a jejich pokrocích, které píše jejich paní učitelka. Ta se mnou také konzultuje případné problémy s dětmi, když nastanou. A mám tak možnost zhodnotit, jestli je vývoj dítěte přiměřený a co lze očekávat do budoucna. Samozřejmě s určitou rezervou. Pak taky každé ráno trávím půl hodiny s družinovým a školkovým dětema dohromady, protože od 7mi do půl osmý jsou spojené, pak si odvádím družinové děti do své třídy, kde jsme do začátku vyučování. Mám tedy šanci poznat školkové děti i osobně a vidět je v interakci s ostatními dětmi. Další zdroj, který je pro toto prostředí specifický, jsou rodiče dětí. Učím na této škole již přes 20 let a rodiče

některých dětí jsou často mými bývalými žáky. Hovoří se mnou o vývoji a problémech svých dětí často, když mě potkají na ulici nebo si mě i sami vyhledají. Tyto hovory bývají ve velmi přátelském duchu. Myslím, že je pro ně důležité mít se na koho obrátit, protože jsme malá ves a za odborníky do větších měst se ne každý odhodlá vypravit. Snažím se tu budovat vstřícné prostředí, tak aby k nám měli rodiče důvěru a mohli se na nás v takových případech obrátit. Občas jde o běžné problémy, kdy je např. jen dobré je ujistit, že je ten a ten jev v daném věku naprosto běžný a pokud se nebude stupňovat nebo nebude trvat příliš dlouho, tak není třeba se zneklidňovat. Když si však sama nejsem jistá, tak se pokouším je přesvědčit, aby se obrátili na odborníka a pomáhám jim zprostředkovat schůzku v poradně v okresním městě. Stejně tak je tomu, když si nejsem jistá, zda je dítě dostatečně připravené na nástup do školy. Potom o problému pohovořím s rodiči a doporučím dítě pro vyšetření v psychologické poradně. No a úplně stejně potom postupujeme i v případech adaptačních potíží dětí. Nejprve hodnotím situaci s rodiči sama a když mám pocit, že na to nestačíme, obrátíme se na poradnu. Pokud tomu nejsou rodiče z nějakého důvodu nakloněni, snažíme se řešit situaci sami nebo se obrátím na odborníka a konzultuji situaci například s psychologem, ale zachovávám pak samozřejmě osobní data rodičů v tajnosti, hovořím o případu anonymně. "

Jakým způsobem reagujete na tzv. „problémové“ či nějakým způsobem handicapované žáky. Je vaše škola nakloněna jejich integraci?

„Malá škola s nízkým počtem žáků ve třídě umožňuje samozřejmě v mnohem větší míře využívat individuálního přístupu ke všem žákům, než je tomu ve škole s vysokými počty žáků ve třídě. My se o tento přístup snažíme u všech žáků. Každý z nich je jiný a je logické, že někteří žáci mají v určitých oblastech potíže, i když navenek k nim jakoby není žádný zjevný důvod. Myslím, že výhodou malého kolektivu je, že pokud má někdo problémy, rozpoznáme to poměrně brzy a lépe se s tím žákem potom pracuje. Pro děti, které mají potíže, ať už z důvodu slabšího

sociálního zázemí v rodině, podprůměrného intelektu, specifických poruch učení nebo dalších, je podle mého názoru o mnoho těžší ještě dojíždět do velkého města, kde pro něj od již tak nízkého věku vznikají velké nároky na samostatnost. Malá škola může žákům, kteří nejsou vysloveně těžce postižení, tak aby vyžadovali velmi specifický způsob výuky, poskytnout potřebné zázemí pro rozvoj všech složek osobnosti. Velkou výhodou je rovněž to, že se mohu na příchod žáků do první třídy připravit již v průběhu jejich docházky do školky. Některé problémy se mohou projevit již v tomto období. Já tím, že jsem v kontaktu s učitelkou mateřské školy a rovněž se sama při všech možných příležitostech, které se mi naskytou, seznamuji s dětmi osobně, o nich vím, jak se např. adaptovaly do kolektivu mateřské školy, jak se přizpůsobují jednotlivým aktivitám apod. a v neposlední řadě mi taky prostředí, ve kterém tu fungujeme, umožňuje od útlého věku dětí kontakt s jejich rodiči, který mi pomáhá včas a dostatečně se na každé dítě připravit a sledovat, jak se vyvíjelo již předtím, než se dostalo ke mně do třídy. "

Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků, jaké formy kontaktu využíváte?

„Jsem s rodiči dětí v denním kontaktu hlavně proto, že učím v první třídě, kam rodiče většinou ještě děti každý den ráno doprovází a děti, které nechodí do družiny, si zase odpoledne vyzvedávají. Také je často potkávám odpoledne na návsi a vůbec ten mimoškolní kontakt je dost častý, protože bydlím naproti škole a většina rodičů se tady prostě pohybuje, ať už jdou nakoupit nebo k lékaři a tak. Takže se běžně potkáváme a když něco potřebují, tak není vůbec problém, aby mě vyhledali, mají na mě telefonní číslo a vědí, kde bydlím a vždycky jim říkám, že se na mě můžou obrátit kdykoli bude třeba. Stejně tak já je můžu osobně poprosit, aby přišli do školy, když je třeba něco vyřešit, také na ně mám telefonní čísla, takže když je nepotkám, tak jim zavolám nebo napíšu vzkaz do žákovské knížky, aby přišli do školy. Nemáme tady žádné konkrétní konzultační hodiny, rodiče můžou přijít kdykoli a většinou jsme ve škole po vyučování ještě nějakou dobu každý den. Nikdy

nečekám s řešením konkrétních problémů až do rodičovských schůzek, protože myslím, že je dobré řešit vše hned a jejich frekvence je poměrně nízká. Máme samozřejmě také pravidelně třídní schůzky, ale snažím se tam řešit spíše organizační záležitost, plánování výletů, brigád a tak, prostě to kolektivní, a to co se týká konkrétních žáků řeším konkrétně s jejich rodiči. Jinak ale tedy máme tyhle pravidelné kolektivní schůzky a to hned na začátku školního roku, kdy seznamuju rodiče s výroční zprávou, školním vzdělávacím programem a zeptám se na jejich náměty, čím by nám mohli být nápomocni. Vzhledem k tomu, že na škole realizují projekt Povolání mých rodičů a jejich role ve společnosti, kdy si zvu jednotlivé rodiče na besedy v rámci prvouky a přírodovědy, takže se jich vždy zúčastní celá škola, tak se ptám, kdo by kdy mohl přijít a řeším případné jejich dotazy. Měli jsme zde například již hajného, zdravotní sestru, automechanika, švadlenu, ale i maminku na mateřské dovolené. Při dalších schůzkách už se řeší hlavně organizační záležitosti nadcházejícího období a to v podobném duchu, jako při první schůzce. A potom prospěch a chování žáků obecně. Konkrétně to řeším s každým rodičem sama, když se sejdeme. Ale na těch hromadných schůzkách to shrnu, jak si děti vedou jako kolektiv. Dál zde také funguje občanské sdružení Prokop na podporu kulturního a sportovního života ve vsi a s tím škola úzce spolupracuje, máme spoustu společných projektů a hlavně mnoho rodičů mých žáků jsou členy sdružení a já jsem jednou z jeho jednatelek, takže i tak jsme často v kontaktu přes pravidelné schůze i konkrétní akce. Členem sdružení je třeba i paní vychovatelka naší školy. Když bych měla říct nějaké akce, tak pořádáme třeba pravidelné Rozloučení s létem, mikulášskou besídku, pyžamový bál, pohádkový bál, Cestu pohádkovým lesem a spoustu dalších. Akce zaštiťuje Prokop, ale my se snažíme vždy zapojit a to hlavně formou různých vystoupení, které ve škole nacvičujeme v průběhu celého roku. Dál spolupracujeme i s jinými organizacemi, třeba se Sdružením dobrovolných hasičů, účastníme se cvičení, pořádají pro nás ukázky techniky a tak. No a taky jsme obec silně spojená se jménem Karla Schwarzenberga, tak taky pořádáme různé akce spojené s Lesy Karla Schwarzenberga s. r. o. Účastníme se třeba výřadu bažantů po honech, sázení stromků, sběr lesních plodů. Na mnoho

z těchto akcí zveme rodiče nebo jsou přímo rodiče těmi, kdo nám tyto akce umožňují a pořádají je pro nás. Bez nich by to všechno nebylo možné. Zapojujeme se také s dětmi do různých celonárodních i mezinárodních akcí a když bych se měla držet toho kontaktu s rodiči, na který jste se mě ptala, tak můžu jmenovat třeba mezinárodní akci Deset miliónů stromů pro planetu Zemi, při které z iniciativy školy děti se svými rodiči zasadily svůj strom se svojí jmenovkou a pokladem, který vložily k jeho kořenům. Potom speciálně prvňáci mají svou vlastní slavnost. Pořádáme Slavnost slabikáře, která je přímo určena rodičům ale i dalším členům širší rodiny, kdy děti v odpoledních hodinách po vyučování ukážou rodičům, jak zvládly Živou abecedu, říkanky, slabiky, písmenka, která slova už přečtou a každé dítě pak slavnostně dostane svůj slabikář jako první vázanou knihu, kterou si přečte úplně samo. To byly všechno ale takové spíš dobrovolné aktivity, máme tady také samozřejmě i povinnou Školskou radu, jejímž prostřednictvím můžou rodiče vstupovat do chodu školy.

Jaké z těchto způsobů komunikace byste upřednostnila a proč?

Já bych asi neřekla upřednostnila, protože mi přijde, že každý je jiný a když jich funguje takhle víc najednou, tak to má něco do sebe. Třeba ty individuální kontakty s rodiči, to mi přijde u nás vhodné, protože můžeme všechny problémy řešit hned, když nastanou, a nemusíme čekat na nějaké schůzky, kdy už by ten problém mohl narůst do strašných rozměrů. Třídní schůzky ale také mají svůj smysl, protože jsou prostě věci, ke kterým je třeba, aby se vyjádřili všichni. No a ty akce jsou podle mého úplně úžasná věc, protože je to čas, kdy děti můžou pochopit, že škola a rodina jsou vlastně partneři, není to něco zcela odděleného. A přitom nám nijak nezasahují do běžného školního života, ten je samozřejmě zachován, prostě jen vidí, že občas to jde spojit. No a rodiče se víc zapojí do života dětí, někdy je to v dnešní době opravdu problém. Oba rodiče pracují, děti si vyzvedává babička nebo si je berou až odpoledne po družině a než napíší úkoly a něco málo si řeknou, tak vlastně není čas na nějaké společné trávení času, natož na to, kde by bylo zapojeno širší okolí, aby

rodiče mohly poznat kamarády svých dětí a tak. My se tu teda všichni dost známe, protože jsme na malé vsi, ale ono znát se a mít společné zážitky, to jsou dvě rozdílné věci. Některé akce tím, jak je sami rodiče organizují nebo zprostředkovávají, tak pro ně potom mají mnohem větší hodnotu, víc o nich přemýšlí a jakoby se mění jejich vidění těch věcí, když se jich nebo jejich organizace přímo účastní. Stejně tak je tomu i u brigád na zlepšení okolí školy, když se jde rodič aktivně podílet, tak prostě potom ví, co ta daná věc obnáší a jinak se na ni dívá, jakoby si jí podle mě víc váží. No a pak bych se ještě chtěla vrátit k tomu našemu projektu, který tu uskutečňujeme s rodiči. Děti jsou v dnešní době často odtrženy od světa dospělých. Jak už jsem řekla rodiče si je vyzvedávají v odpoledních hodinách po práci, doma se již o tom, co dělají rodiče přes den nebaví. Rodiče se třeba dětí zeptají, co dělaly ve škole, ale děti už se rodičů nezeptají. Mnohdy se mi stane, že se zeptám školních dětí, jaké mají jejich rodiče povolání, a oni ani nevědí. To co tady děláme, podle mého názoru pomůže dětem si uvědomit, jaká je úloha jejich rodičů pro společnost, nevnímají je pak jen v roli rodiče. Vidí v širším kontextu. A o to mi jde, rozšiřovat dětem obzory a propojovat to, co ve škole získávají s běžným životem venku, protože děti se mnohem snáze učí, když ví, proč se to učí, znají smysl. Například i to, že si dítě učením se básničky nazpaměť procvičuje paměť a pak ví, že tu paměť bude v povolání potřebovat pro to a to. Děti tedy zjistí, že se učí proto, aby mohly jednou pracovat. Výběr povolání je dlouhý proces a rodiče jim to vyprávěním své cesty k danému povolání potvrdí. Je proto nutné získat základy vzdělání ze všech oblastí, aby si jednou mohli zvolit, jakou cestou se vydají. Také bych jim zde ráda ukázala, že pro společnost je důležité každé povolání, i matka v domácnosti se čtyřmi dětmi má svou úlohu a hodnotu. Děti si zažijí pocit hrdosti na své rodiče a myslím, že to má svou úlohu i v upevnění rodinného citění. Školská rada je potom podle mého názoru dobrá myšlenka, ale musím říct, že její správná funkce se ještě asi zdaleka ne všude realizuje tak, jak by měla. Prostě spíš mi přijde, že je to zatím jen jakoby oficiální, papírová záležitost.

Pokud se nyní zaměříme na řešení konkrétních situací školního

života, je podle Vás nějaký rozdíl v komunikaci s rodiči v případě, kdy jde dítě z MŠ na ZŠ a posléze když odchází z vaší školy na druhý stupeň jiné ZŠ?

To rozhodně je, protože když jdou děti do první třídy, tak se aktivně účastním obou fází přechodu, tedy přípravy již v době, kdy jsou v mateřské škole, seznamuji se s dětmi, jejich rodinami a znám se s jejich paní učitelkou. Poté jsem významnou součástí oficiálního aktu jejich přestupu a to zápisu. No a samozřejmě pak hrají hlavní roli v situaci jejich adaptace na nový život a to život školáka. Zatímco když jde dítě na druhý stupeň jiné školy, tak se vlastně aktivně účastním jen té přípravy, teda ani ne tolik já, jako paní učitelka, která je má v 5. třídě. Potom se sice zajímám o to, jak se jim vede dál, ale už se toho nijak přímo neúčastním a nezasahuji do toho. To má samozřejmě vliv i na kontakt s rodiči. Rozebírám s nimi, zda je jejich dítě již zralé na školu, musím se k tomu vlastně i vyjádřit a když je nějaká pochybnost, tak jsem já ta, co řídí další postup, např. doporučení do poradny na vyšetření. To samé je i v případě špatné adaptace, pak to řeším s rodiči, snažíme se najít příčinu a když to není v našich silách a rodič je tomu přístupný, tak je pošlu zase do poradny a pak to znovu řešíme s tím, co nám řeknou v poradně. Když ale dítě odchází na druhý stupeň, žádná zralost se najednou neřeší, prostě projde pátou třídou, tak už tam musí. Když jsou potom problémy, já se o nich sice dozvím, ale rodiče už je neřeší se mnou, ale se stávající školou.

18.2. Rozhovor s bývalým ředitelem a učitelem malotřídní školy

Jak hodnotíte spojení mateřské školy se školou základní v jeden právní subjekt?

„Podle zkušenosti na naší škole můžu jednoznačně říci, že spojení s prvním stupněm základní školy je pro děti, jejich rodiny i učitele přínosem. Pozitivum této věci spočívá ve dvou rovinách. Za prvé spadá mateřská škola organizačně pod vedení školy, takže dochází k úzkému

kontaktu mezi ředitelem, učiteli a vychovatelkami ve školce. Mohou tedy například společně klást důraz na rozvoj některých činností v mateřské škole, které jsou potřeba při vstupu do školy a to pod vedením učitelky z první třídy, která konkrétně kontroluje rozvoj těchto složek a ví, co by například mohlo později způsobovat problémy. Učitelé jsou tedy již předem na poradách i při neformálních rozhovorech informováni o specifických vlastnostech dětí. Ať už o těch, které se rozvíjejí pomaleji než je běžné, nebo naopak těch, ve kterých jsou napřed. A v neposlední řadě učitel v mateřské škole má nadále po přestupu dětí do školy zpětnou vazbu, jak děti ve škole prospívají. Případně mohou zpětně konzultovat, kde by mohl být problém, pokud vše nejde podle očekávání. Celkově se výhody této spolupráce obzvláště objeví při zápisu dětí do první třídy a konzultaci zralosti dětí. Zde se to tedy jak jsem už naznačil, vlivem včasných konzultací a sledování vývoje dětí z více stran příliš neobjevuje, ale pokud by například dítě nebylo dobře zhodnoceno a došlo by k nutnosti zpětnému návratu do mateřské školy, bylo by to pro něj v tomto případě jistě méně bolestné, než když musí jít zpátky do jiné instituce, psychicky tolik neutrpí. Ve druhé rovině je spojení mateřské školy se školou základní pro děti přínosné v tom, že prostředí, do kterého přecházejí je jim známé. Mají společné prostory apod. Nemusí tedy měnit prostředí, mimo vychovatelek ve školce se setkávají i s učitelkami na škole a neberou je tedy jako někoho cizího. V tomto případě se navíc snažíme již od začátku koncipovat všechny výlety a exkurze tak, aby se jich účastnily všechny děti a docházelo tak k bližšímu kontaktu dětí, žáků a učitelů. V našich podmínkách, kromě těchto setkání, kdy dochází k prolínání mezi základní školou a školkou, se pořádají specificky zaměřené jednorázové akce pro překonání odstupů těchto dvou stupňů. Děti ze školky se chodí dívat na výuku v základní škole a seznamují se s tím, jak to tam chodí. Z hlediska malého dítěte má dítě pocit, že něco končí a začíná úplně nová etapa. Všichni mu to dávají najevo a různým způsobem ho na to připravují, ať už straší nebo ho motivují, aby se těšilo. Já sám si pamatuju, že když jsem šel do školy, tak mi babička říkala, že sejdu upsat d'áblu fuscmeje se). Dítě, které má tyto dva stupně spojené má mnohem větší pocit kontinuity a dovede si představit, co ho

v první třídě čeká. Určitou výhodu to přináší i pro rodiče malých dětí, nemusejí si pracovně přeorganizovat vození dětí do školy a podobně, protože je to v jednom místě. Při přechodu na druhý stupeň jsou pak zase děti již natolik samostatné, že to zvládnou samy i do většího města. "

Může toto organizační spojení obou stupňů podle Vás přinášet i jistá negativa či rizika?

„Podle mého názoru může tato organizační ,podřízenost' mateřské školy škole základní - protože, tak je to většinou pojmáno - skrývat jistě riziko v tom, pokud by se ředitel příliš snažil na mateřskou školu naroubovat to ,školské', nedodržel by ducha všestranného rozvoje dětí v mateřské škole a už by kladl příliš velký důraz na vzdělání konkrétně. "

Působil jste na této škole jako ředitel již v době, kdy měla celých devět ročníků, nyní jsou žáci nuceni přestupovat na konci prvního stupně na jinou školu, co podle Vás toto odstranění druhého stupně přineslo pozitivního a co naopak negativního?

„Myslím si, že odstranění druhého stupně jistě přináší primární škole větší autonomii. V závislosti na odstranění tohoto vlivu můžeme u dětí především vyšších ročníků - tedy ve 4. a 5. třídě - pozorovat určitou změnu v chování. U malých dětí většinou k žádné takové změně nedochází. Mám tedy pocit, že nyní se děti v chování přibližují spíše mladším dětem, dříve se jakoby přizpůsobovaly'těm starším. Problém v následné adaptaci to může být podle mého názoru spíš pro kluky než pro holky. Holky nemají tolik tendenci vytvářet si starší vzory. Není to u nich tedy rozhodně tak výrazný. Mají takové ty ,mateřské' pudy a přebírají péči a starostlivost o mladší děti v kolektivu, ve kterém se pohybují - tedy v rámci všech pěti ročníků a MŠ. Kluci nemají většinou takovou vazbu na malé děti a mohou si připadat bez starších vzorů jakoby osamoceně. Rovněž hraje podle mého názoru roli to, že se děti prvních tříd setkávají alespoň s nějakými učiteli mužského pohlaví, pokud funguje škola jako devítiletá. Často je tam pak alespoň učitel

tělocviku nebo informatiky. Na prvním stupni se jen zřídka setkáme s mužem a tento , vzor 'může dětem a tedy především klukům podle mě trochu chybět. Jinak nemám teda pocit, že by se změny chování u dětí projevily při vyučování, jako spíše ve chvílích, kdy se mohou projevit vazby dětí navzájem. To by mohlo způsobit jisté komplikace například při přechodu na druhý stupeň jiné školy, protože děti budou svým způsobem trochu odlišné. "

Mohl byste se pokusit popsat zvláštnosti a náročnost přechodu dětí z MŠ na ZŠ a poté z prvního stupně ZŠ na druhý?

„ V první třídě je určitou výhodou to, že pokud má dítě problémy, tak má mnohem větší prostor se adaptovat. Pro dítě je podle mě větší skok přestup z mateřské školy na školu základní než mezi pátou a šestou třídou. Je to však také citlivé období. Můžou být děti, které jsou uzavřenější nebo se nějakým způsobem vymykají. Pro ně je tato jakási odlišnost problémem sama o sobě a vlastně to může přinést i problémy, pokud dítě přechází na druhý stupeň na jinou školu. Proto bych také viděl jako největší problém, který hrozí při tomto přechodu, v navazování kontaktů s ostatními dětmi - spolužáky, než v neznámosti prostředí celkově (učitelé, prostředí...). Místní podmínky však vedou k tomu, že přechází často více dětí do stejné školy a to situaci dost usnadňuje. Pokud bych měl ještě zhodnotit postavení prvního stupně ZŠ vzhledem ke stupni předchozímu a navazujícímu, řekl bych, že vedení i učitelé na primární škole jsou obecně dost uzavření do sebe. Komunikují dost s mateřskou školou a věnují pozornost spíše přechodu z MŠ na ZŠ než odchodu z 5. třídy. Jejich pozornost se upíná spíše na mladší děti a celý styl práce je odlišný. Proto se může někdy od druhého stupně distancovat až moc, pokud tam vůbec není přítomen. "

Pokud bychom se vrátili k situaci přestupu dětí z MŠ na ZŠ, jakým způsobem jsou děti na tuto situaci u vás připravovány?

V naší škole dochází k překryvu těchto dvou stupňů přes školní družinu,

kde jdou určitý čas každý den děti z MŠ a ZŠ pohromadě. Nejedná se tedy jen o příležitostné akce, které pro děti společně pořádáme, ale i cílené každodenní spojování. Učitelka ve družině zná obojí děti a vzhledem k pracovnímu kolektivu, který je dost malý, se dají snáze přenášet informace o dětech. Dochází také k poradám mezi jednotlivými pracovníky školy. To ale může být i určité negativum a to pokud dochází k přenášení negativních postojů k dítěti. Malotřídní školy jsou na vesnicích, učitel tedy většinou zná rodinu dítěte, někdy to může být pozitivum a někdy naopak negativum. Je třeba dát si pozor na subjektivitu informací týkajících se informací získaných od okolí. Ve smyslu připravenosti na dítě prvňáčka je podle mého názoru ale celkově naše škola poměrně dost připravená. Ve velkých školách učitel se 30ti dětmi ve třídě zpočátku určitě dost tápe

Jaká specifika má podle Vás malotřídní škola na venkově pokud bychom hovořili o kontaktu školy s rodinou žáků a je to podle Vás výhoda či nevýhoda?

„Specifikum jako nevýhoda pro školu může být to, že děti i rodiče to berou velmi rodinně a rodiče mohou ztrácet respekt před školou. Problém to je v jednání rodiny s učitelem. Je důležité, aby rodič mluvil doma o škole s respektem. Pokud u rodičů přetrvává špatný postoj ke škole z různých důvodů, může o ní mluvit špatně. Stejně tak nemusí bát výhodou, když zná učitele blíže a doma o něm například mluví nehezky. Vstupuje zde také aspekt ekonomický. Malá škola více bojuje o žáky a učitele nemohou být často tolik otevření a kritičtí, protože rodiče mohou vyhrožovat přestupem dítěte na jinou školu a tak podobně. Souvisí to s tím, že si zde rodiče často víc dovolí k učitelům, protože neformálnost vztahu u některých lidí navozuje pocit menší dokonalosti než něco do čeho tolik nevidí. Často kritizují školu, aniž by měli objektivní důvody, pouze protože je více rodinná atd. Někteří lidé prostě vidí pouze negativní důsledky spojování, nedokážou tolik docenit pozitiva integrace tříd. Berou množství času přímo věnovaného dětem jako míru kvality výuky a nedochází jim, že právě samostatná práce dětí může mít

přinejmenším stejný přínos pro dítě, pokud je s ní vhodně nakládáno. Jinak je ale rozhodně velké plus, že se rodiče více zapojují do provozu školy, jsou i brigády atd. Mají ke škole tudíž v tomto směru pozitivnější vztah, protože vše je řešeno svépomocí a více si toho potom váží. Více se zde také rodiče zapojují do mimoškolních aktivit a akcí a to i jako pomocníci. Kulturní život zde je hodně spojen se školou. Děti, které chodí do školy jsou více méně účastníci všech mimoškolních akcí.

Ústřední knih.Pedf UK



2592083095