

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Spolupráce rodiny a školy na počátku vzdělávání  
Cooperation of family and school at the beginning of  
schooling

|                            |                                     |
|----------------------------|-------------------------------------|
| Vedoucí diplomové práce:   | Mgr. Kargerová Jana, PhD.           |
| Autor diplomové práce:     | Dušková Tereza                      |
| Studijní obor:             | Učitelství pro 1. st. ZŠ - spec. AJ |
| Forma studia:              | prezenční                           |
| Diplomová práce dokončena: | březen, 2011                        |

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

V Praze dne: 13. března 2011

Podpis: \_\_\_\_\_

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Kargerové, PhD. za vedení diplomové práce, za její podnětné rady a připomínky a také za její ochotu a čas strávený nad prací.

#### Anotace:

Diplomová práce se zabývá formami spolupráce mezi rodinou a školou na počátku školní docházky. Teoretická část se zaměřuje na rodinu a školu jako výchovně-vzdělávací instituce, jejich definici, historický vývoj a na něj navazující současné trendy ve spolupráce mezi nimi. Dále se věnuje formám spolupráce v programu Začít spolu, konkrétně konzultacím ve třech, přítomností rodičů ve vyučování a možnostem rodičů ovlivňovat dění ve škole.

Empirická část prezentuje výzkum, který se zaměřuje na vnímání spolupráce rodiči, učiteli i samotnými žáky na prvním i druhém stupni základní školy. Informuje o výsledcích dotazování na dvou typech škol, z nichž první reprezentuje „běžný“ typ školy, v druhém případě jde o školu pracující podle programu „Začít spolu“.

#### Klíčová slova:

rodina, škola, učitel, spolupráce rodiny a školy, historický kontext, tradiční a alternativní metody, Začít spolu, zkušenosti rodičů a učitelů, názory žáků

### Annotation:

The diploma thesis is based on the forms of cooperation between family and school at the beginning of education. The theoretical part describes the family and the school such an institution, their definition, historical development and contemporary trends which follow the development. Next it is focused on the forms of cooperation in “Začít spolu” school program, especially the consultation in three, attendance of parents in the education and possibilities to influence the events at school.

The empiric part deals with the perception of the cooperation by parents, teachers and pupils at the primary and secondary school, too. It brings the information about results of a survey in two types of schools. The first type represents a traditional type of school; the second type describes a school using alternative approach according to “Začít spolu” programme.

### Key Words:

family, school, teacher, cooperation between family and school, historical context, traditional and alternative methods, Začít spolu programme, experience of parents and teachers, pupils' opinions.

## **OBSAH:**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>1. Rodina a škola jako instituce .....</b>  | <b>11</b> |
| 1.1 Charakteristika pojmu rodina .....   | 11        |
| 1.1.1 Funkce rodiny .....  | 12        |
| 1.1.2 Rodina jako základní socializační instituce .....  | 15        |
| 1.2 Charakteristika pojmu škola .....  | 18        |
| 1.2.1 Funkce školy .....   | 18        |
| 1.2.2 Škola jako základní socializační instituce .....   | 19        |
| 1.2.3 Vztah učitel – žák .....   | 19        |
| <b>2. Modely vztahů mezi rodinou a školou .....</b>  | <b>21</b> |
| <b>3. Rodičovské role ve vztahu ke škole .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>4. Rozvoj spolupráce rodiny a školy v závislosti na historickém vývoji českého školství .....</b> | <b>29</b> |
| 4.1 Vznik českého státu až konec 19. stol. ....  | 29        |
| 4.2 Vznik První republiky až rok 1989 .....  | 30        |
| 4.2.1 Konkrétní formy spolupráce rodiny se školou v socialistickém Československu .....              | 31        |
| 4.3 Rok 1989 až současnost .....   | 37        |
| <b>5. Transformace českého školství – obrat k dítěti jako východisko školské reformy .....</b>       | <b>38</b> |
| 5.1 Výchozí stav proměny kurikula .....  | 38        |
| 5.2 Změna kurikula v praxi .....   | 39        |
| 5.2.1 Bílá kniha .....   | 40        |
| 5.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....                                       | 41        |
| 5.3 Pojetí dítěte .....  | 44        |
| 5.4 Spolupráce mezi školou a rodinou .....   | 45        |
| <b>6. Spolupráce školy s rodinou v programu Začít spolu .....</b>                                    | <b>47</b> |
| 6.1 Rodina a komunita z pohledu ISSA .....   | 48        |
| 6.1.1 Konkrétní standardy v oblasti rodiny a komunity, jejich indikátory .....                       | 48        |
| 6.1.2 Klíčové kompetence v programu Začít spolu .....  | 50        |
| 6.1.3 Sociálně-vztahové strategie v Začít spolu .....  | 51        |
| 6.2 Principy spolupráce v programu Začít spolu .....   | 52        |
| 6.2.1 Osobní kontakt učitele s rodinou .....   | 53        |
| 6.2.2 Písemné formy komunikace školy s rodinou .....   | 57        |
| 6.2.3 Rodiče ve třídě .....  | 58        |
| <b>7. Závěr teoretické části .....</b>   | <b>60</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Empirická část .....</b>  | <b>62</b> |
| <b>8. Vymezení problému a cíle výzkumu .....</b>   | <b>62</b> |
| 8.1 Vymezení problému.....   | 62        |
| 8.2 Cíle výzkumu.....  | 64        |
| <b>9. Metodika výzkumu.....</b>  | <b>65</b> |
| 9.1 Metody získávání dat.....  | 65        |
| 9.2 Výzkumný vzorek a realizace výzkumu.....   | 68        |
| <b>10. Výsledky analýzy dat a jejich interpretace .....</b>  | <b>70</b> |
| 10.1 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. dílčímu cíli výzkumu<br>- třídní schůzky – část 1.....                 | 70        |
| 10.1.1 Závěry k dílčímu cíli 1 – třídní schůzky - část 1.....  | 71        |
| 10.2 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. dílčímu cíli výzkumu<br>- třídní schůzky – část 2.....                 | 72        |
| 10.2.1 Závěry k dílčímu cíli 1 – třídní schůzky - část 2.....  | 73        |
| 10.3 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. dílčímu cíli výzkumu<br>– rodiče a vyučovací proces – část 1.....      | 74        |
| 10.3.1 Závěry k dílčímu cíli 2 – rodiče a vyučovací proces<br>- část 1.....                                      | 75        |
| 10.4 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. dílčímu cíli výzkumu<br>– rodiče a vyučovací proces – část 2.....      | 76        |
| 10.4.1 Závěry k dílčímu cíli 2 – rodiče a vyučovací proces<br>- část 2.....                                      | 77        |
| 10.5 Interpretace výsledků ve vztahu k 3. dílčímu cíli výzkumu<br>– možnost rodičů ovlivňovat dění ve škole..... | 78        |
| 10.5.1 Závěry k dílčímu cíli 3 – možnosti rodičů ovlivňovat dění ve<br>škole .....                               | 79        |
| <b>11. Závěr a doporučení výzkumného šetření .....</b>   | <b>80</b> |
| <b>ZÁVĚR.....</b>  | <b>85</b> |
| <b>Literatura a informační zdroje: .....</b>   | <b>88</b> |
| <b>Přílohy .....</b>   | <b>90</b> |

## ÚVOD

Život naší společnosti je čím dál tím složitější. Na každého člověka to klade nároky v podobě znalostí a dovedností, které si musí pro své uplatnění osvojit. Dítě přichází do školy z poměrně uzavřeného rodinného prostředí a škola na něj poté mnoho let bezprostředně působí. Dítě si ve škole utváří první vztahy jak mezi svými vrstevníky, tak i s lidmi, kteří jsou pro něj autoritami. Stává se součástí společnosti, které by mělo fungovat na principech vstřícnosti, otevřenosti, tolerance a rovnosti všech partnerů.

Aby vztahy v tomto společenství byly co možná nejlepší, je potřeba umět komunikovat a spolupracovat. Nejen v rovině žáka a učitele, ale také v rovině učitele, resp. školy, a rodiny. Jak četné výzkumy ukazují, spolupráce rodiny se školou významně přispívá k úspěšnosti a spokojenosti dítěte. Autorka se zanedlouho má stát učitelkou na prvním stupni a spolupráci s rodinou považuje za klíčovou pro co možná nejpřirozenější průběh výchovy a vzdělávání dětí, které bude učit. Tato diplomová práce se tedy zabývá spoluprací rodiny a školy.

První kapitola se zabývá stručnou charakteristikou pojmu rodina a následně i škola. Definuje jejich funkce a popisuje základní socializační charakter obou institucí. Závěr první kapitoly je věnován stručné charakteristice vztahu mezi učitelem a žákem.

Druhá kapitola se blíže zaměřuje na vztahy mezi rodinou a školou od 60. let do současnosti. Rozlišuje několik modelů, které jsou blíže charakterizovány a uvedeny do kontextu doby, pro kterou byly specifické.

Následující kapitola rozlišuje rodičovské role ve vztahu ke škole, neboť každý rodič se vůči škole vyhraňuje určitým postojem. Každá z těchto rolí je pak blíže popsána a zasazena do kontextu školy.



Spolupráce rodiny se školou se nám možná nyní zdá samozřejmostí, nebylo tomu tak ale vždy. Následující, čtvrtá, kapitola se tedy zabývá spoluprací těchto dvou institucí v kontextu vývoje českého školství. Kapitola je rozdělena na několik částí, které se věnují určitému období českých dějin z pohledu školy a její spolupráce s rodinou. Pro lepší srovnání s dnešní dobou je část věnována popisu některých forem spolupráce v socialistickém Československu. Na základě toho můžeme lépe pochopit souvislosti, za kterých v našem státě probíhala revoluce, která měla zásadní vliv na proměnu celého školství.

Pátá kapitola je zaměřena na transformaci českého školství, kdy se pozornost upírá směrem k dítěti, jako k východisku školské reformy. Kapitola stručně popisuje výchozí stav proměny kurikula, jeho změnu ve vztahu k praxi, představuje *Národní program rozvoje vzdělávání* v České republice v podobě *Bílé knihy* a dále charakterizuje *Rámcový vzdělávací program*. Klíčovým principem transformace je tzv. humanizace, která se projevuje v pojetí dítěte, stejně jako v přístupu ke spolupráci rodiny se školou. Oba tyto momenty jsou popsány na konci této kapitoly.

Šestá kapitola představuje program *Začít spolu* jak pedagogiku orientovanou na dítě. Kapitola představuje pojetí rodičů ve výchovně-vzdělávacím procesu, nastiňuje formy spolupráce s rodiči typické pro tento program.

Na základě teoretické části byl proveden výzkum na dvou typech škol, který se zabývá formami spolupráce rodiny a školy. Autorka si v empirické části klade za cíl zmapovat situaci spolupráce rodiny a školy na „běžné“ základní škole a škole pracující podle programu *Začít spolu* na prvním i druhém stupni a jejich návaznosti. Autorka si dále klade 3 dílčí cíle, váží se k samotnému zmapování situace. Jde o popsání 3 konkrétních oblastí spolupráce, ze kterých autorka vychází

při plnění hlavního cíle - třídní schůzky, rodiče a vyučovací proces a možnost rodičů ovlivňovat dění ve škole.

Na základě všech poznatků z teoretické části a výsledků z části empirické si autorka klade za hlavní cíl formulovat doporučení pro spolupráci školy s rodinou vhodné i pro školu/druhý stupeň, kteří podle *Začít spolu* nepracují. Tato doporučení bude ona sama moci zanedlouho využít v praxi, kde se spolupráce školy a rodiny bude již konkrétně realizovat.

## **1. Rodina a škola jako instituce**

Rodina i škola jsou instituce, jejichž cílem je zajistit optimální vývoj dětí. Postupem času se na školu přesunula odpovědnost za profesní socializaci dítěte, a proto se rodiče snaží udržet maximální kontrolu nad životem dětí ve škole (Aries in Rabušicová et al., 2004). Školní výsledky dnes totiž určují životní dráhu dětí. Co je ale nutné podotknout je fakt, že to není jenom inteligence, ale také charakter navštěvované školy, ale také sama rodina, kteří se podílejí na zmíněné životní dráze dětí. Již v 60. letech sociolog Coleman (in Rabušicová et al., 2004) svým výzkumem potvrdil, že „sociální a rodinné zázemí má hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole i na jeho další profesní kariéru“. Dále zmiňuje fakt, že škola, jako jeden ze vstupů do socializačního procesu dítěte, produkuje příležitosti, požadavky a odměny, zatímco rodina, jako další ze vstupů, produkuje postoje, motivaci a sebepojetí. „Školní výsledky vznikají z interakce kvalit, které si dítě přenáší z domova do školy. Rodina tak vytváří stavební kameny, na nichž je možno budovat učení ve škole“ (Coleman in Rabušicová et al., 2004, s. 22).

### **1.1 Charakteristika pojmu rodina**

Rodina je nejstarší společenská instituce, která plní např. socializační, ekonomické, sexuálně-regulační a reprodukční funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z pohledu sociologie je rodina forma, která začleňuje jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina – ta je tvořena oběma rodiči a dětmi. V posledních desetiletích se model rodiny významně proměňuje. Stále více se zvyšuje výskyt rodin neúplných, nevlastních či náhradních. Současné pojetí rodiny inklinuje k chápání rodiny jako společenství, žijícího ve vlastním prostoru – domově, který uspokojuje základní

potřeby, poskytuje péči a základní jistoty dětem. „Rodina spolu se školou plní významné funkce, které lze chápat jako komplementární“ (Průcha et al., 2009, s.248).

Rodinná výchova a rodinné prostředí mají primární funkci ve výchově dětí a jsou nejvýznamnějším činitelem formujícím mladého člověka. Působí totiž na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od jeho narození až mnohdy do období dospělosti. Četnými empirickými výzkumy je potvrzováno, že rodina a její prostředí významně determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoj vůči škole a vzdělávání. Za nejdůležitější odkaz dětem nebývá již považován majetek ani společenské postavení, ale vzdělání (Průcha et al., 2009).

### **1.1.1 Funkce rodiny**

Specifickým znakem rodiny je její polyfunkčnost. Za hlavní jsou považovány ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, emocionálně-ochranná a výchovně-socializační funkce. Všechny tyto funkce jsou chápány jako úkoly, které má rodina plnit vůči svým členům, stejně jako vůči celé společnosti (Průcha et al., 2009).

Za nejvýznamnější funkce rodiny v období raného dětství, předškolního a mladšího školního věku jsou považovány výchovně-socializační vlivy rodiny spolu s jejími emocionálně ochrannými úkoly.

Každý jedinec v průběhu svého života prochází jak procesem výchovy, tak socializace. V procesu socializace je podle autora Průchy rozlišována etapa primární a sekundární socializace.

Primární socializace probíhá v rodině, kde si dítě utváří své první sociální zkušenosti, první návyky sociálního chování. Dítě se postupně osamostatňuje a do jeho prostředí vstupují další instituce, které zaujímají významné postavení v životě dítěte. Období sekundární socializace je tedy zpravidla spojováno se školou. I v této fázi mají ale

edukační vlivy (přímé i nepřímé) rodinného prostředí významné zastoupení, a to zejména při motivaci dítěte k učení a při vytváření podmínek ke školnímu vzdělávání.

Helus (2007) vyčleňuje deset nejdůležitějších sociálně-psychologických funkcí rodiny, které mají význam pro zdravý vývoj dítěte a jeho úspěšnou socializaci. Dohromady vytvářejí podobu rodiny, kterou označuje jako rodinu funkční:

- rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jde o uspokojování biopsychických potřeb (jídla, pití, pohodlí, pohybu atd.) i raných psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů;
- rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte: potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“ (matku, otce) a identifikovat se s ním;
- rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými;
- rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – k zařízení domácnosti, přístrojům, nástrojům a předmětům;
- rodina výrazně určuje dítěti prvopočáteční prožitek sebe samého/samé jako chlapce/dívky. Vkládá do tohoto sebepojetí pohlaví/generový obsah a smysl;
- rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady;
- rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, odpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, co patří k životu jako jeho neoddělitelná součást;

- rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů, a tím hlouběji proniknout do chápání lidí odlišného věku, různého založení, rozdílného postavení;
- prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě;
- rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat vyslechnutí, radu a pomoc.

Jiný pohled nabízí Dunovský (in Průcha, 2009), který vedle funkční rodiny rozlišuje další tři typy rodiny: problémovou, dysfunkční a afunkční.

Helus (2007) se také zaměřuje na problémovou rodinu a dále ji ještě rozlišuje na: nezralou, přetíženou, ambiciózní, perfekcionistickou, rozmazlující, autoritářskou, liberální a improvizující, odkládající, disociovanou.

Oba autoři se shodují v tom, že existují rodiny funkční a nefunkční. Zatímco Dunovský řadí funkční rodinu vedle třech nefunkčních - staví všechny 4 typy na stejnou úroveň, Helus se odděleně zaměřuje na rodinu funkční, její znaky a podobu, a na rodinu problémovou, kterou poté dále dělí.

Je nutné podotknout, že rozdělení není vždy „černobílé“ a každá rodina spíše inklinuje k určitému typu. Aby rodiče věděli, co dělají správně, co naopak nedělají a dítěti neposkytují, na co se mají zaměřit, je dobré, aby znali funkce rodiny, která je Helusem chápána jako funkční. Poté rodiny vycházejí z toho, jaké jsou a poskytují tak dítěti pevné základy, vycházející z jejich přirozenosti. Na těchto pevných bodech poté mohou

dále stavět a „zlepšovat“ další funkce, které příznivě přispívají k výchově a vývoji jejich dítěte.

Jak bylo uvedeno výše rodina plní mimo jiné výchovně-socializační funkci, která může být chápána ve vztahu ke škole jako jedna z nejdůležitějších. Následující kapitola se v návaznosti na kapitolu předchozí zabývá rodinou a jejím vlivem při socializaci dítěte mladšího školního věku.

### **1.1.2 Rodina jako základní socializační instituce**

Když dítě nastupuje na základní školu rozvíjí vztahy s různými lidmi mimo rodinu. Jde o učitele – významné a mocné authority, a o vrstevníky. Dítě se pohybuje v rámci různých sociálních skupin díky kterým se postupně mění jeho role a postavení. Ve školním věku je pro rozvoj dětské osobnosti důležitá vedle školy a vrstevnické skupiny rodina, která podle Vágnerové (2008):

- skýtá pro své dítě určité teritorium, které by pro dítě mělo představovat známou a bezpečnou oblast kam se dennodenně vrací;
- představuje „bazální, sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i extrafamiliární uplatnění dítěte, např. svými nároky na školní výkon a jeho hodnocením, resp. oceněním“ (Vágnerová, 2008, s.267).

Rodina je důležitou součástí identity školáka, převážně v mladším a středním školním věku, kdy zatím uspokojuje většinu jeho potřeb – biologických i psychických. Podle Vágnerové je rodina jakýmsi vztahovým rámcem (tj. rodič, dítě, popř. další členové rodiny, jako jsou sourozenci, prarodiče atd.) jehož členové jsou samozřejmou součástí

rodiny jako jedné z významných složek dětského světa – sdílejí s dítětem jeho život, jsou zapojeni do společné každodenní rutiny. „Společná zkušenost přispívá k pocitu vzájemnosti a činí rodinné soužití jedinečným a smysluplným“ (Vágnerová, 2008, s.269). Celkovou atmosférou rodiny i specifickostí dílčích kontaktů s dalšími členy rodiny jsou významně ovlivňovány základní složky duševního dění vyvíjející se osobnosti dítěte, mezi které podle Čačka (2000) patří:

- kvality poznávacích funkcí, vědomosti i dovednosti;
- citová jistota a odolnost, postoje;
- zájmová orientace, zahrnující např. motorickou zdatnost.

Nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi dítětem školního věku a jeho rodiči je podle Vágnerové (2008) sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří jsou dítěti k dispozici, když to potřebuje a jeví o dítě přirozený zájem. Rodiče totiž uspokojují celou řadu psychických potřeb školáka:

- potřeba smysluplného učení – rodiče přispívají k naplnění této potřeby, protože slouží jako model určité role, vzor nějakého způsobu chování. Děti mohou své rodiče vnímat jako ideál, ke kterému se chtějí přiblížit. Ovlivňují dítě i přímým způsobem a to tak, že např. rozhodují o tom, do jaké školy bude jejich dítě chodit, kdy a co se bude učit, a protože rodiče jsou v období mladšího školního věku jednoznačná autorita, dítě jejich rozhodnutí přijímá;
- rodiče jsou také samozřejmým zdrojem emoční opory. Soužití s rodiči dítěti přineslo jistotu emoční opory - „je to samozřejmost, která je a bude stále“ (Vágnerová, 2008, s.270). Pouze tehdy, když emoční opora funguje přirozeně, samozřejmě a stále, představuje oporu pro další rozvoj dětské osobnosti;



- rodiče ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace například tím, jakým způsobem a jak často své dítě hodnotí. Pokud dítěti stanovují příliš vysoké cíle, či pokud nejsou s ničím spokojeni, dítě získává pocit nedostačivosti a neúspěšnosti;
- rodiče také pro dítě představují určitý model pro budoucnost, jakýsi vzor dospělého chování, díky kterému dítě získává představu o dosud otevřené budoucnosti.

Dítě v tomto věku automaticky vnímá rodiče jako formální autoritu, kterou bez výhrad akceptuje. Do rodinných vztahů může dost významně zasáhnout nástup dítěte do školy. Dítě se dostává do další ze svých rolí – do role školáka, což může měnit jeho postavení v rodině, postoje rodičů vůči dítěti, styl života celé rodiny apod. Podle Vágnerové se „mění očekávání rodičů a názor na dětské schopnosti a dovednosti. Rodiče se o ně více zajímají, protože si uvědomují jejich význam. V této době je začínají chápat jako prostředek nutný k dosažení dobrých známek“ (Vágnerová, 2008, s. 271).

Rodina má nenahraditelné postavení v životě každého školáka. Rodina pro dítě představuje bezpečné teritorium, dává dítěti tak důležitý pocit jistoty, ovlivňuje jeho duševní vývoj. Rodiče mohou v období mladšího a středního školního věku dítě ovlivnit na celý život. Rodina zásadním způsobem formuje osobnost školáka, a proto je důležité, aby si toho rodiče byli vědomi a snažili se zhostit se tohoto úkolu co možná nejlépe. Rodina buduje „kameny“, na kterých může škola dále stavět. Každý rodič se tohoto úkolu hostí rozdílně, co snad všechny rodiče spojuje je snaha dát svému dítěti to nejlepší. Následující kapitola je věnována škole jako další základní socializační instituci, která má svou charakteristiku, plní specifické funkce a nabízí další sociální skupinu zásadně formující osobnost žáka.

## **1.2 Charakteristika pojmu škola**

Průcha definuje školu jako místo určené pro organizaci vzdělávání. Je to instituce, kde probíhá řízená edukační činnost pověřená „vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti“ (Průcha et al., 2009, s.297).

### **1.2.1 Funkce školy**

Ve společnosti se vyskytuje několik společenských skupin, které jsou zainteresovány ve školním vzdělávání. Škola pro ně představuje přirozený předmět zájmů. Podle Průchy (2009) se jedná především o rodiče, pedagogické pracovníky, administrátory, manažery.

Pojem škola má svůj původ v řeckém výrazu *scholé* = volnost, příležitost, možnost, interval, prostor pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získání poznatků, na vzdělávání. Škola jako instituce plní řadu funkcí.<sup>1</sup> Je-li zmiňována jakákoli instituce a její funkce, zdůvodňuje se tím její existence ve společnosti, smysl činnosti, kterou vykonává a její vztah k potřebám společnosti. „Hlavním úkolem školy je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožňovat začlenění nastupující generaci do života občanského a pracovního. Škola se podílí na kultivaci osobnosti žáků, formování jejich hodnot, postojů a chování ve specificky organizovaném a vybaveném prostředí, ve vymezeném čase a prostoru.“ (Průcha, 2009, s.112).

---

<sup>1</sup> Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl činnosti, poslání (Průcha, 2009).

### **1.2.2 Škola jako základní socializační instituce**

„Škola je institucí, která se dítěti zcela zákonitě jeví jako velmi mocná, mocnější než rodiče, protože i oni musí její rozhodnutí respektovat.“ (Vágnerová, 2008, s.283).

Dítě vstupem do školy získává nové role, které pro něj mohou mít, podle Vágnerové různý osobní význam:

- role školáka – tj. dítě, které navštěvuje školu, získává tím určité soc. postavení;
- role žáka – určité školy a konkrétní třídy;
- role spolužáka – vymezující vztahy k dětem, které chodí do stejné třídy.

Škola dítěti umožňuje postupnou integraci do společnosti. Např. školní úspěšnost představuje základ profesní volby. Škola navíc přispívá k této integraci jiným způsobem než rodina, neboť ve škole dítě získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Škola dále umožňuje rozvoj kompetencí a chování, díky kterým dítě získává předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění (Vágnerová, 2008).

Teritorium školy – pro dítě je toto teritorium nové a ještě neprobádané, pro dítě není snadné se v něm orientovat. Nicméně je jasně strukturované. Některá místa jsou přístupná všem dětem jiná ne. Dítě ve škole nemá soukromé teritorium, i třídu sdílí s dalšími spolužáky, běžně dítě i lavici sdílí s někým dalším.

### **1.2.3 Vztah učitel – žák**

V období mladšího školního věku je tento vztah velmi důležitý, neboť má osobní charakter. Na počátku školní docházky má učitel pro žáky velký subjektivní význam, dítě se na učitele citově upíná, neboť to mu činí pocit jistoty v novém a neznámém prostředí.

Z psychologického hlediska je tedy nutné, aby škola a rodina udržovaly úzké vztahy, neboť obě instituce jsou významnou součástí života dítěte, obě instituce zastupují základní prostředí ve kterých se dítě pohybuje – je tedy nutné, aby se chovaly konzistentně a aby mezi nimi existovaly pozitivní vazby. Tím se mezi nimi zmenšují rozdíly a napomáhají pozitivnímu rozvoji dítěte. Powel (in Rabušicová 2004) dodává, že pokud budou do jakéhokoli školního programu zahrnuti rodiče, znamená to, že tato činnost bude lépe odpovídat potřebám dětí.

Dalšími argumenty pro zapojování jsou:

- rodičovské právo na informace - o jejich dítěti a jeho výsledcích, o chodu školy, o zákonem stanovených dokumentech, jako je např. školní vzdělávací program;
- rodina má signifikantní vliv na rozvoj dítěte – efekty školního působení, mohou být tak za podpory rodiny posíleny;
- principiálně je chtěné, aby se běžní občané participovali v komunitních institucích – tento argument je podmíněn vlastní aktivitou rodičů.

Následující kapitola bude pojednávat o tom, jak se vyvíjelo české školství a s ním i spolupráce školy s rodiči, neboť vztahy mezi rodinou a školou byly po dlouhou dobu omezeny spíše na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům.

## 2. Modely vztahů mezi rodinou a školou (60. léta až současnost)

Za posledních několik let vznikla řada iniciativ a programů na podporu spolupráce mezi rodinou a školou. Východiska, na kterých tyto iniciativy staví jsou politicky, kulturně, regionálně či dobově různorodá. Ravn (in Rabušicová 2004), která staví na vývojových hlediscích v průběhu druhé poloviny 20. století identifikuje čtyři základní modely vztahů mezi rodinami a školami/učiteli:

- kompenzační model,
- konsensuální model,
- participační model,
- model sdílené odpovědnosti.

**Kompenzační model** převládající v 60. a 70. letech vycházel podle Ravn z ideologie „rovných vzdělávacích příležitostí definovaných na základě socioekonomického zázemí rodin v rámci makro-sociologické perspektivy“. Východiskem pro tento druh komunikace byla představa, že ne všichni mohou nebo jsou schopni být dobrými rodiči, kteří dokáží vhodně podporovat děti v jejich rozvoji. Na řadu tedy přichází škola a kompenzuje tak rodičovskou „nedostačivost“<sup>2</sup>. Autorka dále uvádí, že se tento typ spolupráce s rodiči začal přesouvat od základního socioekonomického modelu znevýhodnění k výkladům subtilnějším, jako jsou rozdíly v celkové socializaci v rodině, v komunikaci, v kulturním a emocionálním zázemí rodiny. Rodiče byli v tomto vztahu

---

<sup>2</sup> Není to pouze škola, která má kompenzovat rodičovskou „nedostačivost“. Rabušicová (2004) se také zmiňuje o programu Head Start, který je pravděpodobně nejstarším a nejdéletrvávajícím působícím podpůrným programem ve vzdělání a sociální péči. Vznikl v 60. letech v USA; jedná se o „mateřskou školu“, která se nezaměřuje pouze na rozvoj dětí, ale také na sociální, zdravotní či poradenskou podporu převážně rodin s nižším socioekonomickým statusem nebo rodin přistěhovalců.

chápani jako spolupracovníci ve výchově a vzdělávání dětí, zatímco školy určovaly postupy, jak zlepšovat výsledky dětí ve škole.

**Konsensuální model** se začal prosazovat v letech 70. a 80. Jednalo se však především o konsensus s oficiálním vzdělávacím systémem. Škola a rodina byly chápány jako navzájem si rovné instituce, místy dokonce překrývající se teritoria. Učitelé měli komunikovat s rodiči proto, aby získali informace potřebné pro provázání učení dětí doma a ve škole. Oproti kompenzačnímu modelu se smazával rozdíl mezi učením se ve škole a výchovou doma, naopak se hledaly možnosti, jak tyto dvě instituce navzájem provázat ve prospěch dítěte (Rabušicová, 2004).

V 80. a 90. letech mluvíme o tzv. **Participačním modelu** - rodiče jsou v něm chápáni jako „aktivní, autonomní a individuální lidské bytosti, jež hrají ústřední roli v procesu rozhodování a v jeho implementaci.“ (Ravnová in Rabušicová, 2004, s.11). Výchovná síla rodiny se pomalu vytrácí a dostává se na stejnou úroveň s jinými socializačními institucemi jako jsou vrstevníci nebo média. Nicméně rodiče jsou stále chápáni jako aktivní občané schopni podporovat své děti.

**Model sdílené odpovědnosti** je model, který je diskutován v současnosti. Podle Rabušicové (2004) tento model legitimuje rodiče k ještě většímu podílu na rozhodování, z čehož mají primární prospěch jejich dětí.

Každý model, který je výše uveden, může být prototypem pro daný časový úsek. Vznikl na základě postavení rodiny a školy v daném historickém období a postupně se proměňoval na model nový, pro danou chvíli přijatelnější, lepší. Ať jde o model sdílené odpovědnosti

nebo kompenzační model, vždy mají jeho účastníci role, které zastupují, které jsou pro ně charakteristické. Následující kapitola je tedy věnována rodičovským rolím a jejich konceptualizaci. Užitím termínu konceptualizace se mají na mysli „konkrétní způsoby uspořádání vztahů rodiny a školy a jejich sociální interakce.“ (Šeďová in Rabušicová, 2004).

### **3. Rodičovské role ve vztahu ke škole**

#### Rodiče jako klienti

Dnešní praxe je taková, že rodiče se mohou svobodně rozhodnout pro školu, kam zapíše své dítě. Školy se tak stávají soupeři a přirozeně zde vzniká tlak na zlepšování školních výsledků dětí i na nadstandardní nabídku v oblasti kurikula nebo větší možnost výběru volnočasových aktivit. To, že si rodiče školu vyberou záměrně předpokládá i větší spolupráci mezi nimi a školou, neboť se má za to, že rodiče v pozici klientů mají právo ovlivnit kvalitu „kupovaných služeb“ a co více, je to v jejich vlastním zájmu. Rodičům jako klientů školy je nabízeno několik možností participace (Šeďová, 2004):

1. Mohou se zapojit do managementu školy a mít tak přímý vliv na rozvoj školy.
2. Mohou vyslovovat své potřeby a objednávky jako řadový rodič.
3. Mohou přijímat to, co je nabízeno a důvěřovat tak učitelům a škole jako odborníkům.

Od škol se na druhou stranu očekává, že budou své „klienty informovat o stavu kupovaných služeb“, že budou podporovat komunikaci mezi „výrobcem a kupujícím“. Tento na první pohled fungující koncept je limitován tím, že rodiče v roli zákazníků nejsou obvykle těmi, kteří by se aktivně spolupodíleli na podobě školního vzdělávání. Pokud jsou jako zákazníci se službou spokojeni, drží si ji, pokud ne, dítě „jde o školu dál“.

#### Rodiče jako partneři

Hovoří-li se o rodičích jako o partnerech, má se na mysli to, že učitelé resp. škola, se nestaví do pozice odborníků, ale snaží se vyslechnout



názory a připomínky rodičů, kteří znají své dítě nejlépe, a proto jsou jejich sdělení pro učitele hodnotná. Je nutné podotknout, že mezi odborníky panuje shoda v tom, že partnerský vztah těchto dvou institucí je spíše ideál než sama skutečnost. Někteří kritici dokonce tvrdí, že toto partnerství vzniká pouze proto, aby škola získala podporu svých cílů rodiči.

Joyce Epstein z Johns Hopkins University definovala šest základních kategorií budující partnerský vztah ve smyslu závazků jako školy tak rodiny.

1. Rodičovství – vztahuje se na povinnost rodiny a je chápána jako zajištění základních funkcí, které má rodina plnit. Jedná se o zajištění zdraví a bezpečí, rozvíjení sociálních dovedností a chování svých dětí. Povinností rodičů je podporovat dítě v přípravě do školy. Dát mu dostatečný prostor a čas na samostatnou přípravu, být nápomocen, když dítě pomoc potřebuje. Povinností školy je pomoc rodičům tuto povinnost plnit.
2. Komunikace – má fungovat obousměrně, kdy škola informuje rodiče o životě a práci dítěte ve škole, o jeho pokroku, rodiče podávají škole základní a důležité informace a reagují na podněty ke komunikaci vysílané školou.
3. Dobrovolnictví – rodiče a členové rodiny se aktivně zapojují do programu, které škola připravuje svým žákům (např. sportovní setkání, výlety, koncerty, vystoupení). Dobrovolníci z řad rodičů dále pomáhají při organizaci těchto akcí. „Oboustranně nejnáročnější aktivitou je účast rodičů ve vyučování, jedná se o jejich aktivní účast ve školním vzdělávání.“
4. Domácí příprava – škola má poskytovat rodičům dostatečné množství informací, aktivit a nápadů o tom, jak pomoci jejich dětem s domácími úkoly nebo s přípravou na vyučování. Škola

může dokonce nabízet vzdělávací příležitosti dospělým za účelem zvýšení jejich úrovně dovedností a schopností. Rodiny a její příslušníci by měli dítě podpořit při jeho výzkumných snahách a sdílet s ním řadu neformálních edukačních aktivit.

5. Rozhodování – rodiče mají právo účastnit se rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy. Rozhodovací právo může být například praktikováno zvolením jednoho zástupce z řad rodičů do řídicích orgánů školy.
6. Společenství – je dobré vytvářet síť kontaktů, které napomáhají v péči o vzdělávací příležitosti. Může jít o partnerství mezi školou, rodinou, firmami a dalšími organizacemi.

Podle Šedřové (2004) se rodiče mohou dostávat do dvou různých typů partnerství ve vztahu ke škole. Výchovné partnerství spočívá v zájmu rodičů o péči o dítě, jeho výchovu a vzdělání. Sociální partnerství se opírá o zájem rodičů v rozvoji školy jako instituce. Je zřejmé, že v obou případech je v zájmu rodičů co možná nejlepší působení na dítě. Vznik partnerství, a nemusí jít pouze o to mezi školou a rodinou, je dlouhá a mnohdy i bolestná cesta. Dnešní doba je navíc charakteristická svou variabilitou životních stylů a narušováním tradičních rodinných vazeb. „Potřeba otevřené a respektující komunikace je tedy více než naléhavá.“ (Šedřová, 2004, s. 36)

### Rodiče jako občané

Každý občan zastává určitou roli vzhledem k nějaké instituci. V tomto případě jde o rodiče, kteří vůči školám uplatňují svá práva a odpovědnost. Podle Šedřové (2004) je nutné rozlišovat, zda se jedná o práva kolektivní či individuální. Uplatňování jakýchkoli práv je podmíněn aktivitou občanů, kteří mají možnost participovat např. tím,

že se účastní veřejné politiky nebo spolupracují na rozvoji lokálních komunit a angažují se v dobrovolných aktivitách.

### Rodiče jako problém

Mluví-li se o rodičích jako o problému, má se na mysli hlavně první fáze vývoje tohoto vztahu. Tento vztah není odvozen z teoreticky kompaktního a zdůvodněného hlediska, nýbrž vychází z žité reality škol.

Vztah rodičů jako problému můžeme rozdělit na tři základní podoby:

- nezávislí rodiče – škola je jimi tolerována, nicméně se školou udržují minimální kontakt, s učiteli komunikují pouze zřídka. Hodnoty jejich rodiny se mohou od těch školních lišit, to může být důvodem, proč se školou necítí potřebu spolupracovat. Tito rodičové se zasazují hlavně o blaho svého dítěte, jeho individualitu. Dítě tak velmi často dochází na různé druhy doučování či alternativní zdroje vzdělávání. Pro školy by tento typ rodičů v podstatě problémem být nemusel, svou rodičovskou povinnost plní, i když podle svých představ, pokud by ovšem školy nemusely dokumentovat styky s nimi.
- Špatní rodiče – na rozdíl od nezávislých rodičů se tento typ zpravidla nezajímá o vzdělání a výchovu svých dětí, obvykle se nesnaží informovat o dění ve škole, o způsobech práce. Má se za to, že ignorují názory učitele, potažmo školy. „Obvykle tito rodiče neplní dobře své rodičovské povinnosti ani uvnitř rodiny.“ (Šeďová, 2004, s.39). Mebus (in Rabušicová, 2004) uvádí, že nálepkou špatný rodič může dostat i ten člověk, kterému chybí potřebné sociální kompetence, např. neumí dát dostatečně najevo svůj zájem nebo se bojí zeptat na věci, které mu nejsou jasné.
- Snaživí rodiče – posledním typem rodičů jako problému jsou ti, kteří věnují svému dítěti a jeho působení ve škole hodně času, při

kterém se snaží komunikovat, účastnit se různých setkání, dávat najevo vůči škole i učitelům svou podporu. Svě dítě doma na vyučování připravují a pomáhají mu. Někteří učitelé se vůči těmto rodičům staví odmítavě, cítí se být ohroženi zejména jako profesionálové (Šeďová, 2004). Jiným zdrojem potíží je časová náročnost takové komunikace.

Na základě průzkumu mezi rodiči Campbell (2001) vytvořil několik požadavků, které jsou kladeny na úspěšné partnerství mezi učiteli a rodiči:

- Do partnerského svazku musí rodič i učitel přispívat stejným dílem.
- Každý z partnerů musí respektovat přínos toho druhého.
- Je nutné naučit se spolupracovat.
- Rodič i učitel se musí naučit chápat navzájem své slabé i silné stránky.

Výše jsou uvedeny čtyři základní varianty rolí, v nichž mohou rodiče vůči škole vystupovat. Klientská, partnerská i občanská jsou role v literatuře dobře zpracované. Role rodiče jako problému je spíše vyjádřením selhání předcházejících konceptů, navíc je odvozen ze školní reality a je zřejmé, že nemůže být ideálním konceptem. Nicméně jeho integrace mezi ostatní role je pro úplnost analýzy situace nutná (Šeďová, 2004). Kapitola čtvrtá blíže specifikuje historický vývoj školství a jeho vliv na rozvoj spolupráce mezi rodinou a školou.

## **4. Rozvoj spolupráce rodiny a školy v závislosti na historickém vývoji českého školství**

K intenzivnějším mezi školou a rodiči docházelo pouze tehdy, bylo-li třeba řešit problémy např. s docházkou, chováním nebo výsledky dítěte (Payne in Rabušicová, 2004). Teprve postupem času, asi v 70. a 80. letech, byli rodiče vyzíváni k tomu, aby překračovali „školní brány“ častěji a systematictěji. Obvykle se tak dělo za účelem formálních diskusí s rodiči o výsledcích jejich dětí a teprve postupně dostávali rodiče příležitost zapojovat se konstruktivně do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učiteli na neformální a přátelské bázi a celkově tak hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí. V 90. letech, jak uvádí Payne, došlo v řadě zemí k legislativním změnám, které přinesly rodičům možnost zapojit se do spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích vlastního dítěte.

### **4.1 Vznik českého státu až konec 19. stol.**

Model školy se měnil v návaznosti na vývoj společnosti. Počátek českého školství je datován k 10. stol., tedy vzniku českého státu. V Evropě byl rozšířen školský universalismus a první školy sloužily výhradně potřebám církve, později města (13. stol.) a nakonec i potřebám státu (18. stol.).

Roku 1774 byly v Čechách zřízeny tři druhy škol (triviální, hlavní, normální) jejichž hlavním úkolem bylo zlikvidovat negramotnost, poskytnout základy všeobecného vzdělání, zprostředkovat základy vzdělání odborného a tím připravit žáky na praktický život (Průcha, 2009).

Reforma z roku 1869 zavedla nové typy škol (obecné, měšťanské), mezi jinými vymezila nový obsah vzdělávání a povinnou osmiletou školní docházku. Další novely zákona (1883, 1918, 1922) pak dále diferencovaly požadavky a transformovaly samotné pojetí vzdělávání. Do této doby se školy rozvíjí jako veřejné sociální instituce, které podmiňují potřeby industriální společnosti. Hlavním úkolem školy bylo vybavit děti a mládež vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro život v dospělosti. „Zavedení povinné školní docházky umožnilo uplatnit prostřednictvím školy třídící mechanismy ovlivňující základní situování jedinců do zavedené sociální struktury.“ (Průcha, 2009, s.40).

#### **4.2 Vznik První republiky až rok 1989**

Za 1. republiky je možno pozorovat první snahy učitelů překonat herbartovskou praxi a vytvořit dítěti ve škole příznivé podmínky pro učení a osobní rozvoj. Tímto postojem vzdělavatelé znovu otevřeli otázku o cílech výchovně-vzdělávací práce školy. Tyto snahy byli učitelé nuceni potlačit v době okupace, kdy říše chtěla do škol zavést fašistickou ideologii a vymýtit české dějinné povědomí. Pětiletá obecná škola byla zkrácena na 4 roky, do navazující „měšťanky“ postupovala pouze třetina žáků. Po konci druhé světové války byly na našem území obnoveny předválečné typy škol, učební plány byly doplněny ruským jazykem a politickou výchovou.

Roku 1948 byla pro základní vzdělávání zavedená jednotná škola, tzn. rovnocenné vzdělávání pro všechny. Průcha (2009) dodává, že jedním z největších problémů té doby byl obsah vzdělávání, který byl striktně regulován marxistickou ideologií. Škola byla více či méně řízena dle politických potřeb, bez jakéhokoli respektu k pedagogické vědě. Je zřejmé, že hlavní funkcí školy bylo vychovat jedince takové, kteří „půjdou s režimem“. Dětem bylo předkládáno učivo s deformovaným

obsahem, neúměrně se zdůrazňovaly dějiny SSSR, dějiny KSČ a naopak národní dějiny byly značně omezeny a zkresleny. Z tohoto faktu vyplývají i hlavní funkce/úkoly, které tehdejší škola zastávala. Byly to především:

- zvyšování úrovně ideové politické výchovy mládeže a celkově výchovné práce, aby se jejich chování i jednání neslo v duchu zásady socialistické morálky;
- všechny děti by měly mít možnost úspěšně dokončit všeobecně vzdělávací školu, ze které si odnesou dobré základní vědomosti;
- děti by si ve škole měly osvojit nejen teoretické vědomosti, ale také pracovní dovednosti, návyky a správný přístup k fyzické práci (Průcha, 2009).

#### **4.2.1 Konkrétní formy spolupráce rodiny se školou v socialistickém Československu**

Podle Kočkové (1958) jsou za výchovu a vzdělání ve škole primárně odpovědni učitelé. Avšak jako spolutvůrci výchovy byli bráni i rodiče. To znamená, že již v 50. letech se neslo povědomí o tom, že spolupráce s rodinou je všestranně výhodná a prospěšná. Nicméně Kočková dodává, že rodiče si velmi často nejsou této spoluodpovědnosti vědomi, neboť všechny odpovědnost za vyučovací a výchovné výsledky náleží škole. Kočková dokonce tvrdí, že někteří rodiče do výchovy svých dětí zasahují živelně, nesoustavně, povrchně, někdy dokonce i negativně.

Na druhou stranu „škola potřebuje, aby si všichni rodiče uvědomili odpovědnost za výchovu svých dětí, aktivně spolupracovali ve výchově a zajímali se o hlavní pedagogické problémy i jejich řešení.“ (Kočková, 1958, s. 6).

Jaké formy spolupráce tedy škola v 50. letech 20. stol. rodičům nabízela?

### **Sdružení rodičů a přátel školy**

Organizační základnou pro spolupráci školy s rodiči bylo považováno *sdružení rodičů a přátel školy (SRPŠ)*. Toto sdružení fungovalo podle vládního nařízení ze dne 10. května 1949. SRPŠ měla stanoveny cíle a úkoly:

- Sdružení rodičů a přátel školy má zajišťovat spolupráci školy s rodinou, které má napomáhat škole v jejím poslání výchovném a sociálním, má také pečovat o zvelebení školy a její všestranný rozvoj. SRPŠ má usilovat o to, aby se upevňovala jednota výchovného působení školy a rodiny, zejména aby rodiče ve shodě se školou vychovávali žáky a uvědomělé občany lidově demokratického státu a byli jim vzorem v uvědomělé, obětavé účasti na výstavbě státu i v plnění občanských povinností (Kočková, 1958).

Na základě požadavku spolupráce rodiny a školy podle SRPŠ ale vyvstává podle Kočkové (1958) velmi vážný problém, kdy dítě pochází z rodiny, která nesouhlasí se státním zřízením, netají se tím před dítětem, a tak své dítě staví proti celému působení školy. „U dětí dochází přirozeně k rozporu. Tento rozpor působí na jejich povahu velmi zhoubně a těžce. Děti toto smýšlení ve škole skrývají, přetvařují se.“ (Kočková, 1958, s.15-16).



Hlavní podmínky spolupráce školy s rodinou:

- jednotnost výchovného působení všech tří kolektivů: učitelského, rodičovského i žakovského, představovaného PO<sup>3</sup> a ČSM<sup>4</sup>;
- soustavná pedagogická propaganda mezi rodiči a ve veřejnosti vůbec;
- potřeba vytvořit z rodičů, jejichž děti chodí do školy, kolektiv;
- vzbudit zájem o otázky a stav výchovy u široké veřejnosti v okruhu školy;
- potřeba volit správné metody a formy práce.

### Výbor SRPŠ

Je to výkonný a řídicí orgán, jeho členy mají být „nejuvědomělejší, aktivní a iniciativní rodiče, kteří mají úctu a důvěru rodičů ostatních.“ (Kočková, 1958, s.31). Mezi další členy patří předseda, členové voleni na plenární schůzi, zástupci jednotlivých tříd, ředitel školy, zástupce učitelského sboru. Hlavním úkolem SRPŠ je organizovat pomoc škole především ve výchovné a vzdělávací oblasti.

### Rodiče aktivisté

Škola by měla stanovit rodičovský výbor, který se bude snažit vytvořit z rodičů žáků školy družný a dělný kolektiv. Aby mohl rod. výbor zvládnout všechny úkoly, především v terénu, je nutné vytvořit kolem něj sbor rodičů aktivistů, kteří by zastávali funkce nejbližších spolupracovníků a pomocníků.

---

<sup>3</sup> pionýrské organizace

<sup>4</sup> český svaz mládeže

### Plenární členská schůze SRPŠ

Tato schůze je považována za vrcholný orgán SRPŠ. Je to schůze, kde se setkávají všichni rodiče žáků školy za přítomnosti ředitele a členů pedagogického sboru. (Kočková, 1958) dále uvádí, že tyto schůze byly ještě před několika lety hlavní formou práce s rodiči.

### Třídní rodičovské schůze

Třídní schůze jsou záležitostí celé školy. Ředitel školy by se měl pokud možno účastnit všech třídních schůzek. Přípravou schůzí se zabývá pedagogická rada, metodická sdružení a školní předmětová komise. Na ped. radě a výborech SRPŠ se pak třídní schůze hodnotí.

Jiné formy schůzek s rodiči:

- třídní besedy prováděné společně s rodiči i se žáky;
- večerní výměny zkušenosti z výchovy dětí v rodině;
- beseda otázek a odpovědí.

### Lektoráty a rodičovské university

### Konference a besedy pro rodiče

### Dni otevřených dveří

### Návštěvy v rodinách

Podle Kočkové (1958) je tato forma spolupráce školy s rodiči jednou z nejdůležitějších a nejúčinnějších. Dodává však, že ji soustavně aplikují pouze některé školy či učitelé. Praxe ukazuje, že učitelé navštěvují zpravidla pouze tzv. naléhavé případy, to jsou rodiny žáků

neprospívajících nebo neukázněných. Na těchto návštěvách se hovoří o zjištěných problémech, hledají se jejich příčiny a možná řešení. Učitel obvykle rodičům radí, jak s dítětem pracovat, jak dítěti vytvořit příjemné prostředí pro učení se. Za velmi důležité jsou považovány návštěvy učitelů v rodinách žáků vstupujících do školy. Učitel se tak může seznámit s žákem, jeho rodinou i s domácím prostředím. Proto je nutné s návštěvami začít již od vstupu dětí do školy. Kočková vyzdvihuje návštěvy v rodinách pro jejich příznivý efekt na sblížení učitele s žákem a jeho rodinou, zvláště pokud jsou návštěvy opakované. Tím se vytváří příznivá situace pro vzájemnou výměnu názorů. Kočková (1958) opakovaně tvrdí, že tato forma spolupráce je jednou z neúčinnějších. Námaha a oběti, které jsou s touto formou spolupráce spojené vracejí mnohonásobný užitek.

#### Žákovská knížka

Pokud je žákovská knížka správně používána, i ona může být velmi významným pojítkem mezi školou a rodinou. Žák si do ní totiž denně zapisuje učivo, uložené úkoly dále studijní a budovatelské závazky, které ho mají motivovat ke zlepšení pracovních výsledků. Všechny tyto záznamy informují rodiče žáka např. o domácích úkolech, o jeho výsledcích, o celkové práci a chování žáka. Důležitou součástí žákovských knížek je i týdenní hodnocení práce a chování žáka třídním učitelem. Jako problém Kočková vidí, že někteří učitelé bývají příliš obecní a mnohdy záporní při svém hodnocení. Žákovská kniha dluží i jako informační zdroj o konání SRPŠ, vyzývá je k účasti na budovatelských akcích apod.

### Besedy (konzultace) s jednotlivými rodiči

Konají se s jednotlivými rodiči buď z jejich vlastní iniciativy, nebo na pozvání školy. Besedy mají charakter rozhovoru, který vede buď ředitel, nebo třídní učitel. Učitel se na besedu musí dobře připravit, promyslet její obsah i formu. Podklady pro tyto informace poskytují učitelé záznamy o žákovi, známky z ústního zkoušení i z písemných prací apod.

To, jaké formy spolupráce jednotlivé školy volily záleželo pouze na nich samotných, na jejich okolnostech a potřebách. Bylo ale potřeba, aby se učitelé snažili zvolených forem využívat co nejlépe tak, aby se mohli dostat co nejlíže k rodičům. Bylo nutné, aby se na všechny příležitosti důkladně připravovali a vycházeli jak z pedagogické teorie, tak i z jejich vlastní praxe a zkušeností z vlastní třídy, a školy.

Co je ale považováno za hlavní pedagogické problémy v polovině 20. stol.? Jde tedy především o jednotu výchovného cíle a působení školy a rodiny v otázkách ideologických. Kočková dodává, že z důvodu velkého množství pedagogických problémů vyplývá velmi vážný úkol a to rodiče pedagogicky vzdělávat.

Perovskij (in Kočková, 1958) ve své knize „Řízení učebně výchovné práce ve škole“ píše, že pokud je rodina svým výchovným zaměřením blíže ke škole, tím snadněji probíhá výchovná práce školy. Čím je ale dále, tím probíhá pomaleji a nesnadněji. Proto má mít škola přímý a opravdu vážný zájem na tom, aby dosáhla co možná největší jednoty školy a rodiny při výchově dětí, a to pod vedením školy.

### **4.3 Rok 1989 až současnost**

Události po 17. listopadu měly obrovský spád. Během pěti měsíců byly uzákoněny zásadní změny českého vzdělávacího systému (např. zkrácená povinná školní docházka, zrušena jednotná škola nebo kurikulární reforma). Toto všechno se podílí na podobě současného charakteru českého školství.

V současné společnosti je škola považována za „nezastupitelnou instituci s dominantní rolí v utváření základů celoživotního učení a v socializaci dětí a mládeže“ (Průcha, 2009, s.115). Škola prochází, stejně jako celá společnost, procesem vnitřní proměny, posiluje socializační funkci a partnerství s dalšími institucemi, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí.

Postupně dochází k transformaci celého školství. Do této přeměny se zapojuje řada odborníků, vzniká několik iniciativ sdružení, které se specializují na samotnou proměnu kurikula. Jak transformace probíhá, co s sebou nese a jak se odráží ve spolupráci školy s rodinou bude tématem následující kapitoly.

## **5. Transformace českého školství – obrat k dítěti jako východisko školské reformy**

Rok 1989 je zlomovým rokem nejen pro politickou, ekonomickou či hospodářskou scénu Československa, ale také pro samotné školství a jeho systém. „V oblasti školství politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, který by byl v souladu s domácími tradicemi a zároveň i se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství.“ (Spilková, 2005, s.15).

### **5.1 Výchozí stav proměny kurikula**

Spilková (2005) představuje několik základních problémů a nedostatků českého školství před rokem 1989. Opírá se o výsledky různých dílčích sond mezi učiteli, řediteli, rodiči a studenty pedagogických fakult, empirických šetření nebo analýzy projektů reforem ministerstva školství. Mezi mnohými je jeden z předmětů kritiky tendence školy izolovat se vůči okolí, uzavírat se sama do sebe, nekomunikovat a nespolupracovat s okolím (vlivy z venčí jsou chápány spíše za rušivé, protože přinášejí různorodost a s ní narušení jistoty), přístup k rodičům jako laikům, jímž nepřísluší zasahovat do pedagogických záležitostí školy (komunikace rodiny a školy byla podle stejné autorky často redukována na informování o prospěchu a chování žáka). Dále Spilková (2005) uvádí výsledky, kde učitelé zdůrazňují direktivní, neosobní vztahy žáci-učitel-rodiče.

Tak jsou stručně charakterizovány základní problémy, které předcházejí vzniku nového kurikula. Následující kapitola je zaměřena na konkrétní změny kurikula v praxi.

## **5.2 Změna kurikula v praxi**

Hned na počátku 90. let vytvořil tým odborníků z řad Pedagogické fakulty UK v Praze na objednávku MŠMT ČR expertní studii *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*. Vedle tohoto projektu vzniklo i několik dalších.

Všechny skupiny nově vzniklých týmů měly podle Spilkové (2005) společný cíl, tj. změnit paradigma vzdělávání. Důležitým momentem byla provázanost vnější a vnitřní reformy. „Vnější reforma by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměnu uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu (přístup k žákovi, kvalita komunikace a sociálního klimatu, metody a formy výuky, způsob hodnocení žáků apod.“ (Spilková, 2005, s. 16).

Následně vznikaly dokumenty jako *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost (1994)*, na něj navázal v roce 1995 dokument *Standard základního vzdělávání*. V návaznosti na uvedený dokument byly v letech 1996 až 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání – *Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola*. Tyto vzdělávací programy měly nahradit dosavadně užívané učební osnovy a plány. Vedle těchto programů byl schválen i jeden alternativní vzdělávací program *Česká škola waldorfského typu*, svůj vzdělávací program si začali vytvářet i zastánci pedagogiky *Marie Montessori*.

Za jeden z klíčových momentů v transformaci českého školství lze považovat zprávu *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie (1999)*. Ta bezprostředně navazuje na zprávu pro OECD *Proměny vzdělávacího systému v České republice (1995)* a *Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice (1996)*. Jedním z cílů dokumentu z roku 1999 byla reflexe stavu české vzdělávací soustavy a

formulace důležitých požadavků pro vzdělávací soustavu. Mimo jiné mezi ně patří: schopnost se neustále učit zahrnující motivaci k celoživotnímu učení, otevřenost ke změně a novým poznatkům, tvořivost, samostatnost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy, sociální dovednosti, komunikační kompetence, dovednost zpracovávat informace, schopnost sebereflexe, odpovědnost (Spilková, 2005).

### **5.2.1 Bílá kniha**

Po deseti letech od roku 1989 započala v České republice práce na tzv. *Bílé knize*. Závazný vládní dokument, Bílá kniha, se měl stát obecným rámcem vzdělávací politiky. V roce 2001 tedy vychází *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR. Shromažďuje všechny zkušenosti, materiály a podněty nasbírané během více jak deseti let a stává se podkladem k tvorbě nového školského zákona, který je v roce 2004 přijat. „Bílá kniha se týká většiny klíčových otázek – pojetí, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje apod.“ (Spilková, 2005, s. 21).

Hlavním úkolem školy se stává vytvoření pevných základů pro celoživotní učení každého člověka, ke kterému má každého motivovat. Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy. Do rozhodování o škole má zasahovat nejen státní správa, ale i samospráva, představitelé obcí a regionů, sociálních partnerů a rodičů. „Principem vzdělávací politiky se tak stává decentralizace řízení vzdělávací soustavy a participace sociálních partnerů na rozhodování“. (Bílá kniha, 2001).



Úlohou školy je stanovit si v rámci pravidel předepsaných státem vzdělávací cíle, které se snaží co možná nejlépe realizovat opět za pomoci státní správy a samosprávy i účasti okolní společnosti, sociálních partnerů a rodičů.

Samotné změny nastávají i v pojetí vyučování. Tyto změny znamenají především „změnu myšlení učitelů i rodičů.“ (Bílá kniha, 2001). Odrážejí se ve vnitřní proměně školy, především v proměně její funkce, prostředí a klimatu, kdy „vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů.“ (Bílá kniha, 2001).

### **5.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

V návaznosti na bílou knihu vznikl v letech 2001 - 2004 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Jde o klíčový dokument, který upřesňuje požadavky státu tím, že vymezuje základní rámec v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Základním cílem RVP ZV je „pomoc utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP ZV, 2007, s.12).

V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

(RVP ZV, 2007, s.12-13).

Za významný koncepční krok lze považovat klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Každý žák má dosáhnout takové úrovně klíčových kompetencí, která je pro něj dosažitelná. Jejich osvojování je dlouhodobý a složitý proces, který začíná v mateřské škole a před základní školou pokračuje na střední školou a prostupuje i celým dalším životem.

Tento kurikulární dokument také otevírá prostor pro „proměny procesů vyučování a učení.“ (Spilková, 2005, s. 24). RVP ZV totiž deklamuje, že pro dosahování stanovených cílů má rozhodující význam kvality procesů vzdělávání, tzn. kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, školou a

rodiči, učiteli navzájem apod. Navíc dokument navozuje a podporuje určité tendence ve vzdělávání:

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

(RVP ZV, 2007, s.10).

### **5.3 Pojetí dítěte**

Klíčovým principem transformace českého školství po roce 1989 je princip humanizace, resp. jeho pedagogické interpretace a vliv humanistického myšlení na proměny školy a vzdělávání. Podle Spilkové (2005) je to zejména akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt k němu, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti. „Charakteristickým rysem humanistického, na dítě orientovaného vyučování, je důraz na preformativní význam dětství pro další život jedince, pro kvalitu osobnosti v dospělosti.“ (Spilková, 2005, s. 54). Dítě je v tomto pojetí chápáno podle Spilkové (2005) jako rozvinutá, samostatně myslící bytost, která je schopna se aktivně podílet na svém vlastním rozvoji, navíc je to bytost kompetentní. Toto pojetí je diametrálně odlišné od pojetí dítěte jako bytosti nehotové, nezralé, závislé, které se lidskou bytostí teprve stane. Nové pojetí by se dalo shrnout slovy Friedricha Nietzscheho „Staň se tím, čím jsi.“ Znamená to, snahu nechávat dětem prostor, aby se mohly stát tím, kým opravdu jsou a akceptovat je takové; neformovat je podle jedné šablony, která je sdílena jako nejvhodnější; nechat je projevovat názory, vedle citů a emocí. I přesto, že je kladen velký důraz na individuální růst, je v novém pojetí vzdělávání zdůrazněna potřeba ochrany a vedení dětí, pomoc a sociální podpora dítěte. Navíc je potřeba si uvědomit, že dítě jako lidská bytost se utváří ve stycích s druhými lidmi - s dětmi i dospělými.

To, že je dítě chápáno jako svébytná osobnost se svými individualitami, přináší nové pohledy na komunikaci mezi žákem a učitelem. Základ tvoří partnerský, komunikativní přístup k dítěti založený na „vcítění, pochopení, úctě, respektu, důvěře, toleranci, na porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v něm.“ (Spilková, 2005, s.55).

Klíčovým principem transformace je tedy zesílení antropologické orientace, jehož ústředním pojmem je vzdělávání orientované na žáka

(child-centered education). Je tedy zřejmé, že se i v oblasti spolupráce mezi rodinou školou dochází k postupné transformaci. Rodiče a škola se staví na pozici partnerů, kteří se mohou navzájem obohatit.

#### **5.4 Spolupráce mezi školou a rodinou**

Nové pojetí vyučování klade velký důraz v oblasti sociálně-vztahové na dimenzi komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou. Spilková (2005) uvádí, že cíle této spolupráce je vytvoření partnerského vztahu založeného na vzájemném respektu, důvěře a otevřenosti. Každý z účastníků této komunikace má své role, funkce a úkoly. Rodič má na dítě největší vliv, nese největší odpovědnost za jeho výchovu, musí se tedy podílet na všem, co se jeho dítěte týká. „Učitel je pak ten, kdo se snaží vytvářet možnosti spolupráce, měl by od počátku dát rodičům najevo, že jsou důležitými partnery, že si cení jejich spolupráce při společném úsilí o co nejkvalitnější rozvoj dítěte.“ (Spilková, 2005, s. 60).

V pedagogice orientované na dítě se považuje za důležité informovat, vysvětlovat, diskutovat s rodiči o cílech a pojetí výuky, o tom, k jakým postojům, hodnotám, dovednostem chceme jejich dítě dovést a jakým způsobem to učitel dělá. Učitel se snaží, aby rodiče pochopili to, jak vede jejich děti a jaké k tomu využívá prostředky. Učitel si tedy musí být schopen obhájit to, co s dětmi dělá, musí vědět, proč to dělá.

Dále je kladen důraz na dostatečnou informovanost rodičů o pokrocích dítěte, o jeho úspěších či problémech. Z důvodu snahy vtáhnout rodiče co nejvíce do dění ve třídě i škole jim je umožněn vstup do třídy v různých podobách. Školy zpřístupňují rodičům samotné vyučování, kde mohou působit jako pozorovatelé a vnímat tak své dítě z jiné pozice, při komunikaci s učitelem jiným dítětem apod. Někteří rodiče mohou ve třídě působit jako asistenti učitele a pomáhat mu tak při různých činnostech školních i mimoškolních, jednorázových i dlouhodobých.

Tento způsob setkávání rodičů, dětí a učitelů je důležitý pro „vytváření a kultivaci lidské pospolitosti, společenství a sounáležitosti uvnitř dané sociální skupiny.“ (Spilková, 2005, s. 60).

Postupná proměna vzdělávání je dlouhodobý a složitý proces, který může trvat několik desítek let. Nicméně i dnes je možné vidět, že někteří učitelé jsou schopni posunout své učitelské paradigma i přes to, že působí ve své profesi řadu let. Svědčí to o jejich kompetenci učit nejen své žáky, ale i sami sebe. Tím pádem naplňují myšlenky celoživotního učení, které nám předkládá Bílá kniha. Na základě nového přístupu k dítěti, nového pohledu na spolupráci s dalšími účastníky vzdělávání a hlavně na základě nové koncepce vzdělávání, vznikají v České republice školní programy, které můžeme považovat za ukázkové při orientaci na dítě. Jedním z nich je i program *Začít spolu*, který se snaží spojit poznatky Piageta, Vygotského, Erikson apod., zkušenosti reformní pedagogiky, nebo osvědčené vzdělávací postupy z pedagogickým principů Komenského, Montessoriové.

## **6. Spolupráce školy s rodinou v programu Začít spolu**

Program *Začít spolu* je otevřený didaktický systém. Vzdělání a výchovu podřizuje kultuře, zvykům a tradicím země, kde je implementován, bere v potaz samotný vzdělávací systém dané země a navíc se přizpůsobuje i samotným potřebám konkrétních dětí. Program je možné v České republice realizovat v mateřských školách od roku 1994 a v základních školách od roku 1996. Monitoring jeho průběhu zajišťuje nevládní nezisková organizace Step by Step ČR, o.s. Program je dále zaštitěn mezinárodní nevládní členskou organizací ISSA (International Step by Step Association), který současně sjednocuje 27 organizací ve 27 zemích. ISSA vytvořila mezinárodní profesní standardy, které formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu a kvalitu práce učitele. Konkrétně se týkají těchto oblastí výchovně-vzdělávacího procesu:

1. komunikace
2. rodina a komunita
3. inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
4. plánování a hodnocení
5. výchovné a vzdělávací strategie
6. učební prostředí
7. profesní rozvoj.

Pod výše uvedené oblasti spadají standardy, které jsou v programu *Začít spolu* využívány např. pro sebehodnocení učitelů, posuzování kvality práce učitelů řediteli při hospitacích, projektování plánů trvalé obnovy školy nebo při informování rodičů, kteří se jejich prostřednictvím dozvídají více o charakteru vzdělávání, které jejich dítě absolvuje nebo bude absolvovat. (Spilková, Tomková, 2010).

## **6.1 Rodina a komunita z pohledu ISSA**

V mezinárodních ISSA standardech je na druhém místě zmíněna oblast rodiny a komunity. „Spolupráce mezi rodinou, komunitou a školou je velice významný faktor ovlivňující efektivitu vzdělávání dětí. Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na jejich vývoj největší vliv. Tento fakt vnímá učitel jako důležité východisko, na jehož základě staví spolupráci s rodinami dětí. Úkolem školy a učitelů je vytvořit podmínky pro fungování oboustranné komunikace s rodiči dětí, navázat a pravidelně s rodinami udržovat kontakt, nabízet rodinám rozmanité formy spolupráce. Učitel spolupracuje s rodiči na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě a respektu, sdílí s rodiči odpovědnost za podporu optimálního rozvoje dítěte, poskytuje jim co nejvíce informací o dítěti a to způsobem, kterému rodiče mohou rozumět. Individualizovaný přístup uplatňuje učitel nejen ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám tím, že jim nabízí možnost vybrat si takový typ spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, zázemí a životnímu stylu. Učitel efektivně komunikuje a spolupracuje také s dalšími partnery školy a širší veřejností (komunitou).“ (ISSA, 2002).

### **6.1.1 Konkrétní standardy v oblasti rodiny a komunity, jejich indikátory**

1. Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.
  - Učitel zapojuje rodiče dětí i členy jejich širší rodiny a komunity do vzdělávání dětí, umožňuje jim aktivní vstup do výuky, vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.



- Učitel dává rodičům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí.
  - Učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.
2. Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.
- Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích dítěte, o vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.
  - Učitel pravidelně komunikuje s rodinami, s cílem poznat rodinné prostředí dětí, a tím lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám dítěte.
  - Učitel vytváří příležitosti, v nichž se rodiny mohou od sebe učit navzájem a vzájemně se podporovat.
  - Učitel zachovává důvěrnost informací týkajících se rodin a dětí.
3. Učitel využívá k obohacení vzdělávací nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.
- Učitel navazuje kontakty a vytváří partnerské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě...).

- Učitel sbírá informace o rodinách dětí (o zájmech a profesích rodičů/prarodičů) a vybízí je, aby se různými způsoby zapojily do školního vzdělávání svých dětí.
- Učitel do vzdělávání dětí začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/komunitě.
- Učitel podporuje rodiče dětí i širší veřejnost tím, že jim nabízí informace a podněty z oblasti rodičovských kompetencí, výchovy a vzdělávání dětí (připravuje a realizuje pro ně dílny, přednášky, diskuse a další vzdělávací aktivity).

(ISSA, 2002).

### **6.1.2 Klíčové kompetence v programu Začít spolu**

„Program *Začít spolu* buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století.“ (Spilková, 2005, s.296). Program podněcuje rozvoj rysů osobnosti, zejména:

- schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;
- schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost;
- schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;
- představivost a tvořivost;
- zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, v němž žijeme.

Tyto charakteristické rysy jsou považovány tvůrci programu *Začít spolu* za obzvláště potřebné v této rychle se měnící době. Tento program je

založen na pedagogickém přístupu, který je primárně orientovaný na dítě. Velmi důležitý je fakt, že program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělání.

### **6.1.3 Sociálně-vztahové strategie v *Začít spolu***

„V programu *Začít spolu* mají rodiče příležitost podílet se na chodu školy nejen z hlediska jejího řízení, organizace a financování, ale také v otázkách spojených s obsahem vzdělávání a jeho metodikou.“ (Spilková, 2005, s.302). Program *Začít spolu* chápe spolupráci s rodinou jako nezbytný předpoklad efektivního vzdělávání dítěte. Škola vnímá rodiče jako důležité partnery, kteří se podílejí na spoluvytváření individuálního vzdělávacího programu pro své dítě. Program vychází z přesvědčení, že:

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

(Krejčová, Kargerová, 2003, s.149).

## **6.2 Principy spolupráce v programu Začít spolu**

Učitelé pracující podle programu *Začít spolu* dodržují desatero pro spolupráci s rodinou:

1. Respektujeme úlohu rodičů.
2. Zachováváme důvěrnost.
3. Mluvíme s rodinami o očekáváníích, která vůči sobě máme.
4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.
5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.
6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.
7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.
8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.
9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.
10. Víme, že všechno nejde hned.

(Krejčová, Kargerová, 2003, s. 150).

Program *Začít spolu* vychází z myšlenky individuálního přístupu k dítěti. Zajímavé je, že tuto individualitu uplatňuje i ve vztahu k rodičům. Učitelé, resp. škola se má snažit nabízet rodičům široké spektrum možností spolupráce tak, aby každý rodič byl schopen vybrat si tu

formu, která nejlépe vyhovuje jeho potřebám a možnostem. Program vymezuje tři rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou:

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

### **6.2.1 Osobní kontakt učitele s rodinou**

#### **První návštěva ve škole – orientační setkání**

„Považujeme za důležité umožnit rodičům, aby se seznámili s prostředím třídy, školy, se vzdělávacím programem a jeho metodikou ještě předtím, než dítě začne naši školu navštěvovat.“ (Krejčová, V., Kargerová, J., 2003, s.151). Při první návštěvě si rodiče mohou vyzkoušet to, jak vypadá systém práce v *Začít spolu*. Ve zkrácené podobě rodiče absolvují ranní kruh, centra aktivit a závěrečné reflektivní kolečko, kde se mohou doptat na případně nejasnosti. Rodiče mají také možnost přijít se podívat do výuky kdykoli předtím, než jejich dítě do školy nastoupí a prodiskutovat s učitelem vhodnost programu pro jejich dítě (Krejčová, Kargerová, 2003).

Při prvním setkání jsou rodiče také vyzváni k tomu, aby škole poskytly základní údaje o jejich dítěti do předem připravených archů, ty jsou pak součástí osobního spisu dítěte. Rodiče se mnohdy v této chvíli vidí navzájem vůbec poprvé, tato schůzka tedy slouží i jako seznámení jich samotných. Navíc se při tomto setkání mohou vytvářet pravidla pro vzájemnou spolupráci a komunikaci, učitelé předkládají své požadavky a očekávání, stejně jako rodiče.

### **Čas příchodu a odchodu dítěte ze školy**

Tento neformální čas je pro učitele *Začít spolu* důležitý. Rodiče dětí jsou mnohdy vytíženi svými povinnostmi, nicméně hlavně na počátku docházky své dítě často do školy doprovázejí. Učitel by měl být připraven poskytnout rodiči informace o aktivitách, které jeho dítě ten den čekají, učitel se může zmínit o úspěších či problémech dítěte. Někteří rodiče mohou ve výuce setrvat a podílet se např. na realizaci ranního kruhu.

### **Telefonické rozhovory, e-maily, sms zprávy**

Jako jednu z efektivní spolupráce považuje program i využívání těchto prostředků. Děje se tak převážně s těmi rodiči, kteří jsou pracovně nebo jinak vytíženi a není možná jejich účast na aktivitách. Učitelé telefon, e-mail nebo sms zprávu využívají převážně v situacích, které si žádají rychlé řešení.

### **Konzultace učitel-rodič-dítě**

Těchto konzultací se účastní všechny tři strany výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel, rodič/e a dítě. Je v zájmu všech tří stran zapojit do diskuse samotné dítě, neboť i ono je odpovědné za své vzdělání, navíc je spolutvůrcem svého vzdělávacího programu, proto je důležité, aby i ono samo rozhodovalo o dalších cestách v jeho učení. Konzultace probíhají před zahájením a v průběhu školního roku.

#### **- před zahájením školního roku**

Tato porada/konzultace probíhá za účelem seznámení se navzájem. Koná se většinou hned na počátku školního roku. Slouží také jako

prostředek k navázání přátelského a otevřeného vztahu. na této konzultaci jsou rodičům pokládány většinou následující otázky:

*Co byste chtěli, aby se vaše dítě v průběhu tohoto školního roku naučilo?*

*Jaké činnosti děláte společně s dětmi nejraději?*

*Má vaše dítě nějakou zkušenost, zažilo nějakou událost, o které bych jako jeho učitel měl vědět?*

*Na co jste u vašeho dítěte nejvíce pyšní?*

*Jaké jsou oblíbené hry a aktivity vašeho dítěte?*

*Jak se vaše dítě chová, když je rozrušené? Jak je nejlépe s ním v takovýchto situacích jednat?*

*Co dalšího bychom měli o vašem dítěti vědět?*

*Jakým způsobem byste se chtěli zapojit do aktivit ve třídě a ve škole?*

#### **- v průběhu školního roku**

Učitel si v průběhu školního roku shromažďuje informace o každém dítěti. Před schůzkou si učitel materiály znovu projde. Stejně tak i samotný žák si nasbírané materiály (ty má uložené ve výběrovém portfoliu) připraví tak, aby byl schopen demonstrovat pokrok, kterého chtěl dosáhnout.

Pro samotnou konzultaci je důležité, aby prostředí, ve kterém probíhá bylo příjemné a všichni zúčastnění se cítili příjemně jako partneři. Učitel může připravit jednoduché občerstvení ve formě kávy, čaje, vody. Také by měl být k dispozici papír a tužka na psaní poznámek.

## **- průběh konzultace**

Ze všeho nejdříve by se měl učitel snažit navodit přátelskou atmosféru neformální otázkou, nabídkou občerstvení apod. Jako první mluví dítě, které prezentuje svůj pokrok. Následuje kladné hodnocení učitele, který svá slova dokládá na konkrétních ukázkách práce dítěte. Učitel by měl mluvit o úspěších dítěte, jeho pokrocích, měl by zdůraznit silné stránky. Všichni společně se poté zaměří na následující cíl dítěte a diskutují se kroky, které dítě k cíli dovednou, jak se na průběhu bude podílet rodina při domácí přípravě. Je důležité, aby si učitel zapsal vše, na čem se všechny tři strany dohodly. Následují otázky, které učitel během konzultace může položit:

*Co je potřeba zlepšit?*

*Které další dovednosti budeš chtít v následujícím období získat?*

*Co společně uděláme pro to, aby si mohl dosáhnout zlepšení a dalšího pokroku v učení?*

Je důležité, aby rodič i dítě měli dostatek času se vyjádřit. Do konzultace jsou zapojeny tři strany a všechny by měly mít stejný prostor pro své názory, nápady a připomínky.

## **Rodičovská setkání**

Tato setkání jsou spíše neformálního charakteru. Probíhají v rámci celé třídy a měly by se nést ve „slavnostním duchu“. Konkrétně jde o besídky, výlety, společné pobyty v přírodě, pikniky, oslavy narozenin apod.



## **6.2.2 Písemné formy komunikace školy s rodinou**

### **Letáčky, brožury, příručky**

Tyto dokumenty slouží jako základní informace o škole, mimoškolních aktivitách a dalších možnostech školy. Pomáhají rodičům, ale i ostatním partnerům školy.

### **Zpravodaj, třídní, školní noviny**

Na rozdíl od letáků nebo brožur se informace ve zpravodaji, resp. novinách, týkají aktuálního dění, konkrétních událostech a akcích. Do těchto pramenů se zařazuje vše, co aktuálně se školou souvisí, např. básně a básně, které se děti budou učit, hlavolamy, rébusy, hádanky, informace o tematických projektech. Do zpravodaje se mohou zařadit i zajímavé články z odborných pedagogicko-psychologických časopisů. Pro posílení spolupráce mezi rodinou a školou je možno zařadit i rubriku s názory a náměty rodičů.

### **Neformální zprávy o dítěti i dění ve škole**

Tyto neformální zprávy mají informovat rodiče o jejich dítěti, jde o průběžné hodnocení jeho pokroku, nových dovednostech a úspěších. Dále jsou rodiče prostřednictvím neformálních zpráv seznamováni s právě probíranými tématy.

### **Informační nástěnka pro rodiče**

Tato forma komunikace slouží ke sdělování o aktuálním programu, změnám, instrukcím k dobrovolným akcím, informování o volnočasových aktivitách, poděkování rodičů za jejich pomoc apod. Toto

místo je vhodné často aktualizovat a doplňovat o výtvary dětí, fotografiemi.

### **Schránka pro návrhy**

Schránky jsou určeny pro anonymní komunikaci. Mohou je využívat děti, rodiče, učitelé i ostatní partneři školy a vyjádřit tím své názory, postoje, připomínky či návrhy.

## **6.2.3 Rodiče ve třídě**

### **Rodič jako pozorovatel/návštěvník**

Rodiče dětí, kteří navštěvují školu s programem *Začít spolu* mají možnost účastnit se výuky např. jako pozorovatel. Znamená to, že rodič má možnost pozorovat dění ve třídě, reakce dětí, komunikace učitele s dětmi a dětmi mezi sebou včetně chování dítěte vlastního. Rodič získává povědomí o chodu třídy a průběhu dne.

### **Rodič jako odborník**

Mnoho rodičů má zaměstnání nebo koníčky, které mohou být pro děti velmi zajímavé. Pokud jsou rodiče ochotní, mohou se školou spolupracovat jako odborníci a např. asistovat při aktivitách, které se k jejich práci vztahují. Mohou také zajistit exkurze v zaměstnání nebo dopravit děti na školní výlet. Na počátku školního roku je tedy spolupráce důležitá i z toho hlediska, že učitel zjišťuje, jaké zaměstnání a koníčky rodiče mají a diskutuje s nimi, jak by se jejich práce či záliby mohlo využít při práci s dětmi.

### **Rodič jako asistent**

Někteří rodiče mohou do třídy docházet pravidelně a pracovat jako asistenti, kteří pomáhají připravit a následně zrealizovat výuku. Mohou pomáhat např. v centrech aktivit jednotlivým dětem, které pomoc potřebují.

### **Rodičovská místnost**

Pokud to škola prostory dovolí, je přínosně pro upevnění spolupráce zařídit rodičovskou místnost. Ta slouží ke krátkému zastavení se rodičů, kteří si mohou přečíst informace z nástěnky nebo seznámit se s jinými rodiči.

## **7. Závěr teoretické části**

Jak již bylo několikrát řečeno a teoreticky podloženo výše, spolupráce rodiny se školou se významnou měrou spolupodílí na efektivitě učebního procesu, na školním klimatu a podle Matýskové (2005) také na spokojenosti žáků, učitelů i rodičů. Je zřejmé, a vlastní zkušenosti nám samy napoví, že v atmosféře pohody a klidu se něco nového naučíme lépe a trvaleji, té se jen těžko dosáhne, jsou-li vztahy mezi rodinou a školou napjaté. Otevřená komunikace a pozitivní vzájemné vztahy jsou podle Rýdla (2001) jedním ze znaků dobré školy.

Před rokem 1989 se školy v České republice stavěly spíše do autoritativní pozice, spolupráce s rodinou byla stavěna ve velké většině na mocenském přístupu, to vše vycházelo podle Matýskové (2005) z principu učitel=odborník, s právem řídit a nařizovat, versus rodič=laik, s povinností poslouchat a nezasahovat. Jak je popsáno v 5. kapitole, v závislosti na proměně pojetí vzdělávání se i vztahy školy a rodiny postupně začínají proměňovat. Stále je patrné podle Rabušicové (1996), že zde existují mnohé překážky, známky nedůvěry, malý respekt nebo nevhodný druh komunikace, které podle názoru autorky ale přetrvávají dodnes. Nicméně po převratu roku 1989 se školám otevřel prostor pro vzájemnou komunikaci s rodiči a ony tak měly „volnou ruku“ při hledání efektivního způsobu komunikace. Některé školy se s tím vypořádaly tak, že zůstaly u dříve obvyklé nadřazenosti a direktivity, jiné přistoupily na kontakt s rodiči, ale zúžily jej na minimálně možný. Řada škola si ale nutnost a důležitost spolupráce uvědomovala (a to jistě i před převratem) a začala hledat nové formy spolupráce s rodinou, podle Matýskové (2005) někdy systematickými postupy, jindy píše nahodilými a intuitivními metodami. „Mnohé školy se nechaly inspirovat zkušenostmi jiných škol, včetně zahraničních a také teoreticko-praktickými východisky a metodickými postupy nových

programů a systémových přístupů (Začít spolu, Zdravá škola apod.).  
(Matýsková, 2005, s.28).

## **Empirická část**

### **8. Vymezení problému a cíle výzkumu**

#### **8.1 Vymezení problému**

Na území České republiky se v současné době vyskytuje poměrně velké množství různých typů škol. Svou nezastupitelnou pozici zde zaujímají stále běžné státní školy, vedle škol alternativních, soukromých či církevních. Každá škola má svůj vlastní školní vzdělávací program, dosahuje různých cílů a používá k tomu rozličné strategie. Každá škola je jiná a zároveň mají všechny něco společného – vychovávají a vzdělávají děti. Každá trochu jinak, a přesto všechny se stejným cílem.

Zásadní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu má právě spolupráce školy s rodinou. Každá škola k této spolupráci přistupuje rozdílně. Školy se liší kvantitou i kvalitou komunikace, intenzitou i četností spolupráce. Úroveň spolupráce, resp. komunikace, je dána z velké části samotnou učitelkou potažmo školou. Autorka, jako budoucí učitelka na prvním stupni soukromé školy, považuje komunikaci s rodiči za klíčovou – velká část rodičů si bude výuku svých dětí hradit, což bude přirozeně na učitelku klást vysoké nároky - na její působení ve třídě, její vzdělávací a výchovné metody a přístupy apod. Rodiče tak budou autorce poskytovat primární zpětnou vazbu. Autorka si tedy uvědomuje nutnost dobré a efektivní spolupráce a komunikace s rodiči dětí, které má učit.

Štěch (2004) uvádí, že se vzdělávání učitelů stále příliš nezabývá komunikací s rodiči. Sama autorka má pocity nejistoty, neboť neví, jak např. reagovat a postupovat při řešení konfliktních situací. Považuje tedy za důležité, inspirovat se tam, kde se na spolupráci s rodinou zaměřují, na druhou stranu se poučit tam, kde ji zanedbávají, nebo jí nevěnují dostatečný prostor.

V teoretické části se autorka zajímala o školu a rodinu jako o instituce, kde dítě tráví převážnou většinu svého života, popsala základní modely vztahů mezi těmito dvěma institucemi, zajímala se o kořeny spolupráce a proměnu pojetí spolupráce s reformou, která v českém školství proběhla a stále probíhá. Teoreticky shrnula některé nové přístupy ke spolupráci v programu *Začít spolu*. Všechna tato teoretická východiska slouží autorce jako podklad pro lepší pochopení problematiky spolupráce školy a rodiny, otevírá jí nové obzory a utváří pevný teoretický základ, na který může navázat nejen v empirické části její diplomové práce, ale především v samotné praxi, kam za nedlouho zamíří.

V praktické části se autorka zabývá 3 různými formami spolupráce na běžné základní škole a na škole, jejíž první stupeň pracuje podle vzdělávacího programu *Začít spolu*. Porovnává formy spolupráce na prvních a druhých stupních těchto škol. Jde o formy třídních schůzek, účast rodičů ve vyučování a možnostech rodičů ovlivňovat dění ve škole/třídě. Autorka volila tyto tři formy spolupráce z toho důvodu, že je považuje za zásadní při spolupráci školy s rodinou. Až bude ona sama mít svou třídu, ráda by využila všech možností, vážící se k těmto formám spolupráce. Vzhledem k tomu, že školní vzdělávací program *Začít spolu* je zaměřen na spolupráci s rodinou, cílem praktické části je formulace doporučení pro spolupráci s rodinou vhodné i pro základní školy, které podle *Začít spolu* nepracují. Ona sama může z těchto doporučení vycházet při zavádění některých forem do její vlastní praxe.

## **8.2 Cíle výzkumu**

Autorka si v empirické části klade za hlavní cíl zmapovat situaci spolupráce rodiny a školy na „běžné“ základní škole a škole pracující podle programu *Začít spolu* na prvním i druhém stupni, jejich návaznosti a na tomto základě formulovat doporučení pro spolupráci školy s rodinou vhodné i pro školu/druhý stupeň, kteří podle *Začít spolu* nepracují.

Autorka si dále klade 3 dílčí cíle, vážící se k samotnému zmapování situace. Jde o popsání 3 konkrétních oblastí spolupráce, ze kterých autorka vychází při plnění hlavního cíle. Konkrétně se jedná o:

1. *třídní schůzky*: formy třídních schůzek, názory učitelů, rodičů a dětí na třídní schůzky;
2. *rodiče a vyučovací proces*: informovanost rodičů o možnosti podívat se do vyučování, reálné využití této možnosti rodiči a pocity dětí při (potencionální) návštěvě rodiče ve vyučování;
3. *možnosti rodičů ovlivňovat dění ve škole*: názory rodičů na vlastní možnosti ovlivňovat dění ve škole, názory učitelů na možnost rodičů ovlivňovat dění ve škole, zájem rodičů o spolupráci se školou nad rámec běžných povinností.



## 9. Metodika výzkumu

Do výzkumu byly zapojeny školy ze stejného regionu. Autorka zkoumala vždy jednu třídu na prvním a jednu na druhém stupni. Zvolenou metodou pro získání údajů od rodičů byla metoda anonymního dotazníku. Pro získání dat od žáků, autorka zvolila formu skupinového polostrukturovaného rozhovoru, pro komunikaci s učiteli rozhovor strukturovaný.

### 9.1 *Metody získávání dat*

#### Dotazník

Gavora vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a písemného získávání odpovědí.“ (Gavora in Chráska, 2007, s.163). Autorka volila pro získání dat od rodičů dotazník<sup>5</sup>, neboť jak Chráska (2007) uvádí, velkou výhodou dotazníku je jeho poměrně rychlé shromažďování dat od velkého počtu respondentů.

#### Rozhovor

Podle Průchy (2009) je rozhovor prostředek, používaný při dotazování, který spočívá v přímé komunikaci mezi dotazovaným a tazatelem. Je zaznamenáván např. na magnetofon a poté dále zpracováván. Chráska (2007) používá pojem „interview“, které považuje za cizí ekvivalent k českému rozhovoru, ten je podle něj obsahově širší. Interview definuje jako „metodu shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“ (Chráska, 2007, s.182).

---

<sup>5</sup> dotazník, který byl rodičům předkládám - příloha č.1

### Strukturovaný rozhovor

Autorka využila formu strukturovaného rozhovoru pro získání dat od učitelů. „Tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, kde jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí.“ (Chráška, 2007, s.182).

Tuto metodu volila z toho důvodu, že potřebovala od všech učitelů získat stejná data, zároveň bylo pro všechny učitele příjemnější odpovídat na dotazy ústní formou než písemnou. Autorka vycházela ze stejných otázek, na které se dotazovala rodičů, neboť potřebovala zmapovat pohled učitelů na stejné jevy, na které se ptala rodičů.

#### Otázky pro **rozhovor s učitelem**:

1. Jak ve Vaší třídě probíhají třídní schůzky?
2. Jak byste si představovala, aby probíhaly třídní schůzky?
3. Mají rodiče, možnost, podívat se do vyučování?
4. Využívají rodiče možnosti, podívat se do vyučování?
5. Myslíte si, že by rodiče měli mít možnost ovlivňovat dění ve třídě?
6. Jakou máte konkrétní představu o tom, jak by mohli dění ovlivňovat?
7. Co by podle Vás mohlo prospět vzájemné spolupráci mezi Vámi a rodič?

### Polostrukturovaný rozhovor

„Výzkumný pracovník si předem připraví základní otázky, které bude klást. Ale jejich obsah, pořadí formulace závisí na tazateli, který se přitom nemusí přidržovat žádného schématu.“ (Skalková et al., 1983, s.92). Tuto metodu autorka volila z toho důvodu, že vždy hovořila s dětmi z jiných tříd. Každá třída se chová rozdílně, a proto je podle jejího názoru nutné, co nejvíce se dětem přiblížit a tím získat potřebná data. Základní otázky kladla ale ve všech třídách totožné. Některé z nich

musela podrobněji vysvětlit hlavně menším dětem. Po souhlasu třídního učitele si celý rozhovor si vždy nahrávala.

Otázky pro **rozhovor s dětmi**:

1. Kdy se mohou vaši rodiče setkávat s vaší paní učitelkou?
2. Jak u vás ve třídě probíhají rodičovské schůzky?
3. Jaké máte pocity, jak se cítíte, když mají proběhnout třídní schůzky takové, kterých se samy neúčastníte?
  - Jaké máte pocity, když mají proběhnout schůzky v podobě konzultací ve třech, u kterých jste přítomni?
4. Byli se tvoji rodiče na tebe ve škole někdy podívat během vyučování?
  - Pokud ano, jaké to bylo? Cítil ses dobře, když si věděl, že je tu tvůj taťka nebo mamka?
  - Pokud ne, umíš si představit, že by se mamka nebo taťka přišli podívat do některé hodiny? Jak by ses asi cítil? Byl bys rád, nebo by ti to vadilo?
5. Myslíš si, že tvoji rodiče ovlivňují nějak to, co se děje u vás na škole? Například: Jaké se zde pořádají akce pro vás, děti, jací zde pracují lidé, zda se bude něco opravovat, co budete mít k obědu?
  - Pokud ano, jsi rád, že tvoji rodiče mohou ovlivňovat to, co se děje na škole?
  - Pokud ne, byl bys rád, aby i tvoji rodiče mohli rozhodovat o tom, co se na škole bude dít?

## 9.2 Výzkumný vzorek a realizace výzkumu

Výzkum se uskutečnil na dvou typech škol:

1. „běžné ZŠ“, v oblasti spolupráce s rodiči uplatňuje převážně standardní způsoby (dále jen ZŠ)<sup>6</sup>;
2. ZŠ pracující podle programu *Začít spolu*, který preferuje partnerské a aktivní způsoby spolupráce s rodiči (dále je ZaS).

Celkový počet respondentů byl 162. Na „běžné“ škole na prvním stupni se výzkumu zúčastnilo 16 rodičů a 14 dětí, na druhém stupni šlo o 18 rodičů a 16 žáků. U školy pracující podle programu *Začít spolu* šlo o 23 rodičů a 15 dětí na prvním stupni a 20 rodičů, 18 žáků na druhém stupni.

Východiskem bylo srovnání základních (daných nebo obvyklých) principů obou škol v oblasti kontaktu a spolupráce s rodiči a jejich rozdílem mezi prvním a druhým stupněm, resp. návazností na zavedené formy spolupráce ze stupně prvního. Přehled vybraných rozdílů je uveden v tabulce 1.

---

<sup>6</sup> stručná charakteristika ŠVP- příloha č. 2

Tab. 1: Základní principy ZŠ a ZaS v oblasti spolupráce s rodiči na prvním a druhém stupni.

|                                       | <b>ZŠ</b>  |  | <b>ZaS</b>   |  |
|---------------------------------------|--|--|--|--|
|                                       | <b>1. stupeň</b>   | <b>2. stupeň</b>   | <b>1. stupeň</b>                                       | <b>2. stupeň</b>   |
| <b>Schůzky</b>                        | za účasti dítěte   | výhradně s rodiči  | za účasti dítěte                                       | za účasti dítěte   |
| <b>Přítomnost rodičů ve vyučování</b> | ve dnech otevřených dveří                                  | ve dnech otevřených dveří                                  | kdykoliv má rodič zájem                                | ve dnech otevřených dveří                                  |
| <b>Mimoškolní akce s rodiči</b>       | velmi omezené, většinou školní výlet (rodič jako pomocník) | velmi omezené, většinou školní výlet (rodič jako pomocník) | pravidelné, plánované, organizované i samotnými rodiči | velmi omezené, většinou školní výlet (rodič jako pomocník) |

## 10. Výsledky analýzy dat a jejich interpretace

### 10.1 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. dílčímu cíli výzkumu - třídní schůzky – část 1.

Rozdíly v realizaci třídních schůzek by měly přirozeně vyplývat již z charakteru obou typů škol. Možná překvapivě tomu tak je ale pouze na druhém stupni škol. Znamená to tedy, že na prvním stupni učitelé obou typů škol preferují konzultace ve třech – učitel, rodič, dítě. Na druhém stupni škola ZaS navazuje na zaběhlé typy schůzek, tj. konzultací ve třech, zatímco běžná ZŠ uskutečňuje pouze běžné třídní schůzky bez účasti dítěte. Nicméně na základě rozhovoru je patrné, že i třídní učitelka druhostupňové třídy na ZŠ by ráda postupně zavedla konzultace za přítomnosti dítěte. Na všech zkoumaných úrovních se realizují ale další typy setkávání s rodiči. Jsou to společné informativní schůzky, kterých se účastní všichni rodiče a učitelé rodičům sdělují praktické informace vážící se celé třídy, chodu školy apod. Stejně tak všechny čtyři typy tříd využívají možnosti individuálních konzultací učitel-rodič za absence dítěte. Je zajímavé pozorovat, jak pojmu „třídní schůzky“ rozumí sami rodiče.

Tab. 2: Jak podle rodičů probíhají třídní schůzky na škole, kam chodí jejich dítě.

| Schůzky           | ZŠ        |           | ZaS       |           |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                   | 1. stupeň | 2. stupeň | 1. stupeň | 2. stupeň |
| za účasti dítěte  | 38%       | 0%        | 22%       | 20%       |
| výhradně s rodiči | 62%       | 100%      | 26%       | 45%       |
| obě možnosti      | 0%        | 0%        | 52%       | 35%       |

### **10.1.1 Závěry k dílčímu cíli 1 – třídní schůzky - část 1.**

Z tabulky vyplývá, že jednoznačně vedené a organizované schůzky jsou pro rodiče organizovány na druhém stupni ZŠ. Je překvapivé, že poměrně málo rodičů - 38%, na stejné škole na prvním stupni považuje konzultace ve třech za formu třídních schůzek. Tento fakt přičítám malé zkušenosti rodičů s tímto typem spolupráce se školou, neboť jde o třídu, kde schůzky učitel-rodič-žák teprve zavádějí. Nicméně podle slov třídní učitelky byli všichni rodiče s tímto typem setkávání se seznámeni již na začátku roku, dokonce jedny takové schůzky již proběhly.

Avšak nejistotu vidíme i na prvním stupni školy ZaS, kde i přes to, že se škola na úzkou spolupráci s rodinou zaměřuje, několik rodičů odpovědělo tak, že na jejich škole probíhají třídní schůzky pouze takovou formou, kde není přítomno dítě. Tento jev příkládá autorka nejasné definice „třídní schůzka“, neboť každý tento termín může chápat odlišně. Nicméně je zřejmé, že většina rodičů – 52%, chápe oba druhy setkávání za formu třídních schůzek realizovaných ve třídě, kam chodí jejich dítě.

Druhý stupeň překvapil nejvyšším zastoupením názoru, že na jejich škole probíhají třídní schůzky pouze za přítomnosti rodiče. Důvod autorka shledává stejný, jako uvedla výše.

## 10.2 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. dílčímu cíli výzkumu - třídní schůzky – část 2.

Dále bylo zjišťováno, jakou formu schůzek by rodiče sami upřednostňovali, zda třídní schůzky za účasti dětí, či bez nich. Konkrétní výsledky uvádí následující tabulka 3.

Tab. 3: Představy rodičů o formě třídních schůzek.

| Schůzky                               | ZŠ        |           | ZaS       |           |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                       | 1. stupeň | 2. stupeň | 1. stupeň | 2. stupeň |
| <b>a) pouze s rodiči</b>              | 31%       | 44%       | 26%       | 25%       |
| <b>b) společně s rodiči a dítětem</b> | 19%       | 17%       | 17%       | 30%       |
| <b>c) nemám vyhraněný názor</b>       | 50%       | 39%       | 17%       | 20%       |
| <b>d) mám jiný názor</b>              | 0%        | 0%        | 40%       | 25%       |



### **10.2.1 Závěry k dílčímu cíli 1 – třídní schůzky - část 2.**

Na prvním stupni ZŠ můžeme vidět poměrně vysokou nevyhraněnost rodičů vůči třídním schůzkám. Navíc větší množství rodičů preferuje setkávání bez dítěte. Druhý stupeň je svými výsledky srovnatelný s prvním. U školy ZaS je nutné podotknout, že v odpovědi d) mám jiný názor, rodiče shodně uvádějí, že jejich ideální představou je kombinace obou forem třídních schůzek. Učitelé shodně uvádějí, že upřednostňují kombinaci forem podle náplně jednotlivé schůzky. Všichni se ale shodují, že schůzky společně s dítětem jsou důležité a přínosné pro všechny zúčastněné strany.

Děti se na prvním stupni ZŠ i ZaS shodují na tom, že mají raději schůzky, kterých se mohou samy účastnit. Jako argumenty uvádějí, že mohou slyšet, co o nich paní učitelka a rodiče říkají a mohou se k tomu vyjádřit. Své pocity definují jako pozitivní, schůzek se nebojí a někdy se na ně dokonce těší. Pouze jeden ZaS žák uvádí, že by si raději hrál při poslechu toho, jak si mamka s paní učitelkou o něm povídají. Poměrně velké rozdíly nastávají u druhého stupně. Žáci ZŠ, kteří nemají zkušenost s konzultacemi ve třech obvykle popisují své pocity před třídní schůzkou slovy: nervozita, strach, zvědavost, nejistota, tréma, obava. Pouze tři děti z celkového počtu 16 uvádějí, že „jsou v pohodě“. Jeden žák sám od sebe uvádí, že by byl rád, kdyby u „toho“ mohl být přítomen. ZaS žáci, kteří mají zkušenost s oběma typy třídních schůzek ve velké většině preferují, pokud mohou být také přítomni. Pocity spojené s běžnými schůzkami hodnotí podobně jako žáci ZŠ.

### 10.3 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. dílčímu cíli výzkumu – rodiče a vyučovací proces – část 1.

Tabulka 4 ukazuje míru informovanosti rodičů o možnosti podívat se do vyučování. Zatímco na ZŠ pořádají dvakrát do roka Dny otevřených dveří, kam mohou rodiče libovolně docházet s pozorovat děti při výuce, na prvním stupni ZaS mohou být rodiče součástí vyučovacího procesu téměř kdykoli, v mnoha různých rolích, které jsou popsány v šesté kapitole teoretické části. Na druhém stupni ZaS se žádná z uvedených aktivit nerealizuje, podle slov třídní učitelky by se ale v případě zájmu, rodiče mohli přijít do výuky podívat.

Tab.4: Mají rodiče možnost podívat se do vyučování?

|  | ZŠ        |           | ZaS       |           |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
|  | 1. stupeň | 2. stupeň | 1. stupeň | 2. stupeň |
| <b>a) ano, kdykoli</b>                   | 12%       | 0%        | 70%       | 25%       |
| <b>b) ano, ve dnech otevřených dveří</b> | 76%       | 95%       | 0%        | 0%        |
| <b>c) ne</b>                             | 0%        | 0%        | 0%        | 20%       |
| <b>d) nevím</b>                          | 12%       | 5%        | 8%        | 45%       |
| <b>e) jiná možnost</b>                   | 0%        | 0%        | 22%       | 10%       |

### **10.3.1 Závěry k dílčímu cíli 2 – rodiče a vyučovací proces**

#### **- část 1.**

V oblasti informovanosti rodičů o možnosti podívat se do vyučování (tab. 4) ukázali rodiče programu ZaS, že ve většině znají svá práva, která jim program Začít spolu nabízí. V odpovědi e) jiná možnost, uváděli, že do výuky je možné podívat se kdykoli po dohodě s vyučujícím. Znamená to tedy, že rodiče z 92% vědí, jaké možnosti mají. Na druhém stupni je možné pozorovat nejistotu v právech rodičů. Nejvíce rodičů – 40% si není jisto možností, podívat se do vyučování. 20% má za to, že tuto možnost ani nemají, 25% naopak myslí, že mohou přijít kdykoli. Zbýlých 10% uvádí, že je možné přijít do hodin po dohodě s učitelem.

Rodiče na ZŠ z velké části vědí, že škola pořádá Dny otevřených dveří, kterých mohou rodiče využít pro návštěvu školy, třídy, resp. vyučování. Na prvním stupni někteří rodiče uvádějí, že mohou přijít do výuky kdykoli. Podle slov učitelky tomu tak skutečně je, nicméně jde o ochotu a dobrou vůli vyučující, která tuto možnost rodičům nabízí i přesto, že taková praxe na ZŠ není běžná.

**10.4 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. dílčímu cíli výzkumu – rodiče a vyučovací proces – část 2.**

Následující tabulka uvádí, jak rodiče svých možností podívat se do vyučování reálně využívají.

Tab. 5: Reálné využití možnosti rodičů podívat se do vyučování – sdělení rodičů.

|                                       | <b>ZŠ</b>        |                  | <b>ZaS</b>       |                  |
|---------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                                       | <b>1. stupeň</b> | <b>2. stupeň</b> | <b>1. stupeň</b> | <b>2. stupeň</b> |
| <b>a) nevyužil, nemám zájem</b>       | 0%               | 0%               | 0%               | 5%               |
| <b>b) nevyužil, z nedostatku času</b> | 19%              | 6%               | 17%              | 15%              |
| <b>c) nevyužil, z jiného důvodu</b>   | 44%              | 0%               | 44%              | 50%              |
| <b>d) využil, jednou</b>              | 25%              | 6%               | 26%              | 20%              |
| <b>e) využil, několikrát</b>          | 12%              | 88%              | 13%              | 10%              |

### **10.4.1 Závěry k dílčímu cíli 2 – rodiče a vyučovací proces** **- část 2.**

Je překvapivé, že jediní, kdo explicitně nemají zájem o možnost podívat se do vyučování jsou rodiče dětí, kteří prošli na prvním stupni vzdělávacím programe ZaS. Tento jev může mít hned několik příčin. Jednou z nich může být neupřímnost ze strany ostatních rodičů, přechod z jiné školy, jejíž školní vzdělávací program nevychází na prvním stupni z programu Začít spolu nebo laxnost rodičů vůči působení jejich dítěte ve škole. Nicméně všechny předložené možnosti jsou pouze hypotézy. Z tabulky dále vyplývá, že i na prvním stupni převažuje procentuální zastoupení rodičů, kteří možnosti podívat se do vyučování nevyužívají. Pouze 39% tuto možnost využili jednou či opakovaně oproti 61% rodičů, kteří tuto možnost zatím nevyužili. V poznámkách je možné se dočíst, že zde není důvod, proč školu navštěvovat. Rodiče tedy mohou chápat jejich působení ve třídě jako jistou formu kontroly. Je nutné podotknout, že rodiče na ZaS se do výuky mohou podívat neorganizovaně, tzn. že tuto možnost mají stále.

Oproti tomu ZŠ organizují Dny otevřených dveří, tedy organizovanou formu pobytu ve výuce. Rodiče jí využívají v poměrně hojném počtu hlavně na druhém stupni. Konkrétně jde o 94% rodičů, kteří alespoň jednou této možnosti využili. Na prvním stupni 63% rodičů zatím nebylo přítomno ve výuce při Dni otevřených dveří.

U dětí panuje shoda u prvních a druhých stupňů. Zatímco mladší děti nemají žádný (ani potencionální) problém s tím, pokud je jejich rodič přítomen ve výuce, starší žáci si spíše nepřejí, aby rodiče chodili do výuky nebo na Dny otevřených dveří. Autorka tyto pocity přičítá studu, který je pro děti v tomto věku typický.

## **10.5 Interpretace výsledků ve vztahu k 3. dílčímu cíli výzkumu – možnost rodičů ovlivňovat dění ve škole**

Rodičů dětí na prvním i druhém stupni se autorka ptala rodičů na názor, zda si myslí, že by jako rodič měl mít možnost ovlivňovat dění ve škole. Následující tabulka interpretuje odpovědi dotázaných.

Tab. 6: *Názory rodičů na možnosti ovlivňovat dění ve škole.*

|                                 | <b>ZŠ</b>        |                  | <b>ZaS</b>       |                  |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                                 | <b>1. stupeň</b> | <b>2. stupeň</b> | <b>1. stupeň</b> | <b>2. stupeň</b> |
| <b>a) rozhodně ano</b>          | 19%              | 0%               | 26%              | 20%              |
| <b>b) spíše ano</b>             | 31%              | 50%              | 57%              | 35%              |
| <b>c) nevím, nejsem si jist</b> | 31%              | 6%               | 17%              | 20%              |
| <b>d) spíše ne</b>              | 19%              | 22%              | 0%               | 25%              |
| <b>e) určitě ne</b>             | 0%               | 22%              | 0%               | 0%               |

### **10.5.1 Závěry k dílčímu cíli 3 – možnosti rodičů ovlivňovat dění ve škole**

V tabulce je zajímavé pozorovat, že pouze na druhém stupni ZŠ se vyskytují z 22% rodiče, kteří rozhodně nesouhlasí s tím, aby rodiče jakkoli ovlivňovali dění ve škole, stejně jako si nikdo z nich rozhodně nemyslí, že by tuto možnost rodiče vůbec mít měli. Tento trend se u ostatních tříd neobjevuje. Nejvíce rodičů (26%) z prvního stupně ZaS si myslí, že by rozhodně měli mít možnost ovlivňovat dění. Pokud sečteme hodnoty a), b) zjistíme, že všechny třídy kromě prvního stupně ZaS se přiklánějí k pozitivnímu názoru z přibližně 50%. Pouze první stupeň ZaS se k tomuto názoru přiklání z celých 83%. Vychází to ze základních principů obou typů škol, kdy předpokládáme, že rodiče dětí v programu Začít spolu budou v této oblasti aktivnější. Z výsledku soudě tomu tak skutečně je. Konkrétní představu, jak ovlivňovat dění mají rodiče na ZaS (2.st.) takovou, že by uvítali, kdyby se např. mohli účastnit mimoškolních akcí. Dále poznamenávají, že na škole funguje orgán, který jejich jménem ovlivňuje dění a s touto formou jsou spokojeni. Na 1.st. ZaS rodiče uvádějí například to, že by uvítali možnost komunikovat více s vedením školy, měli možnost projevit nesouhlas, přinést nové podněty a vyvolat diskusi. Rodiče ZŠ (2.st.) si představují, že by do dění ve škole mohli zasahovat např. pomocí dotazníků, kde se jich škola bude ptát na jejich názor k pořádání výletů, kroužků. Na prvním stupni ZŠ jeden z rodičů uvádí, že by rád ovlivnil způsob trávení volného času mimo vyučování. Jak konkrétně již ale dále nerozvádí.

Učitelé se shodně domnívají, že vítají aktivitu ze strany rodičů. Pokud rodič chce pozitivně přispívat k dění ve třídě, resp. škole, jako učitelé jsou tomu otevření a vstřícní.

## 11. Závěr a doporučení výzkumného šetření

Výzkumné šetření se zaměřilo na vybrané otázky spolupráce rodiny a školy. Protože velikost zkoumaných vzorků nebyla veliká, nelze výsledky zobecňovat. Nicméně lze naznačit některé shody a rozdíly. Na základě výsledků šetření lze pozorovat trend větší a otevřenější spolupráce a komunikace rodin se školou nejen na prvním stupni školy s programem *Začít spolu*, ale také na běžné základní škole. V momentě, kdy je učitel otevřen a schopen komunikace, rozdíl při spolupráci se smazává, jde-li o školu zaměřující se na spolupráci s rodinou, či nikoliv. Konkrétně lze tento jev spatřit u forem třídních schůzek, které na ZŠ a ZaS na prvních stupních probíhají totožně. Jediný patrný rozdíl nastává při interpretaci slova třídní schůzky, kdy rodiče běžné ZŠ, schůzku rodič-žák-učitel nechápou jako jednu z forem třídních schůzek. Z toho vyplývá i názor rodičů na to, jak by měli třídní schůzky probíhat. Zatímco rodiče ZaS jsou spokojeni s tím, jak schůzky probíhají, rodiče na ZŠ spíše nemají vyhraněný názor na jejich konání. Nicméně praxe je taková, že na ZŠ se tento typ schůzek teprve zavádí a rodiče i učitelé se tedy teprve učí, jak k těmto schůzkám přistupovat.

Druhý stupeň se nese v duchu rozdílu mezi ZŠ a ZaS. Zatímco na ZŠ probíhají třídní schůzky tradiční formou a rodiče jsou s ní z větší části spokojeni, ZaS navazuje na praxi z prvního stupně a pokračuje v konzultacích ve třech. Polovina rodičů pak považuje konzultace ve třech za formu třídních schůzek.

Na základě zjištěných informací by autorka školám, resp. učitelům navrhovala, aby rodiče dostatečně informovali o tom, jak u nich třídní schůzky probíhají. U škol, kde se tak děje pouze za přítomnosti rodičů je interpretace zřejmá, ale u škol, kde probíhají oba typy (s dítětem i bez něj), by učitelé na začátku roku měli rodičům sdělit, že u nich ve třídě probíhají dva typy setkávání, jedno s dětmi, druhé bez dětí. Nebo by naopak učitelé mohli interpretovat konzultace ve třech, jako jiný druh



komunikace, který ale nespadá do třídních schůzek - ty jsou pak realizovány samostatně.

Po zjištění těchto informací, by bylo velmi zajímavé zaměřit se na váhu, jakou rodiče různým typům setkávání přikládají. Jak oni sami vnímají a hodnotí samotné třídní schůzky bez dítěte a ty, kde je dítě přítomno. Které považují za přínosnější a prospěšnější?

Realizace konzultací ve třech je časově pro samotného učitele velmi náročná. Vyžaduje i důvěrnější a otevřenější komunikaci se samotnými rodiči, což může být pro některé učitele i rodiče obtížné. Nicméně přínosy schůzek ve třech jsou nejen z výzkumu patrné. Navíc i samotní učitelé výhody v setkávání ve třech vnímají. Tam, kde tento typ konzultací do teď neprobíhá, by autorka navrhovala pokusit se s vedením školy domluvit a schůzky postupně zavést. Učitelé, kteří nemají s konzultacemi ve třech zkušenosti, se mohou jít inspirovat tam, kde jsou schůzky již zaběhlé. Navíc mohou nahlédnout do literatury, kde jsou schůzky ve třech podrobně popsány<sup>7</sup>. Bylo by zajímavé oslovit takové učitele a monitorovat situaci, pocity, názory učitelů, rodičů a žáků nyní, kdy schůzky ještě neprobíhají a s odstupem času, kdy budou již zaběhlé.

Některé rozdíly lze spatřit i v pojetí možnosti podívat se do vyučování. Zatímco ZŠ pořádá dny otevřených dveří, o kterých rodiče vědí a využívají jich, ZaS nabízí rodičům na prvním stupni možnost přijít do vyučování prakticky kdykoli. Ne všichni ale této možnosti využívají, nebo o ní dokonce vědí - na druhém stupni ZaS rodiče nevědí, zda vůbec nějakou možnost mají.

Autorka je toho názoru, že školy by měly hned na začátku školního roku rodiče informovat o tom, jakým způsobem je možné navštívit

---

<sup>7</sup> Krejčová, V., Kargerová, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003.

vyučování jejich dítěte. Rodiče si tak mohou na tuto událost udělat čas a do školy přijít.

Na běžných ZŠ by bylo zajímavé dále pozorovat, zda rodiče vnímají odlišně, přijdou-li do školy na den otevřených dveří, nebo do každodenní výuky. Zda vnímají rozdíl mezi tím, když se učitel na jejich návštěvu může připravit a naopak.

V možnostech ovlivňovat dění na škole jsou rodiče ze ZŠ opatrnější a rezervovanější. Na druhém stupni se téměř polovina rodičů domnívá, že by neměla zasahovat do dění ve škole. Na prvním stupni jsou v této záležitosti rodiče více otevření a jejich reakce jsou spíše pozitivní. Na ZaS (1.st.) se rodiče ve velkém počtu přiklánějí k možnosti ovlivňovat dění. Na druhém stupni již méně.

Škola ZaS – 1.st. intenzivně zapojuje rodiče do dění ve škole. Nejen že organizuje různé dílny, slavnosti apod. kterých se účastní jak rodiče, tak i děti, navíc oslovuje „specialisty“ z řad rodičů, kteří například připravují prezentace o jejich oboru, nebo berou děti do míst svých pracovišť. Druhý stupeň ZaS by mohl volně navázat na tento druh spolupráce, kdy by ten samý rodič připravil podobnou přednášku nebo ukázkou, ale „šel by více do hloubky“. Znamená to, že by si k danému tématu, problematice, prezentaci povolání apod. připravil zajímavosti, na které byli žáci na prvním stupni ještě příliš mladí. Tím by si žáci rozšiřovali obzory tam, kde již mají základy z let minulých.

Těm školám, které nijak rodiče do dění ve škole nezapojují, by autorka navrhovala udělat průzkum, v čem a jak by byli rodiče ochotni se školou spolupracovat a na základě toho by škola, resp. učitel, mohl s rodiči navázat bližší spolupráci.

Výzkumné šetření se mimo jiné zaměřilo na návaznost spolupráce rodiny se školou na druhém stupni základní školy. Jak výzkum ukazuje větší míru kontinuity můžeme spatřit na běžné základní škole. Tento úsudek vychází z toho, že kromě schůzek ve třech, se formy spolupráce na prvním a druhém stupni neliší. Oba stupně shodně nabízejí rodičům dny otevřených dveří, pořádají pro ně rodičovské schůzky (učitel-rodice) a jsou totožně „otevřené“ pro rodičovskou iniciativu co se ovlivňování dění týče. Základní škola ZaS je rodičům na prvním stupni velmi otevřená - schůzky ve třech, účast rodičů ve vyučování, participace rodičů na různých školních akcích apod. Nicméně druhý stupeň se kromě schůzek ve třech prvnímu nijak nepodobá. Jde spíše o běžný typ základní školy, který navíc nabízí rodičům konzultace rodič-učitel-dítě. Dokonce se u rodičů ZaS objevuje názor, že nemají zájem účastnit se vyučování svých dětí. Na druhou stranu jsou to rodiče ZŠ, kteří si jako jediní stojí za tím, že by rodiče neměli ovlivňovat dění ve škole.

Shody a rozdíly panují jak na různých stupních stejných základních škol, tak i na stejných stupních různých základních škol. Tato rozpolcenost podle autorky vychází z malé národní osvěty důležitosti spolupráce rodiny se školou. Tato komunikace nezáleží pouze na učiteli nebo rodiči, vždy jde o proces, jehož participantů si musejí být rovni, musejí mít stejný cíl, stejné příležitosti a možnosti tento proces ovlivňovat. Rodiče i učitelé by i měli být vědomi důležitosti jejich spolupráce, která ale nekončí po páté třídě, nicméně je rozvíjena dále o to možná intenzivněji.

Stále je patrné, že rodiče neznají své možnosti a svá práva dostatečně, neboť jak z šetření vyplývá, většina je spokojena už s tím, jak spolupráce nyní probíhá, ať už jde o běžnou ZŠ nebo *Začít spolu*. V šetření se objevují pouze zřídka názory na to, jak zlepšit spolupráci. Např. rodiče na ZŠ na prvním stupni uvádějí – větší informovanost, vzájemná komunikace. Na druhém stupni – co možná největší

informovanost o prospěchu a chování žáka, více společných akcí jako kino, výlet do přírody, pořádání kulturních či sportovních akcí, kterých se účastní děti, rodiče a pedagogové, vzájemná komunikace, upřímnost a otevřenost ze strany školy o dění ve škole a třídě. Rodiče ZaS na prvním stupni uvádějí – včasné informování o změnách (dělení tříd, nástup nového učitele apod.), nedělat nesystémová rozhodnutí, větší informovanost ze strany školy. Druhý stupeň – více komunikace, např. jednou za měsíc prostřednictvím mailu neformální zpráva o chování, prospěchu, akce pořádané pro děti mimo vyučování , kterých by se účastnili i rodiče, otevřenost, zlepšit internetové stránky školy.

## ZÁVĚR

Z teoretické části soudě, je problematika spolupráce rodiny a školy tématem, který není ve školství nový. Již před rokem 1989 si školy byly vědomi toho, že pokud naváží dobrou spoluprací s rodiči, budou schopni lépe dětem předat to, co chtějí. Nehraje zde roli to, zda jde o postoje a hodnoty, které vyžadovalo socialistické československo, nebo klíčové kompetence, které jsou ve velké míře rozvíjeny dnes. Školy si byly vědomi toho, že bez rodičů, jde jen těžko dítěti předat hodnoty a postoje dlouhodobého charakteru. O tom, že spolupráce není nové téma vypovídá i množství literatury, která se tímto tématem zabývá. Autoři popisují spolupráci rodiny a školy z různých úhlů pohledu, ať už z psychologického, sociálního či pedagogického. Všichni, kdo se ale s tímto tématem někdy setkali, se shodují v jednom - spolupráce rodiny a školy je nesmírně důležitá a neoddelitelná součást vzdělávání našich dětí. Tento fakt potvrzují dokumenty, vážící se ke kurikulární reformě, kde je na spolupráci školy a rodiny kladen zvláštní důraz. Navíc vznikají školní vzdělávací programy, jejichž jedním z pilířů je právě spolupráce rodiny a školy.

Na základě všech poznatků z teoretické části, které přispěly k formulaci cílů a úkolů empirické části, byl proveden výzkum, který se zaměřil na konkrétní formy spolupráce a jejich provedení na běžných základních školách a na škole pracující podle programu *Začít spolu*. Na základě empirické části lze říci, že je zde patrná snaha škol, resp. učitelů, o větší otevřenost vůči rodičům. Postupně se do povědomí každého rodiče i učitele dostává význam a důležitost této spolupráce.

Z výzkumu vyplývá, že první stupeň obou typů škol, je v otázce spolupráce o něco dále než stupeň druhý. Na běžné ZŠ probíhají konzultace ve třech stejně jako na škole s programem *Začít spolu*. V zásadě není učitelka běžné ZŠ proti přítomnosti rodičů ve vyučování i

přes to, že to není standardní postup, jak mohou rodiče navštívit vyučovací proces. Roli zde jistě hraje to, že učitel na prvním stupni je téměř jediným učitelem dítěte, rodiče tak mohou dostat komplexnější informace od učitele o svém dítěti.

Autorka je toho názoru, že je potřeba více se zasadit o to, aby i učitelé a rodiče druhého stupně našli výhody efektivní spolupráce a mohli z ní dostatečně těžit ve prospěch dítěte. Pokud se i následující roky ponесou v duchu rozvoje a proměny vzdělávání jako dodnes, myslím, že budeme na správné cestě k opravdu efektivní spolupráci, ze které nebude těžit jenom žák, ale i učitel a v neposlední řadě i rodič. Během reflexe empirické části autorka dospěla k několika bodům, které nabízí škole, rodičům, a ze kterých může ve své praxi sama vycházet, jako doporučení, díky kterým se může zlepšit vzájemná spolupráci:

- Škola by hned na začátku roku měla rodičům nabídnout co možná nejpodrobnější popis toho, jak je školní rok organizován, kdy se plánují jaké akce, u kterých mohou být rodiče přítomni. Měla by rodičům sdělit, kdy budou probíhat třídní schůzky, popř. konzultace ve třech. Škola by rodičům měla poskytnout informace o tom, jak si představuje, že jednotlivé akce budou probíhat a jak by si představovala, aby se sami rodiče do dění popřípadě zapojili.
- Škola by měla rodičům dát znatelně najevo, že stojí o jejich spolupráci a je otevřena všem návrhům z jejich strany. Škola může rodičům poskytnout příklady toho, jak by spolupráce mohla probíhat. Tím by rodičům utvořila konkrétnější představu o tom, jak by mohli ovlivňovat dění ve škole.
- Tam, kde školy i rodiče vědí o nedostacích ve spolupráci, by autorka navrhovala inspirovat se u jiných škol, kde tento druh spolupráce již probíhá. Navíc na trhu existuje velké množství odborné literatury, zaměřující se na spolupráci školy a rodiny, jejich možnosti a formy.

- Vedení školy by se mělo co možná nejvíce zasadit o podporu učitelů, kteří se snaží spolupráci rozvíjet. Učitel by se tedy neměl bát přicházet s novými nápady na organizaci akcí, kterých se účastní rodiče.

Úroveň spolupráce ale samozřejmě nestojí pouze na školách a učitelích. I samotní rodiče by se měli zasadit o to, aby spolupráce fungovala co možná nejlépe. Rodiče by se tedy měli snažit být otevření vůči škole a učiteli, přicházet se svými nápady a podnětnými připomínkami. Tím, že učitelé i rodiče uvidí snahu druhé strany, samotné je to bude motivovat, což bude mít následek jediný: spokojené dítě, které bude do školy chodit rádo a se svými rodiči se bude dělit o všechno nové, co se naučilo. Co si jako učitel nebo rodič přát více?

## **Literatura a informační zdroje:**

ČAČKA, O. *Psychologie – duševní vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.

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

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro I. stupeň ZŠ*. Praha : Portál, 2003.

KREJČOVÁ, V. "...otevřít školu a Začít spolu...". *Učitelství listy*, 2001/02, roč. 9, č.5, příl. s.1-4.

MATÝSKOVÁ, D. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. In *Pedagogická orientace* 2005, č.1, s. 27-36.

*Mezinárodní pedagogické ISSA standardy*, Originál edition Step by Step Program and Tracher Standards for Presschool and Primary Grades Publisher in Hungary. copyright© 2002 International Step by Step Association, české vydání: © Step by Step ČR, o.s., Praha 2002.

OECD – Centrum pro výzkum a inovaci ve vzdělání. Co se osvědčuje v inovaci: Spolupráce mezi rodinou a školou. *Učitelství listy*, 1997, č. 6., s. 20 - 21.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006.

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a/versus rodina*. Brno: MU, 2004.

RÝDL, K. Znaky dobré školy jako projev kvality. In *Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělání*. Sborník PdF OU. Ostrava, 2001, s. 35-51.



- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál, 2005.
- SPIPKOVÁ, V. Obrat k dítěti jako východisko školské reformy. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č.2, s. 87 – 90.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr - Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010.
- ŠTĚCH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 374 – 388.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008.

Elektronické zdroje:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha* [online]. Praha : TAURIS, 2001 [cit. 2011-01-18]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: TAURIS, 2007 [cit. 2011-02-07]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

# PŘÍLOHY

## Příloha 1 - Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane!

Jsem posluchačkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Dovoluji si Vám předložit tento dotazník, který je součástí empirické části mé diplomové práce. Prosím Vás o jeho vyplnění, které by Vám nemělo zabrat více než 10 min.

*U každé otázky **ZAKROUŽKUJTE** prosím vždy jednu odpověď.*

1. Vaše dítě navštěvuje:
  - a) 1.st. základní školy
  - b) 2. st základní školy
  
2. Jak ve třídě, kam chodí Vaše dítě probíhají třídní schůzky?
  - a) pouze s rodiči
  - b) společně s rodiči a dítětem
  
3. Jak byste si představoval/a, aby probíhaly?
  - a) pouze s rodiči
  - b) společně s rodiči a dítětem
  - c) nemám vyhraněný názor
  - d) mám jiný názor \_\_\_\_\_
  
4. Máte jako rodič možnost, podívat se do vyučování?
  - a) ano, kdykoli
  - b) ano, ve dnech otevřených dveří
  - c) ne
  - d) nevím
  - e) jiná možnost \_\_\_\_\_

5. Využil/a jste někdy možnosti podívat se do vyučování?

- a) nevyužil, nemám zájem
- b) nevyužil, z nedostatku času
- c) nevyužil, z jiného důvodu
- d) využil, jednou
- e) využil několikrát

6. Myslíte si, že byste jako rodič měl/a mít možnost ovlivňovat dění ve škole?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nevím, nejsem si jist/a
- d) spíše ne
- e) určitě ne

6.1 Pokud ano, máte konkrétní představu o tom, jak byste mohl/a dění ovlivňovat?

---

---

---

---

7. Co by podle Vás mohlo prospět vzájemné spolupráci mezi Vámi a školou?

---

---

---

---

---

Velmi Vám děkuji za Váš čas. Přeji mnoho úspěchů.

S pozdravem Dušková Tereza

## **Příloha 2 - stručná charakteristika ŠVP školy, v diplomové práci označované jako „běžná“**

### **Charakteristika ŠVP**

Školní vzdělávací program - Cesta k sobě

Filozofie názvu – škola vede žáka na cestě poznání, provádí ho poznatky a informacemi o vnějším světě, poskytuje mu různé „cesty“, žák si vybírá pro sebe, formuje se pro vlastní cestu, sebepoznává se, seberealizuje, sebehodnotí...

Vize naší školy: Ve spolupráci s rodiči v bezpečném prostředí vzdělávat a vychovávat odpovědného žáka připraveného pro život.

Základní filozofií školy a našeho ŠVP je postupně vytvořit z naší školy místo, kde se všichni žáci budou cítit bezpečně a zároveň se co nejvíce aktivně zapojí v každé vyučovací hodině. Hodnotit budeme zejména individuální pokrok dítěte.

Základem je, aby se dítě ve škole cítilo bezpečně.

Chceme co nejvíce eliminovat projevy ponižování dětí, autoritativní přístup dospělých.

Chceme žáky přibírat ke spoluřezhodování a chceme, aby otevřeně, ale slušně vyjadřovali svoje názory.

Naše škola se i nadále bude zaměřovat na informatiku, budeme jí věnovat 8 hodin. Na prvním stupni 3 hodiny a na druhém stupni 5 hodin. Věříme, že pro některé naše absolventy bude tato náplň hodin informatiky inspirací pro volbu svého budoucího povolání.

Současně však klademe důraz na výuku českého jazyka, matematiky a cizích jazyků. Proto jsme v našem školním vzdělávacím programu navýšili počty hodin pro český jazyk a matematiku.

První cizí jazyk (anglický jazyk) budeme vyučovat povinně od 3. třídy. Od druhého pololetí prvního ročníku budeme oba jazyky nabízet formou nepovinných předmětů.

Na naší škole je již tradicí rozvíjení dovednosti v oblasti hudební výchovy, výtvarné výchovy, pracovních činností, tělesné výchovy a dramatické výchovy. Tyto budeme podporovat a nabízet žákům formou nepovinných předmětů a zájmových kroužků.

Chceme být školou otevřenou pro všechny děti, rodiče i veřejnost. Pro úspěšný rozvoj jedince, tedy každého dítěte, má velký význam život v populačně přirozené skupině, kde jsou zastoupeni jedinci s různými schopnostmi i vlastnostmi. Patří sem také děti mimořádně nadané i děti s různými typy postižení.

Chceme navázat na dobré tradice školy, dále rozvíjet dobré stránky školy maximálně eliminovat a napravovat to, co považujeme za nedostatky.