

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

RODINA A ŠKOLA – KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE

Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

Autor diplomové práce: Pavla Kuchařová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2006

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

V Praze dne 15.3.2006

Podp.



## ANOTACE

Diplomová práce nazvaná Rodina a škola – komunikace a spolupráce si klade za cíl zmapovat oblast komunikace a spolupráce školy s rodinou a přijít na základě základních faktů, okolností, výzkumů a závěrů něčeho pro budoucí praxi užitečné. Účelem je pomocí učitelů utvořit si představu o úrovni komunikace a spolupráce školy s rodiči a o jak možná přispět. Vztah učitele a rodiče má podstatný vliv na školní prostředí dítěte. Jakýcho vztahů proto je škola a rodič se mohou promítat posílit. Efektivní komunikace a spolupráce může být přínosem pro všechny zúčastněné strany (učitel, rodiče, dítě). Účelem učitele je vytvořit vhodné podmínky.

## KLICOVÁ SLOVA

Vztah rodiny a školy, zapojování rodičů, spolupráce, komunikace, postoje, partnerství.

## ANNOTATION

The goal of the graduation work called Family and school – communication and collaboration is to describe an area of school-family communication and cooperation and to bring basic facts, circumstances, researches and conclusions useful for a future teacher practice closer to the reader. The purpose is to help teachers to create a notion of a level of school-family communication and collaboration and to provide facts. The teacher-parent relationship has an essential influence on child's school performance. In child's own attitudes to the school and the teacher we can identify parents' attitudes. An effective communication and collaboration could be a contribution for all participating

Tímto bych ráda poděkovala všem rodičům a učitelům za jejich ochotu a vstřícnost. Zvláštní dík patří PhDr. Janě Staré, PhD. za její odborné vedení a cenné rady a také Ing. Martinu Dobiášovi za jeho pomoc s grafickou podobou práce. Děkuji také celé mé rodině za jejich stálou podporu během mých studií.

## **ANOTACE**

Diplomová práce nazvaná *Rodina a škola – komunikace a spolupráce* si klade za cíl zmapovat oblast komunikace a spolupráce školy s rodinou a přiblížit čtenáři základní fakta, okolnosti, výzkumy a závěry užitečné pro budoucí praxi učitele. Účelem je pomoci učitelům utvořit si představu o úrovni komunikace a spolupráce školy s rodiči a o její možné podobě. Vztah učitele a rodičů má podstatný vliv na školní působení dítěte. Do jeho vlastního postoje ke škole a učiteli se promítá postoj rodičů. Efektivní komunikace a spolupráce může být přínosem pro všechny zúčastněné strany (učitel, rodiče, dítě). Úkolem učitele je vytvořit vhodné podmínky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Vztah rodiny a školy, zapojování rodičů, spolupráce, komunikace, postoje, partnerství.

## **ANNOTATION**

The goal of the graduation work called *Family and school – communication and collaboration* is to describe an area of school-family communication and co-operation and to bring basic facts, circumstances, researches and conclusions useful for a future teacher practice closer to the reader. The purpose is to help teachers to create a notion of a level of school-family communication and collaboration and its possible form. The teacher-parent relationship has an essential influence at child's school performance. In child's own attitudes to the school and the teacher we can identify parent's attitudes. An effective communication and collaboration could be a contribution for all participating members (teacher, parents, and child). The task of the teacher is to create suitable conditions.

## **KEY WORDS**

School-family relationship, parent involvement, collaboration, communication, attitudes, partnership.

**OBSAH**

ÚVOD A CÍLE .....	3
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1 Vývoj vztahů mezi školou a rodiči .....	5
2 Vzájemná očekávání a percepce .....	10
2.1 Výzkumy zabývající se oblastí vzájemných očekávání a percepce .....	11
2.1.1 Výzkum v oblasti vzájemných očekávání rodičů a učitelů .....	11
2.1.2 Výzkum v oblasti percepce učitelů rodiči a percepce rodičů učiteli .....	14
2.2 Učitel pohledem rodičů .....	15
2.2.1 Faktory ovlivňující názor rodičů na učitele .....	15
2.2.2 Pravidla pro práci učitele v oblasti vztahů s rodiči .....	16
2.2.3 Role dítěte v oblasti vzájemné percepce rodičů a učitelů .....	20
2.3 Rodiče pohledem školy .....	21
2.3.1 Úloha a postavení rodičů ve školním prostředí .....	21
2.3.2 Úloha rodičů v systému vzdělávání .....	24
2.3.3 Postoje rodičů ke spolupráci s učiteli .....	27
2.3.4 Vlastnosti „dobrého“ rodiče .....	30
3 Komunikace mezi školou a rodinou .....	30
3.1 Pozadí komunikace .....	31
3.2 Bezprostřední kontakt mezi učitelem a rodiči .....	32
3.3 Zprostředkovaný kontakt .....	34
3.4 Příklady efektivních forem komunikace .....	36
4 Spolupráce školy s rodiči a jejich zapojení do vzdělávání dětí .....	40
4.1 Zapojení rodičů .....	40
4.2 Školní komunita .....	42
4.3 Vzdělávací programy pro rodiče .....	43
4.4 Výzkumy prostředí spolupráce rodičů a učitelů .....	45
4.5 Východiska pro učitele .....	49
4.5.1 Typologie rodiny .....	49
4.5.2 Zásady spolupráce .....	52
4.6 Východiska pro rodiče .....	53
4.7 Koproduktivní třída .....	56
4.7.1 Učitel koproduktivní třídy .....	57
5 Úloha rodičů a jejich participace na vzdělávání ve srovnávací perspektivě .....	60
5.1 Mezinárodní výzkumy názorů rodičovské veřejnosti .....	61
5.2 Participace rodičů v posledních desetiletích .....	63
5.3 Individuální a kolektivní práva rodičů .....	65
5.4 Rodičovské asociace .....	67
5.5 Zastoupení rodičů v orgánech školství na různých úrovních .....	68
5.6 Zastoupení rodičů v participačních orgánech .....	69
5.7 Pravomoci participačních orgánů se zastoupením rodičů .....	71
5.8 Vzdělávání rodičů .....	73
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	
6 Úvod empirické části .....	75
6.1 Cíle empirické části .....	75
6.2 Stanovení hypotézy .....	76
6.3 Metody zkoumání .....	76
7 Komunikace a spolupráce s rodiči v praxi .....	77

7.1	Teoretická východiska .....	77
7.2	Podoby spolupráce .....	78
7.3	Vlastní zkušenost .....	80
7.4	Reflexe vlastní zkušenosti .....	81
8	Reflexe rodičů .....	85
9	Výzkum komunikace a spolupráce rodiny a školy .....	88
9.1	Popis zkoumaných tříd .....	89
9.1.1	Třída A .....	89
9.1.2	Třída B .....	90
9.1.3	Třída C .....	90
9.2	Výsledky dotazování – Třída A .....	91
9.2.1	Porovnání s Třídou 1 .....	95
9.3	Výsledky dotazování – Třída B .....	96
9.3.1	Porovnání s Třídou 1 .....	100
9.4	Výsledky dotazování – Třída C .....	101
9.4.1	Porovnání s Třídou 1 .....	105
10	Shrnutí empirické části .....	106
10.1	Třída A .....	109
10.2	Třída B .....	110
10.3	Třída C .....	111

ZÁVĚR .....	112
-------------	-----

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE .....	114
--------------------------------------	-----

## PŘÍLOHY

- Příloha 1 – Dotazník „naše dítě“
- Příloha 3 – Dotazník pro rodiče
- Příloha 4 – Provázanost otázek
- Příloha 5 – Výsledky šetření – Třída 1
- Příloha 6 – Výsledky šetření – Třída A
- Příloha 7 – Výsledky šetření – Třída B
- Příloha 8 – Výsledky šetření – Třída C

## ÚVOD A CÍLE

Kanadský autor P. Coleman (1998) považuje vzájemné vztahy mezi rodiči, učiteli a dětmi za základní pilíř vzdělávání. Tyto interakce z velké části ovlivňují žákovu motivaci a připravenost na vzdělávací proces. Jeho školní výkonnost, subjektivní hodnocení školy a jeho postoj k ní jsou tímto trojúhelníkem vztahů rovněž ovlivněny. Často se však stává, že skutečné vztahy a komunikace nepotkají původní očekávání a představy. Interakce je nekvalitní a narušuje tak optimální prostředí pro rozvoj dítěte. Je úkolem především učitelů vytvořit vhodné podmínky pro úspěšnou a efektivní interakci.

V zahraničí je toto téma intenzivně analyzováno, jsou prováděny různé výzkumy a šetření a je o něm pravidelně referováno na mezinárodních pedagogických konferencích. V České republice není však podle našeho názoru tomuto tématu věnována dostatečná pozornost (jako například otázce kázně či šikany) a v porovnání se zahraničními zdroji není k dispozici dostatek materiálů, které by se touto problematikou zabývaly. Rovněž během studií na univerzitě nezaregistrovala autorka téma rodiny a školy v žádném jí navštěvovaném semináři (popř. jen okrajově). Tyto fakta u ní vyvolaly zájem o bližší zkoumání této problematiky. Dalším z důvodů výběru tématu spolupráce a komunikace školy a rodiny je osobní zainteresovanost a v neposlední řadě také propojení s budoucí praxí učitele.

Autorka si klade za cíl zmapovat oblast komunikace a spolupráce školy s rodinou a přiblížit čtenáři základní fakta, okolnosti, výzkumy a závěry užitečné pro budoucí praxi učitele. V teoretické části práce autorka poskytuje ucelený a praktický přehled této problematiky. Cílem je pomoci budoucím učitelům utvořit si představu o úrovni komunikace a spolupráce školy s rodiči a o její možné podobě. Chceme ukázat, že spolupráce s rodinou a školou se dá realizovat také jiným způsobem než je v Českém prostředí většinou zvykem a že nutnost

komunikace učitele s rodiči se může stát přínosem pro všechny zúčastněné strany.

V empirické části práce se autorka zabývá třemi úkoly. Prvním úkolem bylo na základě teoretických východisek navrhnout koncepci efektivní komunikace a spolupráce učitele s rodiči. Tuto koncepci autorka ověřila v praxi během prvního pololetí školního roku 2005/2006 a poté ji analyzovala a blíže zpracovala. Druhým úkolem bylo získat reflexi rodičů žáků, které autorka učí. Pro tento úkol byla využita metoda nepřímého dotazování pomocí dotazníků. Třetím úkolem byla analýza úrovně komunikace a spolupráce učitele s rodiči ve třech třídách téže školy, kde autorka působí. Šetření ve zmíněných třech třídách bylo do práce zařazeno z důvodu komparace se třídou autorky a také tyto třídy považujeme za určitý vzorek běžné školské praxe. Šetření bylo prováděno rovněž pomocí dotazníků.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Vývoj vztahů mezi školou a rodiči

V současné době převládá názor nutnosti kooperace školy a rodiny pro úspěšný rozvoj a socializaci dítěte. Štech (1997) píše: „**Dobrý vztah mezi rodinou a školou je dnes důležitým předpokladem úspěšnosti školní socializace dítěte a do značné míry i úspěšnosti jeho socializace vůbec.**“ (Štech, 1997, s. 487) Škola se stále více otevírá svému okolí a rodiče jsou vtahováni do jejího dění a bráni jako partneři. Toto pojetí vztahu rodiny a školy je však velmi nové.

Škola jako instituce je relativně mladá. Její vliv na život dítěte a jeho rodiny se postupem času měnil až dostal velmi významné úlohy. V českých zemích se školství rozvíjí od počátku 18. století, kořeny však najdeme již ve století šestnáctém. S postupným rozšiřováním školní docházky se měnil pohled společnosti na dítě a dětství. Podrobněji se o pojetí rodiny, výchovy a dětství můžeme dočíst například v publikaci Horské a kol. (1990) či Mišíkové a Uhrové (2001). V obecné orientaci nám může pomoci i publikace Reddinga (2000).

Na vztahy mezi rodinou a školou lze dle Reddinga (2000) nahlížet z hlediska tří fází ekonomického vývoje. V průběhu těchto fází je možné vysledovat i změny v pojetí moderního dětství, které se vztahem rodiny a školy přímo souvisejí. Od středověku do současnosti můžeme identifikovat tři etapy pojetí dítěte. Redding (2000) však zároveň upozorňuje, že všechny etapy pojetí dětství lze najít i v současnosti.

První fáze ekonomického vývoje je typická pro společnosti živící se převážně zemědělstvím. V rámci této fáze rozeznáváme postupně dvě etapy pojetí dětství. V první etapě, trvající od křesťanského středověku zhruba do 16. století, se jedná o **fúzovanou sociabilitu** (Štech, Viktorová, 2001). Znamená to, že v tzv. západoevropském typu rodiny neexistuje nějaké zvláštní pojetí dětství či rodiny. Rodina není v podobě jako ji známe dnes – není pojímána ve

smyslu přesně ohraničeného, privátního prostoru. Dítě se již od raného dětství pohybuje ve světě dospělých. Okolí se nesnaží přizpůsobit dítěti – dítě je nuceno přizpůsobit se světu dospělých, a to co nejdříve. Jedná se o věk pěti až sedmi let, kdy pomíjí primární nutnost péče o dítě (největší procento dětské úmrtnosti bylo právě v období 0 – 5 let). Matka se zdává bezprostřední péče o dítě a ono se stává tzv. **malým dospělým** (Mišíková, Uhrová, 2001). Velmi záhy odchází „do služby“. Horská a kol. (1990) uvádí věkovou hranici devíti až dvanácti let. Převážná část rodin tohoto období žije na hranici samotné existence a na dítě spoléhá jako na pracovní sílu. V takové situaci může rodina do jisté míry omezovat vzdělávací potenciál dítěte.

Zvyk chození „do služby“ mizí s rozšiřováním školní docházky a se vznikem rodiny městského typu. Tento typ rodiny se dle Horské a kol. (1990) objevuje od 16. století a vyděluje druhou etapu pojetí dětství – tzv. **mazlivé pojetí dětství**. Tato etapa je výsledkem postupného vyhraňování nukleární rodiny z komunity, tzv. privatizace rodiny. Na dítě je nahlíženo s větším zájmem a pozorností, začíná se mu věnovat více péče jak materiální, tak afektivní. Ve škole dítě není jen do doby devíti až dvanácti let, ale déle – je tak, jak konstatují Štech s Viktorovou (2001), déle chráněno před procesem každodenní materiální reprodukce.

Kromě své ochranné funkce plní škola i funkci zprostředkovatele vědění a zkušeností – děti se učí základním dovednostem číst, psát, počítat, dále se vzdělávají v oblasti hospodaření, zemědělství a kultury. Mají tak možnost zde systematicky získat a vstřebat to, co se dříve měly možnost nesystematicky a náhodně naučit ve službě.

Koncem 17. století se začíná rodit povědomí o jedinečnosti dětského světa. Vznikají velká filozofická a pedagogická díla pojednávající o výchově a vzdělávání. Z autorů té doby můžeme zmínit rozsáhlé dílo J. A. Komenského, dále J. Locka (*Několik myšlenek o výchově*, 1693), J. J. Rousseaua (*Emil, čili o výchově*, 1762), J. J. Pestalozziho (*Linhart a Gertruda*, 1781) či J. F. Herbarta (*Obecná pedagogika vyvozená z cíle výchovy*, 1806). S industriální revolucí

přichází druhá fáze ekonomického vývoje. Výchovné cíle rodiny a školy se sjednocují, obě tyto instituce se snaží najít cestu ke zlepšení konečné ekonomické situace dítěte.

Přibližně od 19. století nastupuje třetí etapa pojetí dětství, **personalizované pojetí** dětství a rodiny (Štech, Viktorová, 2001). Díky školní docházce se dětství začíná rozlišovat na mladší a starší školní věk, děti jsou rozdělovány do jednotlivých ročníků. Na jednotlivé fáze dětství se tak nahlíží podrobněji. Zároveň klesá dětská úmrtnost, spolu s ní však i porodnost. Rodiče chtějí dítěti předat nejen materiální, ale i duchovní bohatství – mají méně dětí, aby se jim mohli o to více věnovat. Vztahy v rodině se zužují a zkřehčují – ovlivňují je svým chováním a přístupem jednak jednotliví členové rodiny, jednak i instituce. Škola má stále větší vliv, stále více záleží na výkonu dítěte, na jeho výsledcích. Škola hraje významnou úlohu v rodinných vztazích – dítě dobře vychází s rodiči, pokud dobře prospívá ve škole.

Opravdový zlom v pojetí rodiny, dítěte a dětství nastává až ve 20. století. Svět vkročil do třetí fáze ekonomického vývoje, do fáze postindustriálního blahobytu. Švédská pedagožka a spisovatelka Ellen Keyová nazvala toto století výstižně stoletím dítěte. Rozvíjí se vědecké disciplíny zabývající se vývojovými specifiky dětství a dítěte. Po celé Evropě a USA působí různá reformní pedagogická hnutí. Je s definitivní platností uzákoněna povinná školní docházka.

**Období dětství se prodlužuje** a zároveň se dle Mišíkové a Uhrové (2001) **institucionalizuje** a to v tom smyslu, že „průběh dětství ve stále větší míře ovlivňují různé výchovně-vzdělávací instituce“. (Mišíková, Uhrová, 2001, s.49) Podle Reddinga (2000) rodiče postupem času shledávají péči o dítě časově velmi náročnou. Povinnosti související s výchovou dětí vytlačují jejich osobní zájmy a potřeby seberealizace. Od školy pak očekávají, že zaplní vzniklé mezery.

Poměrně dlouhou dobu převažoval ve světě názor, že škola a rodina jsou instituce s rozdílným edukačním zaměřením. Průcha (2002) poukazuje na zajímavý fakt, že v období socialismu bývalého Československa je role rodiny či rodičů ve školství legislativně zanedbávána. Jako příklad Průcha (2002) uvádí

široce publikovaný dokument *Vývoj, současný stav a další úkoly československého školství – Dokument schválený plenárním zasedáním ÚV KSČ dne 4. července 1973*. Odpovědnost za školní edukaci je připisována šesti různým institucím, „avšak o úloze rodičů a o jejich vztazích ke škole se nenajde v uvedeném dokumentu jediné slovo“ (Průcha, 2002, s. 411). V jiné publikaci Průcha (2000) toto období popisuje následovně: „Úlohou školy je vzdělávat, tj. rozvíjet především kognitivní složku osobnosti dětí, a do této činnosti nemají rodiče zasahovat; na druhé straně úlohou rodičů je vychovávat, a k tomu zase škola má omezené možnosti.“ (Průcha 2000, s. 170) Veškeré vzdělávání mělo být zajištěno tak, aby děti získaly většinu poznatků během vyučování a doma byly co nejméně zatěžovány. Od rodičů se pak očekávalo, že do této oblasti budou zasahovat jen minimálně. Jako mezník, kdy si odborná veřejnost začala od tohoto pojetí upouštět uvádí Průcha (2000) 80. léta 20. století.

Na druhou stranu se však v dokumentu nazvaném *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) můžeme dočíst, že „ve většině zemí jsou rodiče či jejich zástupci součástí formálních institucí působících ve většině vzdělávacích systémů od 70. let tohoto století. V některých zemích začal tento proces i dříve (Německo, Francie, Lucembursko, Rakousko, Finsko a Norsko)“. (*Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*, 1997, s. 10) Znamená to pak, že ačkoli rodiče byly přítomni v těchto formálních institucích, role jejich a role školy byly chápány jako odlišné a nepropojitelné? A jak tedy vypadala jejich vzájemná komunikace a kooperace? Participace rodičů v systému vzdělávání je popsána blíže v kapitole 5.

Na další zajímavou skutečnost upozorňují ve své práci Štech s Viktorovou (2001). Až do šedesátých let 20. století se v oficiálních školských dokumentech hovořilo spíše o „rodinách“ než o „rodičích“. Odvolávají se na francouzského sociologa D. Glasmana, který ve své práci (Glasman, 1992) tvrdí, že není lhostejné mluví-li se o „rodině“ či „rodičích“. O rodině obecně dle Štecha a Viktorové (2001) hovoříme tehdy, neznáme-li dobře všechny její členy, nebo bereme-li jí jen za okrajovou součást života žáka z hlediska vzdělávacího procesu. V posledních třech desetiletích však vzrostla potřeba přímého

kontaktu učitele z rodiči. Štech a Viktorová (2001) píší: „od rodičů se očekává (a také oni sami obvykle taková očekávání interiorizovali), že dostojí své individuální odpovědnosti a dokážou jednat tak, aby vytvářeli specifické podmínky pro úspěšnou školní socializaci svých dětí, včetně hladké domluvy se školou a učiteli“. (Štech, Viktorová, 2001, s. 61) Individuální interakce mezi rodiči a učiteli nabývají od šedesátých let minulého století stále na významu.

V závěru výzkumu Rabušicové a Pola (1996), který se odehrál na některých školách v Brně, autoři konstatují, že vztahy mezi rodinou školou se moc nevyvíjejí – spíše stagnují. Jedním ze závěrů bylo: „Úroveň komunikace a spolupráce mezi školou a rodičovskou veřejností není v současné době příliš uspokojivá, neboť existuje bariéra v komunikaci mezi školou a rodinou zaviněná zvláště nedostatkem vzájemné důvěry a respektu.“ (Rabušicová, Pol, 1996, s. 49) Školy samotné i část rodičovské veřejnosti si podle nich jsou vědomy potřeby spolupráce, avšak o efektivnosti dílčích iniciativ „lze mnohdy pochybovat“. (tamtéž, s. 115) Otázkou je, k jakému vývoji ve vztahu rodiny a školy došlo během deseti let, které nás dělí od výše zmíněné publikace.

Na prvním stupni je v porovnání se stupněm druhým situace lepší. Děti vede většinou pouze jeden učitel a má tak možnost lépe je poznat. Také komunikace mezi ním a rodiči se neodehrává jen na úrovni informování o známkách či povinnostech. Učitel s rodiči si sdělují vzájemné zkušenosti a zážitky, více spolupracují a mnohdy nezůstane jen u formálních rozhovorů. Dalším pozitivem je poměrná nenáročnost učiva, která všem rodičům (i těm méně vzdělaným) umožňuje snadnější kontrolu práce dítěte ve škole a možnost učit se s ním doma.

Závěrem můžeme říci, že v současnosti je věcí konkrétních učitelů a rodičů, jak jejich vzájemná interakce bude vypadat. Jisté je, že došlo ke značné psychologizaci celé záležitosti – záleží na osobnostních kvalitách učitelů a rodičů, jejich vůli komunikovat, jejich vzájemných očekáváních, představách a percepci. (viz kapitola 2)

## 2 Vzájemná očekávání a percepce

Pro úspěšnou spolupráci rodiny a školy, jejímž cílem je vzdělávání dítěte a rozvoj jeho schopností a dovedností, je nezbytné, aby se obě strany dobře znaly, důvěřovaly si a navzájem se podporovaly. Na počátku každé spolupráce stojí jistá očekávání, která se později vyplní či ne. **Míra pozitivních splněných očekávání velmi ovlivňuje následnou percepce spolupracující strany.** Každá spolupráce se zlepšuje přímo úměrně s tím, jak se účastníci lépe poznávají, zvykají si na sebe a také vědí, co od sebe mohou čekat, ale i co je očekáváno od nich.

Často se však stává, že se liší nejen očekávání, ale také názory na uskutečňování této spolupráce. Ta pak není dostatečně kvalitní, dochází k názorovým neshodám a tyto problémy se snadno mohou přenést na žáka. Instrukce od učitele a rodičů se mohou lišit, obě strany mohou mít jiný názor či přístup k věci a dítě je pak zmatené a neví, koho má v plnění úkolů následovat a kdo je jeho autoritou. Také se stává, že rodiče doma zpochybňují osobnost a kvality učitele či naopak učitel zpochybňuje ve škole kvality rodičů.

Takovéto působení na dítě jistě není žádoucí. Je tím zpochybněna nejen autorita učitelů, ale i rodičů. Se vzrůstající nespokojeností však **rodiče většinou** nakonec ustupují a pro dobro dítěte **podpoří autoritu učitele** (jednou je to tvůj učitel, tak dělej, co ti říká; do školy se chodit musí; pan učitel jistě ví, co dělá atd.). Podle Štecha a Viktorové (2001) je tato podpora dokonce častější, než si učitelé myslí. Samozřejmě není stejná, jako když mezi učitelem a rodiči panuje shoda. Rodiče tak činí jen kvůli dítěti – nechtějí mu způsobovat problémy, nechtějí, aby se dostalo do konfliktu s učitelem či dokonce, aby si na něj učitel „zasedl“. Zahnání rodičů do této situace by se učitelé měli vyhýbat a snažit se jim předejít.

Učitel jako profesionál na vzdělávání by měl být zároveň odborníkem na komunikaci s lidmi. Na něm je, aby hned v počátcích spolupráce s rodiči vytvořil takové prostředí a podmínky, kde obě strany mohou otevřeně diskutovat, oni se

mu nebojí svěřit své obavy či námitky a společně s učitelem jsou schopni utvářet ty nejlepší podmínky pro vzdělávání dítěte.

## 2.1 Výzkumy zabývající se oblastí vzájemných očekávání a percepce

### 2.1.1 Výzkum v oblasti vzájemných očekávání rodičů a učitelů

Velmi zajímavý výzkum v oblasti vzájemného očekávání učitelů a rodičů provedli Rabušicová a Pol (1996). Zjistili, že se tato očekávání mnohdy doplňují, ale i kříží. Některé z těchto očekávání jsou (Rabušicová, Pol, 1996, s.113):

#### ***Očekávání rodičů vztahující se ke škole a učitelům***

Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku;

Chci, aby učitel měl mé dítě rád;

Učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů, bez problémů;

Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole;

Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně;

Učitel má být spravedlivý ke všem;

Škola by neměla obtěžovat a zatěžovat rodiče.

#### ***Očekávání učitelů vztahující se k rodičům***

Ochota řešit problémy;

Vytváření pozitivního rodinného prostředí;

Péče o práci svých dětí a její kontrola;

Zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky;

Zájem o děti a jejich volný čas;

Plnění požadavků učitele.

Na uvedených příkladech můžeme vidět, že očekávání rodičů a učitelů jsou logická a přirozená. **Rodiče** jasně dávají najevo, že **očekávají profesionalitu a objektivitu učitele**. Dítě ve škole tráví nezanedbatelnou část dne, a proto by

měl učitel vytvořit takové prostředí, které dítěti poskytne zázemí, kde bude spokojené a bude mít pocit bezpečí. Učitel by dle těchto očekávání měl být dítěti oporou. Také by neměl zanedbávat rodinu dítěte a být schopný poradit, jakmile nastanou nějaké problémy. Ke každému žákovi by měl přistupovat individuálně a dát mu pocítit, že je jedinečná osobnost a že má jeho podporu. V pořadí třetí očekávání rodičů vůči učiteli pramení z každodenních starostí s plněním domácích úkolů. Jistě nejde vše naučit za omezenou dobu pobytu dítěte ve škole. Domácí úkoly jsou nezbytné (viz Redding, 2000) a zřejmě jen těžko by se dalo splnit přání mnohých rodičů je nemít. Úkolem učitele je rodičům vysvětlit nutnost domácích úkolů, ukázat jim jejich smysl (viz. kapitola 4). Pokud se učiteli podaří obhájit si u rodičů své pracovní postupy a získat si jejich důvěru, stanou se z rodičů spojenci, kteří kroky učitele doma podporují a snaží se v této oblasti pozitivně působit na dítě.

Poslední bod „škola by neměla obtěžovat a zatěžovat rodiče“ se dá chápat z několika pohledů. Můžeme ho chápat v souvislosti se čtvrtým bodem „učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole“. Jedním z kázeňských postihů je i napsání poznámky do žákovské knížky či telefonát rodičům. Psaní poznámek je u některých učitelů velmi oblíbený nástroj. Piší je téměř kdykoliv se vyskytne nějaký problém a v podstatě tak směřují zodpovědnost za chování dítěte ve škole na rodiče. Ti si oprávněně myslí, že udržení si pořádku ve třídě patří do pracovní náplně učitele (pokud se ovšem nejedná o žáka s vážnými kázeňskými problémy) a psaní poznámek by mělo zůstat krajním řešením. Už Komenský zastával názor, že nepozornost dítěte je problémem učitele (Didaktika analytická). Ten by v této oblasti měl proto být trochu více kreativní a hlavně se ptát *proč* jsou žáci nepozorní. Velmi nápomocní v této oblasti mohou učiteli být právě rodiče, kteří mu mohou pomoci vysvětlit myšlenkové pochody či chování dítěte. Rodiče mohou učiteli také poradit v řešení situace a sami se na tomto řešení podílet. Tato spolupráce však může probíhat pouze tehdy, cítí-li rodiče otevřenost učitele a pokud k němu mají důvěru.

Poslední bod „škola by neměla obtěžovat a zatěžovat rodiče“ se rovněž dá chápat v souvislosti s již zmiňovanými domácími úkoly. Rodiče často přijedou večer z práce a čekají je domácí úkoly a děti, které je nechtějí dělat. Učitel by



proto měl dávat rozumný počet úkolů. Redding (2000) ve své práci uvádí, že žáci prvních tříd by měli nad domácím úkolem trávit přibližně 10 minut denně, žáci druhých tříd 20 minut a dále by měl v každém dalším ročníku čas růst pravidelně o deset minut.

Často na rodiče také čeká poznámka o pomůckách, které si mají děti přinést druhý den (například pomůcky na výtvarnou výchovu - bobule, kamínky atp.). Učitel by měl proto v takových případech dbát na včasnost svých požadavků, aby měli rodiče dostatek času zajistit, co je třeba.

Dalším faktorem tohoto očekávání je celková situace – úroveň komunikace, percepce učitele a školy. Jistě velmi záleží na vztahu učitele a rodičů. Jestliže je dobrý, pak tyto požadavky rodiče jistě budou brát s větším pochopením a nebudou to chápat jako obtěžování. Úkolem školy a zejména každého učitele je přibližovat rodičům svět školy a učení, aby se i oni měli možnost aktivně podílet na vzdělávání svých dětí. Pokud je učitel k rodičům dostatečně otevřený, může předcházet mnohým problémům a nepříjemným situacím a rodiče se mohou stát jeho velkou oporou. O spolupráci učitele s rodiči blíže v kapitole 4.

Učitelé naopak očekávají, že rodiče budou respektovat dění ve škole, dají učiteli svou podporu a pomohou dítěti se školní prací a učením. Tento typ pomoci je na prvním stupni zvláště důležitý. Redding (2000) píše, že dítě by mělo cítit, že učení je přirozený proces, který nám může přinášet radost a máme z něj užitek. **Rodiče by dle něj měli podporovat zájem dítěte o učení a o poznávání nových věcí.** Proto je také tak důležité domácí prostředí každého žáka. Redding (2000) přikládá význam návštěvám divadel, muzeí, výstav, památek, ale rovněž také společné četbě knih a časopisů. Domácí prostředí by mělo být podmětné, pozitivně laděné a stimulující dítě k učení a poznávání. Neméně důležité podle Reddinga (2000) je, aby rodiče měli přehled, jak jejich děti tráví volný čas. To vše má velký vliv na projevy a výsledky dítěte ve škole.

Dalším očekáváním učitelů je „plnění požadavků učitele“. V podstatě jde o uznání legitimacy a autority učitele, respektování jejich metod, postupů

a požadavků. Rodiče by učitele měli brát jako odborníka na vzdělávání, který ví co a proč dělá. A zde jsme opět u komunikace a o přístupu učitele k rodičům. **Pokud je komunikace v pořádku, učitel rodiče informuje, vysvětluje a oni vidí, že má přehled, chová se zodpovědně a je objektivní, pak učitel nemá problém s tím, aby rodiče jeho legitimitu a autoritu potvrdili.** Poté jistě také plní jeho požadavky (pokud nejsou přemrštěné). Samozřejmě, že všude se mohou najít výjimky. Skutečný problém ale může nastat ve chvíli, kdy rodiče cítí, že v přístupu učitele k dětem a k nim není něco v pořádku. Pokud se učitel nechová jako profesionál, pak nemůže očekávat, že k němu rodiče budou tak přistupovat.

Kdyby se očekávání vyplnila, vznikl by velmi kvalitní a produktivní vztah. K alespoň částečné spokojenosti obou stran vedoucí ke společnému cíli, kterým je úspěšný rozvoj osobnosti dítěte, je podle Štecha a Viktorové (2001) velmi důležité si na začátku školního roku vzájemně tato očekávání sdělit. Vypracovat si určitý systém, pravidla jež budou obě strany dodržovat. Smyslem stanoveného systému a pravidel je cesta k efektivní a produktivní spolupráci. Přirozeně ne všechna očekávání je možné naplnit, ale obě strany by se měly snažit, aby mezi nimi došlo k co největší shodě.

### 2.1.2 Výzkum v oblasti percepce učitelů rodiči a percepce rodičů učiteli

Zajímavý a poučný výzkum v oblasti percepce učitelů rodiči a studenty a percepce rodičů učiteli provedl Coleman (1998) v Kanadě, v provincii Britská Kolumbie. Tento výzkum proběhl na sedmi školách v celkem dvanácti třídách. Autoři se snažili zachytit reprezentativní vzorek populace – školy městské, příměstské a venkovské; učitelé noví, zkušení i učitelé s velmi dlouhou praxí; a rodiny z různých sociálních vrstev. Data byla sbírána v průběhu více než šesti let.

Ačkoli byl tento výzkum proveden v Kanadě, výsledky jsou zajímavé a poučné i pro českou společnost. Samozřejmě bychom měli brát zřetel na odlišnost kanadského a českého prostředí. Jak ale Coleman sám uvádí (1998,

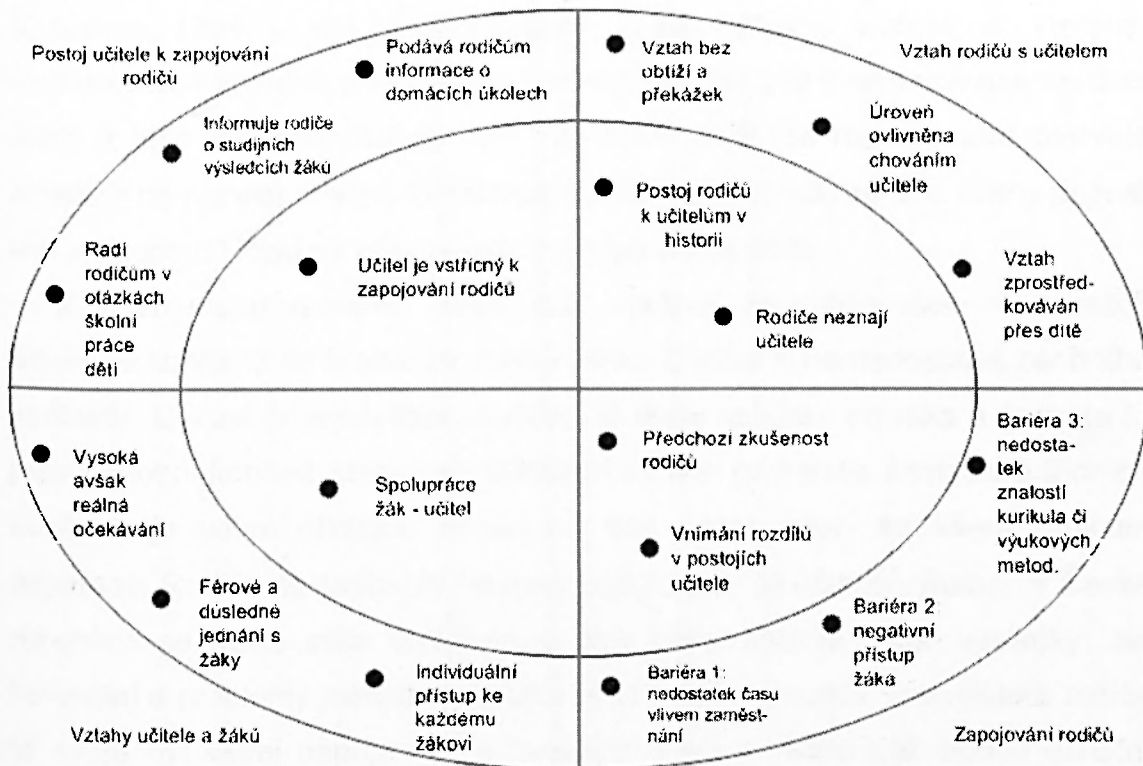
s. 6), z mezinárodních (především evropských) konferencí je patrné, že interakce učitelů, rodičů a žáků jsou ve všech evropských zemích srovnatelné, a proto se nebojí aplikovat výsledky výzkumu i za hranice Kanady. Proto zde některé z výsledků budeme interpretovat.

## 2.2 Učitel pohledem rodičů

### 2.2.1 Faktory ovlivňující názor rodičů na učitele

Z výše zmiňovaného výzkumu je zřejmé, že **ochota komunikovat s rodiči je pro rodiče velmi důležitou vlastností učitele**. Podle Colemana (1998) se na tom shodli všichni rodiče a uvedli, že jejich „víra v kvalitu učitele a školy přímo úměrně závisí na míře komunikace učitele s rodiči“ (Coleman, 1998, s. 46). Z tohoto výzkumu dále vyplývá, že **rodiče mají o učiteli lepší mínění a více mu důvěřují, pokud s nimi komunikuje, nevyklučuje je ze studijního procesu a hlavně je bere jako rovnoprávné partnery se společným cílem vzdělat dítě**.

Názor rodičů na učitele ovlivňuje celá řada faktorů. Většina z nich se přímo či nepřímo týká chování učitele. Ucelený přehled prvků, které jsou pro rodiče ve vztahu k učiteli důležité, poskytuje následující přehled.



Obr. 2.1 - Pro rodiče zvláště významné prvky učitelova chování<sup>1</sup>

Podle Coleman (1998) můžeme v oblasti percepce učitele rodiči najít čtyři rovnocenné roviny, a sice samotný vztah rodičů a učitele, vztahy učitele a žáků, postoj učitele k zapojování rodičů do vzdělávání dětí a osobní zkušenosti rodin se zapojováním do vzdělávání. V rámci těchto rovin nacházíme dva kruhy, jež zobrazují hlavní (vnitřní kruh) a doprovodná (vnější kruh) témata. Tato témata jsou očekáváními rodičů.

## 2.2.2 Pravidla pro práci učitele v oblasti vztahů s rodiči

Kromě faktorů ovlivňujících postoj rodičů ke škole a učiteli, popisuje Coleman (1998) také určité zásady, návody pro učitele plynoucí z rozhovorů s rodiči.

**„Dobrý učitel si je vědom, že vzájemná interakce s rodiči je závislá na jeho výzvě. On je ten, kdo iniciuje spolupráci, i když cítí zájem rodičů“**

<sup>1</sup> Zdroj: Coleman, 1998, s. 59. (přeložila Pavla Kuchařová)

(Coleman, 1998, s. 61). Je to logické, jelikož učitel je profesionál, kterému rodiče svěřují své dítě a stávají se tak jeho klienty. Učitel reprezentuje instituci školy a jako v každé instituci by i zde mělo platit, že reprezentant oslovuje klienta a ne naopak. Velmi důležitá jsou první setkání, kdy se obě strany poprvé vidí a hodnotí. Učitel by však neměl opomíjet ani ta další.

Z Colemanova výzkumu (1998) dále vyplývá, že rodiče většinou považují frekvenci kontaktů se školou za velmi nízkou. Stěžují si na nedostatek osobního kontaktu. V praxi českých škol probíhají tři třídní schůzky do roka a často je to jediný osobní kontakt, který mezi učitelem a rodiči proběhne. Atmosféra třídních schůzek je velmi oficiální, neosobní, kdy učitel mluví ke všem rodičům najednou. Rodiče se často cítí nevítaní, mají pocit, že učitele vyrušují. V České republice se navíc stále drží tradice, kdy učitel sděluje nejen výsledky, ale i chování a problémy jednotlivých žáků před ostatními rodiči. Pro některé rodiče to může být velmi nepříjemná a frustrující situace. Stěží pak budou ochotní učiteli před celou třídou vysvětlovat rodinnou situaci a jiné příčiny, které chování dítěte mohly způsobit. Přirozenou reakcí pak je, že rodiče přijdou rozzlobení domů za dítětem ze slovy *No tys mi zase dal! To je ostuda! Proč nám to děláš? Víš, jak je mi teď trapně?* apod. Jakmile učitel nevyhledává jinou formu kontaktu s rodiči, je ochuzen právě o rodičovská vysvětlení, která by mu mnohdy usnadnila řešení situace a pochopení projevů žáka. Rodiče by se rádi setkali s učitelem individuálně, neformálně, dali si například šálek kávy a jako normální, sobě si rovní lidé pohovořili o dítěti. (Coleman, 1998)

**Vzájemnou spolupráci učitel zlegitimizuje – dohodne se s rodiči na pravidlech spolupráce, sdělí jim jejich práva a povinnosti. Tak učiní hned na začátku roku, aby nedocházelo ke zbytečným nejasnostem a nedorozuměním.** (Coleman, 1998, s. 61) Tento bod blízce souvisí s výše diskutovanými vzájemnými očekáváními. Vidíme, že i rodiče by rádi viděli, aby učitel tento krok podnikl. Vztah se tak zlegitimizuje a dostane určitý rámec. Rodiče vědí, co čekat a co je očekáváno od nich. Štech s Viktorovou (2001) píše, že rodiče tak cítí, že učitel má ucelenou koncepci a ví, co dělá. Dítě mu tak svěří s menšími obavami.

Učitel by se měl postarat o takové prostředí, které bude podmětne, otevřené a obě strany zde budou moci diskutovat různá témata. Je důležité, aby učitel poskytl rodičům přístup ke kurikulu, vyučovacím metodám a vzdělávacím cílům, aby se tak mohli v konverzaci cítit jako rovnocenní partneři (Coleman, 1998, s. 46). Prostředí, kde se rodiče nebojí vyjádřit svůj názor je základem zdravé spolupráce. Rodiče jsou ochotni zapojit se do spolupráce přímo ve škole, ale učitelé na nabídku často nereagují. Touto problematikou se zabývá také Vincent (1996), který se svým názorem shoduje s Colemanem. Podle něj je rovněž angažování rodičů do vzdělávacích otázek a dění ve škole důležité, avšak jako problém vidí neochotu učitelů vzdát se části své profesní autonomie. Vincent (1996) se též zabývá účastí rodičů na tvorbě kurikula. Míra jejich zapojení do tvorby a plánování kurikula je různá. Záleží na jednotlivých školách a učitelích (viz kapitola 2.3).

Učitel by podle Colemana (1998) také měl rodičům sdělovat týdenní či měsíční pracovní cíle; měl by jim vysvětlit, jak dítěti mohou pomoci s probíranou látkou nehledě na to, zda má v dané oblasti problémy či nikoli. Rodič by chtěl znát aktuální situaci, aby mohl přiměřeně reagovat doma. Většina rodičů by jistě ráda pomohla svým dětem i s malými problémy nebo nejasnostmi, aby nepřerostly v problémy skutečné. V již zmiňovaném Colemanově výzkumu se potvrdilo, že **všichni rodiče věří, že jsou schopni svým dětem s učením pomoci**. Mnozí se vyjádřili, že by jim pomohlo, kdyby jim učitel poradil, s čím a jak dítěti pomoci, ukázal konkrétní kroky a příklady práce. Ocenili by určitý způsob poradenství, kdy jim učitel poradí jak se kterou látkou učit, na čem pracovat, co zlepšovat a co konkrétně je od dítěte očekáváno. Většina z nich se také domnívá, že by jim velmi pomohlo navštívit vyučování, vidět učitelův způsob práce, aby viděli, jak látku probírat doma.

Vzájemnou spolupráci učitelů, dětí a rodičů by se měl učitel podle Colemana (1998) **snažit podpořit organizováním různých akcí při kterých bude jen zprostředkovatelem**. Hlavní aktivita spočívá na dětech a rodičích

**ve společném plnění učitelem zadaných úkolů.** Podobné aktivity jsou často ve formě dílen (*workshopů*), ale může jimi být také sportovní odpoledne, víkendové akce apod. Problémem bývá vždy čas a ochota učitelů organizovat takové akce. Samozřejmě je to nad rámec jejich povinností a častým důvodem, proč se tyto akce nepodnikají v takové míře, je fakt, že za to učitelé nejsou nijak oceněni.

Příkladem dílen pro rodiče a děti může být dílna zaměřená na výrobu dekorativních předmětů. Učitel uzpůsobí třídu k tomuto účelům, nashromáždí materiál a připraví úkoly. Dílny učitel naplánuje většinou na večer, aby tak umožnil účast i zaměstnaných rodičů, kteří nemají možnost odejít z práce dříve. Rodiče se svými dětmi přijdou do třídy a společně si vyberou, jaký z připravených úkolů by chtěli plnit, jaký dekorativní předmět by si chtěli vyrobit. Učitel jim poskytne materiál a návod k práci. Jeho rolí je pomáhat rodičům a dětem ve společné práci, radit jim v pracovním postupu. Rodiče spolu s dětmi pak vyrábí vybrané dekorativní předměty (např. barevnou papírovou vitráž do okna – rodiče vystříhnou rámeček pro vitráž a děti do rámečku lepí barevný hedvábný papír).

Zajímavou variantou těchto společných aktivit dětí a rodičů jsou domácí úkoly, kdy je pro úspěšné řešení nezbytná spolupráce rodičů s dětmi (bližší v kapitole 4.5.2). Vincent (1996) shledává dílny pro rodiče stěžejním nástrojem pro bližší seznamování rodičů se školním kurikulem.

Jak už bylo v této kapitole naznačeno, základním faktorem ovlivňujícím míru spokojenosti rodičů se školou je reakce učitele na rodičovské snahy o zapojení do dění ve škole – zda učitel je či není nakloněn zapojování rodičů do aktivit školy (*parent involvement*), zda se rodiče cítí či necítí být vítáni. Pokud rodiče cítí pozitivní zpětnou vazbu, pak mají pocit, že dění ve škole mohou do jisté míry ovlivnit a svobodně vyjádřit své názory. Důsledkem toho jsou s touto interakcí více spokojeni, vnímají pozitivně školní klima a celkově tak školu hodnotí lépe.

### 2.2.3 Role dítěte v oblasti vzájemné percepce rodičů a učitelů

Z pochopitelných důvodů mají na mínění rodičů velký vliv jejich děti. **Úroveň kooperace žáka s učitelem viděna a hodnocena žakovými očima je pro rodiče významným ukazatelem.** Dítě slouží jako prostředník ovlivňující vztahy učitele a rodičů, ale, jak poukazuje Coleman (1998), vztah učitele se žákem ovlivňuje i vztah žáka s rodiči, zvláště pak jejich vztah v oblasti vzdělávání. Coleman (1998) dále uvádí, že stupeň kolaborace žáka s učitelem je do jisté míry předurčen kvalitou spolupráce žáka s jeho rodiči. „Čím vyšší je úroveň komunikace mezi žákem a jeho rodiči, tím vyšší míru spolupráce s učitelem můžeme očekávat.“ (Coleman, 1998, s. 5) Domácí prostředí má na žáka a jeho subjektivní hodnocení školy velký vliv. **Domácí prostředí a hladina komunikace dítěte s rodiči jsou základními faktory působícími na hodnocení dítěte.** Jsou to ale faktory, které si někteří rodiče nepřipouští, nebo si nepřipouští, že by mohly sehrát tak významnou roli.

Coleman (1998) mimo jiné zjišťoval názor žáků na učitele – jaký by podle nich kvalitní učitel měl být. Jelikož víme, že názor dítěte má vliv na postoj rodičů k učiteli, je tento výzkum pro nás zajímavý.

Dotazováni byli žáci mezi desátým a patnáctým rokem. Zajímavé bylo, že žádný z respondentů nedokázal odpovědět přímo, vždy musel použít konkrétního příkladu z vlastní či spolužákovy zkušenosti. Ukázalo se, že **chování a přístup učitele k ostatním žákům velmi ovlivňuje subjektivní pohled každého dítěte.** Děti jsou velmi vnímavé a nejvíce si podle výše zmíněného výzkumu všimají učitelovy otevřenosti, schopnosti a snahy naslouchat, citu pro spravedlnost, snahy zodpovídat otázky žáků. Do jisté míry může být překvapivé, že žáci velmi často hodnotili učitelovu schopnost učit – zda dokáže dané učivo vhodně prezentovat, vysvětlit a zda se snaží, aby každý ze žáků učivo pochopil. Shrneme-li to, znamená to, že **pro žáky jsou velmi důležité dvě složky učitelovy osobnosti – praktické, profesionální schopnosti, dovednosti a vědomosti, ale také jeho osobnostní rysy – jeho přístup k dětem.** Velmi překvapivé je, že v Colemanově výzkumu (1998)



splňovalo tyto kvality pouze šest učitelů z dvaceti – pouze šest učitelů bylo svými žáky charakterizováno jako učitelé, kteří kvalitně vedou třídu, jsou schopní naučit a zároveň jsou dostatečně otevření a záleží jim na každém individuálním žákovi.

Pro konkrétní představu o názorech žáků jsou zde některé příklady zmiňované dětmi:

- Učitel je na mě milý a málokdy se rozčílí.
- Učitel vnímá názory lidí kolem.
- Víím, že mi učitel porozumí – zná všechno, co potřebujeme.
- Náš učitel je skvělý, protože přemýšlí jako my – třeba ví, jak se cítíte a tak.
- Víím, že učitel je tu, aby nám pomohl. Chce, abychom se učili. Nechce, abychom odešli, dokud nebudeme všechno vědět.
- Učitel je opravdu fajn a hlavně naučí. Nedělá zbytečné věci okolo, nějaké hry a tak. Prostě učí.

(Coleman, 1998, s. 127)

Výzkum dále ukázal, že žáci citlivě vnímají rozdíl mezi jednotlivými učiteli a jejich výkon je pak u různých učitelů odlišný. Většina žáků pozitivně oceňuje skutečný zájem učitele, ale pravdou zůstává, že třída jako sociální skupina většinou nesdílí jeden názor a proto učitele nedocení všichni.

## **2.3 Rodiče pohledem školy**

### **2.3.1 Úloha a postavení rodičů ve školním prostředí**

Postupem času a vývojem společnosti se mění i úloha rodičů a jejich postavení ve školním prostředí. Americká autorka Wolfendalová (1983) popisuje dva základní pohledy na postavení rodičů ve školství. Prvním z nich je postavení rodičů jako „klientů“ školy, druhým je postavení rodičů jako „partnerů ve vzdělávání“.

První z pohledů **rodič jako klient** školy znamená, že **rodiče si objednávají určitou službu** – v tomto případě je službou vzdělávání dítěte. **Z pozice klienta mají pak velmi malou možnost proces vzdělávání ovlivnit.** Oni sami totiž většinou nejsou odborníci na vzdělávání, a tudíž nemohou o dění ve škole rozhodovat. Wolfendalová (1983) charakterizuje tuto pozici rodičů následovně.

Rodiče jako klienti:

- jsou závislí na stanoviscích odborníků (placení profesionálové, odborné knihy, oficiální zdroj informací);
- jsou pasivní příjemci služeb;
- zjevně potřebují správně nasměrovat;
- stojí na okraji rozhodování;
- bývají vnímáni jako „neadekvátní“, „nedostačující“.

(Wolfendale, 1983, s. 15)

Tento způsob vnímání úlohy rodičů však postupně ustupuje do pozadí a čím dál častěji učitelé i laická veřejnost zastávají názor, že by rodiče měli být bráni jako **partneři učitele**. Rodiče v roli partnerů jsou dle Wolfendalové (1998):

- aktivní, v centru rozhodování a realizace nových záležitostí;
- vnímáni jako stejně silní partneři, kteří své děti znají nejlépe;
- spoluodpovědní za vzdělání dětí – svou zodpovědnost sdílí s profesionály.

(Wolfendale, 1983, s. 15)

Postavením rodičů se zabývali rovněž Rutheford a Edgar, o kterých se Wolfendalová zmiňuje a kteří již v roce 1979 uvádí zásadní body, kterými se měl učitel řídit: Za prvé „**učitel musí věřit, že rodiče hrají ve školství významnou roli**“ a za druhé „**rodiče a učitelé si musí navzájem důvěřovat**“.  
(Rutheford & Edgar, 1979. In Wolfendale, 1983, s. 17) Již od 70. let tedy odborníci vyzývají k většímu respektování a cenění si rodičů ze strany škol a učitelů, avšak dodnes na mnohých školách stále převládá pojetí role rodičů jako klientů. Zajímavá je i skutečnost, že sami rodiče někdy upřednostňují roli klienta.

Wolfendalová také vypracovala seznam jedenácti různých funkcí rodičů. Tímto seznamem se autorka snaží učitelům ukázat, jak velký vliv mají rodiče na rozvoj osobnosti žáka. Některé z těchto funkcí jsou:

- poskytují podmínky pro přežití – naplňují primární lidské potřeby;
- poskytují citové zázemí a podporu – sekundární lidské potřeby;
- vytváří prostředí a okolnosti osobního rozvoje dítěte;
- vytváří pro děti zázemí, kde se mohou cítit v bezpečí;
- spoluvytváří názor dítěte na okolní svět;
- dávají dětem příležitosti a vedou je k nezávislosti, samostatnosti, učí je organizovat si své záležitosti;
- jsou svým dětem vzorem (jazykovým, emocionálním, sociálním apod.);
- vedou děti k pochopení a dodržování společenských norem;
- předávají znalosti a zkušenosti o okolním světě;
- rozhodují, spolurozhodují o mnohém v životě dětí.

**(Wolfendale, 1983, s. 155)**

Wolfendalová (tamtéž) stejně jako Coleman (1998) tvrdí, že kdyby se učitelé odhodlali rodiče blíže zapojit do vzdělávání dětí, tak by tím získali všechny tři strany (učitel, rodiče, dítě). Upozorňuje však na větší časovou náročnost ze strany učitele, který v rámci zaangažování rodičů plánuje navíc i aktivity, kde by se rodiče mohli vhodně uplatnit, pravidelně je informuje o dění ve třídě atp. Učitel, který se nesnaží rodiče blíže zapojit, většinou žádné informace o uplynulé nebo plánované výuce rodičům neposílá a časová náročnost jeho práce je proto menší. Další překážkou, nebo faktem, ovlivňujícím postoj učitelů k zainteresování rodičů jsou neohodnocené přesčasové hodiny, které učitel věnuje právě komunikaci a bližší spolupráci s rodiči.

Další zajímavý pohled na vztah rodičů a učitelů prezentuje Hopkins (1994). I tento autor upozorňuje, že role rodičů ve vzdělávání dětí je velmi významná. Ve své práci cituje autory Ainscowa a Munceyho (1989), kteří navrhují, že učitel by měl rodiče brát jako:

- **Překážku ve vzdělávání dítěte** – učitel by si měl například uvědomit, že případné manželské problémy rodičů, lhostejnost nebo pouze malý zájem o vzdělávání dítěte, mohou bránit zdravému rozvoji a pokrokům dítěte a mohou přinášet různé problémy.
- **Zdroj pomoci** – rodiče jsou pro učitele potencionálním zdrojem pomoci (např. učení se doma).
- **Partnery** – učitel může opustit vztah profesionál – klient a může přejít k vzájemné spolupráci.
- **Spotřebitele** – někteří rodiče vidí školu jako poskytovatele služeb. V případě, že neposkytuje to, co nabízela, se rodiče cítí být oprávněni si stěžovat. Pokud tuto roli přijímají automaticky, stávají se tak spotřebiteli.

(Ainscow & Muncey, 1989. In Hopkins, 1994, s. 136)

### 2.3.2 Úloha rodičů v systému vzdělávání

Celkovou charakteristiku úlohy rodičů ve vzdělávání nám poskytl Vincent (1996). Popisuje čtyři různé role, jež rodiče v rámci vzdělávání dětí plní. Pojetí těchto rolí pak autor vyděluje v rámci tří různých oblastí.

Role a charakteristika rodičů	1 Rodič jako podpora učitele	2 Rodič jako zákazník	3 Nezávislý rodič	4 Rodič jako spoluúčastník ve vzdělávání
<b>Funkce</b>	Podpořit profesionály, přijmout jejich názory a stanoviska	Podpořit zodpovědnost a vysoké standardy školy	Udržovat minimální kontakt se školou	Bližší se podílet na řízení školy a vzdělávání svého dítěte
<b>Mechanismus</b>	Rodiče se účastní či přímo organizují různých akcí pořádaných školou a vzdělávacích programů pro ně určených	Rodiče si vybírají školu podle dostupných informací o její kvalitě	Nízká hladina komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou; rodiče mohou využít jiné formy vzdělávání – např. přípravné ročníky.	Rodiče na vedoucích pozicích; zákonem dané rodičovské skupiny; členství v obecních či národních radách pro vzdělávání
<b>Zaměření</b>	Na otázky vzdělávání individuálních	Na otázky vzdělávání individuálních	Na individuální děti	Potenciální zaměření ve všech aspektech

	děti; na extra kurikulární aktivity a shromažďování financí pro třídu či školu	děti; omezená působnost v orgánech řízení školy		vzdělávání v rámci těchto úrovní: jednotlivé děti, celá škola, obecní a národní otázky vzdělávání
--	--	---	--	---

Tab. 2.1 - Charakteristika úlohy rodičů ve vzdělávání<sup>2</sup>

První rolí rodičů je podpora učitele a školy tím, že přijmou jejich hodnoty, názory a postoje. Rodiče, kteří se s touto rolí ztotožní jsou často vítáni jako pomocníci při organizování nejrůznějších aktivit školy, ale jsou učiteli oporou také doma či přímo ve třídě. Podle Vincenta (1996) můžeme rozlišit čtyři pole působnosti rodičů: práce rodiče s dítětem, rodiče ve třídě, rodiče a kurikulum, vztahy mezi rodiči a školou. Poslední tři oblasti blíže specifikujeme.

### **Rodiče ve třídě**

Pokud mají rodiče možnost sledovat dění ve třídě a chování dětí, vytvoří si představu o celkovém učebním prostředí třídy a mohou tak lépe pochopit kroky učitele, vidí jeho možnosti a okolnosti jeho pracovních postupů. Dalším pozitivem je dle Vincenta (1996) fakt, že rodiče návštěvou výuky získají možnost blíže se seznámit s povoláním učitele. Tato zkušenost jim může pomoci získat potřebný respekt.

Ne všichni učitelé jsou však ochotní rodiče přímo do výuky pozvat. Třída je jejich pracovním prostředím a jakákoli návštěva je může rušit či vyvádět z míry. Proto tito učitelé ani nenabízí rodičům možnost bližšího zapojení do školního vzdělávání dětí. Učitel, který blízkou pomoc rodičů uvítá, se také podle Vincenta (1996) vzdává části své profesionální nezávislosti. Pokud jsou rodiče do vzdělávání dětí blíže zainteresováni, pak jde většinou o práci doma nebo o organizování různých akcí pro školu. Podstatně méně rodičů se však má možnost nějakým způsobem podílet přímo na výuce. Vincent (1996) o učitelích píše, že „někteří se jasně vyjádřili, že pomoc rodičů vítají v oblasti sekretářských a administrativních prací, ocení také pomoc na školních výletech,

<sup>2</sup> Zdroj: Vincent, 1996, s. 44. (přeložila Pavla Kuchařová)

avšak případnou pomoc ve třídě nebo přímé podílení se rodičů na plánování kurikula odmítají“. (Vincent, 1996, s. 45)

### ***Rodiče a kurikulum***

Míra zapojení rodičů do tvorby a plánování kurikula je různá. Učitele bychom podle ochoty zapojit rodiče do kurikula mohli rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří učitelé, kteří odmítají veškerou účast rodičů na plánování kurikula a také o něm rodiče jen minimálně informují. Do druhé skupiny patří ti učitelé, kteří se podle Vincenta (1996) snaží rodiče s kurikulem blíže seznámit, protože doufají, že rodiče pak převezmou některé názory, postupy a aktivity do domácího prostředí. Třetí, nejotevřenější skupina učitelů se snaží rodiče zapojit nejen do tvorby kurikula, ale také do výuky samotné, jelikož spolupráci s rodiči shledávají přínosnou a rodiče považují za „odborníky na své dítě“, kteří jim mohou ve vzdělávacích otázkách být v mnoha ohledech nápomocní. Tato skupina učitelů si rovněž uvědomuje, že zapojením rodičů do výuky jim dává příležitost seznámit se blíže s povoláním učitele (viz Vincent, 1996).

### ***Vztahy mezi rodiči a školou***

Škola by se dle Vincenta (1996) měla snažit vytvářet širokou škálu příležitostí pro realizaci kontaktů mezi ní a rodinami žáků a rodiče by pak měli tyto příležitosti využívat. Primárním úkolem rodičů v této oblasti je chodit na třídní schůzky. Existují ale rodiny, kde jsou oba rodiče silně pracovní vytíženi a není v jejich možnostech tyto schůzky absolvovat. Rovněž jsou rodiče, kteří se ocitli v těžké životní situaci nebo řeší složité problémy. Škola a zejména jednotliví učitelé, by měli být ohleduplní, měli by tyto rodiče respektovat a snažit se najít určité východisko pro udržení kontaktu – zjistit, jaký způsob komunikace rodinám vyhovuje, kdy mají čas a snažit se vytvořit možnosti kontaktu i pro ně (blíže v kapitole 3).

Druhou rolí a charakteristikou postavení rodičů ve vzdělávání je rodič jako zákazník vzdělávacích institucí. Do této oblasti Vincent (1996) řadí veškerá zákonná práva a povinnosti rodičů (viz kapitola 5). Vincent (1996) poukazuje na

fakt, že rodiče mají školou daná pravidla a povinnosti, které musí respektovat a plnit, ale možností zasahovat do dění ve škole či o něm spolurozhodovat mají podstatně méně. Podle jeho názoru by škola rodičům, dříve než od nich začne žádat plnění svých požadavků, měla poskytnout více možností podílet se na vzdělávání svých dětí.

Třetí Vincentovou (1996) charakteristikou rodiče je rodič nezávislý na instituci školy. Do této oblasti spadají ti rodiče, kteří se školou udržují jen minimální, nezbytný kontakt. Důvodem minimálního kontaktu může mimo jiné být časová vytíženost rodičů, rodinné problémy, nespokojenost rodičů se školou, nebo rodiče bližší kontakt nepovažují za důležitý, nevidí v něm žádný přínos pro sebe či své dítě.

Poslední, čtvrtou rolí je rodič jako spoluúčastník ve vzdělávání. Do této oblasti Vincent (1996) řadí zapojování rodičů do vzdělávání – jejich místo v rozhodovacích orgánech školy, účast na oblastní a národní úrovni školství. O míře zapojování rodičů do školského systému se můžeme dočíst také v kapitole 5.

### **2.3.3 Postoje rodičů ke spolupráci s učiteli**

Kromě různých postojů učitelů k bližší spolupráci s rodiči, se liší, jak už bylo výše naznačeno, i postoje rodičů. Každý učitel by rodiče svých žáků jistě mohl rozdělit do různých skupin podle toho, jaký zájem a péči věnují svým dětem, ale i jaký zájem projevují o školu. Takovou typologii rodičů nám ve své práci nabídli Štech s Viktorovou (2001, s. 74 – 77). Jednotlivé skupiny rodičů je nutno brát s jistou rezervou, jelikož přirozeně existují rodiče, které by bylo možné zařadit do více skupin a jelikož se pozice rodičů v průběhu spolupráce se školou může měnit (viz dále). Štech s Viktorovou (tamtéž) dělí rodiče do čtyř skupin: rodiče, kteří projevují zájem o dítě a zároveň i zájem o školu; rodiče s majoritním zájmem o dítě; rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí; rodiče neutrální.

### **Rodiče, kteří projevují zájem o dítě a zároveň i zájem o školu**

Ve skupině rodičů projevujících jak zájem o dítě, tak zájem o školu je možné provést ještě jemnější rozlišení:

Do první podskupiny patří ti **rodiče, kteří jsou jistou formou přímo zaangažovaní do dění ve škole**, jsou aktivní zvláště v oblasti formalizované spolupráce – např. pracují v různých orgánech školy, sponzorují školu, jsou nápomocní v jiných institucích apod. Tito rodiče bývají vnímáni jako „**nejcennější a bezproblémoví**“ . (Štech, Viktorová, 2001, s. 74)

V druhé podskupině jsou **rodiče, kteří jsou do jisté míry součástí instituce školy**, nějakým způsobem se škole přibližují – kuchařky, družinářky, uklízečky apod. Vzhledem k tomu, že ve škole pracují, mají bližší kontakt s učitelem. Někdy se mohou snažit mít věci pod kontrolou a „**jejich postavení není vždy jednoznačné**“ . (Štech, Viktorová, 2001, s. 75)

Do třetí podskupiny patří **rodiče, kteří mají zájem blíže se podílet na školním životě dětí**, někdy i na strukturování výuky a vyučovacího dne. Často se jedná o matky na mateřské dovolené a matky s vysokoškolským vzděláním. Tito rodiče bývají vnímáni jako „**příliš kritičtí a problémoví**“ . (Štech, Viktorová, 2001, s. 75) Obvykle vyvolávají v učitelích pocit, že se snaží zasahovat do jejich kompetencí. Negativně bývají vnímáni i jinými rodiči. Rádi však učiteli pomohou s organizováním školních výletů, besídek, škol v přírodě atp.

### **Rodiče s majoritním zájmem o dítě**

Rodiče zajímající se především o své dítě bývají vnímáni jako „**vstřícní a bezproblémoví**“ . (Štech, Viktorová, 2001, s. 76) Jejich kontakt se školou je přiměřený, obvykle se zajímají zejména o výkonnost a výsledky dítěte.

### **Rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí**

Učitelé ve většině případů dokáží úspěšně rozpoznat rodinu, kde v oblasti péče o dítě není něco v pořádku. Tito rodiče obvykle komunikují se školou velmi málo nebo vůbec. Vnímání bývají jako „**problémoví**“ . (Štech, Viktorová, 2001, s. 76) Rodiče v této skupině selhávají v některé ze svých rodičovských funkcí – mají problémy se základní péčí o dítě, nebo problémy s výchovou.



Může se jednat o rodiče s psychickou poruchou, těžce dlouhodobě nemocné, alkoholiky, ale také o rodiče, jimž děti pomáhají s péčí o sourozence či v zaměstnání.

### **Neutrální rodiče**

Do této skupiny patří **rodiče bezproblémoví, kteří však téměř nemají kontakt se školou**. Učitel ví o těchto rodičích velmi málo, jeho kontakt s nimi je zejména zprostředkovaný přes žáka, přímých bezprostředních kontaktů je velmi málo, většinou jsou jimi pouze třídní schůzky. Rodiče tak mohou být učitelem vnímáni jako nespolupracující, nepodporující učitele a jeho autoritu. Avšak Štech s Viktorovou (2001) upozorňují, že tito rodiče mohou autoritu učitele a význam školy podporovat doma, bez toho, aby o tom učitele informovali.

Jak už bylo řečeno výše, pozice rodičů pohledem učitelů se může v průběhu jejich spolupráce měnit. Důvodem k zařazení rodičů do jiné skupiny může být:

- **Příliš úzkostné chování rodičů:** rodiče se až přehnaně zajímají o pobyt dítěte ve škole, často řeší jejich problémy místo nich. Mohou také docházet za učitelem diskutovat s ním výsledky dítěte, někdy mají tendence učitele obviňovat z neúspěchů dítěte.
- **Nové problémy dítěte:** jestliže se vyskytnou nové problémy dítěte a učitel za ně činí odpovědnými především rodiče a domácí prostředí, pak se může charakter komunikace a spolupráce mezi učitelem a rodiči výrazně změnit. Zároveň může dojít ke změně postoje učitele k těmto rodičům.
- **Komunikace se školou může být pozměněna také vlivem zásadních změn v rodině dítěte** – např. těžká nemoc, rozvod rodičů, problémy v zaměstnání apod. Tyto změny mohou zapříčinit odklon pozornosti rodičů od školního výkonu dítěte.

(Štech, Viktorová, 2001, s. 76)

### 2.3.4 Vlastnosti „dobrého“ rodiče

Z Vincentovy práce (1996) vyplývá, že je otázkou každé školy, do jaké míry hodlá zapojit rodiče do vzdělávání dětí. Jejich míra zapojení se různí, mohou být součástí vzdělávání na různých úrovních. Záleží pak na jednotlivých učitelích, jak moc jsou ochotni vzdát se části své profesní nezávislosti ve prospěch spolupráce s rodiči žáků.

Všichni zmiňovaní autoři se však shodují na tom, že pozvání rodičů do školního dění je pro učitele jen přínosem. Působení rodičů, jejich názory, hodnoty a postoje jsou neoddělitelnou součástí osobnosti každého žáka. Rodiče žáka znají tak, jak ho učitel nemá šanci poznat, a proto může být bližší spolupráce kladem. Samozřejmě jsou rodiče, se kterými se komunikace a spolupráce nenavazuje lehce a to z různých důvodů.

Pokud bychom závěrem shrnuli názory učitelů, zjistili bychom, že dobrý rodič podle nich má následující vlastnosti:

- má víceméně dobrý vztah ke škole a povzbuzuje ho i ve svém dítěti;
- při komunikaci se školou má určitou úroveň vystupování;
- rád se zhostí role pomocníka učitele (tato role je vždy limitována právě učitelem – jen na něm záleží, do jaké míry je ochotný rodiče zapojit);
- má zájem o neformální kontakt s učitelem;
- zajímá se o výsledky a hlavně o proces vzdělávání jeho dítěte;
- podporuje učitele v otázkách kázně.

## 3 Komunikace mezi školou a rodinou

**Primární vliv na žákovo hodnocení školy má jeho domácí prostředí, úroveň komunikace mezi ním a rodiči. Naopak pro rodiče je základním faktorem školní prostředí – otevřenost učitele, jeho snahy o interakci s rodiči, ochota komunikovat.** Toto jsou podle Colemana (1998) fakta, ze kterých je nutno vycházet, chceme-li zlepšit úroveň spolupráce školy

a rodiny. Obě instituce si musí uvědomit vliv jedné na druhou, jejich význam a poskytnout si to, co je u každé jedinečné, čím mohou být jedna druhé přínosem.

### 3.1 Pozadí komunikace

Jedním z prvních důležitých kroků učitele ve vztahu k rodičům je snažit se získat jejich důvěru. Může to být nelehký úkol, protože někteří rodiče mohou mít negativní předchozí zkušenost a nejsou bližšímu seznámení s učitelem příliš nakloněni. Učitel by měl využít každou příležitost kontaktu, aby se s rodiči vzájemně lépe poznali a založili základ budoucí dlouhodobé spolupráce (viz kapitola 4).

Podobný výzkum jako Coleman (1998) provedli Ainscow a Muncey (1989). Dotazováni byli rodiče žáků základních škol. Mimo jiné se autoři dotazovali, jaký druh informací by neměl ve vzájemné komunikaci učitele s rodiči chybět. Byly to **užitečné informace o probírané látce, praktické rady učitele zabývající se momentálními problémy dítěte a také očekávané výstupy a kompetence dětí za určité období.**

Zajímavé jsou i faktory, které by podle dotazovaných rodičů při komunikaci ze strany učitele neměly chybět. Jde o **upřímnost, stručnost a respekt.** Rodiče zdůrazňovali zvláště poslední z faktorů, jelikož někteří mají pocit, že s nimi učitel hovoří jak s malými dětmi.

Ve výše zmiňovaném výzkumu rodiče rovněž radí učitelům, jak by s nimi měli jednat:

1. **Být upřímný a otevřený.** Výmluvy či nejasná vysvětlení ze strany učitelů jsou rodiči chápána jako obraný postoj nebo jako prosté vyhýbání se pravdě.

2. **Naslouchat.** Učitelé by si měli uvědomit, že rodiče znají své dítě tak, jak oni nemohou. Mohou tak být nápomocní při překonávání některých potíží dítěte ve škole.
  3. **Nebát se říci „já nevím“.** Rodiče ocení upřímnost odpovědi, vidí učitele jako lidskou bytost a uvědomí si význam jejich vztahu.
  4. **Povzbuzovat.** Rodiče potřebují povzbudit, ujistit, spíše než slyšet výtky.
- (Ainscow & Muncey, 1989. In Hopkins, 1994, s. 174)

Komunikace mezi rodinou a školou má více podob. Právě škola, respektive učitel vytváří podmínky pro vzájemnou komunikaci, určuje formy styku, jistým způsobem vymezuje možnosti rodičů a od ní vychází základní iniciativa. Kontaktů mezi rodiči a učitelem v rámci vzájemné komunikace je mnoho a odehrávají se v různých formách. Druhy kontaktů se dají rozčlenit podle jejich základních vlastností, kterými podle Štecha a Viktorové (2001) jsou míra zprostředkovanosti (kontakt bezprostřední – kontakt zprostředkovaný, nepřímý), obsahové zaměření styku, sociální vymezení (individuální a kolektivní setkání) a v neposlední řadě i jeho forma.

### 3.2 Bezprostřední kontakt mezi učitelem a rodiči

Jako bezprostřední kontakt mezi učitelem a rodiči chápeme podle Štecha a Viktorové (2001) kontakt tváří v tvář. Nejběžnější formou **jsou třídní schůzky, konzultační hodiny, individuální rozhovory s rodiči, besídky, školní slavnosti, ale i schůze rodičovských rad a sdružení.** K méně obvyklým patří návštěvy učitele doma či jiné neformální rozhovory.

Nejběžnějším a často jediným kontaktem jsou třídní schůzky, které jsou však pro kvalitní komunikaci nedostačující. Otázkou je i míra bezprostřednosti. Jedná se o kolektivní formu kontaktu. Učitel je sice s rodiči v kontaktu tváří v tvář, ale mnohdy se mu nepodaří hovořit přímo se všemi rodiči. Třídní schůzky v českém prostředí probíhají přibližně třikrát za rok a během jedné či dvou hodin se musí vyřídit mnoho věcí, jako jsou organizační záležitosti týkající

se průběhu školního roku, náplň roční činnosti, ustanovení si vzájemně platných pravidel.

Zásadním bodem třídních schůzek je také sdělení dosavadních výsledků a pokroků jednotlivých žáků. Tato oblast je pak obzvláště citlivá, neboť učitel může necitlivě překročit hranici soukromí a říci přede všemi něco, co by měl raději sdělit individuálně. Rodiče tak zatlačí do defenzívy a je o krok blíže k nedůvěře a ztrátě respektu. Obecně preferovaným pravidlem jsou proto osobní konzultace jednotlivých rodičů s učitelem v druhé polovině schůzek.

Na těchto schůzkách by podle Štecha a Viktorové (2001) také nemělo chybět učitelovo zlegitimizování vlastních postupů při práci s dětmi – rodiče by se měli dovědět ustanovená pravidla školního života, systém hodnocení, formy práce. Učitel tím předchází mystifikaci či zneužití informací ze strany dětí a k následnému nepochopení rodiči. Při prohřešku rodiče vědí, proč učitel postupoval právě tímto způsobem a mohou tak ustanovená pravidla ještě více podpořit a upevňovat. Učitel také může navrhnout diskusi nad vytvořenými pravidly či hodnocením, rodiče mohou podávat návrhy a společně tak docílit systému, který bude uspokojivý pro všechny tři strany. Učitel by neměl opomíjet spoluzodpovědnost rodičů, ale na druhé straně si zachovat autonomii své práce.

Z Colemanova výzkumu (1998) vyplývá, že rodiče by chtěli více osobních kontaktů s učitelem. Třídní schůzky jsou podle většiny z nich zcela nedostačující (Coleman, 1998, s. 49). Zvláště pak rodiče, kteří mají časově náročné zaměstnání, mají jen minimální možnosti poznat učitele svého dítěte či děti.

Přímý kontakt s rodičem se kromě třídních schůzek většinou omezuje jen na občasnou konzultaci. Rozhovor se zabývá především studijními výsledky a prací žáka. Rodiče poukázali na fakt, že většinou hovoří učitel a jen velmi vzácně se jich zeptá na jejich názor či zkušenosti. (Coleman, 1998, s. 49) Minimálně ho pak zajímá domácí prostředí, podmínky a jiné okolnosti mající jistě vliv na práci dítěte. Tyto schůzky jsou často oficiálního charakteru a Colemanem (1998) dotazovaní rodiče mají pocit, že jsou časově ohraničené – učitel má vyhrazený určitý čas na konkrétního rodiče a ten by se měl snažit své

záležitosti vyřešit co nejdříve. Mnohdy se obávají vyslovit názory či námitky, aby se to neodrazilo na učitelově přístupu k žákovi. Závěrem bychom mohli říci, že rodiče by preferovali tyto schůzky pojmout jako sdílení informací spíše než jako jejich prostý výčet.

### 3.3 Zprostředkovaný kontakt

Jedním ze základních požadavků rodičů je, že **učitel by měl rodiče pravidelně informovat o školní práci dítěte a o jeho výsledcích, aby viděli výsledky společného snažení** (Coleman, 1998, s. 61). Kontakt učitele s rodiči v této oblasti je většinou zprostředkovaný. Mezi zprostředkované kontakty řadí Štech s Viktorovou (2001) telefonický rozhovor a veškerou písemnou komunikaci, jako jsou žákovské knížky, vzkazové sešity, dopisy či e-maily, školní časopisy, oběžníky a jiné.

Oblast informování rodičů o školní práci a výsledcích dítěte v ČR bývá většinou omezena na žákovskou knížku, kam se píše známky dítěte a případné poznámky či informace o neplnění školní práce. Jinou obvyklou formou komunikace v nižších ročnících jsou malé sešity („úkolníčky“, „notýsky“), kam si děti píše úkoly, pomůcky, co mají donést, ale také vzkazy týkající se organizačních věcí. Ostatní formy komunikace se v českém prostředí vyskytují pravděpodobně pouze ojediněle. O zavedení jiných forem komunikace se přičiňují někteří jednotliví učitelé nebo některé vzdělávací programy, např. program *Připraveni pro život* (viz Stará, Starý, 2004).

**Cílem učitele by mělo být dosažení obousměrné komunikace.** Proto by se zápisy do notýsků či sešitů neměly omezovat na prosté sdělení. Učitel by podle Reddinga (2000) měl vždy doplnit komentář vztahující se konkrétně k dítěti – jeho pokroky, práce, snaha, aktivita, aby rodič viděl, že učitel se zajímá o celkovou osobnost a rozvoj dítěte.

Redding (tamtéž) podotýká, že jedním z kroků k dosažení obousměrné komunikace je rovněž vybídnout rodiče, aby svůj podpis pod daný úkol doplnili svými poznatky (jak dítě pracovalo, jaké dělalo chyby, co mu dělalo největší

problémy, na co se nejvíce těšilo atp.). K tomuto účelu může sloužit speciální sešit. Tato vzájemná informovanost je pro obě strany přínosem. Je to určitá zpětná vazba vypovídající o efektivitě působení na dítě. Rodiče tak mohou vidět, zda jejich spolupráce s učitelem a práce s dítětem doma má význam.

Většina komunikace mezi učitelem a rodiči se týká plnění povinností a organizačních záležitostí. Z výsledků Colemanovy práce (1998) vyplývá, že **kontaktuje-li někdy učitel rodiče, aby bližší informoval o výsledcích práce dítěte, jedná se vždy o pochybení**. Posílá-li učitel domů pochvalu, jedná se opravdu o něco mimořádného. Učitel se většinou jako s vyjádřením o školní práci dítěte a o výsledcích spokojí se známkou v žákovské knížce.

Coleman (1998) dále upozorňuje na zajímavý fakt, že učitelé využívají telefonát rodičům vždy jen pokud jsou s dítětem problémy. Většina rodičů popisuje obavy, slyší-li, že volá někdo ze školy. Jen málo z nich podle tohoto výzkumu někdy zažilo, že by jim učitel do telefonu sděloval nějaké pozitivní informace. Pravdivým argumentem učitelů je, že telefonáty jsou drahé a má-li každý učitel obvolat všechny rodiče, pak to není pro školu moc ekonomické a ne vždy se setkají s porozuměním ze strany vedení školy.

Jinou formou nepřímé komunikace je **komunikace prostřednictvím dítěte**. Učitel, který dobře zná své žáky, snadno pozná, když dítě není v pořádku. Dokáže rozpoznat rodinné problémy, nespokojenost, nemoc. Stejně tak rodič na svém dítěti pozná, jestli byl ve škole neúspěšný, s někým se pohádal, nebo naopak měl den plný radosti a uspokojení. Zvláště děti na prvním stupni jsou jak ve škole, tak doma velmi sdílné. Z tohoto důvodu by učitelé i rodiče měli být pozorní, co před dítětem říkají. Může tak dojít k chybné interpretaci či nedorozuměním.

Někteří autoři v tomto případě uvádí termín „nedobrovolná komunikace“ (Štech, Viktorová, 2001). S věkem dítěte roste i jeho zkušenost se sdělováním informací. Postupně se každé dítě naučí, kdy je nejvhodnější dobré či špatné zprávy podávat i jak je interpretovat. Někdy zprávu dokonce může reinterpretovat či emocionálně podbarvit. Podání dítěte je vždy subjektivní

a učitel i rodič tak jeho zprávu musí objektivně zhodnotit a popřípadě se blíže informovat.

Dítě je také někdy zneužíváno jako prostředník mezi učitelem a rodiči – obě strany si přes dítě mohou vyřizovat vzkazy, využívat ho jako posla. Tento způsob komunikace není zvláště pro dítě vhodný.

### 3.4 Příklady efektivních forem komunikace

Neměli bychom zapomínat, že **každému vyhovuje jiná forma komunikace**. Jsou rodiče, kteří jsou se školou v kontaktu víc, než je obvyklé, ale také rodiče, kteří v bezprostředním kontaktu nejsou vůbec. Nemusí to však nutně znamenat, že druhý typ rodičů nemá potřebné informace o škole, či dokonce, že se nezajímají o školní vývoj svého potomka.

Citlivost a respekt by v kontaktu neměly nikdy chybět. Obě strany se navzájem potřebují a doplňují. Učitel je odborník na vzdělávání s pedagogickými a psychologickými znalostmi a rodič zná své dítě a rozumí jeho myšlenkovým pochodům a chování. Pro správný a zdravý rozvoj dítěte je důležitý názorový a ideový soulad rodiny a učitele. Zásadní názorové rozdíly, nerespektování a nedůvěra uvádí dítě do složité situace – zvláště pro žáka na prvním stupni, kde je učitel významnou autoritou a kde si dítě teprve utváří hodnotové vzorce. Proto je obousměrná, plynulá komunikace nezbytná. **„Škola by také měla rozlišovat mezi snahou informovat rodiče a příležitostmi s nimi skutečně komunikovat.“** (Redding, 2000, s. 17)

Nemalou roli pro rodiče též hraje míra, do jaké je učitel ochotný seznamovat je s obsahem učiva a učením samotným. Možnost nahlédnout do probírané látky rodičům umožňuje odhadnout, jak si jejich dítě ve škole povede, co mu bude dělat problémy apod. Mohou tak do jisté míry odhadnout úspěšnost dítěte, popřípadě mu pomoci se připravit. Jistě to ovlivňuje i pohled dítěte na školu, protože i ti, kteří pro uchopení látky potřebují více času, tímto získávají šanci uspět. Způsob, jakým rodiče připraví své dítě na školní docházku,



ovlivňuje, jak je později ve škole spokojeno. (Coleman, 1998, s. 5) **Vítanou součástí komunikace učitele s rodiči jsou proto plány učiva, respektive zprávy informující rodiče o již probrané látce za určité období.**

Redding (2000) ve své práci uvádí příklady praktické a efektivní obousměrné komunikace mezi školou a rodiči.

### **Setkání rodič – učitel – žák**

Pro tento typ setkání by učitel měl vypracovat určitý program, který bude atraktivní pro všechny tři zúčastněné strany a rodiče s tímto programem předem seznámit. Neměly by chybět otázky typu: Jaké jsou pracovní návyky vašeho dítěte? Čte si doma?

### **Žákovská knížka**

Žákovská knížka obvykle slouží k informování o prospěchu dítěte ve škole. Většinou do ní píše jen učitel, rodiče se popřípadě podepisují. Žákovskou knížku lze však využít i pro oboustrannou komunikaci – stačí, když rodiče připojí svůj komentář o práci dítěte doma. Zprávy se mohou týkat ochoty plnění domácích úkolů, postoje dítěte k učení, četby, kontroly sledování televize apod. Rodiče by také měli vědět, že mohou těchto prostředků využít také pro vyjádření svých obav, přání či potřeby setkat se s učitelem. Pro tento typ komunikace lze založit speciální sešit.

### **Školní časopis**

Řada škol vydává vlastní školní časopis. Pro podpoření oboustranné komunikace může učitel požádat rodiče o psaní příspěvků. Mohou například poradit ostatním rodičům, co se jim osvědčilo při pomoci s domácími úkoly či přípravou na školu. Také mohou uvést jiné tipy, o kterých si myslí, že by mohly ostatní rodiče zajímat. Rovněž mohou doporučit výstavu, návštěvu muzea, historické památky či jiné aktivity vhodné přispívající ke vzdělávání dětí.

### ***Obrázky, předtištěné kartičky***

Učitel si může do zásoby připravit různé obrázky, kartičky či diplomy s předtištěným textem pro hodnocení dětí. Jejich prostřednictvím může bezprostředně hodnotit práci či chování žáků, vyjadřovat chválu nebo napomenutí. Tyto materiály může využít i pro zpětnou vazbu od rodičů. Prázdné, nevyplněné kartičky může rozdat dětem nebo je vytisknout ve školním časopise. Rodiče na tyto prázdné kartičky mohou doplnit konkrétní věc, za kterou by chtěli učiteli poděkovat.

### ***Konzultační hodiny***

Škola by měla stanovit určitý čas, kdy se rodiče mohou neplánovaně setkat s učiteli. Některé školy vyhražují za tímto účelem 30 minut před začátkem školy každý den (nebo několik dní v týdnu). Rodiče tak vědí, že v této době jsou jim všichni učitelé dostupní.

### ***Nástěnky pro rodiče***

V místech hlavního vchodu školy je vhodné umístit informační nástěnku pro rodiče. Na ní mají možnost nalézt informace o rodičovských schůzkách, kalendář důležitých událostí, poznámky o různých programech určených pro rodiče nebo rady, jak pomoci dětem s domácími úkoly.

### ***Kontakty rodin s děním ve třídě***

Rodiče se zajímají o dění ve třídě a chtějí vědět, co se jejich děti ve škole učí. Velmi nápomocné jsou v této oblasti týdenní listy, informující rodiče o právě probíraných tématech. Tyto listy mohou rovněž obsahovat návrhy možných společných aktivit rodičů s dětmi týkajících se probíraného učiva.

### ***Zápisníky domácích úkolů***

Pro zvládnutí povinností pomáhají žákům zápisníky sloužící jako záznamové sešity domácích úkolů. Do nich si děti zapisují všechny úkoly a povinnosti, popřípadě také známky z nich. Tyto zápisníky se dají výborně použít jako

nástroj vzájemné komunikace žáků, učitelů a rodičů. Stačí, když údaje v tomto zápisníku rodiče a učitelé kontrolují a podepisují, popřípadě připojí poznámky.

Další efektivní formou komunikace jsou rovněž **telefonáty učitele rodičům** (viz výše) a **dopisy**. Obě tyto formy komunikace ve své práci popisuje Coleman (1998) a dočíst se o nich můžeme rovněž v kapitole 4.7 (Obr. 4.1). Dopisy učitele rodičům se mohou stát pravidelnou formou komunikace. Učitel v dopisech může popsat aktuální dění ve třídě, obecně výkony dětí, sociální vztahy, probrané a plánované učivo. Součástí mohou být i rady, jak pomoci dětem s učením či informace o plánovaných akcích. Rodiče mohou naopak posílat učiteli své reakce či postřehy.

**Nepostradatelnými faktory komunikace jsou** podle Rabušicové a Pola (1996) již zmiňovaný **vzájemný respekt a důvěra**. Jejich nedostatek, stejně tak jako nepochopení a hlavně neochota ke komunikaci a spolupráci, jsou často nepřekonatelnou překážkou. Jako problém Rabušicová a Pol (1996) uvádí **častý formální postoj učitelů**. Ti se nezajímají blíže o osobnost dítěte, jeho zájmy, koníčky, rodinné zázemí a celkovou situaci. Těžko pak mohou dítěti porozumět, poradit a pomoci. Rovněž pak může být zpochybnována otázka všestranného rozvoje osobnosti dítěte. Takový učitel pak nemůže být schopný objektivně hodnotit reakce svého svěřence a mizí u něj také možnost případné pomoci při problémech rodinné výchovy. Na druhé straně stojí nezájem rodiny o školu způsobený možnými negativními vlastními zkušenostmi rodičů, ale také stále větší nedostatek času, socio-ekonomické postavení rodiny či nepochopení potřeby spolupráce.

Dobrý učitel však ví, že bez poznání rodiny a zázemí dítěte, může jen těžko porozumět jeho osobnosti, jen těžko může pochopit jeho jednání. Rodiče si zase uvědomují, že škola zaplňuje jejich dítěti podstatnou část dne a hraje v jeho životě významnou roli. Bez poznání školního prostředí, učitele a školního klimatu mohou rodiče jen ztěžka porozumět každodenním náladám a starostem dětí.

Aby komunikace byla opravdu efektivní, je nezbytné, aby rodiče rozuměli požadavkům učitele a naopak učitel chápal očekávání rodičů.

## 4 Spolupráce školy s rodiči a jejich zapojení do vzdělávání dětí

Jak již bylo nastíněno v předchozích kapitolách, vzájemná propojenost domova a školy je pro úspěšný rozvoj dítěte nezbytná. Víme, že dítě nejlépe prospívá v podmětném pozitivním prostředí. V prostředí, které je mu nakloněné, ve kterém se cítí dobře a bezpečně. Prostor domova a školy by mělo být propojené, ve vzdělávání a rozvoji dítěte fungovat dohromady jako jeden celek. Redding (2000) ve své práci uvádí, že úroveň a připravenost dítěte při vstupu do školy je do značné míry dána rodinným prostředím, ze kterého přichází. **Jestliže rodina vybaví dítě potřebnými dovednostmi a zvyklostmi a ono je tak připraveno na vzdělávací proces, zvyšuje se tím efektivita působení učitele.**

Podle Colemana (1998) je pozitivní vztah mezi učitelem a žákem zprostředkováván rodiči. Samo hodnocení dítěte je rodiči ovlivněno, a proto je zřejmé, že **budou-li rodiče kladně vycházet s učiteli a vzájemně se podporovat, bude i vztah dítěte k učiteli pozitivní.** Samozřejmě i dítě je samostatná bytost s vlastním názorem, a tak záleží nejvíce na učiteli samotném, jak bude jeho vztah s jednotlivými žáky vypadat. Propojenost všech tří stran (učitele, žáka a rodičů) a význam jejich vzájemné spolupráce jsou však očividné.

### 4.1 Zapojení rodičů

Spolupráce učitele s rodiči je součástí celkového zapojování rodičů do vzdělávání svých dětí (*parent involvement*). Tento pojem lze dle různých autorů (např. Průcha, 2002 či Redding, 2000) chápat dvěma možnými způsoby.

V širším slova smyslu myslíme „zapojením rodičů“ vše počínaje výchovou, péčí o dítě a jeho celkové zaopatření až po účast rodičů na akcích pořádaných školou. V užším slova smyslu se jedná o **působení rodičů ve škole**.

Škola má k rodičům jen omezený přístup a proto by měla bedlivě zvážit způsob, jakým chce rodiče zapojit. Redding (2000) uvádí všeobecně přijímanou typologii zapojování rodičů, jež má následující kategorie:

- rodičovství (výživa dítěte a péče o ně);
- komunikace (udržování plynulého toku informací mezi rodinou a školou);
- dobrovolnictví (pomáhání škole);
- učení se doma (podpora a doplňování výuky ve škole);
- spolurozhodování (rodiče součástí rozhodovacího orgánu školy, např. v radě školy);
- spolupráce se širší komunitou (zastupování školy v jednáních s jinými organizacemi).

(Redding, 2000, s. 20)

Výzkumníci však zároveň poukazují na překážky bránící rodičům zapojit se do vzdělávání svých dětí:

- Zapojování rodičů se často příliš úzce omezuje pouze na jejich účast na oficiálních třídních schůzkách a akcích školy, zatímco jejich role v domácím prostředí je opomíjena.
- Nízká očekávání ze strany pracovníků školy, např. mylný dojem, že neúplné rodiny či rodiny s nižším příjmem nebudou schopny zajistit svým dětem dostatečně nápomocné, motivující prostředí a kvalitní vedení.
- Nedostatečná připravenost učitelů efektivně zapojit rodiče tak, aby byli schopní pomoci dětem se školní prací.
- Podmínky v zaměstnání rodičů, které jim znemožňují běžný kontakt s učitelem.

- Postoje či negativní vlastní zkušenosti rodičů, díky kterým nemají zájem o bližší kontakt s pracovníky školy.

(Redding, 2000, s. 21)

Sama kvalita školy, ochota a vstřícnost učitelů podle Reddinga (2000) ovlivní, zda si rodiče nenechají ujít možnost blíže se zapojit do vzdělávání dětí a dění ve škole. Faktem je ale skutečnost, že dosud existuje jen velmi málo možností, jak kolektivně zapojit všechny rodiče.

**Primárním úkolem pro učitele v této oblasti je asistovat, respektive povzbuzovat a být nápomocný rodičům v domácím prostředí.** Jedná se zvláště o pomoc dítěti s učením a domácími úkoly, ale také o rozvoj domácího kurikula. Termínem *domácí kurikulum* rozumíme „ty stránky rodičovství, které mají zvláštní význam pro výkon dítěte ve škole“. (Redding, 2000, s. 7) Právě domácí kurikulum má zásadní vliv na přístup dítěte k učení a jeho pracovní nasazení. Kurikulum domova přirozeně není pevně dané, přístup rodičů k vzdělávání svých dětí se mění s rostoucí zkušeností a pod vlivem různých faktorů, mezi které patří i přístup a chování učitele.

## 4.2 Školní komunita

Pokud se škola rozhodne zapojit rodiče do dění ve škole a blíže s nimi spolupracovat, vytváří tím komunitu složenou z pracovníků školy, žáků a jejich rodičů. Jako komunitu také prezentuje svoji školu většina ředitelů – spíše než jako vzdělávací instituci. Z této komunity, jestliže funguje tak jak má, mohou nejvíce získat děti. **Pokud je spolupráce rodičů, učitelů a vedení školy dostatečně kvalitní, zvyšuje se tím vzdělávací potenciál školy.** Aby však škola jako komunita byla dostatečně efektivní, nabízí Redding (2000) několik prvků, které by neměly chybět v programu školy. Tyto prvky autor rozčlenil do šesti různých oblastí.

- **Zastoupení:** rodiče jsou zastoupeni v řídicích orgánech školy a podílejí se na důležitých rozhodnutích, jež se jí týkají.

- **Hodnoty ve vzdělávání:** rodiče spolu s učiteli formulují hodnoty, na kterých by vzdělávání mělo být postaveno. Dále společně stanoví cíle školy a požadavky na učitele, žáky a rodiče z těchto hodnot a cílů vyplývající.
- **Komunikace:** ve škole jsou podporovány nejrůznější druhy obousměrné komunikace mezi školou a rodiči (porady rodičů, učitelů a žáků, telefonáty, vzkazy a zápisníky).
- **Vzdělávání:** škola využívá nejrůznější vzdělávací programy pro učitele i rodiče, kde mají možnost vylepšovat své schopnosti pomoci dětem být úspěšné.
- **Společné zážitky:** všichni žáci a často i rodiče a učitelé se setkávají při různých příležitostech nebo jsou společně zapojeni do nějakého studijního programu. To je spojuje a umožňuje sdílet obecné vzdělávací zkušenosti.
- **Příležitosti k setkávání:** škola vytváří různé příležitosti, kde se setkávají členové školní komunity a navazují vzájemné vztahy zejména za účelem plnění poslání školy. Jedná se např. o setkávání skupin rodičů s jinými rodiči, rodičů a učitelů, mladších žáků se staršími a mezigenerační setkávání žáků s dospělými dobrovolníky (často jde o prarodiče).

(Redding, 2000, s. 28)

### 4.3 Vzdělávací programy pro rodiče

Jedním z prvků pro zefektivnění práce a funkčnosti školní komunity jsou různé vzdělávací programy. Jsou to programy dalšího vzdělávání učitelů, ale zároveň i programy pro rodiče. Redding (2000) uvádí, že „programy pro vzdělávání rodičů seznamují s tím, jak zlepšit domácí prostředí, aby více podporovalo učení dětí. Mohou mít řadu podob a mohou přinášet významné výsledky“. (Redding, 2000, s. 22) O vzdělávacích programech pro rodiče pojednává rovněž kapitola 5.8.

Vzdělávací programy mohou mít podobu návštěv školitele přímo v domácnostech rodičů, skupinových sezení vedených vyškolenými rodiči, dílen nebo kurzů vedených profesionály. Problémem škol organizovat podobné kurzy pro rodiče je obstarat personál, který by zorganizoval a nabídl programy rodičům, ale také získat rodiče ochotné se těchto kurzů zúčastnit. Podaří-li se však kurzy uskutečnit, může škola očekávat pozitivní výsledky.

Výsledky výzkumů, o kterých se zmiňuje Redding (2000, s. 22), tvrdí, že **na školách, kde probíhají programy ukazující rodičům, jak zlepšit domácí prostředí za účelem pomoci dětem s učením, zjistili, že žáci mají méně absencí a jsou více motivováni k učení.** Zároveň tyto programy zlepšují úroveň komunikace mezi rodiči a učiteli a celkový postoj rodičů vůči škole.

Doporučené strategie pro školu a učitele v oblasti vzdělávacích programů pro rodiče podle Reddinga (2000) jsou:

- Spojte se s organizacemi, které mají možnost ovlivnit péči rodičů o děti předškolního věku – pediatři, sociální pracovníci, sdružení v obci, církev aj.
- Nejprve vytvořte seznam konkrétních věcí, jež škola očekává od rodičů dětí určitého věku, a pak podle tohoto seznamu organizujte programy vzdělávání pro rodiče.
- Publikujte, informujte, monitorujte, podporujte, pomáhejte rodičům s domácí přípravou a prací dětí.
- Využívejte rodičů pro získávání, organizování a vedení ostatních rodičů.
- Zaměřte se také na již existující programy a kurikula a zvažte možnost jejich využití.
- Zaměřte se na kurikulum domova.

(Redding, 2000, s. 23)



#### 4.4 Výzkumy prostředí spolupráce rodičů a učitelů

Přínosné jsou výsledky Colemanova (1998) dotazování žáků. Rozhovory se žáky druhého stupně základních škol (v Kanadě tzv. *middle schools*) nám pomohou zmapovat domácí prostředí dětí, školní prostředí, prostředí třídy a vztahy mezi rodiči a školou. Do jisté míry tyto výsledky i nastiňují úroveň spolupráce mezi školou a rodinami. Nejčastější odpovědi žáků týkající se výše uvedených témat můžeme vidět v následujících bodech. Procento výskytu této odpovědi je uvedeno v závorce.

##### **Prostředí domova**

- žáci se spolu s rodiči věnují školní práci (67%);
- rodiče dětem často pomáhají se školní prací (88%);
- rodiče se pravidelně dětí ptají na školu a na jejich zážitky (67%);
- děti o škole s rodiči často mluví (72%);
- děti často žádají rodiče o pomoc (74%);
- žáci přemýšleli o budoucím povolání (82%);
- žáci své budoucí povolání diskutují s rodiči (63%);
- žáci vidí svůj školní prospěch jako důležitý faktor pro výběr povolání (67%).

(Coleman, 1998, s. 120)

##### **Prostředí třídy**

- praktiky učitele vztahující se k práci hodnotí žáci pozitivně (76%);
- žáci pozitivně hodnotí způsob, jakým učitel zapojuje rodiče do třídní práce (48%);
- žáci mají třídu rádi, myslí si, že to je dobré místo pro učení (62%);
- žáci mají rádi svého učitele (46%);
- žáci se cítí být zodpovědní za svou práci ve škole (41%).

(Coleman, 1998, s. 121)

### **Prostředí školy**

- žáci mají školu rádi, myslí si, že to je vhodné místo pro učení (71%);
- žáci se ve škole cítí být důležití (41%);
- žáci se cítí být zodpovědní za svou práci ve škole (41%).

(Coleman, 1998, s. 122)

### **Vztah mezi školou a rodiči**

- rodiče žáka navštěvují školní akce (57%);
- rodiče žáka se cítí být ve škole vítáni (83%);
- rodičům žáka vyhovuje učitel, třída, škola (100%);
- učitel je iniciátorem komunikace a různých akcí (100%).

(Coleman, 1998, s. 122)

Z výsledků rozhovorů týkajících se domácího prostředí je patrné, že téma školy bývá často námětem komunikace mezi rodiči a dětmi. Rodiče bývají svým dětem oporou při učení, pomáhají jim se školní prací. Majorita žáků si uvědomuje, že jejich studijní výsledky mohou mít vliv na budoucí povolání.

Překvapivé mohou být výsledky v prostředí třídy, zvláště pak poslední dvě položky. Pouze ve 46% se žáci vyjádřili, že mají rádi svého učitele. Z části tento výsledek můžeme připsat věku respondentů, v období puberty jsou žáci obzvláště kritičtí ke svému okolí. Učitel si k žákům tohoto věku mnohdy těžko hledá cestu. Situace je jiná, než na prvním stupni – děti již nejsou tak nakloněni vřelému vztahu s učitelem a ten již pro ně není neohroženou autoritou. Pro žáky tohoto věku bývá reakce spolužáků důležitější než reakce učitele, přibývají kázeňské problémy. Učitel má rovněž nepoměrně méně času na jednoho žáka. Potom je ale povzbudivé, podíváme-li se na bod první – většina (76%) žáků hodnotí kladně způsob učitelovy práce. Znamená to tedy, že jsou žáci s jistým nadhledem schopni objektivně hodnotit práci učitele bez ohledu na jejich osobní vztah s ním?

Faktorem, se kterým by se na školách mělo zřejmě více pracovat, je osobní zodpovědnost žáků. Pouze necelá polovina (41%) žáků se za svou práci ve škole cítí být zodpovědná. Toto číslo není vysoké, zvláště pak na druhém stupni.

Výsledky z prostředí školy přímo souvisí s výsledky z prostředí třídy. Více než polovina žáků (59%) se necítí být zodpovědná za svou práci ve škole a stejné procento se necítí být ve škole důležité. To je často důsledkem velikosti škol, kde jedinec často vystupuje více za svou třídu než sám za sebe.

Více než polovina (57%) rodičů navštěvuje akce pořádané školou. Tyto akce jsou často pořádány v odpoledních a podvečerních hodinách, kdy mnozí rodiče ještě pracují. Někteří jsou také vázáni malými dětmi. Těžko můžeme odhadnout, kolik procent rodičů na podobné akce nedochází z prostého nezájmu. Více překvapivá je 100% spokojenost rodičů s učiteli a školou.

Velmi udivující může být výzkum provedený v Hamburku (Huber, 1993). Dotazováno bylo více než 600 rodičů. Předmětem zkoumání se stala důvěra rodičů v učitele v problémové situaci. Rodičům byla kladena otázka „Na koho byste se obrátili, pokud byste měli problémy s výchovou svého dítěte?“. Výsledky jsou vskutku zarážející:

29 %	vlastní rodiče, blízcí příbuzní
22 %	prodiskutovat se svým partnerem
16 %	přátelé, známí
12,5 %	četba odborných knih
10 %	lékař
4,3 %	poradna
1,3 %	psycholog
0,5 %	učitel

**Tab. 4.1 – Důvěra rodičů v učitele<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Zdroj: Hopf, 2001.

Jak vidíme, procento rodičů, kteří by se svým výchovným problémem šli za učitelem je vsutku velmi malé. Je přirozené, že na vrcholu preferencí stojí rodina, blízcí příbuzní, přátelé a známí. Možná překvapivé ale je, že rodiče před učitelem preferují lékaře, poradny a psychology. Je to důkazem stále ještě ne zcela spontánní a plynulé komunikace a malé důvěry rodičů ve vztahu k učitelům. Většina rodičů a učitelů vzájemně komunikuje o prospěchu a školním výkonů žáka, ale méně již o žaku samotném či o jeho životě mimo prostředí školy.

Celkově výsledky výzkumů nasvědčují, že **rodiče jsou si sice vědomi spoluzodpovědnosti školy za výchovu a její významné role v ní, avšak při vyskytnutí výchovných problémů se na ní neobracejí**. Učitel se může rodičům zdát nekompetentní v otázkách výchovy, ačkoli je to právě on, kdo jejich dítě dobře zná, jelikož s ním (zvláště na prvním stupni) tráví podstatnou část dne. Rodiče se rovněž mohou obávat možného zneužití informací učitelem v otázce jeho školního působení na žáka. Učitelům tak mnohdy zůstávají skryté informace, jež by jim pomohly pochopit jednání dítěte.

Spousta (1996) vyslovil názor, že „část rodičů pokládá výchovu svých dětí za zcela privátní záležitost a usiluje o to, aby společnost neměla právo do výchovy jejich dětí zasahovat. Druhá, početně větší část rodičů, se ochotně zbavuje zodpovědnosti za výchovu svých dětí a vedena snahou po alibismu tvrdí, že výchova má být plně svěřena do rukou společnosti a že tedy škola a především učitelé jako nejvýznamnější představitelé výchovy přebírají veškerou zodpovědnost i za výchovu jejich dětí.“ (Spousta 1996, s. 56)

Stále u nás přetrvává jistá rezervovanost ze strany rodičů, ale i učitelů. Stále cítíme pevné rozdělení rolí. Oběma stranám stále chybí dostatek důvěry a respektu, které brání potřebné kvalitní spolupráci.

## 4.5 Východiska pro učitele

Učitel jako profesionál musí být schopen vytvořit vhodné podmínky pro spolupráci s rodiči. Rodiče žáků mají různé časové možnosti a mohou jim vyhovovat různé formy komunikace a spolupráce. Aby mohl učitel odhadnout, jaký druh spolupráce bude konkrétní rodině vyhovovat, potřebuje se o ní dozvědět co možná nejvíce informací. Základními faktory, které jsou pro učitele v této oblasti jsou směrodatné základní faktory jsou úplnost či neúplnost rodiny, zaměstnanost rodičů (časová náročnost jejich zaměstnání) a výchovný styl rodiny. S pomocí těchto informací má učitel možnost zajistit interakci tak, aby oběma stranám co možná nejvíce vyhovovala.

Jsou-li rodiče takto sdílní v informacích o chodu rodiny, mohou tím také předejít možným nedorozuměním způsobených např. nedostatkem času rodičů, jež může být chápán jako nezáměr o spolupráci.

### 4.5.1 Typologie rodiny

V moderní společnosti existují různé typy rodin. Jednotlivé rodiny mohou mít ke škole odlišný vztah, který je ovlivněn řadou faktorů. Pro správné zapojení každé rodiny se hodí charakterizovat si obecné situace jednotlivých skupin rodičů a vhodné postupy pro učitele. Redding (2000) v tomto ohledu hovoří o třech základních typech rodin – rodiny s problémy, rodiny, kde dítě je středem a rodiny, kde jsou středem rodiče. Učitel by se měl pokud možno snažit zhodnotit rodinu každého žáka. Pomůže mu to upřesnit si svá očekávání budoucí spolupráce s rodiči.

#### ***Rodiny s problémy***

Do skupiny rodin s problémy patří rodiny s různými druhy problémů. Může se jednat o osobní problémy mezi členy rodiny či o nízké socio-ekonomické postavení rodiny. Rodiče těchto rodin většinou řeší složité životní situace nebo jsou pod silným tlakem uspokojování každodenních potřeb. Tito rodiče mohou mít podle Reddinga (2000) omezené rodičovské dovednosti, nedostatek

sociálních kontaktů a dobrých vzorů pro výchovu dětí. Mohou se vyhýbat kontaktu s učitelem, jelikož předem očekávají špatné zprávy. Pro vytvoření otevřené a fungující spolupráce potřebují mít tito rodiče pocit přátelského, nápomocného prostředí. Měli by mít možnost setkávat se s ostatními rodiči, protože ti dokáží takové prostředí vytvořit lépe než učitelé.

### ***Rodiny, kde je dítě středem***

Pro typ rodičů, kde je dítě středem rodiny, znamená škola především ekonomické zhodnocení jejich dětí, které se mohou v jimi vybraném prostředí rozvíjet a získávat znalosti a zkušenosti pro svůj budoucí život. Tito rodiče se o dění ve škole většinou živě zajímají, jsou ochotní pro školu pracovat, vést ostatní rodiče a sloužit jako „náhradní“ rodiče zanedbaných dětí (Redding, 2000). Zajímají se o náplň školního dne jejich dětí, chtějí mít přehled o tom, co se ve škole děje. Někdy se obávají nedostatečné pozornosti ze strany školy nebo negativních sociálních vlivů. Škola může tyto rodiče využít jako pomocníky při organizování různých akcí a jako vedoucí různých programů pro ostatní rodiče.

### ***Rodiny, kde jsou rodiče středem***

Rodiče se často dostávají do středu rodinného dění díky svému zaměstnání. Jedná se zejména o rodiče, kteří mají časově velmi náročné zaměstnání a jsou často zaneprázdněni. V učitelích proto leckdy vyvolávají dojem, že nejeví o vzdělávání svého dítěte zájem. Školní starosti dítěte jsou schopni jen těžko včlenit do svého denního rozvrhu, jejich komunikace s učitelem je omezena na nezbytně nutné kontakty, kdy se rodič nejvíce zajímá o výsledky a prospívání svého dítěte. Většinou je to proto, že na podrobnější rozbor žákovy osobnosti nemá čas.

Svému dítěti se čas nestrávený společně snaží vynahradiť nejlepším zázemím – výběrem kvalitní školy, koníčků a nejrůznějších zájmových činností. Tito rodiče bývají dobře finančně zajištěni, ale jejich vztah s dítětem často strádá – zejména v duševní oblasti. Redding (2000) soudí, že učitelova

konverzace s těmito rodiči by měla vycházet od srdce a mělo by jim být připomenuto, že svěřováním dětí do péče jiných lidí okrádají především sebe.

Výzkumy Colemana (1998) ve výsledku ukázaly, že **nezávisle na typu rodiny se všichni rodiče zajímají o studijní výsledky svých dětí**. Pro všechny je důležité, jak dítě ve škole pracuje a jak dané učivo zvládá. Rovněž vyvrátil domněnku některých učitelů, že rozvedení rodiče či rodiče s nízkým příjmem nejsou schopni vytvořit pro své dítě dostatečně podmětne prostředí. Není důležité, z jakého prostředí rodiče pochází a jaký mají příjem – podstatné je to, co dělají pro své dítě.

Samozřejmě ale existují rodiny, kde děti nemají vytvořené příznivé klima pro vzdělávání a kde rodiče nejsou dětem v této oblasti oporou. V těchto případech však, jak Coleman (1998) upozorňuje, může roli rodičů do jisté míry převzít učitel. Jeho vliv na učení žáka je velký a může se mu podařit změnit jeho případný negativní vztah ke škole a učení.

Pro všechny rodiče je přínosem stýkat se s ostatními rodiči. Dříve se většina rodičů dětí, chodících do jedné školy znala, protože do školy chodily děti ze stejné spádové oblasti a rodiče se společně potkávali i mimo školu. Dnes to již ale není pravidlem a rodiče dětí chodících společně do jedné třídy se obvykle neznají. Pokud se ale rodiče stýkají, mají možnost podělit se o zkušenosti, sdělit si zážitky a hlavně poznat rodiče dětí, se kterými jejich dítě tráví podstatnou část dne. Redding (2000) navíc píše, že „když se rodiny žáků chodících do jedné školy sdružují, narůstá tím jejich sociální kapitál, děti jsou pod dozorem většího počtu angažovaných dospělých a rodiče si mohou vyměňovat zkušenosti a porovnávat pravidla, jimiž se řídí při výchově, a požadavky, které na děti kladou“. (Redding, 2000, s. 27) Také samotná spolupráce s učitelem je kvalitnější a efektivnější, spolupracuje-li větší počet rodičů s učitelem jako celek.

#### 4.5.2 Zásady spolupráce

Coleman (1998) vytyčil pět základních bodů pro učitele, které by se měli stát pilířem pro jeho úspěšnou spolupráci s rodiči. Učitel musí:

1. **umět zorganizovat příležitosti pro setkávání s rodiči a vědět, že on musí být prvotním iniciátorem těchto setkání;**
2. **spolupráci posvětit pravidly a povinnostmi – obě strany by si měly sdělit vzájemná očekávání;**
3. **zajistit komunikaci různého druhu a seznámit rodiče s kurikulem a jinými potřebnými znalostmi, které potřebují;**
4. **spolupráci podpořit i takovými aktivitami jež mohou rodiče s dětmi dělat dohromady a učitel se ujme role jakéhosi instruktora, prostředníka;**
5. **pravidelně podávat zprávy o výsledcích spolupráce – měl by průběžně posílat domů informace o školním výkonu a práci dětí.**

(Coleman, 1998, s. 61)

Čtvrtou Colemanovou zásadou pro učitele je snažit se podpořit vzájemnou spolupráci učitelů, dětí a rodičů mimo jiné i organizováním různých akcí při kterých bude jen zprostředkovatelem. Hlavní aktivita spočívá na dětech a rodičích ve společném plnění učitelem zadaných úkolů. Vyjma dílen, sportovních aktivit a podobně, se jedná i o domácí úlohy. Jsou to **domácí úlohy sestavené za účelem přímého zapojení rodičů**. Rodič pomáhá nejen vědomostně, ale stává se i přímým aktérem. Dítěti tak doma vzniká tvůrčí prostředí, kdy rodič vstupuje do jeho jistým způsobem odděleného školního světa a stává se jeho součástí. Společně tak mohou objevovat, vytvářet a učit se. Pokud vše probíhá v pozitivní atmosféře, vzniká stimulující prostředí podporující touhu dítěte po poznání.

Spolupráci s rodiči učitel však navazuje již jen zadáváním klasických domácích úloh. Umožňuje tak rodičům sledovat, co se jejich děti ve škole učí. Kromě toho dle Reddinga (2000) domácí úkoly navíc:



- mají kompenzační účinek u slabších dětí, které díky nim mají možnost získat dobré známky;
- vytváří u dětí návyk domácího studia a připravují je na nezávislé učení;
- ve většině domácností soupeří jejich plnění se sledováním televize;
- mohou být jádrem pro konstruktivní spolupráci rodiny;
- umožňují žákům uvažovat nad danou látkou a pracovat s ní podrobněji než je často možné v zaneprázdněném a někdy i rozptylujícím prostředí školy.

(Redding, 2000, s. 15)

Blíže se o pravidlech a zásadách práce učitele můžeme dočíst v kapitole 2.2.2.

#### 4.6 Východiska pro rodiče

Největší změnou v životě dětí a jejich rodičů je vstup dítěte do školy. Rodiče i děti přijímají novou sociální roli. Vstupují do prostředí, ve kterém se musí přizpůsobit novému životnímu stylu, dennímu rytmu a povinnostem. Na rodiče v jejich nové sociální roli rodiče školáka čeká řada nových formálních povinností. Dle toho, jak tyto povinnosti plní, posuzuje učitel míru spolupráce a ochoty rodičů.

Mezi tyto povinnosti patří přizpůsobit svůj každodenní program rozvrhu a povinnostem dítěte. Rodiče zodpovídají za to, aby dítě chodilo včas, řádně připravené, mělo všechny pomůcky. Rovněž je jejich novým úkolem dlouhodobě pracovat s dítětem doma, pomáhat mu s učením a přípravou. Dále mezi formální povinnosti patří sledovat žákovskou knížku, reagovat na vzkazy, podepisovat úkoly, chodit na třídní schůzky.

Je zřejmé, že domácí podmínky dítěte jsou významným predikátorem jeho školní úspěšnosti. Kvalitou domácího prostředí a jeho rolí ve školní úspěšnosti dítěte se ve své práci zabývá Redding (2000). Podle jeho názoru „**děti ve škole nejlépe prospívají, pokud jim rodiče vytváří pro život předvídatelné**

**podmínky a stanovují hranice, vedou je k plodnému využití času a pokud učení tvoří pravidelnou součást rodinného života“.** (tamtéž, s.11) Významný je pravidelný denní rytmus dítěte a jeho komunikace s ostatními členy rodiny – sdílení každodenních záležitostí. Důležité je, aby komunikace doma probíhala vždy v pozitivním a povzbudivém prostředí a kromě vyjadřování myšlenek se děti učily též naslouchat. Nedílnou součástí denního rytmu je pravidelné uléhání ke spánku, vymezený čas na studium a konstruktivní učící aktivity, mezi než řadíme např. domácí úkoly, hru na hudební nástroj, čtení, psaní, návštěvy muzeí, výstav a podobně. Redding (2000) uvádí výsledky jedné ze studií, kde je řečeno, že **žáci s dobrými studijními výsledky tráví konstruktivně zaměřenými aktivitami kolem dvaceti hodin týdně.** (tamtéž, s. 11)

Rodiče si potřebují uvědomit, že jsou pro své děti vzorem chování. Hodnotový žebříček dětí do jisté míry kopíruje hodnotový žebříček rodičů. Rovněž přístup rodičů k učení a ke vzdělávání se odráží v přístupu dětí. Coleman ve své práci (1998) uvádí příklady chování rodičů, jež vystihují jejich přístupy k učení. Tyto dva přístupy je možné charakterizovat jako přístup pasivní a aktivní. Rodiče s pasivním přístupem často zastávají názor, že škola je instituce, kterou sice musí absolvovat každý, ale která je často odtržena od skutečného života a poznání. Při problémech jejich dítěte s učivem tyto rodiče často uvádějí, že oni sami si tuto látku již nepamatují (nebo jim nikdy nešla), a proto nemohou dítěti nijak pomoci.

Rodiče s aktivním přístupem také mnohdy uvádí, že jim látka nikdy nešla, nebo že už ji zapomněli, ale zároveň dodávají, že se na to tedy musí podívat společně s dítětem, aby si látku osvěžili a mohli být dítěti nápomocní. Většinou se snaží dítěti ukázat pozitivní stránku učení a snaží se v nich podněcovat touhu po poznání. Tito rodiče se rovněž od předchozího typu rodičů odlišují svými požadavky na dítě. Ty jsou často zaměřené právě na poznávání nových věcí.

Redding (2000) připomíná, že **požadavky, které rodiče na své děti kladou, určují, co dítě považuje za důležité.** Aby rodiče měli možnost uvědomit si, jaké vzory dětem poskytují a jaké požadavky jim kladou,

doporučuje Redding (2000) jednoduché cvičení. Rodiče si mohou společně s dítětem sestavit jeho týdenní rozvrh aktivit, kterým se věnuje mimo školu (kdy a jak dlouho se obvykle učí, kdy čte, kdy si hraje s kamarády, kdy sportuje, kdy sleduje televizi). V takto vytvořeném rozvrhu rodiče mohou snadno vidět, jakým aktivitám se v jejich rodině dává přednost.

Doba na učení by podle Reddinga (2000) v denním rozvrhu dítěte měla mít své pevné místo. Čtení, sport a hra s kamarády by tam samozřejmě také neměly chybět. Obezřetní by rodiče měli být v otázce sledování televize, jelikož je vědecky dokázáno (viz Redding, 2000), že sleduje-li dítě televizi více než devadesát minut denně, jeho výkon ve škole se začne postupně zhoršovat. Sledováním televize dítě ztrácí čas, který by mohl jinak produktivně využít.

Dále je pro úspěch dítěte ve škole prospěšné, kladou-li rodiče dětem vyšší, ale realistické cíle. **Vedle známek by se rodiče měli soustředit na studijní zvyklosti dítěte a jeho celkový přístup ke škole.** Znamky jsou jistě důležité, avšak ne vždy jsou objektivní vyovídající hodnotou. Některé děti dosáhnou dobrých známek s podstatně nižším úsilím než děti jiné. Tyto děti si nemusí vytvořit kvalitní studijní návyky a problémy s učením mohou přijít později, kdy se s nimi dítě hůře vyrovnává. Proto je důležité, aby rodiče doma oceňovali práci dítěte a výsledky vzniklé vlastním úsilím, spíše než výsledky vyplývající z přirozených schopností či znalosti systému.

Rodiče by celkově měli v dětech podporovat pozitivní vztah ke škole, pomáhat jim pochopit dění ve škole, být jim oporou v učení, pomáhat jim s řešením možných problémů a komplikací, s nimiž se dítě ve škole setkává.

Sbližení domova a školy je jistě kladným a vítaným krokem. Za zamyšlení však stojí připomínka Štecha Viktorové (2001), že rodiče vstupují do světa, který byl od domova zcela oddělený a kde se dítě má možnost individuálně rozvíjet bez vlivu rodičů. Škola funguje pro děti mimo jiné i jako prostředí, kde dítě vystupuje samo za sebe, učí se být samostatné, budovat si vlastní postavení a pověst. Učí se tam spoléhat samo na sebe, být zodpovědné. Také přijímá novou sociální roli, začleňuje se do sociální skupiny a buduje si své místo v ní.

Příliš blízké působení rodičů, které přímo ovlivňuje běh školy, může narušit atmosféru tohoto prostředí. Dle Štecha a Viktorové (tamtéž) se tak dítě může dostat pod stejný vliv, pod kterým je doma. Přílišná blízkost či přítomnost rodičů ve škole může ovlivnit jeho individuální samostatný rozvoj.

Připomínka Štecha a Viktorové je jistě cenná a učitelé by ji měli brát v potaz. Je to podobná situace jako s dětmi učitelů – ty jsou dá se říci také pod stálou kontrolou. Ale nemusí to nutně znamenat, že to na jejich rozvoj má negativní vliv. Zjistěte má ale na dítě negativní vliv situace, kdy si učitel s rodiči nerozumí a obě strany otevřeně zastávají jiný názor. Proto jsou spolupráce a vzájemné porozumění mezi rodiči a učitelem tak důležité a záleží na konkrétních rodičích a učitelích do jaké míry jsou ochotni spolupracovat.

#### 4.7 Koproduktivní třída

Každé dítě si do školního prostředí přináší určité zvyky, postupy, přístupy a vzorce chování získané v domácím prostředí. Všechny tyto prvky svým způsobem ovlivňují jeho myšlení. Proto je zapojení rodičů do výuky tak důležité. Coleman (1998) píše, že **vzájemná interakce všech tří stran (žáci, učitelé, rodiče) přímo ovlivňuje chuť dítěte učit se a do jisté míry i jeho školní výkonnost**. Aby žák v učení a práci dělal pokroky, potřebuje podporu obou stran – rodičů i učitele. Pokud je interakce dostatečně efektivní a všechny tři strany jsou skutečně produktivně do výuky zapojeny, pak Coleman (1998) hovoří o koproduktivní třídě (*coproduction classroom*).

**Principem koproduktivní třídy je plynulá komunikace a produktivní spolupráce žáků, učitele a rodičů.** Rodiče nejsou do vzdělávání dítěte začleněni jednostranně, mají možnost zapojit se ve více oblastech a důležitým úkolem učitele je podpora domácího kurikula. Rodiče spolu s učitelem vytvoří koncepci vzdělávání dětí, vytvoří si zásady a principy, které budou s ohledem na žákův rozvoj a učení respektovat. Pokud pak na těchto principech staví a podílí se na jejich plnění jak v domácím, tak školním prostředí, tak dle Daviese (1989) splňují podmínky koproduktivní třídy. Další důležitou

podmínkou je také vhodný přístup žáků, kteří ke své práci přistupují zodpovědně a mají zájem na spoluvytváření produktivního školního prostředí.

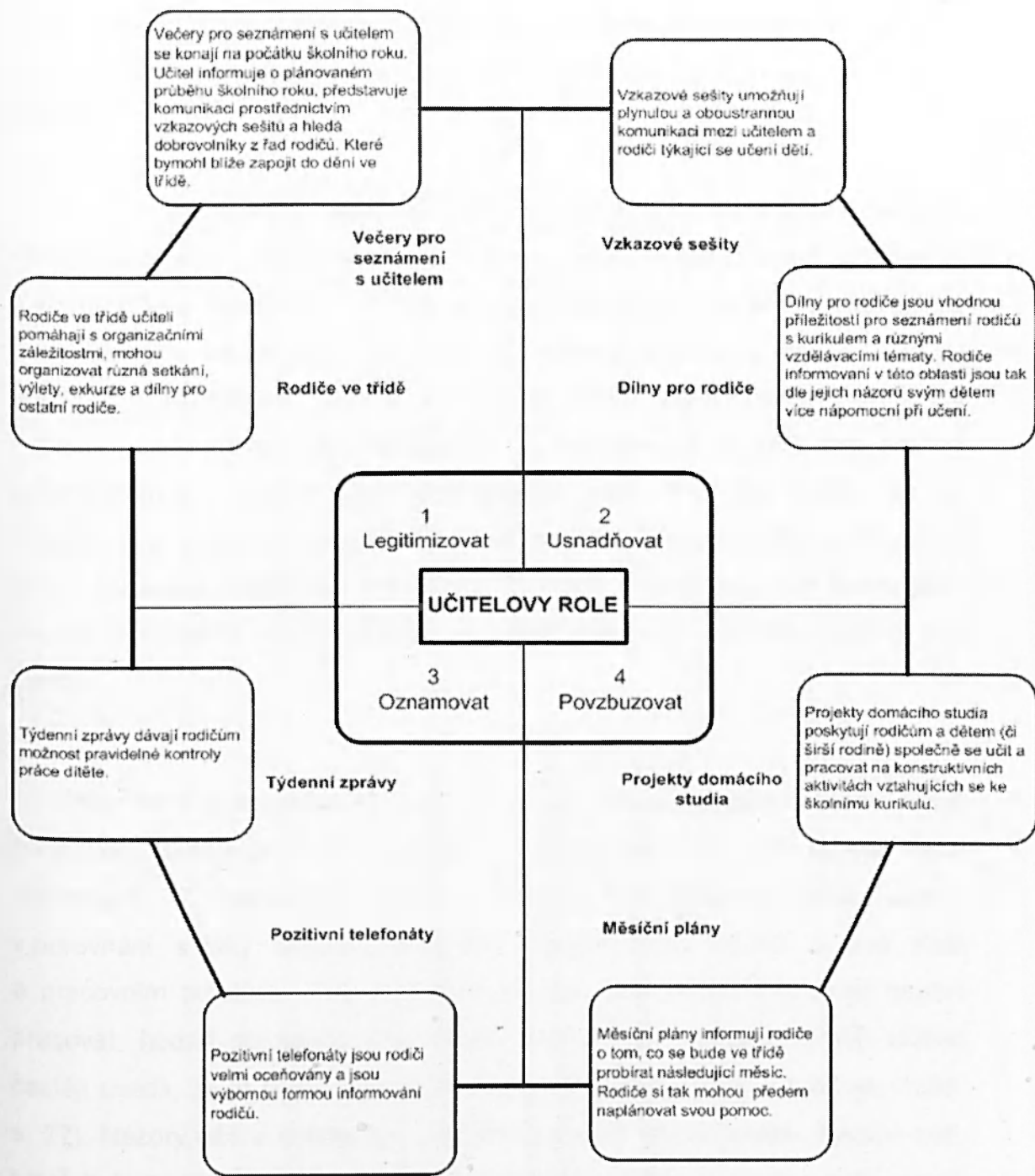
#### 4.7.1 Učitel koproduktivní třídy

**Učitel koproduktivní třídy si je vědom důležitosti všech tří zúčastněných stran ve vzdělávání (žák, rodič, učitel) a podporuje jejich vzájemnou kooperaci.** Coleman (1998) pro tento typ učitelů zavádí termín „spolupracující učitel“. Jako opak budeme dále používat termín „nespolupracující učitel“, čímž rozumíme takového učitele, který nesplňuje některou z následujících charakteristik.

Spolupracující učitel si je vědom důležité role rodičů, je otevřený jejich bližšímu zapojování a sám je hlavním iniciátorem komunikace a spolupráce s rodiči. Ve vztahu k nim také dodržuje Colemanovy zásady spolupráce (viz podkapitola 4.5).

Zároveň si je tento učitel vědom důležitosti jeho vztahu s každým jednotlivým žákem. Jeho přístup k žákům je spíše partnerský než autoritativní. Zaměřuje se na jednotlivce, jejich individuální potřeby a schopnosti. Uvědoměle je vede k zodpovědnosti za svou práci a učení.

**Učitel koproduktivní třídy věří, že zapojení rodičů usnadňuje proces vzdělávání jak dětem, tak ale i učitelům a rodičům.** (Coleman, 1998, s. 142) Aby zapojení rodičů bylo dostatečně přínosné a efektivní, musí učitel plnit řadu rolí. Coleman (1998) nám poskytuje přehled těchto rolí a rovněž konkrétní příklady realizace.



Obr. 4.1 – Pro rodiče zvláště významné prvky učitelova chování <sup>4</sup>

Z obrázku je patrné, že učitel koproduktivní třídy plní ve vztahu k rodičům čtyři základní role: vztah na počátku legitimizuje pravidly a zásadami, snaží se rodičům komunikaci a spolupráci usnadnit, pravidelně je informuje o dění

<sup>4</sup> Zdroj: Coleman, 1998, s. 60. (přeložila Pavla Kuchařová)

ve škole a poskytuje jim zpětnou vazbu, aby měli možnost vidět výsledky jejich práce doma nebo ve škole. V neposlední řadě také podporuje jejich práci s dětmi.

Ve srovnání s jinými učiteli je učitel koproduktivní třídy podle Colemana (1998) podstatně více otevřen diskusím s rodiči či žáky, jejich postřehům a komentářům. Tento učitel se tak v podstatě zříká části své autonomie, jelikož pouští žáky a rodiče tam, kde mají jiní učitelé přirozenou hranici. Dalším podstatným rozdílem je časová přístupnost učitele týkající se jak rodičů, tak i žáků. Rozdíl mezi nespolupracujícím a spolupracujícím učitelem poznají zvláště rodiče s časově náročným zaměstnáním. Pro tyto rodiče je dle Colemanova výzkumu (tamtéž) téměř nemožné učitele klasifikovaného jako nespolupracující zastihnout. Spolupracující učitel přizpůsobuje své konzultační hodiny možnostem rodičů. Často také poskytuje své telefonní číslo či jiný kontakt.

Vztah mezi spolupracujícím učitelem a žáky je, jak už bylo uvedeno výše, partnerský. Učitel plní roli instruktora a důraz je kladen na aktivitu žáků samotných. V Colemanově výzkumu (1998) žáci spolupracujícího učitele v porovnání s žáky nespolupracujícího učitele často mluvili o své třídě a pracovním prostředí. Tito žáci popisují třídu jako místo, kde musí naplno pracovat, hodně se naučí, jsou respektováni. Žáci spolupracujícího učitele častěji uvedli, že je učení baví a že mají rádi svého učitele (Coleman, 1998, s. 77). Názory dětí v uvedeném výzkumu potvrdili i jejich rodiče. Rodiče dětí, které byly zvyklé pracovat s nespolupracujícím učitelem, popsali velký rozdíl v přístupu dítěte k učení a jeho subjektivním hodnocení školy, jakmile děti měly možnost pracovat s novým učitelem, popisovaným jako spolupracující. Podle rodičů (tamtéž) největší změnou je, že dítě se o učení zajímá více než v minulosti, škola ho baví více než dříve a podstatně lépe o ní doma hovoří, ve škole se cítí stejně dobře jako doma.

Coleman (1998) uvádí, že učitel má na učení žáků významný vliv. Jeho způsob práce, studijní podmínky, které vytváří a přístup k žákům a jejich práci se zásadně odráží na práci a přístupu žáků. Svým chováním a přístupem učitel rovněž ovlivňuje postoj žáků ke spolupráci s rodiči v otázkách učení.

Snažit se vytvořit pro své žáky a jejich rodiče prostředí koproduktivní třídy je pro každého učitele velkou výzvou. V současnosti však převládají učitelé, kteří tuto výzvu nejsou ochotni vyslyšet. Realizace takového prostředí je pro učitele velmi náročná. Jedná zejména o časovou náročnost, kdy učitel nutně musí obětovat část svého volného času, aby podobná realizace byla úspěšná. Při obětování volného času ale nepřichází dostatečné finanční ohodnocení, což je pro mnohé učitele nemotivující.

Další překážkou pro učitele mnohdy bývá samo prostředí školy. Redding (2000) uvádí, že **„učitelé iniciují bližší spolupráci s rodiči, jestliže vedení školy a jiní učitelé bližší spolupráci s rodiči vítají a jsou nakloněni jejich zapojení do dění ve škole“**. (Redding, 2000, s. 17) Kolegové a dokonce i vedení školy však takovému jednání učitele nakloněni být nemusí. Učitel se pak dostává do složité situace, kde je v podstatě nucen se rozhodnout mezi prospíváním svých žáků a pozitivním pracovním zázemím.

## 5 Úloha rodičů a jejich participace na vzdělávání ve srovnávací perspektivě

V zahraničí je téma vztahů mezi školou a rodinou zkoumáno více než v České republice. Průcha (1999) ve své práci zmiňuje pouze dva empirické výzkumy týkající se kooperace školy a rodiny provedené na území České republiky: *Širší výzkum na souboru základních škol v Brně* (Rabušicová, Pol, 1996) a *Případová studie o jedné základní škole v Praze* (Walterová, 1996). Určitá šetření byla rovněž provedena na žádost politiků a sociologů. První šetření tohoto typu po roce 1989 zabývající se názorem veřejnosti na školy bylo



provedeno roku 1991 z iniciativy MŠMT ČR a publikováno ve zprávě *Postoje české veřejnosti ke vzdělání a ke školství* (podrobněji in Průcha, 2002, s. 411).

Na mezinárodní úrovni se téma úlohy rodičů a jejich participace v systému vzdělávání objevuje pravidelně. V roce 1995, kdy Evropskému společenství předsedalo Španělsko, bylo toto téma zvoleno ústředním tématem úvah o faktorech ovlivňujících kvalitu školství. Evropská komise poté vyzvala organizaci EURYDICE, aby zpracovala studii zkoumající modely zapojení rodičů do vzdělávacích systémů zemí Evropské unie a zemí ESVO/EHP. Název této studie je *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) a jak v jejím úvodu uvádí vedoucí evropského oddělení sítě EURYDICE Luce Pépin (1997), „přináší množství detailů o iniciativách a opatřeních, které mají za cíl zapojit rodiče do veřejného vzdělávání jak na úrovni celonárodní, tak na úrovni školy“.

Dále tento dokument identifikuje míru a formy kooperace mezi školami a rodičovskou veřejností. Zejména v rámci aktivit OECD zde byly rovněž zjišťovány názory rodičovské veřejnosti v různých zemích. Rodiče byli dotazováni na poslání a funkci školy, ale i na jejich důvěru ke škole.

Jiným přínosným dokumentem je studie *Pohled na školství v ukazatelích OECD* (1996), kde jsou zveřejněny výsledky šetření v rámci dvanácti zemí OECD (viz níže).

### 5.1 Mezinárodní výzkumy názorů rodičovské veřejnosti

Část výzkumů popsaných ve výše zmiňovaném dokumentu *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) se zaměřila přímo na **angažovanost rodičů pro školu**. Měří se na základě participace rodičů na školních aktivitách v průběhu školního roku. Jedná se o rozličné aktivity jako je pomoc s organizací výletů, výstav, aktivní účast přímo ve vyučování apod.

Důležitá vlastnost/schopnost	průměr zemí OECD	ČR
Sebedůvěra	88,4	76
Schopnost žít s lidmi z různých vrstev	81,3	56
Vůle pokračovat ve studiu či učení	74,8	73
Porozumění životu v jiných zemích	64,2	37
Schopnosti důležité pro další studium	81,2	80
Zdravý životní styl	75,7	40
Schopnosti být dobrým občanem	74,9	56

Tab. 5.2 - Indikátor C22: Význam vlastností a schopností<sup>3</sup>

Podíly respondentů považujících určitou osobní vlastnost či schopnost za podstatnou nebo velmi důležitou.

Důraz české veřejnosti je nejvíce kladen na rozvoj schopností pro další studium a na rozvoj osobnosti. Za nejméně důležitý je pak považováno porozumění životu v jiných zemích a zdravý životní styl. Z toho se dá usuzovat, že v porovnání s jinými zeměmi, které považují za důležité nejen rozvoj znalostí, ale také vytváření určitých dovedností a postojů důležitých pro život v současné společnosti, mají čeští rodiče mnohem menší nároky a prvky porozumění nejsou jimi považovány za podstatné.

## 5.2 Participace rodičů v posledních desetiletích

S nejnovějším vývojem účasti rodičů ve vzdělávání dětí nás blíže seznamuje již zmíněný dokument *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*.

Jak již bylo uvedeno v první kapitole této práce, rodiče či jejich zástupci jsou ve většině zemí součástí formálních institucí působících ve většině vzdělávacích systémů od sedmdesátých let 20. století. V Německu, Francii, Lucembursku, Rakousku, Finsku a Norsku tento proces začal dokonce již dříve.

<sup>6</sup> Zdroj: Pohled na školství v ukazatelích OECD, 1996.

V osmdesátých letech docházelo k vytváření legislativních orgánů v rámci jednotlivých zemí. Výjimkou byly Belgie (Francouzské společenství), Dánsko, Itálie, Švédsko, Island a Lichtenštejnsko.

Vývoj těchto legislativních orgánů však nebyl ve všech zemích stejný, a tak první a následující zákonnou úpravu v některých případech od sebe dělí až dvacet let (Francie, Lucembursko, Finsko, Norsko).

V devadesátých letech byl díky legislativě a vzdělávacím reformám ve většině zemí položen statutární základ pro účast rodičů ve vzdělávacím systému. Roku 1995 byl ve Španělsku přijat zákon (LOPEG), jež posílil zapojení rodičů do chodu jednotlivých škol. Zastoupení rodičů na úrovni školy schválili v témže roce Irsko (Bílá kniha o vzdělávání) a Island (Zákon o *grunnskóli*).

V roce 1996 Švédsko zavedlo opatření, které umožňuje obcím zakládat místní rady s většinovou účastí rodičů. Téhož roku byla úloha rodičů zajištěna opatřeními také ve Skotsku a Rakousku.

Podrobná data legislativních úprav a významných událostí týkajících se účasti rodičů ve vzdělávacích systémech nám v tabulce poskytuje dokument *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU (1997)*.

Data	Před rokem 1970	1970 – 1979	1980 – 1989	Po roce 1990
Země				
B (fr)	-	1970	-	1990
B (nl)	-	1970	1988	1991, 1993
B (de)	-	1970	1984	-
DK	-	1970	-	1990, 1993
D	různé zákony v letech 1918 až 1945	70. léta	80. léta	90. léta
EL	-	-	1985	-
E	-	1978	1985, 1986, 1988	1990, 1995
F	1932, 1945	1970, 1977	1983, 1985, 1986, 1989	1990, 1991, 1994
IRL	-	1975	1985	1992, [1995]

I	-	1974	-	1993
L	1912, 1963	1973, 1975	1981	1991
NL	-	-	1981, 1987	1992
A	1962	1974	1986	1993, 1996
P	-	1976, 1977, 1979, 1980	1982, 1987, 1988	1990, 1991, 1993
FIN	1931, 1957, 1958, 1968	1970	1983	1992
S	-	-	-	1994, 1996
UK (EW)		1980	1986, 1988	1992, 1994
UK (NI)	-	-	1986, 1989	-
UK (SC)			1981, 1988, 1989	1991, 1993, 1996
IS	-	1974	-	1991, 1995
LI	-	1971, 1972	-	-
NO	1969	-	1988	-

**Tab. 5.3 - Data legislativních úprav a významných událostí týkajících se účasti rodičů ve vzdělávacích systémech<sup>7</sup>**

Pozn: [ ] = navrhovaná reforma

**Německo:** Od 70. let se data liší podle jednotlivých spolkových zemí.

### 5.3 Individuální a kolektivní práva rodičů

Mezi Českou republikou a jinými evropskými zeměmi není zásadní rozdíl, co se týče práv rodičů. Větší rozdíly můžeme nalézt v kolektivních právech, kde se zastoupení na různých úrovních vzdělávacího systému liší.

Ucelený přehled individuálních a kolektivních práv rodičů nám poskytuje dokument *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU (1997)*.

<sup>7</sup> Zdroj: *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU, 1997*.

### **Individuální práva**

Výše zmiňovaný dokument uvádí, že ve všech členských zemích EU a zemích ESVO/EHP existuje přirozené právo a někdy dokonce statutární povinnost rodičů poskytnout dětem vzdělání.

Konkrétní individuální práva rodičů v oblasti vzdělávání dle tohoto dokumentu jsou:

- **Právo na svobodnou volbu školy** pro dítě je zavedeno ve všech zemích EU a zemích ESVO/EHP. Je jen na rodičích, zda vyberou školu veřejnou či soukromou. Volba veřejné školy je pak ve většině zemí omezena místem bydliště, ale zpravidla je na žádost rodičů umožněno udělování výjimek. V některých zemích podobná omezení neplatí, faktorem pro přijetí pak může být dostatek volných míst pro děti z dané oblasti. Mezi tyto země patří Česká republika spolu s Belgií (kde výběr školy není omezen vůbec), Švédskem a Spojeným královstvím. Jiným omezením výběru veřejné školy pro rodiče kromě příslušnosti do spádové oblasti jsou přijímací kritéria. Tato kritéria jsou uplatňována v případě, že uchazečů je více, než může škola přijmout. Ve Španělsku jsou přijímacími kritérii například příjem rodiny či přítomnost sourozenců na škole. V Irsku a v Itálii si přijímací kritéria stanovují školy individuálně. V České republice přijímací řízení na primárních školách rovněž existují, a to v případech soukromých škol či škol s rozšířenou výukou jazyků.
- **Právo na odvolání** v případě, že dítě nebylo do vybrané školy přijato, je ustanoveno ve většině zemí. V Belgii, Dánsku, Španělsku, Francii, Lucembursku, Nizozemsku a Rakousku je zavedeno právo na odvolání rovněž v otázkách spojených s hodnocením žáků.
- **Právo na informace** o výsledcích svých dětí a o svých vlastních právech. Platí ve všech zemích. Školy musí rodičům poskytnout či zpřístupnit informace o vnitřní organizaci, o řízení a financování školy navštěvované jejich dítětem. Také musí být poučení o možných preventivních krocích, kterými mohou zamezit případným školním neúspěchům svého potomka. V Rakousku byl za účelem včasného

varování rodičů o studijních problémech jejich dítěte zaveden tzv. systémem včasného varování (*Frühwarnsystem*).

### **Kolektivní práva**

Politika na podporu kolektivního zapojení rodičů je ve všech zemích jasně definována. Kolektivní práva se týkají zastoupení rodičů v řídicích či poradních orgánech školství na různých úrovních (školní, obecní, regionální, národní). V jednotlivých zemích se liší, avšak mají přinejmenším společné **právo podílet se na rozhodnutích všeobecně vzdělávacího charakteru** (jako je oblast učebních osnov, vyučovacích metod, pilotních vzdělávacích projektů atd.).

Ve všech zemích jsou rodiče rovněž organizováni v rodičovských asociacích, pomocí kterých mají možnost vyjadřovat se k různým aspektům školního života.

### **5.4 Rodičovské asociace**

Ve všech členských zemích EU i v zemích ESVO/EHP najdeme rodičovské asociace a národní federace. Jejich organizace je různá, stejně tak způsob zastoupení a metody koordinace.

Aktivita a četnost rodičovských asociací se různí, v závislosti na sektoru a stupni vzdělání jsou v některých zemích méně běžné a méně aktivní. Naopak v některých zemích jsou rodičovské asociace součástí legislativy týkající se škol (Řecko, španělsko, Rakousko, Portugalsko).

Na evropské úrovni se koordinací zabývá několik federací (*Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU, 1997*):

- Evropská asociace rodičů (*European Parents Association – EPA*)

- *Confédération des organisations familiales de la Communauté européenne* (COFACE)
- *Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique* (OE-GIAPEC).

## 5.5 Zastoupení rodičů v orgánech školství na různých úrovních

Zastoupení rodičů v orgánech školství se zkoumá z hlediska tří úrovní: centrální, střední, a školní. **Ve většině zahrnutých zemí odpovídá centrální úroveň úrovni národní a střední úroveň odpovídá regionálním, provinčním a místním orgánům.** Ale pro upřesnění je třeba říci, že v Belgii jsou za centrální úroveň považována jednotlivá jazyková společenství. V Německu je centrální úroveň reprezentována federálními orgány a spolkové země představují úroveň střední navzdory tomu, že mají plné pravomoci v otázkách vzdělávání. Rovněž ve Španělsku jsou jednotlivé autonomní komunity považovány za střední úroveň (podle *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*, 1997).

Pro srovnání podmínek rodičů v zemích EU, ESVO a České republice použijí tabulku sestavenou J. Průchou (1999, s. 241) na základě dat z výše uvedeného dokumentu.

	<b>rozhodovací pravomoc</b>	<b>poradní pravomoc</b>
národní úroveň	není (kromě Lichtenštejnska)	je ve většině zemí; není v ČR
střední úroveň (regionální/místní)	není ve většině zemí; je v Rakousku, Norsku, Lichtenštejnsku	je ve většině zemí; není v ČR
školní úroveň	je ve většině zemí; je v ČR	je ve všech zemích; je v ČR

**Tab. 5.4 – Pravomoci orgánů s účastí rodičů na jednotlivých úrovních řízení školství v evropských zemích<sup>8</sup>**

<sup>8</sup> Zdroj: Průcha, 1999, s. 241.

Legislativní úprava neumožňuje českým rodičům působit na vyšších úrovních, než je ta školní, a to ani v poradenské činnosti. Podle Průchy (1999) je to „nejspíše důsledek celkově nízké zaangažovanosti rodičů na problémech vývoje českého vzdělávání, protože si nedokázali vynutit legislativně založené pravomoci k ovlivňování školství na národní úrovni.“ (Průcha, 1999, s. 241)

Dále také Průcha (tamtéž) upozorňuje, že „mezi legislativní úpravou a reálnou participací rodičů při ovlivňování škol existuje v zemích větší či menší nesoulad“. V dokumentu *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) je uvedeno, že rodiče nejsou na národní a střední (tj. regionální a místní) úrovni vždy v poradních orgánech zastoupeni, a to ani tam, kde jsou tyto orgány vytvořeny. Kupříkladu v německy mluvícím společenství Belgie a Itálie existuje poradní orgán na národní či centrální úrovni, avšak rodiče v něm vůbec nefigurují.

V některých zemích však naopak existují orgány složené výhradně z rodičů. V Belgii (Francouzské společenství), Irsku, Rakousku, Švédsku a Norsku jsou tyto orgány většinou zřízeny na národní úrovni a jejich úlohou je konzultovat s ministrem. Na střední (tj. regionální či místní) úrovni nebo na úrovni školy existuje tento typ orgánů v Německu, Švédsku, Lichtenštejnsku, Norsku a na Islandu.

Z dat dokumentu *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) vyplývá, že **ve většině zemí se pravomoci rodičů vztahují k poradní a rozhodovací činnosti na úrovni školy. Při rozhodování o klíčových záležitostech na národní úrovni nemají rodiče ve většině zemí žádné pravomoci. Na všech správních úrovních mají rodiče zastoupení pouze v Německu, Švédsku a Norsku.**

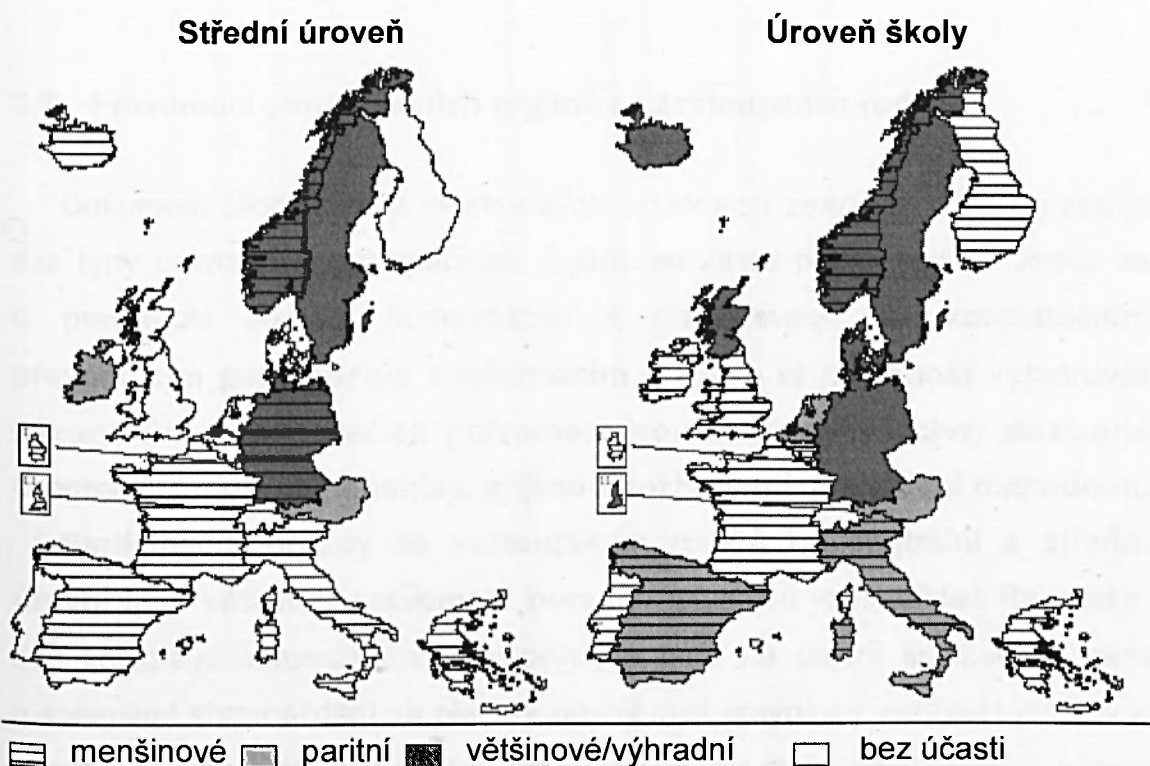
## 5.6 Zastoupení rodičů v participačních orgánech

Zastoupení rodičů v participačních orgánech je v dokumentu *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) rovněž velmi kvalitně zmapováno.



V rámci tohoto dokumentu je zastoupení rodičů rozlišeno na čtyři základní typy. **Zastoupení rodičů v participačních orgánech může být výhradní** (orgány jsou složené pouze z rodičů), **většinové** (rodiče tvoří více než polovinu členů), **paritní** (rovnoměrné zastoupení s dalšími skupinami) a **menšinové** (rodiče tvoří méně než polovinu členů).

Mezi jednotlivými zeměmi se forma zastoupení rodičů liší, a to zejména v závislosti na širších politických souvislostech, ve kterých participační orgány existují. V dokumentu *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) je přehled zastoupení rodičů v participačních orgánech znázorněn pomocí mapek. Mapky zobrazují úroveň školy a střední úroveň.



Obr. 5.1 - Zastoupení rodičů v různých participačních a řídicích orgánech<sup>9</sup>

Ve zmíněném dokumentu se uvádí, že **v rámci všech tří úrovní** (centrální, střední a školní) **mají rodiče ve většině zemí menšinové zastoupení**. Vzácně se objevuje paritní zastoupení – existuje pouze na středním stupni v Rakousku

<sup>9</sup> Zdroj: *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*, 1997.

a na úrovni školy ve Vlámském společenství Belgie, ve Španělsku na soukromých dotovaných školách, v Itálii, v Nizozemsku a v Rakousku.

Většinové zastoupení rodičů v participačních orgánech existuje jen ve dvou zemích, a to na úrovni školy. Jedná se o Dánsko a Skotsko. Dánská rada školy (*Skolebestyrelse*) má významné rozhodovací pravomoci, ve Skotsku má tento orgán (*School Boards*) funkci převážně konzultativní.

Orgány složené výhradně z rodičů je možné nalézt na všech úrovních: centrální (Francouzské společenství Belgie, Irsko, Rakousko, Švédsko a Norsko) a na střední a/nebo školní úrovni (téměř ve všech německých spolkových zemích, ve Švédsku, na Islandu, v Lichtenštejnsku a v Norsku).

## 5.7 Pravomoci participačních orgánů se zastoupením rodičů

Dokument *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) rozlišuje dva typy pravomocí participačních orgánů se zastoupením rodičů. Jedná se o pravomoci poradní (konzultační) a rozhodovací. **Ke konzultačním pravomocím patří přístup k informacím a právo či povinnost vyjadřovat názory. Do rozhodovacích pravomocí jsou zahrnuty všechny dostupné procesy – předběžný souhlas, přijímání rozhodnutí, provádění rozhodnutí.**

**Participační orgány se zastoupením rodičů na centrální a střední úrovni mají většinou pravomoci poradní.** Výjimkou je například Rakousko, kde kolegiátní shromáždění spolkových orgánů na úrovni spolkových zemí a kolegiátní shromáždění na okresní úrovni mají pravomoc vydávat vyhlášky a obecné pokyny. Dále tyto orgány hrají významnou úlohu ve jmenování učitelů a ředitelů na středních školách. Zástupci rodičů v kolegiátních shromážděních mají plné hlasovací právo. (*Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*, 1997)

**Participační orgány se zastoupením rodičů na školní úrovni mají větší, až k rozhodování sahající pravomoci.** Tyto pravomoci jsou dvojího typu (*Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU, 1997*):

- rozhodování o řadě aspektů interního každodenního řízení školního života, např. tvorba rozvrhů, organizování mimoškolní činnosti, pěstování dobrých vztahů mezi školou a rodinou či kontrola výdajů;
- rozhodování týkající se klíčových aspektů celkového fungování vzdělávacího systému, včetně rozdělování školního rozpočtu, určování počtů pedagogického a nepedagogického personálu a jeho výběr (v některých případech i volba ředitele) či volby učebních osnov a vyučovacích metod.

Pravomoci prvního typu rozhodování mají především na školní úrovni participační orgány ve většině zemí. Druhý typ rozhodování mají pouze participační orgány v Dánsku, Řecku, Španělsku, Irsku, Rakousku, Portugalsku, Norsku, Lichtenštejnsku a v části Spojeného Království (Anglie, Wales a Severní Irsko).

Zajímavé jsou výsledky Colemanova výzkumu (1998), ve kterém se autor zajímal také o zájem rodičů podílet na dění školy či být součástí rozhodovacího orgánu školy. Coleman (1998) píše: „Nic v našem výzkumu nenaznačuje, že by se běžní rodiče zajímali o řízení školy.“ (Coleman, 1998, s. 148) Uvádí, že v žádném rozhovoru rodiče nezmínili rady rodičů (*School Boards*), poradní rodičovské komise (*Parent Advisory Committees*) jsou vnímány negativně. Tento jev Coleman (1998) vysvětluje tím, že za podstatné považují rodiče dění ve třídě, ne ve škole. Nejvýznamnějším zdrojem pozitivních i negativních zkušeností dětí podle rodičů je třída, škola má na jejich každodenní výuku jen malý vliv.

Ve své práci Coleman (tamtéž) cituje jiné tři autory, kteří popisují podobnou zkušenost. Pokud bychom shrnuli výsledky, ke kterým Coleman (tamtéž) spolu

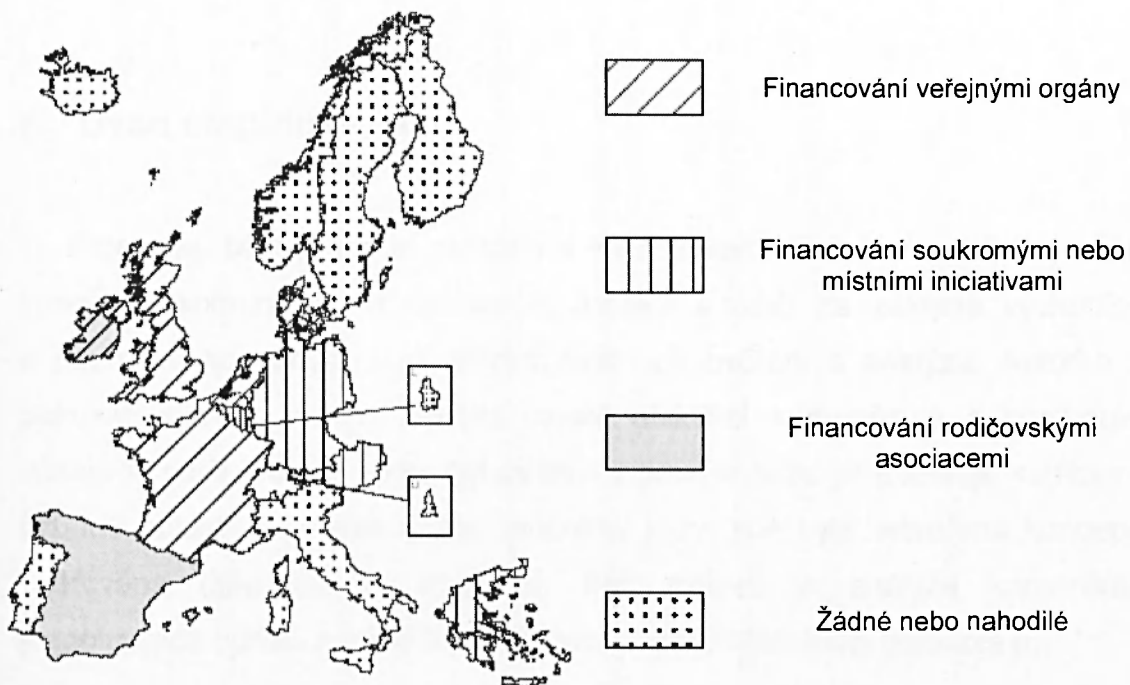
s jinými kolegy došel, mohli bychom říci, že většina rodičů by chtěla mít bližší kontakt s učiteli svých dětí a chtěli by mít ucelený přehled o dění ve třídě. Znatelně méně rodičů má však zájem o participaci v různých orgánech školství.

## 5.8 Vzdělávání rodičů

Cílem vzdělávání rodičů ve všech zemích EU a ESVO je poskytnout rodičům přípravu na účast v záležitostech školy a poskytnout jim informace v oblasti vzdělávání dětí (*Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*, 1997). Vzdělávání pro rodiče či jejich zástupce existuje ve většině zkoumaných zemí formě kurzů či seminářů (viz kapitola Spolupráce).

Vzdělávání rodičů však podle uvedeného dokumentu v některých zemích v podstatě neexistuje (Lucembursko, Finsko, Švédsko, Island a Norsko) či funguje na víceméně nahodilém základě (Itálie, Portugalsko a Lichtenštejnsko). Zvláštní legislativa, která jasně pojednává o potřebě vzdělávání rodičů, umožňující jim plně se účastnit činností rady školy, existuje jen v Nizozemsku.

V otázce financování vzdělávacích programů pro rodiče se jednotlivé země liší, existují různé zdroje financování. Mapu financování vzdělávání pro rodiče poskytuje dokument *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997) také.

Obr. 5.2 - Financování vzdělávání pro rodiče<sup>10</sup>

Vzdělávání může být financováno veřejnými či soukromými orgány, nebo rodičovskými asociacemi. Velmi aktivní v této oblasti je například Evropská federace rodičovských asociací (EPA), která od roku 1983 vyvíjí činnost v oblasti plánování a tvorby vzdělávacích programů. Rovněž pořádá výcvikové semináře pro rodiče či jejich zástupce. (*Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU* (1997))

Z veřejných zdrojů je vzdělávání rodičů hrazeno ve Vlámské komunitě Belgie, v Dánsku, ve Francii, v Irsku, v Nizozemsku a ve Spojeném království). Rodiče mají také někdy možnost absolvovat vzdělávací moduly, které jsou financovány ze soukromých či místních iniciativ, jako je tomu v Belgii (Francouzské a Německy mluvící společenství), Německu, Řecku a Rakousku.

<sup>10</sup> Zdroj: *Úloha rodičů ve školských systémech zemí EU*, 1997.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 Úvod empirické části

Empirická část práce je zaměřena na tři oblasti. První oblastí je vytvoření koncepce komunikace a spolupráce učitele s rodiči na základě východisek a poznatků popsaných v teoretické části, její ověření a analýza. Autorka se pokusila vytvořit určitý fungující model efektivní komunikace a spolupráce učitele s rodiči. Tento model byl ověřen v praxi a blíže jej popisuje kapitola 7. Druhou oblastí je reflexe rodičů autorčiny třídy, kde byla vytvořená koncepce ověřována (kapitola 8). Poslední, třetí oblastí je analýza komunikace a spolupráce učitele s rodiči v jiných třech třídách téže školy (kapitola 9).

#### 6.1 Cíle empirické části

Autorka si stanovila dva základní cíle empirické části práce. Prvním cílem je ověření vytvořeného modelu efektivní komunikace a spolupráce mezi učitelem a rodiči v praxi. Účelem je zjistit, zda se navrženými kroky spolupráce a komunikace učitele s rodinou žáků opravdu zefektivní – stane se přínosnou a užitečnou pro učitele, rodiče i dítě. Záměrem je také ověřit vliv bližšího zapojování rodičů do školního vzdělávání dětí na profesní postavení učitele a jeho autoritu. Dále chceme popsat výhody a nevýhody, které bližší spolupráce rodičů s učitelem může skýtát.

Druhým cílem empirické části je popsat a analyzovat podobu komunikace a spolupráce učitele s rodiči v ostatních třech třídách. Tyto tři třídy autorka považuje za jistý vzorek běžné školské praxe. Zároveň bylo toto šetření uskutečněno za účelem ověření stanovené hypotézy (viz kapitola 6.2).

## 6.2 Stanovení hypotézy

Autorka se domnívá, že třídní učitel má velký vliv nejen na děti, ale i na rodiče. **Vyslovuje hypotézu, že učitel je svým působením schopný ovlivnit názor rodičů týkající se podoby jejich vztahu s učitelem a školou obecně.** Učitel svým přístupem a působením dokáže rodiče přesvědčit, že kooperace rodiny a školy je nezbytná a že rodiče by měli být blíže zapojeni do vzdělávání svých dětí. Na druhou stranu, pokud je učitel zastáncem názoru, že rodiče není nutné do školního vzdělávání dětí zapojovat, dokáže tento názor vyvolat i u rodičů jeho žáků.

Pro ověření vyslovené hypotézy bylo provedeno výše zmíněné šetření ve třech vybraných třídách. Pomocí dotazníkové metody (blíže popsána v kapitole 6.3) autorka zjistí míru komunikace a spolupráce rodičů a učitelů uvedených tříd a podle odpovědí zjistí rovněž názor učitelů a rodičů. Vzájemnou komparací výsledků jednotlivých tříd a třídy autorky budeme zjišťovat, zda existuje spojitost mezi názorovými stanovisky jednotlivých učitelů a rodičů jejich žáků. **Podle vyslovené hypotézy by většinový názor rodičů na jejich bližší zapojování do školního vzdělávání dětí měl korespondovat s názorem učitele** (např. pokud postoj učitele bude spíše zamítavý, měl by takový být i postoj většiny dotazovaných rodičů). **Předpokládáme, že autorčina koncepce komunikace a spolupráce s rodiči se liší od praxe ostatních zkoumaných učitelů, a tudíž se budou lišit i názory rodičů autorčiných žáků od názorů ostatních rodičů.**

Pro zjednodušení byla třída, kde autorka působí, označena jako *Třída 1*, ostatní třídy jako *Třída A*, *Třída B* a *Třída C*.

## 6.3 Metody zkoumání

První využitou metodou bylo praktické ověření navržené koncepce spolupráce a komunikace učitele s rodiči, její analýza a zpracování. Pro získání zpětné vazby od rodičů a zmapování úrovně komunikace a spolupráce učitele

s rodiči v dalších třech třídách, zvolila autorka metodu nepřímého dotazování pomocí dotazníků.

Dotazníky jsou zaměřeny na dvě oblasti spolupráce a komunikace mezi rodiči a školou. První oblastí je posouzení vztahů mezi rodinou a školou v České republice obecně a druhou oblastí je hodnocení spolupráce a komunikace mezi rodiči a třídním učitelem jejich dítěte. Dotazníky byly sestaveny na základě teoretické části této práce. U každé otázky vybírá respondent ze tří až pěti možností a může zaškrtnout více než jednu odpověď. U některých otázek je žádáno doplnění vlastními slovy.

Analogicky byl vytvořen dotazník pro učitele, který obsahuje otázky korespondující s otázkami dotazníku pro rodiče. Tyto dva různé dotazníky se liší několika samostatnými otázkami obsaženými pouze v jednom či druhém dotazníku. Přehled korespondujících a samostatných otázek je uveden v příloze 4. Dotazník pro učitele je k nahlédnutí v příloze 2 a dotazník pro rodiče je k dispozici v příloze 3.

## **7 Komunikace a spolupráce s rodiči v praxi**

Prvním úkolem empirické části je popsat navrženou koncepci efektivní komunikace a spolupráce učitele s rodiči a praktickou zkušenost autorky. Jedná se o zkušenost s rodiči dětí prvních tříd v prvním pololetí školního roku 2005/2006. Během půl roku se na základě teoretických východisek snažila vybudovat kvalitní a efektivní spolupráci s rodiči podpořenou plynulou oboustrannou komunikací.

### **7.1 Teoretická východiska**

Pro svou pedagogickou praxi se autorka v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči nechala inspirovat několika autory, zejména pak Štechem a Viktorovou (2001), Reddingem (2000) a Colemanem (1998). Tito autoři poskytli ucelený



přehled této problematiky, zmapování situace, názory rodičů a učitelů a rovněž doporučení pro realizaci úspěšné komunikace a spolupráce.

Práce různých autorů a vlastní zkušenost autorku přesvědčily o nutnosti kooperace učitele s rodiči. **Zastává názor, že bližší spolupráce s rodiči je pro učitele velkou výhodou** – rodiče učiteli pomáhají poznat osobnost žáka, mohou mu objasnit jeho pracovní návyky, chování, zvyky, schopnosti a dovednosti. Učitel obdrží cennou zpětnou vazbu o učení dítěte v domácím prostředí a je celkově schopen lépe přizpůsobit výuku každému žákovi. V neposlední řadě bližší spoluprací s rodiči učitel získává možnost celkové zpětné vazby o kvalitě a efektivnosti jeho výuky a práce.

Rodiče mají naopak možnost seznámit se blíže s povoláním učitele, utvořit si představu o atmosféře třídy a pracovních postupech (viz Vincent, 1996). Jestliže rodiče znají pracovní postupy učitele, jeho pravidla a zásady, mohou v souladu s nimi doma na dítě působit a podporovat tak autoritu učitele. Domácí kurikulum se přizpůsobuje nárokům učitele a dítě je vzděláváno v prostředí, kde škola i rodina fungují jako celek s jednotným vzdělávacím konceptem. Nedostává se tak do situace, kde by prostředí rodiny a školy byly v rozporu a měly odlišné nároky na práci dítěte a jeho působení ve škole.

## 7.2 Podoby spolupráce

V souladu s výše jmenovanými autory byla stanovena podoba komunikace a prvky spolupráce, které by autorka chtěla v praxi dodržovat. V první řadě se jedná o zásady komunikace a spolupráce popsané Colemanem (viz kapitola 2.2.2). Učitel musí:

1. **umět zorganizovat příležitosti pro setkávání s rodiči a vědět, že on musí být prvotním iniciátorem těchto setkání;**
2. **spolupráci posvětit pravidly a povinnostmi – obě strany by si měly sdělit vzájemná očekávání;**

3. **zajistit komunikaci různého druhu a seznámit rodiče s kurikulem a jinými potřebnými znalostmi, které potřebují;**
4. **spolupráci podpořit i takovými aktivitami, jež mohou rodiče s dětmi dělat dohromady a učitel se ujme role určitého instruktora, prostředníka;**
5. **pravidelně podávat zprávy o výsledcích spolupráce – měl by průběžně posílat domů informace o školním výkonu a práci dětí.**

(Coleman, 1998, s. 61)

Pokud bychom tyto zásady shrnuli, řekli bychom, že učitel by se měl postarat o takové prostředí, které bude podmětné, otevřené a obě strany zde budou moci diskutovat různá témata. Je důležité, aby učitel poskytl rodičům přístup ke kurikulu, vyučovacím metodám a vzdělávacím cílům, aby se tak mohli v konverzaci cítit jako rovnocenní partneři. (Coleman, 1998, s. 46)

Za účelem bližšího seznámení s rodiči, dětmi a celkovým zázemím rodiny, se autorka rozhodla pro Reddingem (2000) navrhované **návštěvy učitele v rodinách žáků**.

Dále bude autorka využívat některé z forem komunikace, které popsal Redding (2000) a Coleman (1998) a které blíže popisuje kapitola 3.4. Jedná se zejména o:

- **konzultační hodiny pro rodiče;**
- **nástěnky pro rodiče;**
- **zápisníky domácích úkolů;**
- **dopisy rodičům;**
- **pozitivní telefonáty.**

Autorka rovněž hodlá vytvořit podmínky, jež rodičům umožní utvořit si představu o dění ve třídě, o práci jejich dítěte ve školním kolektivu a o atmosféře školního učení obecně. Důležité je také seznámení rodičů s kurikulem a jejich přímé zapojení do školního vzdělávání dětí. Proto bylo rozhodnuto do pedagogické praxe začlenit také:

- **návštěvy rodičů ve vyučování (observace);**
- **aktivní účast rodičů ve vyučování;**
- **představení pro rodiče;**
- **dílny pro rodiče a děti;**
- **domácí úkoly pro rodiče a děti;**
- **společné akce učitele, žáků a rodičů.**

### 7.3 Vlastní zkušenost

Na začátku školního roku 2005 měla autorka na základě teoretických východisek vypracovanou koncepci komunikace a spolupráce s rodiči. Byl utvořen ucelený přehled pravidel, prostředků a způsobů, jak s rodiči komunikovat a blíže je zapojit do školního vzdělávání dětí (viz kapitola 7.2).

Prvním setkáním s rodiči byly oficiální třídní schůzky na začátku září. Autorka se řídila prvními třemi Colemanovými zásadami (viz kapitola 7.2). Kromě organizačních a administrativních záležitostí byli rodiče seznámeni s koncepcí výuky, pravidly a organizací školní práce (způsoby hodnocení dětí, celotřídní hra, systém zadávání domácích úkolů apod.) a rovněž jim byla navržena podoba vzájemné komunikace a spolupráce.

**Autorka má pro rodiče každý den vyhrazenu půl hodinu před vyučováním a dvě hodiny po vyučování.** V této době mohou kdykoli přijít. Dále jim byla poskytnuta e-mailová adresa a telefonní číslo.

Pro zajištění pravidelné komunikace představila autorka rodičům **vzkazový sešit**, do kterého si budou děti zapisovat domácí úkoly, učitelka bude zaznamenávat denní chování dětí (pomocí razítek) a bude rodičům posílat zprávy. Rodiče byli vyzváni, aby sešit používali pro komentování práce dětí, připomínky či vzkazy.

V souladu s pátým Colemanovým pravidlem (viz kapitola 7.2) se autorka rozhodla posílat rodičům dopisy s informacemi o dění ve škole, probraném

a plánovaném učivu a očekávaných akcích. **Dopisy rodičům** bylo plánováno posílat každý druhý týden.

Pro bližší seznámení se školním prostředím a výukou bylo rodičům nabídnuto přijít se podívat do vyučování nebo se ho přímo účastnit. Autorka také naplánovala prosincové a únorové představení pro rodiče a lednové večerní dílny. Dalším prostředkem jsou domácí úkoly sestavené za účelem spolupráce rodičů s dětmi (viz kapitola 4.5.2).

Rovněž byla naplánována představení pro rodiče. Autorka zjistila, že vánoční či červnové akademie nebo jiné vystoupení pro rodiče nejsou na škole zvykem. Stejně tak jako dílny či jiné druhy setkávání.

#### 7.4 Reflexe vlastní zkušenosti

Pro komunikaci s rodiči byly naplánovány:

- konzultační hodiny pro rodiče;
- nástěnky pro rodiče;
- zápisníky domácích úkolů;
- dopisy rodičům;
- pozitivní telefonáty;
- návštěvy učitele v rodinách žáků;
- návštěvy rodičů ve vyučování (observace);
- aktivní účast rodičů ve vyučování;
- představení pro rodiče;
- dílny pro rodiče a děti;
- domácí úkoly pro rodiče a děti;
- společné akce učitele, žáků a rodičů.

Autorka neuskutečnila plánované návštěvy v rodinách žáků. Je sice přesvědčená o pozitivěch, jež přináší, avšak nenašla dostatek odvahy je rodičům navrhnout. Proto pro získání užitečných informací o povaze dětí, jejich vztahu ke škole a o názorech rodičů na školu obecně, zadala rodičům

o čtvrtletních třídních schůzkách **dotazník** (viz příloha 1). Tento dotazník fungoval i jako zpětná vazba učitelčiny práce a jako určitý návod pro práci s jednotlivými dětmi. Autorka se pomocí dotazníku dozvěděla, jak se dítě adaptuje na nové prostředí, jak se těší do školy, jak vypracovává domácí úkoly a jaké má nejraději předměty. Určitý návod pro práci s jednotlivými dětmi poskytly otázky o povaze, zálibách dítěte a oblíbených předmětech. Autorka díky těmto otázkám mohla připravit takové aktivity, které děti opravdu zaujaly a které jim udělaly radost. Zároveň díky identifikaci povah dětí dokázala lépe porozumět jejich chování a také uzpůsobila své vystupování vůči individuálním dětem.

Z hlediska tématu této práce je zajímavá poslední otázka dotazníku – *Co by podle Vašeho názoru nemělo v „ideální“ škole chybět?* Podle rodičů by ve škole neměli chybět kvalitní učitelé, kteří umí podat látku poutavým způsobem, využívají různé metody práce a jsou schopni žáky motivovat k učení, vést je k radosti z poznávání. Dále pak individuální přístup k dětem, pohoda, přátelská, otevřená atmosféra a propojenost školy a života. V neposlední řadě rodiče také uvedli dostatečnou komunikaci mezi učiteli a rodiči žáků.

Autorka má velmi dobré zkušenosti s používáním vzkazového sešitu a elektronické pošty. Rodiče také často využívají možnosti učitelce zatelefonovat (v průměru přibližně 6 hovorů týdně), poslat krátkou textovou zprávu (přibližně 3 za den) nebo se s ní vidět před začátkem vyučování (průměrně 3 rodiče týdně). Nejčastěji telefonují kvůli absenci dítěte nebo domácím úkolům, ale rovněž aby se zeptali na výkon a projevy dítěte ve škole. Často s učitelkou diskutují chování a pracovní návyky dítěte. Obě strany možnost podobných rozhovorů hodnotí kladně. **Pro autorku je příležitost hovořit s rodiči o dětech velkým přínosem.** Informace rodičů jsou jí nápomocné v mnoha směrech – poznání osobnosti dětí, příprava na vyučování, reflexe vlastní práce apod. Každý učitel obdobnými rozhovory také získává možnost seznámit rodiče s průběhem vyučování, atmosférou třídy, pravidly práce a jinými okolnostmi, které mohou mít vliv na výkon dítěte.

Vzhledem ke Colemanově zajímavému postřehu o telefonátech (viz kapitola 3.3) autorka využívá telefonu (méně), elektronické pošty, vzkazového sešitu a osobního kontaktu též ke sdělování pozitivních informací rodičům – jedná se zejména o pokroky dítěte ve škole a pěkné chování. Osobním kontaktem učitelky a rodičů je schůzka v ranním či odpoledních hodinách či setkání při příležitosti vyzvednutí dítěte ze školy. S některými rodiči se učitelka vídá díky jejich pomoci s organizováním představení, exkurzí, výletů a podobných akcí.

**Kladně autorka hodnotí návštěvy rodičů ve vyučování a jejich přímou účast ve výuce.** Dosud navštívilo třídu během vyučování šest rodičů. Mají možnost utvořit si představu o průběhu školního dne jejich dětí, vidět metody a způsob práce učitelky. Někteří rodiče vypověděli, že přišli, aby se podívali, jak paní učitelka děti učí a jaké má pracovní postupy, protože jejich dítě doma vyžaduje, aby rodiče postupovali shodně. Jiní rodiče se svěřili, že by chtěli vidět způsob práce učitelky, aby mohli doma postupovat totožně a podpořit tak školní učení dítěte. Společným důvodem všech rodičů, kteří výuku navštívili bylo ujištění se, že v práci s dítětem doma nedělají chyby a také zvědavost, jak moc se liší jejich vlastní žákovská zkušenost od zkušenosti jejich dětí.

Zatím pouze jeden rodič (matka) byl přímým aktérem vyučování - jednalo se o představení canisterapeutických psů. **Autorka nemá s návštěvami a přímou účastí rodičů ve vyučování žádné negativní zkušenosti a nepocituje, že by došlo ke ztrátě její profesní autority, nebo že by rodiče měli tendenci zasahovat do jejích učebních metod a postupů.** Vyjma výše zmíněných přínosů vidí autorka další pozitivum v radosti dětí, které vidí zájem rodičů a chtějí jim školní prostředí ukázat. Také jsou návštěvy rodičů jistým zpeštěním výuky a běžného školního dne.

Pozitivní zkušenosti má autorka také s pravidelným informováním rodičů o dění ve škole prostřednictvím dopisů. Součástí dopisů je i hodnocení třídního kolektivu, vztahů dětí a dále typy pro práci rodičů s dětmi za účelem zlepšení schopností a dovedností dětí. Rodiče naopak v reakci na dopisy informují učitelku o práci dětí doma. Jediným negativem je časová náročnost, autorce se

nepodařilo dodržet závazek dvoutýdenních intervalů. Dopisy jsou posílány každé tři až čtyři týdny.

Plánované večerní dílny se z časových důvodů překládají na duben. Pozitivní zpětnou vazbu má autorka z prosincového a únorového představení pro rodiče. V prosinci se konalo vánočně motivované vystoupení, kde děti v krátkých pásmech rodičům předvedly, co se ve škole do té doby naučily. V únoru se jednalo o hraný zimní příběh. Po obou představeních následovala volná zábava s občerstvením, které rodiče přinesli. Při té příležitosti měli rodiče možnost navzájem komunikovat s učitelkou i mezi sebou.

Společné úkoly pro rodiče a děti byly zadány v souvislosti s popisovanými představeními (výroba kulis, příprava kostýmů). Pro některé děti a rodiče byla společným úkolem příprava referátu z prvouky. V době po vyplnění dotazníku rodiči (viz kapitola 8) zadala autorka rodičům a dětem jiný společný úkol - výrobu časopisu. Každé dítě ve třídě vymyslí vlastní časopis a úkolem rodičů je pomoci jim s grafickou úpravou, psaním článků či sestavováním obsahu. Jediným společným požadavkem na obsah časopisu pro všechny děti je rozhovor s rodiči.

Autorka může potvrdit názor odborníků (viz Wolfendale, 1983, Coleman, 1998, Redding, 2000), že bližší spolupráce učitele s rodiči je přínosná pro všechny účastníky vzdělávání – dítě, učitel, rodiče. **Autorčiny zkušenosti s bližším zapojováním rodičů do vzdělávání dětí jsou pozitivní.**

Avšak potvrdilo se, že existují jisté překážky (vyslovené v závěru kapitoly 4.7.1), které mohou učiteli bránit v trvalé bližší spolupráci s rodiči. Jedná se zejména o poměrně větší časovou náročnost učitelovy práce a podporu spolupracovníků a vedení školy. (viz Redding, 2000) Autorka se ztotožňuje s Reddingovým názorem, že **postoj ostatních učitelů a vedení školy k bližšímu zapojování rodičů do vzdělávání dětí je pro učitele důležitým faktorem.** Autorka se domnívá, že tento faktor ovlivňuje postoj každého učitele jako jednotlivce – pokud je škola a ostatní učitelé v oblasti bližší komunikace

a spolupráce s rodiči aktivní a směrem k učitelům přichází dostatek impulsů, je do jisté míry aktivní i on. Na druhou stranu, jestliže je vedení školy i s kolegy v této oblasti pasivní a vysílá k učitelům impulsy opačného charakteru, učitel nemá podporu a necítí nutnost být aktivní.

Škola, ve které autorka působí, bližší spolupráci s rodiči nijak výrazně nepodporuje. Mezi povinnosti učitele v této oblasti patří třídní schůzky a den otevřených dveří. Bližší komunikace a spolupráce s rodiči není na škole zvykem. Autorka byla upozorněna, že návštěvy rodičů v hodinách nejsou na škole běžným jevem a rodiče by měli být upozorněni, že jde o výjimku prvních tříd. Pozitivem je, že v přízemí školy nedaleko vchodu je nástěnka pro rodiče. Diskutabilní je však její obsah – kromě informací o kroužcích jsou na ní pouze čtvrtletní průměry jednotlivých tříd.

Podporu ze strany kolegů autorka rovněž nepociťuje. Většina učitelů zastává k jejímu chování v této oblasti neutrální názor a domnívá se, že to jsou běžné aktivity začínajícího učitele. Podle jejich vyjádření není vhodné, aby rodiče měli bližší přístup do školy a mohli ovlivňovat dění ve třídě. Někteří učitelé jsou zásadně proti autorčiným aktivitám, ale několik učitelů její snahy oceňuje.

## 8 Reflexe rodičů

Ve třídě, kde autorka učí (*Třída 1*), je 24 dětí, z toho dva chlapci jsou dvojčata a jeden chlapec je na delší dobu v U.S.A. Dotazníky byly zadány v polovině února celkem 21 rodičům, doba na jejich vyplnění byla jeden týden a návratnost byla 100%. Ve většině případů (76,19%) vyplňovaly dotazník ženy. Ve 14,29% vyplňovali rodiče dotazník společně a v nejméně případech (9,52%) odpovídali pouze muži. Věkové rozhraní rodičů je 26 – 35 let (47,62%) a 36 – 45 let (52,38%).

V tabulce Tab. 8.1 je v procentech vyjádřen podíl odpovědí rodičů na jednotlivé otázky dotazníku. Konkrétní počty odpovědí jsou uvedeny v příloze 5

- Tabulka 3.



	A	B	C	D	E	F	G
1	0,00%	47,62%	52,38%	0,00%			
2	9,52%	76,19%	14,29%				
3	9,52%	61,90%	23,81%	4,76%			
4	42,86%	38,10%	4,76%	0,00%	14,29%		
5	56,52%	26,09%	0,00%	17,39%			
6	90,48%	9,52%	0,00%	0,00%			
7	45,83%	45,83%	8,33%	0,00%			
8	95,24%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%		
9	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%			
10	23,81%	61,90%	9,52%	4,76%			
11	76,19%	19,05%	4,76%				
12	20,63%	3,17%	0,00%	12,70%	30,16%	33,33%	0,00%
13	76,19%	23,81%	0,00%	0,00%			
14	9,52%	14,29%	76,19%	0,00%	0,00%		
15	61,90%	38,10%	0,00%	0,00%			
16	0,00%	4,76%	95,24%	0,00%	0,00%		
17	0,00%	42,86%	0,00%	42,86%	14,29%		
18	95,24%	4,76%	0,00%	0,00%			
19	90,48%	0,00%	9,52%				
20	71,43%	28,57%	0,00%	0,00%			
21	47,62%	28,57%	0,00%	4,76%	19,05%		
22	0,00%	9,52%	14,29%	76,19%			
23	61,90%	33,33%	4,76%	0,00%			
24	0,00%	9,52%	9,52%	80,95%			
25	66,67%	28,57%	0,00%	4,76%			

Tab. 8.1 – Podíl odpovědí rodičů v procentech – Třída 1

**Nadpoloviční většina rodičů (71,42%) si myslí, že česká škola obecně spíše je než není instituce dostatečně otevřená rodičům a širší komunitě.** Necelá čtvrtina (23,81%) se spolu s učitelkou domnívá, že spíše není a necelých 5% (4,76%) tuto situaci nemůže posoudit. Ještě více rodičů (80,96%) usuzuje, že česká škola prošla za posledních patnáct let vývojem a rodičům a širší komunitě se otevřela více, než tomu bylo dříve. Stejně jako v předchozím případě si 4,76% rodičů myslí, že se škola spíše neotevřela a 14,29% se shoduje s učitelkou, že nemůže soudit.

**Učitele, který bere rodiče jako partnera ve vzdělávání a buduje s nimi blízký vztah by spolu s autorkou rádo vidělo 56,52% rodičů.** Více než jedna čtvrtina (26,09%) se domnívá, že vztah učitele a rodičů by měl být blízký, ale

zároveň by ani jeden z nich neměl zapomenout na svou roli. Názor, že není důležitý vztah učitele s rodiči, ale vztah učitele s žáky zastává 17,39% rodičů. **Nikdo z rodičů si nemyslí, že by si učitele měl udržovat určitý odstup**, aby nebylo narušeno jeho postavení profesionála. **Více než 90% rodičů považuje stejně jako učitelka bližší kontakt s učiteli za velmi důležitý** a 9,52% soudí, že to má jisté výhody.

Všichni rodiče se cítí být ve škole vítáni, pouze jeden rodič se cítí být vítán jen na předem domluvené schůzce. **Všichni bez výjimky soudí, že mohou učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřena k diskusi**. Celkem 85,71% rodičů obvykle vyhledává kontakt s učitelem, z toho 23,81% často. Zájem poznat učitelku i v osobní rovině by mělo 76,19% rodičů, 19,05% o tom nikdy nepřemýšlelo a 4,76% se domnívá, že k tomu není důvod.

Jedenáct rodičů (45,83%) popisuje jako příležitost bližšího seznámení s učitelem oficiální třídní schůzku na začátku školního roku. Stejný počet rodičů uvádí, že učitel byl iniciátorem individuálních schůzek. Za tyto individuální schůzky rodiče zřejmě považují dostupnost učitelky před a po vyučování a také její setkávání s rodiči při příležitosti odchodu dítěte z družiny.

K udržování komunikace učitelka podle rodičů používá nejvíce dopisů a e-mailů a vzkazového sešitu. Dále pak osobních konzultací, telefonátů a neoficiálních osobních schůzek.

Všichni rodiče odpověděli, že jim bylo nabídnuto přijít se podívat do vyučování, z toho 76,19% uvedlo, že tuto nabídku dostávají pravidelně. Tuto možnost využilo celkem pět rodičů, z toho dva několikrát. Zbytek (76,19%) byl nabídkou potěšen. Podobně všichni rodiče zaznamenali nabídku zapojit se přímo do výuky, z toho 61,9% uvádí, že učitelka tuto nabídku opakuje pravidelně. Všechny rodiče nabídka potěšila, ale využil ji pouze jeden rodič. S organizováním exkurzí učitelce, pokud potřebuje, pomáhá 9 rodičů (42,86%).

Všichni rodiče kromě jednoho (95,24%) uvádí, že je učitel pravidelně informuje o probraném či plánovaném učivu. Jeden rodič soudí, že se tak děje pouze při nemoci dítěte. **Učitel rodiče o učivu informuje pomocí e-mailu, dopisů, vzkazových notýsků a telefonátů**. Téměř každý rodič (90,48%) se

domnívá, že mu učitelka posílá plány již probraného či plánovaného učiva. Necelých 10% soudí, že nikoli.

**Rady na procvičování učiva s dítětem jsou součástí pravidelných zpráv podle 71,43% rodičů.** Necelých 29% soudí, že učitel tyto rady poskytuje v případě, kdy pozoruje žákovy problémy.

**Návštěvy muzeí, výstav, divadel a jiných kulturních akcí podporuje učitelka u dětí pravidelně podle 47,62% rodičů.** Necelých 29% se domnívá, že tak činí při zvláštních příležitostech, čtyři rodiče jsi nejsou jisti a jeden rodič si myslí, že učitelka zájem dětí o kulturní akce nepodporuje.

Aktivity, kde by rodiče museli spolupracovat s dítětem a učitel plnil pouze roli informátora zadala podle 9,52% rodičů učitelka několikrát, podle 14,29% zadala jednou a podle většiny rodičů (76,19%) podobné aktivity učitelka ještě nezadala. Podobně je tomu i v případě domácích úkolů zadaných speciálně pro rodiče a děti dohromady. Většina rodičů (80,95%) se domnívá, že učitelka takové domácí úlohy nezadala. Ostatní rodiče uvedli, že domácí úkoly uvedeného typu učitelka již jednou zadala (9,52%) nebo že tyto úkoly zadala několikrát (9,52%).

Všichni rodiče kromě jednoho si myslí, že výše zmíněné typy aktivit mohou být přínosné, zvláště z hlediska lepšího poznání všech tří stran, spolupráce rodičů s dětmi, kdy se obě strany od sebe navzájem učí. Dítě tak podle názoru rodičů získává pocit, že se rodič zajímá o jeho školní život, o to, co dělá a rovněž má možnost poznat rodiče při plnění úkolu. Rodiče naopak mají možnost vyzkoušet takové aktivity, které doma s dítětem běžně nedělají. V neposlední řadě jsou podobné aktivity šancí pro velmi zaměstnané rodiče, aby společně s dítětem mohli podobné zkušenosti prožívat.

## 9 Výzkum komunikace a spolupráce rodiny a školy

Třetí oblastí praktické části práce byla analýza úrovně komunikace a spolupráce v jiných třídách téže školy, na které autorka působí. Aby bylo zajištěno, že rodiče žáků mají s třídním učitelem dostatečné zkušenosti, byly

pro výzkum vybrány takové třídy, kde působí tentýž třídní učitel nejméně druhým rokem. Proto byly do zkoumaného vzorku zvoleny jeden čtvrtý a dva páté ročníky – na zmiňované škole je udržována tradice, kdy tentýž učitel pracuje s žáky od třetí do páté třídy. První třídy zde byly ve školním roce 2005/2006 otevřeny poprvé.

Pro výzkum situace v uvedených třídách byly použity stejné dotazníky jako ve Třídě 1. V porovnání s touto třídou nebyla návratnost dotazníků 100% a v několika případech u některých otázek nebyla uvedena odpověď. Počet, respektive procento odpovědí u jednotlivých otázek, je uveden v sloupci H tabulek 3, 5, 7, a 9. Vyhodnocení dotazníků pro učitele a rodiče jsou uvedena v přílohách 6 (Třída A), 7 (Třída B) a 8 (Třída C).

Tato kapitola si klade za cíl zmapovat podobu komunikace a spolupráce učitele s rodiči žáků v uvedených ročnících, provést jejich komparaci a také je porovnat s třídou autorky. Záměrem je vysledovat případné rozdíly v postojích a způsobu práce jednotlivých učitelů a v neposlední řadě také ověřit či vyvrátit stanovenou hypotézu (viz kapitola 6.2).

## 9.1 Popis zkoumaných tříd

### 9.1.1 Třída A

Třída A je ve čtvrtém ročníku a tutéž třídní učitelku mají druhým rokem. Rozdáno bylo celkem 28 dotazníků pro rodiče, návratnost činí 64,29%.

Věk učitelky je v rozmezí 46 – 55 let, délka její praxe je na rozhraní 26 a více let. **Českou školu obecně považuje za instituci dostatečně otevřenou rodičům a podle jejího názoru se za posledních 15 let rodičům česká škola spíše otevřela.** Škola, na které působí, dle jejího názoru spolupráci s rodiči spíše nebrání, jejími povinnostmi v tomto směru jsou třídní schůzky, den otevřených dveří a konzultace.

**Bližší kontakt s rodiči považuje za velmi důležitý.** Spolupráce učitele a rodičů podle jejího mínění může být přínosná – zejména v oblasti

mezilidských vztahů, povzbuzení zájmu rodičů o dění ve třídě a radosti dítěte. **Učitel by měl rodiče brát jako partnery ve vzdělávání, ale zároveň by neměli zapomínat na své role.**

Když s jejími současnými žáky zahajovala třetí ročník, proběhla na začátku září ve škole oficiální třídní schůzka. Další seznamování s rodiči nechala na průběh školního roku, ale žádné zvláštní akce v tomto smyslu neuspořádala.

### 9.1.2 Třída B

Třída B je v pátém ročníku a stejnou paní učitelku mají třetím rokem. Rozdáno bylo 30 dotazníků, návratnost činí 83,33%.

Věk učitelky se pohybuje v rozmezí 36 – 45 let, délka její praxe je 11 – 15 let. **Českou školu obecně považuje za instituci rodině a širší komunitě spíše otevřenou a zastává názor, že za posledních patnáct let se škola svému okolí určitě otevřela více, než byla dříve.** Škola, na které učí, podle jejího soudu spolupráci s rodiči podporuje, ale hlavní iniciativu nechává na učitelích. Jejími povinnostmi v oblasti spolupráce s rodiči jsou třídní schůzky a den otevřených dveří.

**Užší kontakt s rodiči nepovažuje za velmi důležitý, ale myslí si, že má jisté výhody.** Bližší spolupráce s rodiči může podle jejího mínění být přínosná z hlediska seznámení učitele s rodinným prostředím žáka a vzájemné pomoci učitele a rodičů při odstraňování výchovných a vzdělávacích potíží dítěte. **Vztah učitele a rodičů by podle ní měl být co nejbližší, rodiče by měli učiteli být partnerem ve vzdělávání dětí.**

Když s jejími současnými žáky zahajovala třetí ročník, proběhla na začátku září ve škole oficiální třídní schůzka. Jiné schůzky za účelem seznámení s rodiči učitelka neiniciovala.

### 9.1.3 Třída C

Třída C je v pátém ročníku a tutéž paní učitelku mají třetím rokem. Rozdáno bylo 30 dotazníků, návratnost činí 63,33%.

Věk učitelky je více než 56 let, délka její praxe 39 let. Česká škola je dle jejího názoru určitě dostatečně otevřena rodičům a širší komunitě a období posledních patnácti let se určitě otevřela více, než byla dříve. Škola, na které působí, podle jejího mínění spolupráci učitelů s rodiči podporuje, ale hlavní iniciativu nechává na učitelích. Povinnostmi v této oblasti definovanými ze strany školy jsou třídní schůzky a den otevřených dveří.

**Užší kontakt s rodiči**, taktéž jako učitelka třídy B, **nepovažuje za velmi důležitý, ale myslí si, že má jisté výhody**. Vyjádřila se, že bližší spolupráce učitele s rodiči může být spíše přínosná, ale neuvedla v jakém smyslu. **Učitel s rodiči by se měli blíže poznat, ale nezapomenout při tom na své role**.

Když s jejími současnými žáky zahajovala třetí ročník, proběhla na začátku září ve škole oficiální třídní schůzka. Jiné schůzky za účelem seznámení s rodiči stejně jako v předchozích dvou případech učitelka neiniciovala.

## 9.2 Výsledky dotazování – Třída A

Rodiče žáků se nejčastěji (55,56%) nachází ve věkovém rozmezí 36 – 45 let, dále pak 26 – 35 let (27,78%) a 46 – 55 let (16,67%). Dotazníky většinou vyplňovaly ženy (55,56%), méně pak oba rodiče (33,33%) a nejméně muži samotní (11,11%). Podrobné procentuální vymezení odpovědí můžeme vidět v tabulce Tab. 9.1 - Podíl odpovědí rodičů v procentech – Třída A.

	A	B	C	D	E	F	G
1	0,00%	27,78%	55,56%	16,67%			
2	11,11%	55,56%	33,33%				
3	16,67%	66,67%	16,67%	0,00%			
4	38,89%	38,89%	11,11%	5,56%	5,56%		
5	22,22%	38,89%	27,78%	11,11%			
6	41,18%	35,29%	11,76%	11,76%			
7	5,88%	82,35%	11,76%	0,00%			
8	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%		
9	41,18%	41,18%	17,65%	0,00%			
10	0,00%	5,56%	88,89%	5,56%			
11	17,65%	70,59%	11,76%				
12	23,81%	9,52%	0,00%	4,76%	61,90%	0,00%	0,00%
13	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%			
14	0,00%	0,00%	80,00%	0,00%	20,00%		

15	0,00%	0,00%	88,89%	11,11%			
16	0,00%	0,00%	40,00%	0,00%	60,00%		
17	0,00%	11,11%	11,11%	22,22%	55,56%		
18	47,37%	15,79%	26,32%	10,53%			
19	0,00%	0,00%	100,00%				
20	5,56%	44,44%	22,22%	27,78%			
21	61,11%	22,22%	5,56%	0,00%	11,11%		
22	11,11%	11,11%	0,00%	77,78%			
23	40,00%	26,67%	33,33%	0,00%			
24	0,00%	50,00%	5,56%	44,44%			
25	41,18%	41,18%	11,76%	5,88%			

Tab. 9.1 - Podíl odpovědí rodičů v procentech – Třída A

Většina rodičů (66,67%) se shoduje s učitelkou a považuje českou školu za instituci rodičům a širší veřejnosti spíše otevřenou. Za určitě dostatečně otevřenou ji považuje 16,67% rodičů. Stejně procento (16,67%) ji hodnotí jako spíše nedostatečně otevřenou. Větší otevřenost školy v průběhu posledních patnácti let spolu s učitelkou pozoruje celkem 77,78% rodičů. Menšina (11,72%) se domnívá, že se škola více neotevřela, 5,56% nemůže soudit.

Bližší kontakt s učitelem považuje 41,18% rodičů za velmi důležitý. Dalších 35,29% uvedlo, že to má jisté výhody. Méně rodičů (11,76%) si není výhodami bližšího kontaktu s učitelem jistá a totéž procento tento kontakt za důležitý vůbec nepovažuje.

Největší procento rodičů (38,89%) soudí, že by se měli s učitelem blíže poznat, ale nezapomenout při tom na své role. O deset procent méně (27,78%) zastává názor, že učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebylo narušeno jeho postavení profesionála (rodič jako klient školy). Do role partnera učitele při školním vzdělávání dětí by se rádo postavilo 22,22% rodičů.

Polovina rodičů se vždy cítí být ve škole vítána, druhá polovina se tak cítí je na předem domluvené schůzce. Přes 41% rodičů si je jisto, že může učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřena k diskusi. Shodné procento se domnívá, že záleží na situaci. Necelých 18% si tím není jisto vůbec.

**Kontakt s učitelkou téměř všichni rodiče (88,89%) vyhledávají pouze příležitostně, pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy.** Jeden rodič uvedl, že učitelku čas od času vyhledává a taktéž jeden rodič se s ní vidí pouze na třídních schůzkách. O možnosti seznámit se s vyučujícím i v osobní rovině dosud většina rodičů (70,59%) nikdy neuvažovala, 17,65% by zájem mělo a nejméně procent (11,76%) to nepovažuje za nutné.

Jako příležitost ke vzájemnému seznámení uvádí většina rodičů (82,35%) ve shodě s učitelkou třídní schůzky na začátku školního roku. Dva rodiče (11,76%) uvedli že se s učitelkou seznámili v průběhu roku.

Kromě tradičních třídních schůzek učitelka ke komunikaci s rodiči dle svého názoru i názoru rodičů nejvíce používá vzkazový sešit (61,90%) a osobních konzultací (23,81%). Dva rodiče (9,52%) navíc uvedli neoficiální osobní schůzky a jeden rodič zmínil telefonát.

**Podle názoru učitelky nejsou návštěvy rodičů ve výuce vhodné.** Rodiče potvrdili, že jim tato možnost nebyla nikdy nabídnuta (83,33%). I přes to, že jim to nebylo dosud nabídnuto, uvedli čtyři rodiče, že by je podobná nabídka potěšila. V jednom případě, kdy dotazník vyplňovali prarodiče žáka, se respondent domnívá, že návštěvy rodičů ve vyučování nejsou důležité.

Učitelka během své dřívější praxe již rodičům nabídla aktivně se zapojit do výuky a rodiče tuto nabídku uvítali. Rodičům nynějších žáků nabídla totéž, ale nikdo se nevyjádřil. Rodiče (88,89%) s výjimkou dvou (11,11%), kteří se nepamatují, uvedli, že nabídku zapojit se přímo do vyučování nedostali. Dva rodiče uvedli, že by je tato nabídka potěšila a tři soudí, že to není důležité.

S organizováním výletů, exkurzí a jiných podobných akcí většina rodičů (77,78%) učitelce s časových nebo jiných důvodů nepomáhá, dva rodiče pomáhají, pokud potřebuje pomoc a jiní dva by rádi pomáhali, ale nebylo jim to nabídnuto.

**Učitelka dle svých slov pravidelně informuje rodiče o již probraném či plánovaném učivu, a sice na třídních schůzkách a při dlouhodobé nemoci**



**žáka.** Nejvíce rodičů (47,37%) uvedlo, že jsou pravidelně informováni, a to na třídních schůzkách. Méně rodičů (26,32%) odpovědělo, že tento typ informací dostávají pouze na vlastní žádost. Necelých 16% potvrzuje výpověď učitelky, že je o učivu informuje při dlouhodobé nemoci dítěte. Dva rodiče odpověděli, že podobné informace nedostávají.

**Studijní plány již probraného či plánovaného učiva učitelka rodičům nezasílá.** Rodiče to jednomyslně potvrdili.

V případě, kdy vidí, že žák má problémy (44,44% odpovědí) a na prosbu rodičů (22%), učitelka poradí, co by měli rodiče doma s dítětem procvičovat. Necelých 28% rodičů odpovědělo, že učitelka rodičům v této oblasti neradí.

Podle názoru většiny rodičů (61,11%) učitelka u dětí podporuje návštěvy divadel, muzeí, výstav a jiných kulturních akcí. Méně rodičů (22,22%) se shoduje s učitelkou, že se kulturními akcemi zabývají při zvláštních příležitostech.

Aktivita, kde rodiče museli společně pracovat s dítětem a učitel plnit pouze roli instruktora podle většiny rodičů (77,78%) učitelka nezdala. Něco málo přes 11% rodičů soudí, že podobné aktivity mají pravidelně a totéž procento uvedlo, že je měli několikrát. Učitelka odpověděla, že tento typ aktivit již zkoušela. Majorita rodičů (66,67%) zastává spolu s učitelkou názor, že výše popsané aktivity mohou být přínosné, zejména pro zlepšení vzájemných vztahů mezi rodiči, dětmi a učitelem, pro zlepšení komunikace mezi rodinou a školou. Rovněž přináší společné zážitky, zábavu, rodiče mají možnost nahlédnout do školního světa dítěte a poznat jeho přístup, znalosti a dovednosti a děti naopak mohou poznat rodiče i v méně známých situacích, pocítit důležitost vzájemné spolupráce. Společně mají všechny tři strany šanci si prostřednictvím těchto aktivit uvědomit, že výsledek práce je důležitý, ale proces tvorby je více.

**Úkoly, které jsou vytvořeny za účelem přímé spolupráce rodiče a dítěte učitelka podle svých slov čas od času zadává.** Rodiče to z 55,56% potvrzují. Bezmála 45% odpovědělo, že podobné domácí úkoly nedostávají. Že tyto úkoly mohou být přínosné si myslí nejen učitelka, ale také 82,36% rodičů. Mezi hlavní důvody učitelka udává radost dítěte, zájem rodičů a lepší spolupráce školy

s rodinou. Rodiče připojili důvody zmíněné výše a také větší motivovanost dítěte – úkoly jsou pro něj zajímavější.

### 9.2.1 Porovnání s Třídou 1

Porovnáme-li odpovědi rodičů dětí Třídy 1 (dále jen T1) a Třídy A (dále jen TA) v oblasti vztahů učitele a rodičů, najdeme významné rozdíly. **Ve Třídě 1 90, 48% rodičů považuje bližší kontakt s učitelem za velmi důležitý, ve Třídě A tento názor zastává 41,18%.** Bezmála 12% rodičů v TA kontakt s učitelem za důležitý nepovažuje a stejný počet si není jistý. V T1 tyto odpovědi zcela chybí.

**Podle největšího počtu rodičů (56,52%) v T1 by vztah učitele a rodičů měl být co nejbližší (rodič jako partner ve vzdělávání). V TA je tato odpověď až na třetím místě (22,22%).** Nejvíce rodičů TA (38,89%) soudí, že rodiče a učitelé by se měli blíže poznat, ale nezapomenout na své role. Obě rodičovské skupiny se tak shodují s názorem jejich učitelek. Necelých 28% rodičů TA si myslí, že učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebylo narušeno jeho postavení profesionála. V T1 neoznačil tuto odpověď žádný z rodičů.

**Ve škole se cítí být vítána majorita rodičů T1 (95,24%) a polovina rodičů TA. Všichni rodiče T1 si myslí, že mohou učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřená k diskusi. V TA tento názor zastává 41,18% rodičů.** Stejně procento se domnívá, že záleží na situaci a 17,65% rodičů si není jisto.

Kontakt s učitelkou většina rodičů TA (88,89%) vyhledává příležitostně (pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy). V T1 rodiče kontakt s učitelkou vyhledávají čas od času (61,90%), nebo jsou s ní v kontaktu často (23,81%).

O seznámení s učitelkou v osobní rovině by v T1 určitě mělo zájem 76,19% rodičů, v TA o tom většina rodičů (70,59%) nikdy nepřemýšlela.

### 9.3 Výsledky dotazování – Třída B

Věk rodičů Třídy B se nejčastěji pohybuje mezi 36 – 45 lety (64%) a 26 – 35 lety (28%). Podobně jako v předcházejících případech dotazník nejčastěji vyplňovaly ženy (84%), méně oba rodiče společně (12%) a pouze jeden muž vyplňoval dotazník sám. Podrobné procentuální vymezení odpovědí můžeme vidět v tabulce *Tab. 9.2 - Podíl odpovědí rodičů v procentech – Třída B*

	A	B	C	D	E	F	G
1	0,00%	28,00%	64,00%	8,00%			
2	4,00%	84,00%	12,00%				
3	16,00%	72,00%	12,00%	0,00%			
4	20,00%	52,00%	8,00%	0,00%	20,00%		
5	18,18%	27,27%	9,09%	45,45%			
6	21,74%	52,17%	17,39%	8,70%			
7	0,00%	79,17%	20,83%	0,00%			
8	50,00%	20,83%	25,00%	4,17%			
9	52,17%	34,78%	8,70%	4,35%			
10	4,17%	8,33%	66,67%	20,83%			
11	8,33%	66,67%	25,00%				
12	40,74%	0,00%	0,00%	18,52%	33,33%	0,00%	7,41%
13	0,00%	4,00%	76,00%	20,00%			
14	0,00%	22,22%	55,56%	11,11%	11,11%		
15	0,00%	0,00%	95,65%	4,35%			
16	0,00%	11,11%	22,22%	11,11%	55,56%		
17	0,00%	13,04%	8,70%	30,43%	47,83%		
18	32,00%	28,00%	32,00%	8,00%			
19	4,17%	0,00%	95,83%				
20	4,35%	52,17%	21,74%	21,74%			
21	37,50%	37,50%	12,50%	8,33%	4,17%		
22	0,00%	4,17%	8,33%	87,50%			
23	20,00%	35,00%	35,00%	10,00%			
24	0,00%	13,04%	0,00%	86,96%			
25	21,05%	47,37%	31,58%	0,00%			

**Tab. 9.2 - Podíl odpovědí rodičů v procentech – Třída B**

**V otázce hodnocení otevřenosti české školy vůči veřejnosti se rodiče v 72% shodují s učitelkou – škola je institucí spíše dostatečně otevřenou.** Za určitě dostatečně otevřenou školu považuje 16%, za instituci spíše nedostatečně otevřenou ji považuje 12% rodičů. Že se české školy v průběhu

posledních patnácti let rodinám a širší veřejnosti spíše otevřeli než neotevřeli si myslí celkem 72% rodičů, 20% nemůže soudit.

**Bližší kontakt učitele s rodiči hodnotí spolu s učitelkou nadpoloviční většina rodičů (52,17%) slovy „má to jisté výhody“.** Bezmála 22% tento kontakt považuje za velmi důležitý. Čtyři rodiče (17,39%) odpověděli, že si nejsou jisti, zda bližší kontakt učitele a rodičů má nějaké výhody. Dva rodiče (8,70%) nepovažují bližší kontakt s učitelem za důležitý vůbec. **Vztah učitele a rodičů není podle 45,45% rodičů důležitý – důležitý je vztah učitele a žáků.** Méně než 28% rodičů se domnívá, že učitel s rodiči by se měli blíže poznat, ale nezapomenout na své role (rodič jako klient školy). Něco málo přes 18% si myslí, že vztah by měl být co nejbližší (rodič jako partner ve vzdělávání).

**Ve škole se vždy cítí být vítána polovina rodičů.** Čtvrtina rodičů si není zcela jista, 20,83% se cítí být vítáno jen na předem domluvené schůzce a jeden rodič se necítí být vítán vůbec. Více než polovina rodičů (52,17%) si myslí, že může učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřená k diskusi. Necelých 35% soudí, že záleží na situaci, 8,70% si není jisto a jeden rodič uvedl, že ne, protože by se obával nedorozumění.

**Kontakt s učitelkou majorita rodičů (66,67%) vyhledává pouze příležitostně,** pokud se vyskytnou nějaké problémy či nejasnosti. Pouze na třídních schůzkách vidá učitelku 20,83% rodičů, 8,33% se s ní stýká občas a jeden rodič uvedl, že jsou v kontaktu často. Zájem o seznámení s učitelkou v osobní rovině by mělo 8,33% rodičů, 66,67% o tom dosud nikdy nepřemýšlelo a čtvrtina si myslí, že k tomu není žádný důvod.

Na počátku vzájemné spolupráce podle rodičů učitelka zvláštní příležitost nezorganizovala, ve škole byla oficiální třídní schůzka a další seznámení probíhala v průběhu školního roku.

Kromě tradičních třídních schůzek učitelka pro zajištění komunikace s rodiči využívá osobních konzultací (40,74% odpovědí), vzkazového sešitu (33,33%)

a telefonátů (18,52%). Dva rodiče (7,41%) se vyjádřili, že doposud nebyli kontaktováni nijak.

**Většině rodičů (76%) nebylo nabídnuto přijít se podívat do vyučování,** pětina si nepamatuje, zda učitelka tuto nabídku učinila či ne. Učitelka uvádí, že jednou nabídku rodičům dala. Její slova potvrzuje rodič, který tuto možnost několikrát využil, a také rodič, který uvedl, že se ve vyučování podívat byl. Pět rodičů se vyjádřilo, že by je podobná nabídka potěšila, jeden si myslí, že to není vhodné, a jeden to nepovažuje za nutné.

**Všichni rodiče (95,65%) vyjma jednoho, jež se nepamatuje, se shodli, že jim nebylo nabídnuto zapojit se přímo do výuky.** Učitelka odpověděla, že tuto nabídku rodičům dosud nedala, ale že o tom již přemýšlela. Pět rodičů nepovažuje zapojení rodičů do vyučování za důležité, jeden rodič se domnívá, že to není vhodné, ale dva rodiče by podobná nabídka potěšila.

Majorita rodičů (78,26%) učitelce s organizováním exkurzí, výletů a podobných akcí z časových nebo jiných důvodů nepomáhá. Pokud potřebuje pomoci, pomůžou jí tři rodiče. Dva rodiče odpověděli, že by pomohli rádi, ale nebylo jim to nabídnuto.

**O probraném či plánovaném učivu učitelka rodiče podle 32% dotázaných informuje pravidelně, a sice na třídních schůzkách.** Stejně procento uvedlo, že učitelka o učivu rodiče informuje pouze na jejich žádost, podle 28% se tak děje jen při dlouhodobé nemoci žáka a podle 8% učitelka rodiče o učivu neinformuje vůbec. Učitelka sama uvedla, že rodiče pravidelně informuje na třídních schůzkách, při osobních konzultacích a dále při dlouhodobé nemoci dítěte.

**Studijní plány již probraného či plánovaného učiva učitelka dle vlastních slov a vyjádření rodičů (95,83%) rodinám žáků neposílá.** Jeden rodič odpověděl, že informace tohoto typu od učitelky dostává.

**U prospěchově slabších žáků a v případech, kdy vidí, že má žák problémy, radí učitelka rodičům, co by měli s dítětem doma procvičovat.**

Její slova rodiče potvrzují – jeden rodič uvedl, že podobné rady jsou součástí učitelčiných pravidelných zpráv, 52,17% si myslí, že učitelka radí rodičům v případě, kdy vidí, že dítě má problémy. Dalších 21,74% rodičů odpovědělo, že jim učitelka radí na jejich prosbu a stejné procento se vyjádřilo, že jim učitelka neradí vůbec.

**Návštěvami muzeí, výstav, divadel a jinými kulturními akcemi se učitelka podle svého vyjádření ve třídě zabývá pravidelně.** Totéž si myslí rovněž 37,50% rodičů. Stejně procento se domnívá, že se různým kulturními akcím učitelka věnuje při zvláštních příležitostech, 12,50% procent soudí, že se tak děje pouze okrajově v rámci učiva jednotlivých předmětů, 8,33% si myslí, že se učitelka touto oblastí nezabývá vůbec a 4,17% neví.

Aktivitu, kde rodiče s dětmi musí pracovat společně na zadaném úkolu a učitel plní roli informátora (dílny, sportovní dny atp.) zadává učitelka dle svých slov pravidelně každý rok. Většina rodičů (87,50%) zastává názor, že aktivity tohoto typu učitelka rodičům a dětem nikdy nezadala. Došlo zřejmě k mylné interpretaci otázky některou ze stran. Jeden rodič uvedl, že podobné aktivity zadala učitelka již několikrát a dva rodiče soudí, že jednou.

**Nadpoloviční většina rodičů se shoduje s učitelkou, že společné aktivity rodičů, dětí a učitelů mohou být něčím přínosné. Avšak 45% se domnívá, že takové aktivity přínosné nejspíše či vůbec nejsou.** Podle učitelky jsou podobné aktivity další možnou formou práce dětí, které získávají možnost pozorovat způsob práce rodičů a získat tak vzor pro řešení problému. Podle názoru rodičů jsou tyto aktivity dalším druhem spolupráce mezi rodinou a školou – představují možnost bližšího kontaktu a získání vzájemné důvěry jindy než při vyučování a při řešení školních záležitostí. Podobně jeden rodič uvedl, že rodiče tak mají možnost zapojit se do školní přípravy jinak, než „kontrolou“ domácích úkolů.

Domácí úkol, který by byl zadán speciálně za účelem spolupráce dítěte s rodičem již učitelka zadala. Většina rodičů (86,96%) si na to ale vzhledem ke

své negativní odpovědi zřejmě nepamatuje, slova učitelky svou odpovědí potvrdilo pouze 13,04% rodičů.

Přínos společných domácích úkolů pro rodiče a děti hodnotí spolu s učitelkou kladně 68,42% rodičů, 31,58% v nich žádný přínos nevidí. Rodiče podle svých výpovědí vidí v těchto domácích úkolech šanci více se zapojit a odhalit tak jemu dosud skryté zájmy dítěte. Jiný rodiče uvedl, že je dobré využít každé příležitosti, která dítěti pomůže „rozšířit obzory“, aby si mohlo utvořit vlastní názor na dané věci nebo situace.

### 9.3.1 Porovnání s Třídou 1

Při porovnání odpovědí rodičů Třídy 1 (T1) a Třídy B (dále pouze TB) u otázek zabývajících se vztahy učitelů a rodičů, najdeme podobně jako u Třídy A zajímavé rozdíly.

**Rodiče T1 považují bližší kontakt s učitelem téměř jednomyslně (90,48%) za velmi důležitý, zatímco rodiče TB ho za velmi důležitý považují pouze z 21,74%.** Většinou (52,17%) ve svých odpovědích uvedli, že bližší kontakt s učitelem má jisté výhody. Rodiče TB rovněž v 17,39% uvedli, že si nejsou důležitostí bližšího kontaktu učitele s rodiči jisti a 8,70% dokonce odpovědělo, že tento kontakt nepovažují za důležitý vůbec. Zmíněné dvě poslední odpovědi nikdo v T1 nevedl.

**Vztah učitele a rodičů by podle nadpoloviční většiny rodičů (56,52%) T1 měl být co nejblíží (rodič jako partner ve vzdělávání), v TB tento názor sdílí 18,18% rodičů.** Nejvíce rodičů TB (45,45%) uvedlo, že není důležitý vztah rodičů a učitele, ale vztah učitele a žáků. Druhou nejčastější odpovědí (27,27%) bylo, že učitel s rodiči by se měli blíže poznat, ale nezapomenout při tom na své role. Něco málo přes 9% rodičů TB se domnívá, že učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebyla narušena jeho role profesionála. Tuto odpověď nevybral nikdo z rodičů T1.

**Ve škole se vždy cítí být vítána polovina rodičů TB, v T1 tento pocit mají všichni rodiče vyjma jednoho.** Čtvrtina rodičů TB si není jistá a jeden

rodič se necítí být vítán ani na předem domluvené schůzce. Tyto dvě možnosti v T1 nikdo neuvedl. **Všichni rodiče T1 soudí, že mohou učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřená k diskusi. V TB si to myslí 52,17% rodičů, 34,78% uvedlo, že záleží na situaci.**

**Kontakt s učitelkou vyhledává často nebo čas od času 85,71% rodičů T1, v TB 12,50% rodičů.** Majorita rodičů TB (66,67%) se vidá s učitelkou příležitostně (pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy), v T1 tuto možnost vybralo 9,52% rodičů. Pouze na třídních schůzkách vidí učitelku jeden rodič T1 a pětina rodičů TB.

O seznámení s učitelkou v osobní rovině by měla zájem většina rodičů T1 (76,19%) a 8,33% rodičů TB. Nejvíce rodičů v TB (66,67%) o bližším seznámení s učitelkou nikdy nepřemýšlelo a čtvrtina si myslí, že k tomu není důvod. V T1 o tom nikdy nepřemýšlelo 19,05% rodičů a jeden rodič soudí, že k tomu není důvod.

#### 9.4 Výsledky dotazování – Třída C

Věk rodičů Třídy C se nejčastěji (78,95%) pohybuje mezi 36 – 45 lety, méně rodičům (15,79%) je mezi 26 – 35 lety a nejméně rodičům (5,26%) je mezi 46 – 55 lety. Dotazník nejčastěji vyplňovaly ženy (78,95%), méně pak oba rodiče dohromady (10,53%) a muži samotní (10,53%). V tomto zkoumaném vzorku jsme zaznamenali největší procento mužů u vyplňování dotazníků.

Odpovědi rodičů na jednotlivé otázky vyjádřené procenty jsou uvedeny v tabulce 9.3.

	A	B	C	D	E	F	G
1	0,00%	15,79%	78,95%	5,26%			
2	10,53%	78,95%	10,53%				
3	5,26%	73,68%	21,05%	0,00%			
4	15,79%	47,37%	15,79%	5,26%	15,79%		
5	10,53%	47,37%	5,26%	36,84%			
6	26,32%	47,37%	21,05%	5,26%			
7	0,00%	89,47%	10,53%	0,00%			
8	47,37%	26,32%	21,05%	5,26%			



9	31,58%	47,37%	21,05%	0,00%			
10	0,00%	21,05%	68,42%	10,53%			
11	11,11%	61,11%	27,78%				
12	44,44%	5,56%	0,00%	38,89%	0,00%	5,56%	5,56%
13	0,00%	5,56%	88,89%	5,56%			
14	0,00%	42,86%	14,29%	14,29%	28,57%		
15	0,00%	0,00%	89,47%	10,53%			
16	0,00%	0,00%	14,29%	28,57%	57,14%		
17	0,00%	0,00%	5,26%	42,11%	52,63%		
18	15,00%	20,00%	45,00%	20,00%			
19	0,00%	0,00%	100,00%				
20	0,00%	47,37%	21,05%	31,58%			
21	21,05%	47,37%	21,05%	5,26%	5,26%		
22	5,26%	10,53%	0,00%	84,21%			
23	28,57%	50,00%	7,14%	14,29%			
24	0,00%	15,79%	0,00%	84,21%			
25	6,25%	75,00%	18,75%	0,00%			

Tab. 9.3 - Podíl odpovědí rodičů v procentech – Třída C

Pouze jeden rodič (5,26%) se shoduje s učitelkou, že česká škola obecně je institucí určitě dostatečně otevřenou rodičům a širší veřejnosti. Většina rodičů (73,68%) volila opatrnější odpověď, že tato instituce spíše je než není dostatečně otevřená. **Více než pětina rodičů (21,05%) se domnívá, že česká škola je veřejnosti spíše nedostatečně otevřená.** Že se škola za posledních patnáct let veřejnosti určitě více otevřela si spolu s učitelkou myslí 15,79% rodičů. Nejvíce rodičů (47,37%) uvedlo, že se škola spíše otevřela než neotevřela. **Více než pětina rodičů (21,05%) soudí, že se instituce školy za posledních patnáct let více spíše nebo určitě neotevřela.**

Bližší kontakt učitele s rodiči považuje za velmi důležitý 26,32% rodičů. Nejvíce rodičů (47,37%) se shoduje s učitelkou, že bližší kontakt má jisté výhody. O něco málo více než 21% rodičů si není důležitostí jejich bližšího kontaktu s učitelkou jistá a jeden rodič uvedl, že tento kontakt důležitý není. **Učitel a rodiče žáků by se podle učitelky a největšího počtu rodičů (47,37%) měli navzájem poznat, ale nezapomenout na své role.** Necelých 37% rodičů soudí, že není důležitý vztah učitele a rodičů, ale učitele a žáků. Co nejbližší vztah učitele a rodičů (rodič jako partner ve vzdělávání) by rádo vidělo

10,53% rodičů. Jeden rodiče soudí, že učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebyla narušena jeho role profesionála (rodič v pozici klienta školy).

**Ve škole se vždy cítí být vítáno 47,37% rodičů.** Méně rodičů (26,32%) se cítí být vítáno pouze na předem domluvené schůzce. Více než pětina (21,05%) si není jista a jeden rodič se necítí být vítán vůbec. **Necelých 32% rodičů odpovědělo, že může učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřená k diskusi.** Více rodičů (47,37%) se domnívá, že záleží na situaci a 21,05% si není jistá.

Kontakt s učitelkou vyhledává většina rodičů (68,42%) příležitostně, pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy, 21,05% je s učitelkou v kontaktu čas od času a 10,53% se s ní vidá pouze na třídních schůzkách.

Zájem o bližší seznámení s učitelkou by mělo 11,11% rodičů, 61,11% o této otázce dosud nikdy nepřemýšlela a 27,78% se domnívá, že k tomu není důvod.

Na počátku vzájemné spolupráce podle rodičů učitelka zvláštní příležitost nezorganizovala, ve škole byla oficiální třídní schůzka (89,47% odpovědí) a další seznámení probíhala v průběhu školního roku (10,53%).

Kromě tradičních třídních schůzek učitelka pro zajištění komunikace s rodiči využívá osobních konzultací (44,44% odpovědí) a telefonátů (38,89%). Vždy jeden rodič (5,56%) odpověděl, že učitelka používá rovněž neoficiálních osobních schůzek, dopisů a že nepoužívá žádné jiné způsoby komunikace.

**Učitelka zastává názor, že není vhodné rodiče zvat do vyučování.** Téměř všichni rodiče (88,89%) uvádí, že jim nebylo nabídnuto, aby se přišli podívat do výuky. Jeden rodič se nepamatuje. Jeden rodič se domnívá, že to není vhodné a dva to nepovažují za důležité.

Učitelka již během své praxe nabídla rodičům, aby se aktivně zúčastnili vyučování. Nynější třídě to podle slov většiny rodičů (89,47%) nenabídla. Ostatní rodiče (10,53%) se nepamatují. **Většina rodičů (57,14%) nepovažuje svou aktivní účast ve vyučování za důležitou a 28,57% se dokonce domnívá, že to není vhodné.** Podobná nabídka by ale potěšila 14,29% rodičů.

Téměř žádný z rodičů (94,74%) učitelce nepomáhá s organizováním exkurzí, výletů a podobných akcí. Jeden rodič uvedl, že by rád pomohl, ale nebylo mu to nabídnuto. Sama učitelka uvádí, že jí rodiče pomáhají jen výjimečně.

**O probraném či plánovaném učivu informuje učitelka dle svých slov rodiče pravidelně na třídních schůzkách a při dlouhodobé i krátkodobé nemoci žáka.** Nejvíce rodičů (45%) uvedlo, že je učitelka informuje pouze na jejich žádost, 20% odpovědělo, že jen při dlouhodobé nemoci, stejné procento soudí, že je neinformuje vůbec a 15% oznámilo, že je učitelka o učivu informuje pravidelně na třídních schůzkách. **Studijní plány probraného či plánovaného učiva učitelka rodičům neposílá.**

V případech, kdy vidí, že má žák problémy, radí učitelka dle svých slov rodičům, co by s ním měli doma procvičovat. Potvrzují to odpovědi největšího počtu rodičů (47,37%). Bezmála 32% si myslí, že učitelka rodičům neradí a 21,05% uvedlo, že učitelka jim poradí, pokud ji požádají.

**Učitelka se ve třídě pravidelně zabývá kulturními akcemi, jako jsou návštěvy muzeí, výstav, divadel a podobně.** Její názor sdílí 21,05% rodičů. Stejně procento soudí, že se touto oblastí učitelka zabývá okrajově, v rámci jednotlivých předmětů. Nejvíce rodičů (47,37%) se domnívá, že se kulturními záležitostmi učitelka ve třídě zabývá při zvláštních příležitostech.

**Aktivity, kde se rodiče a děti společně podílí na řešení či plnění zadaného úkolu (např. dílny či sportovní den) učitelka podle vlastních slov a slov majority rodičů (84,21%) nezahladala.** Necelých 11% rodičů se domnívá, že podobné aktivity učitelka iniciovala několikrát a jeden rodič odpověděl, že je mají pravidelně. Více než tři čtvrtiny rodičů si myslí, že podobné aktivity mohou být něčím přínosné. Jedním z přínosů podle rodičů je, že rodiče by měli možnost poznat jaké vazby fungují mezi učitelem a žáky a na jaké úrovni je jejich vzájemná komunikace. Rovněž rodičům tyto aktivity mohou pomoci v utvoření představy o zvládnutí látky dítětem. Jiným důvodem může být

schopnost předávání informací, rozšiřování obecného přehledu a rozvoj logického myšlení. V neposlední řadě tyto aktivity podle slov rodičů znamenají zpestření výuky, podpoření pocitu sounáležitosti a většího zapojení rodiny do školy a jejich vzájemné propojení.

Názor učitelky, že aktivity tohoto typu spíše nemohou být přínosné zastává 7,14% rodičů a 14,29% soudí, že určitě nemohou být ničím přínosné.

**Domácí úkoly zadané speciálně pro rodiče a děti společně zadává učitelka podle svých slov pravidelně. Avšak majorita rodičů (84,21%) se domnívá, že podobné domácí úkoly učitelka nezdává.** Pouze 15,79% rodičů uvedlo, že podobné úkoly byly zadány několikrát. Že tyto domácí úkoly mohou být něčím přínosné si spolu s učitelkou myslí 81,25% rodičů, 18,75% se domnívá, že přínosné spíše nejsou. Největší přínos tohoto typu domácích úloh vidí rodiče v propojení školy s rodinou dětí, v možnosti učit se spolupracovat a naslouchat druhým, čímž se může zlepšit komunikace mezi rodiči a dítětem, kteří se společně snaží dosáhnout dobrého výsledku. Kromě toho mohou být tyto úkoly výchovné, pomoci dětem pochopit užitečnost učení a v neposlední řadě představují zábavnou formu učení a alternativu ke klasickým domácím úlohám.

#### 9.4.1 Porovnání s Třídou 1

V oblasti vzájemných vztahů mezi učitelkami a rodiči Třídy 1 (T1) a Třídy C (dále pouze TC) jsou rozdíly patrné na první pohled.

**Bližší kontakt mezi učitelem a rodiči je velmi důležitý podle 26,32% rodičů TC, v T1 tento názor zastává 90,48% rodičů.** Nejvíce rodičů TC (47,37%) soudí, že bližší kontakt má jisté výhody, více než pětina rodičů TC (21,05%) si jeho důležitosti není jistá a jeden rodič dokonce soudí, že není důležitý vůbec. Poslední dvě zmiňované odpovědi v T1 chybí.

**Vztah učitele a rodičů by podle většiny rodičů T1 (56,52%) měl být co nejbližší (rodič jako partner učitele ve vzdělávání) – v TC má tento názor**

**10,53% rodičů.** Nejvíce rodičů TC (47,37%) se domnívá, že by se obě strany měli blíže poznat, ale nezapomenout na své role – v T1 si to myslí 26,09% rodičů.

**Ve škole se vždy cítí být vítána necelá polovina rodičů TC a 95,24% rodičů T1.** Více než 26% rodičů TC se cítí být vítána jen na předem domluvené schůzce – v T1 tento názor sdílí 4,76%. Dalších 21,05% rodičů TC si není jisto a 5,26% se necítí být vítána vůbec. Poslední dvě odpovědi nikdo z rodičů T1 neuvěděl.

Všichni rodiče T1 se domnívají, že mohou učitelce bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřená k diskusi. V TC si to myslí 31,58% rodičů. Nejvíce rodičů TC (47,37%) soudí, že záleží na situaci.

Nejvíce rodičů TC (68,42%) vyhledává kontakt s učitelkou příležitostně (pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy), oproti tomu nejvíce rodičů T1 se s učitelkou vidá pravidelněji (čas od času – 61,90%) nebo často (23,81%). Čas od času se v TC s učitelkou vidá 21,05% rodičů. Pouze na třídních schůzkách vidá učitelku 10,53% rodičů TC a 4,76% rodičů T1.

Zájem o seznámení s učitelkou v osobní rovině by mělo 11,11% rodičů TC a 76,19% rodičů T1. Dosud nikdy o seznamování s učitelkou nepřemýšlela většina rodičů TC (61,11%) a 19,05% rodičů T1. více než čtvrtina rodičů TC (27,78%) se domnívá, že k tomu není důvod – v T1 je to 4,76%.

## 10 Shrnutí empirické části

**Každá z učitelek se pohybuje v jiném věkovém rozmezí. Délka jejich praxe je do jednoho roku (T1), 11 – 15 let (TB) a 26 a více let (TA, TB).** Českou školu považují všechny učitelky vyjma autorky za spíše či určitě dostatečně otevřenou rodičům a širší veřejnosti. **Rovněž zastávají názor, že se česká škola za posledních patnáct let rodičům více otevřela.**

Spolupráci s rodiči podle učitelek TB a TC vedení školy podporuje, ale hlavní iniciativu nechává na rodičích. Učitelka TA sdílí názor autorky, že vedení školy spolupráci spíše nebrání. Školou dané povinnosti v této oblasti jsou podle

všech učitelek pouze třídní schůzky a den otevřených dveří. Učitelka TA za školou danou povinnost považuje také osobní konzultace s rodiči.

Školní rok s novými žáky zahajovaly všechny učitelky oficiálními třídními schůzkami s rodiči. Žádné jiné zvláštní příležitosti nezorganizovaly, bližší seznámení nechaly všechny na průběh školního roku.

Kromě tradičních třídních schůzek využívají pro komunikaci s rodiči všechny učitelky osobních konzultací. Dále se způsoby různí – dopisy, e-maily ( učitelka T1), vzkazový sešit (učitelky T1, TA, TB), telefonáty (učitelky T1, TB, TC).

**Přijít se podívat do vyučování nenabídla rodičům současných žáků žádná z učitelek vyjma autorky.** Učitelky TA a TC si nemyslí, že to je vhodné.

Nabídnout rodičům zapojit se aktivně do výuky tři učitelky již někdy v průběhu své učitelské praxe zkusily. Učitelka TB to dosud nezkusila, ale již o to přemýšlela.

S organizováním exkurzí, výletů a podobných akcí pomáhají rodiče všem učitelkám. Učitelce TC pomáhají rodiče výjimečně, ostatním učitelkám pomáhají tehdy, pokud potřebují pomoc.

**Všechny učitelky rodiče pravidelně informují o probraném a plánovaném učivu, a sice na třídních schůzkách.** Pouze autorka používá zároveň jiný způsob informování (dopisy, e-maily). Učitelky TB a TC doplnily, že informují rodiče o učivu také během dlouhodobé nemoci žáka. **Studijní plány probraného a plánovaného učiva nikdo z učitelek vyjma autorky rodičům neposílá.**

**Rady rodičům, co by měli doma s dětmi procvičovat jsou součástí pravidelných zpráv učitelek T1 a TB.** Učitelka TB tak informuje rodiče žáka, který má větší studijní problémy. všechny učitelky radí rodičům v případě, kdy vidí, že žák má nějaké studijní problémy.

K návštěvám muzeí, výstav, divadel a jiných kulturních akcí vybízí tři učitelky své děti ve škole pravidelně. Učitelka TA se kulturními akcemi zabývá při zvláštních příležitostech.

**Aktivity, kde by se rodiče společně s dětmi podíleli na plnění úkolu a učitel byl jen prostředníkem (např. dílny, sportovní dny atd.) pravidelně každý rok zadává učitelka TB.** Učitelka TA podobné aktivity již také zkoušela, učitelky T1 a TC prozatím ne. Autorka spolu s učitelkou TA si myslí, že podobné aktivity mohou být určitě přínosné – zejména z hlediska zlepšení vztahů učitele, rodičů a žáků, společných zážitků (jiných než školní učení), navázání pocitu soudržnosti a lepšího vzájemného poznání. Učitelka TB soudí, že tyto aktivity spíše mohou být přínosné – jsou další formou práce, kdy dítě může pozorovat rodiče jako vzor řešení úkolů. Učitelka TC uvedla, že společné aktivity spíše nemohou být ničím přínosné. Důvod či bližší vyjádření však neposkytla.

**Domácí úkoly zadané speciálně pro rodiče i dítě dohromady pravidelně zadává učitelka TC.** Méně často je zadává učitelka TA a učitelky T1 a TB podobné domácí úkoly již také zkusily zadat. Všechny učitelky uvedli, že tyto aktivity mohou být něčím přínosné. Jedná se zejména o zpestření klasických domácích úloh a školní práce obecně, zlepšení provázanosti a spolupráce školy s rodinou a vtáhnutí rodičů do děje ve škole. Tyto domácí úkoly také mohou podle autorky představovat šanci zapojit rodiče, kteří se na běžně školní přípravě dítěte nepodílí.

Vztah učitele a rodičů by měl podle učitelky T1 a TB měl být co nejbližší (rodič jako partner školy). Učitelka TA má stejný názor, ale dodává, že by učitel ani rodiče zároveň neměli zapomenout na své role. Učitelka TC soudí, že učitel s rodiči by se měli poznat, ale nezapomenout na své role.

**Bližší kontakt s rodiči považují za velmi důležitý učitelky T1 a TA. Učitelky TB a TC uvedli, že bližší kontakt má své výhody.** Bližší spolupráce s rodiči je určitě přínosná podle učitelek T1, TA a TB a spíše přínosná podle soudu učitelky TC – zejména zlepšením mezilidských vztahů, vzbuzení zájmu rodiče o dění ve škole. Učitel bližší spoluprací s rodiči získává možnost seznámit se s rodinným prostředím a stylem výchovy. Obě strany (učitel i rodiče) si mohou vzájemně pomoci při odstraňování případných vzdělávacích či výchovných problémů.

## 10.1 Třída A

Učitelka Třídy A si je vědoma, že rodiče ve školním vzdělávání dětí hrají významnou úlohu a jejich působení na děti v domácím prostředí je nezbytné. Vztah učitele a rodičů by podle jejího mínění měl být co nejbližší, ale zároveň by ani jedna strana neměla zapomenout na svou sociální roli (učitel, rodič žáka). Tento názor spolu s faktem, že bližší zapojování rodičů do školního vzdělávání dětí nepovažuje za vhodné, svědčí o jejím spíše klientském přístupu k rodičům.

Rodiče tento vztah podporují – největší procento z nich (38,89%) se shoduje s učitelkou a uvádí, že učitel s rodiči by se měli blíže poznat, ale nezapomenout na své role. Roli rodiče jako klienta školy dokonce svou odpovědí přímo podporuje 27,78% rodičů, kteří si myslí, že učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebyla narušena jeho role profesionála.

Učitelka si odstup skutečně udržuje. Nikdy během své více než 26leté praxe nepozvala rodiče do vyučování a nepovažuje to za vhodné. Studijní plány probraného a plánovaného učiva či krátké zprávy, kterými by zajistila informovanost rodičů o dění ve škole, rodinám žáků neposílá. S většinou rodičů (88,89%) se vidí pouze příležitostně a osobní konzultace považuje za školou danou povinnost.

Zřejmě není iniciátorem obousměrné a plynulé komunikace, jelikož jen 41,18% rodičů uvedlo, že může učitelce kdykoli bez obav vyjádřit svůj názor a stejné procento rodičů odpovědělo, že záleží na situaci. Necelých 18% procent si tím není jisto vůbec. Ve škole se cítí být vítána polovina rodičů.

Bližší kontakt s rodiči však učitelka považuje za velmi důležitý a spolu s ní tento názor zastává největší procento rodičů (41,18%). Avšak bezmála 12% si důležitosti kontaktu není jisto a stejné procento ho za důležitý nepovažuje vůbec. Důvodem může být právě poměrně nízká frekvence vzájemné komunikace mezi učitelkou a rodiči.

Pokud se blíže zaměříme na odpovědi největšího počtu rodičů a učitelky, zjistíme, že spolu vzájemně korespondují a potvrzují tak stanovenou hypotézu.



## 10.2 Třída B

Učitelka Třídy B soudí, že vztah učitele a rodičů by měl být co nejbližší a rodiče by měli zastávat roli partnera ve vzdělávání. Tento názor s ní však sdílí jen 18,18% rodičů. Nejvíce rodičů (45,45%) odpovědělo, že není důležitý vztah rodičů s učitelem, ale vztah učitele a žáků.

Důvodem tohoto postoje rodičů může být fakt, že učitelka by sice rodiče ráda viděla v roli partnerů školy, ale zároveň nepovažuje bližší kontakt s nimi za důležitý – odpověděla, že má své výhody. Majorita rodičů (66,67%) se s ní vídá příležitostně, vyskytnou-li se nějaké problémy či nejasnosti. Pětina rodičů ji dokonce vidí pouze na třídních schůzkách. Přijít se podívat do vyučování či se ho aktivně zúčastnit rodičům učitelka nenabídla a studijní plány jim neposílá.

Polovina rodičů se cítí být ve škole vždy vítána, čtvrtina si není jista a jeden rodič se necítí být vítán nikdy. Více než polovina rodičů (52,17%) si myslí, že může učitelce bez obav sdělit svůj názor a že je otevřená k diskusi, avšak 34,78% se domnívá, že záleží na situaci.

Tyto údaje svědčí o jistém odstupu učitelky vůči rodičům a stejně jako v případě Třídy A plní rodiče jejich žáků úlohu klientů školy. Vzájemná komunikace a spolupráce zřejmě nebude zcela plynulá. Zdá se, že učitelka nečeká od rodičů reflexi školní práce dětí a rovněž nevyužívá rodičů k získání informací o domácí práci a přípravě dětí. Nízká frekvence komunikace může být důvodem proč největší procento rodičů (45,45%) zvolilo do jisté míry vyhýbavou odpověď, když uvedlo, že není důležitý jejich vztah s učitelem, ale vztah učitele s dětmi.

Rodiče se s učitelkou shodli v otázce důležitosti bližšího kontaktu učitele s rodiči – rovněž ho nepovažují za velmi důležitý, ale soudí, že má jisté výhody. Odpovědi učitelky v jistém směru korespondují s největším procentem odpovědí rodičů, ale nemůžeme zde s jistotou říci, že jejich názory jsou stejné. Hypotéza v tomto případě sice nebyla vyvrácena, ale zároveň ani potvrzena.

### 10.3 Třída C

Učitelka Třídy C je věkem i služebně nejstarší ze zkoumaného vzorku učitelek. Učitel s rodiči by se podle jejího názoru měli navzájem poznat, ale nezapomenout na své role. Zde se shoduje s největším počtem rodičů (47,37%). Odpověď, že vztah učitele a rodičů by měl být co nejbližší, vybralo v této třídě nejméně rodičů ze všech zkoumaných tříd (10,53%).

S rodiči svých žáků se učitelka shoduje rovněž v názoru, že bližší kontakt učitele s rodiči není až tak důležitý, ale má jisté výhody (47,37% odpovědí).

I v této třídě, stejně jako v předchozích dvou, jsou rodiče v pozici klientů školy. Učitelka nikdy během své bezmála 40leté praxe nenabídla rodičům přijít se podívat do výuky. Studijní plány učiva či krátké informační zprávy rodičům neposílá, většinu z nich (68,42%) vidá příležitostně, pokud se vyskytnou nějaké problémy či nejasnosti. Frekvence vzájemné komunikace však bude v případě Třídy C zřejmě vyšší než v případě Třídy B, jelikož přes 21% rodičů odpovědělo, že učitelku vidají čas od času.

Ve škole se cítí být vítána necelá polovina rodičů (47,37%) a 26,32% na předem domluvené schůzce. Necelých 32% rodičů si myslí, že jí může bez obav vyjádřit svůj názor a že je otevřená k diskusi. Avšak největší počet rodičů (47,37%) soudí, že záleží na situaci.

Při bližším pohledu na odpovědi učitelky a rodičů zjistíme, že spolu vzájemně korespondují. V tomto případě se hypotéza potvrdila.

## ZÁVĚR

Za nejdůležitější vlastnosti učitele můžeme považovat otevřenost, upřímnost a schopnost dát rodičům pocítit, že jsou ve škole vždy vítáni a že učitel stojí o jejich názory a zkušenosti. Rodiče zvláště oceňují snahu učitelů informovat je o dění ve škole, zodpovídat jejich otázky a pomáhat jim s domácí přípravou dětí.

Důležitý je přirozeně i samotný přístup učitele k žákovi. Rodiče chtějí vidět individuální přístup a ohled učitele na osobnostní potřeby, schopnosti a dovednosti dětí. Učitel by měl upřednostňovat individuální vztahovou normu. Měl by být rovněž trpělivý a snažit se, aby učivo pochopily a úspěšně zvládly všechny děti. Podle Bloomovy teorie zvané *Mastery learning* (překládané jako zvládající učení) jsou všechny děti schopné zvládnout dané učivo, pokud k tomu mají dostatek času a vhodné podmínky (blíže Pash, 1998, s. 112 – 113).

V empirické části jsme se přesvědčili, že míra komunikace a spolupráce ve vzorku „běžných“ tříd není dostatečně vysoká. Ačkoliv Redding (2000) poukazuje na důležitost propojení školy a domova, mohli jsme ve sledovaných třídách vysledovat, že prostředí domova a školy je vzájemně nedostatečně provázáno. Učitelky s rodiči se blíže neznají a většinou se s nimi stýkají jen příležitostně. Připravují se tak o možnost získat cenné a užitečné informace o prostředí domova žáka a jeho životě mimo školu. Autorka má s bližší spoluprací s rodiči velmi dobré zkušenosti a přes větší časovou náročnost práce je pro ni užší kontakt s rodiči velkým přínosem.

Vyslovená hypotéza, že učitel je svým působením schopný ovlivnit názor rodičů týkající se podoby jejich vztahu s učitelem a školou obecně, se sice u třech ze čtyř učitelek potvrdila (odpovědi učitelek a rodičů vzájemně korespondovaly u učitelek Třídy 1, Třídy A, Třídy C), avšak neodvažujeme se tvrdit, že je všeobecně platná. Pro její potvrzení či vyvrácení by bylo zapotřebí zvětšit zkoumaný vzorek a přizpůsobit této oblasti složení otázek.

Coleman (1998) uvádí, že k celkovému zlepšení úrovně školy dojde tehdy, pokud si ředitel školy uvědomí důležitost rodičovské role. Jejich informace a zkušenosti, jsou-li správně využity, dokáží zlepšit úroveň vzdělávání. Ředitel školy by proto měl podporovat své učitele být v oblasti spolupráce s rodiči aktivní a využít dostupných zdrojů ke zlepšení podmínek vzdělávání dětí.

Úkolem vedení škol by také mělo být organizovat různé příležitosti setkávání učitelů a rodičů s dětmi. Příkladem může být vánoční představení pro rodiče, zájmové dílny pro děti s rodiči nebo sportovní odpoledne. Tyto akce by se pravděpodobně bez větších problémů daly na školách zavést a jistě by přispěly ke sblížení rodiny a školy. Věcí každého učitele by poté bylo, zda by byl ochoten v oblasti spolupráce s rodiči dělat více či nikoli. Z výzkumu empirické části vyplývá, že rodiče jsou jakoukoli nabídkou na bližší zapojení do školního vzdělávání dětí většinou potěšeni.

Novotná (1994) ve své práci píše: „Rodiče a učitel jsou lidmi, kteří byli pověřeni stát na straně dítěte. Je to jejich sociální role, z níž vyplývá určité chování. Je otázkou, kdy a zda k tomu dojde alespoň ve většině případů.“ (Novotná, 1994, s.80)

## LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- COLEMAN, P.: *Parent, Student and Teacher Collaboration. The Power of Three*. Great Britain: Dorwyn Ltd., 1998. ISBN 1 85396 407 7.
- DAVIES, G. A., THOMAS, M. A.: *Effective Schools and Effective Teachers*. Boston: Allyn and Bacon, 1989.
- HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M.: School Improvement. In *An Era of Change*. Great Britain: Redwood Books, 1994.
- HORSKÁ, P., KUČERA, M., MAUR, E., STLOUKAL, M.: *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-011-X.
- GRECMANOVÁ, H. A KOL. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- KOMENSKÝ, J., A.: *Analytická didaktika*. Praha: SPN, 1957.
- KRÁLÍKOVÁ, M., SINGEROVÁ-NEČESANÁ, J. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: SPN, 1985. ISBN 14-551-85.
- LANGOVÁ, M.: *Jak se to chováš?!* Praha: Empatie, 1994. ISBN 80-901618-5-5.
- MIŠÍKOVÁ, J., UHROVÁ, V.: Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001, s. 23 – 55. ISBN: 80-71 78-587-7.
- NOVOTNÁ, M. Rodina a škola. In KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. A KOL. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994, s. 73 - 81. ISBN 80-85866-05-6.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- Pohled na školství v ukazatelích OECD*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. ISBN 80-211-0220-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 000 247 457.

- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika* 46, 1996, č.1, s. 49-61, č.2, s. 105-116.
- REDDING, S.: *Parents and Learning*. Geneva: IAE, 2000.
- RUTHEFORD, R., EDGAR, E.: Teachers and Parents, a Guide to Interaction and Co-operation. In WOLFENDALE, S. *Parental Participation in Children's Development and Education*. New York: Gordon and Breach, 1983.
- SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: PedF MU, 1993. ISBN 80-210-0552-1.
- STARÁ, J., STARÝ. *Průvodce programem Připravení pro život*. Havlíčkův Brod: nakladatelství Tobiáš. ISBN: 80-7311-042-0.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001, s. 57-93. ISBN 80-71 78-587-7.
- ŠTECH, S: Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Čs. Psychologie*, 1997, 41, 6, s. 487 – 502.
- TIZARD, B., HUGHES, M.: *Young Children Learning*. London: Fontana, 1984.
- VINCENT, C.: *Parents and Teachers: power and participation*. London: Falmer Press, 1996.
- WOLFENDALE, S.: *Parental Participation in Children's Development and Education*. New York: Gordon and Breach, 1983.

#### Elektronické monografie

Úloha rodičů ve školských systémech zemí Evropské Unie [online]. Evropské oddělení Eurydice, 1997 [citováno 8. 2. 2006]. Dostupné na WWW: <http://www.eurydice.org/Documents/Parents/cs/FrameSet.html>

## PŘÍLOHY

### Příloha 1 – Dotazník „naše dítě“

#### Dotazník

Naše dcera/náš syn .....

1. ...se na nové prostředí adapтуje:

a) velmi dobře b) dobře c) s obtížemi d) špatně e) nevím f) .....

2. ...se do školy :

a) velmi těší b) těší c) netěší d) nevím e) .....

3. ...vypracovává domácí úkoly: (podtrhněte)

pozorně, pečlivě, rychle, ledabyle, pomalu, pohotově, samostatně, s Vaší pomocí, s Vaším dohledem, si neví rady, vyžaduje Vaši zpětnou kontrolu, nevím, .....

4. ...je povahy:

veselé, melancholické, flegmatické, cholericke, vznětlivé, tiché, plaché, plačtivé, bojovné, tvrdohlavé, společenské, samotářské, přátelské, přemýšlivé, hádavé, odvážné, .....

5. ...má tyto záliby:

.....

6. ...má nejraději tyto předměty: (podtrhněte)

český jazyk; matematika; anglický jazyk; prvouka; tělesná výchova; výtvarná výchova; pracovní činnosti; hudební výchova;

7. Jaké schopnosti a dovednosti byste u svého dítěte nejraději rozvíjel/a?

.....

.....

8. Co by podle Vašeho názoru nemělo v "ideální" škole chybět?

.....

**Příloha 2 – Dotazník pro učitele****Dotazník pro učitele**

Dobrý den,

Do rukou se Vám dostal dotazník, který slouží jako výzkumná část mé diplomové práce. Ta nese název Rodina a škola – komunikace a spolupráce. Cílem výzkumné části je zmapovat úroveň komunikace a spolupráce mezi rodiči a učiteli tří vybraných tříd. Vaším úkolem je zamyslet se nad Vaším vztahem a spoluprací s rodiči Vašich žáků. Podobný dotazník dostali do rukou také rodiče, a tak budu mít možnost porovnat Váš názor s jejich.

Předem děkuji za Váš čas, pokud budete mít zájem o více informací či o výsledky zkoumání, můžete mi zaslat e-mail na [pavla.kucharova@volny.cz](mailto:pavla.kucharova@volny.cz)

1. V jakém věkovém rozmezí se pohybujete?
    - a) do 25 let
    - b) 26 – 35 let
    - c) 36 – 45 let
    - d) 46 – 55 let
    - e) 56 a více let
  
  2. Jaká je délka vaší učitelské praxe?
    - a) do 1 roku
    - b) 2 – 5 let
    - c) 6 – 10 let
    - d) 11 – 15 let
    - e) 16 – 25 let
    - f) 26 a více let
  
  3. Považujete českou školu obecně za instituci dostatečně otevřenou rodičům a širší komunitě?
    - a) určitě ano
    - b) spíše ano
    - c) spíše ne
    - d) ne
  
  4. Myslíte, že se škola za posledních 15 let rodičům a širší komunitě více otevřela?
    - a) určitě ano
    - b) spíše ano
    - c) spíše ne
    - d) ne
    - e) nemohu soudit
  
  5. Jaký by měl být podle Vás vztah učitele a rodičů?
    - a) vztah by měl být co nejbližší (rodič jako partner ve vzdělávání)
    - b) učitel s rodiči by se měli blíže poznat, ale nezapomenout na své role
    - c) učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebylo narušeno jeho postavení profesionála (rodič jako klient školy)
    - d) není důležitý vztah učitele a rodičů, ale vztah učitele a žáků
  
  6. Jak se vaše škola staví ke spolupráci s rodiči?
-



- a) organizuje různé příležitosti pro stýkání rodin s učiteli
  - b) spolupráci podporuje, ale hlavní iniciativu nechává na učitelích
  - c) spíše ji nebrání
  - d) nepovažuje ji za důležitou
7. Jaké jsou vaše školou dané povinnosti v této oblasti?
- a) třídní schůzky
  - b) den otevřených dveří
  - c) jiné:
8. Považujete bližší kontakt s rodiči za důležitý?
- a) velmi důležitý
  - b) má to jisté výhody
  - c) nejsem si jistý/á
  - d) ne
9. Myslíte, že bližší spolupráce s rodiči může pro vás či pro žáky být přínosná? Pokud ano, tak v jakém smyslu?
- a) určitě ano \_\_\_\_\_
  - b) spíše ano \_\_\_\_\_
  - c) spíše ne
  - d) nevidím v tom bližší smysl
  - e) je to jen práce navíc
10. Pokud zahajujete školní rok s novými žáky, jste iniciátorem individuálních schůzek s rodiči za účelem blíže je poznat?
- a) ano, organizuji příležitost, kde se můžeme poznat
  - b) na začátku roku máme ve škole oficiální informační schůzku
  - c) seznámení nechávám na průběh školního roku a první schůzkou s rodiči jsou obvykle čtvrtletní třídní schůzky
  - d) jiné:
11. Vyhledávají obyčejně rodiče vašich žáků kontakt s vámi?
- a) ano, většina z nich
  - b) někteří
  - c) příležitostně (pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy)
  - d) ne, jen na třídních schůzkách
12. Projevují rodiče vašich žáků obyčejně zájem o bližší seznámení s vámi (v osobní rovině)?
- a) ano, většina
  - b) někteří
  - c) spíše ne
  - d) vůbec
13. Jaké způsoby komunikace s rodiči kromě tradičních třídních schůzek užíváte?
- a) osobní konzultace
  - b) neoficiální osobní schůzky
  - c) návštěvy učitele doma
  - d) telefonát
-

- e) vzkazový sešit
  - f) dopisy / e-maily
  - g) jiné:
14. Nabídl/a jste někdy rodičům, aby se přišly podívat do výuky?
- a) ano, dělám to pravidelně
  - b) ano, již jsem to zkusil/a
  - c) ne, ale přemýšlel/a jsem o tom
  - d) ne, nemyslím si, že to je vhodné
15. Pokud jste někdy rodičům nabídl/a přijít se podívat do výuky, měli o tuto nabídku zájem?
- a) ano, většina přišla
  - b) ano, někteří přišli
  - c) ne
16. Nabídl/a jste někdy rodičům zapojit se přímo do výuky (např. asistovat, vyprávět o svém zaměstnání atd.)?
- a) ano, dělám to pravidelně
  - b) ano, již jsem to zkusil/a
  - c) ne, ale přemýšlel/a jsem o tom
  - d) ne, nevidím v tom smysl
17. Pokud jste někdy nabídla rodičům zapojit se přímo do výuky, měli rodiče o tuto nabídku zájem?
- a) ano, uvítali to
  - b) ne, nikdo se nevyjádřil
  - c) nepamatuji se
18. Pomáhají vám rodiče (alespoň někteří) s organizováním exkurzí, výletů apod.?
- a) ano, pravidelně při každé podobné akci
  - b) ano, pokud potřebuji pomoc
  - c) výjimečně
  - d) ne
19. Informujete rodiče o probraném či plánovaném učivu? Pokud ano, jak?
- a) ano, pravidelně \_\_\_\_\_
  - b) jen při dlouhodobé nemoci žáka \_\_\_\_\_
  - c) jen na vyžádání rodičem
  - d) ne
20. Posíláte pravidelně rodičům studijní plány již probraného či plánovaného učiva?
- a) ano
  - b) dříve ano, nyní již ne
  - c) ne
21. Radíte rodičům co by měli s dítětem doma procvičovat? Např. za účelem vylepšit své schopnosti v určitém předmětu.
- a) ano, je to součástí mých pravidelných zpráv
  - b) jen v případech, kdy vidím, že má žák problémy
  - c) na prosbu rodičů ano
-

- d) ne
22. Vybízíte děti a rodiče k návštěvám muzeí, výstav, divadel a jiných kulturních akcí?
- a) ano, zabýváme se tím pravidelně
  - b) ano, při zvláštních příležitostech (zajímavá výstava / představení, týká se to probírané látky, významné výročí atp.)
  - c) okrajově, v rámci učiva jednotlivých předmětů
  - d) ne
23. Zkoušel/a jste někdy takové aktivity, kdy rodiče a děti musí společně pracovat na zadaném úkolu a učitel je jen zprostředkovatelem a informátorem (např. dílny, sportovní dny atp.)?
- a) ano, dělám to pravidelně každý rok
  - b) ano, dělám to několikrát do roka
  - c) ano, již jsem to zkoušel/a
  - d) ne
24. Myslíte si, že podobné aktivity mohou být něčím přínosné? Pokud ano, čím?
- a) ano, určitě \_\_\_\_\_
  - b) spíše ano \_\_\_\_\_
  - c) spíše ne
  - d) ne
25. Zkoušel/a jste někdy zadat domácí úkol tak, aby se na jeho plnění nutně museli podílet i rodiče (spolupráce dítě - rodič)? To znamená, že rodiče byli přímo aktérem, nejen pomocníkem či kontrolou (např. dítě mělo s rodiči udělat rozhovor; měli společně jít do obchodu zjistit ceny; společně udělat návrh oblečení atp.).
- a) ano, dělám to pravidelně
  - b) ano, čas od času takové úkoly zadávám
  - c) ano, zkusil/a jsem to
  - d) ne
26. Myslíte si, že mohou být něčím přínosné? Pokud ano, čím?
- a) ano, určitě \_\_\_\_\_
  - b) spíše ano \_\_\_\_\_
  - c) spíše ne
  - d) ne

Za vyplnění dotazníku Vám děkuji

Pavla Kuchařová

**Příloha 3 – Dotazník pro rodiče****Dotazník pro rodiče**

Dobrý den,

Do rukou se Vám dostal dotazník, který slouží jako výzkumná část mé diplomové práce. Ta nese název Rodina a škola – komunikace a spolupráce. Cílem výzkumné části je zmapovat úroveň komunikace a spolupráce mezi rodiči a učiteli tří vybraných tříd. Vaším úkolem je zamyslet se nad Vaším vztahem a spoluprací s třídním učitelem vašeho dítěte (popř. dětí, máte-li jich v jedné třídě více). Podobný dotazník dostal do rukou také učitel (tímto tvarem myslím muže i ženu), a tak budu mít možnost porovnat Váš názor s jeho.

Předem děkuji za Váš čas, pokud budete mít zájem o více informací či o výsledky zkoumání, můžete mi zaslat e-mail na [pavla.kucharova@volnv.cz](mailto:pavla.kucharova@volnv.cz)

1. V jakém věkovém rozmezí se pohybujete?
    - a) do 25 let
    - b) 26 – 35 let
    - c) 36 – 45 let
    - d) 46 – 55 let
  
  2. Jakého jste pohlaví?
    - a) muž
    - b) žena
    - c) dotazník jsme vyplňovali společně
  
  3. Považujete českou školu obecně za instituci dostatečně otevřenou rodičům a širší komunitě?
    - a) určitě ano
    - b) spíše ano
    - c) spíše ne
    - d) ne
  
  4. Myslíte, že se škola za posledních 15 let rodičům a širší komunitě více otevřela?
    - a) určitě ano
    - b) spíše ano
    - c) spíše ne
    - d) ne
    - e) nemohu soudit
  
  5. Jaký by měl být podle Vás vztah učitele a rodičů?
    - a) vztah by měl být co nejbližší (rodič jako partner ve vzdělávání)
    - b) učitel s rodiči by se měli blíže poznat, ale nezapomenout na své role
    - c) učitel by si měl udržovat určitý odstup, aby nebylo narušeno jeho postavení profesionála (rodič jako klient školy)
    - d) není důležitý vztah učitele a rodičů, ale vztah učitele a žáků
  
  6. Považujete bližší kontakt s učiteli za důležitý?
    - a) velmi důležitý
-

- b) má to jisté výhody
  - c) nejsem si jistý/á
  - d) ne
7. Když Vaše dítě/děti zahajovalo/y ročník s novým učitelem, byl učitel iniciátorem individuálních schůzek za účelem blíže se s Vámi seznámit?
- a) ano, zorganizoval příležitost, kde jsme se mohli poznat
  - b) na začátku roku jsme měli ve škole oficiální informační schůzku
  - c) seznámili jsme se v průběhu školního roku a první schůzkou byly čtvrtletní třídní schůzky
  - d) jiné:
8. Cítíte se být ve škole vítáni?
- a) ano, vždy
  - b) jen na předem domluvené schůzce
  - c) nejsem si jist/a
  - d) ne
9. Myslíte, že můžete učiteli bez obav vyjádřit svůj názor? Je otevřený k diskusi?
- a) určitě ano
  - b) záleží na situaci
  - c) nejsem si jistý/á
  - d) ne, obával/a bych se nedorozumění
10. Vyhledáváte obvyčejně kontakt s učitelem?
- a) ano, jsme často v kontaktu
  - b) ano, čas od času
  - c) příležitostně (pokud se vyskytnou nějaké nejasnosti či problémy)
  - d) ne, jen na třídních schůzkách
11. Měl/a byste zájem o bližší seznámení s učitelem (v osobní rovině), kdyby se naskytla příležitost?
- a) určitě ano
  - b) nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a
  - c) ne, podle mého názoru k tomu není důvod
12. Jaké způsoby komunikace kromě tradičních třídních schůzek učitel Vašeho dítěte/děti používá?
- a) osobní konzultace
  - b) neoficiální osobní schůzky
  - c) návštěvy učitele doma
  - d) telefonát
  - e) vzkazový sešit
  - f) dopisy / e-maily
  - g) jiné:
13. Nabídl Vám někdy učitel, abyste se přišel/a podívat do výuky?
- a) ano, dělá to pravidelně
  - b) ano, již mi to bylo nabídnuto
  - c) ne
  - d) nepamatuji se
-

14. Pokud Vám někdy bylo nabídnuto přijít se podívat do výuky, využil/a jste tuto možnost?
- ano, několikrát
  - jednou ano
  - ne, ale nabídka mě potěšila
  - ne, myslím, že to není vhodné
  - ne, nepovažuji to za důležité
15. Nabídl Vám někdy učitel, abyste se zapojil/a se přímo do výuky (např. asistovat, vyprávět o svém zaměstnání atd.)?
- ano, dělá to pravidelně
  - ano, již mi to bylo nabídnuto
  - ne
  - nepamatuji se
16. Pokud Vám někdy bylo nabídnuto zapojit se přímo do výuky, využil/a jste tuto možnost?
- ano, několikrát
  - jednou ano
  - ne, ale nabídka mě potěšila
  - ne, myslím, že to není vhodné
  - ne, nepovažuji to za důležité
17. Pomáháte učiteli s organizováním exkurzí, výletů apod.?
- ano, pravidelně při každé podobné akci
  - ano, pokud potřebuje pomoc
  - rád/a bych, ale nebylo mi to nabídnuto
  - ne, z časových důvodů to není možné
  - ne
18. Informuje Vás učitel o probraném či plánovaném učivu? Pokud ano, jak?
- ano, pravidelně \_\_\_\_\_
  - jen při dlouhodobé nemoci žáka \_\_\_\_\_
  - jen na vyžádání rodičem
  - ne
19. Posílá Vám učitel studijní plány již probraného či plánovaného učiva?
- ano
  - dříve ano, nyní již ne
  - ne
20. Radí Vám učitel, co byste měli s dítětem doma procvičovat? Např. za účelem vylepšit jeho schopnosti v určitém předmětu.
- ano, je to součástí jeho pravidelných zpráv
  - jen v případech, kdy vidí, že má žák problémy
  - na moji prosbu ano
  - ne
21. Podporuje učitel u Vašeho dítěte/Vašich dětí návštěvy muzeí, výstav, divadel a jiných kulturních akcí?
-

- a) ano, ve třídě se tím zabývají pravidelně  
b) ano, při zvláštních příležitostech (zajímavá výstava / představení, týká se to probírané látky, významné výročí atp.)  
c) okrajově, v rámci učiva jednotlivých předmětů  
d) ne  
e) nevím
22. Zadal Vám učitel někdy takové aktivity, kdy jste musel/a pracovat společně s Vaším dítětem/děťmi na zadaném úkolu a učitel byl jen zprostředkovatelem a informátorem (např. dílny, sportovní den)?  
a) ano, podobné aktivity máme pravidelně  
b) ano, několikrát  
c) ano, jednou  
d) ne
23. Myslíte si, že podobné aktivity mohou být něčím přínosné? Pokud ano, čím?  
a) ano, určitě \_\_\_\_\_  
b) spíše ano \_\_\_\_\_  
c) spíše ne  
d) ne
24. Zadal učitel někdy takový domácí úkol, který byl zadaný pro dítě a pro Vás společně (spolupráce dítě - rodič)? To znamená, že jste byli přímo aktérem, nejen pomocníkem či kontrolou (např. dítě s Vámi mělo udělat rozhovor; měli jste společně jít do obchodu zjistit ceny; společně udělat návrh oblečení atp.).  
a) ano, podobné úkoly máme pravidelně  
b) ano, několikrát  
c) ano, jednou  
d) ne
25. Myslíte si, že mohou takové úkoly být něčím přínosné? Pokud ano, čím?  
a) ano, určitě \_\_\_\_\_  
b) spíše ano \_\_\_\_\_  
c) spíše ne  
d) ne

Za vyplnění dotazníku Vám moc děkuji

Pavla Kuchařová

---

## Příloha 4 – Provázanost otázek

Tabulka zobrazuje přehled jednotlivých otázek dotazníků pro učitele a rodiče, které mezi sebou korespondují. Některé z otázek v učitelském dotazníku nemají ekvivalent v rodičovském dotazníku a naopak.

ČODU	ČODR	ČODU	ČODR
1	1	14	13
2		15	14
3	3	16	15
4	4	17	16
5	5	18	17
6		19	18
7		20	19
8	6	21	20
9		22	21
10	7	23	22
11	10	24	23
12	11	25	24
13	12	26	25

ČODU – číslo otázky v dotazníku pro učitele

ČODR – číslo otázky v dotazníku pro rodiče

SAMOSTATNÉ OTÁZKY:

ČODU – 2, 6, 7, 9

ČODR – 2, 8, 9

**Tabulka 1 - Vzájemně korespondující otázky**



**Příloha 5 – Výsledky šetření – Třída 1**

V příloze 5 jsou v tabulkách uvedeny výsledky šetření pomocí dotazníků ve třídě, kde autorka působí. Tabulka 2 popisuje výsledky dotazníku pro učitele – číslo 1 v tabulce ukazuje vybranou odpověď. V tabulce 3 jsou uvedeny výsledky dotazníků pro rodiče – čísla v tabulce vyjadřují počet respondentů, kteří zaškrtnli danou odpověď, v sloupci H je uveden celkový počet odpovědí na danou otázku.

	A	B	C	D	E	F	G
1	1						
2	1						
3			1				
4					1		
5	1						
6			1				
7	1	1					
8	1						
9	1						
10		1					
11	1						
12		1					
13	1	1		1	1	1	
14	1						
15		1					
16	1						
17	1						
18		1					
19	1						
20	1						
21	1						
22	1						
23				1			
24	1						
25			1				
26	1						

**Tabulka 2 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro učitele – Třída 1**

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	0	10	11	0				21
2	2	16	3					21
3	2	13	5	1				21
4	9	8	1	0	3			21
5	13	6	0	4				23
6	19	2	0	0				21
7	11	11	2	0				24
8	20	1	0	0				21
9	21	0	0	0				21
10	5	13	2	1				21
11	16	4	1					21
12	13	2	0	8	19	21	0	63
13	16	5	0	0				21
14	2	3	16	0	0			21
15	13	8	0	0				21
16	0	1	20	0	0			21
17	0	9	0	9	3			21
18	20	1	0	0				21
19	19	0	2					21
20	15	6	0	0				21
21	10	6	0	1	4			21
22	0	2	3	16				21
23	13	7	1	0				21
24	0	2	2	17				21
25	14	6	0	1				21

Tabulka 3 – Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro rodiče – Třída 1

**Příloha 6 – Výsledky šetření – Třída A**

V příloze 6 jsou v tabulkách uvedeny výsledky šetření pomocí dotazníků ve Třídě A. Tabulka 4 popisuje výsledky dotazníku pro učitele – číslo 1 v tabulce ukazuje vybranou odpověď. V tabulce 5 jsou uvedeny výsledky dotazníků pro rodiče – čísla v tabulce vyjadřují počet respondentů, kteří zaškrtnli danou odpověď, v sloupci H je uveden celkový počet odpovědí na danou otázku.

	A	B	C	D	E	F	G
1				1			
2						1	
3		1					
4		1					
5	1	1					
6			1				
7	1	1	1				
8	1						
9	1						
10		1	1				
11			1				
12		1					
13	1				1		
14				1			
15							
16		1					
17	1	1					
18		1					
19	1						
20			1				
21		1	1				
22		1					
23			1				
24	1						
25		1					
26	1						

**Tabulka 4 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro učitele – Třída A**

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	0	5	10	3				18
2	2	10	6					18
3	3	12	3	0				18
4	7	7	2	1	1			18
5	4	7	5	2				18
6	7	6	2	2				17
7	1	14	2	0				17
8	9	9	0	0				18
9	7	7	3	0				17
10	0	1	16	1				18
11	3	12	2					17
12	5	2	0	1	13	0	0	21
13	0	0	15	3				18
14	0	0	4	0	1			5
15	0	0	16	2				18
16	0	0	2	0	3			5
17	0	2	2	4	10			18
18	9	3	5	2				19
19	0	0	18					18
20	1	8	4	5				18
21	11	4	1	0	2			18
22	2	2	0	14				18
23	6	4	5	0				15
24	0	9	1	8				18
25	7	7	2	1				17

Tabulka 5 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro rodiče – Třída A

**Příloha 7 – Výsledky šetření – Třída B**

V příloze 7 jsou v tabulkách uvedeny výsledky šetření pomocí dotazníků ve třídě, kde autorka působí. Tabulka 6 popisuje výsledky dotazníku pro učitele – číslo 1 v tabulce ukazuje vybranou odpověď. V tabulce 7 jsou uvedeny výsledky dotazníků pro rodiče – čísla v tabulce vyjadřují počet respondentů, kteří zaškrtnli danou odpověď, v sloupci H je uveden celkový počet odpovědí na danou otázku.

	A	B	C	D	E	F	G
1			1				
2				1			
3		1					
4	1						
5	1						
6		1					
7	1	1					
8		1					
9	1						
10		1					
11		1					
12		1					
13	1			1	1		
14		1					
15							
16			1				
17							
18		1					
19	1	1					
20			1				
21	1	1					
22	1						
23	1						
24		1					
25			1				
26		1					

**Tabulka 6 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro učitele – Třída B**

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	0	7	16	2				25
2	1	21	3					25
3	4	18	3	0				25
4	5	13	2	0	5			25
5	4	6	2	10				22
6	5	12	4	2				23
7	0	19	5	0				24
8	12	5	6	1				24
9	12	8	2	1				23
10	1	2	16	5				24
11	2	16	6					24
12	11	0	0	5	9	0	2	27
13	0	1	19	5				25
14	0	2	5	1	1			9
15	0	0	22	1				23
16	0	1	2	1	5			9
17	0	3	2	7	11			23
18	8	7	8	2				25
19	1	0	23					24
20	1	12	5	5				23
21	9	9	3	2	1			24
22	0	1	2	21				24
23	4	7	7	2				20
24	0	3	0	20				23
25	4	9	6	0				19

**Tabulka 7 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro rodiče – Třída B**

## Příloha 8 – Výsledky šetření – Třída C

V příloze 8 jsou v tabulkách uvedeny výsledky šetření pomocí dotazníků ve třídě, kde autorka působí. Tabulka 8 popisuje výsledky dotazníku pro učitele – číslo 1 v tabulce ukazuje vybranou odpověď. V tabulce 9 jsou uvedeny výsledky dotazníků pro rodiče – čísla v tabulce vyjadřují počet respondentů, kteří zaškrtnli danou odpověď, v sloupci H je uveden celkový počet odpovědí na danou otázku.

A	B	C	D	E	F	G	H
				1			
					1		
1							
1							
	1						
	1						
1	1						
	1						
	1						
	1						
		1					
	1						
1	1		1				
			1				
	1						
		1					
1	1						
		1					
	1						
1			1				
		1					
1							
1							

Tabulka 8 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro učitele – Třída C

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	0	3	15	1				19
2	2	15	2					19
3	1	14	4	0				19
4	3	9	3	1	3			19
5	2	9	1	7				19
6	5	9	4	1				19
7	0	17	2	0				19
8	9	5	4	1				19
9	6	9	4	0				19
10	0	4	13	2				19
11	2	11	5					18
12	8	1	0	7	0	1	1	18
13	0	1	16	1				18
14	0	3	1	1	2			7
15	0	0	17	2				19
16	0	0	1	2	4			7
17	0	0	1	8	10			19
18	3	4	9	4				20
19	0	0	19					19
20	0	9	4	6				19
21	4	9	4	1	1			19
22	1	2	0	16				19
23	4	7	1	2				14
24	0	3	0	16				19
25	1	12	3	0				16

**Tabulka 9 - Číselné vyjádření výsledků dotazníků pro rodiče – Třída C**