

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

Partnerství a klientský přístup ve spolupráci rodiny a školy

Partnership and client access in cooperation between family and  
school

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Andrea Linhartová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace VV

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2013

---

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Partnerství a klientský přístup ve spolupráci rodiny a školy* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Datum

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Janě Kargerové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

## **ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá partnerstvím a klientským přístupem ve spolupráci rodiny a školy. Teoretická část se zaměřuje na rodinu a školu jako instituci a na kurikulární dokumenty. Dále se zabývá vzájemným vztahem mezi rodinou a školou, možnostmi spolupráce a různými riziky tohoto partnerství. Charakterizuje a srovnává kritéria efektivní spolupráce rodiny a školy dvou různých autorů. Poslední teoretickou částí je charakteristika programu Začít spolu.

Empirická část se zaměřuje na výzkum, který mapuje spolupráci rodiny a školy ve třídě pracující podle programu Začít spolu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Rodina, škola, komunikace, spolupráce, kritéria spolupráce, program Začít spolu

## **ANNOTATION**

This theses deals with partnership and client-based approach to family and school collaboration. The theoretical part focuces on family and school as an institucion and curricula. Further it deals with the interrelationship beetwen a family and school, possibilities of cooperation and various risk of such partnership. Criteria of effective cooperation between s family and school given by two different authors are characterized and compared. The last part provides a theoretical description of the programme Step by Step.

The empirical part fucuses on a research that maps the cooperation of families and school in a class following the programme Step by Step.

## **KEYWORDS:**

Family, school, communication, cooperation, criteria of cooperation, programme Step by Step

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce se zabývá partnerstvím a klientským přístupem ve spolupráci rodiny a školy. Teoretická část se zaměřuje na rodinu a školu jako instituci, jejich definici, funkci a kurikulární dokumenty. Dále se zabývá vztahy mezi rodinou a školou, vývojem názorů, které se týkají vzájemné spolupráce, vzájemného očekávání výsledné spolupráce, výchovným a sociálním partnerstvím, vlivem rodičů na vzdělávání dětí, formami vzájemné spolupráce, ale také limity a riziky, které mohou při komunikaci a spolupráci nastat. Charakterizuje a srovnává kritéria efektivní spolupráce rodiny a školy dvou různých autorů. Práce dále mapuje kritéria efektivní spolupráce a formy spolupráce v programu Začít spolu.

Empirická část prezentuje pozorování, akční výzkum a rozhovory, které zjišťují spolupráci školy a rodiny ve třídě pracující podle programu Začít spolu. Mezi výzkumné metody patří pozorování, které je zaměřené na konzultace typu učitel-rodič-žák, dále akční výzkum, který probíhal během tvořivých dílen určené i pro rodiče a rozhovory, realizovány jak s rodiči, tak i s učitelem a s dětmi, pro které autorka diplomové práce zvolila rozhovor skupinový.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Rodina, škola, komunikace, spolupráce, kritéria spolupráce, program Začít spolu

## **ABSTRACT**

The theses deals with partnership and client-based approach to family and schooll collaboration. The theoretical part focuces on family and school as an institucion, their definition, fiction and curricular documents. Further it deals with relations between a family and school, evolution of views on cooperation, mutal expectations of resulting cooperation, educational and social partenship, the parents influence on the education of children, forms of cooperation, as well as with the limitations and risks that can be involved in the communication and collaboration. Criteria of effective cooperation between s family and school given by two different authors are characterized and compared. The work also maps the criteria of effective cooperation and forms of collaboration within in programme Step by Step.

The empirical part presents observations, action research and interviews, to detect cooperation between school and families in a class following the programme Step by Step. The research methods include observations focused on consultations of a teacher – parents – children, an action research, which took place during creative workshops designed for parents, as well as group interview, carried out with the parents, the teacher and the children.

## **KEYWORDS:**

Family, school, communication, cooperation, criteria of cooperation, programme Step by Step

## Obsah

### Úvod a cíle

### Teoretická část

<b>1. Rodina a škola jako instituce, kurikulární dokumenty .....</b>	<b>5</b>
1.1. Rodina .....	5
1.1.1. Funkce rodiny .....	6
1.1.2. Rodičovské styly výchovy .....	7
1.1.3. Rodičovské role ve vztahu ke škole.....	10
1.2. Škola .....	12
1.2.1. Definice pojmu škola .....	12
1.2.2. Funkce školy .....	13
1.2.3. Sociální vztahy ve škole .....	15
1.3. Vymezení spolupráce rodiny a školy v kurikulárních dokumentech.....	17
<b>2. Vzájemný vztah mezi rodinou a školou .....</b>	<b>20</b>
2.1. Vývoj názorů na vztahy rodiny a školy .....	21
2.2. Vzájemná očekávání .....	23
2.3. Výchovné a sociální partnerství.....	25
2.4. Vliv rodiny na vzdělávání dětí.....	27
2.5. Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu .....	30
2.6. Limity a rizika partnerství.....	35
2.6.1. Výzkum této problematiky .....	37
<b>3. Kritéria efektivní spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacích dokumentech ...</b>	<b>38</b>
3.1. „Rodiče vítání“ .....	38
3.2. „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ .....	40
3.3. Srovnání dokumentů .....	41
<b>4. Začít spolu – model efektivní spolupráce rodiny a školy .....</b>	<b>43</b>
<b>5. Závěrečné shrnutí teoretické části.....</b>	<b>55</b>
<b>6. Vymezení problému a cíle práce.....</b>	<b>57</b>



6.1.	Vymezení problému.....	57
6.2.	Úkoly a cíle empirické části práce.....	58
<b>7.</b>	<b>Metodika výzkumu .....</b>	<b>59</b>
7.1.	Metody výzkumu a zpracování dat.....	59
7.2.	Výzkumný vzorek.....	63
<b>8.</b>	<b>Realizace výzkumu .....</b>	<b>67</b>
8.1.	Konzultace .....	67
8.2.	Pracovní dílny pro rodiče.....	73
8.3.	Rozhovory.....	75
<b>9.</b>	<b>Vyhodnocení výzkumu .....</b>	<b>84</b>
9.1.	Interpretace výsledků ve vztahu k 1. cíli výzkumu .....	84
9.2.	Interpretace výsledků ve vztahu k 2. cíli výzkumu .....	85
9.3.	Interpretace výsledků ve vztahu k 3. cíli výzkumu .....	87
<b>Závěr</b>		
<b>10.</b>	<b>Literatura a informační zdroje.....</b>	<b>91</b>
<b>11.</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>95</b>

## Úvod a cíle

Autorka si téma diplomové práce, které je zaměřené na partnerství a klientský přístup ve spolupráci rodiny a školy, vybrala hned z několika důvodů. Prvním, a asi hlavním důvodem, jsou autorčiny obavy z komunikace s rodiči. Během praxí, které byly součástí jejího studia na vysoké škole, zjistila, že přístupy rodičů jsou opravdu různorodé a mnohdy překvapí i učitele s dlouholetou praxí a zkušenostmi. Uvědomuje si, že učitelská profese je posláním, které zahrnuje nejen práci s dětmi, jejich hodnocení, podněcování, učení slušnému chování, vzájemné úctě a dalším, pro jedince nezbytným věcem. Ale také je nedílnou součástí této profese komunikace s rodiči. Mohl by učitel bez spolupráce s rodiči dosáhnout při vzdělávání a vychovávání jeho dítěte takových kvalit, které si představuje? Jen těžko. Vždyť rodič i škola by měli mít stejný cíl, a to vychovat z dětí řádné a slušné občany, kteří dokážou obstát v životě. Bez komunikace s rodiči se učitel neobejde, ba by ji měl dokonce vyhledávat a usilovat o co nejlepší vztahy s nimi. Rodiče by měl brát jako součást vyučovacího procesu. Autorka si uvědomuje, že v naší zemi je větší spolupráce se školou považovaná za něco zvláštního a nadstandardního. Ostatní rodiče mohou na ty aktivnější nahlížet s určitým odstupem a nepochopením. Ví, že je potřeba osvěta, která zajistí, aby byla spolupráce rodiny a školy považována za normální a běžnou věc. Autorka se ovšem cítí být po této stránce nepřipravená. Studium jí poskytlo mnoho informací, které se týkají práce s dětmi, ale na komunikaci a spolupráci s rodiči se necítí být dostatečně vybavena.

Na základě teoretické části si autorka klade za cíl získat takové teoretické základy, které bude moci využít nejen při svém výzkumu, ale také během svého profesního života. V první kapitole charakterizuje rodinu a školu, zaměřuje se na jednotlivé výchovné styly rodičů a rodičovské role ve vztahu ke škole a sociální vztahy ve škole. Dále se zabývá kurikulárními dokumenty, které vymezují spolupráci rodiny a školy. V další části popisuje vzájemné vztahy mezi rodinou a školou, výchovné a sociální partnerství a vývoj názorů na vztah těchto dvou institucí. Také řeší otázku, jaký vliv mají rodiče na vzdělávání dětí. Jako velice prospěšné pro budoucího pedagoga vnímá možnosti zapojení rodičů do

vzdělávacího procesu a možné limity a rizika vzájemné spolupráce. Následně popisuje kritéria spolupráce z pohledu dvou různých autorů, které srovnává a vybere si ten, který jí lépe poslouží jako podklad pro výzkum. Na závěr teoretické části představuje vzdělávací program Začít spolu jako model efektivní spolupráce rodiny a školy.

Cílem empirické části je akční výzkum, který zjišťuje, jak funguje spolupráce rodiny a školy ve třídě na prvním stupni základní školy, která pracuje podle programu Začít spolu. Autorka je pozorovatelem konzultací (dvou konzultací typu učitel – rodič – žák a jedné konzultace s rodičem) a aktivním účastníkem rodičovských dělen. Dále se zaměřuje na rozhovory s třídní učitelkou, s rodiči a s dětmi.

V závěru práce autorka shrnula výsledky ze všech rozhovorů a pozorování a došla k závěrům podle zadaných cílů práce.

# 1. Rodina a škola jako instituce, kurikulární dokumenty

V této kapitole autorka charakterizuje rodinu z několika pohledů a následně uvede funkce rodiny. Dále se bude zabývat rodičovskými styly výchovy a rodičovskými rolemi ve vztahu ke škole. Součástí této kapitoly je i definice školy z několika pohledů a charakteristika funkcí školy podle Havlíka (2002). Následně se autorka bude zabývat sociálními vztahy ve škole. Poslední částí této kapitoly je nahlédnutí do kurikulárních dokumentů, ve kterých je zakotven vztah rodiny a školy.

## 1.1. Rodina

Rodina je nejstarší společenská instituce, která vytváří emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. V posledních desetiletích se významně proměňuje variabilita rodinných typů, které zahrnují nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také neúplnou, nevlastní a náhradní. (Průcha, 2003)

Jedná se o nejdůležitější jednotku veškerého společenského vývoje dítěte. Nejen v ní vznikají první vazby jedince, ale také se zde učíme sociálním rolím. Rodiny jsou ovlivňovány etnickými a socioekonomickými skupinami, jichž jsou součástí, ale uvnitř těchto uvedených skupin existují obrovské rozdíly v chování jednotlivých rodin a v zacházení s jejími členy. (Fontana, 2010)

Kočková (1958, s. 7) definuje rodinu jako primární skupinu, ve které se formuje osobnost dítěte a její hlavní smysl je reprodukční. Jedná se o první model společnosti, se kterým se dítě setkává. Rodina formuje jeho osobní vývoj i postoje dítěte k ostatním skupinám. Rodinné normy se vždy odchylují od norem ve společnosti. Rodiče ovlivňují životní dráhu svého dítěte – dítě si tak z rodiny odnáší představy o hodnotové hierarchii, o manželství a rodině či o pracovním uplatnění. Kočková (tamtéž) dále uvádí, že k rodičům mají nejbližší právě učitelé, protože je spojuje stejný cíl – vychovat z dětí řádné občany.

Podle Langmeiera a Kňourkové (in Výrost, Slaměník, 1998, s. 304) je rodina „*institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí*“.

Autorka diplomové práce souhlasí s Výrostem a Slaměníkem (1998), kteří podotýkají, že výstižnější by bylo užití termínu „biopsychosociální“, neboť z posledních výzkumů vyplývá, že právě rovina psychologická se zdá být v sociální struktuře nezastupitelná. Autorka se také přiklání k definici Fontany (2010), který uvádí, že v rodině vznikají první vazby a také se tam jedinec začíná učit sociálním rolím.

### 1.1.1. Funkce rodiny

Pro jedince by, dle Havlíka (2002), měla být rodina především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem, ve kterých jsou získávány elementární zkušenosti a základnou pro vstup do společnosti. Pokud nejsou uvedené funkce naplněny, je socializace jedince ohrožena. Funkce rodiny a školy se doplňují v tom, že každá instituce jiným způsobem udržuje kontinuitu sociálního řádu, ale zároveň se mohou dostávat do střetu s působením médií, vrstevníků atp. (Havlík, 2002)

Autor (2002) při členění funkcí rodiny uvádí jako první *funkci biologickou a reprodukční funkce*, následuje *emociální funkce*, která v dnešní době patří k zásadním funkcím a její význam roste. V souvislosti s emociální funkcí dále uvádí, že rodina byla po staletí místem garantující přežití jejích členů. Založení rodiny se neopíralo tolik o emoční základy, jako spíše o ekonomické zájmy. Význam emočního zázemí rodiny byl posílen díky zákazu dětské práce, zavedení povinné školní docházky či legální ochraně dětí a mládeže před negativními vlivy. Ze „zmenšeniny dospělého“ se tak stal objekt péče, lásky a ochrany. Další funkcí podle Havlíka je *funkce ekonomická*, která po staletí patřila k těm nejvýznamnějším. Venkovské rodiny většinou představovaly hospodářství, na kterém se účastnily pod vedením hospodáře a hospodyně i jejich děti, příbuzní i čeledě. Ve druhé polovině 20. století téměř všichni práceschopní muži a velký podíl žen plní své profesní role mimo rodinu. Rodina se stává jednotkou, ve které se statky získané mimo ni přerozdělují, upravují a konzumují. Ekonomicky se tak ve srovnání s rodinou tradiční

poučnosti a počátků průmyslové revoluce oslabuje, až dokonce mizí jedno z nejsilnějších pout, které rodinu drželo pohromadě. Dále uvádí *funkci socializační, výchovnou a vzdělávací*, neboť radikálně působícím faktorem je růst vlivu vrstevníků, především v období pubescence a dospívání, který je konfrontován s rodičovskou autoritou. Mezi nejvýznamnější změny patří převzetí vzdělávací funkce školou a stále více předškolními a mimoškolními zařízeními a médii. I jejich prostřednictvím se do výchovy promítají změny postojů k rodině a k výchově. Mezi kulturami se mohou lišit názory a praktiky v tom, co mohou rodiče od svých dětí vyžadovat, k jakým hodnotám je vést. Dnes souběžně působí protikladné hodnotové systémy, které znejišťují rodiče v cílech a metodách výchovného působení. (Havlík, 2002)

#### 1.1.2. Rodičovské styly výchovy

Existuje souvislost mezi způsobem rodičovské výchovy a následným chováním dítěte. Autorka DP uvádí charakteristiky rodičovských stylů výchovy od tří různých autorů. Všichni uvedení autoři rozdělují rodičovské výchovné styly do čtyř skupin, ale přesto se jednotlivé charakteristiky trochu liší.

Možný (in Havlík a Kořa, 2002, s. 74) popisuje pojetí rodičovských stylů takto:

##### **Tradiční styl**

Tento styl dává rodičům právo a povinnost předávat dětem svůj hodnotový systém a představu o dobrém životě. Rodiče mohou užívat prostředky podle svého uvážení a bránit v dítěti v poznání hodnot a norem chování, které rodiče neakceptují. Soudí se, že takto chápaná autorita rodičů posiluje integritu rodiny

##### **Demokratický styl**

Tento styl rovněž počítá s povinností držet se hodnot rodičů, dává ale i prostor diskusi o jiných hodnotách. Děti musejí být o hodnotách svých rodičů přesvědčovány a musejí je brát jako vlastní, ne vnucené.

### **Umírněně liberální styl**

Tento styl předpokládá právo rodičů, snažit se o to, aby dítě jejich hodnotový systém převzalo, ale zároveň, v přiměřeném věku, rodiče podporují, aby se dítě bez omezení seznamovalo i s jinými hodnotovými systémy.

### **Liberální styl**

Tento styl ponechává na dítěti, jaké hodnoty si samo vybere a rodiče ho jen chrání před vlivy, které by volbu dítěte omezovaly. Toto pojetí dává prostor pro dynamický rozvoj dítěte, ale zároveň snižuje mezigenerační porozumění.

Maccobyová (in Fontana, 2010) popisuje následující rodičovské styly takto:

### **Autoritativní styl**

Rodič vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni, která odpovídá jejich věku. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována. Dítě se chová nezávisle, prosazuje se, spolupracuje s rodiči, usiluje o co nejlepší výsledky, je úspěšné.

### **Autoritářský styl**

Prosazuje moc a vládne bez jakékoliv vřelosti a oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky a vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tvrdou práci. Dítě začíná mít na základě tohoto výchovného stylu sklon k izolaci a postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé, chlapci mívají sklon k agresivitě.

### **Shovívavý styl**

Rodič, prosazující tento výchovný styl, od dětí žádá málo. Je přijímací, reagující a orientovaný na dítě. Dítě je převážně pozitivně citově naladěné, ale nezralé, nedokáže ovládnout své impulsy, chybí mu přiměřená společenská odpovědnost a nedokáže spoléhat samo na sebe.

### **Zanedbávající styl**

Rodič je příliš zaměstnaný svými činnostmi a zájmy, nezúčastněný na životě dětí, nemá zájem o to, čím se dítě zabývá. Vyhýbá se oboustranné komunikaci a jen málo si všímá názorů či citů dítěte. To má následně sklony k náladovosti a nedokáže se dostatečně soustředit. Je rozmařilý, neovládá své city a impulsy. Nestojí ani o školní výuku a chodí za školu.

Klégrová (2003), která kromě **rodin zanedbávajících**, ještě uvádí **rodiny příliš ochranné, rodiny příliš náročné** a **rodiny málo pečující**, uvádí, že obtížnější práce je především s rodiči příliš ochrannými, nebo naopak s těmi, kteří mají vysoké nároky, a pochopitelně s rodinami, které nedostatečně pečují.

Štech (1997, s. 499-500) dále uvádí, že rozmanitost rodinných výchovných stylů ve vztahu ke škole je dána těmito skupinami proměnných: ekonomické zdroje a sociokulturní úroveň rodiny ovlivňují povahu a množství prostředků, kterými lze působit na dítě, školu, učitele. Představy a očekávání rodiny o budoucím sociálním statusu dítěte, závisejí na dosavadní životní (včetně školní) dráze rodičů, na pohlaví a pořadí dítěte. Typ rodinných vztahů, které jsou spjaty s fungováním rodiny, cílem výchovy, způsoby výchovy, styly koordinace atd. K nejvýznamnějším autor řadí styly, jimiž rodiče „koordinují“ působení různých aktérů výchovy. Autor (1997) uvádí z literatury čtyři hlavní: *Opozice* znamená, že se jiným činitelům výchovy se přiznává jen specifická, tj. úzce vymezená kompetence a rodiče obvykle nezasahují a nereagují na ně. *Delegování* autor chápe jako posláním, které je přisouzené ostatním výchovným činitelům je nejednoznačné a zahrnuje i to, co by jinde bylo především posláním rodiny, rodiče se nepokoušejí zasahovat a vymáhat si výchovnou specifickou. Dále uvádí *mediaci*, kterou vysvětluje tak, že rodiče jiným institucím přiznávají velmi přesnou, specifickou výchovnou kompetenci a současně se aktivně a podpůrně zapojují (doučování, pomoc a úkoly atd.). Jako poslední popisuje *kooperaci* - kompetenci jiných výchovných činitelů, které jsou volně a široce vymezovány, přičemž se jejich úsilí podporuje a rozvíjí.



### 1.1.3. Rodičovské role ve vztahu ke škole

Šedřová (in Rabušicová 2004) popisuje následující role (viz níže), které na sebe berou rodiče ve vztahu ke škole a na kterých se vzdělává jejich dítě. Podotýká, že se nejedná o role ve smyslu očekávaného způsobu chování vázaného na určitý sociální status, ale zejména o role ve smyslu osobně prožívaných aktivit a sociálních interakcí.

#### **Rodiče jako klienti**

Tato skupina rodičů si konkrétní školu si zvolili pro své dítě záměrně, přejí si, aby pedagogický sbor byl složen z co nejvíce kvalifikovaných učitelů, vyžadují, aby škola podávala informace. (Šedřová in Rabušicová, 2004)

Průcha (2009) uvádí, že by v ideálním případě měl tento model přimět rodiče a školu k větší spolupráci (škola by měla zjišťovat představy rodičů a rodiče by měli možnost ovlivňovat kvalitu jejích služeb). V praxi tuto možnost ale většina rodičů nevyužívá z důvodu časového vytížení nebo z obav zasahování do procesů, které jsou rodiči vzdálené.

#### **Rodiče jako problém („nezávislí rodiče“)**

Tito rodiče se kontakt se školou nesnaží udržovat, ani se nezajímají o to, jak se jejich dítě chová, nereagují na výzvy školy, aby se s dětmi na vyučování připravovali. (Šedřová in Rabušicová, 2004)

#### **Rodiče jako problém („snaživí rodiče“)**

I tato skupina rodičů je překvapivě problematická, protože rodiče ve škole chtějí řešit každou maličkost, přehnaně dítěti pomáhají s plněním domácích úkolů a také přehnaně kritizují učitelovu práci. (tamtéž)

#### **Rodiče jako výchovní partneři**

Tato skupina rodičů si ráda vyměňuje s učiteli informace o dítěti a názory na to, jak k dítěti přistupovat. Pomáhá dítěti, aby se mu ve školním prostředí pracovalo co nejlépe, vytváří příznivé klima, radí mu. Je ochotna pomoci třídě svého dítěte (zapojuje se do třídních akcí nebo poskytne finanční dar). (Šedřová in Rabušicová, 2004)

### **Rodiče jako sociální partneři**

Tito rodiče mají snahu ovlivňovat rozhodování o důležitých věcech týkající se slučování tříd, investice do vybavení atp. Zapojují se do formálních rodičovských struktur ve škole (rodičovské sdružení, rada školy). V zájmu školy vstupují tam, kde škole mohou prospět (např. v místním zastupitelstvu, místním tisku, okruhu známých). (tamtéž)

### **Rodiče jako občané**

Jedná se o rodiče, kteří se zajímají o konkrétní školu i po skončení docházky svého dítěte. Přejí si, aby škola sloužila i k jiným účelům, než je vzdělávání (např. pořádala vzdělávací kurzy pro dospělé, poradenskou činnost pro rodiče atp.). Také zdůrazňují důležitost občanské výchovy ve škole. (Šedřová in Rabušicová, 2004)

Průcha ve své publikaci uvádí (2009), že v roce 2004 proběhl na základních školách výzkum týkající se výše uvedených rodičovských rolí. Z výzkumu vyplynulo, že na českých školách je nejčastěji nahlíženo na rodiče jako klienty (82%), dále následují rodiče jako partneři (38%). Další skupinou jsou rodiče jako problém (22%) s tím, že skupina rodičů nezávislých je pro školu největším problémem. Nejméně jsou rodiče charakterizováni jako občané (18%).

Autorka se při své praxi setkala s podobnými pohledy učitelů na jednotlivé skupiny rodičů. Zaznamenala především pohled „rodič jako problém“. Myslí si, že v ideálním případě by měli učitelé rodiče vnímat jako partnery. Jako jeden z cílů do budoucna si klade nahlížet na rodiče právě jako na partnery, kteří jsou ochotni s učitelem a jeho třídou spolupracovat.

## 1.2. Škola

Součástí této kapitoly je definice školy z několika pohledů a charakteristika funkcí školy podle Havlíka (2002). Následně se autorka bude zabývat sociálními vztahy ve škole.

### 1.2.1. Definice pojmu škola

*„Jestliže dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola do života rodiny – a má tendenci tam setrvat dlouhá léta.“ (Matějček, 1999, s. 61)*

Matějček (1999) dále uvádí, že škola není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale také se jedná o místo společenského života. Dítě tráví několik produktivních hodin denně ve společnosti nadřízených (učitelů), spolupracovníků i konkurentů (spolužáků), společensky vyspívá, roste a zraje.

Průcha (2002) školu charakterizuje jako sociální instituci, která je účelově vytvořena k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Jako své poslání má realizaci různých edukačních funkcí. Specifické edukační funkce školy jsou tím, co jí odlišuje od jiných sociálních institucí, ve kterých probíhá také edukace. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) pak autoři školu definují jako společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání. Pojetí a funkce školy se pak mění se změnami společenských potřeb. Jedná se o místo, ve kterém probíhá socializace žáků a připravuje je na osobní, pracovní a občanský život.

Podle Havlíka (2002) má škola nejen připravovat na budoucí povolání, ale má dítě dále kultivovat, vést ho k vnitřní disciplíně a současně dbát na to, aby byly rozvíjeny jeho tvůrčí potence. Zároveň významně zasahuje do životního stylu rodiny, neboť jí organizuje čas svým rozvrhem, prázdninami, požadavky zkouškových období, ale také vstupuje do hodnotového systému rodiny.

Autorka souhlasí s Matějčkem (1999), který uvádí, že vstupem dítěte do školy vstupuje i škola do života rodiny, a s Havlíkem (2002), který dále uvádí, že škola výrazně

zasahuje do života rodiny, protože jí organizuje svým rozvrhem. Autorka z praxe ví, že mnozí rodiče mají dnes problém se zajištěním hlídání svého dítěte (jak o prázdninách, tak i o jednodenním volnu). Většině rodičů jsou tyto prázdniny spíše zátěží, než možností strávit se svým dítětem volný čas. S otázkami, kdo pohlídá dítě, neboť jsou všichni v práci, se autorka setkává velice často.

Taxonomie funkcí školy podle Huséna, Tuijnmana a Hallse uvádí, že škola přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce - zprostředkovává mu takové poznatky, které by nemohl získat pouhou zkušeností mimo školu. Dále je škola ochranné zařízení, neboť vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých (garantuje mladým lidem příznivé prostředí do doby, než se osamostatní.) Škola je také formovatel lidských bytostí a nemůže se zříkat úkolu formovat mladou generaci podle norem a hodnot. Zároveň se jedná o nástroj sociální politiky, který má za úkol potlačovat návyky, které jsou ve společnosti přítomny, ale z hlediska sociální politiky jsou nepřijatelné. Jedná se o instituci, která je zároveň součástí životního prostředí dětí, které v ní tráví značnou část svého času, a proto je důležité, aby se jednalo o příjemné prostředí. (Průcha, 2002)

### 1.2.2. Funkce školy

Havlík (2002) uvádí, že se funkce rodiny a školy svým způsobem doplňují v tom, že každá z těchto institucí udržuje jiným způsobem kontinuitu sociálního řádu, ale současně se mohou dostávat do střetů s působením dalších socializačních vlivů, jako jsou například média či vrstevnické skupiny. Autorka s tímto tvrzením souhlasí, neboť média mají v dnešní době obrovský vliv na jedince a mnohdy i negativní dopady. Vrstevnické skupiny patří také mezi silné socializační vlivy, protože žáci často své vrstevníky napodobují, chtějí být jako oni a často jsou svými vrstevníky lehce ovlivnitelní.

Koťa (2002) pak funkce školy shrnuje takto:

#### **Výchovná funkce**

Její podstata spočívá v převodu kulturních vzorců z jedné generace na druhou.

### **Vzdělávací funkce**

Cílem je osvojit si obsah kultury, vědomosti a dovednosti.

### **Kvalifikační funkce**

Cílem je získání znalostí a rozvoj schopností a dovedností, které jsou potřebné pro výkon v zaměstnání.

### **Integrační funkce**

Cílem je naučit se tolerovat specifika a odlišnosti různých jedinců, učit se je odhadovat, rozumět jim a komunikovat s nimi.

### **Selektivní funkce**

Podstata této funkce tkví v opětovném zařazení jedince do společnosti.

### **Ochranná funkce**

Jedná se o ochranu jedince, zachování tajemství, zneprístupnění důvěrných informací o studujících či ochranu před sociálně patologickými vlivy.

Autoři Havlík, Halászová a Prokop (1996, s. 93-94) vypočítávají funkce školy následovně:

**Personalizační funkce** je formováním individua k samostatně jednající osobnosti.

**Kvalifikační funkce** znamená, že škola vybavuje mladé lidi znalostmi a jinými vlastnostmi, které jsou nutné pro pracovní výkony.

**Socializační funkcí** je získávání určitých způsobů chování a názorů, vytváření si o sobě a ostatních určitý obraz, učit se zastávat určité role atd.

**Integrační funkce** znamená přípravu jednotlivce nejen pro profesní život, ale i pro činnost politicko-veřejnou. Je tak uváděn do politického a právního pořádku své země, s orientací na jeho akceptování, ale i na jeho kritiku.

Havlík uvádí, že tato vymezení jsou velmi teoretická, ale přesto jsou nezbytná pro pochopení instituce školy v její komplexnosti. (1996)

### 1.2.3. Sociální vztahy ve škole

*„Primární povinností učitele je vytvářet a udržovat ve třídě takové prostředí, ve kterém je možno se učit. Racionální pedagog plánuje, jak žákům sdělí své přiměřené požadavky na jejich chování ve třídě a kladné i záporné důsledky spojené s jejich dodržováním nebo porušováním. Součástí plánu je i zdůvodnění významu vytvoření konstruktivního prostředí ve třídě. Druhým krokem je vybudování vlídného a bezpečného učebního prostředí třídy, v němž se žáci nebudou obávat nepředvídatelných reakcí učitele na své chování... Ovšem navzdory vašemu úsilí se konflikty a jiná rušivá chování ve třídě vyskytovat budou...“ (Výrost, Slaměník, 1998, s. 273)*

Podle Výrosta a Slaměníka (1998) úspěch učitele, efektivita jeho vzdělávání a účinnost školy podstatně závisí na tom, jak se učitel podaří navázat vztah se žáky a jak s nimi komunikuje. I komunikace ve škole má stránku obsahovou, procesualní a vztahovou. Komunikační pravidla ve škole jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí, dále jsou podmíněna školním řádem a jsou výsledkem interakce učitele a žáka. Ve školních interakcích se objevují různé sociální jevy – např.: sociální konformita, facilitace, konflikt.

Sociální konformita je fenomén, bez kterého by nebylo možné školu provozovat. Jednotlivé školy se liší tím, jak se „vyrovnávají“ s nekonformními učiteli či žáky a jak tolerují jejich působení. Ve škole se střetává a hledá účelnou rovnováhu tendence k tvořivé a originální individualitě a k průměrnému, konformnímu chování a jednání. (Výrost, Slaměník, 1998)

Sociální facilitace je kvalitativním i kvantitativním pozitivním ovlivněním výkonu či prožívání člověka v přítomnosti druhých osob. Naproti tomu stojí sociální inhibice, která vyjadřuje působení negativní. (tamtéž)

Interpersonální konflikt vzniká jako odlišná významová interpretace určité situace. Následně je ohrožen soulad a další průběh vzájemných vztahů. Sami účastníci takových sociálních situací rozhodnou, zda je vnímají odlišně a zda jde o „konflikt“. Pokud je situace alespoň jedním z nich posouzena jako „konflikt“, následuje reakce. Ta může vést ke zmírnění konfliktu, nebo naopak k jeho stupňování. (Výrost, Slaměník, 1998)

Průcha (2002) uvádí, že ve škole musí vládnout vztahy podřízenosti. Žák např. nemůže rozhodovat o tom, co se bude ve škole učit a co ne. Nemůže učiteli přikazovat, ale naopak. Dále autor zmiňuje psychosociální klima, které na jedince „nějak“ působí. Na základě zjišťování klimatu ve třídě byl sestaven dotazník nazvaný v české verzi „*Naše třída*“, který zjišťoval spokojenost žáků ve třídě, třenice ve třídě (míru napětí a sporů mezi žáky), soutěživost ve třídě (jaké jsou mezi žáky konkurenční vztahy apod.), obtížnost učení a soudržnost třídy (ta zjišťuje míru pospolitosti a přátelství ve třídě). Jan Lašek aplikoval tento dotazník ve 24 třídách českých základních škol, s celkem 863 žáky (ve vzorku byly třídy venkovské, v malých i velkých městech). Z výzkumu vyplynulo, že klima třídy v českých základních školách je žáky považováno jako vyhovující.

Autorka souhlasí s autory Výrostem a Slaměním (1998), kteří tvrdí, že konflikt není sám o sobě negativním projevem sociálních vztahů, ale mohou být i zdrojem žádoucích změn, jako je například uvolnění napětí. Problém netkví v tom, jak vyloučit konflikty ze života školy, ale jak je zvládat. Průběh konfliktu podle autorů ovlivňuje typ problému, předchozí vztahy účastníků i jejich aktuální pocity a prožitky. Ve škole je důležité oddělit věcnou stránku konfliktu od prožitkové a oddělit podstatu problému od jeho nositele, zabránit personifikaci sporu. Ve škole je častým jevem fakt, že učitel často neřeší, že žák opisuje, ale to, kdo opisuje. Konflikt, který je řešený mocí nebo silou má tendenci se objevit nebo vrátit. Autorka si během několika praxí mohla pozorovat, že někteří učitelé se snaží konflikt vyřešit zvýšením hlasu nebo okřiknutím žáků, kteří se podle jeho mínění dopustili nějakého prohřešku. Dle jejího názoru, který se shoduje s autory (1998), by se měl učitel zabývat nejdříve příčinou, která vedla k určitému prohřešku. Mnohdy takovému zjištění příčin pomůže i vhodná komunikace s rodiči žáků.

### 1.3. Vymezení spolupráce rodiny a školy v kurikulárních dokumentech

Autorka v této části uvede dva dokumenty (Bílou knihu a Rámcový vzdělávací program), ve kterých je spolupráce rodiny a školy vymezena.

*„V kurikulu se rozlišují tři základní významy pojmu: 1. vzdělávací program, projekt plán, 2. průběh studia a jeho obsah, 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Existuje v různých rovinách: 1. zamýšlené, plánované, 2. realizované ve školním prostředí, 3. osvojené žáky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 106)*

#### **Bílá kniha**

Jedná se o ucelený koncept, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které by měly být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice v horizontu 5 – 10 let. Bílá kniha je otevřeným dokumentem, který by měl být kriticky zkoumán a obnovován v pravidelných časových intervalech. (Bílá kniha, 2001) Tento dokument byl projednán vládou a závazně vytyčil hlavní vzdělávací strategické linie vzdělávací politiky v naší zemi. Stal se základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, který byl přijat v roce 2004. Pojednává o většině klíčových otázek, kterými jsou: pojetí, role a funkce školy, cíle a obsah vzdělávání, struktury školského systému, způsob řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, role a klíčové kompetence učitele, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje apod. (Spilková, 2005)

Následně autorka představí tu část Bílé knihy, která je zaměřena na rodinu a školu a na jejich spolupráci ve vzdělávacím procesu:

- Každá úroveň systému vyžaduje spolupráci státní správy a samosprávy i účasti okolní společnosti, okolních partnerů a rodičů.



- Změny, které se odehrávají v procesu vzdělávání, kladou nové požadavky jak na školu a učitele v oblasti profesních i osobních kvalit, tak i na posílení týmové práce celé školy, na vytvoření a realizování celé koncepce. K tomu všemu je nezbytná i účast žáků a rodičů.

- První stupeň vzdělávání zprostředkovává žákům přechod z režimově volnějšího rodinného prostředí a předškolního vzdělávání do systematického a povinného vzdělávání. Vstup do tohoto základního vzdělávání se řadí k nejnáročnějšímu období života jedince. Je důležité co nejkomplexněji poznání a respektování individuálních potřeb žáků a možností každého žáka. Pro naplnění těchto požadavků je velice důležitá a nezbytná spolupráce rodiny. (Bílá kniha, 2001)

### **Rámcový vzdělávací program**

V návaznosti na Bílou knihu vznikl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento program vymezuje vše potřebné a nezbytné pro vzdělávání v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v ročnících víceletých středních škol. Charakterizuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by žáci měli dosáhnout na konci základního vzdělávání. Dále vymezuje vzdělávací obsah, kterým jsou očekávané výstupy a učivo. Umožňuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a umožňuje jej vhodně propojovat. (RVP ZV)

Mezi tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program, patří: zohledňování při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků, uplatňování variabilnější organizace a individualizace výuky, vytváření příznivého sociálního, emočního i pracovního klimatu, využívání průběžné diagnostiky, individuálního a slovní hodnocení, zachovávání přirozených heterogenních skupin žáků a **zvýraznění účinné spolupráce s rodiči žáků.** (tamtéž)

V Rámcově vzdělávacím programu jsou podmínky spolupráce školy a rodičů žáků uvedeny následovně:

- funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry navzájem;

- styk s rodiči žáků a jinou veřejností (např. se školskou radou) – seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy,
- vzájemné hledání při řešení problémů žáků;
- vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům;
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu rodičů;
- prostor pro setkávání učitelů s rodiči;
- poradní servis pro rodiče ve výchovných otázkách;
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti rodičů ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti. (RVP ZV)

Efektivní spolupráce rodiny a školy je jedním z důležitých aspektů procesu výchovy a vzdělávání žáků. To, že je spolupráce těchto dvou institucí důležitá a nezastupitelná, hovoří fakt, že oficiální dokumenty, kterými je např. Bílá kniha a Rámcově vzdělávací program, na tuto spolupráci pamatují, zdůrazňují ji a charakterizují.

## 2. Vzájemný vztah mezi rodinou a školou

V této kapitole se autorka zaměří na vzájemný vztah mezi školou a rodinou. Uvede argumenty několika autorů, kteří uvádějí, proč je spolupráce rodiny a školy důležitá. Následuje podkapitola věnující se vzájemnému očekávání (jak ze strany rodičů, tak i ze strany školy). Autorka se dále zaměření na výchovné a sociální partnerství, které charakterizuje. Dále se bude zabývat vývojem názorů na vztah rodiny a školy, uvede čtyři základní modely vztahů rodiny a školy. Bude řešit otázku, jakým způsobem rodina ovlivňuje vzdělávání svých dětí. Následuje příklad několika možností, které umožňují navázat spolupráci s rodiči. V poslední části se autorka věnuje limitům a rizikům vzájemné spolupráce.

*„Čím je rodina blíže ke škole svým výchovným zaměřením, tím úspěšněji a snadněji probíhá učebně výchovná práce školy, čím je dále, tím probíhá pomaleji a nesnadněji.“*  
(Kočková, 1958, s. 7)

*„Nikdo nepochybuje o tom, jak je důležité, aby mělo dítě k učiteli dobrý vztah, aby mu důvěřovalo. Stejně tak je důležité, aby k učiteli svého dítěte měli dobrý vztah i rodiče. Měli by důvěřovat učiteli v tom, že je dobrý pedagog a odborník ve svém oboru, že jejich dítě spravedlivě hodnotí, že je má rád a že stejně jako jim i učiteli jde o jeho dobro.“*  
(Klégrová, 2003, s.54)

Králíková a Singerová-Nečesaná (1985) uvádějí, že přátelský a upřímný vztah mezi rodiči a školou je základnou, na které může být následně postavena cílevědomá výchova. Rodiče by se měli snažit o otevřenost a přistupovat k učiteli jako k příteli, o čemž si autorka DP myslí, že tomu tak u většiny případů není, neboť rodiče, dle jejího názoru, berou učitele jako autoritu, před kterou mají respekt a bojí se jakkoliv zasahovat, nebo partnerský vztah podceňují, ba dokonce o něj nemají zájem. Z psychologického hlediska je důvěra a žádost o radu určitým stimulem, který mobilizuje u učitele snahu o porozumění a citovou odezvu. Učiteli pomůže, když pozná atmosféru, ve které dítě žije a podmínky, za kterých se učí.

Dle Pianty a Walshe, které autorky uvádějí ve své publikaci (1985), kvalita vztahů rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost. Šanci na úspěch tedy mají děti, jejichž rodiče se školou komunikují a informace, které dítěti dávají o škole a o učení, korespondují s informacemi, které se dítě dovídá od svých učitelů.

Zapojování rodičů má vliv především na to, co děti mohou ovlivnit svým vlastním úsilím. Účast rodičů na různých akcích školy podporovala zlepšení školní docházky (na akcích dochází k utváření vztahů mezi dospělými, kteří dítě znají a mohou jej následně kontrolovat).

Hopf (2001) podotýká, že při komunikaci s rodinou je důležité mít na paměti, že v každé třídě jsou děti a mladiství, jejichž domov je akutně zasažen probíhajícím rozvodem jeho rodičů. Děti se tato situace velice dotýká a mohou tím velmi trpět. Tuto krizovou situaci už rodina nezvládne vyřešit sama, a proto je potřeba odborné pomoci. Škola ovšem nemůže zůstat stranou, ale musí čerpat ze svých sociálně pedagogických možností. Bude se muset učit chápat problémy rodin, spolupracovat s různými institucemi, které rodině a škole pomáhají. Na základě změn, které se dnes projevují na průběhu dětství a na životě rodiny, se změnily i úlohy v oblasti „práce s rodiči“. Tato práce zahrnuje prarodiče, příbuzné, případně sousedy.

## **2.1. Vývoj názorů na vztahy rodiny a školy**

Názory na oblast vztahů školy a rodiny, které se vyvíjely a postupně měnily, se promítají i do terminologických změn. Většina autorů již nehovoří o „rodičovském zapojení“ nebo o „vztazích rodiny a školy“, ale o „partnerství mezi školou a rodinou“.

Po dlouhou dobu docházelo k intenzivnějšímu kontaktu s rodinou především kvůli špatným výsledkům, chování či žákově docházce. Až v 70. – 80. letech byli rodiče vybídnuti, aby školu navštěvovali častěji. Nejdříve rodiče do škol docházeli především kvůli výsledkům svého dítěte a až postupně se začali zapojovat do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učitelem na neformální bázi a zhostit se zodpovědnější role ve vztahu ke vzdělávání a školní výchově. V 90. letech došlo v mnoha zemích k legislativním

změnám, které rozšířily rodičovská práva a umožnily jim, aby se také zapojili do spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací. Objevují se tedy různé silné tlaky, které usilují o posílení vztahu a spolupráce rodičů a školy. Patří mezi ně důraz na demokratické uspořádání vztahů, na zodpovědnost i na výběr školy ze strany „klienta“. Zároveň se počítá i s „veřejnou kontrolou“ nad, do jisté míry, uzavřenými školami. Rodiče se začínají zajímat o to, jak je nakládáno s jejich daněmi a zacházeno s jejich dětmi. I z jejich strany existují různorodé důvody, proč by se měli angažovat ve školním dění – např.: zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání samostatných rodičů, komunikace, podpora školy, či naopak podpora rodičů ze strany školy atd. (Rabušicová, 2004)

Spilková uvádí (2005), že mnozí učitelé se naučili jednat s rodiči o smyslu výuky díky tomu, že předpisy umožnily užívat tzv. slovnímu hodnocení. K němu musel ovšem učitel získat povolení rodičů všech žáků ve třídě.

Z hlediska vztahu k měnící se rodině můžeme sledovat čtyři modelů vztahů školy a rodiny. I východiska, která jsou základem pro tyto iniciativy a programy, jsou rozmanitá (politicky i kulturně). Je dobré tedy o nich uvažovat na podkladě regionálních růzností a změn v čase. V průběhu druhé poloviny 20. století lze charakterizovat čtyři základní modely vztahů mezi rodinami/rodiči a školami/učiteli podle Birte Ravnové (in Rabušicová 2004):

### **Kompenzační model**

Tento model převládal v letech šedesátých a sedmdesátých. Vycházel z ideologie rovných vzdělávacích příležitostí, které jsou definované na základě socioekonomického zázemí rodin. Východiskem komunikačních snah a spolupráci s rodiči byla představa, že některé skupiny rodičů nemají takové možnosti a schopnosti být dostatečně dobrým rodičem, aby mohli podporovat své děti v jejich rozvoji. Rodiče byli v tomto kompenzačním modelu chápáni jako spolupracovníci ve výchově a vzdělávání dětí. Školy určovaly postupy, prostřednictvím kterých mohou být výsledky ve vzdělávání zlepšovány.

### **Konsenzuální model**

Tento model se začal postupně prosazovat v sedmdesátých a osmdesátých letech. Důraz se kladl na informování rodičů, různé komunikace s nimi (převládaly komunikace jednosměrné). Škola a rodina byly považovány za sobě rovné instituce. Učitelé byli vedeni ke komunikaci s rodiči za účelem získávání informací, které byly potřeba pro jejich práci ve škole. Již neexistovaly rozdíly mezi školním vzděláváním a domácí výchovou, ale naopak se hledaly možnosti, jak tyto oblasti propojovat.

### **Participační model**

Tento model byl nejvíce prosazován v 80. a 90. letech. Rodiče jsou zde chápáni jako aktivní občané, kteří jsou schopni svoje děti podporovat ve vzdělávání a také legitimizovat narůstající nároky škol. Rodiny se, jako socializační a výchovné instituce, mění a jejich výchovná síla mizí. Jejich úkoly musí přebírat škola.

### **Model sdílné odpovědnosti**

Tento model posunuje participační model k ještě většímu přístupu rodičů nejen na rozhodování. Zdůrazňuje spoluodpovědnost rodičů a učitelů za výsledky rozhodnutí. Cílem je tedy začlenit rodiče do takových aktivit, ze kterých budou mít prospěch jejich děti.

Jako velké nebezpečí Ravnová (in Rabušicová 2004) vnímá především poškození společné linie rodiny a školy, kdy se, vzhledem ke zvyšujícímu individualismu, může dojít rozdělení zodpovědnosti.

## **2.2. Vzájemná očekávání**

Průcha (2002) si pokládá otázku, zda je nízká kooperace mezi rodinou a školou způsobována tím, že rodiče jsou dostatečně spokojeni s kvalitou školy a nemají tudíž důvod, aby jí prostřednictvím spolupráce pomáhali, nebo zda je spíše vina na straně učitelů, kteří jsou uzavřenou institucí a nemají zájem se otevírat veřejnosti. Dochází k závěru, že východiskem k objasnění této otázky musí být jednak poznatky o vzájemné percepci (jak se učitelé dívají na rodiče a naopak) a jednak poznatky týkající se

vzájemného očekávání (co by škola potřebovala od rodičů a co vyžadují rodiče, aby jejich dětem škola poskytovala).

Rabušicová a Pol (1996, s. 113) uvádí výroky, kterými obě strany vyjadřují svá očekávání:

**Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům:**

Rodiče chtějí poradit, co mají dělat, když s dítětem není něco v pořádku.

Přejí si, aby měl učitel jejich dítě rád.

Učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů a bez problémů.

Učitel má problémy týkající se školy vyřešit ve škole.

Zprávy o dítěti má podávat soukromě a taktně.

Učitel má být ke všem spravedlivý.

Škola rodiče nemá obtěžovat a zatěžovat.

Očekávají, že učitel naučí ve škole a rodiče to nemají zastávat doma.

**Očekávání učitelů vztahující se k rodičům:**

Učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy.

Rodiče mají vytvářet pozitivní rodinné prostředí.

Mají pečovat o práci svých dětí a řádně ji kontrolovat.

Rodiče mají zajistit, aby děti nosily do školy pomůcky.

Mají se zajímat o děti a jejich volný čas.

Rodiče by měli mít zájem o setkávání s učitelem.

Rodiče by také měli plnit učitelovy požadavky.

### **Výzkum dané problematiky:**

První výzkum, týkající se názorů české veřejnosti na demokratické školy byl proveden v roce 1991 agenturou AISA na objednávku MŠMT ČR. Byl publikován ve zprávě *Postoje české veřejnosti ke vzdělání a školství*. Zahrnoval 1216 respondentů – tedy rodičů, jejichž dítě navštěvovalo 2.- 8. třídu základní školy, nebo 1.- 3. ročník školy střední. Respondenti byli vybíráni na základě pohlaví, úrovně vzdělání, socioprofesionální příslušnosti, velikosti místa bydliště a regionu. Z výzkumu vyplynulo, že většina rodičů (71 %) je spokojena s kvalitou výuky na škole, kam dochází jeho dítě. Většina učitelů je také spokojena s učiteli svých dětí (68%), ale 36% rodičů nevyhovují třídní schůzky. Za největší slabiny školy, do které chodí jejich dítě, považují rodiče vysoký počet žáků ve třídě, velký důraz na pamětné učení a nemoderní metody a formy vyučování. Dále se 88 % rodičů domnívá, že větší vliv na vzdělání by měl mít učitel, 80% rodičů zastává názor, že ředitel a 71 % rodičů uvádí, že větší vliv na výchovu a vzdělání by měli mít především rodiče. (Průcha, 2002)

Většina rodičů je přesvědčena o tom, že by škola měla nastavit pravidla vzájemné spolupráce (Feřtek, 2011). Autorka DP názor rodičů zastává, neboť pedagogičtí pracovníci mají větší možnost domluvy než rodiče, kteří se mezi sebou mnohdy ani neznají. Zároveň ale dodává, že je potřeba aktivního přístupu z obou stran – jak ze strany školy, která stanoví pravidla spolupráce, tak ze strany rodičů, kteří tyto pravidla dodržují a respektují. Autorka se domnívá, že vzájemné spolupráci pomůže nejen stanovení pravidel, ale také otevřená komunikace a sdělování vzájemných očekávání rodičů a školy, případně možnost kompromisu.

### **2.3. Výchovné a sociální partnerství**

Trnková (in Rabušicová 2004) partnerstvím rozumí vztah, který je symetrický (nenachází se zde projevy dominance) a reciproční (je aktivně udržován oběma angažovanými stranami). Partnerství výchovné je budované v zájmu péče o děti, jejich výchovu a vzdělávání. V sociálním partnerství jde zúčastněným především o rozvoj školy jako instituce, a tím i o poskytování kvalitnějších vzdělávacích služeb žákům.



Automaticky se při partnerském vztahu tedy předpokládá, že rodiče akceptují učitele jako odborníky na výchovu a vzdělávání. I učitelé by ovšem měli respektovat zkušenosti rodičů a výchovou vlastních dětí a přijímat je jako obohacení pro svou profesi. Možnost skutečné vyváženosti takového vztahu bývá velmi často zpochybňována. Bastiani (in Rabušicová 2004) mluví o následujících prvcích vzájemnosti ve vztahu mezi rodinou a školou: sdílení moci, vzájemnost (naslouchání, citlivý dialog), sdílení citů, závazek ke společným úkolům.

Jak píše mnoho autorů, partnerství mezi rodiči a školou je spíše ideálem, než běžnou skutečností. Proto, aby partnerství mohlo dobře fungovat, je potřeba vytvořit prostor k naslouchání, společné činnosti, informování a rozhodování.

Bull (in Rabušicová 2004) doporučuje při spolupráci rodiny se školou postupovat takto:

Rodiče mají právo být informováni o veškerém dění ve škole, mají vědět, jak se dítěti ve škole daří. Dále by měli rozumět tomu, co se ve škole děje a jakými metodami jsou jejich děti vyučovány a proč. Zároveň by měli dostat možnost nahlédnout do skutečného života školy, nejprve při zvláštních příležitostech, jako je den otevřených dveří či koncerty a dostat příležitost pomoci učiteli při akcích mimo školu, přípravě výukových materiálů či jako asistenti při výuce. Zároveň by, s rostoucí znalostí školy a jejího vnitřního života, měli dostat příležitost zapojit se do rozhodování o škole.

Mezi aktivity, které podporují výchovné partnerství, jsou řazeny prezentační a společenské akce, asistence rodičů při výuce a při školních akcích. Mezi aktivity, které podporují sociální působení je počítána participace rodičů na kontrole a řízení školy a participaci rodičů v občanských sdruženích podporující činnost školy.

## 2.4. Vliv rodiny na vzdělávání dětí

Rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání komplementární role. Jak uvádí Šeďová (in Rabušicová 2004), školní výsledky dětí rozhodují o jejich životní dráze. Jejich úspěchy ve škole, zčásti záměrně a zčásti neuvědomovaně, ovlivňuje právě rodina. Tento fakt potvrdila v šedesátých letech studie Colemana, která ukázala, že nejen sociální, ale i rodinné zázemí má vliv na výsledky dítěte. V současných výzkumech je vliv rodiny na školní úspěšnost nahlížen z mnoha úhlů pohledů.

Podle Vágnerové (1997) postoj rodičů ke školním výsledkům dětí ovlivňuje celkovou atmosféru rodiny, především tehdy, zaujímá-li hodnota vzdělání dítěte jedno z prvních míst. Dále uvádí, že rodiče mají k prvorozenému dítěti většinou očekávání větší než k dětem následujícím.

Simonová (in Rabušicová 2004) na reprezentativním americkém vzorku pozorovala, jak mohou konkrétní formy zapojování rodičů do života školy ovlivňovat chování a výsledky dítěte. Vypozorovala, že žáci, jejichž rodiče se více zapojovali, měli lepší známky z angličtiny a z matematiky, do školy chodili lépe připraveni, měli lepší docházku a chování.

Docházkou se dále zabývala i longitudinální studie Epsteinové a Sheldona, která se věnovala otázce, jak mohou aktivity školy zaměřené na vztah s rodiči ovlivnit docházku žáků. Dvanáct základních škol v průběhu let 1995-1997 měnilo svůj vztah s rodinami žáků a zároveň byly sledovány změny v průměrné denní docházce a procento absentujících žáků. Výzkum ukázal pozitivní vliv komunikace s různými typy rodin, stanovení kontaktní osoby pro komunikaci s rodiči, workshopy pro rodiče na téma docházky. Singh se pokusil odpovědět na otázku, jak dosáhnout toho, aby se rodiče více zapojovali do života školy. Ve své studii ukázal, že pokud školy vybízejí rodiče ke komunikaci a nabízejí jim specifické aktivity, rodiče se opravdu zapojují více. (in Rabušicová 2004)

I přesto, že jsou vzdělávací výsledky dosahovány a získávány ve škole, rozhoduje o nich v podstatné míře socializace v rodině, neboť rodina děti ovlivňuje již před vstupem

do školy, v době raného dětství, které je považováno jako velice příznivé pro učení, ale zároveň má rodina svůj vliv i v době, kdy se dítě začlení do systému formálního školního vzdělávání. Pro dítě je výhodnější, pokud má stejný socioekonomický status jako jeho učitel.

### **Socioekonomický status rodiny**

Jedná se o proměnnou, která je ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům zkoumána zřejmě nejčastěji. Vzhledem k tomu, že je socioekonomický status obvykle konstruován na základě vzdělanostní úrovně rodičů a jejich profese, můžeme tento nález vyjádřit takto: čím jsou vzdělanější rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti. Stejně nadané děti, které pocházejí z různých rodin, tak mohou ve škole dosáhnout různých vzdělávacích výsledků. V České republice se vzdělanostní reprodukci zabýval na počátku 90. let hlavně Matějů. Dospěl k závěru, že pro vzdělání je rozhodující vzdělání rodičů, především matky. Obdobné výsledky přinesl i český evaluační projekt Kalibro, který tvrdí, že průměrná úspěšnost žáků v těchto testech úzce souvisí s dosaženým vzděláním jejich rodičů. Mezi nejznámější patří teorie Baisla Bernsteina, který tvrdí, že nerovnost šancí je způsobena různými způsoby komunikace, kterou používají příslušníci jednotlivých sociálních vrstev. Dále rozlišuje „omezený kód“, který je charakteristický pro děti z nižších sociálních vrstev, a „rozvinutý kód“, který přísluší dětem z vrstev středních. Omezený kód do jisté míry spočívá na nevyslovených předpokladech a neplnovýznamových slovech. Tento kód používá i střední vrstva – např. při komunikaci v rodině, ale zároveň ovládá i kód rozvinutý. Výzkum ukázal, že žáci, kteří ovládají rozvinutý kód, dosahují lepších známek v českém jazyce. (in Rabušicová 2004)

Dle Bourdieua (in Rabušicová 2004) je v současné společnosti především výchova a kultura, co reprodukuje sociální kulturu. Dříve rodiče předávali svým dětem hlavně kapitál ekonomický, kdežto dnes je stále důležitější kapitál sociální (známí lidé, konexe) a kapitál kulturní. Každá sociální skupina má své vlastní kulturní preference, postoje, normy, ale ve škole je vyžadován kapitál typický pro dominantní společenskou třídu. Například děti z dělnických rodin, které nechodí se svými rodiči do divadla a nemají

přístup k encyklopediím, jsou často v tomto prostředí handicapovány. Taktéž žáci z nižších tříd si jsou vědomi nízkého kulturního kapitálu a mají tendence k sebe vylučování z kolektivu.

### **Mimoekonomické charakteristiky rodiny**

Klasickým předmětem studie bývá rodičovská podpora. Bempechat a kol., kteří zkoumali úspěšné děti, jež pocházely z chudých skupin, dospěli k závěru, že tyto děti od jejich neúspěšných vrstevníků z podobné sociální skupiny odlišuje fakt, že se rodiče zapojují do jejich vzdělávání a oceňují úspěchy a neúspěchy nesvalují na nedostatek schopností, což je velmi důležité. Dětem se od nich dostává motivační podpory a diskuzí o vzdělávacích cílech. Ty jsou, dle Simonové (in Rabušicová 2004), velmi důležité, neboť tam, kde rodiče se svými dětmi hovořili, se zlepšil počet dokončených kreditů v matematice a angličtině.

### **Rodinná konfigurace**

Školní výsledky dítěte jsou mimo jiné úzce spjaty i s uspořádáním rodiny (s její velikostí a s pořadím jeho narození mezi sourozenci). Mnoho studií konstatuje tzv. negativní korelaci mezi velikostí rodiny a vzdělávacími výsledky. Negativní korelace zůstává zachována i při kontrole socioekonomického statusu rodiny a IQ rodičů. Downey (in Rabušicová 2004) tvrdí, že není způsobena tím, že mnoho dětí plodí lidé častěji s nízkou inteligencí nebo se socioekonomickým statusem. Zajonc tento vliv vysvětluje pomocí „intelektuální úrovně“ domácnosti při narození dítěte. Intelektuální úroveň je podle něj charakterizována jako průměr momentálních intelektuálních schopností všech členů rodiny. To znamená, že čím více je v rodině nedospělých dětí, tím je tato úroveň nižší. Také pořadí, ve kterém se dítě narodilo, hraje roli ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům. Potvrdil se předpoklad, například dle výzkumu Travise a Kohliho, který poukázal na to, že existuje souvislost mezi pořadím narozeného dítěte a počtem let dokončené školní docházky. Nejvyšší počet let v systému formálního vzdělávání vykazovali jedináčci, dále potom prvorození, následně nejmladší a na konec ostatní děti. (in Rabušicová 2004)

## 2.5. Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu

Za nejpodstatnější se, dle různých studií, považuje zapojení rodičů do vzdělávání malých dětí (na úrovni předškolní a primární). Tento přístup má ovšem dle Powela silné teoretické podklady, ale málo těch empirických. Mezi argumenty pro zapojování, které tvoří teoretická východiska, patří: rodičovská práva, která chápou primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte na straně rodičů, přesvědčení, že rodiny mají signifikativní vliv na rozvoj dítěte, takže školní působení, pokud je podporováno a rozšiřováno i v rodině, může být posíleno. (Rabušicová, 2004)

Rodiče mají také svá práva, na která je nahlíženo z hlediska individuálních a kolektivních práv. V zásadě znamenají, že rodiče mají právo na informace, právo zvolit pro svoje dítě školu a nahlédnout například do výroční zprávy školy. Mnozí rodiče se za svá práva ovšem příliš neberou (ze strany školy na ně nejsou upozorňováni, nevědí o nich a nezajímají se). (tamtéž)

Autorka DP souhlasí s Rabušicovou (2004), která uvádí, že dobré vztahy mezi školou a rodinou jsou žádoucí, důležité, potřebné. Je ovšem třeba brát v úvahu i rizika, která mohou pro obě strany nastat. Problematická se například ukazuje praxe, kdy nejsou dostatečně zohledněny rozdíly mezi jednotlivými rodiči. Představa školy/učitele o tom, co rodiče chtějí, vychází z pohledu, který je uniformní. Výsledkem tedy může být znevýhodnění některých rodičovských skupin. Dalším rizikovým jevem může být přehnané úsilí školy podřizovat se vůli rodičům. Spolupráci mohou komplikovat i různé pozice, do kterých se rodiče dostávají.

Fungující komunikace je velmi důležitou a nezbytnou součástí každé situace. Je na ní vystavěn vztah mezi rodinou a školou. Rodič i zástupci školy se k ní vyjadřují a lze slyšet hodnocení jako: „je dobrá“, „vážne“, „nedochází k ní“. Komunikačními platformami se rozumí ustálené aktivity škol, jejichž cílem je umožňovat komunikaci. Mezi pravidelné platformy patří takové aktivity, do kterých spadá podávání informací na začátku roku a používání žákovských knížek. Hlásí se k nim téměř všechny školy. Také bychom sem mohli zařadit (s mírným odstupem) ukázky práce dítěte, konzultační hodiny a nástěnky.

Autoři (2004) dále uvádí, že občasně platformy zahrnují školní časopisy, dny otevřených dveří, písemné zprávy o dítěti, konzultační hodiny, přítomnost rodičů ve vyučování. Další skupinou jsou platformy nerealizované a spadají sem videonahrávky všeho druhu. Ukazuje se ovšem, že školy stále spoléhají na tradiční komunikační platformy, kde dominantní roli hrají obvyklé instrumenty třídních schůzek a žákovských knížek. (Šed'ová, Čiháček, in Rabušicová, 2004)

### **Možnosti zapojení rodičů**

Aktivity školy vůči rodině by měly být zařazovány aktivity, které by se daly označit jako prezentační. Děti při nich převádějí, co se s učiteli naučily a čeho jsou schopny dosáhnout. Tyto aktivity v sobě mají prvky zábavy či soutěže (koncerty, představení, jarmarky, výstavy, sportovní dny, olympiády). Rodiče jsou zváni jako hosté a účastní se jich většinou rádi, protože mají možnost vidět, v čem jejich dítě vyniká. Učitelé mají možnost děti pochválit v přátelské atmosféře a s rodiči navázat kontakt a vyměnit si s nimi informace o dětech. Další skupinou jsou společenské akce za přítomnosti dětí (besídky, táboráky, drakiády) nebo bez nich (školní plesy). I zde se rodiče mohou zapojit do těchto akcí. Tyto akce vyžadují nejen přípravu učitelů, ale i rodičů.

Autorka DP následně uvede několik možných způsobů, kterými lze zapojit rodiče do vzdělávacího procesu a života školy:

### **Třídní schůzky a konzultace**

Smyslem třídních schůzek je debata o tom, jak jsou rodiče spokojeni, co oceňují a naopak a jaké se při vyučování vyskytly organizační problémy. Organizaci třídních schůzek by učitelé měli přizpůsobit především tomu, aby sloužila k těmto účelům. O známkách by se mělo diskutovat v soukromí mezi učitelem a rodičem. (Feřtek, 2011)

Třídní schůzky na českých školách stále zůstávají dominantní platformou komunikace mezi školou a rodiči. Základní školy je pořádají pravidelně - 1. stupeň 99 % škol, 2. stupeň 100 % škol. Třídní schůzky pořádá i 84% mateřských škol. Na základní

škole jsou nejčastěji čtyřikrát do roka a termíny jsou vázány na uzavírání klasifikačního období. Rodiče jsou na nich seznamováni především s prospěchem svých dětí. Jsou vázány do dvou částí: v první z nich zastupuje učitel školu jako celek a frontálně tlumočí rodičům informace týkající se všech dětí, druhá část obsahuje informace o prospěchu a chování žáků (ve většině případů formou individuálních rozhovorů). Někteří rodiče se třídním schůzkám vyhýbají, ale většina rodičů se na schůzky dostaví a chápe svoji účast jako povinnost. Ovšem i přes nadstandardní snahu učitele mohou schůzky, kvůli malé iniciativnosti rodičů, být spíše formální a komunikačně „hluchou“ záležitostí. (Šedřová, Čiháček, in Rabušicová, 2004)

### **Rodič ve třídě**

Autorka DP souhlasí autorkami Krejčovou a Kargerovou (2003), které píšou, že účast rodičů a dalších dospělých osob ve třídách a jejich podíl na školních aktivitách není v našem kulturním prostředí příliš běžným jevem. V programu Začít spolu (autorka se tomuto programu a problematice rodičů ve třídě věnuje podrobněji v kapitole č. 4) kladou učitelé velký důraz na zapojení rodičů do vyučování. Rodiče ve třídách pracují na různých úrovních (od role pozorovatele až po roli asistenta učitele). Šedřová a Čiháček (in Rabušicová 2004) přítomnost rodiče ve vyučování charakterizují jako aktivitu, která nabourává tradiční vymezení statusu.

### **Vánoční besídky, akademie a koncerty**

Na školní „divadla“ jsou rodiče zvyklí a setkávají se u rodičů s velkým úspěchem, protože na ně chodí rádi a jsou zvědaví, co předvede jejich dítě. Důležité je zorganizovat časově tyto akce tak, aby se jich rodiče mohli zúčastnit. Jen málokdo bere v úvahu fakt, že tyto akce jsou příležitostí, kde se setkávají rodiče a učitelé, aniž by se nutně museli bavit jen o známkách. Je vhodné využít časového prostoru před představením nebo po něm na vánoční raut s čajem a cukrovím. Častým problémem bývá scénář, který může být několik let stejný, proto je třeba věnovat čas jeho změně, aby rodičů v publiku neubývalo. (Feřtek, 2011)

### **Výstavy a jarmarky**

Těmito akcemi dává škola najevo, že neexistují jen vánoční besídky, jako jediná forma setkání. Aby se rodiče cítili jako rovnocenní partneři, je vhodné je požádat o radu, jak konkrétní výrobek zrealizovat, poprosit je s dopravou produktů, případně mu umožnit, aby se s vlastními dětmi zúčastnil prodávání. Rodiče oceňují možnost, kdy mohou přijít do školy za účelem koupit si výrobek, který vyrobily děti a který škole pomůže. (tamtéž)

### **Sportovní odpoledne**

Tento typ akce zaujme především rodiče, které kulturní dýchánky nezajímají. Rodiče se této akce mohou zúčastnit buď jako diváci, nebo jako aktivní účastníci. Důležité je seznámit rodiče s touto akcí v dostatečném předstihu a přizpůsobit termín a čas rodičovským možnostem. Organizátoři by měli mít na paměti, že ne všichni rodiče a děti jsou soutěživé typy, proto by nemělo chybět například volejbalové stanoviště. (Feřtek, 2011)

### **Zahradní slavnost a táborák**

Výhodou těchto slavností je naprosto neformální atmosféra, kdy rodiče s dětmi přijdou na zahradu nebo posedí u ohýnku. Součástí je i malé občerstvení. Pokud je připraven i nějaký program, určitě by neměl být příliš strukturovaný. V tomto případě mohou učitele vidět, jak se k sobě děti a rodiče navzájem chovají. Pokud se většině rodičů toto posezení nezdá vhodné, je na schopnostech učitele, aby navodil takovou situaci, která dá rodičům najevo, že podobné setkávání jsou samozřejmě jako třídní schůzky. (tamtéž)

### **Kurikulární odpoledne**

Mnoho konfliktů mezi rodiči a učiteli pramení právě z malé informovanosti rodičů. Učitelé rodičům málokdy vysvětlují smysl své práci a důvody, proč třeba neznámkuje. Je důležité, aby rodiče věděli, proč škola a učitel postupují tak, jak postupují. Na třídních schůzkách většinou není tolik času na to, aby učitel obeznámil rodiče s celým kurikulem. Není tedy od věci občas rodiče pozvat odpoledne do školy a třeba jim představit čtenářskou dílnu. Učitel by se neměl nechat odradit vysvětlováním, protože někdy může opravdu únavné (rodiče jsou konzervativní a myslí si, že by jejich dítě mělo zažít takovou školu, jakou zažili i oni). (Feřtek, 2011)



### **Vzdělávací semináře pro rodiče**

Tyto semináře nejsou totéž jako kurikulární odpoledne. Některé školy nabízejí semináře, které se zabývají komunikací s problémovými dětmi. Tyto semináře vede zpravidla někdo jiný než učitel. Nabízejí nahlédnutí do problémů komunikace s dětmi nečekaným způsobem. To zvyšuje míru rodičovského pochopení pro práci učitele. (tamtéž)

### **Občanská sdružení či školské rady**

V řadě škol pracují rodičovské skupiny, které si pro svou právní existenci zvolily buď formu občanského sdružení, nebo radu školy, která vznikla na základě Zákona o státní správě a samosprávě ve školství. Mezi rodiči se ovšem netěší takové popularitě jako občanská sdružení. Jedním z důvodů může být především fakt, že zatímco v občanském sdružení rozhodují zcela samostatně, v radě školy mají rodiče třetinové zastoupení. I bez zákonných kompetencí má sdružení rodičů vliv na chod školy. Ale není tomu tak všude. Mnozí si možná kladou otázku, do čeho všeho může sdružení rodičů škole mluvit. Dá se tvrdit, že téměř do všeho (do nevhodného vybavení tříd, knihoven, problematiku krádeží na škole, do vyučovacích metod konkrétních učitelů atp.). Sdružení rodičů má své zastoupení a plno dokladů o jeho vlivu. Nefunguje ovšem pouze jako kárná komise, ale součástí rady je i aktivní pomoc škole (shánění sponzorských darů, zajišťování exkurzí, přednášek pro děti, školních výletů či škol v přírodě). (Kukal, 2011, s. 11)

### **Do školy k holiči nebo na masáž**

Pro školu je výhodné, když ji rodiče vnímají jako místo, kam se dochází pravidelně a kde jsou nabízeny užitečné služby. Ochota rodičů se pak zvyšuje a ti jsou následně ochotní podržet školu v krizové situaci. Zároveň bylo zařízení a vybavení škol nákladné, často je využíváno jen zčásti, a proto je třeba pronájem školních prostor vhodným způsobem, jak rodiče do školy přilákat a něco vydělat do školní kasy. (Feřtek, 2011)

## **2.6. Limity a rizika partnerství**

Vytváření partnerského přístupu mezi rodinou a školou se může setkat s řadou úskalí (jak ze strany školy, tak ze strany rodiny), která navázání partnerského přístupu mohou bránit. Autorka DP se během své praxe setkala s několika důvody, kterými učitelé vysvětlovali nízkou aktivitu rodičů. Jedná se především o důvody časové a o nahlížení rodičů, kteří učitele chápou jako odborníka, kterému nemohou více pomoci. Autorka nyní uvede několik možných rizik a limitů, se kterými se při své praxi může setkat:

### **Nedostatek času na straně rodičů**

Právě nedostatek času je jedním z hlavních důvodů, který rodičům brání, aby se věnovali rozvoji partnerských vztahů. Autorka DP souhlasí, neboť na základě několika rozhovorů s učiteli během své praxe zjistila, že ačkoliv by rodiče měli zájem chodit do školy více, právě jejich časové vytížení jim to neumožní. (Feřtek, 2011)

### **Špatné zkušenosti se školou**

Mnohdy se na jejich představách odráží zkušenosti z poměrů normalizační školy sedmdesátých a osmdesátých let. A pokud chtějí pro své děti stejnou školu, kterou absolvovali oni, nebo naopak školu naprosto odlišnou, přicházejí se strachem a pocitem, že se musejí bránit. Toto je jeden z hlavních důvodů, proč je při vzájemných debatách tolik potlačované agresivity. (Feřtek, 2011)

### **Obtížné prosazování názorů**

Rodiče si uvědomují, že mají právo hájit zájmy svých dětí a prosazovat své názory, ale často to nedovedou, nebo tak činí nevhodným způsobem. Problém je v tom, že nemají možnost někde se naučit diskutovat otevřeně a neagresivně. (tamtéž)

### **Riziko exkluzivity**

V naší zemi ještě není spolupráce s rodinou považována za automatickou, a proto rodiče, kteří jsou v tomto směru aktivní, mohou pasivní rodiče odrazovat od větší aktivity, nebo dokonce vytvářet dojem, že děti těchto rodičů mohou z jejich angažovanosti profilovat. (Trnková in Rabušicová, 2004)

### **Pracovní zatížení učitelů**

Učitelé mohou mít mnohdy pocit, že je na ně kladeno až moc požadavků, které se týkají např. reforem či změn v kurikulárních standardech. Pokud ve škole není budování partnerství s rodiči žáků součástí kultury školy, mohou učitelé tento požadavek považovat jako „nadstandardní“. Často pak mohou díky tomuto postoji svůj dosavadní vztah s rodiči i zhoršit. (tamtéž)

### **Nedostatečná příprava učitelů na práci s rodiči**

Učitelé si často stěžují, že nejsou na práci s rodiči připraveni. Během svého studia sou připravováni především na práci s žáky a na práci s dalšími partnery školy připravuje jen málokterá pedagogická fakulta. (Trnková in Rabušicová, 2004)

### **Učitelé se rodičů obávají**

Naprostá většina učitelů těžce nese, když se rodiče dobře zorganizují a o školu se začnou intenzivně zajímat. Škola rodiče přijímá jako sponzory a podporu, ale ostatní na ostatní aktivity není příliš připravená. (tamtéž)

### **Tradice**

Někteří mají stále na mysli hojně přetrvávající představu o škole – učitele vnímají jako profesionála, který pracuje v uzavřené instituci a nepotřebuje o své práci s nikým diskutovat, neboť ví, jak ji má vykonávat. (Trnková in Rabušicová, 2004)

V literatuře Mortimerovi (in Rabušicová, 2004) jsou ze strany učitelů uváděny následující námitky týkající se zapojení rodičů do výuky: manažerské námitky (učitelé potřebují počítat s časem navíc pro pomoc a jednání s rodiči), profesionální námitky (umožnění vstupu rodičů do vyučování může ohrozit profesionální status učitele, rodiče

nejsou odborníci), výchovně-vzdělávací námitky (přítomnost rodiče ve vyučování může u dětí vzbudit dojem, že nejde o učení, ale o zábavu).

### 2.6.1. Výzkum této problematiky

V souvislosti s tématem, které se týká spolupráce rodiny a školy, často učitelé argumentují tím, že rodiče jsou zaneprázdnění, nemají na své dítě tolik času a jejich ochota je rok od roku čím dál menší. Společnost EDUin za pomoci firmy Perfect Crowd realizovala průzkum, který je dostupný na webových stránkách [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz), na téma, jak rodiče dnešních školáků vidí otázku spolupráce se školou svého dítěte. Průzkum ukázal, že rodiče mají ve věci velmi jasno: mají zájem, ale potřebují iniciovat. (Perfect Crowd, 2011)

Průzkum probíhal na jaře roku 2011 formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 522 rodičů od 25 do 55 let (více než 80% respondentů mělo dítě na základní škole). Průzkum potvrdil, že se zájem rodičů nezaměřuje jen na známky jejich dětí (jak často zmiňováno). Rodiče si přejí být informováni o všem, co s jejich dítětem souvisí. Slabé stránky dítěte zajímají 77 % respondentů a silné stránky zajímají 66% respondentů. O způsobu výuky by chtělo být informováno 70 % respondentů a zajímavé je, že jedna třetina dotázaných by si přála být i více seznámena se vzdělávací filosofií školy. Dále jedna třetina respondentů uvedla, že dostatečné je informování jednou měsíčně, ovšem téměř polovina by si přála být informována častěji. Šest z deseti dotázaných si přeje být informována ústní formou (osobní rozhovor s pedagogy), kdežto 45% respondentů považuje jako vhodnou komunikaci emailové zprávy. Téměř polovině respondentů vyhovuje frekvence, s níž škola komunikuje. Pro každého druhého dotázaného by komunikace mohla být častější. (tamtéž)

Z průzkumu tedy vyplývá, že zájem ze strany rodičů je. Kde je tedy chyba? Názor učitelů je takový, že rodiče jsou příliš zaměstnáni a nemají čas a zájem. Na otázku: „Jakých aktivit spojených se školou byste se chtěl/a vy osobně zúčastnit?“ odpověděla jen desetina respondentů, že žádných. Převažovala odpověď týkající se návštěvy výuky a

neformální setkávání rodičů s učiteli. Polovina rodičů, která by se chtěla účastnit organizací volnočasových aktivit, by se jich ráda účastnila i dvakrát do měsíce. (Perfect Crowd, 2011)

Všeobecně rodiče současných školáků zastávají názor, že by škola měla dělat více pro spolupráci s rodiči. Tento názor ještě častěji zastávají rodiče mladších dětí. Pro většinu rodičů je spolupráce rodiny a školy podmínkou pro komplexní výchovu a vzdělávání dítěte. Autorka s tímto tvrzením souhlasí, ale dodává, že je potřeba na této problematice ještě hodně zapracovat a je třeba podniknout mnohem větší osvětu jak mezi školy, tak i mezi rodiče, neboť někteří vzájemné spolupráci těchto dvou institucí (rodiny a školy), nepřikládají větší význam. Uvědomuje si, že se bude jednat o dlouhodobou práci a úsilí.

### **3. Kritéria efektivní spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacích dokumentech**

Autorka se v této kapitole zaměření na dva vzdělávací dokumenty, Rodiče vítání a Kompetentní učitel 21. století, které charakterizuje, uvede stanovená kritéria. Následně tyto dokumenty porovná a vybere si, která kritéria z uvedených dokumentů jí lépe poslouží jako podklad pro výzkum.

#### **3.1. „Rodiče vítání“**

Značka na dveřích školy „Rodiče vítání“ zaručuje, že jsou rodiče včas informováni o dění ve škole, mají k dispozici všechna telefonní čísla a e-mailové adresy. Pokud potřebují vyřešit nějaký problém, je jim to umožněno i v odpoledních hodinách, neboť škola respektuje pracovní vytížení rodičů. Učitelé s rodiči jednají rovnoprávně a respektují jejich soukromí a důstojnost. Je stanoveno několik pravidel (*viz příloha č. 1*), jejichž splnění vede

k udělení této značky. Manažerka projektu, Kateřina Kubešová, říká, že mnohdy i úspěšné školy nespĺnily všechna potřebná pravidla k udělení tohoto označení. Podotýká, že velmi často na webových stránkách školy chybí fungující telefonní číslo nebo je problém se během vyučování dozvonit na zvonek školy. Mezi jedno z kritérií tedy patří dodržování komunikačního minima, dále jsou zde zařazeny konzultační hodiny, ve kterých je přítomen i samotný žák, možnost konzultace se školním psychologem či možnost kdykoli navštívit vyučování. Smysl značky „*Rodiče vítáni*“ nespočívá v dalším zaměstnání učitelů, ale jedná se o službu, jejíž kvalitu garantuje škola rodičům. Jde ovšem především o to, dát rodičům, pocit, že se komunikace s učitelem nemusí bát a aby došli pochopení toho, jak je učitelská profese obtížná. (Feřtek, 2011, s. 22)

Existují i webové stránky: [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz), které obsahují online poradnu, tematické články a mapu, ve které si rodiče mohou vyhledat školy, které se ke značce „*Rodiče vítáni*“ přihlásily a garantují vstřícnou komunikaci s rodiči. Rodiče tak mohou posoudit, která škola je pro ně nejpřitažlivější. Školy naopak mohou inzerovat své služby a upozornit na sebe. Celý projekt odstartoval v září roku 2011, kdy se k němu začaly přidávat první školy.

### **Základní požadavky pro udělení značky „*Rodiče vítáni*“**

V knize „*Rodiče vítáni*“ (Feřtek, 2011, s.109–110) jsou uvedené jednak základní požadavky, ale také volitelné, u kterých škola musí splnit alespoň jeden z uvedených způsobů.

Autorka výše uvedená kritéria vnímá jako standard, který by měl být dodržován všemi školami, bez ohledu na značku „*Rodiče vítáni*“. Charakterizuje je jako podmínku dobře fungujícího vztahu mezi školou a rodinou. Myslí si, že by se mělo, zcela automaticky, chránit soukromí během třídních schůzek. Učitelé by měli při sdělování prospěchů jednotlivých žáků zajistit rodičům diskrétní prostředí. Autorka ale dodává, že i když by se tato kritéria měla brát jako samozřejmost, někteří učitelé se podle nich neřídí. Souhlasí s Feřtkem (2011), který jako jedno z kritérií popisuje i možnost účasti rodičů na

školních aktivitách, ale dále uvádí, že školy sice mohou připravit zajímavé akce pro rodiče, ale mnohdy už nezohledňují denní dobu, ve které se akce koná. Rodiče se jich pak nemohou zúčastnit, protože jsou v práci.

### **3.2. „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“**

Mezinárodní asociace Step by Step na základě stále se zvyšujících požadavků na měření kvality tohoto programu v mezinárodním kontextu po roce 2002 vyzvala americké a evropské odborníky k formulování požadavků na charakter tohoto vzdělávacího programu a zároveň zohledňujících i kvalitu učitelské profese. V roce 2011 byly pak tyto standardy (*viz příloha č. 1*) týmem odborníků v čele s Kargerovou a Krejčovou upraveny tak, aby odpovídaly českému vzdělávacímu prostředí. Tento dokument, dostupný i na webových stránkách, charakterizuje žádoucí kvality dobré práce učitele, které jsou v souladu s nejnovějšími mezinárodními pedagogicko-didaktickými trendy. ([www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz))

Mezinárodní profesní ISSA standardy formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu, který je orientován na dítě a kvalitní práci pedagoga. Tyto kvality, které autorka uvádí, mají kompetenční charakter a podporují výchovu a vzdělávání, které respektují osobnost dítěte, jsou v souladu s demokratickými principy, vedou dítě ke kritickému myšlení a zodpovědnosti. (Spilková, 2010)

Jedná se o určitý nástroj, který je účinný k vykonávání učitelské profese. Udržuje a rozvíjí kvality práce učitele, slouží k profesnímu seberozvoji, sebereflexi a sebehodnocení. V některých školách funguje jako obecně platné vymezení kvality práce učitele, neboť obsahuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitní práci učitele. Dokument je rozdělen na několik částí. První částí je komunikace, následuje rodina a komunita, další je inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, dále je v dokumentu uvedeno plánování a hodnocení, následně učební prostředí a na závěr profesní rozvoj. Každá oblast obsahuje několik kritérií, která jsou dále specifikována indikátory a

praktickými příklady, kterými lze tyto indikátory naplnit. Tento dokument nebyl vydán jen pro školy, které pracují podle programu Začít spolu, ale jedná se o materiál, který popisuje moderní a inovátorské pedagogické přístupy, díky čemuž se stává univerzálním. (www.sbscr.cz)

Tato jednotlivá kritéria, týkající se oblasti Rodina a komunita, na kterou se autorka DP zaměřuje podrobněji, mohou být podle autorky naplněna například tím, že se učitel snaží vymýšlet a podnikat takové akce, kterých se může zúčastnit nejenom žák, ale i jeho rodiče a další rodinní příslušníci. Veškeré snažení učitele by mělo být podporováno ze strany rodiny, které by učiteli měla aktivně nabízet pomoc s organizací, zajištění materiálu a podobně. Dále by se měl učitel rodiče řádně informovat o dění ve škole, o termínech různých akcí, konzultací a třídních schůzek. Informace by měl zprostředkovávat pomocí takových materiálů, které rodičům nejvíce vyhovují (pokud někdo nemá možnost internetu, měl by tento fakt učitel respektovat a informovat rodiče prostřednictvím jiných materiálů). Zároveň by tyto materiály měly být přehledné a srozumitelné. Učitel by měl informace od rodičů také získávat. Měl by volit takové příležitosti a strategie, aby se dozvěděl co nejvíce informací o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a následně s těmito informacemi vhodně pracovat (např. informace o specifických zájmech a povolání rodičů). Učitel by měl dávat rodičům i příležitost ke spoluřozhodování o vhodných postupech, které vedou k podpoře učení a rozvoje jejich dítěte. Měl by se zajímat o to, jak s dítětem pracují doma. Také by měl rodičům poskytovat dostatečné informace týkající se hodnocení výsledků a chování dítěte (psané zprávy, portfolio, sebehodnocení dítěte, žákovská knížka).

### **3.3. Srovnání dokumentů**

Pokud autorka porovná projekt „Rodiče vítáni“ a dokument „Kompetentní učitel 21. století“, dochází k závěru, že pro účely jejího výzkumu jí lépe poslouží kritéria z druhého dokumentu. Dokument „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ oceňuje mimo jiné v tom, že obsahuje sedm důležitých oblastí nezbytných



pro učitelovu profesi, o kterých se autorka výše zmínila. Tyto oblasti vnímá jako základ učitelské profese, neboť každá oblast je při této profesi důležitá, nezbytná a nezastupitelná. Protože je její práce zaměřena na spolupráci rodiny a školy, podrobněji se zaměřuje na oblast *Rodina a komunita*. Výhody shledává v kritériích jednotlivých oblastí, která jsou dále doplněna o indikátory a obsahové rámce indikátorů, které jednotlivá kritéria specifikují. Právě tyto indikátory autorce posloužily zároveň jako cíle jejího výzkumu, která zjišťovala prostřednictvím obsahových rámců jednotlivých indikátorů. Uvedené možnosti, kterými mohou být kritéria naplňována, shledává jako velice prospěšné nejen pro účely svého výzkumu, ale i pro pedagogy, kteří si na základě těchto konkrétních obsahových rámců mohou ověřit, zda ve své praxi tato kritéria a indikátory naplňují a jestli se nezaměřují jen na jednu oblast aktivit. Autorka uvádí, že se často setkává s různými kritérii, která ovšem nejsou blíže specifikována, a proto se nediví, že mnohdy nejsou naplňována, neboť si učitelé neví rady, jakým způsobem by je měli naplnit. V projektu „*Rodiče vítáni*“ uvedená kritéria, na rozdíl od dokumentu „*Kompetentní učitel 21. století*“, nejsou více specifikována. Například kritérium, které uvádí, že škola pořádá akce pro rodiče, již není doplněno o konkrétní akce. Autorka kritéria v tomto projektu považuje zároveň za standardní, neboť umístění zvonku ke školním dveřím či zajištění soukromí při sdělování informací týkající se klasifikace a chování jednotlivých žáků, považuje za automatické. Poskytnutí dostupných kontaktů na všechny učitele a vedení školy autorka rovněž chápe jako samozřejmost.

Oba dokumenty pak ale obsahují kritéria (v dokumentu „*Kompetentní učitel 21. století*“ se jedná již o indikátory kritérií), která se překrývají. Jako příklad autorka uvádí kritérium týkající se zachování důvěrnosti informací o prospěchu a chování žáků. Dokument „*Kompetentní učitel 21. století*“ k tomuto bodu ještě navíc přidává, že jsou zachovány i informace týkající se rodin dětí. Mezi další kritéria, která se překrývají, ale v projektu „*Rodiče vítáni*“ jsou uvedena již jako volitelná, patří možnost konzultací ve třech (učitel – rodič – žák), přítomnost rodiče ve vyučování a různé způsoby (např. týdenní plány), kterými učitel informuje rodiče o prospěchu jejich dítěte. Dokument „*Kompetentní učitel 21. století*“ kritérium týkající se prospěchu žáků, doplňuje o více konkrétních příkladů (např. portfolio či psaná zpráva). Dalším překrývajícím kritériem, které je ale

v projektu „*Rodiče vítáni*“ rovněž uvedeno mezi volitelnými požadavky, je kritérium, které říká, že rodiče mají možnost ovlivňovat způsob stravování svých dětí ve škole. Ve druhém dokumentu je tato možnost obsažena v indikátoru, který uvádí, že učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.

Kritéria uvedená v dokumentu „*Kompetentní učitel 21. století*“ na autorku působí přehledněji, srozumitelněji a velkou výhodu shledává především v konkrétních příkladech, kterými lze jednotlivé indikátory naplnit. Kritéria projektu „*Rodiče vítáni*“ spíše shledává jako standardní, která by měla být naplňována ve všech typech škol. Vždyť motivací učitelů a vedení školy ke splnění těchto kritérií by nemělo být pouhé udělení značky, ale spokojenost žáků, rodičů a samotných pedagogů

## **4. Začít spolu – model efektivní spolupráce rodiny a školy**

V této kapitole se autorka bude podrobněji věnovat programu Začít spolu, se kterým se měla možnost několikrát setkat a pracovat podle něj. Uvede příklad struktury dne v tomto programu, následně charakterizuje dvě desatera vzájemné komunikace z pohledu dvou autorů. Poslední částí této kapitoly jsou tři rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou, charakterizující požadavky programu Začít spolu.

*„Program, v mezinárodním označení Step by Step, realizují učitelé ve 29 zemích světa. Tento program umožňuje přizpůsobit každé škole/učiteli jeho konkrétní podobu zvykům, tradicím i kultuře. Buduje základy pro znalosti, dovednosti i postoje, které jsou životně důležité pro člověka 21. století. Zároveň připravuje žáky na to, aby se uměli aktivně a efektivně učit, učení pro ně bylo zábavou a nebylo pro ně spojeno s negativními zážitky (stres atd.). Tento program preferuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy s rodinou i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje inkluzi dětí*

*nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení, dětí s postižením i dětí z etnických menšin.“*

*Step by Step ČR*

Spilková (2005) uvádí, že v tomto programu mají rodiče příležitost podílet se na chodu školy (jejím řízení, organizaci a financování). Rodiče jsou pro učitele velice důležitými partnery, a proto se také podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího programu svého dítěte. Školy s tímto programem pořádají akce a kurzy, na kterých se mohou setkat rodiče a dětmi. Některé kurzy vedou sami rodiče.

Kargerová, Krejčová a Maňourková (2011) upravily kritéria (viz. dokument Kompetentní učitel), která neslouží jen pro učitele pracující podle programu Začít spolu ale jedná se, jak se již autorka v předchozí kapitole zmínila, o moderní a inovátorské přístupy, které jsou univerzální.

### **Struktura dne v programu Začít spolu:**

Struktura dne v tomto programu se v jisté míře může lišit od struktury tradičního vyučování. Vyučování v tomto programu je organizováno prostřednictvím vyučovacích bloků, které nemusí odpovídat 45 minutové vyučovací hodině, a prostřednictvím tematických projektů, kterými jsou propojovány předměty do logických celků s ohledem na globální vnímání celého světa. Důležitým organizačním celkem je týden, během kterého se žáci, na základě individuální volby, vystřídají ve všech povinných činnostech. Typická je taková organizace, kdy se žáci mohou stejnou dobu zabývat různými aktivitami. (Spilková, 2005)

#### **1. Ranní kruh (cca 20-30 minut)**

V ranním kruhu probíhá vítání, sdělování zážitků z předchozího dne, sdělování svých problémů a svého trápení. Ranní kruh poskytuje prostor pro motivaci k tématu, o kterém se děti budou učit. Může zde na děti čekat i tzv. ranní zpráva, která nese informace organizačního charakteru.

#### **2. Společná práce (cca 60-90 minut)**

Učení se „trivium“. Pro děti je připravené učivo z českého jazyka a matematiky, které si osvojují a procvičují formou didaktických her. Žáci pracují buď samostatně či kooperativně ve dvojicích nebo v malých skupinkách.

### **3. Přestávka (asi 20-30 minut)**

### **4. Práce v centrech aktivit (cca 60-90 minut)**

Žáci se rozcházejí do center aktivit a plní úlohy, které jsou pro ně v centrech aktivit připravené a vztahují se k tématu projektu. Paralelně se vedle sebe odehrávají různé činnosti. V každém centru tak pracuje skupina dětí na jiných úkolech. Úkoly v centrech spojuje téma projektu, k němuž se právě tyto úkoly vztahují. Učitel přechází do role pomocníka a pozorovatele. Individuálně pomáhá žákům, kteří jeho pomoc potřebují.

### **5. Hodnotící (závěrečný) kruh (asi 20-30 minut)**

Zde žáci prezentují výsledky své práce a hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč si to myslí. Učí se tak reflektovat svou práci a stanovují si cíle dalšího učení. Kromě sebehodnocení dětí, se uplatňuje také vzájemné hodnocení mezi dětmi. Do hodnocení se zapojuje i učitel.

(Krejčová, Kargerová, 2003)

Dle autorčina názoru se v tomto programu počítá mnohem více s individuálními odlišnostmi dětí, prací ve skupinách či sebehodnocením a reflexí prací žáků. V této struktuře oceňuje také devadesátiminutové časové jednotky, které učiteli a dětem umožní pracovat nerušeně a udělat tak více práce.

### **Desatero pro spolupráci s rodinou**

Aby byl vzájemný vztah mezi rodinou a školou efektivní, je potřeba dodržovat určité zásady, které napomáhají k lepší spolupráci. Autorka zde uvede nejen desatero, které ve své publikaci uvádějí autorky Krejčová a Kargerová (2003) a v souvislosti s tímto desaterem přikládá desatero pro spolupráci s rodinou charakterizované Feřtkem (2011), které je jak pro učitele, tak i pro rodiče.

Krejčová a Kargerová (2003, s. 150) popisují desatero pro spolupráci s rodinou takto:

### **1. Respektujeme úlohu rodičů.**

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

### **2. Zachováváme důvěrnost.**

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

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

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

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

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

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

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

### **6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.**

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

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

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

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

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

### **9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.**

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

### **10. Víme, že všechno nejde hned.**

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

Desateru se také věnuje Feřtek (2011), který popisuje vzájemnou komunikaci následovně:

#### **Pro učitele:**

1. Mluvte s rodičem jako s rovnoprávným partnerem a respektujte jeho důstojnost.
2. Vnímejte rodiče jako „experta“, který nejlépe zná své dítě.
3. Komunikujte s rodiči přímo, ne prostřednictvím dítěte.
4. Berte dítě jako plnoprávnou součást učitelско-rodіčovské debaty o něm.
5. Nevnímejte každý dotaz či kritiku jako osobní útok.

#### **Pro rodiče:**

1. Nedívejte se na učitele jako na protivníka, ale jako na spolupracovníka při výchově dítěte.
2. Nejednejte s ním jako s pedagogickým sluhou a respektujte jeho odbornost.
3. Přicházejte do školy se zdvořilým dotazem, ne s odhodláním bojovat.
4. Informace od svého dítěte si ověřujte, neboť bývají často zkreslené.

5. Nepomlouvejte nikdy učitele svých dětí a rozhodně ne, když už to mohou zaslechnout.

Následně autorka uvede a blíže popíše tři rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou podle Krejčové a Kargerové (2003):

#### Osobní kontakt školy/učitele s rodinou

##### **První návštěva ve škole**

Je důležité, aby byli rodiče seznámeni s prostředím třídy, školy, se vzdělávacím programem a jeho metodikou ještě před tím, než dítě začne školu navštěvovat. Při prvním setkání učitel s rodiči vytváří pravidla pro vzájemnou spolupráci a seznamujeme s očekáváními a požadavky, která vůči nim má. Rodiče naopak seznamují učitele se svými očekáváními a požadavky.

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

Z důvodu pracovního vytížení rodičů jsou neformální příležitosti jako příchod a odchod dítěte ze školy velmi cenné. Pokud některý doprovází ráno své dítě do školy, snaží se mu být učitel k dispozici a mluví s ním o denních aktivitách, které jeho dítě čekají.

##### **Rozhovor**

Jedná se o nejčastější formu komunikace. Je nutné, aby během rozhovoru byly dodržovány zásady správného vedení rozhovoru (desatero), které jsou uvedeny na internetové stránce [www.technika.vedeni.rozhovoru.cz](http://www.technika.vedeni.rozhovoru.cz):

##### *1. Pravidla hry*

Očekává se, že se k nám ostatní budou chovat slušně, ale stejně tak bychom se měli chovat i my. Pokud jedna strana bude neustále druhé přerušovat, může tak začít činit i druhá. Měli bychom se tedy řídit podle pravidla: nedělej druhým, co nechceš, aby oni dělali tobě.

##### *2. Naslouchání*

Jen na základě dobrého naslouchání mohou být odhaleny různé náznaky, překážky atp.

### *3. Přemýšlení*

Je vhodné nejdříve popřemýšlet o tom, co druhá osoba říká a až následně reagovat. Především tak unáhlení se.

### *4. Stručnost*

Mluvit příliš dlouho je pro posluchače únavné. Také on by se měl dostat ke slovu a nebyť přerušován.

### *5. Pravdomluvnost*

Měli bychom být především přesvědčiví, čehož dosáhneme i pomocí pravdomluvnosti a upřímnosti.

### *6. Klid*

Spěchat se nevyplácí, měli bychom jednat pomalu a s rozmyslem. Pokud jsme něčemu nerozuměli, nebojme se optat. Předcházíme tím tak případnému nedorozumění.

### *7. Nepřepínat*

Stále bychom se měli držet tématu a zdvořile upozornit ostatní, pokud oni od tématu odbíhají.

### *8. Skutečné argumenty*

Při komunikaci se mají používat pouze skutečné argumenty, nikoliv prázdné fráze. Důležité také je nespokojit se s nejednoznačností od druhé osoby.

### *9. Názorný jazyk*

Zapojme do své řeči i cit a své teorie podkládejme praktickými příklady.

### *10. Zhostit se velení*

Snažme se držet kormidlo a nenechat se zatlačit do pozadí. Jedině tak můžeme ovlivnit, jakým směrem se náš rozhovor bude ubírat.



### **Telefonické rozhovory, e-mail, SMS zprávy**

Telefonické rozhovory, e-mail či SMS zprávy využívá učitel především v situacích, které je potřeba rychle řešit. Vzhledem k pracovnímu vytížení, tuto alternativu někteří rodiče upřednostňují. I takto může spolupráce s rodiči fungovat efektivně. (Krejčová, Kargerová, 2003)

### **Porady/konzultace učitel – rodič - dítě**

Na těchto konzultacích jsou nejčastěji přítomny všechny tři strany. Učitelovým cílem je mluvit o pokroku dítěte a dalších cestách v jeho učení. Autoři knihy Školní hodnocení žáků a studentů (Košťálová, Míková a Stang) doporučují pro účelné komunikace využívat tzv. dokumentační portfolio. Jedná se o soubor dokladů o žákově učení, který obsahuje jeho práce a zároveň tak postupné zlepšování v cílech učení. Při prohlížení portfolio učitel za pomoci žáka informuje rodiče o žákových silných a slabších stránkách, které jsou dokládány pracemi. Při konzultaci dostává jako první slovo žák, který informuje o tom, na co je hrdé, co se mu za poslední období podařilo a následně popřemýšlí, v čem by se mělo zlepšit. Následně dostává slovo rodič, který má prostor vyjádřit své názory a připomínky. Jako poslední se ke slovu dostává učitel. Ten by měl především vyslovovat co nejvíce konkrétních ocenění a stanovit jasné cíle pro následující období (tzn. do dalších konzultací). Zároveň si během konzultací vede poznámky.

(Čechová, H., B., 2011, s. 14 - 15)

V časopise Rodina a škola (Čechová, H., B., 2011, s. 14 - 15) jsou dále uvedeny pocity rodičů během konzultace. Rodiče, kteří šli na konzultace poprvé, byli zpočátku velice rozpačití, ale poté odcházeli s nadšením. Na běžných třídních schůzkách jim vadilo především to, že učitelka před celou třídou hovořila o dyslexii jejich syna a o jeho pomalém tempu. Díky seznámení se s chlapcovým portfolio získali pocit, že konzultace nebyly zbytečné a nejednalo se o pouhé oficiální setkání. Ocenili také možnost vyjádřit se k dané situaci.

Úskalí těchto konzultací je například v tom, že rodiče mnohdy nedokážou své děti pochválit a jejich úspěchy zlehčují. Naopak se intenzivně zajímají jen o jejich nedostatky. Je dobré rodiče šetrně upozornit na to, že mnohem efektivnější je dítě chválit za jeho úspěchy, než dávat najevo jeho neúspěchy. Dalším problémem je čas – v jakém časovém rozmezí konzultace realizovat, jak dlouho mají trvat a tak podobně. Někteří učitelé mají na jednu konzultaci vytyčeno 30 minut, s tím, že oficiálně konzultace trvá 20 minut. Konzultace zaberou mnohem více času než třídní schůzky – jak učitelům, tak i rodičům. Pro rodiče může být mnohdy velmi obtížné se ve stanovený čas konzultací do školy dostat. Jsou velice prospěšné hned z několika hledisek: dítě od začátku vnímá to, co ve škole dělá a jakou zodpovědnost si za svou práci nese. Zároveň při konzultacích dostává prostor k sebehodnocení. Mnohdy se stává, že děti mají tendence hodnotit se přísněji, než by hodnotili rodiče či učitel. Zároveň se konzultacemi přechází případnému nedorozumění mezi učitelem a rodiči. (Čechová, H., B., 2011, s. 14 - 15)

### **Porada/konzultace před zahájením školního roku**

První konzultace se odehrává většinou na počátku školního roku. Učitel rodičům klade otázky týkající se očekávání rodičů, na co jsou nejvíce u svého dítěte pyšní nebo co by se měl o jejich dítěti ještě dozvědět. (Krejčová, Kargerová, 2003)

### **Porady/konzultace v průběhu školního roku**

Učitel prodiskutuje možnosti dosahování cílů, které před dítětem stojí, naplňuje také konkrétní kroky v postupu učení dítěte. Do diskuze je zapojeno i dítě. (tamtéž)

### Písenné formy spolupráce školy/učitele s rodinou

#### **Letáčky, brožury, příručky**

Tyto materiály slouží k seznámení se školou. Jsou v nich uvedeny například informace o programu školy, učitelském sboru a mimoškolních aktivitách.

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

Ve zpravodaji jsou uvedeny informace o aktuálním dění ve škole, konkrétních akcích, které již proběhly, nebo probíhat teprve budou. Jsou obohaceny o hlavołamy, rébusy či recepty pro zdravou dětskou výživu.

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

V těchto zprávách se učitel snaží zachytit jak konkrétní pokroky dítěte, tak i témata o kterých se dítě učí. Učitel žádá od rodičů pomoc a zpětnou vazbu.

### **Informační nástěnka**

Pomocí této nástěnky jsou rodiče informováni o aktuálním programu, schůzkách či o dobrovolných akcích. Je dobré, aby byla nástěnka obohacena o fotografie dětí a dětské výtvary.

### **Schránka pro návrhy**

Slouží pro děti, rodiče, učitele a další partnery školy k vyjádření i anonymní formou.

(Krejčová, Kargerová, 2003)

### Rodiče ve třídě

Jak autorka DP výše zmínila, je z hlediska partnerských vztahů velice důležité, aby rodiče měli možnost vidět, jak probíhá výuka a aby měli možnost ji ovlivňovat. Na stránkách [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz) je řešena otázka, zda rodiče mohou do třídy kdykoli. Na tuto otázku odpovídá většina ředitelů a ředitelek s rozpaky. Řada z nich zastává názor, že rodiče samozřejmě do školy mohou přijít, ale lepší je, když se předem ohlásí a přijde nejlépe v ten den, kdy je na to škola připravena, popřípadě Den otevřených dveří. Ale některé základní školy opravdu vítají rodiče kdykoli. Jedná se například o Montessori školy, které s rodiči předem počítají. Rodič je tedy běžnou součástí života školy. ([www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz))

Autorky Krejčová a Kargerová (2003) charakterizují role jednotlivých rodičů, kteří jsou ve třídě přítomni:

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

Rodič se zpočátku ostýchá být ve třídě aktivní. Je vhodné mu dát prostor pro pozorování. Při sledování má možnost vidět, jak učitel s dětmi pracuje, jak se chová jeho vlastní dítě a seznámí se s chodem školy.

### **Rodič jako odborník**

Tento typ rodiče asistuje při učebních aktivitách, které se svým tématem vztahují k jeho profesi či zájmům. Zajišťuje dopravu na školní výlet, zorganizuje exkurzi na jeho pracovišti, pomůže s výrobou pomůcek, s výzdobou a vybavením třídy. Je dobré na začátku školního roku analyzovat situaci a zjišťovat, jaké záliby a povolání rodiče mají, neboť tyto informace můžeme následně využít při práci s dětmi.

### **Rodič jako asistent**

Rodič do třídy dochází pravidelně, společně s učitelem připravuje výuku. Jejich pomoc je užitečná zejména při samostatné práci dětí v centrech aktivit. Individuálně se tak věnuje tomu dítěti, které to potřebuje. (Krejčová, Kargerová, 2003)

### **Rodičovské místnosti**

Pokud to dovolí prostorové možnosti, zřizují se ve školách s tímto programem tzv. rodičovské místnosti. Tento prostor by měl být vybaven tak, aby vyzýval rodiče k zastavení se ve škole, krátkému posezení a setkání s jinými rodiči. Je jedno, jestli se jedná o celou samostatnou místnost, její část či vstupní vestibul školy. Místnost by měla být vybavena židlemi a stolem. Na stěnách mohou být dětské práce, fotografie dětí a rodičů ze společných setkání. Krabice s hračkami a jiným didaktickým materiálem může posloužit jako zábava pro mladší sourozence. Také by neměla chybět káva nebo jiné občerstvení. Součástí rodičovské místnosti může být i odborná a dětská literatura. Je dobré, aby místnost zdobil nápis „Jsme rádi, že jste přišli“. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Po přečtení monografie „*Vzdělávací program začít spolu*“ (Krejčová, Kargerová, 2003) a následné realizaci tohoto programu v praxi si autorka DP uvědomila jeho kvality a přínosy. Oceňuje především, že tento program chápe rodiče jako samozřejmou součást vyučovacího procesu, umožňuje jim podílet se na chodu školy. Práce v centrech aktivit je velice prospěšná například při různých projektech, učí děti jak samostatnosti, tak i spolupráci ve skupině.

## 5. Závěrečné shrnutí teoretické části

Teoretická část této diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první z nich se autorka zabývala definicí pojmu rodina, její funkcí, rodičovskými styly výchovy a rodičovskými rolmi ve vztahu ke škole. Definovala pojem škola, její funkce a zabývala se i sociálními vztahy ve škole. Poslední částí první kapitoly bylo vymezení spolupráce rodiny a školy v kurikulárních dokumentech.

V další části se autorka zabývá vzájemným vztahem mezi rodinou a školou – nahlédla na vývoj názorů týkající se spolupráce těchto dvou institucí, vzájemná očekávání ze strany rodiny a školy. Zaměřila se na výchovné sociální partnerství, na vliv rodiny na vzdělávání dětí a na konkrétní možnosti spolupráce. Dále uvedla možné limity a rizika partnerství ovlivňující efektivní spolupráci. Z výzkumu společnosti EDUin, který autorka v souvislosti s touto problematikou uvedla, vyplynulo, že rodiče by si přáli být více zapojeni, ale potřebují prvotní impuls, který by je ke spolupráci vybídl. Autorka si na základě této části druhé kapitoly uvědomila, že při vzájemné spolupráci mohou nastat různá úskalí, kterým se obě strany (učitel i rodič) mohou vyvarovat především asertivní komunikací a schopností kompromisů. Zároveň si autorka uvědomuje, že učitelé a rodiče mají spoustu zažitých předsudků a zkušeností, které je od bližší spolupráce odrazují. Velice důležitá je osvěta, které obě strany přesvědčí, že je vzájemná spolupráce důležitá a prospěšná.

Třetí část své diplomové práce autorka považuje za klíčovou, neboť v ní porovnává kritéria efektivní spolupráce rodiny a školy ve vzdělávacích dokumentech. Jedná se o dokument „*Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*“ a kritéria projektu „*Rodiče vítáni*“. Autorka stručně popisuje výchovně vzdělávací oblasti prvního zmíněného dokumentu, dále se detailně zabývá oblastí Rodina a komunita, jejími kritérii a indikátory. Kritéria efektivní spolupráce pak porovnává s kritérii projektu „*Rodiče vítáni*“. Na základě této kapitoly si vybírá dokument „*Kompetentní učitel 21. století*“, který jí poslouží jako podklad pro akční výzkum realizovaný ve třídě, která pracuje podle programu Začít spolu.

Čtvrtou a pro autorku rovněž klíčovou kapitolou, je představení programu Začít spolu – stručně tento program charakterizuje, jako příklad popisuje strukturu vyučovacího dne v tomto programu, uvádí desatera komunikace školy s rodinou z pohledu dvou různých autorů a tři rámcové kategorie spolupráce rodiny a školy. Autorka se s tímto programem setkala již během své praxe a na základě prostudované literatury, ze které čerpala nejen v této kapitole, se přesvědčila v tom, že by si podle něj přála pracovat i v budoucnu. Mimo jiné oceňuje především důraz, který je kladen na spolupráci s rodinou. To je zároveň důvod, proč tuto kapitolu zařadila do své diplomové práce. Tím dalším důvodem je fakt, že autorka svůj akční výzkum realizovala ve třídě, která podle tohoto programu pracuje.

Třetí a čtvrtou kapitolu autorka vnímá jako odrazový můstek pro empirickou část své diplomové práce.

Tato část diplomové práce autorce poskytla základy teorie, které následně využila během praktické části. Autorčíným cílem bylo dozvědět se z literatury takové poznatky, které by následně uplatnila jak v empirické části své práce, tak i během své učitelské praxe. Autorka se dozvěděla možné limity a rizika spolupráce, možnosti, kterými lze rodiče zapojit do výchovně vzdělávacího procesu a vzájemná očekávání rodiny a školy. Seznámila se s několika kritérii efektivní spolupráce, ty blíže prostudovala, porovnala a vybrala si taková kritéria (indikátory kritérií), která jí nejefektivněji posloužila jako podklad pro výzkum. Dále prostudovala program Začít spolu, podle kterého, jak již několikrát zmínila, pracuje třída, ve které autorka výzkum prováděla. Z uvedeného shrnutí vyplývá, že se autorce podařilo naplnit její cíl – a to získat takové teoretické základy, které může efektivně využít nejen při svém výzkumu, ale i během svého pedagogického působení.

## Empirická část

### 6. Vymezení problému a cíle práce

#### 6.1. Vymezení problému

V teoretické části již bylo řečeno, že se autorka necítí být dostatečně připravena na práci a komunikaci s rodiči. Dle jejího názoru je studium na vysoké škole zaměřené především na práci s dětmi, což je logické, ale zároveň se necítí být vybavena teoretickými poznatky a praktickými zkušenostmi, které může získat dlouhodobou praxí. Jako cíl teoretické části si stanovila získat v této oblasti takové teoretické poznatky, které bude moci nadále uplatnit. Její zájem byl dozvědět se poznatky z několika výzkumů týkajících se spolupráce rodiny a školy, pohledy různých autorů, kteří se touto problematikou zabývali. Zároveň se chtěla dozvědět i praktické tipy a nápady, které by ve své profesi mohla využít (ať už se jedná o možnosti zapojení rodičů do vzdělávání, tak i zásady komunikace a spolupráce). V empirické části následně tyto informace založené na teoretickém zkoumání pozoruje v praxi. Jejím cílem je dozvědět se, jak funguje spolupráce školy a rodiny v konkrétní třídě pracující podle programu *Začít spolu*, kterému se autorka ve své teoretické části také věnuje. Jako metody zkoumání jí sloužilo jednak pozorování konzultačních hodin a rodičovských dílen, ale také rozhovory, které realizovala s několika rodiči, třídní učitelkou a dětmi. V teoretické části porovnávala kritéria projektu *„Rodiče vítáni“* a kritéria a indikátory kritérií dokumentu *„Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“*. Na základě prostudování těchto jednotlivých kritérií usoudila, že pro účely jejího výzkumu jí lépe poslouží kritéria a indikátory kritérií z již zmíněného dokumentu *„Kompetentní učitel 21. století“*. Tento dokument jí posloužil jako podklad pro rozhovory s rodiči, učitelkou a žáky. Výhody tohoto dokumentu shledává především v jeho komplexnosti a v indikátorech, které specifikují jednotlivá kritéria.



## 6.2. Úkoly a cíle empirické části práce

Autorka si ve své empirické části klade dva úkoly a tři cíle. Prvním úkolem je v rámci konzultačních hodin ověřit, zda jsou jimi naplňována kritéria týkající se efektivnosti konzultací. Jako druhý úkol si autorka stanovuje zmapovat rodičovské dílny, ve kterých byla zároveň objektem pozorování.

Prvním cílem je zjistit, zda učitel zapojuje rodiče dětí i členy komunity do vzdělávání dětí, umožňuje jim aktivní vstup do výuky, vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.

Druhý cíl zjišťuje, zda učitel dává možnost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí.

Třetím cílem je zjistit, jestli učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.

## 7. Metodika výzkumu

### 7.1. Metody výzkumu a zpracování dat

Pro svou empirickou část práce autorka realizovala výzkum kvalitativní. Jako jeden ze základních přístupů kvalitativního výzkumu je výzkum akční, který si autorka pro výzkumnou část diplomové práce zvolila.

#### Pozorování

Autorka pozorovala průběh konzultací ve třídě prvního stupně. Zajímalo jí především prostředí, kde se konzultace realizují, celková atmosféra a struktura konzultací, komunikace a vztahy mezi účastníky, jejich význam a přínosy. Během probíhajících dílen pro rodiče byla autorka zároveň objektem pozorování, neboť se těchto dílen aktivně zúčastnila a zároveň se zaměřila na vztahy mezi rodiči, učiteli a žáky. Dále pozorovala průběh těchto dílen a jejich organizaci.

#### Rozhovor

Rozhovory autorka realizovala jak s rodiči, tak i s učitelem a s dětmi (pro děti volila rozhovor skupinový). Měla připravené otázky, které v průběhu rozhovoru případně upravila a doplnila dalšími otázkami.

#### Rozhovor s třídní učitelkou

Následně autorka provedla rozhovor s třídním učitelem, kterému kladla obdobné otázky jako při rozhovoru s rodiči, porovnávala jednotlivé výroky s výroky rodičů a případně hledala možné příčiny rozdílných tvrzení. Otázky pro rozhovor s učitelkou znějí takto:

*1. Nabízíte rodičům takové aktivity, kterých by se mohli zúčastnit současně s dětmi a dalšími členy jejich rodiny?*

*Které aktivity nejvíce preferujete?*

*Jak často je pořádáte?*

*2. Umožňujete rodičům zúčastnit se výuky?*

*Kolik rodičů tuto možnost využívá?*

*V jaké roli rodiče jsou (pozorovatelé, odborníci či asistenti učitele)?*

*3. Poskytujete rodičům prostřednictvím různých materiálů informace o termínech, třídních schůzkách, dnech otevřených dveří atd.?*

*Jaké materiály nejvíce preferujete?*

*4. Komunikujete s rodiči i prostřednictvím individuálních konzultací, při kterých je přítomen i žák?*

*Jak často tyto konzultace probíhají?*

*Jaká je jejich délka?*

*5. Používáte dětské portfolio a psanou zprávu, prostřednictvím které rodiče informujete o pokrocích dítěte?*

*Jak často jim portfolio ukazujete?*

*Po jakých časových intervalech zprávu píšete?*

*6. Zahrnujete rodiče a rodiny dětí do plánování různých aktivit, projektů a činností?*

*O které aktivity se především jedná?*

*Zúčastňuje se jich většina rodičů?*

*7. Pořádáte takové příležitosti, při kterých byste rodiče požádala například o finanční pomoc na nákup materiálů do třídy, o pomoc s výzdobou třídy atd.?*

*Které příležitosti preferujete nejvíce?*

*Proč?*

### Skupinový rozhovor s dětmi

Autorka se během svého výzkumu zaměřila i na to, jak vnímají vzájemnou spolupráci mezi školou a rodinou dětí. Sledovala především to, jak děti vnímají konzultace, v čem vidí její přínosy a negativa, jak se při nich cítí a zda by na nich něco změnily. Dále u žáků zjišťovala, jak vnímají rodičovské dílny a jiné akce spojené se školou, na kterých jsou přítomni i jejich rodiče. Autorka dětem pokládala doplňující otázky. Poté jim pokládala otázky týkající se rodičovských dílen a jiných aktivit, na kterých jsou rodiče přítomni. Otázky, které dětem pokládala, doplňovala případně dalšími otázkami. Během rozhovoru ponechala prostor výměně názorů, aby se dozvěděla co nejvíce pohledů a argumentů na danou problematiku.

#### **Otázky pro děti:**

*1. Těšíte se na rodičovské dílny?*

*Proč ano?*

*Proč ne?*

*2. Účastní se vaši rodiče, nebo někdo jiný z rodiny těchto dílen?*

*Kdo?*

*Jak často?*

*3. Co říkáte školním aktivitám, na kterých jsou i vaši rodiče a pomáhají paní učitelce (Sportovní den, karneval, atd.)?*

*V čem jsou dobré?*

*Co vám na nich vadí?*

*Jaké tyto aktivity máte nejraději a proč?*

*4. Těšíte se na konzultace typu učitel – rodič – žák?*

*V čem vám přijdou konzultace přínosné?*

*Co byste na nich změnili?*

### Rozhovor s rodiči

Autorka realizovala rozhovor se čtyřmi rodiči. Jejím cílem bylo zjistit, jak funguje vzájemná spolupráce v konkrétní třídě, zda jim vyhovuje, nebo co by si přáli změnit. Otázky pro rozhovor s rodiči jsou následující:

*1. Vymýšlí učitel takové aktivity, kterých se může zúčastnit současně vaše dítě, Vy jako rodič a další členové rodiny?*

*O které aktivity se jedná?*

*Jak často jsou pořádány?*

*Zúčastňujete se jich?*

*2. Informuje Vás učitel prostřednictvím různých materiálů o dění ve škole, o termínech třídních schůzek, dnech otevřených dveří a jiných akcích pořádaných školou?*

*O jaké materiály jde?*

*Které jsou, podle Vás, paní učitelkou nejvíce preferovány?*

*Jaké materiály vyhovují Vám a proč?*

*3. Komunikuje s Vámi také prostřednictvím individuálních konzultací, při kterých je přítomno i Vaše dítě?*

*Vyhovuje Vám jejich délka?*

*Jaké přínosy tyto konzultace pro Vás mají?*

*Změnila byste na nich něco?*

*4. Umožňuje Vám zúčastnit se výuky?*

*Jak vaše účast probíhá?*

*5. Používá učitel jako nástroje hodnocení například dětské portfolio a informuje Vás i prostřednictvím psané zprávy, kde zhodnotí a popíše vývoj dítěte za určité období?*

*Jak často Vás s těmito nástroji hodnocení seznamuje?*

*Vyhovují Vám tyto nástroje hodnocení?*

*6. Zapojuje Vás učitel do plánování aktivit, projektů a činností?*

*O které aktivity se jedná?*

*Zúčastňujete se těchto aktivit?*

*Vyhovuje Vám četnost jejich pořádání?*

*Jsou aktivity, kterých byste se ráda zúčastnila, ale paní učitelka/škola je nerealizuje?*

*7. Pořádá vhodné příležitosti, aby Vás požádal např. o finanční pomoc na nákup materiálů do třídy, o pomoc při vymalování třídy, o pomoc při organizaci sportovního dne atd.?*

*O jaké příležitosti se jedná?*

## **7.2. Výzkumný vzorek**

Autorka nejdříve stručně charakterizuje školu, ve které se výzkum odehrával.

### **Charakteristika školy**

Škola, na které autorka výzkum realizovala, je pražská úplná škola, tedy škola mateřská a základní. Jsou zde vychovávaní a vzděláváni žáci od věku 2 - 15 let, a to s rozdílem na jejich rozdílné individuální potřeby. Její součástí je mateřská škola se čtyřmi třídami. Působí zde i školské poradenské pracoviště, které zahrnuje službu speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce, poradce pro cizince či poradce pro profesní orientaci. Snaží se o to, aby byla školou dobrou i pro žáky cizince, žáky se sociálním či zdravotním znevýhodněním i pro žáky mimořádně nadané. V roce 2001 přijala program s názvem „Atraktivita, aktivita, kvalita“, který podporuje zdraví. Dále pracuje podle metodiky programu Začít spolu a s projektem Vzdělání na dotek, který jí zajišťuje veškerou technickou a informační podporu.

Škola je výrazně orientovaná na rozvoj anglického jazyka a je zařazena do sítě bilingvních škol. Snaží se posilovat především výuku cizího jazyka přirozeným a pro dítě blízkým způsobem, jako je komunikace, různé hry apod. Škola má k dispozici asistenty pedagogů (ve třídách 1. - 2. ročníku) a rodilé mluvčí. Žáci se mohou spolupodílet na dění ve škole prostřednictvím parlamentu, školního rozhlasu či školního časopisu. Rodiče se mohou zapojit do občanského sdružení, občanského sdružení bilingvních škol (BOSA), nebo do klubu rodičů. Usiluje o efektivní spolupráci s rodinou a jejími dalšími členy. Na svých webových stránkách má vyvěšené týdenní plány jednotlivých tříd, kontakty na učitele a další pracovníky školy. Dále škola zveřejňuje kalendář akcí pro konkrétní týden. S rodiči komunikuje prostřednictvím žákovských knížek či školních novin. Přímá komunikace se potom odehrává prostřednictvím třídních schůzek, konzultačních hodin, které pořádají jednotliví učitelé a dalších akcí, jako je např. sportovní den, rodičovské dílny, vánoční besídky, zahradní slavnost atd.

V ŠVP škola uvádí, že rozvíjí partnerské vztahy se žáky a spolupracuje s rodinou. Kromě třídních schůzek a konzultací s učiteli zde probíhají i konzultace učitel – rodič – žák. Rodiče mohou po domluvě s učitelem vstupovat do hodin a podílet se na přípravě různých projektů a akcí pro žáky. V nižších ročnících je rodičům umožněno, aby ve třídě fungovali jako asistenti učitele. V klubu rodičů se sdružují aktivní rodiče, kteří organizují akce pro děti rodiny (např. karneval, besídky, burzy). Komunitní centrum školy poskytuje zázemí jejich aktivitám.

Následně autorka popíše třídu, ve které realizovala nejen svůj výzkum, ale při souvislé čtrnáctidenní praxi ve třídě působila, pozorovala práci učitelky, žáků, ale také měla možnost setkat se některými rodiči a blíže je poznat – především rodiče, kteří své děti ráno přivedli do třídy a mnohdy s paní učitelkou řešili organizační či jiné problémy související se školou.

## **Charakteristika popisované třídy**

Do třídy v současné době chodí 20 žáků. Zhruba třetina dětí pochází z vícečlenných rodin. Ve třídě jsou 4 žáci cizinci (dva Čečenci, jeden Ukrajinec a jedna Vietnamka). U jednoho chlapce je diagnostikována grafomotorická porucha a u dívky porucha zvaná selektivní mutismus. Čtyři žáci patří mezi dyslektiky a zároveň dysgrafiky. Učitelka, která žáky vede od první třídy, tuto třídu charakterizuje jako kolektiv, ve kterém jsou patrné rozdíly jak v učení a výsledcích, tak i v chování a v postojích jednotlivých rodičů. Třída by se mohla dát rozdělit na dvě skupiny žáků. Do jedné skupiny patří žáci, kteří jsou bystří, rychlí, vnímaví, snaživí a plní zadané úkoly svědomitě a poctivě. Druhou skupinu tvoří žáci, kteří jsou spíše pasivní a potřebují mít nad sebou větší dozor. I přes velké rozdíly, se třídní učitelka snaží volit takové aktivity, které by zajistily efektivní vzdělávání a šanci na úspěch u všech žáků. Na druhou stranu ti bystřejší žáci fungují jako vzor a motivace pro ty ostatní. Ve třídě probíhá mimo jiné i výuka paralelní. Učitelka má k dispozici asistentku, která jí pomáhá zvládnout individualizovanou výuku, organizaci různých činností a akcí. Žáci pracují buď v lavicích, které jsou uspořádané do „center“, nebo na koberci, který je uprostřed třídy. Součástí třídy, která pracuje podle programu Začít spolu, je i druhá učebna, ve které probíhají mimo jiné i konzultace, dále ateliér, kde se odehrávají výtvarné činnosti. Třída je velice dobře zásobená (jsou zde dvě tabule, různé didaktické pomůcky, knihy, encyklopedie, čtvrtky, papíry atd.).

Nyní autorka charakterizuje osobnost třídní učitelky, se kterou komunikovala nejen v rámci svého výzkumu, ale lépe ji poznala již během souvislé praxe, kterou absolvovala.

## **Charakteristika třídní učitelky**

Učitelka je třídní učitelkou žáků druhé třídy, které vede od prvního ročníku. I přes patrné rozdíly ve skladbě kolektivu, vede svou třídu poctivě a svědomitě, přihlíží k individuálním zvláštěm a odlišnostem jednotlivých žáků. Ve třídě je i větší počet cizinců, s jejichž rodiči se, pokud je to potřeba, dorozumívá prostřednictvím pracovníků ze sdružení Meta. Ve své výuce pracuje podle programu Začít spolu a využívá prvky Kritického myšlení. Žáky učí samostatné práci, ale také ke spolupráci s jejich spolužáky.



Vede je k tomu, aby si uměli zjišťovat a vyhledávat informace, případně se na ně uměli optat svých spolužáků, ale především, aby se naučili vhodně komunikovat jak se svými. Dále usiluje o to, aby žáci uměli své výstupy obhájit, charakterizovat, v čem mají nedostatky a kriticky zhodnotit výkon nejen svůj, ale i svých spolužáků. Vede je k odpovědnosti za své chování a činy. Společně s dětmi vytvořila pravidla třídy, s kterými v denních situacích dále pracuje (v případě porušení některého z pravidel se na ně obrací). K ruce má svou asistentku, která je jí v mnoha situacích oporou (například při paralelní výuce či při organizaci různých činností, doprovodu na oběd atd.). Třídní učitelka vypracovává týdenní plány, které následně zveřejní na webových stránkách školy a rodiče se tak mohou seznámit s tím, co dítě v následujícím týdnu čeká. Jednou měsíčně píše slovní hodnocení, čtyřikrát do roka (dvakrát za přítomnosti žáka) organizuje konzultační hodiny, které bere jako samozřejmou součást komunikace. Při výuce používá mimo klasifikace i slovní a písemné hodnocení, které je v podobě pochvaly, ocenění, povzbuzení a napomenutí. K dětem se chová přátelsky, mile a vstřícně. Zároveň ovšem trvá na stanovených pravidlech a jejich dodržování. Snaží se mít pro děti pochopení a být empatická.

### **Charakteristika rodičů žáků**

Učitelka rodiče žáků dělí do dvou skupin. Do jedné skupiny patří rodiče, kteří se snaží učitelce vyhovět, splnit její požadavky. Na druhou stranu ale nevyvíjí aktivitu sami od sebe, jsou pasivní. Učitelka musí dát nejprve impuls, na který oni následně zareagují. Druhou skupinu tvoří rodiče velice pasivní, s učitelkou nespolupracují a mnohdy ani na výzvy učitelky nereagují. Často se stává, že právě děti těchto rodičů nemají v pořádku pomůcky, ztrácí ukázky svých prací, které rodičům donesly ukázat. Učitelka si tyto problémy vysvětluje mimo jiné tím, že je rodina vícečlenná, nemá mnoho času a občas v ní zavládne zmatek. Větší problémy pak nastávají s některými rodiči cizinci, kteří vzhledem k odlišné mentalitě, nesouhlasí s některými akcemi (např. s masopustem, neboť se domnívají, že dítě bude jíst maso). Tyto komunikační bariéry se učitelka snaží odstranit za pomoci tlumočnice ze sdružení Meta.

Rodiče v této třídě prý netvoří jednotný kolektiv. Existuje několik skupinek rodičů, které se znají např. prostřednictvím různých akcí, a ty k sobě nepřipouští ostatní rodiče. Učitelka si myslí, že kdyby spolu rodiče žáků fungovali více jako kolektiv, i aktivita týkající se spolupráce se školou by mohla být větší a efektivnější.

## **8. Realizace výzkumu**

### **8.1. Konzultace**

#### **Popis a vyhodnocení konzultací**

Během 14 denní souvislé praxe měla autorka možnost být přítomna na dvou konzultacích typu učitel – rodič – žák a na jedné konzultaci s rodičem. Uvádí, že jí přítomnost na těchto konzultacích byla velkým přínosem, neboť se mohla podívat, jak tyto konzultace, popisované v několika publikacích, vypadají v praxi, co obnáší příprava konzultací, jejich průběh a závěr.

Všechny konzultace, které autorka měla možnost vidět (kromě jedné), probíhaly ve zvláštní místnosti, která sousedila s třídou učitele. První dvě konzultace probíhaly 15 minut, třetí, z autorčina pohledu problematická, trvala hodinu. Lavice v učebně, kde konzultace probíhaly, byly uspořádány tak, že naproti sobě a vedle sebe sousedily vždy dvě židličky a všechny byly stejně vysoké. Autorka zastává názor, že i velikost židliček je důležitá, neboť kdyby učitel měl židli například větší, působil by dominantnějším, a tedy i nadřazenějším dojmem. Učitel seděl naproti rodiči a dítěti, aby s nimi mohl udržovat oční kontakt a komunikace byla pro všechny strany příjemná.

Autorka byla přítomna na čtyřech konzultacích, z toho tři konzultace měly obdobný průběh a vládla při nich příjemná, přátelská atmosféra.

### Popis konzultací „A“

Maminka přišla se svým dítětem do místnosti, ve které byly konzultace realizovány. Učitelka je pozdravila a vyzvala, aby se posadili. Na lavici již byly připravené sešity, žákovská knížka, práce dítěte za určité období a portfolio, které si rodič mohl během konzultací pohlédnout, případně odnést domů. Konzultace paní učitelka zahájila neformální otázkou a následně se žáka přátelsky a klidným hlasem optala, co si myslí, že se mu v poslední době povedlo, za co by se pochválil. Žák nejdříve nevěděl, za co by se mohl pochválit, bylo na něm vidět, že je rozpačitý, stydí se a není mu příjemné chválit se. Paní učitelka tedy začala listovat žákovými sešity a pracemi a společně nacházeli oblast či konkrétní činnost, ve které se dítěti dařilo/daří. Ke všemu se samozřejmě vyjadřovala i maminka, která dítě pochválila a ocenila za jeho úspěchy. Následně se učitelka optala, v čem si dítě myslí, že má slabiny, co by si přálo zlepšit. Na mamince dítěte bylo vidět, že by se ráda vyjádřila, doporučila dítěti, na čem by mělo příště zapracovat, v čem se zlepšit, ale i sama učitelka podotkla, že ani ona opravdu nevidí žádnou slabinu, neboť žák má dobré výsledky, chová se slušně k ostatním spolužákům, pomáhá jim a chodí řádně připraven na hodinu.

Na závěr této konzultace paní učitelka připomněla, co se žák z dnešních konzultací odnesl a uzavřela s rodičem a dítětem „smlouvu“ do příštích konzultací, ve které bylo zmíněno, aby žák zůstal i nadále takový, jaký je, neboť jde ostatním dětem příkladem. Následně paní učitelka podala dítěti a rodiči ruku, aby se s nimi rozloučila. Maminka s jejím školákem odcházela velmi spokojená a bylo na ní vidět, že má z konzultací dobrý pocit.

### Vyhodnocení konzultací „A“

Hned na úvod by autorka ráda zmínila, že tato rodina je úplná a vyrůstají v ní dvě děti (obě jsou školou povinné). Maminka si pro druhé, mladší, zajistila hlídání, aby na konzultacích nevyrušovalo. Autorka dále uvádí, že po přátelském rozhovoru s paní učitelkou se dozvěděla, že mnozí rodiče na konzultace vodí i své mladší děti, které konzultace narušují, a žákovi, kterého se konzultace týkají, se nedostane prostoru a

klidu, aby se mohl vyjádřit. Uvědomuje si tedy, jak je při těchto konzultacích zásadní klid a pozitivní atmosféra.

Již samotný začátek konzultací na autorku působil velice příjemně, neboť atmosféra ve třídě byla přátelská, sestava lavic také a paní učitelka přijala dítě a rodiče s klidným a milým hlasem. Po neformální otázce paní učitelky, se maminka o své dítě začala zajímat po všech stránkách (o jeho silné i slabé stránky, jak se chová k učiteli a ke svým vrstevníkům, zda je ochotno pomáhat atd.). I z postoje paní učitelky bylo patrné, že s dítětem, ani jeho rodinou, nemá sebemenší problémy a dosavadní spolupráce oběma stranám vyhovuje. Pokud měl žák ocenit své úspěchy, bylo na něm znát, že je velice nervózní a nechce se chválit, ačkoliv o svých úspěších zajisté věděl. Autorka velice oceňuje, že paní učitelka tuto otázku nevynechala, neboť je potřeba se naučit formulovat jak naše nedostatky, tak ale i oblasti, ve kterých jsme dobří. Zároveň ale oceňuje fakt, že žák nebyl nucen povinně říct oblast či činnost, ve které se mu daří, ale mohl listovat sešity a společně s učitelkou a maminkou poukázat na jeho silné stránky. Dále oceňuje formu, jakou proběhlo rozloučení – podání ruky, úsměv na tváři všech tří účastníků konzultací a poděkování nejen ze strany paní učitelky, ale i maminky a dítěte.

#### Popis konzultací „B“

Na další konzultace přišla také maminka, která má jedno dítě. Když, po vybídnutí učitele, se svým dítětem vcházela do třídy, její ratolest se jí pevně držela za ruku a usmívala se. Následně je paní učitelka, která si už připravovala patřičné sešity a portfolio onoho dítěte, vyzvala, aby se usadili do lavic. Zahájení konzultací začalo opět neformální otázkou a poté se učitelka dítěte zeptala, o čem si myslí, že se mu v poslední době podařilo či stále daří. Žák odpověděl velice pohotově: „Psaní různých příběhů“. Maminka i paní učitelka souhlasily a tvrzení dítěte podložily ukázkami příběhů, které žák vymyslel a napsal. Když bylo dítě dotázáno, co by mělo být ve vyučování více zařazeno, co by ho bavilo, odpovědělo, že psaní různých příběhů a historek. Po ocenění konkrétních prací dítěte a pochvale dítěte, přišla na řadu otázka: „Na čem si myslíš, že bys měl zapracovat?“ Zde dítě odpovědělo rovněž pohotově, že v matematice. Maminka jen souhlasně

přikyvovala. Paní učitelka tedy otevřela sešity matematiky a ukazovala, společně s dítětem a maminkou, v čem konkrétně by se dítě mělo zlepšit. Maminka se na svou ratolest otočila s poněkud výhružným, ale přesto přátelským, výrazem ve tváři, se slovy, že její syn doma příklady počítat nechce a odmlouvá.

Na závěr konzultací si všechny tři strany stanovily „smlouvu“, ve které bylo uvedeno, na čem mají do příštích konzultací zapracovat. Všechny plány se nesly v duchu matematiky, a tedy, procvičovat si doma počítání a hlásit se, pokud mu něco nebude v hodinách jasné. Následně podala paní učitelka dítěti a rodiči ruku, rozloučila se s nimi a šla je vyprovodit ke dveřím.

#### Vyhodnocení konzultací „B“

Pokud autorka porovná tuto konzultaci s tou předchozí, vidí zde již menší rozdíly v atmosféře. Dle jejího názoru byla tato atmosféra lehce smutná či unavená z toho důvodu, že dítě vědělo o svých slabinách a již při vstupu do třídy bylo patrné, že má strach. Paní učitelka si strachu samozřejmě všimla, dítě pohladila a usadila na židli. Strach dítěte byl zmírněn jistě otázkou, která měla pozitivní nádech: „V čem si myslíš, že se ti daří?“ Autorka se přesvědčila, jak je důležité klást typy těchto otázek hned na úvod, neboť jsou konzultace zahájené něčím pozitivním. Pokud by jako první přišla na řadu otázka typu: „V čem si myslíš, že se potřebuješ zlepšit?“ Dítě by mohlo nabýt názoru, že konzultace jsou především o sdělování negativních stránek a o „pranířování“, což samozřejmě nikdo nechce. Dalších konzultací by se mohlo začít bát a uzavřít se do sebe. Když byl žák vybídnut, aby sdělil, co mu podařilo, na jeho tváři byl rázem vykouzlen úsměv a nadšení. Určitě z něj opadla počáteční nervozita. Když se následně přešlo na jeho nedostatky, reagoval i nadále s úsměvem a odhodláním se zlepšit. Maminka na autorku působila velice mile, ale zároveň nekompromisně. Dítěti pak sama ještě jednou zopakovala vše, co je potřeba do příštích konzultací napravit a hlavně, jakým způsobem na těchto nedostatcích budou pracovat (to je jistě jeden z nejdůležitějších bodů konzultace, které si autorka uvědomila, neboť není jen potřeba stanovit si cíle, ale také prostředky, kterými lze těchto cílů dosáhnout).

### Popis konzultací „C“

Tyto konzultace probíhaly bez žáka, neboť ho paní učitelka chtěla „ušetřit“ nepříjemných chvilí. Pro větší klid zvolila učitelka kabinet, neboť tušila, že toto setkání nebude moc příjemné. Již samotný úvod naznačil, jakým směrem se budou konzultace nadále ubírat. Než samotné konzultace začaly, bylo vidět na všech účastnících rozhořčení, neboť učitelka s asistentkou na ně měly vyhrazený čas, který matka nedodržela. Slečna ze sdružení Meta, která byla na konzultacích také přítomna, spěchala k dalšímu klientovi. Celá situace byla nepříjemná o ten fakt, že maminka nezvedala ani mobilní telefon. Nakonec přeci jen přišla (asi o tři hodiny později, ale přišla). Dorazila bez jakékoliv omluvy a tvářila velice nadřazeně, téměř si lehla do křesla a nohy si položila na sedačku. Učitelka s asistentkou seděly na dřevěných židlích a svým tělem se chtěly přiblížit k matce, zatímco ona se jim vzdalovala tím, že zaujímala ležící polohu. I během celého průběhu konzultace bylo chování tohoto rodiče velice nadřazené, suverénní. Slečna ze sdružení Meta neustále překládala informace od učitelky, dokonce jí psala některé body na papír (následně se autorka ale dozvěděla, že tato maminka s největší pravděpodobností neumí číst a psát).

Slečna překladatelka velice trpělivě překládala informace od třídního učitele, a to například informace takového typu, že matka absolutně nespolupracuje se školou, její dcera nemá omluvenky, svačiny a laxně se staví i k nemoci dítěte (pokud se její dceři ve škole udělá nevolno, nepřijde pro ni, ba dokonce jí do školy posílá nemocnou). Třídní učitelka se matce již několikrát snažila nabídnout odpolední zájmové kroužky pro její dceru, ale jako vždy neúspěšně (kdykoliv předtím matka s kroužky souhlasila a na následných konzultacích si prý vymyslela, že její dceru ona nepřihlásila, že to musel udělat někdo místo ní). Matka slibovala, že dítě začne chodit na zájmové kroužky, že i ona sama chce, aby její dcera navštěvovala zájmový kroužek. Paní učitelka se jí pro jistotu optala, zda je její zájem vážný, neboť při každých konzultacích něco matka slíbí, ale následně to nedodrží a ještě vše popře. Na závěr paní učitelka podala matce ruku na rozloučenou a matka odešla.

### Vyhodnocení konzultací „C“

V porovnání s předchozími konzultacemi byly tyto o poznání nepříjemné. Ještě než maminka dorazila, bylo na všech účastnících znát velké rozčarování, protože i přes předchozí snahy a domluvy svou rodičovskou péčí nadále zanedbávala. Paní učitelka šla na tyto konzultace s pocitem, že matce jen těžko domluví.

Autorka si na těchto konzultacích uvědomila, že vyjít s rodiči se, i přes značné vynaložené úsilí, mnohdy nemusí podařit, ale zároveň by se touto negativní zkušeností neměl nechat učitel odradit. Dále si uvědomila, že co přijde rodičům jednoho dítěte samozřejmé a automatické, u druhého dítěte tomu vůbec tak nemusí být. Zároveň se přesvědčila, že každá země má své zvyklosti a pravidla, a proto je potřeba si najít informace o zemi, ze které dítě a jeho rodiče pochází. Učitel by pak měl tyto odlišnosti brát v úvahu a respektovat je. Nejhorší je ta skutečnost, že na přístup svého rodiče doplácí nejvíce právě jeho dítě. Autorka se dozvěděla, že při komunikaci s rodiči cizinci je velmi prospěšné sdružení Meta, o kterém se níže zmiňuje.

#### ***O sdružení Meta:***

*Sdružení Meta podporuje osobní rozvoj mladých cizinců především v jejich vzdělávání (například doučování). Také se snaží podporovat odborné pracovníky, kteří se na vzdělávání migrantů podílejí (například asistence na školách, semináře).*

*Cílem tohoto sdružení je tvorba takových podmínek, které by zajistily začlenění migrantů do společnosti a odstraňování bariér, kterými je například jazyk. Dále podporuje pedagogické pracovníky v rozvoji kompetencí pro práci s žáky a studenty hovořící cizím jazykem a pocházející z jiné země, institucionálně zajišťuje proces začleňování migrantů a zvyšuje informovanost veřejnosti o migraci.*

Na závěr všech shlednutých konzultací autorka uvádí, že bylo velice zajímavé a prospěšné vidět nejen bezproblémové, přátelské a pohodové konzultace, ze kterých si všechny strany odnášejí nějaký cíl a pocit, že konzultace byly přínosné, ale také

konzultace, které jsou velice problematické a mají několik bariér (jazyk, mentalitu, rozdílné hodnoty). Dále zdůrazňuje, že čas, který si rodiče na konzultace vytyčí, by měl být věnován pouze konzultacím, neboť spěch a stresy atmosféru konzultací naruší a do nepohody se dostává nejen samotný rodič, ale také dítě a učitel.

Autorka nyní popíše průběh a postřehy z pracovních dílen pro rodiče, které byly realizovány před Vánoce.

## **8.2. Pracovní dílny pro rodiče**

### **Popis a vyhodnocení pracovních dílen pro rodiče**

#### Popis pracovních dílen pro rodiče

Jak již autorka v úvodu poznamenala, dílny, kterých se zúčastnila, probíhaly v předvánočním čase a byly zaměřené na téma Vánoce. Ve třídě bylo předpřipravených pět stanovišť, s jejichž přípravou autorka aktivně pomáhala. Na každém stanovišti se následně vytvářel jeden výrobek (na jednom se vytvářeli perníkoví čerti, na dalším adventní věnec, třetí stanoviště učilo děti, jak si ušít látkového kapra, na čtvrtém se vyráběli andělíčky a na pátém stanovišti děti vyráběly řetízky). Paní učitelka sháněla materiál, který byl potřebný k realizaci těchto dílen, s dostatečným časovým předstihem. Rodiče už na začátku školního roku informovala o těchto dílnách a následně je požádala o finanční příspěvek, ze kterého se tyto materiály hradily. Rodiče byli předem seznámeni s dílnami a s jejich programem. Již v prvním ročníku svých dětí měli možnost se těchto dílen aktivně zúčastnit. I informace o této akci získali jednak díky osobní komunikaci s učitelem, ale také byly tyto informace vyvěšené na nástěnce a děti měly ve svých žákovských knížkách nalepené informační lístečky.

V den konání dílen bylo ve třídě patnáct dětí a dorazilo pět rodičů (čtyři ženy a jeden muž), včetně jednoho prarodiče (babičky). Autorka podotýká, že se téměř ve všech případech jednalo o rodiče, kteří mají s paní učitelkou dobré vztahy, snaží se s ní



komunikovat a pomáhat i při jiných školních či mimoškolních aktivitách. Čeho si na úvod všimla, bylo občerstvení, které každý rodič donesl s sebou. Z množství pokrmů bylo znát, že je rodiče neberou jen jako svačinu pro sebe a své dítě, ale i pro ostatní rodiče, učitelku a spolužáky svého dítěte.

Paní učitelka každého rodiče uvítala a odvedla ho ke stanovišti, které dostal v tento den na starost. Rodiči vysvětlila, co stanoviště obnáší, jak vypadá finální výrobek, co vše je na něj potřeba a také ho seznámila s tím, co bude dělat dětem možné problémy a na co musí rodič dbát (jednalo se především o pravidla bezpečnosti). Na rodičích bylo znát počáteční nadšení, které bylo umocněné předvánoční atmosférou. Sama autorka měla jedno stanoviště na starosti, ale přesto si našla ve volné chvíli čas, aby se šla podívat na stanoviště, které měli na starost rodiče žáků. Pozorovala jejich přístup nejen ke svému dítěti, ale i k dětem ostatním. Musí konstatovat, že vztah všech pěti rodičů (jednoho prarodiče) byl k ostatním žákům velice milý, přátelský a bez jakýchkoliv rozdílů. Bylo patrné, že rodiče přišli do školy nejen kvůli výpomoci, ale také s účelem vyrobit si hezkou věc, která jim bude připomínat příjemně strávený den. Učitelka se ve volných chvílích zastavila vždy u jednoho z rodičů a zeptala se, jak se mu daří, jestli se během práce na stanovišti vyskytly nějaké problémy, případně s čím může pomoci. Autorka si na komunikaci rodičů s paní učitelka všimla, že spolu zřejmě vycházejí dobře, protože spolu jednali slušně, přátelsky, s úctou a úsměvem na tváři. Zároveň si uvědomila, jak jsou tyto akce pro vzájemnou spolupráci prospěšné a že by je velice ráda během své učitelské profese realizovala také. Když se všichni žáci u jednotlivých stanovišť vystřídali, což trvalo až do odpoledních hodin, představili své výrobky a ostatní je ocenili, pochválili. Nakonec se do třídy doneslo občerstvení a všichni si nad ním připomínaly zážitky a dojmy z dílen. Paní učitelka se snažila využít tuto situaci i neformálnímu rozhovoru jak s rodiči, tak i s dětmi. „Myslím, že se nám to podařilo s úspěchem“, dodává autorka.

### Vyhodnocení pracovních dílen pro rodiče

Pracovní dílny pro rodiče jsou prospěšné jednak z toho důvodu, že i sám rodič se najednou dostává do role učitele, má na starosti jedno stanoviště a je žákům plně k dispozici. Učí se vypořádat s tím, když se ho pět dětí v krátkém časovém horizontu na něco ptá, řeší například i malé nedorozumění, ke kterému může na stanovištích dojít. Sám rodič zjišťuje, že práce učitele opravdu není jednoduchá a může tak díky této zkušenosti práci učitele ocenit a chovat k němu větší respekt. Učitel naopak může pozorovat, jak rodič komunikuje nejen se svým dítětem, ale i s ostatními dětmi. Může vyzorovat vzájemný vztah rodiče se svým dítětem, styl jejich komunikace a zásady, které rodič využívá a které dítě respektuje. Zároveň jsou tyto dílny prostředkem ke sblížení nejen dítěte a rodiče, ale také rodiče a učitele. Pojí je také společné vzpomínky a zážitky, možnost komunikace – ať té formální či neformální. Rodiče dospějí k závěru, že škola není jen místem, kde se konají rodičovské schůzky, konzultace a řeší se zde kázeňské problémy a klasifikace, ale také institucí, která se snaží rodiči umožnit najít si na své dítě čas a společně s ním se podílet na příjemně stráveném dni. Například i to, že rodiče donesli do školy občerstvení, které po práci všichni společně zkonsumovali, může všechny tři strany, tedy učitele, rodiče a žáka, sblížit a potvrdit tvrzení, že se jedná o pohodovou a přátelskou atmosféru.

Autorka si na základě tohoto prožitého dne jako jeden z cílů své učitelké profese dává realizaci nejen těchto dílen, ale i dalších akcí, které se podílejí na budování partnerských vztahů mezi rodiči a učitelem. Uvědomila si, jak je tato akce důležitá pro všechny tři strany, ale přesto velice příjemná a užitečná.

## **8.3. Rozhovory**

### Interpretace rozhovoru s třídním učitelem (viz. příloha č. 2)

Učitelka uvádí, že pro děti a jejich rodiny organizuje například dílny (vánoční a velikonoční), dále autorské čtení, při kterém žáci (v odpoledních hodinách) rodičům prezentují své příběhy, které sami vytvořili. Při této příležitosti se sejde převážná většina

rodičů. Dále učitelka zmiňuje celoškolní projekt Zahradní slavnost, který řídí klub rodičů a kterého se účastní zhruba 8 rodičů (dva rodiče jsou zároveň členy klubu rodičů). Učitelka preferuje především dílny, které jsou přístupné i pro rodiče, neboť se vždy jedná o příjemně strávenou akci, ze které si rodiče odnesou i nějaký vyrobený předmět. Tyto dílny probíhají čtyřikrát ročně. Dále učitelka uvádí, že se těchto akcí pravidelně zúčastňuje stejná skupina rodičů. Na otázku autorky, zda by dílna mohla být realizována až v odpoledních hodinách, aby se jí mohla zúčastnit převážná část rodičů, odpověděla, že by se pak plánované aktivity nestihly. Jako poslední akci pak zmiňuje sportovní den/odpoledne, kterého se rodiče mohou aktivně zúčastnit. Říká, že této akce se zúčastňují zhruba tři rodiče a každý z nich má na starosti jedno stanoviště. Pokud je to v jejich silách, pomohou obstarat například materiály, potřebné k fungování jejich stanoviště, nebo zajistí dopravu dalších materiálů.

Vstup do výuky učitelka rodičů umožňuje. Dodává, že tato možnost zúčastnit se výuky je uvedena i v jejich školním vzdělávacím programu. Ovšem o tuto možnost prý neprojeví rodiče zájem. Je to jednak tím, že si málokdo může dovolit odejít z práce, nebo jsou rodiče na mateřské dovolené a nemají možnost hlídání pro své mladší dítě. Dodává, že pokud by někdo z rodičů zájem projevil, nebrání se mu a ráda mu umožní, aby se výuky svého dítěte zúčastnil a v případě potřeby mu asistoval, neboť rodiče následně zjistí, že práce s dětmi je mnohdy obtížná, k učitelce pak budou méně kritičtí a jeho úsilí možná i ocení.

Rodičům poskytuje informace na začátku školního roku, kdy jim v písemné formě předá termíny různých akcí, následně každý týden zveřejňuje na internetu týdenní plány, které jsou pro rodiče volně dostupné. Žákům do žákovské knihy vkládá také informační lístečky týkající se různých pomůcek a akcí (*viz příloha č. 5*). Učitelka nejvíce preferuje internet a materiály v tištěné podobě. Naopak ale nepreferuje nástěnku na chodbě školy, neboť tvrdí, že k ní mnoho rodičů nemá přístup, protože se chodba v odpoledních hodinách, kdy si rodiče děti vyzvedávají z družiny, z bezpečnostních důvodů zamyká.

Učitelka s rodiči komunikuje i prostřednictvím konzultací typu učitel – rodič – žák. Výhody těchto konzultací shledává v přítomnosti žáka, který má možnost se vyjádřit ke

svým pokrokům a oblastem, ve kterých má nedostatky. Přítomnost rodiče je prý velice důležitá, neboť má možnost navrhnout další plány a postupy řešení, které pomohou dítěti s nápravou nedostatků. Rodiče mají možnost si prohlédnout práce svého dítěte, které učitelka domů žákům již nepůjčuje, neboť někteří z nich práce ztratili a učitelce se už práce nevrátily. Tento typ konzultací probíhá dvakrát ročně a trvají 15 minut, s tím, že pokud je potřeba řešit větší problém, trvají i déle. Rodiče prý tyto konzultace vnímají jako pozitivní, zvykli si na ně a dodržují je.

Dětské portfolio učitelka používá, ale dodává, že slouží spíše dětem, rodiče do něj mohou kdykoli nahlédnout. Domů ho dětem dává až na konci školního roku, neboť ho, jak se autorka již zmínila, někteří žáci ztratí. Dalším způsobem hodnocení je psaná zpráva (viz příloha č. 4), kterou učitelka píše každý měsíc. I přes časovou náročnost tyto zprávy píše ráda, protože má možnost sdělit rodičům vše důležité, co se týká jejich dítěte. Každý týden píše žák sebehodnocení do žakovské knížky. Učitelka dodává, že k tomuto sebehodnocení se vyjadřuje i rodič dítěte. Tato forma hodnocení jí vyhovuje, neboť zná nejen názor žákův, ale také jeho rodičů.

Učitelka rodiče do plánování různých aktivit zahrnuje. Zmiňuje například třídní slavnost, na které se rodiče aktivně podílejí, nebo různé karnevaly a besídky, na které rodiče zajišťují kostýmy a další materiály (konkrétně hovoří o jedné mamince, která pravidelně poskytuje dýně). Dodává, že těch aktivnějších rodičů, kteří na výzvy učitele zareagují méně jak polovina.

Třídní schůzky a konzultace jsou podle učitelky tou nejvhodnější příležitostí, při které může požádat rodiče o pomoc. Dále využívá e-mail. nejvíce ale preferuje právě osobní kontakt. Pomoc funguje ze strany těch aktivnějších rodičů, kteří na výzvy učitelky reagují a jsou ochotni obstarat různé materiály či organizaci nějaké akce. Finanční pomoc v této třídě příliš nefunguje.

#### Interpretace skupinového rozhovoru s žáky

Autorka zvolila skupinový rozhovor, neboť žáky podpoří ve větší sdílnosti. Zároveň očekávala, že může vzniknout i prostor pro diskuzi, což se splnilo. Skupinový rozhovor

probíhal v učebně, která sousedí s třídou žáků a ve které se odehrávají všechny konzultace typu učitel – rodič – žák.

Na otázku týkající se dílen, do kterých se mohou zapojit i rodiče dětí, žáci odpověděli, že se na ně velice těší. Uvedli, že se na ně těší především kvůli mamince, která se dílen účastní. Jedna dívka uvedla, že se na dílny těší kvůli její babičce, která se jich pravidelně zúčastňuje. Mezi další důvody, které děti uváděly, byla i výroba produktů, které svým rodičům darovaly. Někteří žáci se na dílny netěší z opačného důvodu – mrzí je, že se jich jejich rodiče neúčastní. Následně tyto žáci uvedli důvody, proč se jejich rodiče dílen neúčastní. Mezi hlavní důvody patřila časová zátěž rodičů (rodiče musí být v práci, nebo se starat o mladší sourozence, které na dílny nechtějí brát s sebou, protože by narušovali jejich průběh).

Výhody aktivit, kterých se mohou zúčastnit rodiče dětí, žáci shledávají především v pomoci jejich rodičů. Líbí se jim, že se rodiče podílí na výrobě kostýmů, nebo organizaci soutěží. Nejvíce mají rádi aktivity, na kterých se mohou před rodiči předvést – karneval, besídka a divadla. Také zmiňují, že těchto akcí se většina rodičů účastní. Většina žáků podotýká, že by bylo dobré, aby se všech aktivit, které jsou pro rodiče, účastnili všichni rodiče. Na autorčinu otázku „proč?“ odpověděli, že je mrzí, když něčí rodič přítomen je a něčí nikoliv.

Dále autorka dětem kladla otázky týkající se konzultací typu učitel – rodič – žák. Žáci jejich přínos vidí především v pochvale (buď ze strany rodičů, nebo ze strany učitele). Také se dozvědí, v čem dělají chyby a jak je mohou napravit. Rodiče vnímají jako oporu, která jim pomůže s formulací jejich problému. Často se ovšem objevovala slova jako „strach“ a „obavy“. Žáci se bojí především toho, že nedostanou od paní učitelky pochvalu a rodiče se budou zlobit. Také se obávají, že se dozvědí příliš mnoho neúspěchů. Konzultace by si žáci přáli zachovat, ale nejvíce by jim vyhovovalo, kdyby probíhaly jednou ročně, neboť naprostá většina dětí uvedla, že by jako synonymum k těmto konzultacím přiřadila slovo „nuda“.

### Interpretace rozhovoru s rodičem „A“

Rodič – matka uvádí, že paní učitelka rodičům nabízí různorodé akce, kde se mohou zapojit děti a současně jejich rodiče. Z jejího pohledu se jedná především o rodičovské dílny, které paní učitelka prý pořádá dvakrát do roka, a jsou většinou na téma, které se týká ročního období, ve kterém se dílny konají. Maminka říká, že sama se zúčastňuje převážně těch vánočních a podotýká, že by se ráda zúčastnila i dalších dílen, ale její pracovní vytížení jí to příliš nedovolí. Přesto nápad těchto dílen chválí, protože má možnost seznámit se i s ostatními rodiči a poznat, jak paní učitelka pracuje s dětmi. Dále maminku nenapadají i další akce, kterých by se mohli rodiče zúčastnit.

Učitelka prý rodiče nejvíce informuje prostřednictvím internetových stránek, kde jsou uvedeny termíny třídních schůzek či rodičovských dílen. Případně dětem vloží dětem do žákovské knížky informační leták, který ale dítě prý někdy ztratí. Matka preferuje i z tohoto důvodu nejvíce internet, neboť má možnost podívat se na stránky každý den a je to pro ni nejrychlejší a nejpohodlnější způsob, jak se dozvědět důležité informace.

Konzultace učitelka pořádá a dotázanému rodiči velice vyhovují. Dokonce lituje, že nejsou častěji, ale zároveň dodává, že by si jen málo rodičů, včetně jí, asi dokázalo najít čas. Na těchto konzultacích oceňuje především přítomnost dítěte, které má možnost ke všemu se vyjádřit a vyslechnout si názory jak paní učitelky, tak i rodičů. Na závěr ještě oceňuje, že její dítě mělo z konzultací nejdříve strach, ale postupem času, i díky dobré organizaci, zjistilo, že je to velice prospěšná a zábavná věc.

Rodič prý ví, že tato možnost je, ale sám jí neměl potřebu vyhledávat. Myslí si, že by výuku svou přítomností narušil, ale nezavrhuje, že by se někdy, pokud ho v práci uvolní, na výuku šel podívat.

Učitelka jako nástroj hodnocení používá cca jednou za měsíc psanou zprávu a žákovskou knížku, do které si píše hodnocení jak dítě, tak i rodič. Matka oceňuje především psanou zprávu, protože se v ní dozví téměř všechny odpovědi na své otázky. Pokud má nějaké nesrovnalosti, zeptá se paní učitelky osobně (třeba ráno, při předání dítěte). Není si ale vědoma, že by paní učitelka vedla portfolio, ve kterém by shromažďovala práce dětí.

Do plánování různých činností a projektů paní učitelka prý občas zahrnuje. Tyto akce pak s rodiči plánuje na třídních schůzkách. Mamince velice vyhovuje, že jsou tyto akce probírány na schůzkách, protože jí to ušetří plno času.

Rodičovské schůzky jsou podle rodiče prý nejčastější příležitostí, při které učitelka žádá rodiče o pomoc. Většina rodičů, pokud je to v jejich silách, ráda pomůže. Už jen z toho důvodu, že s paní učitelkou mají převážně dobré vztahy a snaží se jí vyhovět. Motivace je o to větší, když vidí, že z těchto akcí mají radost především děti.

#### Interpretace rozhovoru s rodičem „B“

Maminka říká, že paní učitelka vymýšlí různé akce, kterých se mohou zúčastnit i rodiče. Jako příklad uvádí sportovní den či projekt Zahradní slavnost. Nejvíce jí ale zaujaly dílny pro rodiče, kterých zatím pokaždé zúčastnila. Také se jí zamlouvaly dílny pro cizince, které pořádala škola a na kterých byl přítomen i její druhý syn. Protože je cizinka, která v ČR zatím nemá mnoho přátel, nejvíce na těchto akcích oceňuje navázání nového přátelství s ostatními rodiči.

Paní učitelka využívá k podávání informací nejvíce internet, dále potom letáčky, které dítě dostane buď na celý měsíc, nebo před konkrétní akcí. Dotázanému rodiči internet moc nevyhovuje, raději preferuje informační letáčky, na kterých jsou napsané jednotlivé informace k následující akci apod.

Konzultace paní učitelka pořádá a maminka se jich ráda zúčastňuje. Nejdříve to pro ni bylo něco nového a nezvyklého, proto byla zpočátku nervózní (bála se především českého jazyka, kterým nehovoří plyně). Po prvních konzultacích ale zjistila, že se ničeho bát nemusí, protože paní učitelka je vedla příjemně a mluvila srozumitelně. Její syn, který také nevěděl, co má od konzultací čekat, je nakonec prý zvládá s úspěchem a maminka se na ně těší, protože ví, že se tam dozví plno užitečných rad.

Mamince byla tato možnost nabídnuta, protože jako cizinku velice zajímalo, jak probíhá výuka na české škole. Nakonec k této účasti ale nedošlo, protože má ještě mladšího syna, kterého by neměl kdo hlídat. Velice ale tuto možnost oceňuje, protože

rodiče pak mají přehled o tom, jak vyučování probíhá a mohou pozorovat při vyučovacím procesu chování svého dítěte a jeho vztahu k učitelce.

Sebehodnocení si její syn píše každý týden sám do žákovské knížky. Paní učitelka mu k jeho sebehodnocení následně připsá svůj názor. Zprávy, ve kterých učitelka hodnotí jejího syna, vnímá velice pozitivně. Tvrdí, že v zemi, ze které pochází, se s touto formou hodnocení nesetkala. Na psaných zprávách oceňuje především informace o synových nedostacích, protože pak ví, na co se má při domácí přípravě zaměřit.

Do plánování aktivit paní učitelka maminku již jednou zahrnula, a to při sportovním dni. Maminka si tuto spolupráci chválí a uvádí, že měla čas věnovat se přípravám naplno, protože je na mateřské dovolené. Zároveň chápe ostatní rodiče, kteří jsou pracovně vytížení a nemohou se zúčastnit. Přeje si takových akcí pořádat co nejvíce, aby plnohodnotně využila svůj čas na mateřské dovolené.

Například právě organizaci sportovního dne učitelka nabídla rodičům během rodičovských schůzek. Matka si myslí, že je to nejvhodnější příležitost, protože jsou na ní přítomni téměř všichni rodiče.

#### Interpretace rozhovoru s rodičem „C“ (viz příloha č. 3)

Rodič – opět matka, si taktéž hned na prvním místě vybavuje tvořivé dílny pro rodiče. Dále uvádí projekt Zahradní slavnost, na které prý byla jednou přítomna a kterou si velice vychvalovala. I přes to, že jsou tyto dílny pořádané čtyřikrát ročně, může se jich zúčastnit jen dvakrát do roka, protože jí to pracovní vytížení víckrát neumožní.

Paní učitelka informuje rodiče prostřednictvím třídních schůzek, žákovské knížky a internetu. Maminka říká, že internet je paní učitelkou využíván asi ze všeho nejvíce, ale je prý ráda, protože i ona sama internet preferuje před ostatními materiály.

Dvakrát do roka jsou učitelkou pořádány konzultační hodiny za účasti dítěte. Tyto konzultace by i nadále zachovala, protože má dítě možnost se k určitému problému vyjádřit, říct, proč tomu tak je. Zároveň si ověří, že názory učitele a rodiče se shodují, neboť obě strany chtějí pro dítě to nejlepší.



Maminka vstupu do výuky prý využila mnohokrát, ale nepřímo, neboť sama vyučuje ve vedlejší třídě, a tak se občas i ve třídě svého dítěte ocitne (nejvíce kvůli organizačním věcem). Uvádí, že učitelka vstup do výuky rodičům umožňuje, ale myslí si, že této příležitosti rodiče nevyužívají. Vzpomíná si na jednu maminku, která pracuje na policii a dětem dávala přednášku o bezpečnosti.

Maminka uvádí, že paní učitelka používá jako nástroj hodnocení např. psané zprávy, které píše každý měsíc. Myslí si, že časové rozmezí těchto zpráv je vyhovující. Dále jí učitelka poskytuje portfolio, které rodiče dostanou na konci školního roku, ale po každém projektu rodiče seznámí s tím, jak se dítěti v konkrétním projektu dařilo, kde má slabinu a jako důkaz ukáže jeho práce, které následně do portfolio založí. Matce vyhovuje i sebehodnocení, které si žáci píšou, neboť se učí formulovat své úspěchy a nedostatky.

Učitelka se, dle tvrzení rodiče, snaží rodiče zapojovat do plánování různých aktivit (různé projekty, sportovní den, tvořivé dílny atd.), ale maminka prý byla při plánování těchto akcí nejvíce aktivní tehdy, když její dcera navštěvovala první třídu. Nyní už tak aktivní není z jednoho jediného důvodu – práce. Matka si pochvaluje i týdenní plánování, které učitelka každý vypracuje a vyvěsí ho na internet. Rodiče pak na základě tohoto plánu mohou zareagovat a s nějakou akcí pomoci (jak s její organizací, tak třeba s poskytnutím určitých pomůcek a materiálů). Pokud je nějaká akce dlouhodobě plánovaná, učitelka s ní rodiče seznámí na třídních schůzkách. Pokud se jedná o aktuální akce, vyvěsí ji na internet.

Učitelka prý rodiče žádá o pomoc především na třídních schůzkách. Někdy zvolí jako prostředek týdenní plán, kde svou prosbu napíše.

#### Interpretace rozhovoru s rodičem „D“

Posledním rodičem, se kterým autorka dělala rozhovor, byla také matka. Jako všichni předchozí, i ona tvrdila, že paní učitelka vymýšlí a podniká různé akce, kterých se může zúčastnit nejen rodič, ale také prarodiče či sourozenci. Pro představu pak vyjmenovává akce, kterými je karneval, projekt Zahradní slavnost a tvořivé dílny pro

rodiče. Říká, že se těchto akcí zúčastňuje pravidelně a jednou se zúčastnila prý i babička s dědečkem její dcery. Dále uvádí, že by ráda uvítala setkávání rodičů, které jí chybí.

Učitelka jí prý informuje prostřednictvím internetu a informačních letáčků, které vkládá do žákovské knížky. Maminka by ale více uvítala letáčky v žákovské knížce, protože na internet se dostane málokdy. Raději má tištěnou podobu.

Individuální konzultace jsou v této třídě realizovány. Velice si jich váží, protože má možnost své dítě před paní učitelkou pochválit, nebo naopak učitelka pochválí dítě před rodiči.

Výuky se prý maminka ještě nikdy nezúčastnila, ale ví, že tuto možnost má. Bojí se ovšem, jak by se její dítě chovalo a jak by reagovaly ostatní děti, které uvidí, že jejich spolužačce na hodině asistuje maminka.

Jako nástroj hodnocení pak učitelka používá především psanou zprávu, ve které popisuje pokroky dítěte. Dále je to sebehodnocení, které si píší žáci. Portfolio, dle maminičina názoru, paní učitelka nevede.

Plánování různých akcí se mohou aktivně zúčastnit i rodiče. Dotázaná pak popisuje karneval, při kterém pomáhala dětem s maskami a jeho organizací. Tato akce maminku motivovala i nadále a velice ráda pomůže i s dalšími aktivitami.

Nejvíce prosí učitelka rodiče o pomoc při třídních schůzkách. Mamince to přijde jako vhodná příležitost. Pokud je to v jejích možnostech, ráda pomůže, přispěje, ale tvrdí, že v této třídě je poměrně dost vícečlenných rodin, které si nemohou dovolit poskytnout škole například finanční dar. Pokud se jedná o výzdobu třídy, většina rodičů donese potřebné materiály. Ona sama a větší část rodičů se prý zapojuje. Stále existují ale takoví rodiče, kteří, dle matčiničina názoru, s paní učitelkou moc nespolupracují. Ostatní rodiče to prý trochu mrzí.

## 9. Vyhodnocení výzkumu

Nyní autorka vyhodnotí výzkum ve vztahu k cílům, které si stanovila na jeho začátku.

### 9.1. Interpretace výsledků ve vztahu k 1. cíli výzkumu

Prvním cílem bylo zjistit, zda učitel zapojuje rodiče dětí i členy komunity do vzdělávání dětí, umožňuje jim aktivní vstup do výuky, vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.

Ve zkoumané třídě se autorka DP dozvěděla, že učitelka se snaží vymýšlet a realizovat takové aktivity, které umožňují zapojení jak rodičů a jejich dětí, tak i dalších členů rodiny. Mezi tyto aktivity patří například rodičovské dílny, o kterých se v rozhovoru zmínila jak učitelka, tak i rodiče. Autorka zároveň měla možnost být účastníkem těchto dílen a pozorovat jejich průběh a organizaci. Jedná se o aktivitu, která je, dle dotázaných, velice atraktivní. Jak ale potvrdily samy děti, této aktivity se všichni rodiče nezúčastňují. Paní učitelka konstatovala, že dílny nelze realizovat v odpoledních hodinách, kdy většina rodičů v práci končí, protože by se všechny aktivity nestihly. Když už se ale ve třídě alespoň čtvrtina rodičů sejde, spolupráce funguje bezproblémově. Rodiče bezproblémově zvládají jak organizaci na svém stanovišti, tak i komunikaci s učitelem a s dětmi. Autorské čtení probíhá jednou do roka a většina rodičů se ho ráda účastní. Podstata této aktivity tkví v tom, že děti všem rodičům čtou své příběhy, které si v průběhu roku vymýšlí a sepisují. Mezi další aktivity, kterých se rodiče mohou zúčastnit, patří sportovní den. V této třídě se sportovního dne účastní malá část rodičů, ale na druhou stranu jsou to takoví rodiče, kteří jsou ochotni pomoci i s obstaráním různých materiálů či zajistit dopravu věcí na stanoviště. Několik rodičů (cca 8) se zúčastňuje i projektu Zahradních slavnost, které pořádá klub rodičů. V tomto klubu rodičů jsou i dva rodiče ze zkoumané třídy. Třídní besídka a karneval jsou dalšími aktivitami, kterých se tyto rodiče mohou účastnit.

Na základě výzkumu se autorka dozvěděla, že učitelka rodičům umožňuje aktivní vstup do výuky. Tato forma spolupráce je uvedena i v ŠVP. Učitelka i dotázaní rodiče

ovšem podotýkají, že zájem rodičů o účast na hodinách není příliš velký. Jednak si málo rodičů může dovolit pracovní volno a ti rodiče, kteří jsou doma na mateřské dovolené, pak nemají hlídání pro své mladší děti. Někteří rodiče se přišli do výuky podívat, když jejich dítě navštěvovalo první třídu (jako pozorovatelé, nebo asistenti v centrech aktivit), jiní na výuku v programu Začít spolu nahlédli, ještě než šli k zápisu. Jedna maminka, která pracuje na policii, dávala dětem přednášku o bezpečnosti (byla tedy v roli odborníka). Z rozhovoru s jednou maminkou také vyplynulo, že se bojí být na výuce přítomna kvůli posměchu ostatních dětí. Učitelka ovšem tuto možnost rodičům ráda poskytne a umožní jim vstup do třídy během vyučování. Naopak si myslí, že když rodiče uvidí, jak je práce s dětmi někdy náročná, budou k ní méně kritičtí a její úsilí více ocení.

## **9.2. Interpretace výsledků ve vztahu k 2. cíli výzkumu**

Druhým cílem výzkumu bylo zjištění, zda učitel dává možnost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí.

Z výzkumu vyplynulo, že rodiče mají možnost podílet se na podpoře učení a na rozvoji jejich dítěte. Učitel dvakrát ročně pořádá konzultace za účasti dítěte a dvakrát ročně konzultace jen s rodiči. Na těchto konzultacích mají rodiče příležitost vyjádřit se k pokrokům jeho dítěte, ale také k jeho nedostatkům. Tyto konzultace jsou podloženy pracemi dítěte (jeho žákovskou knížkou, pracovními a školními sešity a dalšími pracemi). Rodiče si tyto práce za komentářů učitele a dítěte prohlížejí a mají možnost se k nim vyjádřit. Během těchto konzultací jsou aktivně zapojeny všechny tři strany – tedy učitel, rodič i dítě. Všechny tři strany si vyměňují názory, vyjadřují se k dané problematice a navrhují další řešení, které dítěti pomůže k nápravě jeho nedostatků. Rodiče během těchto konzultací hrají nezastupitelnou roli, neboť učiteli sdělují, jak probíhá školní příprava v domácím prostředí. Na těchto konzultacích společně s učitelem a dítětem sestaví cíl/plán, který by měl být do dalších konzultací naplněn. Rodiče na konzultace nahlízejí velice pozitivně, neboť vědí, že v nich mají důležitou úlohu. Přínosy vidí nejen v účasti dítěte, ale také v možnosti navrhnout dalších postupů, které dítě podpoří v učení a v jeho

rozvoji. I žáci si uvědomují důležitost těchto konzultací, protože mohou být před rodiči pochválení a jsou svědky všeho, o čem se hovoří a mohou se k tomu vyjádřit. Učitelka shledává pozitiva těchto konzultací také v přítomnosti rodičů a dítěte, neboť všichni společně sestaví plán, který má dítě do příštích konzultací splnit (někdy je stanovená doba kratší).

Učitel s rodiči komunikuje jak e-mailem a webovými stránkami školy, tak i osobně a prostřednictvím tištěných materiálů, které dítěti vkládá do žákovské knížky. Z výzkumu vyplynulo, že učitelka nejvíce preferuje internet, který používá nejčastěji. Většina rodičů, až na pár výjimek, také preferuje internet. Na webové stránky školy učitelka umísťuje týdenní plány a další informace týkající se její třídy. E-mail používá k vyřešení akutních záležitostí, které si vyžadují rychlou komunikaci. Dále preferuje osobní kontakt s rodiči, který je ale časově náročnější. Tištěné materiály používá také, ale pouze tehdy, vloží-li je dětem do žákovské knížky. Dříve používala nástěnku na chodbě školy, ale rodiče k ní neměli vhodný přístup, proto tuto cestu již nepraktikuje.

Dětské portfolio v této třídě je vedené, ale při rozhovoru s rodiči dvě maminky nejdříve sdělily, že portfolio paní učitelka nevede. Na základě rozhovoru s učitelkou se autorka DP pokusila zjistit, v čem je nedorozumění, neboť paní učitelka portfolio žáků autorce ukázala. Následně vysvětlila, proč některé maminky o portfoliu nevědí. Učitelka portfolio vnímá především jako materiál pro žáky, kteří si do něj zakládají své práce a mají ho kdykoliv k dispozici. Pokud rodiče projeví zájem, mohou do tohoto portfolia také nahlédnout. Domů ho, po předchozích zkušenostech, kdy ho někteří žáci ztratili, dává až na konci školního roku. Někteří rodiče tento materiál proto vnímají jako „sbírku prací dítěte za celý rok“, ale neznají ho již pod názvem „portfolio“. Prostřednictvím psaných zpráv, které píše každý měsíc, rodiče informuje o pokrocích jejich dítěte. Rodiče tyto zprávy vnímají také velice pozitivně, protože se dozvědí konkrétní problémy, nebo naopak ocenění. Dále jim učitelka navrhne plán, který dítěti pomůže s jeho následným vzděláváním. Učitelka, i přes časovou náročnost, chce i nadále v psaní těchto zpráv pokračovat, protože má možnost rodičům sdělit vše důležité a ti si na tuto formu hodnocení zvykli. Jako dalším nástrojem hodnocení

je sebehodnocení dítěte, které si žák vyplňuje každý týden do žákovské knížky. Rodiče se následně k jeho sebehodnocení také vyjadřují a píší, jak vidí pokroky dítěte oni.

### **9.3. Interpretace výsledků ve vztahu k 3. cíli výzkumu**

Třetím cílem bylo zjistit, jestli učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.

Podle interpretací výzkumů u jednotlivých výzkumných vzorků se učitelka snaží zapojit rodiče do rozhodování o věcech, které souvisí s životem a chodem třídy, případně školy. Velice úspěšný je například projekt Zahradní slavnost, kterou organizuje sdružení rodičů (ve sdružení rodičů jsou i někteří rodiče z dotazované třídy). Rodiče také mají možnost podílet se na organizaci dětského karnevalu, na který dětem připravují různé masky či sportovního dne, kde má každý rodič na starost jedno stanoviště. Dále pomáhají s organizací besídek (především s dodáním materiálů a jejich dopravou). Ve třídě je několik rodičů, kteří pravidelně třídě poskytují materiály, potřebné k realizaci této akce. Jeden rodič například obstarává každý rok dýně, které slouží jako dekorace na besídce. Jiný rodič zase pomůže s dopravou materiálů, které jsou potřeba k realizaci besídky. Většina rodičů pak pomáhá s kostýmy, které jsou potřebné jak na besídku, tak i na karneval.

Další aktivitou, kterou rodiče také mohou organizovat, jsou dílny (vánoční a velikonoční), kterých se v této třídě zhruba jedna čtvrtina rodičů také pravidelně účastní. I zde má každý rodič na starosti jedno stanoviště, na kterém je celý den přítomen a má na starosti vždy skupinku dětí, která tvoří právě na jeho stanovišti. Na celou akci samozřejmě dohlíží učitel, který větší problémy a nedorozumění řeší sám. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče vnímají právě tyto dílny jako velice příjemnou akci, které by se rádi aktivně zúčastňovali častěji. Pravidelně se dílen účastní jen čtvrtina rodičů (včetně jednoho prarodiče), která v práci dostane dovolenou, nebo je na mateřské dovolené.

Učitelka jako příležitost, která je vhodná pro požádání rodičů o finanční či materiální pomoc, považuje především rodičovské schůzky, na kterých jsou přítomni

všichni rodiče a všichni tudíž mají příležitost podílet se na konkrétní pomoci, kterou učitel požaduje. Dále jsou to konzultace (buď konzultace typu učitel – rodič – žák, nebo konzultace za přítomnosti rodiče), při kterých rodiče prosí o konkrétní pomoc. Jako třetí cestu pak volí kontakt e-mailem. Za nejvhodnější ovšem považuje osobní kontakt v podobě třídních schůzek nebo konzultací. Rodiče pak nejvíce preferují také třídní schůzky, protože, jak již bylo řečeno, sejdou se na nich všichni rodiče a mají možnost se domluvit společně. Třídou si učitelka zdobí sama, ale někdy k ní použije takové materiály, které jí zprostředkují rodiče (např. zmíněné dýně). Těch aktivních rodičů, kteří jsou ochotni zajistit například různé pomůcky, je v této třídě velice málo. Finanční pomoc, vzhledem k více početným rodinám, příliš nefunguje.

## Závěr

Autorka se ve své práci několikrát zmínila, že se necítí být dostatečně připravena na komunikaci a spolupráci s rodiči žáků. Na základě vypracování diplomové práce se o této problematice dozvěděla takové informace, které následně ve své praxi ráda uplatní. V teoretické části se na tuto problematiku podívala z pohledů učitelů, rodičů a dalších osob, které se o toto zajímají. Dozvěděla se, jaké přínosy má spolupráce rodiny a školy a pochopila, že komunikace s rodiči je velice důležitá a nezbytná. Také si uvědomila, že k efektivní spolupráci je potřeba aktivní přístup nejen ze strany školy, ale i ze strany rodiny.

Pro účely empirické části autorce posloužil jako podklad dokument „*Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*“, který jí posloužil jako podklad pro rozhovor, ale také během pozorování konzultací a rodičovských pracovních dílen. V teoretické části se s tímto dokumentem (jeho kritérii, indikátory a obsahovými rámci) seznámila a porovnála jej s kritérii projektu „*Rodiče vítáni*“. Dospěla k závěru, že pro účely jejího výzkumu jí lépe poslouží již zmíněný dokument „*Kompetentní učitel 21. století*“, neboť se jedná o komplexní přehled oblastí výchovně vzdělávacího procesu. Autorka na tomto dokumentu oceňuje, že jednotlivá kritéria obsahují indikátory a obsahové rámce, kterými tyto indikátory mohou být naplněny. Právě pro tuto názornost a konkretizaci jednotlivých indikátorů tento dokument uznala jako vhodný podklad pro výzkum, ve kterém zkoumala, jak funguje spolupráce s rodinou v konkrétní třídě.

Výzkum vnímá jako velice přínosný. Měla možnost být pozorovatelem na konzultacích. Byla nejen svědkem konzultací bezproblémových a těch, na kterých se řešily drobnější nedostatky, ale také viděla průběh problematických konzultací (jednak kvůli jazykové bariéře, ale především kvůli vysoce neaktivnímu přístupu rodiče). Z těchto konzultací již ví, že i přes veškeré učitelovo úsilí rodiče přesto nemusí spolupracovat. Autorka se bude snažit tímto přístupem nenechat odradit a na komunikaci nezanevít, neboť by touto situací trpělo především dítě. Do své praxe si odnáší i různé typy akcí, kterých se mohou rodiče zúčastnit (patří sem například pracovní dílny, na kterých byla



autorka zároveň objektem pozorování). Z rozhovorů si odnesla další možnosti spolupráce s rodiči a zároveň se dozvěděla, jak tyto formy spolupráce vnímá učitel, rodič i žáci. Na základě výzkumu si ověřila, že pokud učitel rodiče seznámí s přínosy vzájemné spolupráce a ke spolupráci je následně vede, může tento vztah fungovat na dobré, partnerské úrovni. Také poznala, že rodiče tato spolupráce motivuje tehdy, vidí-li konkrétní výsledky společného úsilí. Během svého výzkumu zároveň načerpala nejen nové poznatky a nápady, se kterými může následně pracovat i během své učitelské praxe, ale blíže se seznámila i s několikrát zmíněným dokumentem „*Kompetentní učitel 21. století*“, který při výzkumu použila a vyzkoušela si, jak lze pracovat s jednotlivými kritérii v praxi. Protože tento dokument shledává jako velice kvalitní, přeje si s ním, ve své učitelské praxi, i nadále pracovat a řídit se nejen podle kritérií jedné výchovné vzdělávací oblasti (Rodina a komunita), ale kvalitně naplňovat i oblasti další.

Autorka se přesvědčila, že je důležité, aby byli rodiče s jednotlivými metodami spolupráce nejdříve řádně seznámeni a aby jim učitel uvedl důvody, proč tyto metody realizuje v rámci své třídy či školy. Pokud se učitelé ve třídě sejdou převážná většina rodičů neaktivních, neměl by se nechat tímto přístupem odradit, ale snažit se vyhledávat takovou formu spolupráce, která je konkrétnímu rodiči blízká. Někteří rodiče, ačkoliv se mohou jevit jako velice neaktivní, jen čekají na učitelův impuls, který je k aktivitě a spolupráci přiměje. Dále by učitelé s rodiči měli být ochotni komunikovat nejen v rámci třídních schůzek, ale nabízet jim i konzultace, poskytnout jim kontakty v podobě telefonu, e-mailu a zajímat se o jejich názory a postoje. Mnoho nedorozumění totiž vyplývá z nedostatečné či nesprávné komunikace jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů.

## 10. Literatura a informační zdroje

**ČECHOVÁ, H., B.** Třídní schůzky trochu jinak. *Rodina a škola*, 2011, č. 8. s. 14 – 15. ISSN 0035 -7766.

**FEŘTEK, T.** *Rodiče vítáni*. Praha : Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

**FĚŘTEK, T.** Hledáme školy vstřícné k rodičům. *Rodina a škola*. č. 7, 2011, s. 22, ISSN 0035 - 7766.

**FONTANA, D. 2010.** *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

**HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J.** *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha : Ped. fak. UK, 1996

**HAVLÍK, R., KOŤA, J.** *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-2620-042-0.

**HOPF, A.** *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-053-6.

**KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V., MAŇOUROVÁ, Z.** et al. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step Česká republika, o.s., 2011.

**KLÉGROVÁ, J.** *Máme doma prvňáčka*. Praha : Mladá Fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

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

**KRÁLÍKOVÁ, M., SINGEROVÁ-NEČASANÁ, J.** *Rodina a škola ve výchovné spolupráci.* Praha : SPN, 1985. ISBN 14-551-85.

**KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ J.** *Vzdělávací program začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

**KUKAL, P.** Rodiče ve škole. Můžeme to, co dokážeme. *Rodina a škola*, 2011, č. 12 s. 11

ISSN 0035 – 7766.

**LINHART, J., VODÁKOVÁ, A., KLENER, P.** *Velký sociologický slovník.* Praha : KAROLINUM, 1996. 80-7184-311-3.

**MATĚJČEK, Z.** *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha : Portál, 1999. 80-7178-320-X.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

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

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

**PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, E.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

**RABUŠICOVÁ, M. et. al. 2004.** *Škola a (versus) rodina.* Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

**RABUŠICOVÁ, M., POL, M.** *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*

(2. část). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 105-116. ISSN 1211 – 2720.

**SEKOT, A. 2004.** *Sociologie v kostce*. Brno : PAIDO, 2004. 80-7315-077-8.

**SPIPKOVÁ, V. a kol. 2005.** *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. 80-7178-942-9.

**SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. 2010.** *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 978-80-7290-496-9.

**ŠTECH, V.** Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*. 1997, roč. 41. č. 6, s. 487-502. ISSN 0009-062X

**VÁGNEROVÁ, M.** *Psychologie školního dítěte*. Praha : KAROLINUM, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

**VORLÍČEK, Ch.** *Úvod do pedagogiky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

**VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. ed. 1998.** *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 1998. 80-7178-269-6.

## **Elektronické zdroje**

RODIČE VÍTÁNI. *Chtějí rodiče spolupracovat se školou? I. část* 2001: Dostupné na:  
<http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/chteji-rodice-spolupracovat-se-skolou-i-cast/>

RVP ZV VÚP Praha 2007: Dostupné na: [http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf)

*Techniky vedení rozhovoru.* 2011: Dostupné na: [www.technikavedenirozhovoru.cz](http://www.technikavedenirozhovoru.cz)

STEP BY STEP CR, o.s. Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA: Dostupné na: <http://www.sbscr.cz/?t=01&c=75>

## 11. Seznam příloh

### Obsah

<b>Příloha č. 1</b> .....	<b>1</b>
<b>Příloha č. 2</b> .....	<b>4</b>
<b>Příloha č. 3</b> .....	<b>9</b>
<b>Příloha č. 4</b> .....	<b>13</b>
<b>Příloha č. 5</b> .....	<b>15</b>