

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Matěj Sybr

**Třídní schůzky jako jeden ze způsobů
kontaktu rodiče a učitele**

**Class Meetings as a way of Contact
Between Parents and Teachers**

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Tvrzová

Poděkování

Děkuji PhDr. Ivaně Tvrzové za vedení mé bakalářské práce, odborné rady, a především za trpělivost se kterou se mi věnovala. Také bych rád poděkoval učitelům, rodičům i žákům, kteří svými informacemi pomohli ke zpracování empirické části.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29.6.2012

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na kontakt rodiče a učitele (jako zástupce institucí školy a rodiny). V teoretické části jsou vysvětleny pojmy jako kontakt nebo pedagogická komunikace. Další pasáž je věnována tomu, jak společnost vnímá účastníky kontaktu (rodinu, školu a dítě), a s jakými předpoklady tito účastníci do vzájemné komunikace vstupují. Dále se práce věnuje společenským podmínkám, ve kterých je kontakt realizován; způsobu, jakým probíhá a prostředkům, které jsou prostředky užívány k jeho navazování. Zvláštní zřetel je věnován jednotlivým formám kontaktu, především třídním schůzkám.

Empirická část je věnována krátké sondě do kontaktu rodiny a školy se zaměřením na třídní schůzky. Je podepřena výzkumem, který probíhal mezi rodiči, dětmi a učiteli na několika místech – ve škole, kde právě probíhaly třídní schůzky, na škole v přírodě a v čekárně u lékařky, kam matky vodily své děti. Cílem bylo ověřit, zda se zjištění, ke kterým jsem došel v teoretické části, shodují s praxí.

Klíčová slova

třídní schůzky, rodič, učitel, žák, komunikace

Abstract

The bachelor's thesis is focused on the contact between parents and teachers (representatives of the institutions of school and family). In the theoretical part, concepts as contact or pedagogical communication are explained. The next part concerns the question how the participants of the contact (family, school, and child) are perceived by the society and which assumptions they have when entering the communication. Furthermore, the paper deals with the social conditions in which the contact is brought about, the process itself and the means of establishing the contact. A special focus is laid on specific forms of the contact, mainly the parent's evening.

The empirical part is based on a brief research concerning the contact between school and parents, focused on parent's evenings. It lays on an enquiry carried out among parents, children and teachers on several occasions: in a school during a parent's evening, during an outdoor school and in a physician's waiting room where mothers came with their children. The aim of the enquiry was to verify the correspondence of my theoretical outcomes with the practice.

Key words

Parent's evenings, Parents, Teacher, Pupil, Communication

Úvod	7
1 Problematika kontaktu	9
1.1 Pedagogický kontakt	10
2 Komunikace	11
2.1 Sociální komunikace	11
2.2 Základní principy komunikace	12
2.3 Prostředky komunikace	12
2.4 Pedagogická komunikace	13
2.4.1 Výklad pojmu	13
2.4.2 Pravidla pedagogické komunikace	15
3 Aktéři kontaktu rodiny a školy	16
3.1 Rodina	16
3.1.1 Vliv rodiny na úspěšnost dětí ve škole	17
3.2 Dítě	20
3.3 Škola	24
3.3.1 Funkce současné školy	24
3.3.2 Koncepce školy	26
3.3.3 Veřejnost a škola	27
4 Vztah rodina, škola, dítě	30
4.1 Modely vztahu rodiny a školy	31
4.2 Vzájemné postavení ve vztahu rodiče a školy	32
4.2.1 Rodiče jako problém	35
4.3 Vztah učitele a rodiče	36
4.4 Rizika a úskalí kontaktu školy a rodiny	37
5 Konkrétní formy kontaktu	39
5.1 Dělení forem	39
5.1.1 Zprostředkovaný (nepřímý) kontakt:	39
5.1.2 Přímý kontakt	41
5.2 Třídní schůzky	44
5.2.1 Formy třídních schůzek	46
6 Empirická šetření	50
6.1 Cíle a metody empirického šetření	50
6.1.1 Metody šetření	50
6.2 Průběh empirického šetření	52
6.2.1 Šetření mezi rodiči a učiteli	53
6.2.2 Šetření mezi učiteli a žáky	55
6.2.3 Šetření mezi rodiči a žáky	57
6.3 Závěry empirického šetření	59
Závěr práce	61
Použitá literatura	62
Příloha	65

Úvod

Žijeme v dramaticky rychle se měnící společnosti; změny často ani nestačíme registrovat, přesto některé věci okolo nás považujeme za stálé a neměnné. Příklad za všechny: jedna stará paní mě před nedávnem požádala, abych jí opravil počítač. Měli jsme dobré sousedské vztahy, a tak jsem jí rád přispěchal na pomoc. Podivil jsem se, když jsem zjistil, že to, co ona nazývá počítačem, je skoro až historický kousek kovu a plastu, ve kterém by dnešní děti možná ani nepoznaly sofistikovaný stroj. Té paní jsem později při nějakém rozhovoru povídal, co dnešní počítače dokáží; byla velmi překvapená – svět se za dvacet let změnil tak rychle, že si toho ani nevšimla.

Práci jsem pojal jako exkurz do prostředí kontaktu učitele a rodiče (v širším pohledu školy a rodiny) ; snažím se shrnout, co přesně kontakt mezi těmito dvěma institucemi představuje a jakým způsobem je v dnešní době realizován. Zaměření na třídní schůzky jsem nezvolil náhodou, tento způsob komunikace mezi rodičem a učitelem je totiž podle mého názoru oběma stranami velmi často nedoceněný a místo toho, aby byl využit k budování spolupráce, je pojmám spíše jako nutné zlo.

Hlavním cílem předkládané bakalářské práce je **shrnout a popsat, jakým způsobem je problematika kontaktu rodiny a školy řešena v odborné literatuře a jak tento kontakt může být realizován v praxi (ukazují na konkrétních příkladech). Analyzuji jednotlivé formy kontaktu rodiny a školy, snažím se poukázat na jejich přednosti i případná rizika.** Zvláštní pozornost pak věnuji třídním schůzkám, k nimž se vztahuje i menší empirické šetření.

Při psaní práce jsem se setkal s mnoha překážkami, největší představuje nedostatek odborné literatury vztahující se ke sledovanému tématu. Jedinou obsahově významnou publikací v tomto směru byla kniha M. Rabušicové a kolektivu autorů *Škola a (versus) rodina*. I když se tématu kontaktu rodiče a učitele dotýká poměrně úzce, zdaleka neobsáhla vše, co jsem považoval za důležité. Abych doplnil další informace, využil jsem zdroje týkající se příbuzných témat (komunikace, sociologie rodiny a školy...). Další užitečné materiály představovaly encyklopedie a učebnice, ve kterých bylo možné najít dílčí informace. Troufám si však říci, že největší přínos pro mě měly články v pedagogických časopisech, především časopis *Pedagogika* nebo *Orbis scholae*.

Téma u nás tedy není zatím příliš rozpracované a úplně chybí práce, které by problém kontaktu rodiny a školy pojímaly ze širšího odborného úhlu pohledu.

V teoretické části je nejprve vysvětlen pojem „kontakt“, který je v pedagogickém kontextu velmi úzce spjatý s pojmem „komunikace“, oba pojmy je však třeba rozlišovat.

Další kapitoly jsou pak věnovány účastníkům kontaktu mezi školou a rodinou, analýze vztahů školy a rodiny a závěr teoretické části tvoří podrobnější pohled na třídní schůzky jako na jednu z tradičních forem kontaktu školy a rodiny.

V empirické části se pak snažím ověřit si některá teoretická východiska, popř. je doplnit o vlastní poznatky.

1 Problematika kontaktu

Kontakt znamená v původním významu tohoto slova „setkání“ nebo „dotyk“. Když se dva objekty setkají, nějakým způsobem na sebe působí, dochází mezi nimi tedy k interakci. V pohledu společenskovědním se při kontaktu potkávají **subjekty – účastníci**, kteří se nějakým způsobem vnímají. Ti si pak, v rámci kontaktu, vyměňují informace, tedy **komunikují**. Přenos informací probíhá po celou dobu kontaktu¹, proto je často těžké odlišit pojmy kontakt a komunikace.

Kontakt je tedy nějaká **událost**, zatímco komunikace je **proces**, který při této události probíhá mezi jejími účastníky.

Kontakt rodiny a školy je třeba vnímat jako skutečnost, která významně ovlivňuje přístup žáka ke škole, jeho prospěch a docházku. Na úspěšnost dětí ve škole nemají vliv jen jejich schopnosti, **inteligence**, ale také rodina, která představuje nejbližší sociální zázemí dítěte. Vliv rodiny na školní výsledky dítěte tedy může být zásadní. K. Šedřová uvádí, že: „*Školní výsledky vznikají z interakce kvalit, které si dítě přenáší z domova do školy.*“² Faktorů v rodině, které školní úspěšnost přímo ovlivňují, je mnoho; patří mezi ně často zmiňovaný socioekonomický status, mimoekonomické charakteristiky rodiny, domácí příprava dítěte či samotné uspořádání rodiny. Jedním z nich je i způsob **kontaktu rodiny a školy**, kterému je věnována tato práce.

Značný význam kontaktu rodiny a školy potvrzují mimo jiné i americké výzkumy (viz K. Šedřová³). Děti, jejichž rodiče se více zapojovali do spolupráce se školou, měly lepší výsledky z matematiky a z angličtiny. Zároveň byla kvalitnější i jejich docházka do školy a domácí příprava. Zajímavé však bylo zjištění, že ve standardizovaných testech děti spolupracujících rodičů významného zlepšení nedosáhly. Největší nárůst byl zaznamenán v docházce a ve výsledcích, které mohly děti ovlivnit vlastní vůlí a domácí přípravou. Vypadá to tedy, že aktivní kontakt rodiny a školy stimuluje především motivaci.

*„Stěžejním tématem komplexní péče o dítě je tedy problém **spolupráce školy a rodiny**, tj. učitelů a rodičů. Představa školy jako relativně uzavřené a izolované*

¹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova universita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 23.

² RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEDŘOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 22.

³ Tamtéž, s. 29 - 30.

instituce, silně kontrolované řadou vnějších nařízení a pravidel s jediným základním úkolem předat jisté penzum učiva, ustupuje představě partnerského modelu školy.“⁴

1.1 Pedagogický kontakt

Pro usnadnění orientace v práci a terminologii si dovolím zavést pojem **pedagogický kontakt**, který je specifický tím, že se při něm setkávají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu (v našem případě rodiče, pedagogičtí pracovníci a děti) za účelem plnění výchovných a vzdělávacích cílů. Pro upřesnění uvedu příklad: pokud jde otec do školy pro své dítě, narazí na učitele a vymění si s ním pozdravy, nejde o pedagogický kontakt. Pokud však začnou oba diskutovat o tom, jak bylo dítě ve škole ten den úspěšné, už se o pedagogický kontakt jedná.

Rodiče se setkávají s prostředím školy z mnoha důvodů, většinou za účelem pedagogického kontaktu, ale možné jsou i jiné pohnutky. Obvykle záleží na tom, v jakém jsou rodiče vůči škole postavení a jak ji vnímají. Více je toto téma rozpracované v kapitole vztah školy a rodiny.

⁴ ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Škola a konflikty. In KREJČOVÁ, Lenka a MERTIN, Václav. *Škola jako místo setkávání: Sborník příspěvků z konference konané 18. března 2011*. [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova, 2011 [cit. 2012-06-27]. ISBN 978-80-7308-347-2. s. 186.

2 Komunikace

2.1 Sociální komunikace

Při každém kontaktu dvou subjektů dochází ke komunikaci; o komunikaci hovoříme již při střetu dvou pohledů. Dokonce držením těla vysíláme do světa nějakou informaci, kterou při kontaktu s námi někdo vnímá a nějakým způsobem si ji vykládá. „*Nelze nekomunikovat.*“⁵.

Slovo komunikace pochází z latiny: *communicare* znamená učinit společným, česky bychom tuto skutečnost mohli označit jako **sdílení**. „Sdílení“ není totožné se „sdělováním“ – tento druhý pojem vnímáme jako proces pouze **jednostranný**. Komunikace je tedy **obousměrný** proces mezi dvěma a více aktéry. Mohou jimi být lidé, jiní tvorové, ale i třeba stroje, které si vyměňují informace.

Pokud spolu komunikují lidé, dochází mezi nimi také k přenosu idejí, názorů, postojů emocí atd.; takový proces pak nazýváme **sociální komunikace**. Ta je velmi specifická a je třeba ji odlišovat od pojmu technická komunikace, která znamená výměnu informací mezi stroji. V lidské komunikaci mají posluchači určité předpoklady a očekávání, jejichž prostřednictvím subjektivně modelují přijaté informace. Jinak řečeno: „*Slova, jichž v rozhovoru používáme, jsou po významové stránce sice obecně srozumitelná, ale jejich význam pro mluvčího bývá do jisté míry odlišný od toho, co v nich slyší posluchač.*“⁶ Zároveň i ten, kdo zprávu vysílá, je určitým způsobem motivován a komunikuje s určitým záměrem, míří tedy k určitému **cíli**. Se subjektivností komunikace úzce souvisí rozdělení sociální komunikace na část **obsahovou** (co si lidé sdělují) a část **formální** (jakým způsobem si to sdělují). Dále ji můžeme rozdělit podle kanálů, které jsou při komunikaci použity, a to na **verbální** (tedy komunikace prostřednictvím jazyka a řeči), **nonverbální** (souhrn mimoslovních sdělení) a **komunikační činem**.⁷

⁵ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 71.

⁶ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova universita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 16.

⁷ Tamtéž

2.2 Základní principy komunikace

Aby byla sociální komunikace efektivní, měla by se řídit několika základními obecnými principy (zavedené H.P. Gricem a G. Leechem), které uvádí ve své práci J. Mareš a J. Křivohlavý⁸:

- „1. Princip kooperace - spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jako to příslušný moment dialogu vyžaduje*
- 2. Maxima kvantity - řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytně nutné; ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější;*
- 3. Maxima kvality - nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů;*
- 4. Maxima relevance - řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům;*
- 5. Maxima způsobu - vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.“*

2.3 Prostředky komunikace

Ještě před několika málo lety bylo snadné říci, že obvyklým způsobem komunikace lidí je osobní kontakt neboli **přímá** komunikace, avšak s tím, jak do života člověka stále více vstupuje moderní technologie, stále častější bývá **zprostředkovaná** komunikace prostřednictvím počítačů, telefonů atd. Tento způsob je pochopitelně rychlejší a efektivnější z hlediska času, ale bez komunikace tváří v tvář se mohou ztrácet důležité informace, které jsou pro společenský kontakt velmi důležité, tudíž častěji dochází k nedorozumění. *„Distance mezi vysílačem a příjemcem se zvětšuje a jejich vzájemný vztah postupně ztrácí lidský rozměr.“*⁹

Pro komunikaci mezi školou a rodinou samozřejmě jsou prostředky, které umožňují rychlé spojení, velmi důležité. Rodič a učitel se nemusí scházet kvůli marginálním problémům a ušetří tak mnoho času. Další výhodou zprostředkované komunikace je právě její neosobnost, která může být mnoha lidem daleko příjemnější než přímý kontakt s komunikačním partnerem.

Různé komunikační prostředky jsou vhodné pro různé typy situací, které mohou při kontaktu nastat. Přímá i nepřímá komunikace má při jednání mezi školou a rodinou své místo; jednotlivými typy se tato práce dále zabývá v kapitole o konkrétních způsobech kontaktu.

⁸ Tamtéž, s. 25.

⁹ KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. s. 73.

2.4 Pedagogická komunikace

2.4.1 Výklad pojmu

Zvláštním druhem sociální komunikace, jíž sledujeme pedagogické cíle, je **komunikace pedagogická**. V literatuře se její definice příliš nerůzní; například P. Gavora ji popisuje takto: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků.*“¹⁰ Podobně J. Mareš a J. Křivohlavý definují pedagogickou komunikaci podle jejích cílů: „...*sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.*“¹¹

Z výše uvedeného vyplývá, že specifika pedagogické komunikace spočívají v několika jejích základních vlastnostech:

- míří k výchovně-vzdělávacím cílům;
- jejími účastníky jsou ti, kteří se těchto cílů snaží dosáhnout;
- účastníci mají vůči sobě specifické pravomoci dané pravidly komunikace.

Protože se výklad definic různí, můžeme pedagogickou komunikaci vnímat ze tří hlavních pohledů.

1. **Úzký pohled:** Jako pedagogickou označujeme takovou komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žákem nebo žáky mezi sebou a odehrává se ve třídě. Tento pohled je v takřka veškeré literatuře považován za hlavní.
2. **Širší pohled:** Někteří autoři¹² předchozí názor poněkud rozšiřují. V širším úhlu pohledu je možné do pedagogické komunikace zahrnout jakýkoli přenos informací od vyučujícího k posluchači, *respektive* od posluchače k vyučujícímu, a to „...*všude tam, kde se realizuje nějaký edukační proces.*“¹³ V tomto pohledu je tedy možno do pedagogické komunikace zahrnout více účastníků na více místech, nejen ve škole. Stále je ale třeba, aby měli určené specifické pravomoci. Pro příklad uvedu, že sem patří rodiče, kteří dělají domácí úkol se svým dítětem nebo lektor na outdoorové akci.

¹⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1. s. 26.

¹¹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova universita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 24.

¹² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1. s. 27. a PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 189.

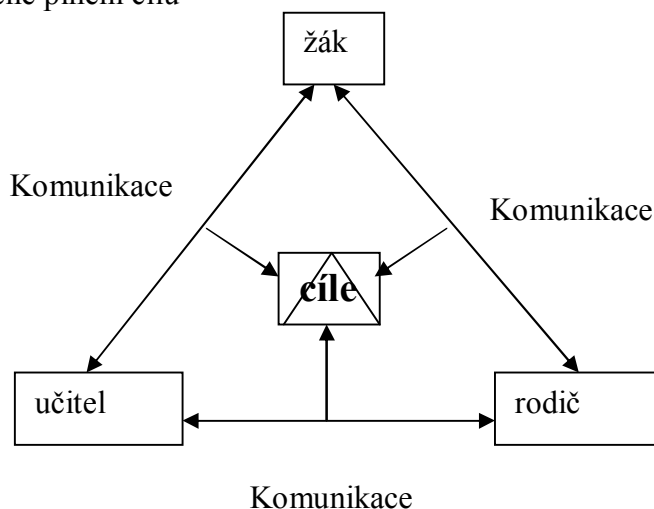
¹³ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 189.

3. **Komplexní pohled:** Podle výše uvedených definic patří do pedagogické komunikace veškerý přenos informací mezi jejími aktéry, který vede k naplnění výchovných a vzdělávacích cílů. Můžeme sem tedy zahrnout i komunikaci, která k nim směřuje zprostředkovaně. Pokud je cílem výchova a vzdělání dítěte, za pedagogickou může být považována veškerá komunikace, která k němu vede. Podmínkou ovšem je, že účastníci si jsou těchto cílů vědomi, míří k nim a přijímají pravidla pedagogické komunikace.

V literatuře, jak bylo uvedeno výše, jsou jako účastníci uváděni většinou žáci a učitelé. Pokud se na věc podíváme z komplexního pohledu, který je podle mého uvážení nejvhodnější, docházíme k závěru, že do tohoto vztahu vstupuje i další aktér, a tím je **rodina**.

Škola i rodina mohou samozřejmě působit na dítě samostatně, bez toho, aby spolu byly v kontaktu. Pedagogická komunikace pak probíhá v obou institucích odděleně. Cíle výchovy a vzdělání jsou plněny ve škole i rodině nekoordinovaně a roztržštěně. Další možností je, že škola vnímá rodinu jako pasivní prostředek přenosu informací směrem k dítěti – škola tedy rodinu jako aktivní subjekt ignoruje. Pokud však obě instituce vstoupí do kontaktu, mohou pracovat na rozvoji dítěte společně a efektivněji.

Obrázek 1 - společné plnění cílů



Z obrázku je patrná vzájemná komunikace aktérů. Komunikace každých dvou partnerů v tomto vztahu vede k naplnění části pedagogických cílů; jen spoluprací všech tří aktérů je však možné splnit výchovně-vzdělávací cíle kompletně.

Pro lepší představu uvádím jednoduchou ilustraci (obr. 1) vztahu účastníků pedagogické komunikace.

2.4.2 Pravidla pedagogické komunikace

Pro optimální průběh pedagogické komunikace je vhodné zavést pravidla, která obecné principy komunikace doplňují. Pravidla bývají často stanovena nepsanou dohodou, v mnoha situacích je však vhodnější, když jsou dána pevně. Volí je většinou ten, kdo je výše společensky postaven. Často to tedy bude učitel nebo škola, což ovšem neznamená, že nemohou vzniknout demokraticky, po společné dohodě.

Při zavádění pravidel komunikace se snažíme, aby jich bylo co nejméně, neboť při přílišném množství se hůře zapamatovávají a jednotlivá pravidla ztrácejí na důležitosti. Dále se snažíme zbytečně účastníky neomezovat, což by u nich mohlo vyvolávat pocit frustrace a možná i ponížení. V neposlední řadě nezavádíme pravidla nadbytečná nebo taková, o nichž víme, že nemohou fungovat či být dodržována.

Pro představu uvedu příklad několika pravidel:

- Hovoří pouze jeden.
- Sedíme v kruhu tak, abychom na sebe viděli.
- Respektujeme názory druhého.

- Učitel může oslovit, koho si přeje.

3 Aktéři kontaktu rodiny a školy

Škola, rodina, dítě – každý z těchto pojmů je dnešní veřejností nějakým způsobem chápán. Tento přístup se pak samozřejmě promítá i do toho, jak se jednotliví aktéři pedagogického kontaktu vnímají navzájem.

Cílem následující kapitoly je popsat tři hlavní aktéry pedagogického kontaktu. Hlavní důraz je kladen na vývoj v posledních dvaceti letech a na proměnu chápání těchto pojmů veřejností. Tyto informace pokládám za důležité pro to, že nám pomohou plně pochopit vztahy, které mezi školou a rodinou panují v současné době.

3.1 Rodina

Rodina má na rozvoj dítěte zásadní vliv, je to místo **primární socializace**; ačkoli později ztrácí část svého vlivu ve prospěch školy, vrstevníků, médií a dalších, zůstává povětšinou jednou z hlavních institucí, pokud jde o vliv na rozvoj osobnosti mladého člověka.

Na to pamatuje i legislativa: „*Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.*“¹⁴ Právě rodiče jsou tedy ti, bez jejichž rozhodnutí nemůže podle 94/1963 Sb. zákona ze dne 4. prosince 1963 o rodině, učinit o jejich dítěti rozhodnutí. Odklad, zápis, spolupráce se školou – o tom všem musí rozhodnout rodiče.

Odpověď na otázku, co je to rodina, se zdá být poměrně jednoduchá. Definici nabízejí například B. Kraus a V. Poláčková: „*V běžném povědomí dnešního člověka vystupuje rodina jako společně žijící malá skupina lidí spojená pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Rodina se však v průběhu ději vyvíjela a s ní se měnilo i postavení jejích jednotlivých členů.*“¹⁵ Význam tohoto pojmu se tedy mění s časem. Zvláště rodina posledních desetiletí je od té předchozí velmi odlišná, ač je zároveň pro vztah škola – rodina velmi důležitá. V krátkosti se tedy podíváme na to, čím je dnešní rodina tolik specifická a proč odpověď na otázku, co je to rodina, není tak jednoduchá.

Původně je v Evropě tradiční vícegenerační rodina, ta však během dvacátého století postupně téměř vymizela a v moderní době ji nahradil typ **nukleární** rodiny, jejímž

¹⁴ 94/1963 Sb. Zákon ze dne 4. prosince 1963 o rodině. In: Sbírka zákonů České republiky částka 53/1963. 2012. ISSN 1211-1244. §32, odstavec 1. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7262/ZR.pdf>

¹⁵ KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. s. 78.

základem je pár s dítětem, viz. L. Stašová: „*Rodinu současnosti je možné považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby.*“¹⁶ Mezi základní znaky rodiny zároveň patří existence alespoň jednoho dítěte, na jehož věku nezáleží.

Dnešní pojetí rodiny je ovlivňováno několika faktory, které zde v krátkosti zmíním. Jedním z nich je úbytek kompletních rodin, v nichž figurují otec, matka a děti. Stále klesá počet domácností se dvěma rodiči a naopak přibývá těch, v jejichž čele stojí pouze jeden dospělý. Existují pro to dva hlavní důvody:

- Zvyšuje se počet nesezdaných rodičů:¹⁷ nejnovější data ze sčítání lidu nebyla ještě v době psaní práce známa, avšak už to, že se za posledních deset let zvýšil počet svobodných mužů i žen, naznačuje postup tohoto trendu.
- Zvyšuje se počet rozvodů:¹⁸ bezmála 50 % manželství se rozpadá.

Rodina v důsledku toho přestává být vnímána jako pevný sociální útvar tří osob, ale stává se z ní spíše instituce o dvou členech. Velmi často je v ní jediným dospělým žena¹⁹. Dcery, které vyrostou v tomto typu společenství, potom častěji zakládají podobné rodiny a se svým partnerem nebydlí. „*V roce 2003 se čtvrtina dětí narodila neprovdaným matkám.*“²⁰ Relativně často pak tyto ženy žijí se svou matkou v jedné domácnosti – vzniká subkultura rodin, které jsou spravovány ženami.

Rozšiřování nestabilní nebo nekompletní rodiny je stav, který rozhodně nepřispívá ke zdravému rozvoji dítěte. K těmto faktům se často přidá vliv silného individualismu a touhy rodičů po kariérním růstu, což se pak může projevit jako nedostatek zájmu o dítě. V této situaci mohou vyprázdněný prostor zaplnit různé škodlivé vlivy, jako jsou party, návykové látky nebo neblahý vliv médií.

3.1.1 Vliv rodiny na úspěšnost dětí ve škole

Rodičům obvykle záleží na tom, aby jejich dítě bylo v životě úspěšné, a to především profesně; řečeno ústy sociologa: „*Rodina stabilizuje společnost tím, že působí jako mechanismus přenosu sociálního statusu z generace na generaci.*“²¹ V moderní společnosti musela rodina předat zodpovědnost za profesní přípravu svého potomka

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325. ISSN 0031-3815. s. 312.

¹⁸ Tamtéž, s. 321.

¹⁹ Tamtéž, s. 313.

²⁰ Tamtéž, s. 318.

²¹ Tamtéž, s. 310.

škole. Sama však nezůstala bez vlivu; podle amerických výzkumů²² škola ovlivňuje především příležitost, požadavky a odměny, rodina zase postoje, motivaci a sebepojetí. Školní úspěšnost je tak budována na základě kvalit, které si dítě přináší do školy z domova.

Při kontaktu rodiny a školy by měl učitel brát na vědomí, že žák pochází z určitého prostředí, má rodinu, která je aktivním subjektem při jeho výchově a on a jeho rodiče mají ke škole specifický přístup, který může být modelován velkým množstvím faktorů. Mezi ty nejdůležitější patří:

❖ **Socioekonomický status**

Jedním z nejvlivnějších faktorů, kterými domácí prostředí ovlivňuje školní úspěšnost, je **socioekonomický status** rodiny. Ten je obvykle konstruován na základě vzdělání rodičů dítěte a pojí se s ním jednoduché zjištění: Čím jsou rodiče vzdělanější a mají vyšší status, tím lepší výsledky ve škole a vyšší dosažené vzdělání budou pravděpodobně mít jejich děti.²³ Přičemž větší roli v tomto vztahu hraje vzdělání matky.

Důvodů, proč tomu tak je, výzkumy nabízejí několik:

- **Komunikační kódy:** Jedním z možných vysvětlení je způsob, jakým komunikují různé sociální vrstvy. Podle B. Bernsteina existují dva základní jazykové kódy, "**omezený**" a "**rozvinutý**". Omezený kód je založen na předpokladech, jejichž znalost je považována za samozřejmost a není proto třeba je vyjadřovat. Tento kód používají "nižší vrstvy" obyvatelstva a je vhodný k vyjadřování praktických konkrétních témat. Rozvinutý kód je méně vázaný na konkrétní kontext a je jednodušší v něm zobecňovat, hodí se tedy více na vyjadřování abstraktních témat, tedy do školy. Děti ze "středních vrstev" ovládají oba tyto kódy a dokáží se tedy lépe přizpůsobit požadavkům školy.
- **Kulturní kapitál:** Podle P. Bourdieua disponuje jedinec kapitály různých druhů, mezi nimiž je pro školní úspěšnost nejdůležitější kapitál kulturní (postoje, znalosti, chování, předměty a doklady o vzdělání) a sociální (známosti, konexe). Ve škole je potřebný kapitál, kterým disponuje dominantní třída – tedy střední vrstvy. Děti z rodin, kde není kulturní kapitál preferovaný jsou v prostředí školy znevýhodněny.

²² RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 22.

²³ Tamtéž, s. 23.

- **Zděděný vztah ke škole:** Zajímavé vysvětlení nabízí i práce T. Katrňáka²⁴, který zjistil, že děti z "dělnických vrstev" mají "*volný*" vztah ke škole a studiu – nevěnují mu tolik úsilí ani zájmu jako jejich konkurenti z rodin vysokoškoláků. V důsledku toho tyto děti hůře studují, vybírají si školy podle místa bydliště a ne podle kvality atp. Rodiče – vysokoškoláci mají naproti tomu vřelejší vztah ke škole, dítě podporují a zajímají a pokud dítě ve škole selhává, dotýká se jich to. "Dělnické rodiny" se také vyznačují orientací na materiální hodnoty, zatímco rodiny vysokoškolské spíše na hodnoty vzdělání a na svůj společenský status.

❖ **Vnitřní rodinné vlivy**

Na školní úspěšnost dětí mají vliv i další faktory, které se přímo netýkají ekonomických, nebo sociálních témat, ale spíše vycházejí z vlastního stavu rodiny:

- **Podpora rodiny:** Pokud rodiče žáka podporují ve studiu, správně ho motivují, pomáhají mu s učením a zároveň nesvalují případné neúspěchy na jeho osobnost a schopnosti, jeho školní úspěšnost bývá větší, než jiných dětí, kterým se takového zacházení nedostává.
- **Vztah ke škole:** Pokud je dítě přesvědčeno, že školního vzdělávání je důležité, a rodiče s ním hovoří o jeho dalších plánech v tomto směru, pozitivně se to projeví na školní úspěšnosti a – co je zajímavé – také na jeho chování.²⁵
- **Kultura rodiny a školy:** Pro úspěch žáka ve škole je také důležité, zda pochází z rodiny s podobnou kulturou, jako je ta ve škole. Jiné zvyky, priority týkající se učební látky a chování mohou být pro dítě velkým handicapem.
- **Pochopení mezi školou a rodinou:** Významným faktorem, který ovlivňuje celkový vztah rodiny ke škole a tím nepřímou úspěšnost dítěte, je porozumění mezi školou a rodinou. Pokud jsou tyto dvě instituce schopny nalézt způsob, jak spolu optimálně komunikovat, jejich vztah se zlepšuje a tím se zprostředkovaně zlepšuje i vztah dítěte ke škole.
- **Rodina samotná:** Školní výsledky dítěte samozřejmě také ovlivňuje atmosféra rodiny, počet jejích členů, uspořádání a způsob výchovy – tedy faktory, které ovlivňují vztah ke škole spíše nepřímou.
- **Spolupráce školy a rodiny:** Tento způsob spolupráce má na dítě značný vliv; jedná se o velmi široké téma, jemuž bude věnována samostatná kapitola.

²⁴ Tamtéž, s. 25.

²⁵ Tamtéž, s. 27.

Výše uvedená fakta jsou důležitá nejen pro učitele, ale i pro výzkumníka, který by rád pochopil, z jakého důvodu a jakým způsobem rodina do kontaktu se školou vstupuje.

3.2 Dítě

Dítě jednoznačně patří do rodiny a je s ní také úzce propojeno, pokud jde o pedagogický kontakt. Jeho postavení je však poněkud specifické, proto jsem se rozhodl věnovat mu samostatnou podkapitolu.

Jedním ze základních faktorů, které beze sporu ovlivňují způsob kontaktu rodiny a školy, je přístup společnosti k osobnosti dítěte, podmínky, v nichž dítě vyrůstá. Jiný je přístup k dítěti, když převládá názor, že osobnost dítěte je výsledkem působení výchovy (podle tohoto pojetí dítě přišlo na svět jako „tabula rasa“), jiný, když jsou všechny jeho potenciality považovány za vrozené. Pohled na dítě se také může lišit v tom, jaké mu přikládáme kompetence a míru schopnosti rozhodovat o sobě, být za sebe odpovědné. V této podkapitole bych se rád zaměřil na to, jaké je dítě dneška a jak je vnímáno jeho okolím. Nejprve si však dovoluji krátký historický exkurz.

Velkou část lidské historie provázela dítě z dnešního pohledu chladný, ale hlavně **pragmatický** přístup. Dítě mělo být užitečné rodině a státu. Podle toho s ním také bylo zacházeno. Dětská práce byla přirozenou součástí všech společností až do dvacátého století; o vrcholu se dá hovořit s příchodem průmyslové revoluce, kdy můžeme bez ostychu hovořit o zneužívání dítěte k práci. „*Dítě bylo vesměs chápáno jako malý dospělý.*“²⁶ Nebyly na něj tedy brány žádné zvláštní ohledy, neočekávalo se, že by mělo nějaké zvláštní potřeby nebo vlastnosti, často se naopak u dětí předpokládala větší citová omezenost a plochost.

Vztah k dítěti se postupně humanizoval, ale výše uvedené zvyky přetrvávaly velmi dlouho. Podle Heluse²⁷ můžeme za zásadní zlom označit konec 18. Století. Je spojen se zavedením a rozšířením povinné školní docházky.

A konečně na počátku dvacátého století bylo dětství **objeveno** jako problém k prozkoumání, přestalo být vnímáno jednoznačně a společnost se o něj začala zajímat jako o specifickou hodnotu. To potvrzuje příklad spisu *Století dítěte* od E. Keyové, který se stal, po vydání v roce 1902, na několik let jednou z nejčtenějších knih.²⁸

²⁶ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0. s. 19.

²⁷ Tamtéž, s. 30.

²⁸ Tamtéž, s. 33.

Tento přístup vyústil v myšlenku, že dítě nemá být přemoženo výchovou pro společenské vnější potřeby, ale jak je uváděno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize: „*Základem nové kvality... je tedy co nejkomplexnější poznání individuálních potřeb a možností každého žáka a jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy.*“²⁹. Individualita je přitom v Bílé knize zmiňována jako jeden z hlavních cílů u obou stupňů základní školy.

Prostředí, které má na dítě vliv, je tedy již úplně jiné než dříve; s tím se změnilo také samotné dítě. Díky většímu množství voleb a možností jsou výraznější individua, zároveň také vyžadují více svobody a volnosti. Faktory, které pohled na dnešní dítě vytvářejí a zároveň ovlivňují pedagogický kontakt, jsou velmi rozmanité, uvedu zde tedy alespoň některé významnější z nich.

- ❖ **Nestabilní, nekompletní rodina:** Jak jsem uvedl v kapitole o rodině, velké množství dětí nežije v rodině, která by byla schopna jeho vývoj optimálně podporovat. Pokud v rodině jeden z rodičů není (z 85 %³⁰ to bývá otec), nejenže chybí důležitý vzor pro dítě, ale znamená to také náročnější práci pro dospělého, který s dítětem žije. Osamocený rodiče se méně často dostane do kontaktu se školou, protože na to jednoduše nemá čas nebo energii.

Dalším ohrožením pro dnešní dítě jsou rozvody, které sice přímo komunikaci se školou nemusí ovlivnit, ale mohou mít mnoho vedlejších efektů. Rozvod často způsobí problémy v domluvě rodičů, kteří pak mohou ztratit přehled o tom, jaké povinnosti k žákovi mají plnit, a přestanou se školou komunikovat. Samozřejmě navíc doma nemusí být prostor pro přípravu do školy a vyskytují se mnohé další potíže.

- ❖ **Masová média:** Elektronická masová média si získala za posledních několik desetiletí vliv na dítě, který je v některých obdobích jeho života dokonce často větší, než vliv rodiny nebo školy. Televize, počítače a hlavně internet je pro ně barevným světem téměř bez jakýchkoli omezení. Opravdový, nedigitální svět okolo nich je pak nezajímavý, nudný, ale také nepochopitelný. „*V dětství je tak*

²⁹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2012-06-27]. ISBN 80-211-0372-8. s. 47.

Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

³⁰ MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325. ISSN 0031-3815. s. 313.

*indukován specifický druh televizního prožívání, což může vést k oslabování způsobilosti vnímat život takový, jaký ve skutečnosti je...*³¹

Díky vlivu médií jsou děti jistě v mnoha směrech informovanější, než byly dříve, v jiných ohledech ale mnohdy zase zaostávají, kupříkladu v oblasti sociální komunikace. Může docházet k omezení rozvoje řeči, objevuje se zkreslený pohled na dobro a zlo nebo narušení pozornosti a koncentrace.

Masová média mají na dítě jistě i pozitivní vliv; záleží na tom, jak je tento nástroj využit. Počítač může velmi dobře posloužit jako interaktivní edukační nástroj; internet je virtuálním místem, díky kterému jsou všechny informace takřka na dosah ruky atd. Využití mohou elektronická zařízení nalézt i jako prostředky kontaktu rodiny a školy – viz kapitola o konkrétních formách kontaktu.

- ❖ **Sebevědomí, agresivita:** Dospělí a především učitelé se často stávají svědky zvýšené agresivity dětí. Tento fenomén bývá dáván za vinu masovým médiím, hlavně televizi a videohrám.

Další možnou příčinou zvýšené agresivity dětí je výchova k individualitě a asertivitě, která je v naší společnosti velmi rozšířená. Rodina si přeje, aby jejich dítě uspělo v dalším životě a je přesvědčena, že „ostré lokty“ a sebevědomí mu v tom pomohou.

Významným faktorem, který ovlivňuje zvýšené sebevědomí dětí a mládeže, může být velký důraz na svobodu jednotlivce, právo vyjadřovat se a nenechat se nikým omezovat.

- ❖ **Jedináčkovství:** Díky tomu, že velký počet rodin má z různých důvodů jen jedno dítě, přibývá ve společnosti jedináčků se všemi jejich pozitivními i negativními rysy. Děti, které nemají sourozence, bývají více orientované na svět dospělých, mohli bychom říci, že jsou vyspělejší. Zároveň je jim podle výzkumů³², věnováno v rodině více pozornosti a také celková kvalita péče bývá u těchto dětí vyšší. Jejich negativní vlastností bývá sebestřednost a zhoršená schopnost kooperace. Navíc jedináčci, kteří přicházejí do školy, se zde poprvé setkávají s dětským kolektivem a musí se teprve učit hledat své postavení mezi „rovnými“, své role a svůj význam, což jim často působí nemalé potíže

³¹ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0. s. 65.

³² Tamtéž, s. 70.

Protože je jedináčkům často věnována v rodině velká pozornost, jejich rodiče bývají aktivní i pokud jde o kontakt se školou. Komunikace s takovou rodinou bývá snadnější, rodiče se snaží dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů a k tomu školu potřebují. Přílišná aktivita se ovšem může projevit i negativně, což je téma, kterému se věnuje kapitola o vztazích rodiny a školy.

- ❖ **Scholarizace:** Důležitým faktorem ovlivňujícím dětství je samozřejmě škola, která dnes více než kdy dříve určuje, jakým způsobem se bude dítě vyvíjet. Názor, že dobrá škola zajistí budoucnost mladého člověka, je tak vlivný, že mnoho současných dětí vnímá školu jako určující téma jejich života.³³ S tím souvisí frustrace a stres dětí v případě, že ve škole nezažívají úspěchy, rodiče na ně tlačí a jsou nespokojeni. Neúspěšní žáci mohou rezignovat a hledat uspokojení a uznání v partách podobně smýšlejících. „*Kriminologická teorie dokládá, že negativní vztah ke vzdělání (či škole a učitelům, kteří vzdělání zprostředkují) je závažným kriminogenním faktorem a je jej možno považovat za jeden z možných prediktorů delikventního chování.*“³⁴ Na druhou stranu může docházet k přílišnému zaměření na školu a její pravidla. Dítě, které je tímto postiženo, se potom neumí orientovat v situacích, pro které ho škola nepřipraví.
- ❖ **Škola jako prostředek:** Význam školy v systému hodnot dítěte je vlivem rodiny často vysoký. Paradoxem ovšem je, že zde škola zastává spíše pozici nutného zla pro dosažení pozdějších úspěchů. Důkazem může být to, že poklesl počet rodičů, kteří se s dětmi doma učí, a když k tomu dochází, tak spíše před zkouškou nebo písemnou prací³⁵. Dětem také tolik nezáleží na známkách, důležité pro ně je, aby prošly do dalšího ročníku.

Tento výčet faktorů jistě není konečný, přesto si díky němu můžeme vybavit dnešní dítě jako sebevědomější a samostatnější, než tomu bývalo dříve. Tímto způsobem ho vnímají rodina, společnosti i média; škola by měla na tento vývoj reagovat. Měla by být mimo jiné pro dítě a jeho rodinu otevřená a spolupracovat na utváření optimálního výchovného prostředí.

³³ Tamtéž, s. 73.

³⁴ VEČERKA, Kazimír, HOLAS, Jakub, ŠTĚCHOVÁ, Markéta a DIBLÍKOVÁ, Simona. *Sociálně patologické jevy u dětí: Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2000. ISBN 80-86008-74-6. s. 129. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/252a.pdf>

³⁵ VIKTOROVÁ, Ida. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 389-405. ISSN 0031-3815. s. 391.

3.3 Škola

Abychom pochopili, jaké jsou školy dneška a jakým způsobem přistupují ke kontaktu s rodičem i žáky, měli bychom si nejprve v krátkosti připomenout, jakým vývojem české školy prošly. Dále se podíváme na to, jak česká veřejnost vnímá dnešní školství a, jak se za posledních dvacet let změnilo a porovnáme to s výsledky několika výzkumů zaměřených právě na postoj společnosti ke škole.

Česká škola sice během své historie prošla mnoha výraznými změnami; mezi lety 1948 a 1989 se toho ale příliš nezměnilo. Školství během té doby procházelo jen menšími úpravami. S nástupem demokracie u nás ale započaly radikální změny, které stále pokračují, možná i stejně bouřlivě jako v začátcích transformace.

Po roce 1989 začalo docházet ke změnám – nejen v ideovém a strukturálním spektru, ale i v obecném přístupu ke škole. Školy získaly větší samostatnost (dnes mají české školy jednu z největších samostatností v Evropě³⁶), změnilo se financování a začaly vznikat nové druhy škol – hlavně školy soukromé. Renesanci zažily také školy alternativní: Waldorfská, Montessori a Daltonská, v praxi se uplatňují i další modely škol: Začít spolu, Zdravá škola a Integrovaná tematická výuka.

V roce 2001 vyšel dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – **Bílá kniha** – a v roce 2005 došlo k odstranění školních osnov a byly vydány **Rámcové vzdělávací programy**, které jsou dnes hlavním kurikulárním dokumentem českého školství.

3.3.1 Funkce současné školy

*„Hlavním úkolem školy je **vychovávat a vzdělávat** děti a mládež,... Škola se podílí na kultivaci osobnosti žáků, formování jejich hodnot, postojů a chování ve specificky organizovaném a vybaveném prostředí, ve vymezeném prostoru a čase.“³⁷* Dále se škola podílí na udržování a rozvoji společnosti a státu. Dnes je tedy zdůrazněn význam školy jak pro individuální rozvoj žáků, tak pro rozvoj státu.

³⁶ EURYDICE. *Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření* [online]. 2007. Brusel: Eurydice, 2007 [cit. 2012-06-29]. ISBN 978-92-79-08822-3. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090CS.pdf

³⁷ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 112.

Tato instituce současnosti má i mnoho dalších funkcí, které uvádí E. Walterová³⁸; zmíním v krátkosti alespoň ty, které se zvláště týkají našeho tématu, tedy kontaktu rodiny a školy.

- ❖ **Etická funkce:** Interpretace hodnot dnešního světa a jejich předávání žákům. Při realizaci této funkce by měla škola spolupracovat s rodinou velmi úzce. Právě z ní si děti přinášejí prvotní hodnoty a postoje, na nichž teprve škola staví svou etickou funkci. Úkolem školy, potažmo učitele rozhodně není „přeučování“ dítěte, naopak pokud se pedagog dostane do konfliktu s hodnotami dítěte, jeho prvořadým úkolem by měla být komunikace s rodiči.
- ❖ **Ochranná funkce:** Škola poskytováním bezpečného prostředí důvěry chrání žáky před patologickými jevy a skrz výuku je s nimi seznamuje. Tato funkce, především její informační část, je po škole ze strany rodičů stále více vyžadována. Škola by měla projednávat s rodinou, jakým způsobem bude postupovat; nabízí se pořádání různých společných setkání nebo domácí přípravy. V každém případě by se škola měla bránit tomu, aby veškerou zodpovědnost týkající se této citlivé oblasti brala na sebe; poskytnout ochrannou funkci je totiž jedním ze základních úkolů rodiny.
- ❖ **Metodologicko-koordinační funkce:** Samotné řízení procesů učení, ale také výchova k celoživotnímu učení a neformálnímu vzdělávání. Pokud škola a rodina spolupracují, velmi často je to v této oblasti. Výchova a vzdělání nekončí za zdmi školy, ale přesahuje i do jiných oblastí dětského života. Ty patří do kompetence rodiny.
- ❖ **Integrační funkce:** Tato funkce směřuje k utváření postojů a dovedností umožňujících orientaci v dnešní rozmanité společnosti. Zároveň pomáhá budovat toleranci a schopnost prosadit se; v Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání doslova uvádí, že cílem školy je také „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“³⁹
- ❖ **Diagnostická funkce:** Škola se zaměřuje také na poznání žáka – jeho dovedností a osobních vlastností, ale také nedostatků, které se pak může pokusit napravit. V oblasti diagnostiky je spolupráce se školou dokonce nutná. Patří sem

³⁸ Tamtéž, s. 114 - 115.

³⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-06-28]. s. 13. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

nejen diagnostika výchovného poradce nebo školního psychologa, ale také práce třídního učitele; nikdo ale nezná žáka tak dobře jako jeho rodina. V případě, že nastane nějaký problém, škola je povinna rodinu informovat.

3.3.2 Koncepce školy

Jak vypadá škola současnosti, určuje na jednu stranu věda, dále pohled společnosti; zásadní je také politická vůle, jež u nás vydává kurikulární dokumenty. Zvláště Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, vymezující cíle, k nimž by mělo školství směřovat, je pro nás v tuto chvíli důležitý, neboť ačkoli není zákonně závazný, upravuje mimo jiné vztah mezi školou, rodinou a dítětem.

Pro úplnost uvedu, že vztahem rodiny a školy se velmi okrajově zabývají i rámcové vzdělávací programy. Spíše zde ale můžeme najít tendenci oddělit svět školy⁴⁰ od světa rodiny a následně vyučovat, jak se má v dnešní rodině žít.

Bílá kniha zdůrazňuje spolupráci rodičů a školy hned na několika místech, například: *„Důležitá je spolupráce s odbornými týmy učitelů 2. stupně při vytváření příznivého klimatu školy, případně školního kurikula a spolupráce s rodiči žáků, kteří zůstávají v tomto období pro žáky největší autoritou a bez jejichž pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější.“*⁴¹, nebo: *„...kdy vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů.“*⁴²

Z předchozího mimo jiné vyplývá, že ačkoli je škola považována za výchovného partnera rodiny, je kladena až na druhé místo právě po rodině; s tím se můžeme setkat i na dalším místě, kde je to explicitně vyjádřeno: *„Za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají především rodiče, oni jsou také jejich prvními učiteli.“*⁴³

Bílá kniha tedy na rodinu nezapomíná, jako k tomu často docházelo v minulosti (funkce rodiny a školy byly vnímány spíše odděleně – podrobněji viz kapitola Vztahy rodina, škola, dítě). Podle Bílé knihy by dnes měla být rodina spíše partnerem ve výchově.

⁴⁰ Tamtéž, s. 12.

⁴¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2012-06-27]. ISBN 80-211-0372-8. s. 48. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

⁴² Tamtéž, s. 41.

⁴³ Tamtéž, s. 45.

3.3.3 Veřejnost a škola

Přístup společnosti ke škole často ovlivňuje to, jak ji vnímá veřejnost, především ta rodičovská. V ideálním případě je škola otevřenou, dynamicky se měnící institucí, která s rodinou a veřejností na výchově a vzdělání dětí spolupracuje. Pokud veřejnost vnímá školu jako něco cizího a neznámého, z čeho je potřeba mít strach, a učitele jako někoho nedůležitého, nebude mít zájem navázat s ní jakýkoli kontakt. Následující podkapitola se proto zaměří na to, jaký význam přikládá škole a školství veřejnost.

Výsledky výzkumů naznačují, že školství je považováno za jednu z priorit společnosti, ale při porovnávání s dalšími důležitými hodnotami výrazně zaostává. Podle výzkumů „*Pouze*

5 % veřejnosti pokládá vzdělávací systém za jeden ze dvou nejzávažnějších problémů české společnosti.“⁴⁴ To je čtvrtý nejhorší výsledek ze všech položek, které zmíněný výzkum uvádí (dominují ekonomické faktory).

I další výzkumy, v nichž je použita jiná metodika, neukazují jiný pohled veřejnosti na věc. „...*školství není českou veřejností dlouhodobě chápáno jako problém. Pro českou společnost je naopak typická dlouhodobě vysoká spokojenost se stavem českého školství. Dvě třetiny populace jsou se stavem školství spokojené (60 %).*“⁴⁵ Při podrobnějším zkoumání došli autoři výzkumů k tomu, že tato „spokojenost“ se z dlouhodobého hlediska nemění.

Pokud je společnost spokojená, chybí v ní motivace něco ve školství měnit; z tohoto důvodu můžeme dlouhodobou spokojenost s českým školstvím chápat jako jednu z hlavních zábran rozvoje školství v České republice.

Zároveň, pokud jsou rodiče spokojeni (nebo nemají dostatečné informace pro to, aby mohli být nespokojeni), nemají motivaci vstupovat do kontaktu a komunikace se školou. Tuto situaci je třeba změnit, pokud máme zájem na tom, aby škola a rodina na výchově a vzdělání dětí spolupracovaly.

Společnost je tedy se školstvím dneška celkově spokojená. Důležitým faktorem v přístupu ke škole ale také je přece jen určitý vývoj v hodnocení školství za po slední

⁴⁴ ČERNÝ, Karel, GREGER, David, CHVÁL Martin a WALTEROVÁ, Eliška. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*. [online]. 2009, roč. 3, č. 3, s. 25-49 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1802-4637. str. 28. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_02.pdf

⁴⁵ Tamtéž, s. 31.

dobu: podle stejného výzkumu⁴⁶ hodnotí veřejnost (56 %) změny po roce 1989 veskrze pozitivně, nezanedbatelná část (asi 20 %) už tolik spokojena není.

Alarmující však je hodnocení rozvoje školství veřejností v letech 2004 – 2009. Výsledek výzkumu nabízí zjištění, že více než třetina (34,7 %) veřejnosti si v oblasti školství v posledních 20 letech nevšimla žádných změn (přímo deklaruje, že se „v podstatě nic nezměnilo“). To vypovídá o neinformovanosti českých rodičů. Autoři zmíněného výzkumu nám nabízejí zamyšlení: *„Otázkou je, zda tato bezradnost vyplývá z pouhé neinformovanosti veřejnosti o reálném vývoji školství, nebo také odráží bezradnost a neúspěšnost samotného MŠMT při plánování, medializaci a propagaci i implementaci reformy v oblasti školství, ze kterých možná není zmatená jen pedagogická veřejnost, ale také rodičovská populace i širší veřejnost.“*⁴⁷

Další zajímavé a podnětné informace o spokojenosti veřejnosti s českým školstvím se týkají jednotlivých typů škol. Z výzkumu, který prováděli K. Černý, D. Greger, E. Walterová a M. Chvál⁴⁸ se můžeme dovědět, že nejspokojenější jsou rodiče se stavem mateřských škol (65,8 %) a naopak nejméně spokojeni jsou s odbornými učiteli, kde je spokojenost pouze 47,2 %. V tomto výzkumu ale zároveň velká část (asi 20 %) respondentů nevěděla, jakým způsobem školy hodnotit.

Výsledky nám naznačují, že učitelé v mateřských školách mohou očekávat, že je budou rodiče kontaktovat častěji a s větší ochotou, zatímco pedagogové na odborných učilištích budou spíše míjeni. Stále je zde ale asi 20 % respondentů, kteří nevěděli, co si mají o školách myslet a jak je mají hodnotit. Cílem při získávání rodičů pro komunikaci by mohla být právě tato „nerozhodná“ skupina.

Učitelé se standardně umisťují na vrcholech žebříčků, které měří prestiž profesí⁴⁹, je tedy vidět, že si jich veřejnost poměrně váží. *„Jako největší „dřiči“ zasazující se reálně o rozvoj školství jsou chápáni učitelé, následovaní řediteli škol.“*⁵⁰

Výsledné zjištění ukazuje, že rodiče často chápou učitele jako někoho, kdo sice zastupuje instituci, ale je také silné individuum. Pojmy škola a učitel nesplývají, „učitel,

⁴⁶ Tamtéž, s. 35 - 36.

⁴⁷ Tamtéž, s. 36.

⁴⁸ Tamtéž, s. 34

⁴⁹ TUČEK, Milan. *Prestiž povolání*. [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, sociologický ústav AV ČR, 2011 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf

⁵⁰ ČERNÝ, Karel, GREGER, David, CHVÁL Martin a WALTEROVÁ, Eliška. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*. [online]. 2009, roč. 3, č. 3, s. 25-49 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1802-4637. s. 40. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_02.pdf

*který plní své poslání, je vnímán především jako zprostředkovatel úspěchu dítěte ve škole.*⁵¹

Tuto zprávu vnímám veskrze pozitivně, protože pokud je pedagog poměrně vážený a přitom není v očích veřejnosti jen zástupcem školy, dává mu to potenciál působit bez zatížení předsudky, které se ke škole vážou. Můžeme si díky tomu pedagoga představit jako zprostředkovatele kontaktu mezi rodinou a školou.

Z předchozí kapitoly vyplývá, že na dnešní školu jsou kladeny poněkud rozdílné nároky než na školu předchozích generací, ať z důvodů politických, společenských nebo demografických. Rodiče sice stále ve velké míře očekávají, že pouze předává dětem poznatky. Škola však zároveň přebírá od slábnoucí rodiny některé funkce primární socializace dětí (především jedináčků).

Na druhou stranu musí škola ustupovat vlivu masových médií, které hrají důležitou roli v socializaci dítěte i v jeho vzdělání. Skrze média se vytvářejí subkultury a vznikají nové trendy, které se školou o vliv na dítě prakticky bojují. Pro školu je obtížné v této globalizované společnosti držet krok; objevují se významné hlasy, které hovoří o omezení školního vzdělávacího monopolu, viz majitel firmy SCIO O. Šteffl: „...*ne všechno nutně musí učit škola, je třeba hledat i jiné cesty, jak děti takové vzdělání mohou získat.*“⁵²

Zároveň se ale škola více než dříve stává **místem setkávání**, je otevřenější a snaží se být více než jen vzdělávací institucí pro děti a mládež; více spolupracuje s veřejností, nabízí větší záběr druhů služeb a přichází i s jiným přístupem k dětem a jejich rodičům.

⁵¹ ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 0031-3815. s. 385.

⁵² KUNDRA, Ondřej a ČÁPOVÁ, Hana. Jsme posedlí selekcí dětí: S Ondřejem Štefflem o výuce přes YouTube, bezradných učitelích a misi nového ministra školství. *Respekt*. 2012, roč. 23, č. 20, s. 44-49. ISSN 0862-6545.

4 Vztah rodina, škola, dítě

Jaký je tedy obecně vztah mezi těmito dvěma institucemi? Ze sociologického pohledu "rodina stabilizuje společnost tím, že působí jako mechanismus přenosu sociálního statusu z generace na generaci"⁵³, zatímco škola tyto rozdíly vyrovnává tím, že funguje na principu **meritokracie** a poskytuje tak relativně rovné šance každému. Ve škole teoreticky nezáleží na vstupním ekonomickém nebo sociálním kapitálu. Tento způsob fungování společnosti zajišťuje její další rozvoj motivací jejích členů – pokud by se postavení a profese dědily, upadala by jejich úroveň. Jak praví I. Možný (ze sociologického pohledu), „ve všech vyspělých společnostech jsou rodina a škola dvě významné sociální instituce, které jsou si v **principu nepřátelské**.“⁵⁴ I to je důležitý faktor, který významně ovlivňuje vztah rodičů k učitelům, jako i přístup rodičů ke kontaktu se školou a ke vzájemné komunikaci.

Po dlouhou dobu byl kontakt rodiny a školy omezen na zprostředkované zasílání informací o výsledcích dítěte ze školy domů jeho zákonným zástupcům. V tomto **jednosměrném vztahu** nemohli rodiče zasahovat do toho, jak se ve škole učí, a neměli o tom ani příliš mnoho informací. Nebylo to ani důležité, neboť převládal názor, že škola a rodina jsou oddělené světy, které do sebe nezasahují, každý má své způsoby působení na dítě a jiné výchovné a vzdělávací cíle. „Rodiče se snažili povětšinou vyhovět nárokům školy ve smyslu ‚pečuj o dítě tak, aby bylo ve škole včas a připraveno‘. Škola převzala dítě a se svými profesionálními postupy pracovala na jeho intelektuálním rozvoji, ale také na jeho ukázkování a sociálním zařazování.“⁵⁵

Dnes už je situace poněkud jiná; po roce 1989 se i u nás objevily legislativní možnosti aktivního zapojení rodičů do školy, zvětšila se práva rodičů, ale začaly na ně být také kladeny větší požadavky. Národní program rozvoje vzdělávání přímo na několika místech zmiňuje, že zapojení rodičů do spolupráce se školou je žádoucí, např. zde: „Do rozhodování je zapojena nejen státní správa, ale i samospráva, představitelé obcí a regionů, sociálních partnerů a **rodičů**.“⁵⁶

⁵³ MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325. ISSN 0031-3815. s. 310.

⁵⁴ Tamtéž, s. 309 - 310.

⁵⁵ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 5.

⁵⁶ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2012-06-27]. ISBN 80-211-0372-8. s. 18. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

S. Štech⁵⁷ hovoří o tom, že změny nastávají kvůli směřování západní civilizace ke stále většímu individualismu, který vede společnost k názoru, že dítěti má být umožněn rozvoj a vychovatel ho má **vést** a pomoci mu maximálně **rozvinout** jeho vlohy.

4.1 Modely vztahu rodiny a školy

Pohled na to, jaký by měl být vztah mezi školou a rodinou, se různí jak regionálně, tak v průběhu vývoje. Zvláště velký důraz je kladen na časové hledisko – v různých dějinných obdobích byl identifikován určitý **model** vztahů, který v daném čase převládal. Uvedené pohledy se často prolínají a jednotlivé prvky těchto modelů můžeme nacházet i v pozdějších pohledech na problematiku. Dominantní byly podle literatury⁵⁸ především tyto:

- ❖ **Kompenzační model:** Převládal v šedesátých a sedmdesátých letech. Vychází z představy rovných příležitostí ke vzdělání a rozvoji dítěte. Zároveň vychází z toho, že existují rodiny, které nejsou schopny tyto příležitosti svým dětem poskytovat, takže musí přijít škola a tyto nedostatky kompenzovat. Postupem času se tento model transformoval, neboť domnělé chyby v rodině začaly být vnímány spíše jako příležitost pro spolupráci. Rodiče jsou tedy považováni za spolupracovníky, ale škola určuje postupy, kterými mohou být výsledky dětí zlepšovány.
- ❖ **Konsensuální model:** Největší vliv tohoto modelu můžeme hledat v sedmdesátých a osmdesátých letech. Důraz je kladen na informování rodičů, což probíhá především jednosměrnou komunikací od školy k rodičům. Škola a rodina jsou v tomto modelu chápány jako rovnocenné a překrývající se instituce, přičemž úkolem školy je mimo jiné zajišťovat od rodiny takové informace, které jsou potřeba pro propojení výchovy a vzdělání doma a ve škole. Myšlenka tedy spočívá v hledání rozdílů a podobností v přístupech učitelů a rodičů a propojování domácího a školního vzdělávání a výchovy.

⁵⁷ ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 0031-3815. s. 376.

⁵⁸ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 11 - 13.

- ❖ **Participační model:** Byl nejvíce podporován v osmdesátých a devadesátých letech. Rodinu tento model pojímá jako aktivního činitele, který se chce podílet na školním vzdělání svých dětí, zároveň ale na školu deleguje část své odpovědnosti. Socializační a výchovné funkce rodiny se ale oslabují a přebírají je jiní výchovní činitelé, jako například party, média atp.). Pro prevenci patologické výchovy musí škola nést více odpovědnosti a přebírat právě tyto funkce. Můžeme říci, že tento model je u nás stále aktivní a pravděpodobně převládající.
- ❖ **Model sdílené odpovědnosti:** Je model, který by měl být v ideálním případě v současnosti převládat. Zdůrazněna je zde společná, neoddělená odpovědnost za rozhodnutí ve vzdělávání. Smyslem tedy je zapojit rodiče a školu do společných aktivit, ze kterých budou mít prospěch děti. Jestli ale je tento model v současné situaci možný, zvažuje i autorka; obavy jsou především z přílišné individualizace a naopak oddělení odpovědnosti školy a rodiny.

4.2 Vzájemné postavení ve vztahu rodiče a školy

Než se zaměřím na jednotlivé druhy postavení, je potřeba definovat si pojem, který je v souvislosti se vztahem rodiny a školy často zmiňován. Jedná se o způsob kooperace a společné odpovědnosti za rozvoj dítěte, rodiče jsou zde aktivními, rovnocennými a ústředními činiteli v rozhodování o cílech i metodách ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Partnerství dělíme na dva druhy, a to **sociální** a **výchovné**. Sociální se týká hlavně organizace, péče o školu, služeb atp.; výchovné je zaměřené na vzdělávání a výchovu dětí. Zatímco výchovné partnerství je obvykle vítáno, sociální je problematičtější a ne každá škola si přeje zapojení rodičů do organizačních věcí. *„Jejich účast např. v radách škol může být vnímána jako role kontrolora práce školy.“*⁵⁹

Podle M. Rabušicové⁶⁰ se však v našem českém prostředí o partnerství školy a rodiny ještě obecně hovořit nedá a přestože posun je znatelný, autorka zůstává u označení *„vztahy školy a rodiny“*. V této „soupeřící“ dvojici vychovávajících a vzdělávacích institucí je podle I. Možného silnějším hráčem rodina⁶¹, protože

⁵⁹ Tamtéž, s. 36.

⁶⁰ Tamtéž, s. 10.

⁶¹ MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325. ISSN 0031-3815. s. 310.

vzdělávání ve školách je uzpůsobováno právě k potřebám rodiny střední třídy. Jak již ale bylo uvedeno v podkapitole o rodině, ta toto postavení ztrácí vlivem narušování vlastní stability.

Rodiče mohou mít vůči škole různé druhy postavení. V literatuře⁶² se setkáváme se čtyřmi: **klientské**, **partnerské** a **občanské**. Jako čtvrté je udáváno postavení **problémové** (rodiče jako problém), podle mého názoru se však poněkud vymyká, takže si dovoluji zabývat se jím v samostatné kapitole. Tato vzájemná postavení se nemusí nutně vylučovat, ale mohou se prolínat nebo doplňovat.

Postavení klientské/zákaznické

Na tento způsob postavení rodičů se můžeme dívat ze dvou pohledů:

1. **Učitelé** jsou odborníky na služby, které ve škole poskytují a na to, jak se starat o své zákazníky – rodiče.
2. **Rodiče** jsou nejlepšími odborníky na výchovu svých dětí a vědí, co po škole požadovat – jaké služby, postupy i výstupy.

Postoj školy se pak odvíjí od ochoty přistupovat na podmínky rodičů, možnosti vycházet jim vstříc, sebekritice i ochotě podrobovat se vnější kritice. Základním motivem tohoto postoje je svoboda výběru podle **tržních** mechanismů – rodiče se mohou aktivně zapojovat do managementu a řízení školy, podílet se nárazově na konkrétních činnostech, nebo mohou přenechat veškeré rozhodování kompetentním odborníkům ve škole.

Tato možnost výběru staví školu do pozice tržní instituce s jejími výhodami i úskalími. Jistou výhodou je soutěž škol, které se v boji o lepší pozici snaží přesvědčit rodiče o své kvalitě. Nebezpečím je, že se budou tato kritéria splňovat mechanicky bodovými úspěchy ve srovnávacích testech, nebo tím, že se školy budou snažit nabírat jen ty žáky, kteří budou mít nejlepší výsledky. Tento způsob vztahu může mít za následek také to, že se rodiče pokusí „ovlivnit kvalitu kupovaných služeb“⁶³, což v tom lepším případě vede k aktivnějšímu zapojení rodičů do činností školy. Obvykle se ale rodiče necítí kompetentní do chodu školy zasahovat nebo je pro ně zapojení příliš časově náročné (většinou je na to třeba být členem rady nebo sdružení).

Úkolem škol je řádně rodiče o dění ve škole informovat, popřípadě navazovat s rodiči kontakt spočívající ve zvaní na školní akce, nabídce pomoci v domácím

⁶² RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 33.

⁶³ Tamtéž, s. 34.

vyučování atp. Škola by měla být jakožto poskytovatel v tomto vztahu aktivnější a bojovat o své zákazníky/klienty.

Postavení partnerské

O tom, co je partnerství ve vztahu rodiny a školy, jsem již hovořil na začátku této kapitoly; zde se na tento druh vztahu podíváme poněkud podrobněji.

Jak již bylo řečeno, partnerství rodiny a školy je spíše ideálním stavem, o který je třeba se snažit; hovoříme tedy spíše o **budování partnerství**. Samozřejmě k tomu patří vzájemný respekt. Zejména je třeba, aby rodič respektoval učitele jako odborníka na vzdělávání, a aby z druhé strany škola respektovala rodiče jako „odborníka“ na své dítě.

K. Šedřová⁶⁴ uvádí, kde a v jakých situacích se můžeme o budování výchovného i sociálního partnerství školy a rodiny snažit.

- 1) Škola a rodina by měly společně pracovat na domácí přípravě žáka, na péči o jeho zdraví a společenský rozvoj i mimo školu. V tom by mělo pomáhat mimo jiné i školní poradenství.
- 2) Důležité je, aby škola informovala nejen o událostech, které se týkají přímo chování a prospěchu žáka, ale vhodné také je podávat zprávy o událostech ve škole nebo o akcích, kterých se škola účastní. Ještě důležitější než informování rodičů je snaha o oboustrannou komunikaci.
- 3) Stimulace aktivního zapojení do školních aktivit je dalším bodem, na kterém se dá zapracovat. Škola může pořádát akce, kterých se mohou účastnit nejen děti, ale i jejich rodiče. Nejnáročnější případ zapojení do aktivit je účast rodičů na vzdělávání.
- 4) Partnerství mezi rodiči a školou je možné rozvíjet také různými kurzy pro dospělé. Zde se rodiče setkají se školou v úplně jiném postavení, což často přispívá ke zkvalitnění vztahů.
- 5) Velmi dobrý způsob rozvíjení vztahů a budování partnerství je spoluúčast rodičů na řízení školy. Takové zapojení může mít podobu voleb rodičů do řídicích orgánů školy, vytváření rodičovských sdružení nebo jiných uskupení s různými pravomocemi.
- 6) Škola může fungovat i jako centrum komunity, které nabízí možnosti využití volného času nejen pro děti, ale i jejich rodiče a další dospělé. Další funkce

⁶⁴ Tamtéž, s. 35.

mohou být shánění kontaktů na jiné užitečné instituce či poskytování služeb výchovného nebo pedagogicko-psychologického poradce.

Rodiče jako občané

Na vztah školy a rodiny se dá nahlížet i jako na vztah občanů (s jejich povinnostmi a právy) a státní instituce. Tento princip předpokládá aktivitu rodičů, kteří vystupují buď individuálně, nebo jako kolektiv a mohou se zapojovat skrze státem organizované volby nebo skrze další občanské aktivity. Kupříkladu se jako členové sdružení zajímají o školu i po skončení docházky jejich dítěte.

Základem pro budování tohoto přístupu je „**vzájemná závislost**“, čímž se tento přístup odlišuje od zákaznického. Všichni rodiče mají přístup do záležitostí týkajících se vzdělání jejich dítěte, jde v podstatě o jakési rozšíření partnerského pohledu, kdy kromě odpovědnosti za školu jako instituci vzdělávací dítě za ni rodič přejímá odpovědnost i z pohledu občana.

I u tohoto pohledu na vztah rodiče a školy je jedno z největších úskalí nezájem rodičů; *„zdá se tedy, že v samotné škole by měly nastat určité změny, které by zdůrazňovaly prvky ‚komunitní‘ spíše než ‚státní‘ instituce a rodičům by pak umožňovaly větší občanské zapojení.“*⁶⁵ V České republice není příliš rozvinutá občanská angažovanost, což je jeden z důvodů, proč jsou rodiče jako občané do života školy zapojeni jen málo.

4.2.1 Rodiče jako problém

K. Šedřová⁶⁶ uvádí jako pro vyjádření jednoho z pohledů na rodiče označení „Rodiče jako problém“; toto označení může být velmi stigmatizující, proto je potřeba s ním zacházet opatrně. Nutno ovšem dodat, že koncept vychází z výzkumů M. Rabušicové⁶⁷. Tento postoj dělí rodiče na „nezávislé“, „špatné“ a „snaživé“.

- ❖ **Nezávislí rodiče** se nesnaží navázat se školou svého dítěte kontakt, někdy se mu dokonce vyhýbají. To se projevuje řídkou komunikací s učitelem, která je omezena jen na to nejnútnejší. Informace o žákovi jsou pak předávány většinou zprostředkovaně přes dítě nebo média. Důvodem vyhýbání se

⁶⁵ Tamtéž, s. 38.

⁶⁶ Tamtéž, s. 38.

⁶⁷ RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 326-341. ISSN 0031-3815. s. 330 - 331.

kontaktu mohou být rozdílné hodnoty rodičů (i když jim na vzdělání dítěte záleží) a školy – rodiče pak zajišťují jiné způsoby vzdělání jejich dítěte, jako třeba kroužky nebo jiné neformální aktivity.

- ❖ **Špatní rodiče** jsou z našeho pohledu takoví, kteří se o vzdělání své ratolesti nezajímají, nesnaží se o jakýkoli kontakt se školou, nepodporují její vzdělávací koncepci; někteří ji ignorují a jiní se proti ní i staví. Důvodem takového chování může být společenské vyřazení rodičů, kteří mají jiné priority než vzdělání svých dětí a často ani neuznávají instituce nebo společenský řád. Mnohdy je takovými rodinami zanedbávána i domácí výchova. Učitelé by si ale měli dát pozor na nálepkování – mohli by termínem "špatný" označit i rodiče, který neumí komunikovat.
- ❖ **Snaživí rodiče** na první pohled problém nejsou, když se ale podíváme blíže, mohou pro školu představovat značnou „obtíž“. Takoví rodiče velmi rychle naváží kontakt a snaží se komunikovat, doma se s dítětem učí (někdy mu píší domácí úkoly) a svou snaživost se nebojí dávat najevo. Učitelé mohou vnímat tyto rodiče jako ohrožení, neboť se obávají pochybností o svých profesních schopnostech – rodiče kupříkladu mohou chtít po učitelích podrobné a odborné informace, poradenství ve výchově apod. Další nevýhodou tohoto přístupu rodiče ke škole je jeho časová náročnost pro učitele, který se namísto pedagogické činnosti musí věnovat rodiči.

4.3 Vztah učitele a rodiče

Rodiče obvykle uznávají profesionalitu učitele. Stále se však snaží, aby jejich dítě mělo co nejlepší podmínky vzdělání, a jejich zajištění vyžadují po učiteli. Jak jsem již zmínil v podkapitole o škole, učitel je zprostředkovatelem vzdělání a výchovy a stojí za ním síla instituce. Zároveň je však také vnímán jako samostatné individuum.

Učitel na děti působí skrze dvě dimenze, **afektivní** a **kognitivní**⁶⁸. Kognitivní znamená profesionalitu a odbornost ve vyučování. Afektivní se týká především lidské ochoty, naznačuje dobrý emocionální vztah a schopnost se přizpůsobit specifickým

⁶⁸ ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 0031-3815. s. 385.

potřebám dítěte. Podle S. Štecha⁶⁹ tyto dvě dimenze rodiče znají a na základě toho se pak snaží s učiteli **vyjednávat** o lepším postavení jejich dítěte.

Tyto požadavky jsou často velmi vysoké a zvláště afektivní dimenze je ve škole pro učitele těžce naplnitelná. Rodiče často vyžadují po učitelích takový přístup, jaký by byli ochotni dítěti poskytnout sami. To samozřejmě není prakticky možné, neboť učitel se musí věnovat několikanásobně většímu počtu dětí, navíc vnímá dítě hlavně jako žáka, který chodí do školy po určitou dobu, tj. cíle učitelova působení se pohybují v tomto rámci. Rodič na druhou stranu vnímá dítě jako člověka, se kterým bude v úzkém kontaktu takřka celý život.

4.4 Rizika a úskalí kontaktu školy a rodiny

Při kontaktu školy/učitele a rodiny jsou určité rizikové faktory, na které poukazují mimo jiné M. Rabušicová a K. Trnková⁷⁰

- ❖ **Rodiče jako nerozlišená skupina:** Při jednání s rodiči musí mít učitel na paměti, že stejně jako jsou jedinečné děti, i jejich rodiče jsou individua a je třeba se k nim tak chovat. Jednat s rodiči podle preferencí, které vycházejí ze stereotypů na ně uplatňovaných, může lehce vést ke konfliktu, nebo přinejmenším k nepochopení.
- ❖ **Otevřená/Uzavřená škola:** Přílišné podřizování se požadavkům a preferencí rodičů může vyvolat dojem, že škola nemá žádnou pevnou koncepci a na vedení rodičů spoléhá. Dále tento způsob jednání může vést ke hromadění požadavků rodičů, které pak škole lidově řečeno „přerostou přes hlavu“. Další z komplikací může být situace, kdy rodiče očekávají, že škola bude zároveň plnit funkci komunitního centra nebo že bude velmi otevřená, a škola a učitelé na to nedokáží reagovat.
- ❖ **Rodiče uvedení v omyl:** Komplikaci mohou přivodit různá nedorozumění a rozporné požadavky školy. To například nastává, pokud se po rodičích teoreticky požaduje aktivní zapojení do života školy, na druhou stranu je ale jejich pomoc odmítána například proto, že ředitel neví, jak s ní naložit.
- ❖ **Rozdílná očekávání od výchovy:** Konflikt může spustit i rozdílná představa o tom, co a jak se mají žáci ve škole učit.

⁶⁹ Tamtéž, s. 384.

⁷⁰ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 16.

- ❖ **Nedostatečné zprávy o dítěti:** Pokud škola neklade dostatečný důraz na dobré informování o prospěchu dítěte, jeho chování, vztazích se spolužáky nebo učiteli, mohou rodiče získat pocit, že se ve škole neděje nic, čemu by měli věnovat pozornost. Když pak nastane krizová situace, vnímá jí rodič jako šok. *„Pro rodiče je obtížné uvěřit, že se jejich dítě chová zcela jinak doma a ve skupině spolužáků. Stejná pochybnost je ovšem stejně často příznačná i pro učitele.“*⁷¹
- ❖ **Riziko exkluzivity:** Často se stává, že do komunikace mezi školou se zapojí jen určitá část rodičů. Ti ostatní, kteří byli v navazování kontaktu pasivnější, mohou nabýt dojmu, že děti aktivnějších jsou zvýhodněny. Přitom důvody pasivity bývají různé a často z ní nemůžeme rodiče vinit.
- ❖ **Méně komunikace na vyšších stupních škol:** Jak dítě postupuje ve školském systému výše, spoluúčast rodičů na životě školy klesá. Rodiče už nepokládají přílišnou intervenci za tolik důležitou a raději svou ratolest podporují emocionálně.⁷²
- ❖ **Tradice:** Jako jeden z faktorů, které komplikují kontakt rodiny a školy vnímá K. Trnková⁷³ tradici, přesněji řečen stále zažitě vnímání školy jako uzavřené instituce. Rodiče považují učitele za profesionály, kteří vědí, jak se o dítě postarat, a necítí se být kvalifikováni pro zasahování. Tato tradice také souvisí s poměrně nízkou občanskou angažovaností u nás, jak již bylo uvedeno.
- ❖ **Hlavní riziko:** Z výše uvedeného vyplývá, že obecně největším rizikem při tolik žádaném kontaktu je nedostatečná komunikace a neochota informovat druhou stranu o závažných faktech a změnách.

Rodina i škola mají zájem na vzájemné výměně informací, je tedy třeba, aby se hledaly cesty, jak této efektivní komunikace docílit – jaké metody použít, aby byly splněny vytyčené cíle. Ochota investovat do kontaktu může výrazně zlepšit vztahy školy a rodiny, přičemž z toho bude profitovat právě dítě.

⁷¹ ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Škola a konflikty. in KREJČOVÁ, Lenka a MERTIN, Václav. *Škola jako místo setkávání: Sborník příspěvků z konference konané 18. března 2011*. [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova, 2011 [cit. 2012-06-27]. ISBN 978-80-7308-347-2, s. 185.

⁷² RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEDOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 67.

⁷³ Tamtéž, s. 68.

5 Konkrétní formy kontaktu

Výše jsme si popsali různé podmínky a účastníky pedagogického kontaktu, v této kapitole se zaměříme na jeho konkrétní podobu. Podle zahraničních výzkumů⁷⁴ je průměrný počet setkání rodičů a učitelů dva až tři ročně a bezmála 90 % rodičů má alespoň jeden kontakt se školou za rok. Přičemž 80 % – 90 % rodičů je spokojená s tradičními způsoby kontaktu, jako jsou **třídní schůzky**. Jak vidíme, rodiče se školou do kontaktu přicházejí, ale omezují ho spíše na nejnutnější minimum a jsou spokojeni se stavem, kdy se nemusí učitelé „vměšovat“ do kompetencí. Za dobrou zprávu můžeme považovat to, že podle výzkumu⁷⁵ považují ředitelé vztah s rodiči za důležitý a kladou jej na druhé místo ve svých manažerských prioritách.

5.1 Dělení forem

Kontakt učitele a rodiny můžeme rozdělit několika způsoby; my se zaměříme na dělení kontaktu na **přímý** a **zprostředkovaný** (nepřímý⁷⁶) podle prostředků, jejichž pomocí probíhá.

5.1.1 Zprostředkovaný (nepřímý) kontakt:

❖ Internetová prezentace školy

V dnešní době se říká, že „kdo není na internetu, jako by nebyl“, což pro školy platí také. I rodiče jsou zvyklí hledat informace o škole na internetu a špatná webová stránka je může lehce odradit od záměru umístit jejich ratolest právě na vybranou školu. Přitom na druhou stranu je internetová prezence je ideálním místem pro reklamu školy – můžeme zde nalézt informace o její historii, plánech, organizaci, ale třeba i internetovou diskusi nebo blogy učitelů.

Zároveň mívá tvorba internetové prezentace význam i pro školu samotnou, a to hlavně pokud jde o sebereflexi a vnímání školního klimatu.⁷⁷ Špatná prezentace a

⁷⁴ ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 0031-3815. s. 380 - 381.

⁷⁵ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 52.

⁷⁶ ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 0031-3815. s. 380.

⁷⁷ MAREŠ, Jan a LUKAS, Josef. Internetová prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich sociálního prostředí. *Orbis scholae*. [online]. 2009, roč. 3, č. 1, s. 63-78 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1802-4637. s. 65. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_1_05.pdf

neaktuálnost může kupříkladu vypovídat o přístupu školy k řešení věcí nad její standardní rámec povinností.

V kontrastu s výše uvedeným je zajímavé, že podle výzkumu, který prováděli J. Mareš a J. Lukas⁷⁸ neměla v roce 2008 více než čtvrtina základních škol vůbec žádnou internetovou prezentaci. Ze stejného výzkumu vyplývá, že snaha škol zapojit se do internetové komunikace se s postupem času zvyšuje a velmi výrazně stoupá také schopnost se prezentovat kvalitně a návštěvníky svých webových stránek upoutat.

❖ **Žákovské knížky/výkazy**

Tyto dokumenty jsou velmi tradičním způsobem, kterým školy informují rodiče o vzdělávacích výsledcích žáků, ale také o jejich prospěchu. Žákovské knížky se občas stávají i nástrojem obousměrné komunikace, když si rodiče s učitelem skrz ně vyměňují názory na dítě. S šířením moderních informačních technologií se začínají objevovat také internetové žákovské výkazy.

❖ **Školní časopisy**

Časopisy mohou velmi dobře spojit školu a žáky, jež dohromady spolupracují na vytváření jednoho projektu, který pak slouží nejen k informování spolužáků, ale také k prezentaci školy na veřejnosti a před rodiči. Další funkcí školního časopisu je budování klimatu a kultury školy a vzájemná komunikace mezi žáky a učiteli.

Obsahem časopisu bývají popisy aktuálních událostí, které se týkají školy, ale i důležité zprávy z veřejného života. Také v něm můžeme najít různá oznámení, nebo výsledky soutěží a projektů, které žáci na škole připravují. Školní časopis obecně podporuje školní život.

J. Hoštička na portálu RVP⁷⁹ uvádí jako důležitý kanál také školní noviny, které jsou přímo určené k informování rodičů o důležitých událostech a akcích ve škole.

❖ **Vysvědčení, čtvrtletní hodnocení**

Mezi nejdůležitější způsoby kontaktu školy a rodiny patří vysvědčení, jehož subjektivní význam je sice největší v prvních třídách, ale velká důležitost je mu přikládána i později. Poslední dvě desetiletí se vedou diskuse o tom, zda je lepší použít

⁷⁸ Tamtéž, s. 67.

⁷⁹ HOŠTIČKA, Jan. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2006 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/>

ústní hodnocení, nebo známky. Samotné toto téma by vydalo na jednu celou práci, nebudu se jím tedy více zabývat.

❖ Telefonický kontakt, kontakt pomocí e-mailu

Komunikace přes tato média je poměrně rozšířená, podle K. Šed'ové „ze čtyř učitelů ve vzorku dvě poskytly rodičům své mobilní telefonní číslo.“⁸⁰ Obě učitelky, které poskytly mobil, si s rodiči také vyměňují emaily. Pomocí krátkých textových zpráv lze domluvit i omlouvání chybějících žáků ze strany rodičů. Tento druh komunikace je sice rychlý a pohodlný, ale ztrácí se při něm důležité nonverbální informace a při emailování dokonce tón hlasu a další důležité součásti osobního kontaktu. Je proto lepší i přes telefonickou komunikaci navštívit někdy učitele osobně.

❖ Nástěnka

Nástěnka plní spíše doplňkovou funkci při komunikaci s rodiči; její význam je vyšší při předávání zpráv žákům. Umisťují se na ni informace týkající se školy, které nejsou tolik důležité, například pozvánky na akce, program kin, vyhlášení výsledků soutěží atp. Její funkci v posledních letech přebírají internetové stránky, které fungují stejně dobře a navíc k nim má žák i rodič přístup z domova.

5.1.2 Přímý kontakt

❖ Rodičovská sdružení

Rodičovská sdružení jsou u nás orgánem, dá se říci, tradičním. Povětšinou je jejich zájmem usnadnění komunikace mezi školou a rodiči, hledání sponzorů pro školu, pomoc při organizování školních akcí, ale i prosazování zájmů rodičů vůči škole nebo obhajování práce školy před rodiči. Naopak na okraji zájmu je pomoc rodině nebo konzultace o právech dětí a rodičů vůči škole.⁸¹ Taková sdružení pod různými názvy najdeme na většině škol⁸², avšak nejsou vnímány vždy bezvýhradně pozitivně, často je ze strany rodičů i pedagogů poukazováno na formálnost tohoto orgánu a jeho zbytečnost. I přes některé tyto názory se v rodičovských sdruženích ukrývá velký potenciál pro rozvíjení komunikace mezi školou a rodinou.

⁸⁰ ŠEDOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. [online]. 2009, roč. 14, č. 1, s. 27-51 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1803-7437. str. 40. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/70/172>

⁸¹ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEDOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 62.

⁸² Tamtéž, s. 59.

❖ Školská rada

„Školská rada je orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy.“⁸³ Ve **školské radě** zasedají po třetinách zástupci rodičů, zřizovatelé a pedagogů dané školy. Úkolem této rady je schvalování školního řádu, výroční zprávy a pravidel pro hodnocení žáků; školská rada také může mít připomínky hospodaření a nahlížet do školní dokumentace.

Školské rady u nás byly zřízeny školským zákonem v roce 2004⁸⁴, navazují na myšlenku **rady školy**, která zastávala podobné funkce, nebyla však povinná na všech školách.

I přes rozsáhlé pravomoci (nebo právě pro to) nebyly u nás rady škol rozšířené; z výzkumů v roce 1996⁸⁵ vychází, že existovaly pouze na 4 % škol. Orientační zjištění v roce 2001 ukazují, že se jejich počet zvýšil jen nepatrně. Později, roku 2004, byly zavedeny školské rady, které předchozí orgán fakticky nahradily.

❖ Výchovné poradenství školy

Za jeden ze způsobů kontaktu rodiny a školy můžeme považovat také výchovné poradenství, které se v moderní škole stává velmi důležitou součástí učitelovy práce. „Poradenství ve školním prostředí lze pojímat jako vztah dvou jedinců nebo jedince a skupiny, který se utváří za účelem nalezení oboustranně akceptovatelné cesty při řešení **výchovných či vzdělávacích problémů žáků**.“⁸⁶ Cílem tedy je řešení problémů, do kterých se žáci ve škole dostávají, k výchovnému poradenství bez pochyby patří také prevence takových nechtěných situací a dostatečné informování o nich.

Výchovné poradenství zajišťují třídní učitel, asistent pedagoga, školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog a školní metodik prevence, přičemž každý z nich má v tomto procesu poněkud jinou úlohu. Vzhledem k častému kontaktu s rodiči bychom mohli vyzdvihnout význam výchovné práce třídního učitele, který by měl být

⁸³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky částka 190/2004. 2004. ISSN 1211-1244. § 167 odstavec 1. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

⁸⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky částka 190/2004. 2004. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

⁸⁵ RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 326-341. ISSN 0031-3815. s. 333.

⁸⁶ VÍTEČKOVÁ, Michaela. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělání. In VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 334.

nejblíže k žákům a jejich problémům. Měl by také být první, kdo si všimne rozvíjejících se potíží a iniciuje řešení.

❖ Školní akce

Školní akce umožňují rodičům nahlédnout do školy i jako do instituce, která má vlastní život a je ochotna se o něj dělit. Tyto akce dělí K. Trnková⁸⁷ do dvou základních kategorií:

- **Prezentační:** u tohoto druhu akcí jde o prezentaci činností dětí, mohou to být jak prezentace výukových výsledků (přednáška), tak ukázka výtvarných děl, patří sem i různé jarmarky, divadelní představení, sportovní dny nebo olympiády. Rodiče mohou v tomto případě přispět kupříkladu materiálním zázemím nebo kontakty. Takováto spolupráce bývá relativně bezproblémová.
- **Společenské:** jsou myšleny spíše jako cílený kontakt rodičů a školy. Cílem společenské školní akce bývá prezentace školy, seznámení se nebo projednání organizačních záležitostí; do této kategorie patří i školní plesy a mohli bychom sem zařadit také dny otevřených dveří. Iniciátorem bývají nejen škola, ale i také rodiče prostřednictvím rodičovských sdružení.

❖ Vzdělávací akce pro rodiče

Mohou mít podobu seminářů, přednášek nebo workshoppů. Cílem je informovat nebo poučit rodiče o předem vybraných tématech. Co se bude na vzdělávací akci probírat, může být vybráno také samotnými rodiči v předběžné anketě. Pokud dokáže škola rodiče tímto způsobem zaujmout, může si je získat i pro budoucí spolupráci, zvláště pokud jim na semináři osvětlí svou pozici, své plány do budoucna atp.

❖ Zapojení rodičů jako odborníků:

Tento způsob kontaktu bychom mohli rozdělit do dvou kategorií:

- **Asistence rodičů ve výuce:** Odborné znalosti a zkušenosti z různých profesí mohou výrazně osvěžit výuku předmětu, rodič může hovořit o svém povolání a představit ho nebo pomoci při samotném vyučování. Výhodou také je, že rodič zakusí vyučování na vlastní kůži a jeho sympatie se pak mohou přiklonit na stranu pedagoga.

⁸⁷ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 52.

Tento způsob zapojení rodičů má však řadu rizik – od neshod o tom, co má být obsahem předmětu přes organizační konflikty až po možnost, že si učitel a rodič „nesednou“ jako osoby.

- **Výpomoc mimo výuku:** Pod tímto pojmem si představíme využití odborných znalostí rodiče k nějakému projektu, který se může týkat jak organizování akcí, tak materiální pomoci škole. Příkladem je otec kuchař, který uvaří na škole v přírodě nebo matka výtvarnice, která navrhne výzdobu chodeb.

❖ **Hospitace rodičů ve výuce**

Jedná se o způsob, jak seznámit rodiče se způsobem výuky a umožnit jim pak teoreticky na základě zkušeností z návštěvy komentovat nebo i ovlivnit. Je v mnoha ohledech pochopitelné, že učitelům tento způsob kontaktu připadá „až děsivý“⁸⁸; představuje pro ně práci a odpovědnost navíc, nemluvě o následné zpětné vazbě, která by mohla zpochybnit jejich odbornost a autoritu. Na druhou stranu hospitace otevírají možnost rodičům pochopit, jak výuka vypadá a učitelům mohou nabídnout kvalitní informace o tom, jak vlastně učí.

Rodiče mohou být využiti také jako doprovod na různé školní akce jako je návštěva divadla atp. Tento způsob je jistě méně náročný pro učitele, ale také nepřináší takové výsledky v prohlubování vztahů rodiny a školy.

❖ **Nárazové konzultace, podávání informací na požádání**

Pokud se učitelé nebo rodiče potřebují neodkladně zabývat nějakou situací, mohou se sejít mimo plánované třídní schůzky. K takovým setkáním často také dochází, když se rodiče vypraví z nějakého důvodu do školy a potkají učitele. Jak dokládá výzkum K. Šed'ové⁸⁹, obě strany považují tento způsob kontaktu za důležitý a přínosný a dochází při něm k výměně důležitých informací.

5.2 Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou vedle žákovských knížek naprosto dominujícím způsobem kontaktu školy a rodiny. Podle K. Šed'ové a V. Čiháčka je pořádají základní školy ze

⁸⁸ Tamtéž, s. 56.

⁸⁹ ŠEDOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. [online]. 2009, roč. 14, č. 1, s. 27-51 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1803-7437. str. 39. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/70/172>

100 % na druhém stupni a z 99 % na prvním stupni.⁹⁰ Zároveň jsou ale velmi často nedoceňované, ač jsou výbornou možností, jak začít pracovat na vztahu rodiny a školy nebo ho rozšiřovat.

Proč jsou třídní schůzky tolik důležité, můžeme vnímat ze dvou úhlů: (1) třídní schůzky jsou **zvykem**, který se dodržuje a jsou symbolem tradice; (2) třídní schůzky jsou velmi dobrá možnost, jak prohloubit komunikaci a **spolupráci** mezi školou a rodičem.

❖ Třídní schůzky jako zvyk

Třídní schůzky se obvykle pořádají na škole velmi dlouho, dalo by se říct odnepaměti a i veřejnost je považuje za jakousi danost, která ke škole patří. Pro většinu rodičů jde o povinnou událost a neúčast na ní znamená, že dáváte najevo svůj nezájem o vzdělání ~~svého~~ dítěte. Tento přístup je stále velmi rozšířený; rodiče, kteří je takto chápou, na třídní schůzky chodí z toho důvodu, že by se cítili nevhodně, kdyby na ně nepřišli, nebo prostě považují třídní schůzky za určitý rituál. Ani neočekávají, že by se dověděli něco důležitého, i když se tomu nebrání. Většinu doby si jen odsedí v lavici (pokud je to možné) a nesnaží se navázat kontakt s učitelem, od kterého si raději drží odstup.

Nezřídka mají tento pohled i samotní učitelé, jsou z třídních schůzek nervózní a chodí si je jen protrpět nebo splnit povinnost. Jeden otec o třídních schůzkách napsal: *„Třídní učitelka povykládá nějaký obecný řeči, pak jsem chodil za učiteli „problémových předmětů“. 20 minut čekání u dveří, pak si vyslechnout, že kluk se chová jako pitomec.“*⁹¹

❖ Třídní schůzky jako způsob spolupráce

V lepším případě chápou rodiče i učitelé třídní schůzky jako možnost komunikace, kreativní výměny informací, nápadů, nebo námětů na zlepšení školy, nebo výchovy dětí a také **výchovnému** nebo **sociálnímu** partnerství.

K tomuto přístupu by měla každá škola směřovat, neboť třídní schůzky bývají často jediný čas, kdy se s rodiči setkává. Pokud škola dokáže rodiče přesvědčit, že třídní

⁹⁰ RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 75.

⁹¹ Není to tak jednoduše. In: *IDnes.cz* [online]. 2011 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: http://blog2.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A111111_228851_blogidnes

schůzky nejsou zbytečné a jsou zde i pro ně, mohou získat jejich pozornost k další komunikaci a následné spolupráci.

5.2.1 Formy třídních schůzek

Existuje zažitá představa, jak mají třídní schůzky vypadat, dovolím si však říci, že dnes již nejsou třídní schůzky tak jednotné jako dříve. Zavedu proto dělení podle způsobu, jakým probíhají.

❖ Tradiční forma

Je to typ, který si asi většina z nás představí, když se řekne třídní schůzky. Průběh je **dvoufázový**; v **první fázi** jsou rodiče pozváni do třídy, kde sedí jako jejich děti v lavicích a čekají, než přijde učitel. Ten se následně postaví za katedru a započne první fázi – **přednášku** o všeobecných věcech, které se týkají školy, třídy nebo kolektivu. Rodiče poslouchají a na konci bývá prostor pro otázky.

Když přednáška skončí, odebere se učitel do svého kabinetu a rodiče, kteří mají zájem, se rozejdou po škole a hledají učitele, se kterými chtějí hovořit – to je **druhá fáze** třídní schůzky. Tyto individuální **konzultace** se obvykle týkají tradičních témat, jako je prospěch žáka nebo jeho chování. Aby se rodič na konzultace dostal, často musí vystát frontu před kabinetem.

Předem definovaná struktura a dělení na **přednášku** a **konzultace** může být upevňována vnitřními předpisy.⁹² Tento způsob je sice tradiční a zažitý, ale pojí se s ním velké množství negativ.

- V rodičích je sezením v lavicích a frontální přednáškou vyvoláván ponižující pocit; jsou níže než učitel, všichni shromáždění v jedné skupině, postavení jakoby proti učiteli. Někteří se mohou v pocitech vracet do dětských let a může to u nich evokovat nepříjemné vzpomínky. Už tedy jen uspořádání třídy – **prostředí** – je naprosto nevhodné pro partnerský vztah. Výhoda tohoto uspořádání je, že se učitel cítí bezpečně a nemusí vstupovat do části třídy, která patří rodičům.
- Způsob předávání informací – jednostranná komunikace formou přednášky – má také svá omezení. Můžeme jejím prostřednictvím sdělovat holé informace, ale k budování vztahů, nebo práci na společném projektu je samozřejmě

⁹² RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. s. 75.

nevyhovující. Její výhoda je zřejmá, přednáška je jednoduchá, dá se dobře naplánovat a učitel při ní není rušen.

- Velkou nepříjemností pro rodiče (ale také pro učitele) je následné časté čekání na chodbě před kabinetem vyučujícího. Zvláště, pokud před jednou místností stojí dlouhý zástup rodičů. Čekání na chodbě je ponižující a může být i frustrující, zatímco učitel se cítí být vyčerpán, když mu na jednu konzultaci přijde příliš velký počet rodičů. Navíc se jednoduše může stát, že se na některé rodiče vůbec nedostane, „*neboť učitel se primárně potřebuje věnovat těm rodičům, s nimiž je ,co řešit‘.*“⁹³

❖ Schůzky ve třech

Tento typ třídních schůzek se tak významně liší od typu tradičního, že si jej dovolím uvést samostatně. Hlavním znakem této schůzky je přítomnost dítěte. Může probíhat jako konzultace ve třech nebo například formou prezentační akce, na kterou přichází rodiče spolu s dětmi. Tento typ třídní schůzky se pomalu stává běžnou záležitostí, podle T. Feřteka, který se výzkumu škol tázal, jestli pořádají schůzky ve trojici, „*Z 240 certifikovaných škol jich tohle kritérium zaškrtnulo 181.*“⁹⁴ K tomu, jak přesně byla data získána, se autor bohužel nevyjadřuje, je tedy obtížné objektivně zhodnotit, na jak velkém počtu škol tento typ kontaktu pořádají, zdá se však, že je jich poměrně hodně. Schůzky ve trojici mají velký počet kladných ohlasů, jak uvádí T. Feřtek ve svém dalším výzkumu.⁹⁵

- Hlavní výhoda schůzky ve trojici je právě přítomnost dítěte, které se může vyjádřit k probíranému problému nebo hodnocení studijních výsledků. V mnoha situacích je důležitý názor žáka, může se stát, že výchovný problém dítěte vidí učitel jinak než on, a rodič by měl vyslechnout obě strany. Nepřímo se tímto způsobem dá u žáka budovat větší vztah k probíranému předmětu, za který pak přebírá větší díl odpovědnosti.

- Další kladnou charakteristikou je, že se téma může probrat rovnou na místě, když jsou zrovna argumenty čerstvé nezkreslené, jako bývají po příchodu rodičů

⁹³ ŠEĎOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. [online]. 2009, roč. 14, č. 1, s. 27-51 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1803-7437. s. 38 - 39. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/70/172>

⁹⁴ FEŘTEK, Tomáš. Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas. In: *Rodiče vítáni*. [online]. 2012 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/schuzky-ve-trojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>

⁹⁵ Tamtéž.

domů z třídní schůzky. Naopak ve třech se účastníci lépe kontrolují a nedochází tolik k vyhoceným situacím, jako hádkám atp. Pokud by měla být probírána záležitost, u které je vhodnější, aby nebylo dítě přítomno, mohou ho rodič a učitel poslat na chvíli ven.

- Schůzka ve třech je také jedinečnou příležitostí, kdy se aktéři mohou vidět v jiných situacích a rolích, než na které jsou zvyklí. Učitel si může prohlédnout, jak komunikuje rodič s dítětem, rodič zase, jakým způsobem se chová učitel k žákovi. Pozice jednání učitele a rodiče může být také zajímavá, pokud se neomezí jen na výměnu holých informací, ale oba se o sobě pokusí i něco dovědět.

- Negativním aspektem je časová náročnost takových třídních schůzek. Učitel si na schůzku musí učitel vyhradit více času a zároveň je složitější se domluvit, kdy budou mít čas všichni tři aktéři. Může nastat i situace, kdy jsou schůzky ve trojici pořádané jen v případě, že nastane kázeňský nebo učební problém. Když se tak děje častěji, dítě může mít strach na schůzky chodit.

- Aktérům také nemusí vyhovovat osobnost nebo způsob komunikace druhé strany. Schůzky ve trojici vyžadují určitou úroveň sociálních dovedností, které mohou některým lidem chybět. Na druhou stranu si ale můžeme při takových příležitostech tyto dovednosti trénovat.

Pokud jsou jim zúčastnění ochotni obětovat čas, jsou však třídní schůzky i přes řadu rizik spíše přínosem. Díky tomu, že je dítě přítomno, nemusí doma hádat, jak se o něm ve škole hovoří a může se ke všemu vyjádřit. Tento typ kontaktu odbourává notoricky známý strach z třídních schůzek, který mnozí žáci zažili, jak napsal jeden mladý muž v internetové diskusi: „*Můj otec chodil na každé třídní schůzky a já se vždycky bál až se vrátí domů a bude mazec.*“⁹⁶

Zároveň může být nástrojem pro zahájení užší spolupráce rodiny se školou, při schůzkách ve třech vládne obvykle lepší atmosféra a účastníci jsou schopni se přiblížit o něco více než při tradičních třídních schůzkách.

❖ **Kombinace a modifikace**

Samozřejmě v praxi se objevují i jiné typy třídních schůzek než typ tradiční a schůzky ve třech, často je to právě kombinace obou možností. Tato kombinace je často tím, co je v danou chvíli nejvíce potřeba.

⁹⁶ Rodičáky. In: *IDnes.cz* [online]. 2011 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: http://blog2.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A111111_228851_blogidnes

Další podoby

- Třídní schůzka může mít i podobu dvoufázové tradiční schůzky, kde se ale místo přednášky v první fázi koná diskuse v kruhu rodičů.
- Další možností, opět u dvoufázové tradiční schůzky, je výměna přednášky kupříkladu za raut nebo workshop.
- Můžeme se setkat i s třídní schůzkou sice dvoufázovou, ale rozdělenou tak, že jeden den se koná první fáze, zatímco druhá fáze – konzultace – se koná až jiné dny, podle rozpisu.
- Je také možné kombinovat tradiční prvky s prvky schůzky ve třech, kdy první fáze třídní schůzky probíhá bez dětí a druhá, probíhá dohromady s dětmi.
- Setkáme se i s třídní schůzkou, kdy se pořádá pouze přednáška, na které se rovnou proberou i osobní věci dětí. Teto typ je nenáročný na čas.
- Zaujal mě i návrh J. Hoštičky⁹⁷: „*Na třídní schůzky může být navázáno i večerním neformálním setkáním rodičů s jejich třídním učitelem, např. v nějakém restauračním zařízení.*“

⁹⁷ HOŠTIČKA, Jan. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2006 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/>

6 Empirická šetření

6.1 Cíle a metody empirického šetření

V teoretické části jsem se zaměřil na problematiku kontaktu rodiny a školy. V souvislosti s uvedeným tématem jsem se podrobněji zabýval i formami realizace tohoto kontaktu. Mezi nimi zaujímají tradičně významné místo třídní schůzky. Na základě studia odborné literatury a vlastní zkušenosti jsem dospěl k některým zjištěním, která jsem se rozhodl doplnit krátkým empirickým šetřením. Vzhledem k jeho charakteru jsem si dopředu nestanovoval žádné hypotézy a přistupoval jsem k problému bez konkrétně zformulovaných předpokladů.

Cílem empirického šetření je najít odpovědi na následující otázky:

- ❖ Do jaké míry jsou účastníci kontaktu „škola – rodina“ spokojeni s průběhem třídních schůzek na „jejich“ škole.
- ❖ Zda jsou účastníci informováni o dalších typech tohoto druhu kontaktu, případně jaký na ně mají názor.
- ❖ Jakým jiným způsobem na „jejich“ škole probíhá kontakt a komunikace, jaké komunikační prostředky využívají.

Výzkum probíhal na několika místech:

- ❖ na střední škole, kde právě probíhaly třídní schůzky;
- ❖ na škole v přírodě, jíž jsem se sám zúčastnil v roli vychovatele; byl jsem přirozenou součástí kolektivu a mohl jsem se otevřeně ptát jak dětí, tak učitelů;
- ❖ v čekárně ordinace dětské lékařky (dotazovány byly matky, které sem vodily své děti).

Místa realizace výzkumného šetření jsem vybíral tak, aby bylo možno setkat se s potencionálními účastníky kontaktu škola – rodina. Ve škole (třídní schůzky) se tedy mými respondenty stali **učitelé** a **rodiče**, na škole v přírodě **učitelé** a **děti**, u dětské lékařky zase **rodiče** a **děti**. V ideálním případě bych navštívil ještě „akci“, na níž by bylo možno setkat se se všemi aktéry pedagogické komunikace pohromadě, ovšem taková příležitost se mi nenaskytla.

6.1.1 Metody šetření

Při výzkumu byl jako hlavní metoda použit **strukturovaný (řízený) rozhovor**. Původně jsem zamýšlel využít i metodu **dotazníku**, ale hned na počátku šetření jsem zjistil, že respondenti nejsou příliš ochotní dotazníky vyplňovat. Tuto možnost jsem

ovšem částečně předvídal, proto jsem byl schopen operativně změnit základní metodu výzkumu z dotazníku na strukturovaný (někdy i polostrukturovaný) rozhovor. Realizace první části výzkumu mi správnost změny výzkumné metody potvrdila, rozhodl jsem se tedy, že i další dvě části empirického šetření povedu stejným způsobem.

Rozhovor

Metoda rozhovoru patří mezi tzv. explorativní techniky⁹⁸ a je jedním z nejpoužívanějších způsobů výzkumu. Jeho velkou předností je osobní styk obou aktérů a přímá interakce, která umožňuje rychlé a vhodné reagování na změnu situace.

Na první pohled se může daná metoda jevit jako velmi jednoduchá a přirozená, ale její nebezpečí spočívá v tom, že záleží na úspěchu obou částí – jak **přípravy**, tak samotného **provedení**. Na jedné straně stojí **tazatel**, který klade otázky, a na druhé **respondent**, který na ně odpovídá.

Rozhovory, které jsem realizoval, probíhaly ve dnech 11.4., 30.5. a 5.6. a účastnilo se jich 41 respondentů (13 rodičů, 8 učitelů a 20 dětí).

Příprava rozhovorů

Při přípravě otázek jsem se snažil vyvarovat několika základních chyb, které by mohly ovlivnit kvalitu šetření:

- ❖ Při konstrukci otázek je třeba dbát na to, aby nebyly příliš návodné a nenaznačovaly očekávané odpovědi.
- ❖ Tazatel se snaží vyhýbat dlouhým větám a odborným výrazům, u nichž není jisté, že jim budou respondenti rozumět.
- ❖ Všem respondentům by měly být položeny stejné otázky. Je třeba dávat pozor i na slovosled a další detaily, které by mohly ovlivnit odpověď.

Po zvážení rizik jsem se rozhodl některé otázky ponechat ve formě, ve které mohly být poněkud návodné. Volil jsem tak proto, aby otázky byly co nejjednodušší a respondentům nepůsobilo potíže na ně odpovídat ani v časové tísní.

Vedení rozhovorů

Plánovaný postup k vedení rozhovorů byl následující:

- ❖ Navázání kontaktu s respondentem. V praxi bylo potřeba tuto část přizpůsobit prostředí, kde měl rozhovor probíhat, a osobnosti odpovídajícího.

⁹⁸ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8. s. 117.

- ❖ Krátké vysvětlení cílů rozhovoru.
- ❖ Samotné kladení otázek. Při odpovědích jsem vždy ponechával respondentům dostatečný prostor, aby se mohli vyjádřit tak široce, jak považovali za vhodné.
- ❖ Prostor pro vlastní vyjádření respondenta. Tuto část jsem zařadil pro případ, že by odpovídající chtěl něco k tématu dodat.
- ❖ Ukončení rozhovoru.

Záznam rozhovorů

Pro případ, že bych musel původní metodu dotazníku operativně změnit na rozhovor, jsem si připravil diktafon. Když k této situaci opravdu došlo a přístroj jsem se pokusil použít, setkal jsem se s odporem několika respondentů, kteří odmítali odpovídat "do záznamu". V důsledku toho jsem musel změnit také metodu záznamu. Při rozhovoru jsem si dělal poznámky do sešitu a po jeho ukončení jsem se pokusil co nejvěrněji odpovědi rekonstruovat. Zapisováním jsem respondenty nerušil a oni se mohli více soustředit na samotné otázky. Po zhodnocení první části šetření jsem došel k rozhodnutí, že jsem zvolil vhodnou metodu, zbylé dvě části jsem záznam prováděl tímto způsobem a k mikrofonu jsem se už nevrátil.

6.2 Průběh empirického šetření

Výzkum byl rozdělen do tří částí, podle toho, kterých respondentů se ta která část týkala.

- ❖ V první části figurovali **rodiče a učitelé**;
- ❖ v druhé **učitelé a žáci**;
- ❖ ve třetí **děti a rodiče**.

Vzhledem k rozdílnosti situací, v nichž rozhovory probíhaly, bylo třeba poněkud upravit některé otázky. Učitelům a rodičům byly položeny v podstatě otázky podobné, otázky pro děti se částečně lišily. (Podrobně otázky viz příloha č. 1) Obecně však lze otázky rozdělit do následujících **kategorií**:

Kategorie otázek pro rodiče:

1) Jaká je představa rodičů o pojmu třídní schůzky. Znájí i jiné typy, než který probíhá na „jejich“ škole?

- 2) Jak hodnotí užitečnost třídních schůzek všech známých typů. Přejí si nějakou změnu ve vedení třídních schůzek na jejich škole?
- 3) Jakým jiným způsobem komunikují se školou a učitelem.

Pro učitele

- 1) Jaká je představa učitelů o pojmu třídní schůzky. Znají i jiné typy, než který probíhá na „jejich“ škole?
- 2) Jak hodnotí užitečnost třídních schůzek všech známých typů. Přejí si nějakou změnu ve vedení třídních schůzek na jejich škole?
- 3) Jakým jiným způsobem komunikují s rodinou.

Pro žáky

- 1) Jaké mají pocity z třídních schůzek.
Jedna z otázek byla poněkud návodná, a to: „Máte z třídních schůzek strach?“ (Při přípravě rozhovoru jsem považoval možné odpovědi na ni za zajímavé.)
- 2) Co je podle jejich názoru obsahem třídních schůzek, na které docházejí jejich rodiče.
- 3) Jak si myslí, že se k třídním schůzkám staví jejich rodiče.

6.2.1 Šetření mezi rodiči a učiteli

a) Průběh šetření

První část empirického šetření proběhla na střední škole, na níž se právě konaly třídní schůzky (škola je realizuje dvakrát ročně). S učiteli jsem již několikrát před tím přišel do styku a byli jsme tedy zvyklí na spolupráci. Obtížnější tedy pro mě bylo navázání kontaktu s rodiči (kteří měli často jiné myšlenky a potřebovali se věnovat svým záležitostem).

Třídních schůzek jsem se zúčastnil osobně ve formě hospitace. Šlo o tradiční dvoufázový model. V první fázi se rodiče sešli ve třídě jako při frontálním vyučování a poslouchali učitelovu přednášku. Když učitel domluvil, následoval prostor pro otázky. Na přednášce se hovořilo především o škole, jejích plánech do budoucna a také o školním a třídním kolektivu.⁹⁹ Po první fázi se rodiče rozešli hledat učitele, se kterými si přáli hovořit.

⁹⁹ Rok před tím (2011) jsem na této škole a u stejného učitele byl na třídní schůzce také. Pro tohoto pedagoga to byly jeho druhé třídní schůzky, v roce 2012 to tedy byly jeho čtvrté. Nebylo možné si nevšimnout změny, se kterou vedl přednášku: předchozí rok hovořil o kázeňských problémech jednotlivých žáků a také částečně o jejich prospěchu. Tentokrát tato témata cíleně vynechal a naopak se

Rodiče po přednáškách vyčkávali na chodbách, až na ně přijde řada, využil jsem toho tedy a právě v této situaci jsem se snažil získat jejich názory. Celkově jsem hovořil s osmi rodiči. Všiml jsem si viditelného rozladění mezi nimi, z nichž někteří museli před kabinetem čekat i více jak půl hodiny (ač výzkum nebyl na tuto záležitost zaměřen). Toto zjištění mi potvrdilo negativa druhé fáze třídních schůzek, která jsou uvedena v teoretické části.

Po vyzpovídání rodičů jsem se postupně potkal osobně se čtyřmi učiteli a provedl jsem rozhovor i s nimi.

b) Výsledky šetření

Rodiče

Až na jednu výjimku si rodiče představují třídní schůzky jako tradiční dvoufázové s přednáškou a následnými konzultacemi. Je překvapivé, že jiný formát třídních schůzek, jako schůzka ve třech, nebyl mezi respondenty známý. Toto zjištění nekoresponduje s výzkumem, T. Feřteka, který jsem zmiňoval v teoretické části. Tato část výzkumu byla sice prováděna na střední škole, ale žáci přišli ze škol základních, je tedy zajímavé, že jiný typ třídní schůzky neznali.

Jiné rozložení lavic nebo možnost nasedět v lavicích rodiče obvykle vůbec nezmínili a když na ni byli upozorněni, až na jednoho respondenta si nemysleli, že by mohla něco přinést, kupříkladu zlepšit jejich komunikaci s učitelem. Podobně rodiče odpovídali i na otázku, jaký mají názor na schůzky ve třech – až na jednu výjimku nedokázali říci, co by mohly přinést jiného než tradiční třídní schůzky.¹⁰⁰

Všichni respondenti odpovídali, že na třídní schůzky dochází pravidelně (je však třeba dodat, že na hospitovaných „přednáškách“ bylo pokaždé přibližně deset až patnáct rodičů a podle vyjádření učitele to byli právě ti, kteří dochází pravidelně a jejichž děti nemají výraznější potíže s chováním ani se známkami).

Obvyklé téma rozhovorů mezi učiteli a rodiči byly známky žáka a jeho chování nebo jiné problémy všech druhů.

více zaměřil na budoucnost školy, školní akce a zprávu klubu rodičů a osobní problémy nechal na konzultace. Rodiče byli viditelně uvolněnější a spokojenější a také měli v učitele větší důvěru (je samozřejmě otázka, zda to bylo proto, že byl třídním učitelem už druhý rok, nebo změnou jeho přístupu).

¹⁰⁰ Jediná výjimka byla respondentka, která má staršího syna na škole, kde probíhá právě tento typ kontaktu rodič - škola. Tato respondentka je spokojená s oběma formami třídních schůzek, domnívá se, že obě jsou vhodné a získá na nich veškeré informace, které potřebuje.

Komunikace rodičů se školou probíhá téměř výhradně skrze třídní schůzky. Pokud se vyskytnou potíže, jsou rodiče kontaktováni pomocí emailové pošty a vyzváni k řešení situace s třídním učitelem, jak uvedli tři respondenti.

Pokud jde o společné školní akce, tázaní odpovídali, že se jich účastní nebo by tak v budoucnu učinili. Dva respondenti odpověděli, že by uvítali více školních akcí pro studenty, oba by si přáli více sportu, sportovních soutěží a závodů. Jedena respondentka uvedla, že by uvítala více kulturních aktivit, jako jsou návštěvy galerií a další.

Učitelé

Tato skupina respondentů odpovídala podobně jako rodiče, bylo však vidět, že jsou otevřenější a orientují se v pedagogických tématech.

Pokud šlo o pojem třídní schůzky, byli obeznámeni s formou schůzky ve třech, jiné nezmiňovali. Když se řekne třídní schůzky, všichni si představili tradiční, jak jsou pořádány na jejich škole. Samotní nedodali, jaké by mohla mít schůzka ve třech výhody, ale podle odpovědí by se jí nevyhýbali, obávali se ale časové náročnosti. Zajímavé jim přišlo jiné rozmístění lavic – kupříkladu do kruhu (jeden z učitelů by ho při příštích schůzkách rád vyzkoušel).

Učitelé se shodli na tom, že na třídní schůzky dochází povětšinou ti rodiče, se kterými hovořit nějak zásadně nepotřebují, jsou to rodiče dětí bez výraznějších problémů. Dva učitelé dodali, že některé rodiče ještě vůbec nepotkali.¹⁰¹

Pokud jde o jiné druhy kontaktu rodiny než jsou třídní schůzky, učitelé odpovídali, že pokud je problém, používají elektronickou poštu nebo telefon, není také výjimkou, že se snaží přes tyto kanály dohodnout osobní schůzku, té ovšem nejsou rodiče příliš nakloněni.

6.2.2 Šetření mezi učiteli a žáky

a) Průběh šetření

Tato část probíhala na škole v přírodě, na které jsem působil jako vychovatel, účastníky byli čtyři učitelé (a další dvě vychovatelky) a děti ze třetích a čtvrtých tříd ZŠ. Účast pedagogů a žáků na jednom místě mi vyhovovala a velkou výhodou bylo, že jsem s respondenty strávil poměrně dlouhou dobu, takže se mez námi vybudoval dobrý vztah. To bylo důležité hlavně u dětí, které se pak nebály odpovídat otevřeněji a bez ostychu.

¹⁰¹ Zajímavé je, že jedna učitelka dodala, že rodiče jejích vietnamských žáků jsou vždy přístupní ke kontaktu, dochází na třídní schůzky a vůbec jsou velmi aktivní, a to i přes to, že jim čeština dělá velké problémy.

Tato škola pořádala třídní schůzky způsobem poměrně zajímavým. Dvakrát ročně byly organizovány přednášky, které se podobaly těm, jaké známe z tradičních třídních schůzek jako jejich první fázi. Obsah byl ale částečně jiný, striktně se probíraly jen organizační věci, budoucnost školy, látka, která se další půlrok měla vyučovat, a také zapojení rodičů do života školy. Druhá část byla organizována jako klasické schůzky ve třech, kdy se rodiče objednávají na individuální konzultace na určitý den a hodinu. Jak je vidět, v této škole byla třídní schůzka chápána (alespoň z pohledu učitelů) jako **příležitost ke spolupráci**, jak jsem ji popsal v teoretické části.

Na škole v přírodě jsem neměl moc volných chvil, ale jednu jsem věnoval tomu, že jsem "zastavoval" děti na chodbách hotelu a po vysvětlení, že dělám do školy referát, jsem s nimi vedl polostrukturovaný rozhovor. Děti odpovídaly poměrně věcně a viditelně mi chtěly s prací pomoci. Tímto způsobem se mými respondenty stalo devět dětí.

Rozhovor s učiteli probíhal odpoledne v jídelně, když děti odešly se zbylými vychovatelkami trávit polední klid. Pedagogové byli tentokrát všichni pohromadě, většinou tedy při odpovídání na mé otázky spolupracovali.

b) Výsledky šetření

Žáci

Jednou ze základních otázek bylo, jak děti vnímají třídní schůzku po afektivní stránce, zda mají obavy, nebo ji vnímají neutrálně. Krom dvou respondentů všichni odpověděli, že se třídní schůzky nebojí, ti dva zbylí řekli, že jsou nervózní, když mají nějaký problém a rodiče ho chtějí ve trojici s učitelem řešit. Žádnému z žáků tedy nevadí účastnit se konzultací společně s rodičem a povídat si s učitelem o svém prospěchu, chování či toho, jak bude dál ve studiu pokračovat atp.

S obsahem první části třídních schůzek byly děti obecně obeznámeny, dokázaly říci, že se tam probírají věci, které se týkají školy a její spolupráce s rodiči. Pokud jde o konzultace, jejich výpovědi ukazují, že hlavním tématem je učivo – co se bude učit, jak se dítě učí v současnosti a jak s učivem pracovat doma. Občas se řeší kázeňské problémy, kterých je ale podle žáků málo.

Poslední kategorií otázek bylo téma jejich rodičů a kontaktu školy. Pět respondentů uvedlo, že jejich rodiče chodí na konzultace a třídní schůzky vždy, když je škola pořádá. Další čtyři odpověděli, že rodiče chodí na konzultace, když jsou na ně pozváni učitelem.

Jakým jiným způsobem probíhá kontakt, většina dětí nevěděla, jen jeden respondent uvedl, že si rodiče s učiteli posílají e-maily.

Učitelé

Pokud jde o to, co si učitelé této školy představí pod pojmem třídní schůzky, byla odpověď poměrně rozsáhlá. Respondenti se shodli na tom, že za třídní schůzky jsou obecně považovány ty tradiční, ale že považují schůzky ve trojici za prospěšnější a když si mají vybavit obsah tohoto pojmu, představí si právě schůzku, která zahrnuje i účast žáků. Právě s tímto typem jsou pak spokojeni.

Kvality "svého" způsobu vidí především v kontaktu s žákem při konzultacích. Při rozhovorech zmínili i konkrétní výhody oproti tradičním třídním schůzkám.

- Dítě se může vyjádřit k probíranému problému.
- Učitel buduje sebehodnocení dítěte tak, že jej nechá hovořit na téma, obhajovat své známky nebo rozhodnutí. Respondenti dokonce zdůraznili, že se snaží rodiče držet co nejvíce v pozadí, aby se jejich ratolest mohla vyjádřit.
- Pro dítě se konzultace s ním stává i tréninkem komunikace, kdy se ocitá v postavení poměrně rovnocenném vůči zbylým účastníkům.
- Učitelé se také shodli na tom, že má dítě při konzultaci ve třech mnohem menší prostor ke lhaní a vytáčkám. Protože lhát dvěma dospělým je obtížnější než jednomu.

Jako nevýhodu uvedli učitelé pouze časovou náročnost a práci pro ně navíc. Hodnotí ale, že klady daleko toto negativum převyšují.

Pokud jde o jiný kontakt školy a rodiny, pedagogové shodně uváděli, že si s rodiči vyměňují e-maily, což je pro ně asi nejčastější způsob kontaktu, který četností daleko převyšuje telefonování. Jako velkou nevýhodu ovšem uvádějí nedostatek materiálního vybavení – mají málo školních počítačů a doma už nemají tolik energie vyřizovat korespondenci. Obecně si ale e-mail velmi pochvalovali.

6.2.3 Šetření mezi rodiči a žáky

a) Průběh šetření

Při hledání místa, kde bych mohl najít třetí skupinu respondentů – rodiče a děti, jsem zkusil park, kde ovšem nebyly rodiny příliš nakloněny k vedení rozhovoru. Druhou možností byla dětská lékařka, kde jsem měl úspěch větší a podařilo se mi provést strukturovaný rozhovor se čtyřmi dvojicemi a jednou trojicí (dvě děti) respondentů.

Všechny děti byly žáky čtyř okolních (Praha 3) základních škol a jejich doprovod byly vždy matky. Nenalezl jsem způsob, jak bych děti a matky od sebe oddělil, tak jsem rozhovory prováděl po dvojicích (a jedné trojici). Následek toho bohužel byl, že když jsem se snažil komunikovat s dítětem, jeho matka mu většinou pomáhala a někdy i poradila. Z toho jsem si vzal ponaučení: jestliže je potřeba dělat rozhovor s dítětem, lepší způsob je mít možnost si s ním promluvit sám a ideálně si před tím získat jeho důvěru.

b) Výsledky šetření

Pod pojmem třídní schůzky si všichni oslovení představili tradiční dvoufázovou formu, což pro žáky znamená, že musejí počkat na rodiče doma. Děti shodně odpověděly, že se doma nebojí, dvě maminky doplnily informaci, že se ratolesti nebojí, když nezlobily a mají dobré známky. Tázaní dospělí by třídní schůzky neměnili, nenapadá je možnost, jak je vylepšit a jsou s nimi poměrně spokojeni. Jiné uspořádání lavic pro ně, až na výjimku, bylo zajímavé, ale nevěděli, jaký by to mohlo mít pozitivní efekt. Výjimkou je matka, která uvedla, že když se jich na třídní schůzce sejde málo, tak sedí právě tak, aby na sebe všichni dobře viděli. Třídní schůzky se konají na třech školách dvakrát ročně a na jedné třikrát.

Na přednáškách jsou probírány organizační záležitosti a rodiče je nepovažují za příliš přínosné. Podle jedné respondentky byly užitečné v první třídě a někdy bývají zajímavé na začátku roku. Jiná matka odpověděla, že obsahem jejich přednášky jsou ještě informace o směřování a dlouhodobých plánech školy. Po přednášce se učitelé a rodiče zúčastní ještě krátké debaty. Důležitější jsou podle všech tázaných konzultace, které probíhají standardním způsobem.

Obsahem konzultací je prospěch a chování žáka, a to na všech školách. U jednoho respondenta je obsahem navíc problém s jeho dyslexií, která mu způsobuje potíže s prospěchem.

Matky obvykle komunikují se školou právě díky třídním schůzkám, jedna z respondentek dodala, že někdy do školy chodí své dítě vyzvednout a pak se tam setkává s učitelkou. Další možností komunikace je e-mail a telefon, který dali učitelé třem tázaným matkám. Respondentky se také jednou za čas účastní akcí, které jsou pořádány školní družinou, jako jsou divadla a výstavy.

6.3 Závěry empirického šetření

V této části jsme si ukázali, jak probíhají třídní schůzky konkrétně, co považují jejich účastníci za vhodné a také, co by změnili. Vzorek jistě není reprezentativní, i přesto nám však může výzkum mnohé naznačit. Závěry jsou tyto:

- Dominantním typem třídních schůzek podle mého výzkumu je forma tradiční dvoufázová s přednáškou a následnými konzultacemi – byla pořádána na pěti z šesti škol, kterých se výzkum nějakým způsobem týkal.
- Rodiče i učitelé jsou se současným stavem třídních schůzek obecně spokojeni a nezmiňují touhu po zlepšení, nebo neví, jaký by mohla mít úprava průběhu třídních schůzek efekt.
- Obsahem třídních schůzek bývá převážně problém kázně a prospěchu ve škole. Na některých školách se probírá také budoucnost školy a její směřování. Rodiče zajímá především, jak prospívá jejich dítě a k další spolupráci nemají příliš motivaci.

Škola na druhé straně nenabízí obvykle velké možnosti změny nebo alespoň osvěty pro rodiče. Učitelé sice znají i jiné typy třídních schůzek, ale z vlastní iniciativy je nevyžadují, nehledě na to, že pro většinu z nich by to znamenalo nárůst práce s nejistým výsledkem. Rodiče i škola jsou s daným „statusem quo“ spokojeni.

- Třídní schůzky jsou nejčastěji pořádány dvakrát do roka, což bývá pro rodiče a učitele jedna z mála příležitostí k vzájemnému osobnímu kontaktu. Jinak je velmi častá e-mailová korespondence, která převládá nad telefonováním. Další formy komunikace rodiče ani učitelé příliš neuvádějí – mezi odpověďmi se vyskytla pouze osobní návštěva, osobní konzultace na pozvání a v jednom případě (střední škola, v níž probíhaly třídní schůzky) rada školy.
- Schůzka ve třech je podle těch, co se jí účastní, dobrá hlavně pro rozvoj osobnosti dítěte, především pro jeho sebehodnocení a schopnost komunikovat s dospělými a, ale také pro vztah učitel – rodič. Tyto výhody nebyly uváděny rodiči ani učiteli, kteří navštěvují tradiční schůzky, dokud jim nebyly nabídnuty.

Z prezentovaného výzkumu si netroufám vyvozovat žádné definitivní závěry, ale nějaké tendence jsou tu přeci jen zřejmé. Školy ani rodiče nejsou o možnostech kontaktu mezi sebou informováni a podle všeho se o něj ani příliš nezajímají. Převládá názor, že by se mělo se školou komunikovat, pokud je to třeba a vyžaduje to nějaká neobvyklá situace. V menšině proti tomuto názoru stojí ti, kteří podporují otevřenou

školu a partnerství mezi učiteli a rodiči; ti zmiňují mnohé přednosti zvláště co se týče vlivu na dítě.

Závěr práce

V bakalářské práci jsem nejprve rozebral pojmy kontakt a komunikace a popsal jsem jejich typy a specifika. Zvláštní pozornost jsem věnoval definici pedagogické komunikace, kterou jsem se snažil vymezit z širšího pohledu, než který je obvykle v literatuře uváděn. Dále jsem se zabýval účastníky pedagogického kontaktu, mezi které jsem zařadil školu, rodinu a dítě.

V další kapitole jsem si všímal především vztahů rodiny a školy, jaký je kontext jejich kontaktu a kam by se v budoucnu mohl jejich vztah ubírat. Jako ideální stav vnímám partnerský, respektive občanský přístup rodiny ke škole.

Na závěr teoretické části jsem uvedl důležitou kapitolu o různých druzích kontaktu rodiny a školy a zvláště jsem se zaměřil na třídní schůzky.

Celou práci jsem se pokusil podpořit empirickým šetřením, které se týkalo především vztahu rodičů, učitelů a žáků k třídním schůzkám a dalším formám kontaktu rodiny a školy.

V úvodu jsem si vytyčil cíl „**shrnout a popsat, jakým způsobem je problematika kontaktu rodiny a školy řešena v odborné literatuře a jak tento kontakt může být realizován v praxi (ukazují na konkrétních příkladech). Analyzuji jednotlivé formy kontaktu rodiny a školy, snažím se poukázat na jejich přednosti i případná rizika.**

V obou částech docházím k tomu, že **hlavním způsobem kontaktu rodiny a školy zůstávají třídní schůzky**. Velmi často byl ve výzkumu jako způsob kontaktu uváděn také e-mail, což je zjištění, které koresponduje s výsledky teoretické části. Naopak překvapením byla převaha tradičního, dvoufázového typu třídních schůzek mezi zkoumanými školami, což nepotvrzuje zjištění z kapitoly o konkrétních formách kontaktu.

Empirická i teoretická část se shodují v tom, že rodiče o školu nejeví velký zájem, což považuji za poměrně nešťastnou skutečnost. Uvedený postoj se do kontaktu a vztahu těchto dvou institucí promítá velmi výrazně – ovlivňuje jak přístup dítěte ke studiu, tak mimo jiné možnosti dalšího rozvoje školství u nás.

Použitá literatura

Publikace

- EURYDICE. *Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření* [online]. 2007. Brusel: Eurydice, 2007 [cit. 2012-06-29]. ISBN 978-92-79-08822-3. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090CS.pdf
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJČOVÁ, Lenka a MERTIN, Václav. *Škola jako místo setkávání: Sborník příspěvků z konference konané 18. března 2011*. [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova, 2011 [cit. 2012-06-27]. ISBN 978-80-7308-347-2.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova universita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PEKAŘOVÁ, Lenka. *Partnerství mezi rodinou a školou na druhém stupni základní školy* [online]. Zlín, 2008 [cit. 2012-06-27]. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Jarmila Celá. Dostupné z: http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/5208/pekařová_2008_dp.pdf?sequence=1
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- ŘÍHOVÁ, Jana. *Třídní schůzky (způsob komunikace školy a rodičů)* [online]. Brno, 2009 [cit. 2012-06-27]. Bakalářská práce. Masarykova universita v Brně, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Dana Knotová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75173/ff_b/diplomka.pdf
- TUČEK, Milan. *Prestiž povolání*. [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, sociologický ústav AV ČR, 2011 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VEČERKA, Kazimír, HOLAS, Jakub, ŠTĚCHOVÁ, Markéta a DIBLÍKOVÁ, Simona. *Sociálně patologické jevy u dětí: Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2000. ISBN 80-86008-74-6. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/252a.pdf>

- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2012-06-27]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-06-28]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Periodika, články v periodikách

- ČERNÝ, Karel, GREGER, David, CHVÁL Martin a WALTEROVÁ, Eliška. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*. [online]. 2009, roč. 3, č. 3, s. 25-49 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_02.pdf
- KUNDRA, Ondřej a ČÁPOVÁ, Hana. Jsme posedlí selekcí dětí: S Ondřejem Štefflem o výuce přes YouTube, bezradných učitelích a misi nového ministra školství. *Respekt*. 2012, roč. 23, č. 20, s. 44-49. ISSN 0862-6545.
- MAREŠ, Jan a LUKAS, Josef. Internetová prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich sociálního prostředí. *Orbis scholae*. [online]. 2009, roč. 3, č. 1, s. 63-78 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_1_05.pdf
- MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 326-341. ISSN 0031-3815.
- ŠEĐOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. [online]. 2009, roč. 14, č. 1, s. 27-51 [cit. 2012-06-27]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/70/172>
- ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 0031-3815.
- VIKTOROVÁ, Ida. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 389-405. ISSN 0031-3815.

Internetové odkazy

- FERTEK, Tomáš. Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas. In: *Rodiče vítáni*. [online]. 2012 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/schuzky-ve-trojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>
- HOŠTIČKA, Jan. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2006 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/>
- Neni to tak jednoduche. In: *IDnes.cz* [online]. 2011 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: http://blog2.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A111111_228851_blogidnes

- Rodičáky. In: *IDnes.cz* [online]. 2011 [cit. 2012-06-27]. Dostupné z: http://blog2.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A111111_228851_blogidnes

Zákony

- 94/1963 Sb. Zákon ze dne 4. prosince 1963 o rodině. In: Sbírka zákonů České republiky částka 53/1963. 2012. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7262/ZR.pdf>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky částka 190/2004. 2004. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Příloha

Otázky kladené rodičům:

- 1) Navštěvujete třídní schůzky pravidelně?
- 2) Co vás na třídních schůzkách zajímá?
- 3) Dovídáte se na nich vše, co potřebujete vědět?
- 4) Jak byste třídní schůzky vylepšil(a)?
- 5) Vyhovuje vám současné rozestavení lavic, nebo byste raději seděl(a) při třídních schůzkách jinak?
- 6) Znáte pojem schůzky ve trojici?
- *Pokud nezná, stručně vysvětlit*
- 7) Jaké si myslíte, že mají schůzky ve trojici přednosti?
- 8) Jakým způsobem komunikujete se školou a učiteli?
- 9) Jaké navštěvujete školní akce kromě třídních schůzek?

Otázky kladené učitelům:

- 1) Navštěvujete rodiče třídní schůzky pravidelně?
- 2) Co rodiče na třídních schůzkách zajímá? Na co se ptají?
- 3) Jak byste třídní schůzky vylepšil(a)?
- 4) Vyhovuje vám současné rozestavení lavic, nebo byste raději seděl(a) s rodiči při třídních schůzkách jinak?
- 5) Znáte pojem schůzky ve trojici?
- *Pokud nezná, stručně vysvětlit*
- 6) Jaké si myslíte, že mají schůzky ve trojici přednosti?
- 7) Jakým jiným způsobem než při třídních schůzkách komunikujete s rodiči?
- 8) Pořádá vaše škola nějaké akce, které jsou společné pro rodiče i žáky?

Otázky kladené žákům:

- 1) Chodí tvoji rodiče na třídní schůzky pravidelně?
- 2) Víš, o čem se tam s učitelem baví?
- 3) Jak bys třídní schůzky vylepšil(a)?
- 4) Líbilo by se ti, kdybys na nich byl(a) také?
 - *pokud schůzky na škole mají:* Jaké to má výhody, když jsi na třídních schůzkách?
- 5) Jak se cítíš, když se blíží třídní schůzky?
- 6) *Pokud schůzky na škole mají:* Jak se cítíš na třídních schůzkách?
- 7) Máš ze třídních schůzek strach?
- 8) Jakým způsobem jsou tvoji rodiče a učitelé v kontaktu?
- 9) Pořádá vaše škola nějaké akce, kam můžeš ty i rodiče?