



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Komunikace mezi školou a rodinou

Vypracovala: Bc. Michaela Vacková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. 6. 2016

Michaela Vacková

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce Mgr. Veronice Plaché, a sice za odborné vedení, cenné rady a připomínky, jež mi při psaní této diplomové práce byly nápomocny.

Anotace

VACKOVÁ, M. (2016): Komunikace mezi školou a rodinou. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie. 75 s.

Diplomová práce se zabývá komunikací probíhající mezi rodinou a školou. Předkládá celkový náhled na spolupráci těchto dvou institucí a zejména pak na jejich komunikaci. Zaměřuje se přitom na její formy a platformy, které jsou pro její uskutečňování nejčastěji využívány. Popisuje také konflikty, ke kterým v této komunikaci dochází a nabízí pohled na její hodnocení z hlediska obou jejích aktérů. Součástí práce je také přehled vypracovaný na základě literatury týkající se dané problematiky.

Klíčová slova

komunikace, spolupráce, partnerství, škola, učitel, rodina, rodiče, konflikt

Anotation

VACKOVÁ, M. (2016): Communication between school and family. Master thesis. University of south Bohemia in České Budějovice. Department of Pedagogy and Psychology. 75 p.

This thesis deals with communication between family and school. The thesis presents general insight into the cooperation between these two institutions. It particularly concentrates on communication between them, especially on its forms and platforms, which are frequently used to realize the aim of the dialogue. It also describes conflicts, which occur during communication and it offers view of its evaluation of both participants. The thesis includes an overview, which is based on the literature associated with this issue.

Key words

communication, cooperation, partnership, school, teacher, family, parents, conflict

Obsah

Úvod	7
------------	---

Teoretická část

1. Osobnost žáka na druhém stupni základní školy	9
1.1. Psychický vývoj žáků druhého stupně základní školy.....	9
1.2. Role dítěte jako žáka druhého stupně ZŠ.....	12
2. Rozdílné postoje rodiny a školy k výchově žáka na druhém stupni ZŠ.....	14
2.1. Rodina žáka	14
2.1.1. Výchovné působení rodiny žáka.....	15
2.2. Škola	17
2.2.1. Role učitele.....	17
2.2.2. Interakce učitele se žáky a jeho výchovné působení	19
2.3. Rozdílné přístupy rodiny a školy k výchově dítěte	21
3. Spolupráce mezi rodinou a školou	23
3.1. Formy vzájemné spolupráce rodiny a školy	24
3.2. Role rodičů na půdě školy	26
3.3. Některé alternativní možnosti přístupu ke komunikaci a spolupráci školy a rodičů v ČR.....	29
3.4. Zahraniční alternativní přístupy ke komunikaci a spolupráci rodiny a školy	30
4. Komunikace mezi rodinou a školou	33
4.1. Správné přístupy ke komunikaci	33
4.2. Správně vedená komunikace s rodinou	34
4.3. Časté chyby v komunikaci školy s rodinou	35
4.4. Konfliktní situace v komunikaci mezi školou a rodinou a jejich zvládnání.....	37

Praktická část

5. Úvod do metodologie výzkumu	41
5.1. Cíle práce a výzkumné otázky	41
5.2. Výzkumný soubor - Základní škola Na Pražské Pelhřimov	42
5.3. Metodika zpracování práce a volba výzkumného přístupu	43
6. Výsledky výzkumu	46
6.1. Charakteristika respondentů.....	46
6.2. Výsledky – dotazníkové šetření: rodiče.....	47
6.3. Výsledky - dotazníkové šetření: učitelé.....	57

6.4. Shrnutí a porovnání výsledků výzkumu	63
Závěr.....	70
Použité zdroje literatury.....	72
Seznam tabulek.....	76
Seznam grafů.....	76
Přílohy	77

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem komunikace školy s rodinou. Dobře fungující komunikace mezi rodinou a školou je jedním z hlavních ukazatelů správně řízené školy. Tato komunikace je nezbytná pro správné vedení žáka a pro rozvoj jeho výchovy i vzdělávání. Přesto je však zřejmé, že komunikace není stále na všech školách na dostatečně vysoké úrovni a nacházejí se zde nemalé rozdíly. Dle některých názorů by mohlo zlepšení této komunikace vést také k tolik očekávanému zvýšení prestiže učitelů v České republice. Problémem v nedostatečné komunikaci jsou často zažitá stereotypy z dřívějších dob, které držely rodiče částečně stranou od školního dění a nepřipouštěly přílišné zásahy. Komunikace mezi školou a rodinou tedy musela v současné době tyto stereotypy překonat, ba dokonce je nahradit zcela novými, které se snaží rodiče více vtáhnout do školního dění. Problémem v komunikaci jsou často také rozdílné představy obou zúčastněných. Každá ze zmíněných institucí od komunikace očekává rozdílné věci a má o ní rozdílné představy, a tak je často možné zaznamenat značně protichůdné názory na ni. Nezřídka kdy má jedna ze stran pocit, že druhá strana se komunikací vyhýbá. (Rabušicová, 2004)

V současné době je zřejmé, že úroveň komunikace mezi rodinou a školou má značný vliv také na školní úspěšnost dítěte. Jelikož se nejen na jeho vzdělávání, ale i na jeho výchově v období školní docházky podílejí obě dvě tyto instituce, je jejich komunikace a na ní závislá spolupráce obou zmiňovaných nesporně důležitou složkou při vývoji dítěte. Hlavním cílem práce je tedy zhodnocení probíhající komunikace mezi rodinou a školou. Tento cíl je naplňován za pomoci dílčích cílů práce. Na základě použité literatury práce přináší obraz o současné situaci v této problematice. Zároveň za pomoci vlastního výzkumného šetření hledá odpovědi na otázky týkající se této komunikace a porovnává názory na dané téma z pohledu obou zúčastněných stran.

V úvodní teoretické části se práce zabývá všemi důležitými aspekty a jevy, které do průběhu této komunikace zasahují. Zaměřuje se na samotné dítě a jeho vývoj, kterým prochází právě v průběhu druhého stupně základní školy. Dále hodnotí také roli, kterou žák v této etapě svého života ve škole zastává. Následuje porovnání přístupů rodiny a školy k dítěti se zaměřením na roli obou institucí v životě dítěte a také na rozdílné postavení, které rodina a škola ve výchově a vzdělávání dítěte zaujímají. Poté se práce zaměřuje na spolupráci rodiny a školy a zabývá se formami této spolupráce, které jsou v České republice využívány. Rovněž ukazuje některé alternativní přístupy zavedené

na našem území a přináší také příklady projektů rozšíření této spolupráce ve světě. Po představení všech těchto jevů a aspektů, které do komunikace mezi rodinou a školou vstupují, následuje kapitola zaměřující se právě na samotné téma komunikace. Součástí této kapitoly jsou správné přístupy k této komunikaci, zároveň však také chyby, které v ní mohou být často napáchány. Následně jsou v jejím rámci rozebrány konfliktní situace, které mohou při komunikaci nastat. Kapitola mimo jiné ukazuje nejčastější příčiny těchto konfliktů.

Praktická část práce se zaměřuje na zhodnocení situace v komunikaci na druhém stupni jedné konkrétně vybrané základní školy. Tento výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo uskutečněno mezi rodiči žáků druhého stupně dané základní školy a také mezi třídními učiteli těchto jednotlivých tříd. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění využívaných platforem pro tuto komunikaci a na preference týkající se jejich využívání. Zjišťování byli také iniciátoři této komunikace, celková spokojenost s probíhající komunikací, konfliktní situace, se kterými se jednotliví aktéři setkávají nebo také na konání třídních schůzek a jejich průběh. Díky využití šetření u obou stran této komunikace mohlo dojít k porovnání výsledků a názorů respondentů a celkovému zhodnocení situace v komunikaci rodičů s učiteli na dané škole.

Teoretická část

1. Osobnost žáka na druhém stupni základní školy

Pokud je hovořeno o téměř jakémkoli tématu týkajícím se školního prostředí, v popředí vždy vyvstává samotná osobnost žáka, se kterou je veškerá tato problematika nemyslitelně spjata.

Žák je ústředním motivem jakékoli školní činnosti, a pokud mluvíme o komunikaci mezi rodinou a školou, pak ke komunikaci dochází zejména ve prospěch žáka samotného. Žáka můžeme definovat jako člověka, který se nachází v roli vyučovaného subjektu bez ohledu na jeho věk. Žákem tak může být dítě, dospívající, ale také dospělý. Převážně tímto termínem však označujeme dítě, které navštěvuje základní školu. (Průcha, 2001) Pokud pak pohlédneme na definici dítěte, můžeme se setkat s odlišnými přístupy. Podle jednoho z nich, který se zakládá na Úmluvě o právech dítěte, je dítětem člověk mladší 18 let, který se nachází pod zákonem daným dohledem starších osob (rodičů). Na druhé straně z psychologického hlediska, je za dítě považována osoba mladší 15 let. Tento věk symbolizuje završení tělesné proměny i sexuální zralosti, ale také mnoho psychologických a socializačních kritérií. (Helus, 2004)

1.1. Psychický vývoj žáků druhého stupně základní školy

Etapu druhého stupně základní školy můžeme v období dětství vymezit několika způsoby. Primárně se jedná o období mezi 10-15 lety věku dítěte. Tento časový úsek můžeme podle různých přístupů označit jako střední školní věk nebo starší školní věk. Rovněž v tomto období dochází k přechodu do puberty. (Helus, 2004)

Vágnerová (2000) popisuje období mezi 11-15 rokem věku již jako pubescenci, po které od 15 let přichází fáze adolescence.

V období druhého stupně základní školy se žák ocitá ve velice důležitém přelomu v jeho dosavadním životě. Přechodem na druhý stupeň základní školy se zcela mění pracovní nároky na dítě, jeho postoje vůči okolí, ale také například zaměření jeho zájmů. (Lisá, 1986) Během těchto let dochází k celkové proměně téměř všech součástí jeho osobnosti. Dítě

se v tomto období hledá a zároveň vymezuje vůči svému okolí, s tím přímo souvisí i proměnlivé tendence ve vztazích k oběma hlavním autoritám. Z tohoto mohou pramenit různorodé problémy, se kterými se musí dokázat vypořádat jak rodina žáka, tak učitel ve školním prostředí. Je tedy velice důležité, aby spolu obě instituce úzce spolupracovali a společně vymezovaly hranice a posilovali pozitivní sebepojetí jedince.

Primárním a nejvíce zřetelným projevem tohoto období je tělesné dozrávání, spolu s ním souvisí neméně důležité dozrávání psychické, na které úzce navazuje jeden z nejdůležitějších projevů v tomto období, a sice přeměna sebepojetí žáka. Dítě se v tomto období začíná osamostatňovat od závislosti na rodičích a obrovskou roli začínají hrát především vztahy s vrstevníky. Dochází ke změnám v myšlení dítěte, je již například schopno abstraktního uvažování. Neméně důležitým faktorem tohoto období je příchod prvních vztahů s opačným pohlavím, které přinášejí do života dítěte množství frustrace a zklamání, se kterým je nuceno naučit se vypořádat. Rovněž na konci tohoto období přichází rozhodování o budoucnosti v podobě výběru střední školy. V tomto ohledu se žáci dostávají do přímé konfrontace s budoucím sociálním postavením své osoby. Poprvé jsou žáci postaveni před příležitost částečného rozhodování o své budoucnosti a to s sebou přináší možnost jakési emancipace, při které dochází k odpoutání od dosavadních životních rolí. Tyto proměny dosavadního života jedince přináší především pocit destabilizace osobnosti a ztráty dosavadních životních jistot. Z těchto důvodů je spolupráce rodiny a školy nesmírně důležitá, obě instituce by měly působit společně, jako vztyčné body, které pomohou tuto destabilizaci zmírnit a přivést dítě ke správným modelům chování a jednání.

V souvislosti s výše zmíněným dochází u dítěte v tomto období k vytváření zcela odlišného pojetí své vlastní identity. Erikson tuto etapu popisuje jako „fázi hledání a rozvoje vlastní identity“. V průběhu dětství se identita jedince utváří především na základě názorů druhých osob (převážně rodiny, učitele apod.), naopak s nástupem puberty dochází ke snaze uskutečňování vlastních cílů a zjišťování, jaké ty cíle vlastně jsou. Dítě se tak snaží dospět k hlubšímu poznání sebe samého a překročit jeho pomocí hranice sebepojetí zvnitřněné do této doby. Nelze však říci, že by veškeré tyto změny probíhaly pouze na základě jeho vlastní vůle, mnoho z nich je vynuceno přirozenými fyzickými změnami, ke kterým dochází nezávisle na psychickém vývoji jedince.

V tomto období dochází k podstatně zvýšenému zájmu dítěte o sebe samotného, který je dospělými v jeho okolí jasně zaznamenán. Vzhledem k proměnám, které probíhají na poli poznávacích procesů dítěte, přichází změny ve vnímání sebe samého, které vedou mimo jiné ke zvýšené sebekritičnosti. Tento jev značně komplikuje přístup dítěte k sobě samému, ale rovněž také komplikuje vztahy s jeho nejbližším okolím, neboť i zde se projevu zvýšená kritika. Novou možností sebepoznání v tomto období je introspekce, která se u jedince projevuje zvýšeným zájmem o vlastní pocity, myšlenky a prožívání. Problémem však jsou nedostatečné zkušenosti v této oblasti, které dítě často vedou k pocitu výjimečnosti vlastních myšlenek. V tomto ohledu je zřejmá změna od chování dítěte v mladším školním věku, který je více než na vlastní myšlenky orientovaný na vjemy ze svého okolí. Dítě v tomto věku často nabývá pocitu, že jeho myšlenky mohou být pochopeny pouze stejně starými jedinci a proto o nich odmítá komunikovat s dospělými, ať už se jedná o rodiče nebo o učitele v jeho škole. V tomto období také teprve dochází k vývoji schopnosti empatie, a proto dítě často nedokáže odhadnout, jak může svým odmítavým postojem dospělým ublížit nebo je proti sobě popudit.

Poznání sebe samého dítěti umožňuje především srovnávání s okolními lidmi. Cítí určitou potřebu vymezit svoji osobu vůči ostatním. Pro tuto etapu je důležité určité oproštění se od dřívějších identifikačních vzorů, které byly osvojené v předešlé etapě mladšího školního věku. Jedním z ústředních motivů tohoto procesu je také soutěživost. V tomto ohledu může být školní prostředí velice důležité, neboť jistou formu soutěživosti v dítěti probouzí. Pozice ve třídě může být často budována právě na základě školních úspěchů či neúspěchů. Hodnocení spolužáků rovněž přispívá k rozvoji hodnocení sebe samého. Jedinec dokáže lépe rozpoznat své vlastnosti a rozlišit vzájemné souvislosti, tohoto dítě mladšího věku není schopné. Dítě na druhém stupni je schopné chápat, že v různých situacích se projevují různé vlastnosti, které se navzájem nevylučují a společně utváří jeho osobnost.

Důležitou složkou ve vývoji vnímání vlastní osobnosti v tomto období je rozvoj sebeúcty dítěte. Dle výzkumů dochází v tomto období u dětí k vůbec největším problémům v této oblasti. V období pubescence může být tato sebeúcta rozdělena na dvě složky, a sice složku současného citového stavu jedince a složku bazální sebeúcty, která je daná vývojem dítěte. Současný citový stav jedince je závislý především na aktuálním stavu dítěte, například na problémech které zrovna ve svém životě řeší. Velice důležité

je pro budování sebeúcty uznání okolí jedince, neboť v této věkové etapě, je pro dítě názor vrstevníku nesmírně důležitým prvkem. Pokud dítě trpí nedostatkem vlastní sebeúcty, je pro něj složitější odlišit, které soudy ohledně jeho osoby jsou skutečně pravdivé a které jsou založené pouze na vlastnostech komunikačního partnera.

Ve všech zmiňovaných procesech ve vývoji dítěte jde především o utváření vlastní identity jedince. Jak již bylo zmíněno, dítě se v tomto období vztahuje především ke svým vrstevníkům a na tomto základě i při utváření vlastní identity přichází nejdříve do stádia identity skupinové. Přejímání skupinové identity se u dětí projevuje především sounáležitostí k určité skupině, která se projevuje společnými znaky, kterými mohou být například styl oblékání nebo společný oblíbený druh muziky. Na základě přijetí skupinové identity se dítě postupně dopracuje i k přijetí a poznání identity vlastní. Tento přechodný stupeň je tedy nesmírně důležitý, i když dospělými často odmítaný a nepochopený. (Vágnerová, 2000)

1.2. Role dítěte jako žáka druhého stupně ZŠ

Při přechodu žáka na druhý stupeň základní školy dochází k důležitým změnám jeho vnímání školního prostředí. Dítě začíná chápat svou roli žáka základní školy novým odlišným způsobem. Na prvním stupni základní školy dítě chápe svou roli žáka jako přirozenou součást života a jakousi povinnost, neboť není ještě schopné osamostatnění své osobnosti a přijímá tak role, které mu jsou přisuzovány nejbližším okolím (většinou rodiči). Na stupni druhém už však pod vlivem změn osobnosti dítě začíná uvažovat a přínosech školní docházky pro svoji osobu. V průběhu tohoto období započne hlavně pod vlivem rodičů a učitelů fáze uvažování o budoucnosti, která je zakončena výběrem střední školy, jakožto budoucího směřování svého života. Roli dospívajícího, který za pomoci studia směřuje svoji budoucnost, však dítě bere spíše jako povinnost, která je usměrňována rodiči, než jako vlastní cíl.

V tomto období rovněž dochází ke změnám v chápání školního prospěchu. Znamky přestávají být hlavním cílem, jako tomu bylo na prvním stupni, ale začínají se stávat prostředkem k dosažení naplánovaných cílů. Na základě školní úspěšnosti dochází

na druhém stupni k rozdělení žáků dle jejich budoucího profesního zaměření na studenty a učně. I zde však u velké části dětí přetrvává hlavní vliv rodičů, jako snaha vyhnout se doma problémům kvůli prospěchu. Většina žáků považuje v této fázi za důležité, dosáhnout co nejlepších výsledků s co nejmenším vypětím sil a přistupuje tak k mnohým kompromisům. V tomto ohledu žák postupně přestává vnímat autoritu rodiče jako rozhodující, naopak za důležité považuje vrstevnické uznání a to se zcela vylučuje s přílišným studijním snažením. Studijní úspěchy mimo jiné přispívají k utváření sociálních vazeb ve třídě. (Vágnerová, 2000)

2. Rozdílné postoje rodiny a školy k výchově žáka na druhém stupni ZŠ

Pro vývoj dítěte v období školní docházky je nesmírně důležité působení dvou hlavních autorit. První z nich je bezpochyby rodina potažmo rodiče dítěte a tou druhou pak škola, tedy autorita učitelů, kteří daného žáka vyučují. Rodina a škola by se měly v zájmu dítěte snažit vytvořit určité partnerství, které dítěti zajistí co možná nejlepší možnosti pro vzdělávání. (Cox-Petersen, 2011) Z právního hlediska je za výchovu dítěte zodpovědná pouze jeho rodina a z toho plynou samozřejmě i jisté právní důsledky. Z právního pohledu je tedy škola při výchově dítěte pouze pomocníkem, což si ale v mnoha případech rodiče plnou měrou neuvědomují a snaží se vlastní zodpovědnost převést právě na školu. (Holeček, 2014) Aby vše správně fungovalo, měly by být obě tyto instituce v přiměřeném kontaktu a spolupracovat společně na správném vývoji dítěte, ať už po stránce vzdělání, tak hlavně po stránce výchovné. Z historického hlediska je vztah učitele a žáka obdobou vztahu dítěte a rodiče. V dřívějších dobách totiž právě rodiče byli zprostředkovateli vědomostí a dovedností a až v pozdější době přišla specializace v tomto oboru a do této role se postavil odborník – učitel. Přestože spolu v této roli obě zmiňované instituce úzce souvisejí a sledují v podstatě stejný společný cíl, mají k dítěti značně rozdílné požadavky a postoje. (Kohoutek, 1996)

2.1. Rodina žáka

Rodina žáka je bezpochyby hlavním a nejdůležitějším činitelem ve výchově dítěte, neboť právě rodina poskytuje první potřebnou autoritu v jeho životě, ale rovněž také splňuje funkci jakéhosi prvního vyučujícího dítěte. Neméně důležitým posláním rodiny je také zprostředkování prvních citových vztahů dítěti. V rodinném prostředí dítě poprvé pocítuje libé i nelibé pocity plynoucí ze sounáležitosti s dalšími lidmi a také poprvé projevuje svou náklonost druhým osobám. Rodina je mimo jiné pro dítě primární socializační jednotkou, která dítěti předává zejména přístupy k chování ve společnosti ostatních lidí. Nelze však říci, že by tímto způsobem působili pouze rodiče na dítě. V tomto případě funguje vzájemná interakce, a ač rodiče uspokojují duševní potřeby dítěte, tak zároveň i dítě uspokojuje duševní potřeby svých rodičů. Pokud hovoříme o rodině jako

výchovné, vzdělávací nebo socializační jednotce, nemusí jít vždy o klasickou rodinu ve smyslu chápání matka a otec. Tyto osoby mohou být nahrazeny například prarodiči nebo i úplně jiným složením rodiny. Důležité v tomto případě je hlavně působení této instituce na dítě.

Vzdělávací funkce rodiny a školy je značně rozdílná. Zatímco škola má pro svou funkci vymezen určitý čas, rodina tento čas nerozlišuje. V jednu dobu plní funkci výchovnou, vzdělávací i socializační. Rovněž učení v rodině probíhá odlišným způsobem. Tento způsob je často označován jako „škola života“. Dítě se učí především nápodobou, identifikací, přijímáním vzorů chování rodiny nebo společnou činností a soužitím. (Matějček, 1992)

Pro dané téma práce je důležité zejména postavení, které rodina splňuje v průběhu školní docházky dítěte. S nástupem dítěte do povinné školní docházky (ale částečně i při docházce do předškolních zařízení) dochází k důležitým změnám. Dítě je postaveno do konfrontace mezi postoji, které zastává jeho rodina, a do této doby byly pro něj postoji nezpochybnitelnými, a postoji které jsou prezentovány ve škole především jeho učiteli. Rodinné klima začíná být mimo jiné více či méně ovlivňováno školními výsledky dítěte. V toto období je nesmírně důležité, aby rodina i nadále plnila svou výchovnou funkci a nepřenechávala ji na školní instituci. V průběhu dospívání dítěte na druhém stupni se další důležitou autoritou stává vrstevnická skupina dítěte. Toto období se často vyznačuje typickými rozpory dítěte s rodinou a je podstatné, aby rodina v tomto období zaujala správný výchovný postoj a vzpouru dítěte tak dokázala přestát. (Matoušek, 2003)

2.1.1. Výchovné působení rodiny žáka

Rodiče mají jako vychovatelé dítěte nelehkou pozici. Ačkoliv nejsou studovanými odborníky pro danou problematiku, očekávají se od nich perfektní výsledky v oboru. Rodičovství bývá často nazýváno posláním, které by každý člověk měl zvládnout a bezděčně se mu naučit, je ale více než zřejmé, že stejně jako k ostatním oborům i k rodičovství je třeba určitý talent a znalosti, kterými ne všichni rodiče disponují. Mnoho z nich se pak snaží tyto své nedostatky převést na učitele ve školách, protože ty přeci dle všeobecného názoru

studovanými odborníky jsou. Avšak jak již bylo řečeno výše, primární socializace jedince a tím pádem i výchova je na rodině, jakožto první instituci se kterou se dítě ve svém životě setkává a učitelé ve školách mohou pouze dotvářet a usměrňovat již vytvořené osobnosti a také vzorce jejich chování. (Holeček, 2014)

Výchova v rodině je typická tzv. „interakčním“ modelem. To znamená, že nedochází pouze k výchově dítěte ze strany dospělých, ale i dítě má určitý výchovný význam pro dospělého. Dospělý nemůže pouze z vnějšku působit a nahlížet na výchovu dítěte, ale musí se jí přímo účastnit. Nejde zde pouze o hodnocení správného či nesprávného chování dítěte, ale jsou zde zaneseny i osobní pocity dospělého jakožto vychovatele. Chování dítěte se ho přímo dotýká a tak také přímo vyjadřuje své libé či nelibé postoje k těmto projevům. Výchova dítěte je v tomto případě výsledkem dlouhodobé interakce mezi oběma stranami. Ve výchově můžeme rozlišit dva základní přístupy, přístup autoritativní a přístup liberální. **Autoritativní přístup** je charakteristický zejména jasným vymezením hranic a silným vedením, u dítěte může způsobovat frustrace z důvodu nenaplnění cílů vytyčovaných rodiči. Naopak **liberální přístup** se vyznačuje především volností, liberální rodiče se snaží dítě vést k samostatnosti a samostatnému rozhodování a myšlení. Tento přístup se ale v přehnané formě může pro dítě stát také stresujícím, neboť dítě může ztratit pocit podpory a získávat pocit strachu ze závažnosti vlastního rozhodování. (Matějček, 2000)

Z rozdílného postavení rodiče ve výchovném a vzdělávacím procesu je zřejmé, že rodič ačkoliv je prvním činitelem v této oblasti, není v žádném případě školeným odborníkem. Společně s dítětem se teprve učí, jak být správným vychovatelem a zákonitě se v jeho přístupu projevují také jeho vlastní osobnostní charakteristiky a postoje k výchově. Tyto postoje je možné rozdělit do dvou základních skupin – správné a nesprávné. Nesprávné postoje ve výchově jsou charakteristické zejména přehnaným působením v negativním nebo pozitivním směru. Mezi negativní postoje můžeme zařadit například výchovu zavrhujeví nebo zanedbávající. **Zavrhujeví** výchova se vyznačuje především nedořešenými postoji rodičů k dítěti. Může jít například o děti nechtěné, nebo také děti, které nějakým způsobem nenaplnují ideály vytyčené dospělými. U **zanedbávající** výchovy dochází buď k zanedbání některých potřeb dítěte, nebo k úplnému zanedbání a nezájmu o vývoj dítěte. Oba tyto případy se vyskytují spíše ve skryté formě. Na druhé straně stojí přehnaně pozitivní postoje k výchově. Mezi ně řadíme například výchovu **rozmazlujeví**, která se projevuje

až nezdravým citovým poutem rodičů k dětem, při čemž dochází k přeceňování přirozených projevů dítěte. Rodiče se snaží vytvořit dítěti citovou závislost na nich samých a zabraňují tak přirozenému osamostatňování dítěte. Dalším příkladem může být výchova příliš **úzkostná a ochránářská**, při které se rodiče snaží dítě uchránit před okolním světem, ale tím logicky rovněž zabraňují přirozenému vývoji. **Perfekcionalistická** výchova se naopak snaží přinutit dítě k nějakému v očích rodičů výbornému výsledku. Tyto snahy mohou být uplatňovány buď pouze v určitém oboru, nebo obecně v celém životě dítěte. Touto formou se rodiče často snaží naplnit vlastní neuskutečněné cíle. Obdobou tohoto modelu je pak výchova **protekční**, při které rodiče rovněž směřují dítě k určitému vysněnému cíli, ale snaží se tak dosáhnout pro dítě co nejschůdnější formou. Záleží jim především na konečném výsledku nikoli na postupu, jakým ho dítě dosáhne. (Matějček, 1992)

2.2. Škola

Škola jako výchovný činitel je reprezentována zejména učiteli, se kterými přichází dítě do kontaktu. Na prvním stupni základní školy, je to pak zejména jeden učitel, který dítě provází začátky školní docházky a seznamuje ho s fungováním školy, ale také třeba se sociálními vztahy. Třídní učitel na prvním stupni je pak vlastně vyjma předškolní docházky první autoritou, kterou dítě musí respektovat a je odlišná od autority rodičů. S druhým stupněm pak přichází větší počet učitelů, kteří jsou odborníky na jednotlivé předměty, ale zároveň zde stále nesmí chybět ani funkce výchovná. Je však zřejmé, že dochází k jejímu oslabení, neboť zde učitelé tráví s žáky kratší časové úseky, a tak je mimo jiné nutná jejich spolupráce při řešení výchovných problémů.

2.2.1. Role učitele

Povolání učitele v současné společnosti není rozhodně jednoduché. Stejně jako většina profesí spolupracujících s lidmi je hodně psychicky vyčerpávající. Učitel je pod neustálým tlakem a v centru pozornosti nejen žáků a jejich rodičů, ale také celé veřejnosti. Naplnění povolání učitele pak přináší jistou formu uspokojení a radosti z dobře vykonané

práce, na druhé straně však také časté zklamání, pocit nedocenění a mnoho zátěžových situací, které mohou vyústit až v poškození učitelova zdraví. (Čáp, 1993)

Učitel je nesmírně důležitou složkou ve výchově žáka, neboť význam školní docházky neleží pouze ve vzdělávání, ale rovněž také stejnou měrou ve výchově žáků. Samotná osobnost pedagoga má nenahraditelnou funkci při výchově dítěte. Pokud hovoříme o výchovné úloze učitele, jde zejména o jeho osobní autoritu, která se odvíjí od několika zásadních hledisek. Mezi tyto hlediska patří například odborná pověst, charakterové a morální vlastnosti nebo jeho schopnosti ve vedení třídy. Děti pak oceňují především kladný a spravedlivý postoj k žákům. Považuje se za důležité, aby učitel svým chováním a přístupem vytvářel správný vzor, který je hodný následování. Je prokázáno, že pokud děti učitele vnímají jako vhodnou autoritu, dokáží v jeho hodinách lépe a efektivněji pracovat. (Kohoutek, 1996)

Z výše uvedeného je zřejmé, že osobnost pedagoga v sobě musí snoubit mnoho vlastností a schopností, které utvářejí jeho správný profesionální přístup k žákovi. Za prvé je učitel z jisté části vědeckým odborníkem svého předmětu a za druhé musí být také odborníkem pro práci s lidmi. Čáp (1993) uvádí devět požadavků kladených na učitele:

1. vyučovat, vzdělávat,
2. osvojit si příslušný vědní obor (popřípadě technický nebo umělecký) a soustavně se v něm zdokonalovat podle jeho dalšího vývoje,
3. vychovávat žáky, rozvíjet jejich zájmy, schopnosti, charakter,
4. k tomu účelu je dobře poznávat,
5. osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení potřebné pro poznávání žáků a působení na ně,
6. adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými,
7. organizovat vlastní různorodou činnost a koordinovat osoby i malé skupiny působící formativně na žáky (třídní učitel – ostatní učitelé vyučující v téže třídě – rodiče – třída jako sociální skupina – zájmový kroužek, sportovní oddíl apod.),
8. sledovat dění ve společnosti, v regionu a účastnit se ho v adekvátní míře a formě,
9. dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti atd.

Vystupování pedagoga je možné rozdělit na několik typů podle jeho převládajícího přístupu k výchově a vzdělávání. V základě je možné rozlišit typy dva – typ logotropický a typ paidotropický. **Logotropem** je nazýván takový učitel, který se soustředí především na výklad dané látky svého oboru. Tento typ často trpí nedostatkem empatie k žákům, hlavně pokud neprokazují dle jeho názoru dostatečný zájem o obor. Naopak **paidotrop** je učitel, kterého zajímají především jeho žáci a snaží se jim vše přizpůsobit. Problémem tohoto typu může poté být přílišná shovívavost a přehnané vměšování se do života žáků.

2.2.2. Interakce učitele se žáky a jeho výchovné působení

Vztahy vytvořené mezi učitelem a žáky jsou nesmírně důležité pro fungování školního procesu. Kvalita tohoto vztahu může ovlivnit nejen chování žáka, ale také přístup žáka k vyučování. Je velice časté, že oblíbenost předmětu ve škole je závislá na vyučujícím, který se tímto předmětem zabývá. Tato souvislost však může působit i opačným směrem a učitelé, kteří vyučují obtížnější předměty, mohou být pak žáky hůře hodnoceni. Vztah učitele a žáka se odvíjí od mnoha činitelů. Mezi ně patří například učitelův přístup k jeho povolání, jeho morální a charakterové vlastnosti, aktuální rozpoložení jeho osobnosti, věk, nebo také pohlaví. Častým jevem ve vztazích učitelů a žáků jsou lepší vztahy mezi opačným pohlavím. Do vztahů mezi žáky a pedagogy také často výrazně vstupují rodiče žáka. Udržováním dobrých vztahů, jak s žáky, tak i s jejich rodiči, patří mezi důležité úkoly učitele.

Problematika vztahů učitele a žáků se samozřejmě dynamicky vyvíjí v průběhu společné cesty. U mladších dětí bývá běžný kladný vztah k učiteli, V průběhu základní školní docházky se značně mění preference žáků a na konci docházky jsou pro ně často pozitiva a negativa pedagoga v rovnováze. U starších dětí je pro učitele obtížnější získat autoritu a udržet zároveň dobré vztahy. Objevuje se mnoho dalších prvků, které vstupují do hry a žáci se více zajímají například o schopnosti daného pedagoga a zejména pak o jeho charakterové vlastnosti. Obecně je možné říci, že mladší žáci mají lepší vztahy s mladšími učiteli a starší pak naopak s učiteli zkušenějšími. Dívky častěji u učitelů oceňují charakterové vlastnosti, chlapci pak didaktické schopnosti a odbornost v daném vyučovaném předmětu.

Vzájemná interakce žáka a učitele je hlavním tvůrcem, jak vztahů obou zmiňovaných, tak samotného pedagogického působení. Kvalita tohoto propojení se odráží ve výsledcích pedagogicko-výchovného procesu. Holeček (2014) tuto interakci rozděluje do následujících tří kategorií:

Kooperativní - předpokladem této interakce je spolupráce a snaha o dosažení společných výukových a výchovných cílů. Pedagog těmto cílům uzpůsobuje své působení a zároveň žáci se pokouší o jejich naplnění.

Kompetitivní – jedná se o model interakce jakýmsi soubojem. Oba účastníci sledují stejný cíl, ale vzájemně si brání v jeho dosažení.

Konfliktní – je interakce, která obsahuje střet protichůdných cílů obou účastníků. V případě, že splnění cíle dosáhne jeden, nemůže ho dosáhnout i druhý.

V přístupu učitele k výchově žáků je možné podle Kohoutka (1996) rozlišit několik základních typů. Prvním z nich je výchova **dominantní**. U tohoto typu učitel vystupuje v situacích převážně dominantně, což znamená například větší míru rozkazů, hrozby při nesplnění požadavků, vysoká míra trestů a naproti tomu malé množství pochval. Takovému učiteli také nejspíš chybí dostatečná míra empatie a nedostatečně respektuje své žáky. Třída žáků pak bývá pod velkým tlakem, který sice může přinášet výsledky, ale pouze pod přísným vedením pedagoga. Učitelé, kteří se uchylují k dominantnímu stylu, jsou často buď velice rozhodní a direktivní nebo naopak tímto maskují svou vlastní opatrnost a strach z nedosažení potřebných výsledků. Druhým typem je přístup k výchově **nezasahující**. Pedagog se snaží žáky přímo neřídít, ale ponechat jim jistou volnost v rozhodování. Často žáky chválí a vkládá až nepřiměřenou důvěru v jejich schopnosti. Tento přístup bývá sice při řešení problémů lepší než přístup dominantní, ale nad druhé straně žáci často nedosahují takových výsledků, jakých by byly pod lepším vedením schopni. Tento styl je typický zejména pro pasivní a nejisté učitele, kteří se až úzkostlivě snaží vyhnout dominantní formě. Posledním typem je pak typ **integrační**. Je zjevné, že tento typ v sobě snoubí vlastnosti obou předchozích stylů. Je také často nazýván typem demokratickým, který v sobě ukrývá prvky dominance učitele, které však nepřekáží invenci a samostatnosti ze strany žáků. I v tomto typu jsou obsaženy odměny a sankce, které jsou však rozdělovány rozvážně a spravedlivě a tím podporují lepší výsledky žáků. Tento typ je pro učitele složitý a je hodně závislý na jeho vlastnostech. Proto

je téměř nemožné, aby jím někdo disponoval od samého začátku pedagogické profese, ale je spíše výsledkem dlouhodobější praxe.

2.3. Rozdílné přístupy rodiny a školy k výchově dítěte

Pro vzájemnou komunikaci školy potažmo učitelů a rodičů je důležité zmínit jejich rozdílné postavení vůči dítěti a také jejich rozdílné přístupy k jeho výchově. Na základě těchto rozdílností totiž velice často může docházet ke konfliktním situacím, kdy si obě strany nedokáží porozumět.

Hlavním rozdílem je v tomto případě samotný přístup obou institucí k dítěti. Ačkoliv dítě je nebo mělo by být pro učitele středobodem jeho snažení a měl by si k němu vybudovat určitý vztah, pořád se jedná v podstatě o cizí osobu. Učitel je zároveň nucen zaměřit se na více žáků současně a pokud možno být spravedlivý ke všem z nich. Rodina se v tomto ohledu ocitá ve zcela odlišné pozici. Pro ni je dítě vlastní, je jejím hlavním zájmem a často je také naplněním vlastních snů rodičů. Společně s pojetím dítěte pak souvisí i jeho hodnocení. Učitel je nebo by alespoň měl být v hodnocení vždy objektivní, kdežto v případě rodičů je hodnocení často emocionálně ovlivněno. (Holeček, 2014)

Dalším z rozdílů je zcela odlišné postavení k perspektivě dítěte. Pro základní školu je typické směřování od určitého počátku, kterým je nástup dítěte do instituce, k pokud možno úspěšnému zakončení symbolizovanému například přijetím na střední školu. V případě základní školy tedy trvá tato etapa obvykle devět let. Z pohledu rodiny je však těchto devět let pouze zlomkem ze života jejich dítěte a musí pohlížet mnohem více do jeho budoucnosti. Z pohledu perspektivy se tedy škola zaměřuje především na události, které se dějí v současné době, kdežto rodina se zajímá především o blízkou, ale i vzdálenou budoucnost. Ze zmíněného také vyplývá, že obě instituce sledují částečně rozdílné cíle. Zatímco škola má cíle obecné, týkající se zejména správného sociálního vývoje dítěte a stupně vzdělání, kterého by mělo dosáhnout, rodiče si stanovují cíle konkrétní, takovým cílem může být například přijetí na gymnázium. Cíle rodiny jsou pak často spojeny se s jejím sociálním statutem.

Rozdílnost se samozřejmě projevuje také v samotném přístupu k výchově dítěte. Některé rodiny například nevědomky utlumují zvědavost dítěte, které se neustále na něco vyptává, ale při vzdělávání ve školách je zvědavost vítaná ba dokonce přímo nutná. Důležitý je zde také názor rodičů na míru zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí, protože nemalá část z nich se snaží této zodpovědnosti na úkor školy zbavovat. Bylo zjištěno, že 30 % si myslí, že vzdělávání je výhradně věc učitelů, na druhé straně výchova je pak výhradně na straně rodiny s pouze malými zásahy školy. Z toho vyplývá, že téměř třetina rodičů se zajímá ve škole pouze o prospěch svých dětí. Zbývající dvě třetiny soudí, že vzdělání i výchova leží na obou institucích stejnou měrou. Tato část rodičů se pak snaží zjistit nejen výsledky, ale také příčiny, které k výsledkům vedly. Z těchto důvodů dochází často ke konfliktům, neboť rodiče mají často pocit, že jim není individuálně poskytován dostatek informací a na druhé straně učitelé konstatují, že se rodiče většinou zajímají pouze o prospěch svých dětí. Důležitým faktorem ve vzniku těchto konfliktů pak bývá často samo dítě, které velice dobře dokáže komunikovat s oběma stranami a sdělované informace příhodně upravovat. (Holeček, 2014)

3. Spolupráce mezi rodinou a školou

Je více než zřejmé, že pro správné fungování výchovného i vzdělávacího systému je spolupráce mezi aktéry těchto procesů nesmírně důležitá. Pokud má vše správně fungovat, musí se do procesu spolupráce obě strany dostatečně angažovat. Otázkou však zůstává, do jaké míry je na českých školách tato spolupráce naplňována. Podle Epsteinové (1994 in Čapek, 2013) můžeme rozlišit několik základních stupňů navázání spolupráce s rodiči:

- Plnění základních rodičovských povinností.
- Komunikace škola- rodiče
- Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy.
- Zapojení rodičů do domácí přípravy.
- Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy.
- Zapojení rodičů do školní komunity.

Na českých školách se často setkáváme s trendem, kdy ke komunikaci dochází prakticky pouze na úrovni třídních schůzek a v případě některých rodičů, je například z časových důvodů absentována i tato spolupráce. Na základě těchto poznatků jsou vymezeny čtyři převážně negativní základní znaky, které charakterizují současný stav na poli spolupráce rodičů se školou. Prvním znakem je **separace**. Separace značí odlišné postavení učitele a rodiče na poli výchovy i výuky žáka. Oba aktéři stojí na opačných stranách a nedochází zde k dostatečné spolupráci. Komunikace se často omezuje pouze na sdělování negativních skutečností, jako jsou problémy s prospěchem nebo kázní žáka. V tomto případě často dochází k jednostranné komunikaci, kdy učitel sděluje své připomínky rodiči, ale už se nesnaží hledat společné řešení a zapojit tak rodiče do procesu hledání východisek. Druhým znakem pak často je také **selektivnost**, kdy si škola potažmo učitel vybírá pouze ty situace, které uznává za vhodné a pouze v nich vyžaduje od rodičů zapojení. S tímto přímo souvisí další problém ve spolupráci, jímž je **úkolování**. Učitel často bez ohledu na individuální potřeby žáka a rodiny, komunikuje s rodiči pouze formou zadávání úkolů, které je dle jeho názoru nezbytné splnit. Neuvědomuje si také, že rodiče nejsou do problematiky toliko ponořeni a často tak nevědí, jak mají společně s dítětem dané problémy řešit. Zde se opět setkáváme s problematikou nedostatečné komunikace a snahy o společné dosažení lepších výsledků. Posledním znakem, který se prolíná všemi předešlými a sjednocuje je, je **formálnost** vztahů mezi rodiči a školou. V našem školství se běžně

setkáváme s „léty ověřenými“ formami spolupráce a komunikace, ve kterých nedochází k příliš velkým změnám. V některých případech došlo například k navýšení možností shledávání, ale rodiče jsou stále často stavěni spíše na post pasivního účastníka tohoto setkání, který pouze přijímá informace. (Štech, 2000)

3.1. Formy vzájemné spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy může probíhat mnoha různými způsoby. Záleží na straně rodičů i učitelů, které tyto formy a do jaké míry budou uplatňovány. Ne vždy je možné naplnit všechny možnosti, ale měla by zde být snaha o naplnění co nejvíce z nich. Není vždy pravdou, že všechny tyto formy by měly být iniciovány pouze ze strany školy nebo učitele, rodiče by se rovněž měli snažit spolupráci navázat a svoji pomoc škole nabídnout.

Spolupráce s rodiči by měla mít určitou startovní pozici. Už při vstupu dítěte na půdu školy by mělo dojít k vhodnému přivítání rodičů. Je důležité rodiče hned z počátku informovat o možnostech spolupráce a ukázat otevřenost školy vůči jejich pomoci a zapojení. Vhodná atmosféra pro spolupráci by měla být utvářena již od počátku školní docházky tak, aby vše fungovalo správně i v budoucnosti. Nejdůležitější odvětví spolupráce je jistě informování o školních výkonech dítěte. To může být v průběhu roku prováděno několika způsoby. Prvním z nich je **písemná zpráva o výsledcích dítěte**, která by v ideálním případě měla přicházet dvakrát ročně. Rodiče by zároveň měli dostat prostor se k této zprávě individuálně vyjádřit. Nejčastěji používanou formou jsou **rodičovské schůzky**. Tyto schůzky probíhají minimálně dvakrát ročně a rodič je jejich formou informován současně o výkonech dítěte ve všech školních předmětech. Nevýhodou těchto schůzek může být nedostatek času jednotlivých učitelů na všechny rodiče. Proto přichází třetí forma, jíž jsou **individuální konzultace**. Individuální konzultace může vycházet z předchozí písemné zprávy nebo také ze skutečností zjištěných při rodičovské schůzce. Jednoznačnou výhodou těchto konzultací je pak individuální zaměření na dítě, ale také na daný předmět nebo výchovný problém. Není vždy pravidlem, že se na podobných schůzkách řeší pouze negativní stránky, naopak by mělo být pravidlem zaměřit se i na pozitiva.

Přítomnost rodičů ve škole by se však neměla týkat pouze školních úspěchů nebo neúspěchů dítěte. Vhodné je rovněž zapojení rodičů v jiných oblastech týkajících se školní docházky dítěte. K tomuto účelu slouží například **sdružení rodičů** (také Sdružení rodičů a přátel školy) nebo **Rada školy**. Oba tyto orgány by měly napomáhat zapojení rodičů do života školy a zároveň budovat i vzájemné vztahy mezi rodiči. Jistou formou komunikace s rodiči může být rovněž vydávání **školních novin či časopisu**. Rodiče se tak mohou dozvědět aktuální důležité informace a zároveň taková publikační činnost může produkovat možnosti pro vzdělávání dětí na poli mediální výchovy.

Je důležité, aby všechny tyto způsoby interakce akceptovali a také zprostředkovaly základní práva rodiče na půdě školy. Mezi tato práva patří možnost rodičů nahlédnout do záznamů o dítěti například při individuálních konzultacích, dále by měla být respektována individuální přání rodičů a všechna důležitá rozhodnutí ohledně žáka by měla být s rodiči konzultována. Školní výchova by se měla s výchovou v rodině doplňovat, nikoli jít proti ní a vytvářet tak kolize, které vedou ke zbytečným zmatkům. V krajních případech může učitel navštívit rodinu v jejím domácím prostředí, proniknout více do rodinného zázemí dítěte a konzultace tak oprostít od formálního prostředí školy. (Pol a Rabušicová, 1997)

Mimo těchto základních forem spolupráce a fungování rodičů na půdě školy je možné nalézt ještě některé další, které se však vyskytují podstatně méně. Jedním z příkladů jsou například **dny otevřených dveří**. Tyto akce mohou sloužit především pro rodiče budoucích žáků, kteří si tímto způsobem mohou prohlédnout prostředí školy, ale také například ukázkové hodiny. Pro rodiče jejichž děti již do školy docházejí, pořádají různé **koncerty, vystoupení, školní akademie či sportovní akce**. Ve většině případů jsou vystoupení sevíčena samotnými dětmi pod dozorem učitelů a je vhodné, aby se vystoupení nějakým způsobem zúčastnily všechny děti, nikoliv pouze ty které například navštěvují základní uměleckou školu. Rodiče nemusí na těchto akcích být pouze jako diváci, ale mohou nebo spíše měli by se jich přímo účastnit. Je vhodné využít schopnosti jednotlivých rodičů pro různé akce. Například sportující rodiče se mohou účastnit sportovních akcí například jako rozhodčí. Některé školy spoluprací s rodiči provádějí také formou výtvarných dílen. Programu se mohou účastnit děti společně s rodiči nebo například celý program mohou někteří rodiče vést. Stejným způsobem mohou rodiče vést sportovní kroužky v odpoledních hodinách na půdě školy. (Čapek, 2013)

Dosud se hovořilo o zapojení rodičů spíše v mimoškolních aktivitách dítěte. Rodiče však mohou být nápomocni také přímo při výuce. V některých školách mohou rodiče navštívit vybrané hodiny a zúčastnit se jich jako pozorovatelé nebo se také do výuky zapojit jako asistenti učitele například při práci žáků ve skupinách. Další možností zapojení rodičů přímo uvnitř školy a výuky mohou být například přednášky rodičů, kteří jsou odborníci v nějakém oboru. Například rodič, který pracuje jako policista, může dětem přiblížit práci a povinnosti příslušníků bezpečnostních složek v české republice. Rovněž touto formou mohou být organizovány exkurze dětí na jednotlivých pracovištích. V případě podobných exkurzí nebo školních výletů se rodiče mohou také účastnit jako pomocný dozor z důvodu větší bezpečnosti dětí. Tyto formy zapojení rodičů jsou jednou z hlavních součástí vzdělávacího programu „Začít spolu“. (Krejčová, Kargerová, 2003)

3.2. Role rodičů na půdě školy

Role rodičů na půdě školy je pro fungování výchovného a vzdělávacího procesu, jak již bylo zmiňováno, velice důležitá. Jejich postavení se odvíjí od několika faktorů, mezi které můžeme zařadit například socioekonomické postavení rodiny. V současné době je tento faktor jedním z nejdůležitějších, který také často ovlivňuje postavení dítěte ve třídě. Z rodinného prostředí se do školy přenáší mnoho jevů a vzorců chování, které pak mimo jiné ovlivňují také školní úspěšnost žáka. Pro příčiny školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáka existují dvě teorie. Teorie alokační říká, že rozdíly ve výsledcích vznikají ve škole. Tudíž škola je v tomto procesu aktivním účastníkem a rodina pak pasivním. Druhá teorie – socializační naopak tvrdí, že difference vznikají v rodině a rodina je zde aktivním činitelem naopak škola pasivním. Správná spolupráce a komunikace pak vzniká propojením obou zmiňovaných teorií se zájmem o co možná nejlepší prospívání dítěte.

Spolupráce rodiny a školy prošla za poslední roky dlouhou cestou. V období před i krátce po revoluci se veškerá komunikace omezovala prakticky pouze na předávání informací o prospěchu či chování žáka od učitele k rodiči. Náznaky vzájemné spolupráce pak přicházely pouze při řešení problémů žáka. Na konci 20. století začalo docházet ke změnám, které byly rovněž legislativně ukotveny a upravovaly postavení rodičů na půdě školy. Hlavním důvodem těchto změn by zejména přechod k demokratickému zřízení, který

si mimo jiné žádal také větší kontrolu dění na školách. Spolupráce se začala více zaměřovat na zlepšování vzdělávacích podmínek nebo také na větší zohlednění sociálních problémů žáků. Školy tímto začaly být povinné informovat o veškerém dění nejen stát, ale také rodiče svých žáků. Spolu s demokracií do školství vstupuje také ekonomické hledisko, rodiče zajímá, jakým způsobem jsou využívány peníze, které stát školství přiděluje, a jsou získávány formou daní, které každý občan musí zaplatit.

Je důležité určit, jakou roli rodiče na půdě školy zaujímají. Rabušicová (2003) rozlišuje tři základní typy postavení rodičů na půdě školy, a sice rodiče jako klienta, rodiče jako partnera a rodiče jako občana.

Rodiče jako klienti – V tomto typu postavení jsou učitelé chápáni jako odborníci na vzdělávání a rodina naopak jako odborník na výchovu dítěte. Zároveň jsou rodiče ti, kteří o dítěti výhradně rozhodují a vědí, co mají od dané školy pro své dítě požadovat. Škola by měla rodiče chápat jako nejzásadnější osoby v životě dítěte a tak svou práci nechávat podrobovat jejich kritice a požadavkům, zároveň by měla dokázat obhájit si svá vlastní stanoviska a správně formulovat své požadavky rodičům. Komunikace s rodiči by neměla být omezována pouze na třídní schůzky, ale ze strany školy by měly být organizovány i další akce pro rodiče. Na druhé straně rodiče mají mít volný výběr vhodného vzdělávacího zařízení pro své dítě, což částečně vyvolává i soupeření mezi jednotlivými institucemi. Měli by si být vědomi, jaké služby pro své dítě vybírají a své požadavky by se měli snažit vhodně uplatňovat. Tento typ není vždy úplně funkční a to zejména z důvodu nemožnosti výběru školy v některých oblastech.

Rodiče jako partneři – Na rozdíl od předchozího typu se zde rodiče dostávají ve vztahu ke škole do zcela odlišného postavení. Tento typ je v současné době považován za nejvhodnější. Učitel již zde neplní úlohu jediného odborníka a je postaven na rovnocennou pozici s rodiči. Ačkoliv rodiče nejsou specialisté, znají své děti nejlépe a jejich názor a pomoc jsou tak velice cenné. Často se setkáváme s názory, že tento stav je však pouze vysněným ideálem, kterého je málokdy dosaženo. Spíše jde o cestu utváření partnerství mezi stranami na základě zkušeností s dítětem obou zúčastněných. Partnerství mezi rodiči a školou může být rovněž determinováno mnoha skutečnostmi, jako je například sociální status rodiny nebo pohlaví rodiče, které často ovlivňují vzájemné vztahy. Partnerství rodičů může být praktikováno v podobě výchovného partnerství nebo partnerství sociálního.

V prvním případě je rodič chápán čistě jako přispěvatel ke správné výchově dítěte a jeho funkce je zde tedy ryze pozitivní, v případě druhém pak rodič může fungovat například ve školní radě a tím pádem se dostává rovněž do pozice kontrolora či kritika školy. Stejným způsobem se ale rodič ve školní radě může podílet na rozhodování o některých záležitostech školy a tudíž částečně přebírat zodpovědnost za dění ve škole. Školy, které se snaží toto partnerství rozvíjet, jsou většinou považovány za efektivní a partnerství pozitivně ovlivňuje jejich rozvoj.

Rodiče jako občané – Občanská role rodiče je přirovnávána k roli občana ve státě. Rodič tedy přistupuje ke škole jako občan k jakékoli státní instituci a má tak svá práva, ale také zodpovědnost. Aby rodiče mohli svá práva uplatňovat je nesmírně nutné, aby byli aktivní a dění ve škole se účastnili z vlastní iniciativy. V současné době je tak občanský přístup rodičů charakterizován jako celková účast ve veřejném společenském dění. Stejně jako v západní Evropě i v České republice má tato účast spíše snižující se tendenci a občané se často na veřejném životě podílí pouze svou účastí v pravidelných volbách. Ve spojitosti s občanstvím pak často hovoříme a společenské pasivitě. Tato pasivita se projevuje dvěma způsoby, prvním z nich je rozkvět sociálního státu, který o své občany pečuje takovým způsobem, že oni sami necítí potřebu se dění aktivně účastnit. Druhý způsob vychází ze změn v tradičním pojetí občanství. Tento způsob se projevuje odlišně u nás a v západních zemích, protože je závislý na míře účasti občanů ve veřejném dění. Důležité jsou zde také možnosti participace, které stát občanům umožňuje. Občanský přístup by se mohl v mnoha ohledech jevit podobný zákaznickému, ale odlišují se od sebe vzájemnou závislostí jednoho na druhém. Naopak k partnerské roli rodičů se tento přístup přibližuje, neboť by měl dávat příležitost všem rozličným skupinám rodičů zapojit se například formou dobrovolnictví do veřejného života školy. Škola by se tímto způsobem měla více přibližovat ke komunitnímu systému a vzdalovat se tak od postavení nadřazené státní instituce. (Rabušicová, Emmerová, 2003)

3.3. Některé alternativní možnosti přístupu ke komunikaci a spolupráci školy a rodičů v ČR

V souvislosti s problematikou vzájemné komunikace školy a rodiny vzniklo několik alternativ, které se snaží o změnu přístupů k těmto tématům a celkové zlepšení vzájemných stavů. Mezi ně patří například školní program “Začít spolu“ nebo certifikát “Rodiče vítáni“.

Začít spolu – Školní program “Začít spolu” vznikl jako alternativa ke klasickému školnímu programu Základní škola na základě mezinárodního programu Step by Step. Do základních škol v ČR byl zaváděn od roku 1996. Tento program má za cíl vychovávat žáky k získávání vlastních postojů, dovedností a znalostí, které jsou potřebné pro život člověka v 21. století. Snaží se probudit v žácích aktivitu k vlastnímu učení pro budoucnost a učí je vzdělávat se efektivně bez nadměry stresu. (Krejčová, Kargerová, 2003) Jeho cílem je mimo jiné také změna klasických zažitých postupů a přístupů na základní škole a jednou z jeho součástí je rovněž snaha o rozdílný přístup školy k rodičům svých žáků. Program vychází z předpokladu, že rodiče jsou hlavními činiteli ve výchově dětí a rovněž jsou osobami, které své dítě nejlépe znají a mají za ně plnou zodpovědnost. Na tomto základě program říká, že rodiče mají plné právo se účastnit na rozhodování o vzdělávání vlastních dětí. V rámci programu se tak uplatňuje partnerská role rodičů ve škole. Rozdílnost v přístupu vzniká hned na počátku školní docházky, kdy dochází ke kontaktu s rodiči již před jejím zahájením. Program se liší také v přístupu ke komunikaci s rodinou formou třídních schůzek. Zatímco klasický program ZŠ preferuje schůzky pouze učitelů s rodiči, v tomto programu jsou upřednostňovány schůzky za účasti dítěte. Pokud jde o celkovou spolupráci rodiny se školou u programu ZŠ je tato spolupráce často omezena pouze na zmiňované třídní schůzky, v programu Začít spolu jsou rodiče zapojováni mnohem více do školního dění. Přímo pro rodiče jsou pořádány různé akce a vystoupení, kterých se mohou účastnit nebo se dokonce aktivně podílet na jejich vzniku. V klasickém programu ZŠ má rodič možnost podívat se na vyučování svého dítěte prostřednictvím dní otevřených dveří školy, naopak v programu Začít spolu má rodič možnost dostavit se do vyučování kdykoliv o návštěvu projeví zájem. Rovněž je zde možnost pro rodiče vyjádřit svůj názor na formy vzdělávání a výuky svých dětí, na rozdíl od klasické školy, kde je vše stanoveno pouze učitelem a školními osnovami. V neposlední řadě můžeme nalézt rozdíly ve vzájemné spolupráci rodičů mezi sebou, kdy u programu Začít spolu je tato spolupráce podporována

prostřednictvím mimoškolních aktivit, kdežto v programu ZŠ se rodiče vzájemně často ani neznají. (Matýsková, 2003)

Rodiče vítáni – Rodiče vítáni je značka, která označuje školy, které zastávají vstřícný přístup v komunikaci s rodiči. Značka byla založena v roce 2011 organizací Eduin. Na základě tohoto označení mohou rodiče snadněji nalézt pro své dítě školu, která se orientuje na partnerský přístup k rodičům svých žáků. V mnoha ohledech se značka Rodiče vítáni podobá programu Začít spolu, neboť zastává podobné přístupy ke spolupráci rodiny se školou. Škola, která získá toto označení, se zaručuje za dodržování sedmi komunikačních pravidel značky. Mezi tyto pravidla patří: možnost rodičů kdykoliv navštívit školu, dostupnost veškerých kontaktů na školu a její pracovníky, pravidelné informace o dění ve škole pro všechny rodiče, na třídních schůzkách nedochází k probírání prospěchu před ostatními rodiči, partnerský přístup k rodičům, pořádání školních akcí v takových termínech, které berou ohled na časové možnosti rodičů a viditelné umístění informací o značce Rodiče vítáni v budově školy. Dále je určeno dalších sedmáct pravidel, ze kterých každá škola musí dodržovat nejméně dvě dle vlastního výběru. Mezi ně patří například možnost individuálních konzultací za účasti rodiče a dítěte, vydávání školních novin nebo účast rodičů při vyučování. (Značka rodiče vítáni, 2011; Rodiče vítáni, 2016)

3.4. Zahraníční alternativní přístupy ke komunikaci a spolupráci rodiny a školy

Pokusy o změny v přístupu ke spolupráci rodiny a školy se v zahraničí začaly objevovat podstatně dříve než na území České republiky. Zatímco na našem území ke změnám začalo pomalu docházet po revolučním roce 1989, v západní Evropě a USA tyto snahy probíhali již zhruba od 70. let minulého století. Z tohoto důvodu je také u nás ideální stav spolupráce stále spíše vysněným ideálem, zatímco v zahraničí je již často funkčním standardem, kdy rodiče jsou jedním z hlavních součástí zdravého rozvoje školy.

Mezi první pokusy o prohloubení partnerství patřil projekt **Školní rodina**, který byl uváděn do praxe v 70. letech v Německu. Projekt se snažil ustoupit od formálnosti vztahů mezi rodiči a školou a usilovat tak o změnu. Formou této změny byly tzv. školní semináře,

kteřé pořádali učitelé dané školy pro rodiče. Touto formou chtěli docílit jiné formy setkávání s rodiči a tak také opustit formálnost a dosáhnout tak lepší komunikace o aktuálních problémech. Zpočátku ležela veškerá iniciativa na straně učitelů, později se do projektu více zapojili i rodiče žáků a některé semináře pořádali z iniciativy vlastní.

Na přelomu 80. a 90 let také v Německu vznikl projekt **Celodenní škola**. Tento projekt reagoval zejména na problematiku nedostatku času rodičů na děti z důvodu přílišného časového vytížení v zaměstnání. Zavedení projektu souviselo s proměnou moderní rodiny a jednalo se také o formu klientského modelu spolupráce s rodiči. Jeho úkolem bylo částečně suplovat rodinnou péči v době po skončení vyučování do vyzvednutí dětí rodiči. Projekt měl tak fungovat jako jakási výpomoc rodinám s výchovou dítěte, zpracováváním úkolů, školní přípravou na další den apod. Projekt však narazil na několik problémů. V první řadě jeho provedení bylo výlučně v rukou školy a tak se často setkával s rozdílnými názory rodičů na vhodně strávený čas svých dětí. S tímto souvisí i druhý spíše opačný problém, kdy se školy stávaly jakýmsi úschovnamí pro děti, protože rodiče neměli dostatek času na péči o ně. Na území České republiky můžeme tento projekt přirovnat ke školním družinám.

Odlišný přístup byl zvolen v USA formou tzv. **Partnerských škol**. V tamním školském systému se rozhodli naopak podporovat rodiče v jejich roli ve výchově dítěte. Vycházeli ze závěru, že společnost se stává konzumní, zavedený model rodiny se rozpadá a děti jsou často tímto způsobem frustrované a ve škole pak nedokáží podávat odpovídající výkony. Rozhodli se tedy pro podporu rodin v jejich základní funkci, aby docílili pro děti lepšího zázemí a tím pozitivně působili na jejich lepší školní výsledky. Na tomto základě docházelo ke zlepšení komunikace a k restrukturalizaci školy vně k rodinám, ale také uvnitř. Podobným příkladem na našem území mohou být školy komunitní.

Posledním příkladem ze zahraničí jsou **Smlouvy rodičů a školy**, které jsou praktikovány od roku 1998 ve Velké Británii. První pokusy o zavedení tohoto systému do vzájemné komunikace rodičů a školy proběhly již mezi lety 1993-5, ale teprve roku 1998 byly zavedeny plošně v celé zemi. Hlavní myšlenkou smlouvy je jakýsi morální tlak na rodiče, kteří se podpisem smlouvy zavazují k plnění určitých rodičovských povinností vůči škole. Zároveň s tím se také škola upisuje k jistým povinnostem. Obsahem smluv jsou například cíle a hodnoty školy nebo závazky školy vůči rodičům a žákům. Prostřednictvím smluv mohou být rovněž popsány přístupy školy k výchově a vzdělávání žáků. Výsledkem tohoto

zformalizování je poté možnost obou stran odvolat se na body, které jsou ve smlouvě uvedeny. V českém školství můžeme tyto smlouvy připodobnit k dokumentům, které jsou připravovány školou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče platnost těchto dokumentů rovněž ztvrzují svým podpisem. (Rabušicová, 2002)

4. Komunikace mezi rodinou a školou

Jak již bylo řečeno v předešlých kapitolách, pro správný vývoj dítěte a jeho výchovu je nezbytně důležité, jak působení rodičů, tak i působení školy potažmo jejich vyučujících. Rovněž již bylo zmíněno, že je třeba, aby spolu tyto dvě instituce úzce spolupracovaly a vzájemně se správně doplňovaly. Prostředkem této spolupráce je komunikace, ať už komunikace slovní, například při třídních nebo osobních schůzkách učitele s rodiči, tak třeba také komunikace písemná, kdy učitel rodiče informuje například prostřednictvím žákovské knížky dítěte. Správná komunikace by vždy měla probíhat oběma směry, tedy ne pouze ze školy k rodičům, ale rovněž také od rodičů ke škole, přičemž obě dvě zmiňované strany by se měly při komunikaci cítit dobře a nebýt ničím frustrovány. (Lines, 2011) Zkušenosti učitelů jsou si dobře vědomi důležitosti fungování této komunikace a neustále usilují o její zlepšení. Dle některých názorů by mohlo zlepšení této komunikace vést také ke zvýšení obecné prestiže učitelů. (Holeček, 2014) V současné době z již proběhlých výzkumů vyplývá, že rodiče jsou ve větší míře spokojeni s mírou komunikace mezi nimi a učitelem. Přes dvě třetiny rodičů pak uvádí, že jsou učiteli pravidelně informováni a prospěchu svých dětí i mimo konané třídní schůzky. Rovněž bylo nadpoloviční většinou rodičů potvrzeno, že učitelé pravidelně informují o průběhu výuky a dávají jim rady, jakým způsobem dětem pomáhat při domácí přípravě. Jenom cca 20 % rodičů je spíše nespokojeno s komunikací s učitelem a pouze 5 % není spokojeno vůbec. Z výzkumů také vyplývá, že většinovým iniciátorem této komunikace jsou učitelé. Rodiče se ve větší míře zapojují pouze, pokud se u jejich vlastního dítěte vyskytnou nějaké potíže. V opačném případě spíše pasivně čekají na interakci ze strany školy. (Walterová, 2010)

4.1. Správné přístupy ke komunikaci

V komunikaci můžeme nalézt mnoho rozdílů, správných i nesprávných přístupů. Při komunikaci učitele a rodiče, by jednoznačně se jednoznačně učitel měl snažit o korektní přístup ke komunikaci a v podstatě být „odborníkem“ pro komunikaci při rozhovoru s rodiči. Správný přístup ke komunikaci by měl obsahovat několik základních elementů, které popisuje Vybíral (2000) jako zásady zdravé komunikace. Prvním z nich je **bezprostřednost reakcí**. Osoba účastnící se komunikace by měla reagovat ihned bezodkladně, aby

nedocházelo k nepříjemným pocitům na straně druhé, která neví jak si odklad odpovědi vyložit. Další důležitou zásadou je **schopnost adaptovat se na druhého komunikátora**. Se všemi nelze komunikovat stejným způsobem a tak je nezbytně nutné dokázat se přizpůsobit a být ochoten spolupracovat na komunikaci. Tato schopnost může být mylně vykládána jako ovlivnitelnost nebo neschopnost prezentace vlastního názoru, ale opak je pravdou. Komunikátor svůj názor prezentuje, ale dokáže přijmout i názor druhých a vést tak diskuzi. S tímto souvisí faktor **projevení zájmu o druhou osobu**. Je důležité trpělivě naslouchat, vyslechnout názor, nepřerušovat druhou osobu, chovat se přátelsky a projevovat uznání v opačném případě můžeme komunikačního partnera uvést do rozpaků a navodit v něm pocit nezájmu o jeho sdělení. S tímto úzce souvisí **důležitost očního kontaktu** při komunikaci. Je vhodné, aby se všichni účastníci soustředili na komunikaci a nezabývali se žádnými rušivými činnostmi kolem sebe. V ideálním případě by si pak měli hledět z očí do očí. Pokud toto není dodrženo, opět může navozovat dojem neúcty a despektu. Dále je nesmírně důležitý **princip reciprocity**. Každý komunikátor musí dostat prostor vyjádřit svůj názor bez přerušování, stejně tak jako ostatní musí dostat prostor reagovat prezentovat tak svůj vlastní. Ohledně názorů a přístupů je dobré vyvarovat se velkých změn a snažit tak se o jejich konzistentnost. Ve zdravě vedené komunikaci by rovněž měl figurovat **princip pozitivní komunikace**. V rámci pozitivní komunikace je zřejmá snaha o prezentaci negativních faktů pozitivním způsobem nebo například chválit i nesprávně položené otázky. Také by se zde mělo vyskytovat co nejméně záporných slov. Bylo dokázáno, že tímto způsobem pozitivně vedená komunikace má lepší výsledky i v případě negativní tematiky. Dobrým způsobem k navození pozitivního klimatu komunikace je **využití humoru**. Ten však musí být vždy vhodný a přiměřený, v žádném případě nesmí jít o zesměšňování některého z účastníků komunikace. (Vybíral, 2000; Vybíral, 2005)

4.2. Správně vedená komunikace s rodinou

Zdravý a úspěšný rozhovor učitele s rodičem by měl obsahovat čtyři základní fáze. Je velice důležité, aby je učitel jako odborník na komunikaci dodržel, pokud se snaží o porozumění obou stran rozhovoru. V první fázi je důležité se správně uvést a rodiče přiměřeným způsobem přivítat. Pokud se jedná o osobní schůzku pouze s vybraným rodičem, je na místě navodit příjemnou atmosféru. Jak již bylo zmiňováno, rodič by si nikdy

neměl cítit v komunikaci jako ponížený, naopak by oba komunikující měli být na stejné rovině. Tuto atmosféru může učitel navodit připravením míst k sezení v kabinetě, kdy by obě místa měli být ve stejné výšce a mezi nimi by se neměla nacházet žádná překážka, například v podobě stolu, která by v komunikaci bránila. Rovněž je vhodné, aby učitel nabídl rodiči například vodu nebo čaj, což může pomoci navodit příjemnou atmosféru pro rozhovor. V druhé fázi se učitel dostává k samotné komunikaci o žákovi. V jejím průběhu by měl správně ukázat, že má ke svým žákům vztah a dokáže vnímat kromě záporů také jejich klady. Je tedy na místě vyzdvihnout věci, které se žákovi v daném období podařily. Ve kterých dovednostech se žák zlepšil, kde se nachází budoucí potenciál pro pozitivní vývoj a podobně. Rodič by měl získat pocit, že učitel se o žáka zajímá a nehodnotí pouze jeho nedostatky. Ve třetí fázi pak učitel přistupuje k problému, který je nutno s rodiči vyřešit. Je důležité kritiku dávkovat s rozvahou, aby rodič nepřešel okamžitě do obranného postavení. Rovněž by učitel měl nedostatky správně zhodnotit a navrhnout rodičům co možná nejlepší formu jejich řešení. Pokud rodiče oponují a snaží se problémy dítěte vysvětlit například na základě rodinných problémů, učitel musí jejich sdělení vyslechnout a dát jasně najevo, že je jejich spojencem nikoliv protivníkem. V poslední čtvrté fázi, by mělo dojít k vzájemné domluvě a rozhodnutí o následném řešení daných problémů. Rodič by se měl k problému vyjádřit, nikoliv pouze vyslechnout názor učitele. Stejně tak učitel by měl vzít názor rodiče v potaz a snažit se nalézt společný kompromis v řešení. Konec rozhovoru by měl být v optimistickém duchu, učitel by měl dát najevo, že problémy se dají řešit a společně s rodiči jistě jejich vyřešení dosáhnou. Rodič by v žádném případě neměl odcházet rozčilený a se strachem z další návštěvy, naopak by měl být naladěný optimisticky s důvěrou v učitele. (Čapek, 2013; Holeček, 2014)

4.3. Časté chyby v komunikaci školy s rodinou

Při komunikaci rodičů se školou prostřednictvím učitelů, by odborníkem na komunikaci měl být samozřejmě učitel. Každý komunikační proces je značně ovlivněn osobnostmi účastníků komunikace a jejich charakterovými rysy. Je však možné vymezit několik základních jevů, které mohou tento proces negativně ovlivňovat.

Prvním jevem, který negativně vstupuje do komunikace mezi rodiči a učitelem je jejich vlastní zkušenost. Nejedná se pouze o vlastní zkušenost rodičů, kteří chodili také do školy a z ní si odnesli nějaké pocity, zvyklosti, postoje, ale také o zkušenost učitele, který se ve školním prostředí pohybuje většinou celý život a tak má pocit, že i rodič musí rozumět veškeré problematice týkající se školy. S tímto úzce souvisí také používání určité pedagogické a psychologické terminologie. Učitel často není schopen popsat situaci rodiči jako laikovi, neboť sám je v terminologii zbláhý a nedokáže ji rodiči správně přeformulovat. Rovněž je velice důležité, aby učitel správně rodiči vyložil kontext dané situace. Učitel se většinou snaží vypíchnout nejdůležitější a podat informace zdvořilou formou, což často může vést k nepochopení ze strany rodiče. Problémem v komunikaci může být také postoj učitele ke svému povolání. Může se stát, že učitel ze svého postavení vysokoškolsky vzdělaného člověka, nedokáže správně jednat s rodiči, kteří dle jeho názoru stojí na společenském žebříčku níže a pracují například na dělnických pozicích. Obdobným případem je pak postavení učitele ve škole. Učitel je zvyklý během roku jednat se žáky, kde je jeho postavení nadřazené a on působí, jako vědomostní autorita, která své poznatky předává žákům. Někteří učitelé se od této role nedokáží oprostit ani při jednání s rodiči, což může vést ke konfliktům, zejména pokud jsou rodiče sami zvyklí hrát rovněž vůdčí roli například v zaměstnání. Dalším negativním jevem v komunikaci učitele s rodiči je také nedostatek času. Učitel pracuje pod neustálým tlakem, kdy musí stihnout probrat danou látku nebo vyřešit určité problémy a tak se může stávat, že i v komunikaci s rodiči je netrpělivý. Často se pak objevují nešvary v komunikaci, jako je třeba přebíhání k jinému tématu, neudržování očního kontaktu nebo neochota vyslechnout celé sdělení rodičů. Učitel by se rozhodně měl snažit těmto nešvarům vyvarovat, a pokud je to v jeho možnostech, rodiče vždy vyslechnout a věnovat jim svou plnou pozornost. Komunikační šumy mezi oběma stranami mohou vznikat také na základě rozdílného přikládání významu obsahům sdělení. Příkladem je například situace, kdy učitel sděluje rodiči, že dítě je v jeho hodinách nesoustředěné a vyrušuje. Učitel považuje tuto situaci za velice závažnou a důležitou. Pro rodiče je ale mnohem více důležité, jak se dítě chová obecně ve všech hodinách. Z tohoto důvodu vznikají často komunikační nedorozumění mezi učitelem a rodičem. Problémem může při rozhovoru být také projektivní identifikace. Projevuje se přejímáním názorů druhého komunikátora, kdy například rodiče pod tíhou argumentů učitele odsouhlasí jeho sdělení, i když s ním vnitřně nejsou ztotožnění. Tento jev může působit problémy, neboť pak nedochází k diskuzi o tématu a nelze tak najít adekvátní řešení.

Mimo zmíněné jevy pak do komunikace samozřejmě vstupují i klasické atribuční chyby v komunikaci. Příkladem může být haló efekt, kdy učitel jedná s rodičem podle názoru, který si na něj vytvořil při prvním setkání. Pokud první setkání působilo negativně a rodič se dostavil například pozdě a ve špatné náladě, učitel ho i do budoucna považuje za nedochvilného nepříjemného člověka a podle toho s ním jedná. Další chybou je stereotypizace při níž učitel s rodičem jedná podle zažitých stereotypů. Jeli rodina například romského původu, učitel automaticky předpokládá špatný přístup rodiny ke vzdělávání. Častým problémem jsou také předsudky, které jsou většinou zakořeněny z komunikace s ostatními učiteli. V případě, že nějaký kolega zmíní, že s tím rodičem jsou problémy, učitel k němu již od začátku přistupuje s tímto předpokladem, aniž by si tvrzení sám ověřil.

Nesmírně důležité pro komunikaci s rodiči je také prostředí, ve kterém komunikace probíhá. Učitel by měl velice pečlivě toto prostředí zvolit. Pro některé rodiče je například vhodnější komunikace ve třídě svého dítěte, než v kabinetě učitele. Protože kabinet učitele je jeho “domácí“ prostředí a rodič tam tak může cítit rozdílnost v postavení obou osob, která rozhodně není pro komunikaci vhodná. Velká váha by také měla být přikládána dostatečnému klidu pro komunikaci, proto by rozhovor rozhodně neměl probíhat například na hlučné chodbě školy. Posledním problémem komunikace může být prostý fakt, že učitel není dostatečně dobrým komunikátorem. Může například mluvit příliš tiše, být nervózní a nejistý nebo nedokáže správně formulovat své myšlenky. Je však důležité, aby s těmito problémy dokázal pracovat a své komunikační dovednosti tak zlepšovat. (Čapek, 2013)

4.4. Konfliktní situace v komunikaci mezi školou a rodinou a jejich zvládání

Jak vyplývá z kapitoly 2.3. Rozdílné přístupy k výchově žáka, v komunikaci mezi školou a rodinou dochází k nemálo konfliktům zakládajících se právě na rozdílných pohledech obou zmiňovaných institucí na vzdělávání a výchovu žáka. Konflikt ve své podstatě znamená utkat se s někým. Konfliktní situace v komunikaci pak vyjadřuje setkání dvou protichůdných názorů. (Křivohlavý, 2002) Na konflikt je možno nahlížet ze dvou pohledů, buď se jedná o konflikt vnitřní, nebo o konflikt vnější. Ve vztazích mezi školou

a rodinou pak častěji hovoříme o konfliktu vnějším, tedy konfliktu vzniklé při kontaktu mezi dvěma odlišnými stranami. Je důležité zmínit, že mnoho těchto konfliktů nejsou konflikty v pravém slova smyslu, ale jedná se spíše o nedorozumění způsobené nedostatečnou komunikací obou stran, případně o nedorozumění způsobené vstupem žáka jako třetí osoby do této komunikace. (Bučilová Kadlecová, 2010)

Je zřejmé, že v současné době dochází k průniku působení rodiny a školy, což může být v mnoha již zmiňovaných ohledech přínosem, ale také se tento průnik může stát zdrojem problémových situací a potencionálních konfliktů. Štech (2009) uvádí čtyři základní problémy, které vnáší škola do interakce s rodinou dítěte:

1. **Problémy materiální** – škola vyvíjí na rodinu tlak z hlediska nutnosti přerozdělení financí a času v návaznosti na školní docházku dítěte.
2. **Problémy ideově-morální** – škola působí jako určitý dohled nad rodinným životem. Ukazuje dětem co je správné a nesprávné v postojích, názorech atd. To se nemusí shodovat s ideami vyznávanými rodinou.
3. **Problémy psychologické** – dítě získává nové životní zkušenosti v oblasti sociální interakce. Potýká se s úspěchem i neúspěchem a společně s ním i jeho rodiče.
4. **Problémy institucionální role** – škola vyžaduje po rodičích zapojení se do života školy. Rodič se dostává do nového neznámého postavení, učí se interakci se školou i ostatními rodiči.

Rodiče jsou v současné době pod velkým tlakem, který se týká především narůstajících nároků na osobní zodpovědnost za výchovu dítěte, pro kterou však mají stále se snižující kompetence. Zároveň jsou tlačeni do větší angažovanosti na půdě školy a obecně většího zapojení se do vzdělávacího procesu svých dětí. Na druhé straně po učitelích je vyžadován co nejvíce individuální přístup k žákům, jsou postrkováni k dosahování co nejlepších výsledků u dětí a zároveň je po nich požadováno co možná nejvíce transparentní jednání a neustálá komunikace k rodiči. Vše zmiňované vede ke vzniku mnohých konfliktních situací a zároveň jsou konflikty často způsobovány také zmiňovanými rozdílnými přístupy a pohledy na vzdělávání a výchovu dítěte. (Štech, 2009)

Pro obě zúčastněné strany je samozřejmě nutné hledat východiska z těchto problémových situací. V ideálním případě by byly konflikty řešeny snahou o společný

kompromis nebo alespoň porozumění obou zúčastněných stran. Problémem v tomto ohledu však může být samotné prožívání konfliktu oběma stranami. Mnohdy se konflikt transformuje do mocenského sporu rodičů a učitele, při kterém se ztrácí význam a jde jen o to, která z obou stran má pravdu nebo která prosadí svůj názor. Často se také stává, že se jedna ze zúčastněných stran preventivně rozhodne jednat silově. Příkladem může být rodič, který se rozhodne své dítě bránit za každou cenu, nebo učitel, který již před samotným setkáním očekává nesouhlas rodiče. Důvodem těchto postojů bývá právě pocit ohrožení nebo neuznání svých rodičovských nebo pedagogických kompetencí. Konfliktní situace jsou rovněž často ovlivněny emocionálně samotným prožíváním jedné nebo obou zúčastněných stran.

Při řešení těchto problémových situací můžeme přistoupit k několika možnostem vypořádání se s konfliktem.

Konfrontace – jde o nejrychlejší řešení konfliktu, které má za výsledek jedno jasné řešení nebo názor. Konfrontace má vždy jednoho vítěze konfliktu a jednoho poraženého. S tím se zároveň pojí i nevýhoda tohoto vypořádání, a sice možné narušení poměrů mezi oběma stranami konfliktu.

Vyhnutí se konfliktu – v situaci, kdy se schyluje k možnému konfliktu, se jedna ze stran vyhne střetu. Výhodou a zároveň nevýhodou v tomto případě je, že obě strany získají čas na rozmyšlenou, ale zároveň se řešení problému pouze oddaluje.

Řešení konfliktu – tento příklad v sobě může obsahovat obě dvě předešlé možnosti. Rozdílem je, že na konci dochází k vyřešení nastalé konfliktní situace. Tato možnost je nejnáročnější, neboť vyžaduje delší dobu, ale také ohleduplnost obou účastníků, schopnost a ochotu společně komunikací a kompromisy směřovat k vyřešení konfliktu.

Za vyřešený je konflikt možné považovat když:

- má přínos pro obě strany
- je přijatelný pro obě strany
- je realizovatelný pro obě strany
- má konkrétní řešení

V běžném životě je však možné, že ani po opětovných pokusech nedojde k vyřešení daného konfliktu. Poté je možný vstup třetí strany, která obě strany usměrní a vytvoří jakýsi komunikační most. Přináší do situace další objektivní a spravedlivý pohled a napomůže v řešení nastalé situace. Třetí stranou mezi učitelem a rodiči pak může být například třídní učitel nebo výchovný poradce. (Bučilová Kadlecová, 2010)

Praktická část

5. Úvod do metodologie výzkumu

Pro potřeby provedení výzkumu práce byla vybrána základní škola Na Pražské v Pelhřimově. Důvodem tohoto výběru byl osobní vztah zpracovatelky práce, neboť tuto základní školu osobně navštěvovala v průběhu své základní školní docházky. Zároveň na ZŠ Na Pražské vykonávala svou souvislou pedagogickou praxi, tudíž měla možnost nahlédnout osobně do chodu školy nejen jako žák, ale také jako praktikující pedagog. Mezi komunikací školy s rodinou jsou jistě mnohé rozdíly na prvním a druhém stupni a každá tato část nese svá určitá specifika. Pro potřeby práce byly tedy v závislosti také na aprobaci řešitele práce (2. stupeň zeměpis – občanská výchova) vybrány pouze třídy a učitelé druhého stupně této základní školy. Následující výzkum by mohl být přínosem nejen v rovině obecné pro zjišťování stavu komunikace na českých školách, ale také pro samotný objekt zkoumání ZŠ Na Pražské, který tak získá povědomí o názoru rodičů a učitelů na fungování této komunikace.

Celkově bylo pro vytvoření analýzy osloveno formou dotazníků 179 rodičů a 8 třídních učitelů jednotlivých tříd druhého stupně ZŠ.

5.1. Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat některé aspekty komunikace mezi školou a rodinou žáků 2. stupně na jedné vybrané základní škole. Dílčími cíli práce pak bylo zjistit, jakými způsoby tato komunikace nejčastěji probíhá, kdo je nejčastěji iniciátorem této komunikace, jaký je hlavní předmět komunikace, zda se účastníci této komunikace setkávají často s konflikty, případně jaké konflikty nejčastěji řeší a jakým způsobem jsou vůbec ba účastníci této komunikace s jejím průběhem spokojeni.

Výzkumné otázky, které jsou v práci sledovány, jsou následující:

1. Jaké platformy jsou pro komunikaci rodičů se školou využívány?
2. Jaké z těchto platform jsou preferovány?

3. Dochází v komunikaci ke konfliktním situacím?
4. Jakými formami probíhají třídní schůzky?
5. Jak hodnotí komunikaci mezi školou a rodinou rodiče a jak učitelé?

5.2. Výzkumný soubor - Základní škola Na Pražské Pelhřimov

Základní škola Na Pražské se nachází na okraji panelového sídliště v bývalém okresním městě Pelhřimov. Město Pelhřimov má společně s přidruženými obcemi cca 16 tisíc obyvatel a na jeho území se nachází čtyři základní školy. (Město Pelhřimov, 2016) Základní škola Na Pražské je navštěvována především žáky žijícími na přilehlém panelovém sídlišti, ale také je školou spádovou, na kterou jsou zařazováni žáci po přechodu z prvního stupně vesnických škol. Nachází se zde celkem 18 tříd, v každém ročníku jsou tedy dvě paralelní třídy A, B a celkový počet žáků je 433. Na škole kromě ředitele a zástupce ředitele vyučuje celkem 24 vyučujících, z toho je 9 učitelů prvního stupně a 15 učitelů stupně druhého.

Ve školním roce 2007/2008 zahájila ZŠ na pražské výuku podle školního vzdělávacího programu „Abychom si v životě věděli rady...“. Tento program se podle slov školy zaměřuje především na osvojování klíčových kompetencí takovým způsobem, aby žáci byli správně připraveni pro vykročení do jejich dalšího života. Na základě tohoto programu byly upraveny časové dotace jednotlivých předmětů a také byly zavedeny integrační přístupy, které se zaměřují na propojení látky jednotlivých vyučovaných předmětů. Důraz je zde kladen především na správnou motivaci žáků pro vyučování, ale i pro vzdělávání ve svém dalším životě. Ve školním vzdělávacím programu bylo stanoveno 5 priorit, na které škola klade důraz, a sice 1. kvalitní výuka, vzdělání a výchova žáka, 2. Jazyková vybavenost do života, 3. Zdravý životní styl, 4. Estetická výchova a 5. Bezpečné prostředí.

Základní škola Na Pražské byla v minulosti školou zaměřenou na sport s vyhrazenými sportovními třídami. Tuto doménu se snaží udržovat i v současné době a tak se v její působnosti nachází mnoho sportovních kroužků pro děti, ale také každoročně pořádá mnoho sportovních aktivit ve formě lyžařských kurzů, vodáckých kurzů nebo cyklistických výletů. V rámci programu je zmiňována také jazyková vybavenost, která byla na této škole posílena zavedením anglického jazyka od 1. třídy základní školy a od 5. ročníku pak zavedení druhého jazyka. Škola se také velice zaměřuje na estetickou výchovu žáků, ta je kromě

školních předmětů reprezentována také pořádáním výtvarných plenérů nebo také výzdobou školy, které se mohou zúčastnit také samotní žáci a je na škole velice dobře prezentována.

Propojení školy s děním ve městě je možno hodnotit velice kladně. Na škole je pořádáno mnoho projektů, které přímo souvisí s děním ve městě. Jelikož je Pelhřimov městem rekordů a kuriozit, škola a s ní i její žáci se pravidelně účastní uskutečňování těchto projektů. Za všechny je možné zmínit například velice zdařilý projekt skládání vlajky EU z barevných kartonových desek nebo obdobný projekt vytvoření největší živé kraslice z žáků základní školy. Na základě příkladné spolupráce se také škole podařilo získat mnoho grantů, ze kterých mohlo být financováno lepší vybavení učeben apod.

Komunikace s rodiči je na škole mimo obvyklé možnosti reprezentována také školskou radou, která je složena ze zvolených pracovníků školy, zástupců ustanovených zřizovatelem školy, ale také ze zvolených zástupců z řad rodičů. Tato rada se zabývá například schvalováním výroční zprávy o činnosti školy nebo důležitými změnami v chodu samotné školy. (Základní škola Na Pražské Pelhřimov, 2016)

5.3. Metodika zpracování práce a volba výzkumného přístupu

Na počátku zpracování výzkumu stála jeho samotná příprava, která je jak říká Švec (in Maňák, 2004), jeho stěžejní částí a chybně bývá výzkumníky velice často podceňována. V úvodu bylo důležité stanovit si samotný výzkumný problém, kterým se celá práce zabývá, na jeho základě pak byly stanoveny hlavní a dílčí cíle práce a také výzkumné otázky. Poté bylo nutné pro výzkum zvolit správné metody zjišťování dat.

Pro potřeby práce byla zvolena kvantitativní sonda, realizovaná pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli a rodiči dané ZŠ a to z důvodu zjištění komplexních informací a názorů těchto respondentů. Podle Pelikána (2004) je dotazník jednou z nejpoužívanějších metod pedagogického výzkumu. Cílem dotazníku je získání nejen dat a informací o vyplňujících, ale také může zjišťovat jejich názory na zkoumanou problematiku. Dotazník byl sestaven dle zkoumané problematiky, jako dotazník kombinovaný (Maňák, 1994), který obsahuje otázky zcela uzavřené, ve kterých je nutné zvolit určitou možnost, otázky polouzavřené, kde

má respondent možnost napsat i vlastní odpověď a v neposlední řadě i otázky otevřené, ve kterých měli respondenti možnost vyjádřit se zcela volně. Otevřené otázky byly použity zejména v případech, kde se dotazník snaží zjistit konkrétní názor nebo průběh konkrétní situace. Pro hodnocení míry spokojenosti s průběhem komunikace v různých situacích pak byly použity otázky škálovací.

Pro potřeby výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření mezi rodiči žáků druhého stupně uvedené základní školy. Dotazníky byly rodičům zprostředkovávány ve formě listů, zároveň byla připravena také možnost elektronického vyplnění, z důvodu zajištění větší anonymity, ale také pro z pohodlnější vyplňování a snaze vyjít rodičům co nejvíce vstříc. Jako platforma pro elektronické vyplnění dotazníků pak byl zvolen portál www.vyplnto.cz. Otázky v dotazníku byly zaměřeny primárně na zjišťování průběhu komunikace a spokojenosti s ní. Rodiče byli dotazováni na možné formy komunikace a také na jejich preference v této oblasti, zároveň hodnotili za pomoci škály, jak jsou s touto komunikací spokojeni. Dále se dotazník zaměřoval také na většinového iniciátora této komunikace a také na důvody, za kterých rodiče komunikaci samostatně iniciují. Následovaly pak otázky týkající se případných konfliktů v této komunikaci, které se snažily odhalit, zda vůbec ke konfliktům dochází a za jakých okolností. Rodiče měli v rámci dotazníku rovněž možnost ohodnotit škálou přístup učitele k řešení možných nastalých problémů. Součástí dotazníku byly rovněž otázky týkající se třídních schůzek, účasti rodičů na těchto schůzkách a jejich spokojenosti s průběhem schůzek. V závěru dotazníku pak rodiče hodnotili za pomoci škály celkovou komunikaci se školou a nacházela se zde i možnost dalších poznámek k tématu komunikace.

Obdobný dotazník byl předložen také třídním učitelům jednotlivých tříd druhého stupně. Dotazník mezi učitele byl zprostředkován elektronickou formou skrze emailovou korespondenci. Otázky byly koncipovány analogicky s dotazníkem pro rodiče, aby bylo možné vyhodnocení obou dotazníků ve vzájemných souvislostech. Dotazník pro učitele však obsahoval více otevřených otázek, které zjišťovaly konkrétní názory jednotlivých učitelů nebo také konkrétní situace se kterými se učitelé setkali. Zejména se jednalo o zhodnocení konfliktních situací v komunikaci, problémů se kterými se rodiče na učitele obrací nebo také názory na průběh individuálních schůzek tripartity.

Data získaná formou dotazníků byla následně zaznamenána a zpracována do tabulek, na jejichž základě bylo vyhotoveno také grafické znázornění za pomoci grafů, které usnadňují interpretaci zjištěných dat.

6. Výsledky výzkumu

Následující kapitola se zabývá vyhodnocením výsledků, které byly zjištěny na základě provedeného dotazníkového šetření.

6.1. Charakteristika respondentů

V rámci dotazníkového šetření byly dotazníky pro rodiče rozdány žákům všech tříd druhého stupně, mezi rodiče tedy bylo zprostředkováno celkem 179 dotazníků. Vybráno zpět pak bylo celkově 112 dotazníků z toho 13 % (15 ks) formou elektronickou a 87 % (97 ks) ve formě papírové. Celková návratnost tedy činí 63 %. Následující tabulka přesně popisuje počet rozdaných dotazníků a jejich návratnost v jednotlivých třídách.

Tabulka č. 1: Počet rozdaných dotazníků a jejich návratnost

	6.A	6.B	7.A	7.B	8.A	8.B	9.A	9.B	celkem
počet rozdaných dotazníků	23	21	28	24	25	21	18	19	179
počet navrácených dotazníků	12	13	18	14	20	15	11	9	112
návratnost [%]	52	62	64	58	80	71	61	47	63

Zdroj: vlastní šetření

V úvodu dotazníku byly umístěny otázky týkající se samotné osoby respondenta, které umožňují obecně charakterizovat celý zkoumaný vzorek. V samotné předmluvě byli rodiče požádáni, aby se vyplňování dotazníku ujal ten z nich, který se nejčastěji účastní komunikace se školou. Ze získaných dat je tedy možné vyvodit, že častěji se komunikace se školou účastní ženy (81 %) a podstatně méně pak muži (19 %). Co se týče věkového složení respondentů, tak největší podíl tvoří věková skupina 40-49 let a to 67 %, následována

skupinou 30-39 let (27 %) a nejmenší zastoupení pak mají rodiče ve věku 50-59 let a to 6 %. Dalším zjišťovaným faktorem u respondentů bylo jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Nejvíce zastoupenou skupinou je středoškolské vzdělání s maturitou (64 %), dále pak středoškolské vzdělání bez maturity (22 %), vysokoškolské vzdělání (9 %) a nejméně zastoupena byla skupina vyššího odborného vzdělání (4 %). Rodiče v rámci dotazníku také vyplňovali, zda je jejich potomek ženského nebo mužského pohlaví, ze získaných dotazníků byl zjištěn poměr 44 % chlapců ku 56 % dívek.

Zároveň s dotazníky určenými pro rodiče byly zadány i **dotazníky určené pro třídní učitele jednotlivých tříd druhého stupně**. Těchto tříd je na dané základní škole osm, bylo tedy zadáno **osm dotazníků** a návratnost činila v tomto případě 100 %. Z úvodních otázek je možno vyvodit základní charakteristiku třídních učitelů druhého stupně. Mezi třídními učiteli je šest žen (75 %) a dva muži (25 %). Dle věkového rozložení je nejvíce zastoupena skupina 40-49 a to sedmi učiteli (87,5 %), pouze jeden vyučující se nachází ve věkovém rozmezí 20-29 let (12,5 %).

6.2. Výsledky – dotazníkové šetření: rodiče

Zadané dotazníkové šetření obsahovalo celkem 22 otázek, které byly koncipovány od úvodního vhledu do komunikačních platforem, přes hodnocení komunikace se třídním učitelem, zkoumání konfliktů v této komunikaci, účast rodičů na třídních schůzkách a jejich hodnocení až po celkové hodnocení komunikace se školou. V závěru měli rodiče rovněž možnost doplnit své poznatky a poznámky k danému tématu.

Úvodní otázka směřovala k platformám, které jsou pro komunikaci rodičů se školou využívány. V otázce bylo důležité označit všechny využívané možnosti této komunikace, tak aby bylo možné vytvořit komplexní přehled o možnostech, které jsou na dané škole využívány. Zjištěné výsledky jsou znázorněné v následující tabulce. Nejčastěji využívanou platformou se ukázaly třídní schůzky (109 označení), následovány emailovou korespondencí (87 označení) a individuální konzultací s učitelem (83 označení). Naopak za nejméně využívanou platformu byl označen dopis (1 označení), ale překvapivě také webové stránky školy (29 označení).

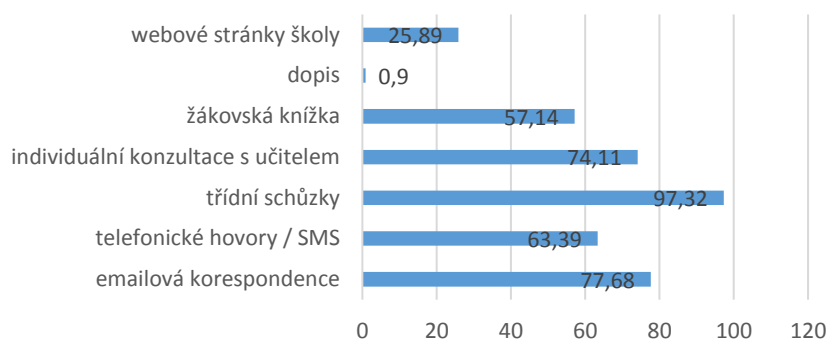
Tabulka č. 2: Využívané komunikační platformy - rodiče

možnosti	webové stránky školy	emailová korespondence	telefonické hovory / SMS	třídní schůzky	individuální konzultace s učitelem	dopis	žakovská knížka
počet označení	29	87	71	109	83	1	64

Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 1

Využívané komunikační platformy - rodiče



Zdroj: vlastní šetření

Druhá otázka zjišťovala, které z těchto platform rodiče nejčastěji využívají, a znovu bylo možné označit více možností. Zde se opět v rodičovských preferencích na první příčce umístily třídní schůzky (92 označení), na druhém místě pak telefonické hovory (71 označení), emailová korespondence (62 označení) a individuální konzultace s učitelem (40 označení). Ostatní možnosti komunikace nebyly označeny.

Tabulka č. 3: Nejčastěji využívané způsoby komunikace- rodiče

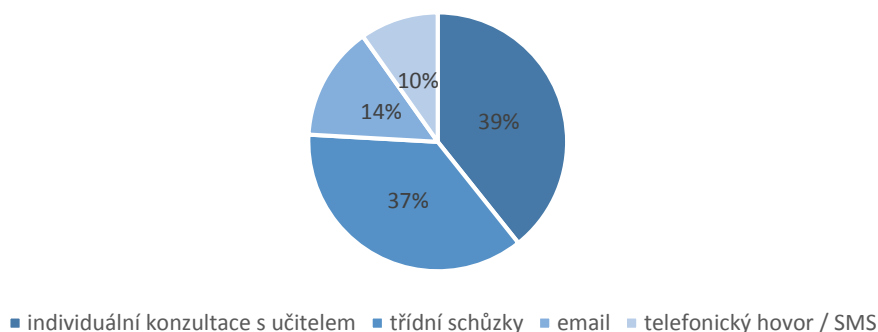
možnosti	emailová korespondence	telefonické hovory / SMS	třídní schůzky	individuální konzultace s učitelem
počet označení	62	71	92	40

Zdroj: vlastní šetření

Třetí otázka v návaznosti na předchozí zjišťovala přímo platformu komunikace, které dávají jednotliví rodiče přednost před ostatními. Zde již bylo možné označit pouze jednu z nabízených možností a vyjádřit tak své preference. Na první místo se dostala individuální konzultace s učitelem (39 %), následovaná třídními schůzkami (37 %), emailem (14 %) a telefonickými hovory (10 %).

Graf č. 2

Preferované komunikační platformy - rodiče



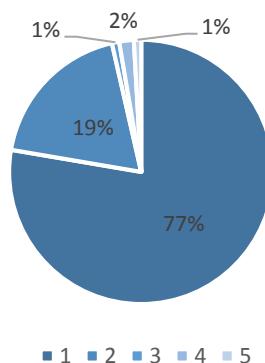
Zdroj: vlastní šetření

Ve čtvrté otázce měli rodiče za pomoci škály (1-5, kdy je 1 – velmi dobrý, 5 – špatný/nevyhovující) ohodnotit přístup třídního učitele jejich dítěte ke komunikaci s nimi. Výsledky jsou znázorněny za pomoci následujícího grafu. Největší podíl rodičů ohodnotil komunikaci jako velmi dobrou (77 %), druhé největší zastoupení pak získalo hodnocení dvě

(19 %). Při vyhodnocování odpovědí se objevilo i několik známek 3,4 a 5, které s největší pravděpodobností ukazují právě na nějaký konflikt, který vznikl při komunikaci s učitelem.

Graf č. 3

Hodnocení komunikace s třídním učitelem

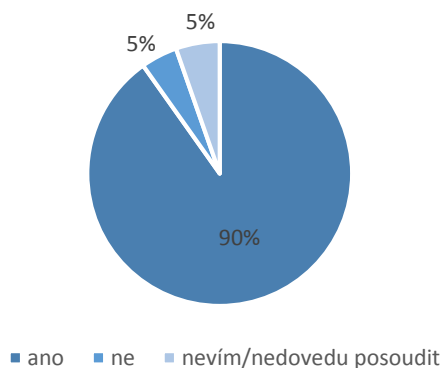


Zdroj: vlastní šetření

Pátá otázka sledovala tok informací ze strany školy k rodičům. Rodiče měli posoudit, zda dostávají od školy dostatek informací, jak o prospěchu dítěte, tak také o samotném chodu školy a například také o konaných akcích. 90 % rodičů deklarovalo, že dostává od školy dostatek informací, shodně po 5 % rodičů odpovědělo, buď že dostatek informací nezískává, nebo že tuto skutečnost nedokáže posoudit. Otázkou v tomto případě je, zda 10 % nespokojených rodičů opravdu nedostává od školy dostatek informací, nebo jde spíše o jejich nečinnost a nedostatečnou snahu v této komunikaci.

Graf č. 4

Dostatečná informovanost rodičů



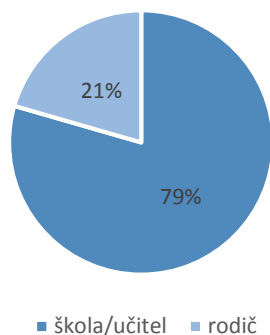
Zdroj: vlastní šetření

V návaznosti na předešlou otázku, byli v **šesté otázce** rodiče dotazováni, zda se samostatně aktivně zajímají o prospěch/kázeň svého dítěte nebo o aktuální chod na půdě školy. Zde byly možné odpovědět dichotomicky pouze ano nebo ne. Výsledné vyhodnocení této otázky bylo téměř nerozhodné, ale více rodičů se přiklánělo k možnosti ano (55 %) a méně pak k možnosti ne (45 %).

Sedmá otázka zjišťovala, kdo je dle názoru rodičů nejčastěji iniciátorem komunikace mezi nimi a školou. Vybírat bylo možné z odpovědí škola/učitel nebo rodič. Ze získaných dat je zřejmé, že velkou převahu v iniciaci komunikace má škola/učitelé (79 %) oproti aktivněji smýšlejícím rodičům, kterých je pouze 21 %.

Graf č. 5

Iniciátoři komunikace - rodiče

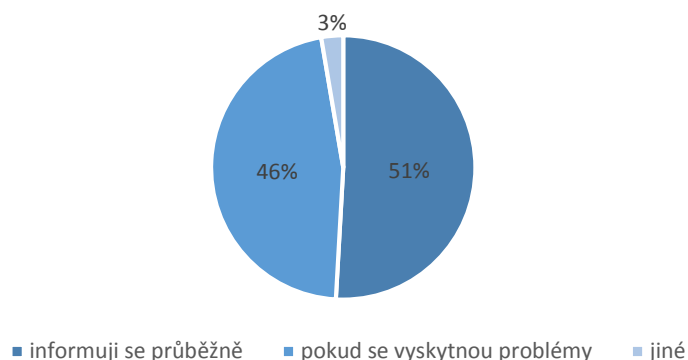


Zdroj: vlastní šetření

Následující **osmá otázka** se snažila nalézt odpověď na otázku, za jakých okolností rodiče samostatně iniciují komunikaci se školou/učiteli. Otázka byla koncipována jako polouzavřená, byly navrženy dvě možnosti (informuji se průběžně, pouze když se u dítěte vyskytnou problémy) a pak také poslední otevřená možnost, kde bylo rodičům umožněno napsat svůj vlastní názor. 51 % rodičů uvedlo, že se průběžně informují o kázni i prospěchu svého dítěte, 46 % pak pouze když se u dítěte vyskytnou nějaké problémy a 3 % rodičů uvedlo jinou odpověď. Mezi jinými možnostmi se objevily následující odpovědi „Pokud nastanou okolnosti, o kterých je nezbytné informovat třídního učitele.“ a „ v případě nedostatku informací ze strany školy“.

Graf č. 6

Iniciace komunikace ze strany rodičů



Zdroj: vlastní šetření

V **deváté otázce** se dotazník zaměřuje na zjišťování konfliktních situací v komunikaci mezi školou/učitelem a rodiči. Nejprve tedy byli rodiče dotazováni, zda se již v této komunikaci setkali s nějakým konfliktem. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že komunikace rodičů se školou je spíše bezproblémová neboť 87 % rodičů uvedlo, že se neseťkali s žádným konfliktem a pouze 13 % se s problémovou situací již setkalo.

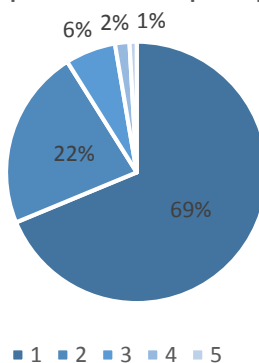
V souvislosti s devátou otázkou **desátá** odhaluje, o jaké typy konfliktů se v případě jejich propuknutí jednalo. V tomto případě se opět jednalo o polouzavřenou otázku, kde měli rodiče na výběr z několika základních možností a pak také možnost vlastní odpovědi. Jak již bylo zmíněno v předešlém odstavci, celkem 15 rodičů (13 %) uvedlo, že se již setkalo s nějakým konfliktem. Šest rodičů uvedlo, že se jednalo o konflikt týkající se nesouhlasu s hodnocením jejich dítěte, ve třech případech se jednalo o konflikt související s kázní dítěte, rovněž tři z rodičů se setkali s konfliktem ohledně problémů v třídním kolektivu, jeden rodič nesouhlasil s vyučujícími metodami učitele a rovněž jeden s učitelovým přístupem k výchově dítěte. Pouze jeden rodič uvedl jinou možnost a to konflikt s vedoucí školní jídelny.

Po zjišťování četnosti konfliktních situací následovaly otázky hodnotící přístup učitele k jejich řešení. V **jedenácté otázce** rodiče za pomoci již zmiňované škály hodnotili přístup učitele k řešení problémů s prospěchem a kázní žáků. Největší podíl rodičů (69 %) ohodnotilo tento přístup známkou 1, 22 % pak známkou dvě, 6 % známkou tři, 2 % čtyřkou

a 1 % pětkou. Ve výsledcích se tak s největší pravděpodobností zrcadlí zmiňované konfliktní situace.

Graf č. 7

Hodnocení řešení problémů s prospěchem a kázní

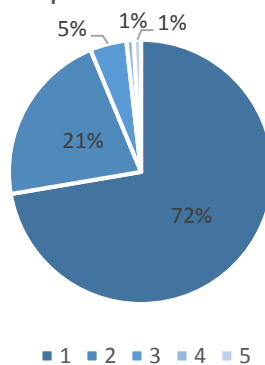


Zdroj: vlastní šetření

Dvanáctá otázka analogicky hodnotila přístup učitele k řešení problémů v třídním kolektivu. Rodiče měli rovněž na výběr z hodnocení na škále 1-5. V tomto případě hodnotili rodiče přístup učitele mírně lépe než v případě problémů s prospěchem a kázní. Celých 72 % ohodnotilo tento přístup známkou jedna, 21 % známkou dvě, 5 % známkou tři a známky čtyři a pět získali po jednom procentuálním bodu.

Graf č. 8

Hodnocení řešení problémů ve třídním kolektivu

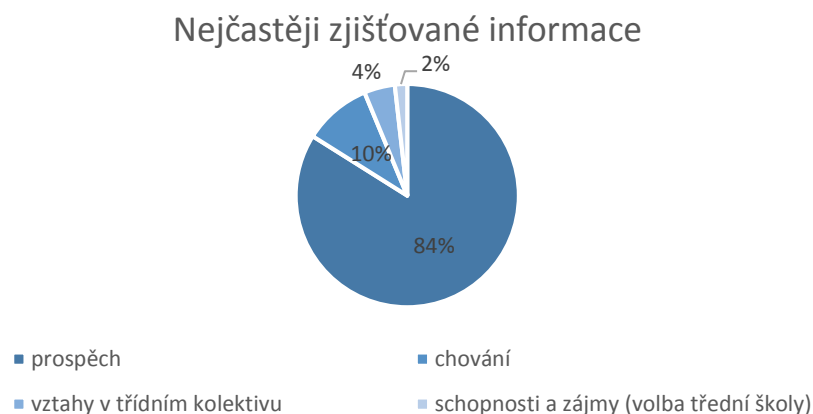


Zdroj: vlastní šetření

Dále se dotazník zaměřil na třídní schůzky. Nejprve ve **třinácté otázce** zjišťoval pravidelnost účasti rodičů na třídních schůzkách. Na výběr se zde nabízely možnosti - účastním se pravidelně všech konaných, účastním se nepravidelně a neúčastním se vůbec. Z dotazníků bylo zjištěno, že pravidelně se třídních schůzek účastní 79 % rodičů a nepravidelně pak 21 % rodičů. Možnost „neúčastním se“ neuvedl ani jeden z dotazovaných.

Následující **čtrnáctá otázka** se zabývala informacemi, o které mají rodiče primárně zájem a zjišťují je o svém dítěti nejčastěji. Otázka byla koncipována jako polouzavřená, kdy měli rodiče možnost výběru ze čtyř předpokládaných nejčastějších odpovědí a jedné možnosti vlastní odpovědi. Celkem 84 % rodičů se nejvíce zajímá o prospěch dítěte, 10 % o jeho chování, 4 % zjišťují vztahy v třídním kolektivu a 2 % se zajímají o schopnosti dítěte v návaznosti na volbu budoucí střední školy. Možnost jiné neuvedli žádní respondenti.

Graf č. 9

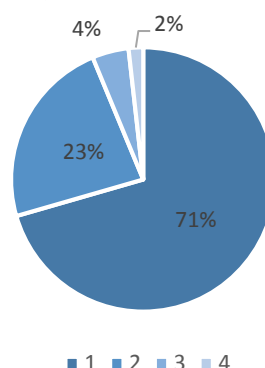


Zdroj: vlastní šetření

Patnáctá otázka se zaměřovala na hodnocení spokojenosti s průběhem konaných třídních schůzek, kde měli rodiče možnost ohodnotit třídní schůzky známkou od 1 do 5. Nejvíce rodičů (71 %) ohodnotilo průběh třídních schůzek známkou 1, 23 % rodičů známkou 2, 4 % známkou tři a 2 % známkou čtyři. Znamka pět nebyla použita ani v jednom případě. Z uvedeného je patrné, že rodiče jsou s průběhem těchto schůzek ve většině případů spokojeni.

Graf č. 10

Hodnocení průběhu třídních schůzek



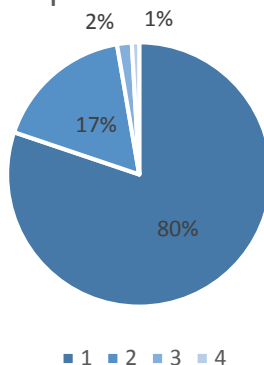
Zdroj: vlastní šetření

Otázka číslo **šestnáct** se týkala specifického způsobu komunikace rodičů se školou, a sice schůzek tzv. tripartity. Tohoto typu schůzek se účastní rodič, učitel a zároveň i samotný žák. Rodiče měli vyjádřit, zda tyto schůzky na jejich škole probíhají a jestli se jich aktivně účastní. Ze získaných výsledků vyplývá, že tyto schůzky jsou na škole pravidelně pořádány a rodiče se jich až na výjimku tvořenou 2 % z dotázaných vždy účastní.

Sedmnáctá otázka se pak zabývala hodnocením průběhu těchto schůzek rodiči. K dispozici zde byla rovněž škála známek od 1 do 5. Schůzky tripartity byly obecně hodnoceny lépe než běžné třídní schůzky. 79 % rodičů je ohodnotilo známkou 1, 17 % známkou dvě, 2 % známkou tři a 1 % známkou čtyři. Zámka pět opět nebyla použita. Lepší hodnocení těchto schůzek bude zapříčiněno zejména individualizací komunikace, kdy se rodiče dozvědí opravdu informace, které chtějí a potřebují znát. Zároveň mají možnost je s učiteli konzultovat a domlouvat se na dalším postupu v případě nastalých problémů. Zároveň je výhodou těchto schůzek také fakt, že se jich účastní i samotný žák a může tak do rozhovoru zasahovat a vyjadřovat tak také svůj názor a přístup k probírané problematice.

Graf č. 11

Hodnocení průběhu schůzek tripartity

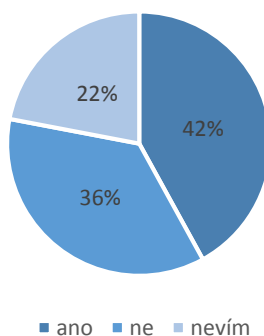


Zdroj: vlastní šetření

V **osmnácté otázce** byli rodiče dotazováni, zda na škole probíhají i jiné formy komunikace, než třídní schůzky, jako například školní semináře nebo přednášky. Odpovědi rodičů k tomuto tématu se značně rozcházejí a byly nejspíše ovlivněny tím, zda se rodiče o chod školy aktivně zajímají a o pořádaných akcích mají povědomí. Kladně se k této otázce vyjádřilo 42 % rodičů, 36 % rodičů označilo, že se takové akce na půdě školy nekonají a 22 % odpovědělo, že neví, zda se takové akce na půdě školy konají.

Graf č. 12

Konání dalších forem komunikace



Zdroj: vlastní šetření

S tím přímo souvisela volitelná otázka číslo **devatenáct**, která, v případě že se podobné akce nekonají, zjišťovala, zda by rodiče podobnou formu další komunikace se školou uvítali. Pro konání podobných akcí by bylo 30 rodičů, o podobné setkání by nestálo 24 rodičů a 8 rodičů se vyjádřilo, že nevědí, zda by o takové setkání měli zájem.

Ve **dvacáté otázce** byli rodiče dotazováni, zda na škole probíhají dny otevřených dveří a jestli se jich osobně pravidelně účastní. Na základě dotazníku bylo zjištěno, že pořádaných dní otevřených dveří se účastní 58 % rodičů, 40 % pak o dnech otevřených dveří ví, ale neúčastní se jich. Jedno procento rodičů si myslí, že se dni otevřených dveří nepořádají a rovněž 1 % neví, zda je taková akce školou pořádána.

Jedenadvacátá otázka zjišťovala celkovou spokojenost či nespokojenost rodičů s probíhající komunikací mezi nimi a školou. V naprosté většině odpovědí byla tato komunikace hodnocena známkou jedna, jako velmi dobrá (77 %), na druhém místě známkou dvě (20 %), zbývající tři procenta pak obsahovala známky tři a čtyři.

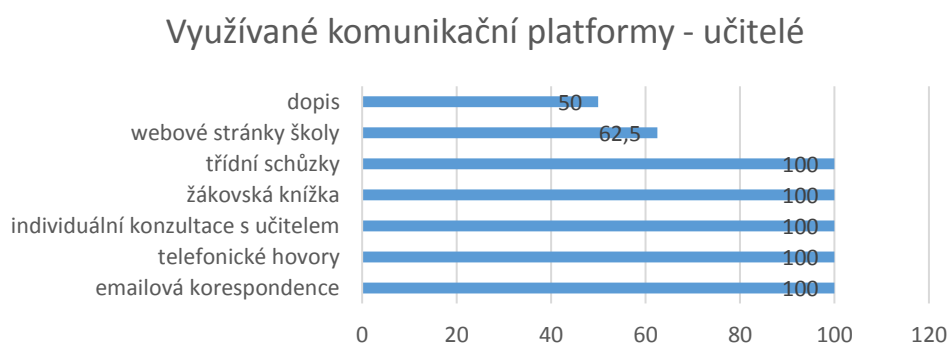
Závěrečná **dvaadvacátá otázka** byla zcela otevřená. Jejím prostřednictvím mohli rodiče sdělit své další poznámky a poznatky k tématu dotazníkového šetření. Ve většině případů rodiče uvedli, že žádné další poznámky nemají. Jeden z rodičů uvedl následující odpověď: „Pouze jednou neshoda s vedoucí školní jídelny ohledně odhlašování obědů.“ Tato odpověď koresponduje s již zmiňovaným konfliktem se školní jídelnou v otázce č. 10. Dále se pak vyskytla odpověď: „Všechny "nápady" vedení školy jsou tzv. uživatelsky přátelské vůči rodičům žáků školy.“, která naopak potvrzuje celkové veskrze kladné hodnocení komunikace mezi touto školou a rodiči.

6.3. Výsledky - dotazníkové šetření: učitelé

Dotazníkové šetření provedené mezi **osmi** třídními učiteli druhého stupně obsahovalo ve většině případů analogické otázky jako dotazníky zprostředkované rodičům, v některých otázkách se však lišilo obsahem otevřených otázek, které zjišťovaly přímo určité názory a popisy situací, kterých byli učitelé svědky.

První otázka se zabývala komunikačními platformami, které jsou na dané škole a konkrétními učiteli využívány pro komunikaci s rodiči. Zadáno bylo označit pokud možno všechny užívané možnosti. Shodně po 100 % využití u všech třídních učitelů dosáhly platformy emailová korespondence, telefonické hovory / SMS, individuální konzultace s učitelem, třídní schůzky a žákovská knížka. Pět z osmi učitelů (62,5 %) označilo možnost webových stránek školy a čtyři učitelé (50 %) využívají také možnost písemného dopisu. Z výsledků je zřejmé, že kromě tradičních metod (žákovská knížka, třídní schůzky) jsou v současné době hojně využívané také moderní metody, jako webové stránky školy nebo komunikace za pomoci emailové schránky.

Graf č. 13

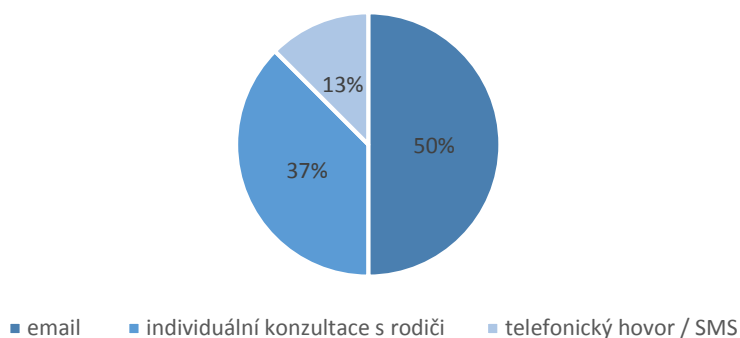


Zdroj: vlastní šetření

Ve **druhé otázce** měli učitelé vybrat z uvedených tu možnost, kterou oni osobně preferují v komunikaci s rodiči. Nejvíce učitelů (4) podle průzkumu preferuje komunikaci za pomoci emailu (50 %). Tři z učitelů (37,5 %) pak preferují individuální konzultace s rodičem a jeden učitel (12,5 %) nejraději volí komunikaci telefonickým hovorem nebo SMS zprávou. Možnost písemného dopisu nebyla zvolena ani jednou.

Graf č. 14

Preferované komunikační platformy - učitelé

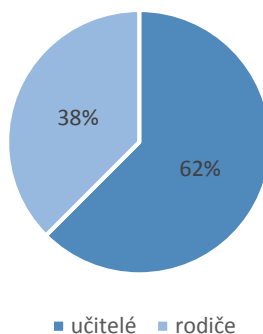


Zdroj: vlastní šetření

Následující **třetí otázka** zjišťovala, kdo je podle názoru učitelů nejčastěji iniciátorem komunikace. Pět z učitelů (62,5 %) odpovědělo, že nejčastěji jsou iniciátorem této komunikace oni osobně, tři učitelé deklarovali, že častěji jsou iniciátorem komunikace rodiče jejich žáků (37,5 %).

Graf č. 15

Iniciátoři komunikace - učitelé



Zdroj: vlastní šetření

Ve **čtvrté otázce** byli učitelé dotazováni, za jakých okolností jsou rodiče iniciátorem komunikace. Otázka byla koncipována jako polouzavřená se dvěma uvedenými možnostmi a jednou možností volné odpovědi. Sedm učitelů (87,5 %) odpovědělo, že se rodiče aktivně ujmají komunikace pouze v případě, že se u dítěte vyskytnou nějaké problémy (s kázní,

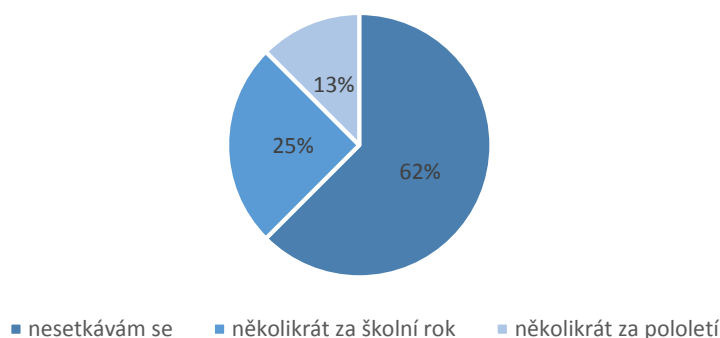
prospěchem, vztahy ve třídě). Pouze jeden učitel (12,5 %) uvedl, že se rodiče průběžně informují o kázni i prospěchu jejich dětí.

Pátá otázka se zaměřovala na informace, které rodiče nejčastěji zjišťují. Byla sestavena jako polouzavřená, čtyři uvedené možnosti (chování, prospěch, vztahy v třídním kolektivu, schopnosti a zájmy, a pátá možnost vlastní odpovědi. Z uvedených možností byly zvoleny pouze dvě. Pětkrát (62,5 %) byla jako nejčastěji zjišťovaná informace označena možnost prospěch, třikrát pak možnost chování (37,5 %). Zbylé možnosti nebyly označeny ani jedním učitelem.

V **otázce šesté** byla zjišťována četnost konfliktů v komunikaci učitelů s rodiči. Pět z dotázaných učitelů (62 %) uvedlo, že se s konflikty v této komunikaci neseťkávají vůbec, dva učitelé (25 %) se s podobnými konflikty setkávají několikrát za školní rok a jeden z učitelů (13 %) deklaroval, že se s nimi setkává několikrát za pololetí.

Graf č. 16

Četnost konfliktů v komunikaci



Zdroj: vlastní šetření

Sedmá otázka v souvislosti s otázkou předchozí pátrala po konkrétních příkladech těchto konfliktů. Byla koncipována jako otevřená otázka, aby učitelé mohli zcela svobodně popsat své vlastní zkušenosti s konflikty. Mezi odpověďmi se objevily následující sdělení. První z učitelů, kteří se s konfliktem již setkali, uvedl, že se nejčastěji jedná o konflikty související s kázní žáků, ale také o konflikty, které se týkají problémů ve třídním kolektivu. Druhý z učitelů souhlasně popsal konflikty týkající se především kázně žáků, neboť rodiče tvrdí,

že dítě se doma chová naprosto odlišně. Poslední učitel popsal konflikty, které vznikají na základě rozdílných informací, které děti sdělují doma a ve škole.

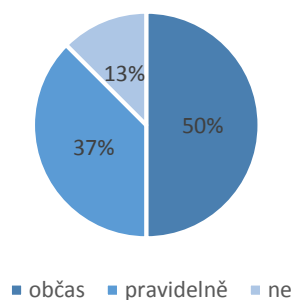
V **osmé otázce** učitelé popisovali, v čem podle jejich názoru tkví hlavní problémy v komunikaci s rodiči. Ze zaznamenaných odpovědí vyplývá, že nejvíce problémů v komunikaci s rodiči způsobují samotné objekty této komunikace tedy žáci. Učitelé se shodují, že často dochází ke komunikačním šumům, ze kterých následně vznikají nedorozumění. Děti sdělují doma upravené informace a rodiče si pak stěžují ve škole. Tím dochází ke konfliktům a rozporům, kdo vlastně mluví pravdu. Podobná problematika vzniká i v opačném případě, kdy děti sdělují neúplné nebo špatné informace učitelům. Dalším problémem v komunikaci je dle učitelů také nedostatečný zájem rodičů o dění ve škole, který se často omezuje pouze na vyhocené nejnutnější situace, kdy opravdu dojde k závažnějšímu problému. V těchto situacích často vznikají také konflikty, kdy rodiče za všech okolností stojí na straně dítěte a i přes jasné argumenty odmítají přijmout názor učitele.

Devátá otázka zjišťovala, zda si učitelé myslí, že rodiče mají v učitelský sbor důvěru. V tomto bodě se všichni učitelé jednomyslně shodli, že rodiče učitelskému sboru spíše důvěřují.

V **desáté otázce** bylo analogicky prověřováno, jestli se také učitelé zajímají o rodinný život dětí a o celkovou situaci v dané rodině. Čtyři z dotazovaných učitelů (50 %) odpověděli, že se občas o rodinné dění zajímají. Tři učitelé (37,5 %) se o danou tematiku zajímají pravidelně a pouze jeden (12,5 %) označil, že se nezajímá téměř nikdy.

Graf č. 17

Zjišťování informací o rodině žáků



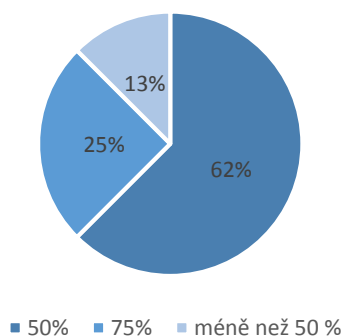
Zdroj: vlastní šetření

Následující **jedenáctá otázka** se dotazovala, zda se rodiče na učitele obrací s žádostí o pomoc s problémy s výchovou nebo vzděláváním dítěte. Učitelé se v tomto případě jednomyslně shodli, že se na ně rodiče s těmito problémy obracejí. S touto otázkou přímo souvisí otázka číslo **dvanáct**, která zjišťovala, v jakých případech se rodiče na učitele s těmito problémy obrací. Otázka byla otevřená a učitelé tak mohli volně zaznamenat své zkušenosti. Ze získaných odpovědí vyplývá, že nejčastěji se rodiče na učitele obrací v případě výukových problémů dítěte. Většinou z důvodu nezvládnutí nějakého předmětu s žádostí o pomoc s vyřešením tohoto problému. V závěsu se pak nacházejí problémy s chováním dítěte a také problémy ve třídním kolektivu.

Následující otázky byly směřovány ke třídním schůzkám. V otázce číslo **třináct** učitelé označili, že se třídní schůzky na jejich škole pořádají více než dvakrát ročně. V další, **čtrnácté** otázce pak měli zhodnotit, kolik procent rodičů se těchto schůzek účastní. Pět z učitelů (62,5 %) uvedlo, že jejich třídních schůzek se účastní zhruba 50 % rodičů. Dva z třídních učitelů (25 %) deklarovali, že jejich schůzek se účastní 75 % rodičů a jeden z nich (12,5 %) označil méně než 50% účast.

Graf č. 18

Účast rodičů na třídních schůzkách



Zdroj: vlastní šetření

Dále se dotazník zaměřoval na další formu konání schůzek na tzv. schůzky tripartity, kterých se, jak již bylo řečeno, účastní učitel rodič i žák. Nejprve bylo v **otázce patnáct** zjišťováno, zda se tyto schůzky na škole vůbec konají, což bylo potvrzeno všemi učiteli. Následně otázka

šestnáct zkoumala, kolik procent rodičů se těchto schůzek účastní. Rovněž bylo jednomyslně označeno, že se těchto schůzek účastní rodiče všech žáků.

Sedmnáctá otázka byla otázkou otevřenou a zjišťovala názor učitelů na klady a zápory konání těchto schůzek. Ze získaných odpovědí vyplývá, že za klady těchto schůzek učitelé obecně považují zejména individuální přístup, kdy mohou zcela objektivně řešit konkrétní problémy s konkrétními rodiči a spíše tak dojít k jejich vyřešení. V odpovědích bylo také zmíněno, že se v případě těchto schůzek děti častěji svěří s problémem ve výuce nebo v třídním kolektivu, protože za sebou cítí oporu v podobě svých rodičů. Zároveň učitelé popisují, že v tomto případě odpadají komunikační šumy způsobené dětmi, protože jsou schůzek účastny a musí tak odpovídat pravdivě oběma stranám. Za zápory těchto schůzek učitelé považují zejména časovou a organizační náročnost, neboť je nutné, aby si každý třídní učitel našel čas na rodiče každého žáka, a zároveň musí být tento čas vhodný i pro dané rodiče. Organizace těchto schůzek je rovněž velice náročná pro třídní učitele, kteří se tak musí sejít se všemi rodiči a vyhradit si na ně svůj čas.

V **osmnácté otázce** učitelé měli ohodnotit celkovou komunikaci mezi školou a rodiči. Pro zhodnocení této komunikace byla k dispozici škála od jedné do pěti. Polovina učitelů ohodnotila tuto komunikaci známkou jedna a druhá polovina pak známkou dvě. Z průzkumu je tedy patrné, že učitelé komunikaci hodnotí veskrze kladně a je dle jejich názoru správně fungující.

Poslední **devatenáctá** otázka byla otevřená a poskytovala prostor pro další poznámky a připomínky k tématu. Tento prostor však nebyl využit nikým s učitelů, neměli tudíž k tématu žádné další výtky nebo názory.

6.4. Shrnutí a porovnání výsledků výzkumu

V úvodu shrnutí bylo přistoupeno ke zhodnocení části týkající se respondentů z řad rodičů žáků. Na tomto místě je také důležité říci, že zjištěná data v případě dotazníků rodičů nebyla reprezentativní, neboť návratnost zmíněných dotazníků dosahovala pouze 63 %. Z celkového shrnutí výzkumu je možné vyvodit následující. Komunikace mezi školou

a rodinou je ze strany rodiny v naprosté většině případů uskutečňována ženami (81 %) ve věkovém rozmezí 40 – 49 let (67 %) s ukončeným středním vzděláním s maturitou (64 %). Nejvíce oblíbenou platformou komunikace jsou pro rodiče třídní schůzky, nejméně pak forma dopisu. Nejoblíbenější platformou, kterou rodiče uvedli, jako preferovanou jsou individuální konzultace s učitelem. Pokud by rodiče měli ohodnotit přístup třídního učitele ke komunikaci s nimi, nejčastěji (77 %) označovali odpověď velmi dobře, tedy označením jedna na celkové škále. Tok informací ze strany školy k rodičům je dle jejich hodnocení velice dobrý, 90 % z respondentů odpovědělo, že získávají dostatek informací. V případě aktivního zapojení do komunikace dopadlo vyhodnocení téměř nerozhodně, 55 % odpovědělo, že se do této komunikace samostatně aktivně zapojuje. V otázce častějšího iniciátora komunikace, rodiče shodně označili za více komunikující stranu školu / učitele (79 %). Pokud už rodiče přistoupí aktivně ke komunikaci, pak zjišťují nejčastěji průběžný stav hodnocení dítěte (51 %), ale hned v závěsu odpovídají (46 %), že se zapojují pouze, když se u dítěte vyskytnou potíže. V otázce konfliktních situací většina (87 %) rodičů sdělila, že se s konfliktem se školou nikdy nesetkali. Pokud už ke konfliktu došlo, pak nejčastěji z důvodu nesouhlasu s hodnocením dítěte, z důvodu problémů s kázní dítěte nebo z důvodu problémů ve třídním kolektivu. Následně rodiče hodnotili přístup učitele k řešení těchto problematických situací a z hodnocení vyplývá, že učitelé dle jejich názoru přistupují k jejich řešení správně (většina hodnocení stupněm 1 a 2). Z vyhodnocení účasti na třídních schůzkách vyplývá, že většina rodičů (79 %) se těchto schůzek účastní pravidelně, co se týče individuálních schůzek tripartity, zde je účast ještě vyšší 98 %. Rodiče rovněž hodnotili průběh těchto schůzek, který byl rovněž ohodnocen veskrze kladně známkami jedna a dvě. Nejčastěji zjišťované informace ze strany rodičů se pak týkají prospěchu žáků. V závěrečné části byl zjišťován obecný zájem rodičů o komunikaci a jejich povědomí o akcích konaných na půdě školy. Z výsledků bylo zřejmé, že zhruba pouze polovina rodičů (42 %) má povědomí o konání těchto akcí a například dnů otevřených dveří se účastní 58 % z nich. V úplném závěru rodiče obecně hodnotili probíhající komunikaci mezi nimi a školou, která byla ve většině označena známkou jedna (77 %).

V části věnované dotazníkovému šetření učitelů bylo osloveno osm vyučujících, kteří jsou zároveň třídními učiteli jednotlivých tříd druhého stupně. Převahu mezi učiteli má jednoznačně ženské pohlaví (6 žen a 8 mužů). Ve věkovém rozpětí se pak nejvíce učitelů nachází mezi 40 a 49 lety. Z vyhodnocení dotazníků vyplývají následující skutečnosti. Nejčastěji využívanou platformou jsou dle názoru učitelů shodně třídní schůzky,

individuální konzultace s učitelem, telefonické hovory, emailová korespondence a žákovské knížky. Pokud jde o jejich vlastní preference, pak nejraději komunikují za pomoci emailové korespondence. Podle názoru učitelů jsou oni osobně nejčastěji iniciátory komunikace s rodiči, a pokud již komunikaci iniciují rodiče, pak pouze v případě potíží dítěte. Učitelé se také shodují, že rodiče se nejčastěji zajímají o informace týkající se prospěchu jejich dětí. Při zaměření na konfliktní situace nadpoloviční většina učitelů uvedla (62 %), že se s nimi spíše nesetkávají. Pokud již k nějakému konfliktu dojde, je dle názoru učitelů nejčastěji zapříčiněn problémy s kázní dítěte. Učitelé byli rovněž dotazováni, jaké jsou dle jejich názoru nejčastější problémy v komunikaci s rodiči. V tomto případě se shodují, že nejčastějším problémem je, že děti sdělují rozdílné informace doma a ve škole a vytváří tak komunikační šumy. Z výzkumu také vyplývá, že učitelé věří v plnou důvěru rodičů a zároveň se většina z nich zajímá o dění v rodinách svých žáků. S uvedeným souvisí také, že se rodiče často na učitele obrazejí s žádostí o pomoc a nejčastěji pak při problémech dítěte ve výuce. Při hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách učitelé nejčastěji deklarovali, že se schůzek účastní zhruba 50 % rodičů. V případě schůzek tripartity pak byla potvrzena 100% účast. Tyto schůzky učitelé hodnotí jako mnohem výhodnější z hlediska individuálního přístupu, ale velice časově náročné. V závěrečném vyhodnocení komunikace rodiny se školou polovina učitelů přistoupila k hodnocení známkou jedna a druhá polovina k hodnocení známkou dvě.

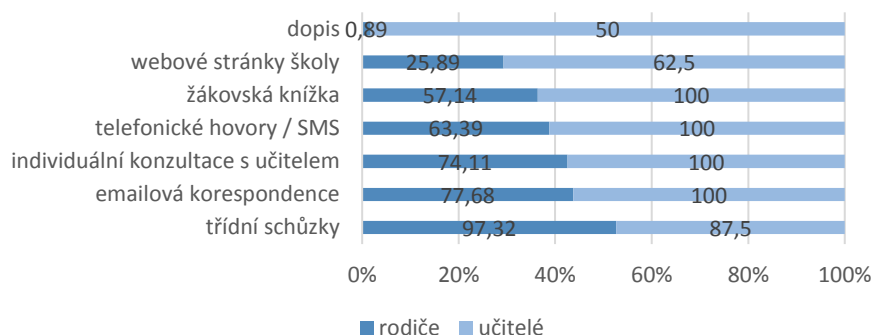
V úvodu praktické části bylo stanoveno šest výzkumných otázek, na které byly v rámci výzkumu hledány odpovědi. Tyto odpovědi jsou popsány v rámci následujícího porovnání dat získaných z obou typů dotazníků.

1. Jaké platformy jsou pro komunikaci rodičů se školou využívány?

V úvodu dotazníku byly zjišťovány využívané komunikační platformy. Rodiče i učitelé zde měli možnost označit všechny platformy, které jsou dle jejich názoru využívány v jejich vzájemné komunikaci. Z grafického znázornění vyplývá, že zatímco rodiče nejčastěji volili možnost třídní schůzky, učitelé nejčastěji shodně označovali žákovské knížky, telefonické hovory / SMS, individuální konzultace a emailovou korespondenci. Naopak nejméně označovanou možností se stal dopis, který shodně nejméně často využívají učitelé i rodiče.

Graf č. 19

Využívané komunikační platformy- porovnání



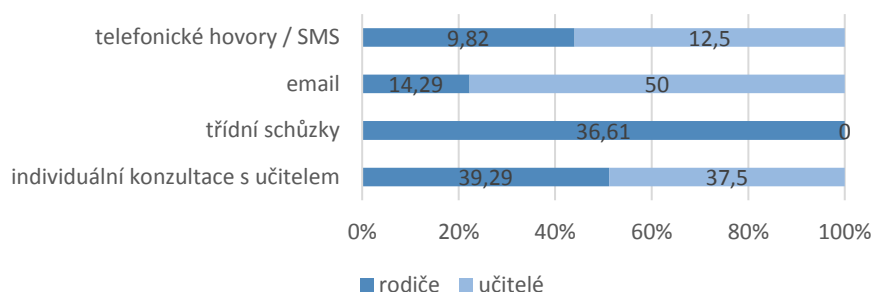
Zdroj: vlastní šetření

2. Jaké z těchto platforem jsou preferovány?

Dále byly zkoumány preference v oblasti této komunikace u obou zmiňovaných stran komunikace. Zde se rovněž preference učitelů a rodičů liší. Rodiče nejraději komunikují prostřednictvím individuálních konzultací s učitelem, kdežto učitelé upřednostňují komunikaci emailem. Nejméně oblíbenou platformou pro učitele jsou třídní schůzky, naproti tomu rodiče nejméně často vyhledávají komunikaci za využití telefonu.

Graf č. 20

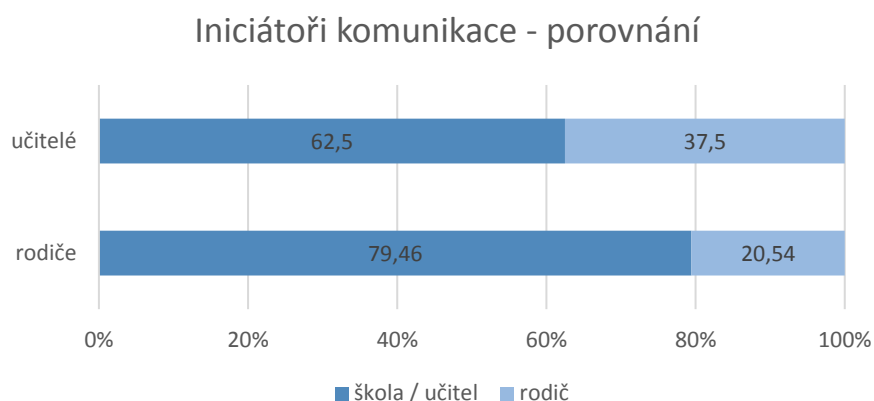
Preferované komunikační platformy - porovnání



Zdroj: vlastní šetření

Obě strany byly také dotazovány, kdo je dle jejich názoru nejčastěji iniciátorem této komunikace. V tomto případě se obě skupiny respondentů shodly, že častěji komunikaci iniciují učitelé, rodiče pak k iniciaci komunikace přistupují méně často.

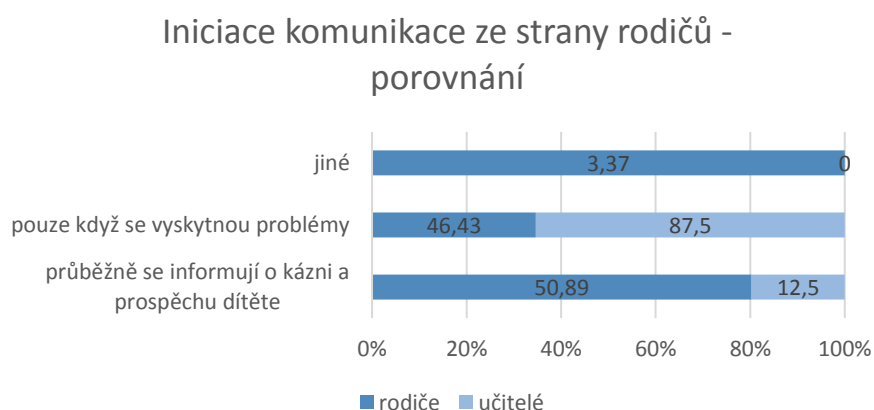
Graf č. 21



Zdroj: vlastní šetření

V návaznosti na otázku iniciace vzájemné komunikace, byly obě skupiny dotazovány také, za jakých okolností jsou těmito iniciátory právě rodiče. Dle názoru dotazovaných rodičů, nejčastěji osobně iniciují komunikaci průběžně, kdy se informují o kázni a prospěchu dítěte. Učitelé v tomto bodě nesouhlasí a podle jejich odpovědí, dochází k iniciaci komunikace rodiči pouze v případě, že se u dítěte vyskytnou nějaké kázeňské nebo vzdělávací potíže.

Graf č. 22



Zdroj: vlastní šetření

3. Dochází v komunikaci ke konfliktním situacím?

Rodiče a učitelé byli dotazováni také, zda se ve vzájemné komunikaci setkávají s konflikty. U obou skupin bylo dle výsledků zjištěno, že větší podíl se s konflikty víceméně neseťkává (učitelé 62,5 %, rodiče 89,3 %), ale menší část se již s nějakým konfliktem setkala (učitelé 37,5 %, rodiče 10,7 %). V případě proběhnutí konfliktu učitelé nejčastěji zmiňovali konflikty vzniklé na základě kázně žáků. Rodiče pak jako nejčastější příčinu konfliktních situací označili nesouhlas s hodnocením vlastního dítěte.

4. Jakými formami probíhají třídní schůzky a jak vysoká je účast rodičů?

Pro zjištění odpovědi na tuto výzkumnou otázku, bylo do dotazníků zaneseno několik otázek. První z nich bylo zjišťování účasti rodičů na běžných třídních schůzkách svých dětí. Podle odpovědí rodičů se třídních schůzek pravidelně účastní 70,5 % z nich a nepravidelně pak 29,5 %. Učitelé naproti tomu vyjadřovali účast na třídních schůzkách procentuálně. Pět učitelů odpovědělo, že třídních schůzek se účastní 50 % rodičů, dva učitelé označili 75 % rodičů a jeden pak uvedl, že třídních schůzek se účastní méně než 50 % všech rodičů. Z výsledků je zřejmý rozpor mezi odpověďmi obou zúčastněných stran. V tomto případě hraje důležitou roli fakt, že šetření není zcela reprezentativní, neboť v případě rodičů, dosahovala návratnost dotazníků pouze 63 % a lze tedy předpokládat, že rodiče, kteří dotazníky vyplnili a řádně vrátili, jsou spíše ti, kteří se třídních schůzek svých dětí účastní, kdežto rodiče, kteří dotazníky nevrátili, budou s největší pravděpodobností také ti, kteří nejsou v tomto ohledu dostatečně aktivní.

Další otázka směřovala ke konání schůzek tripartity, kde shodně obě strany zodpověděly, že schůzky se na škole konají a všichni rodiče se jich účastní s výjimkou 2 %, která je ale zapříčiněna nejspíše nedorozuměním, neboť jsou tyto schůzky pro všechny rodiče povinné a učitelé také deklarovali jejich 100 % účast. Co se týče hodnocení, v případě rodičů byly tyto schůzky hodnoceny veskrze kladně známkami 1 a 2 (97,3 %). Učitelé pak schůzky hodnotili kladně zejména kvůli možnosti individuálního kontaktu s každým rodičem a taky z důvodu účasti dítěte při vzájemné komunikaci. Naopak záporně hodnotili hlavně časovou a organizační náročnost.

5. Jak hodnotí komunikaci mezi školou a rodinou rodiče a jak učitelé?

V závěru měli obě skupiny respondentů za pomoci škály zhodnotit fungování jejich vzájemné komunikace. Z odpovědí obou stran vyplývá, že komunikace rodičů s učiteli na této škole probíhá velice dobře. Rodiče jí v 76,7 % označili známkou jedna, v 19,6 % pak známkou dvě, zbývající 3,7 % známkou 3 nebo 4. Učitelé pak shodně v 50 % známkou jedna a v 50 % známkou dvě. O dobré komunikaci svědčí i vyjádření jednoho z rodičů v závěrečné otevřené otázce, že všechny "nápady" vedení školy v komunikaci jsou tzv. uživatelsky přátelské vůči rodičům žáků školy.

Závěr

Tato diplomová práce se věnuje tématu komunikace mezi školou a rodinou. V úvodu teoretické části práce byly zmíněny jednotlivé aspekty zasahující a mající zásadní vliv na zkoumanou problematiku. Došlo k zaměření se na osobnost dítěte na druhém stupni základní školy, jeho roli ve škole a vzdělávacím procesu a dále pak na rodinu, jakožto zázemí žáka a prvotní socializační, výchovnou, ale i vzdělávací instituci. V opozici k rodině byla postavena škola a samotný učitel. Zejména pak bylo srovnáváno rozdílné postavení k výchově a vzdělávání u rodičů a školy. Teoretická část dále zpřístupnila pohled na formy spolupráce, která se uskutečňuje mezi rodinou se školou. Bylo poukázáno na roli, kterou rodiče hrají na půdě školy a také jak je k nim ze strany školy přistupováno. Zároveň byl poskytnut náhled na některé alternativní formy spolupráce rodiny a školy uskutečňované v České republice a také na formy prováděné v praxi ve světě. Poté se práce zaměřila na samotnou komunikaci rodiny a školy. Byl zprostředkován pohled na průběh této komunikace a ukázány některé chyby v této komunikaci a naopak také správné přístupy k ní. Na základě interpretace zjištěných informací vyplynulo, že probíhající komunikace je sice označována jako funkční, ale nachází se zde stále jisté nedostatky, které by měly být napraveny zejména ve smyslu většího zapojení rodičů do školního dění. Rodiče jsou považováni v komunikaci se školou častěji spíše za pasivní účastníky a i oni samotní tuto roli většinou přijímají. Důležité tedy je budoucí zprovoznění obousměrné komunikace, kterou by se učitelé měli snažit navodit. V závěru této části pak byly popsány konfliktní situace, které mohou v průběhu komunikace zmiňovaných institucí vzniknout. Hlavní nedorozumění mohou vyplývat například právě z nedostatečné komunikace, rozdílných názorů na výchovu nebo vzdělávání dítěte, materiální zátěže rodiny způsobené školou nebo přílišného tlaku na zapojení rodičů. Zároveň zde byly také ukázány některé správné přístupy pro řešení těchto konfliktních situací.

Výzkum mapoval průběh komunikace mezi školou a rodinou na vybrané základní škole. V průběhu zpracování práce bylo upuštěno od řešení výzkumu původně zamýšlenou kvalitativní formou a přistoupeno řešení formou kombinovaných dotazníků, které obsahovaly kromě uzavřených otázek také otázky otevřené, ve kterých mohli respondenti volně vyjádřit svůj názor na danou otázku. Důvodem bylo zejména komplexnější zhodnocení situace na základě většího vzorku respondentů a získání většího množství informací a názorů.

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že v komunikaci mezi školou a rodinou dochází v současné době k mnohým změnám. Komunikace se přesouvá více do elektronické podoby, o čemž svědčí vysoké preference emailové nebo telefonické interakce. Velkou váhu si však stále zachovává také osobní kontakt, který je ovšem preferovaný spíše v individuální než v hromadné formě. V iniciaci komunikace pak stále přetrvává trend většího zapojení školy potažmo učitelů, kteří častěji směřují informace k rodičům. Obecně je možné říci, že rodiče komunikaci iniciují spíše, pokud se u dítěte vyskytnou nějaké problémy a oni jsou tak nuceni přistoupit k jejich řešení. V otázce konfliktních situací bylo zjištěno, že se takové situace v komunikaci vyskytují, ale ne příliš často. Nejčastějším důvodem konfliktů jsou pak neshody ohledně prospěchu nebo kázně dítěte. Nejhojněji zjišťované informace ze strany rodičů jsou informace týkající se prospěchu dětí, těsně v závěsu s informacemi týkajícími se jejich kázně. Na druhé straně učitelé se ve větší míře spíše zajímají o rodinný život svých žáků. Z šetření také vyplynulo, že si všichni učitelé myslí, že rodiče mají v učitelský sbor plnou důvěru a obracejí se na ně s problémy svých dětí. V případě osobní interakce formou třídních schůzek, jsou podstatně lépe hodnoceny schůzky tripartity, zejména z důvodu individuálního přístupu a více času na řešení konkrétních problémů. Naopak negativně je v tomto případě hodnocena organizační a časová náročnost. Co se týče obecného hodnocení probíhané komunikace, byla hodnocena oběma stranami veskrze kladně, jako dobře fungující. Objevily se však i výjimky, zejména na straně rodičů, které s největší pravděpodobností souvisely především s nějakou konfliktní situací v komunikaci.

Další výzkum v této problematice by byl možný buď formou zaměření se na jeden určitý jev v této komunikaci (např. samotné třídní schůzky) nebo porovnání vybraných faktorů komunikace mezi více školami v daném městě. Rovněž by bylo zajímavé porovnat výsledky z běžné základní školy a z nějakého typu alternativní základní školy (např. waldorfské).

Použité zdroje literatury

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. Meritum. ISBN 978-80-7357-603-5.

COX-PETERSEN, Amy. *Educational partnerships: connecting schools, families, and the community*. Los Angeles: SAGE, 2011. ISBN 1412952123.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, 183 s. ISBN 80-85867-94-x.

KREJČOVÁ, Věra, Jana, KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro I. Stupeň ZŠ*. Praha: Portál. 2003

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
LINES, Cathy., Gloria Bley. MILLER a Amanda . ARTHUR STANLEY. *The power of family-school partnering (FSP): a practical guide for school mental health professionals and educators*. New York: Brunner-Routledge, 2011. ISBN 9780415801485.

LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. Praha: AVICENUM, 1986. ISBN 08-084-86.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 1997. ISBN 80-85912-29-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-19-9.

MATÝSKOVÁ, Danuše. *Pohled rodičů na spolupráci se školou – srovnání programů Základní škola a Začít spolu*. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 124–133. ISBN 80-7203-064-5.

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

POL, Milan a Milada RABUŠICOVÁ. *Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity., Brno: Brněnská univerzita, 1997, s. 5-34. ISSN 80-210-1753-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

RABUŠICOVÁ, Milada, Vlastimil ČIHÁČEK. *Možnosti vzájemné podpory a spolupráce školy a rodiny*, Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Brno: Masarykova univerzita, 2002, roč. 2002, č. 1, s. 77-91. ISSN 1211-6971

RABUŠICOVÁ, Milada, Vlastimil ČIHÁČEK, Kateřina EMMEROVÁ a Klára ŠEĎOVÁ. *Role rodičů ve vztahu ke škole - empirická zjištění*. Pedagogika, Praha: PedF UK, 2003, roč. 2003, č. 3, s. 309 - 320. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, Milada., EMMEROVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*. Pedagogika, roč. 53, č. 3, 2003.

ŠTECH, Stanislav. *Komunikace rodičů a učitelů – hledání dialogu*. In Beran V., a kol. *Raadce učitele*. Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe, 2000.

ŠTECH, Stanislav. *Rodina a škola – partneři nebo soupeři?* [online]. Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“, 12. 3. 2009, Praha – Emauzy. Brno: Národní centrum pro rodinu, 2009.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

WALTEROVÁ, Eliška. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

Internetové zdroje

Město Pelhřimov. *Město Pelhřimov* [online]. [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://www.mestopelhrimov.cz/>

Rodiče vítáni. *Rodiče vítáni* [online]. [cit. 2016-04-25]. Dostupné z: http://www.rodicevitani.cz/wp-content/uploads/2012/06/RV_kriteria_certifikace_uprava_komentare_1306121.pdf

Základní škola Na Pražské Pelhřimov. *Základní škola Na Pražské Pelhřimov* [online]. [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://www.zs-prazska-pe.cz/>

Značka Rodiče vítání ocení školy vstřícné k rodičům. In: *EDU in: vzdělávání je i naše věc* [online]. 2011 [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/znacka-rodice-vitani-oceni-skoly-vstricane-k-rodicum/>

Seznam tabulek

1. Počet rozdaných dotazníků a jejich návratnost
2. Využívané komunikační platformy – rodiče
3. Nejčastěji využívané způsoby komunikace - rodiče

Seznam grafů

1. Využívané komunikační platformy – rodiče
2. Preferované komunikační platformy – rodiče
3. Hodnocení komunikace s třídním učitelem
4. Dostatečná informovanost rodičů
5. Iniciátoři komunikace – rodiče
6. Inicie komunikace ze strany rodičů
7. Hodnocení řešení problémů s prospěchem a kázní
8. Hodnocení řešení problémů ve třídním kolektivu
9. Nejčastěji zjišťované informace
10. Hodnocení průběhu třídních schůzek
11. Hodnocení průběhu schůzek tripartity
12. Konání dalších forem komunikace
13. Využívané komunikační platformy – učitelé
14. Preferované komunikační platformy – učitelé
15. Iniciátoři komunikace – učitelé
16. Četnost konfliktů v komunikaci
17. Zjišťování informací o rodině žáků
18. Účast rodičů na třídních schůzkách
19. Využívané komunikační platformy – porovnání
20. Preferované komunikační platformy – porovnání
21. Iniciátoři komunikace – porovnání
22. Inicie komunikace ze strany rodičů - porovnání

8. **Za jakých okolností samostatně iniciujete komunikaci se školou/učitelem?**
 a) Průběžně se informuji o kázní i prospěchu dítěte.
 b) Pouze když se u dítěte vyskytnou problémy.
 c) jiné.....
9. **Dostali jste se již v komunikaci se školou / učitelem do nějakého konfliktu?**
 a) ano b) ne
10. **Pokud ano, jaký charakter měl tento konflikt?**
 a) nesouhlas s hodnocením dítěte d) nesouhlas s učitelovým přístupem k výchově dítěte
 b) konflikt týkající se kázně dítěte
 c) nesouhlas s vyučujícími metodami učitele e) problémy ve třídním kolektivu
 f) jiné.....
11. **Jak byste ohodnotili přístup učitele k řešení problémů s prospěchem / kázní žáků? (ohodnoťte stupnicí 1 - 5, 1 – velmi dobrý 5 – špatný /nevyhovující)**
12. **Jak byste ohodnotili přístup učitele k řešení problémů ve třídním kolektivu? (ohodnoťte stupnicí 1 - 5, 1 – velmi dobrý 5 – špatný /nevyhovující)**
13. **Jak často se účastníte třídních schůzek Vašeho dítěte?**
 a) pravidelně (všech konaných) c) neúčastním se
 b) nepravidelně
14. **Jaké informace týkající se Vašeho dítěte nejčastěji zjišťujete?**
 a) prospěch d) schopnosti a zájmy (volba střední školy)
 b) chování
 c) vztahy ve třídním kolektivu e) jiné.....
15. **Jak jste spokojeni s průběhem konaných třídních schůzek? (ohodnoťte stupnicí 1 - 5, 1 – velmi dobrý 5 – špatný /nevyhovující)**
16. **Probíhají na škole schůzky tzv. tripartity (učitel – rodič – žák), účastníte se jich?**
 a) probíhají, účastním se c) neprobíhají
 b) probíhají, neúčastním se
17. **Pokud schůzky probíhají, jak jste spokojeni s průběhem těchto schůzek? (ohodnoťte stupnicí 1 - 5, 1 – velmi dobrý 5 – špatný /nevyhovující)**
18. **Pořádá škola i jiné formy setkávání a komunikace s rodiči než, oficiální třídní schůzky / schůzky tripartity (učitel – rodič – žák)?**
 a) ano b) ne c) nevím
19. **Pokud nepořádá, uvítali byste setkání jinou formou, než jsou třídní schůzky (např. školní semináře, přednášky)?**
 a) ano c) nevím
 b) ne d) jiné.....
20. **Pořádá škola dny otevřených dveří pro rodiče a účastníte se jich?**
 a) Pořádá, účastním se. c) nepořádá
 b) Pořádá, neúčastním se. d) nevím
21. **Je dle Vašeho názoru komunikace se školou dostačující a správně fungující? (ohodnoťte stupnicí 1 - 5, 1 – velmi dobrý 5 – špatný /nevyhovující)**

➔ **Pokud máte k tématu komunikace rodiny se školou nějaké další poznámky nebo připomínky, vypište je prosím zde:**

Dotazník – učitelé:

V Českých Budějovicích dne 3. 6. 2016

Dobrý den,

jsem studentkou druhého ročníku magisterského programu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, toto dotazníkové šetření vzniklo na základě výzkumné činnosti jakožto součásti mé diplomové práce na téma *Komunikace rodiny se školou a jeho výsledky budou tedy zpracovány pouze pro studijní účely zpracování dané práce. Předložené otázky jsou určeny třídním učitelům druhého stupně ZŠ Na Pražské Pelhřimov a mají za cíl zmapovat jejich názory a představy o komunikaci s rodiči žáků. Tímto Vás žádám o vyplnění následujícího anonymního dotazníku a o pravdivé odpovědi na jeho jednotlivé otázky. Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.*

S přáním hezkého dne, Bc. Michaela Vacková

Jaké je Vaše pohlaví?

c) mužské

d) ženské

Jaký je Váš věk?

f) 18 – 29

i) 50 – 59

g) 30 – 39

j) 60 a více

h) 40 – 49

Ve které třídě jste třídním učitelem?

1. Jakými způsoby probíhá komunikace mezi školou / učitelem a rodiči? (možnost více odpovědí)

j) webové stránky školy

n) třídní schůzky

k) systém bakaláři (elektronická
žakovská knížka)

o) individuální konzultace s učitelem

l) emailová korespondence

p) dopis

m) telefonické hovory

q) žakovská knížka

r) jiné

2. Jaké možnosti komunikace Vy osobně nejčastěji využíváte a preferujete?

g) individuální konzultace s rodiči

j) telefonický hovor / SMS

h) třídní schůzky

k) dopis

i) email

l) jiné

3. Kdo je dle Vašeho názoru nejčastěji iniciátorem této komunikace?

c) škola/učitel

d) rodiče

4. Za jakých okolností rodiče aktivně iniciují komunikaci se školou/učitelem?

d) Průběžně se informují o kázni i prospěchu dítěte.

e) Pouze když se u dítěte vyskytnou problémy.

f) jiné

5. Jaké informace od Vás rodiče nejčastěji zjišťují?

a) prospěch

d) schopnosti a zájmy, (volba střední
školy)

b) chování

e) jiné

c) vztahy ve třídě

6. Jak často se setkáváte s konflikty v komunikaci s rodiči?

a) denně

d) několikrát za pololetí

b) několikrát za týden

e) několikrát za školní rok

c) několikrát za měsíc

f) nesetkávám se

7. V případě že ano, můžete uvést konkrétní příklad?

8. V čem dle Vašeho názoru tkví hlavní problémy v komunikaci s rodiči?

9. **Myslíte si, že rodiče mají obecně důvěru k učitelskému sboru?**
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím / nedovedu posoudit
10. **Získáváte vždy aktuální informace o rodině žáků? Zajímáte se o jejich rodinný život?**
- a) pravidelně
 - b) občas
 - c) ne
11. **Obrací se na Vás rodiče s problémy týkajícími se dítěte (např. problémy s jeho výchovou)**
- a) ano
 - b) ne
12. **V případě že ano, můžete uvést konkrétní příklad?**
Napište:
13. **Jak často jsou na Vaší škole pořádány třídní schůzky?**
- a) méně než dvakrát ročně
 - b) dvakrát ročně
 - c) více než dvakrát ročně
14. **Jak velký podíl rodičů se pravidelně účastní třídních schůzek?**
- a) 100 %
 - b) 75 %
 - c) 50 %
 - d) méně než 50 %
15. **Probíhají na Vaší škole schůzky tripartity (učitel – rodič – žák)?**
- a) ano
 - b) ne
16. **Jak velký podíl rodičů se těchto schůzek účastní?**
- a) 100 %
 - b) 75 %
 - c) 50 %
 - d) méně než 50 %
17. **Pokuste se dle Vašeho názoru zhodnotit některé klady a zápory těchto schůzek.**
Klady:
Zápory:
18. **Hodnotíte komunikaci a spolupráci s rodiči na Vaší škole jako dobře fungující?**
(ohodnoťte stupnicí 1 - 5, 1 – velmi dobrý 5 – špatný /nevyhovující)
- ➔ **Pokud máte k tématu komunikace rodiny se školou nějaké další poznámky nebo připomínky, vypište je prosím zde:**