

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

**Spolupráce školy a rodiny v případě 1. stupně běžné
základní školy, malotřídní školy a školy waldorfské**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

Vypracovala:

Michaela Heroutová

České Budějovice, 2012

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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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 16. července 2012

.....
Michaela Heroutová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za trpělivost, ochotu, snahu, podporu a rady při vytváření mé diplomové práce.

Dále děkuji za spolupráci základním školám a jejím pedagogům, kteří mi vyšli vstříc při získávání dat v rámci výzkumnému šetření.

V neposlední řadě bych velice ráda poděkovala své rodině, blízkým a známým za pochopení, trpělivost a podporu, kterou mi prokazovali při zpracovávání této práce, stejně tak jako během celého studia.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá komunikace mezi rodiči a jednotlivými typy škol, a to základní školou běžného typu, malotřídní základní školou a školou waldorfskou. Zaměřila jsem se na to, jakým způsobem komunikace probíhá a jakými prostředky bývá realizována. Dále se věnuje otázce, na čem vlastně komunikace závisí a jakým způsobem by se dala případně zlepšit. Diplomová práce je zaměřena na spolupráci školy a rodiny v případě 1. stupně. Skládá se ze dvou částí. V části teoretické jsou popsány jednotlivé typy škol a možnosti komunikace. Praktická část přináší výsledky smíšeného výzkumu, v rámci kterého je zjišťován rozdíl mezi komunikací školy a rodiny v kontextu jednotlivých typů škol. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 18 učitelek a 144 rodičů. Se šesti řediteli byl uskutečněn rozhovor, který byl nahráván na diktafon.

Klíčová slova: komunikace, rodina, základní škola, malotřídní škola, waldorfská škola

ABSTRACT

The aim of the thesis is to determine how the communication between different types of schools works. I also examined the way of the communication and the means by which it is mediated. The thesis discusses the question what communication really depends on, and how it could possibly be improved. It is focused on the cooperation between schools and families in primary schools. It consists of two parts. The theoretical part describes the different types of schools and communication options. The practical part presents the results of a mixed survey, which investigated the difference between school and family communication in the context of different types of schools. The survey comprises the responses of 18 teachers and 144 parents. I had an interview with six directors which was recorded on a Dictaphone.

Key words: communication, family, elementary school, schools with small classes, Waldorf School

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY	9
1.1 Pohled rodičů	10
1.2 Smlouvy s rodiči	12
1.3 Rodiče ve vztahu ke škole	14
1.4 Komunikace mezi rodinou a školou	15
1.5 Formy kontaktů	18
2 SPECIFIKA BĚŽNÉ ŠKOLY	21
3 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY	24
3.1 Specifika malotřídní školy	24
3.2 Pilotní výzkumy	25
3.2.1 <i>Malá škola</i>	25
3.2.2 <i>Malotřídní škola</i>	26
4 SPECIFIKA WALDORFSKÉ ŠKOLY	27
4.1 Charakteristika a vývoj waldorfských škol.....	28
5 KOMUNIKACE	33
5.1 Předmět psychologie lidské komunikace.....	35
5.2 Funkce komunikování.....	36
5.3 Způsoby komunikace	37
5.4 Motivace ke komunikaci	39
II. PRAKTICKÁ ČÁST	41
6 METODIKA	41
6.1 Cíl výzkumu.....	41
6.2 Metodologie a popis výzkumného souboru	41
7 VÝSLEDKY	45
7.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření	45
7.2 Výsledky na základě rozhovorů.....	61

7.2.1	<i>Rozhovor s řediteli běžné základní školy</i>	62
7.2.2	<i>Rozhovor s řediteli waldorfské základní školy</i>	63
7.2.3	<i>Rozhovor s řediteli malotřídní školy</i>	66
8	DISKUZE	68
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Na konci čtvrtého ročníku si každý student na vysoké škole vybírá téma pro svou diplomovou práci. V době, kdy i já jsem měla začít přemýšlet o tématu, navštívila jsem v rámci předmětu „Řízená pedagogicko – psychologická praxe Waldorfskou školu v Českých Budějovicích. Celá přednáška probíhala v prostorách školy. Byla jsem touto formou alternativní školy zaujata natolik, že jsem se rozhodla pro diplomovou práci, která se zaměřuje právě na tento typ školství. Nejzajímavější pro mě na celé exkurzi ve waldorfské škole bylo povídání o spolupráci školy s rodinou. Za zajímavé jsem shledala snahu škol, jakým způsobem vytváří podnětné prostředí pro rodiče svých žáků, typ výuky probíhající v této škole a především to, jak je celá pedagogika zaměřena právě na dítě a rodiče. I když je mnohdy škola velmi dobře uzpůsobena pro komunikaci s rodinami, ne vždy této možnosti rodiče plně využívají. A právě tento směr mě zajímal. Zda je opravdu systém waldorfského školství zaměřen na spolupráci mezi školou a rodinami, jak to vnímají rodiče a učitelé. Jestli považují za důležité, aby komunikovali a spolupracovali se školou, využívali akcí, které pro ně škola pořádá, jak jsou sami aktivní v komunikaci.

Já sama jsem navštěvovala malotřídní školu na vesnici, ve které jsem bydlela. Postupem času jsem si uvědomila, že spolupráce mezi rodiči a školou byla ve velmi úzkém vztahu. Myslím, že to bylo především tím, že se všichni navzájem znali. Nejen z rodičovských setkání, ale především z každodenního potkávání na ulici, na společenských akcích. Po přednášce o waldorfské škole jsem však nabyla dojmu, že spolupráce školy s rodinami může být na ještě lepší úrovni, než je v současné době na naší malotřídní škole. Tím, že jsem malotřídní školu znala, bylo pro mě jednodušší říct, jak spolupráce probíhala, ale waldorfské školství jsem znala jen z exkurze. Proto jsem si vybrala za téma své diplomové práce porovnání spolupráce rodiny a základní školy běžného typu, malotřídní školy a školy waldorfské.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Spolupráce školy a rodiny

Rodiče podle Kreisové (2008) představují nejpodstatnější faktor, který působí na vývoj dítěte. Matoušek (1993) také zmiňuje fakt, že rodiče určují svému dítěti životní dráhu. Snaží se mu vštípit představu o pracovním uplatnění, o manželství a rodině, hodnotové hierarchii. Dodává k tomu, že fungující rodina je schopna spolupracovat v komunikačních výměnách.

Průcha (1997) neshledává takové rozdíly mezi rodinami jednoho národa, jako mezi rodinami jednotlivých národů. Rozdíly se objevují především ve výchovných stylech rodičů různých národů, etnik. Jinak jsou vychovávány děti v zemích západní Evropy, kde je uplatňován spíše autonomní vztah dětí, nezávislost dětí na rodičích, snaha se prosazovat jako jednotlivce. V zemích „konfuciánské kultury“ jsou děti vychovávány s citem k rodině, ke starším lidem, ke vzdělání. Vývoj moderní rodiny a požadavek na individuální přístup ke každému žákovi vedl ke spolupráci učitelů s rodiči, hledání společné cesty a respektu.

Podle Pernerové (2000) má vliv na komunikaci i vzdělání rodičů. Lze říci, že vzdělání i komunikace je jeden z nejvýznamnějších faktorů, který ovlivňuje kariéru žáka nejen v rámci školních let, ale i během celého života. Dříve byl zájem rodičů o to, jak se daří dětem ve škole, malý. To mělo za následek nižší možnost vzdělávat se a lépe komunikovat, tím děti nenalézaly motivaci a oporu ve svých rodičích. Ovšem záleží na rodině, všechny nejsou stejné. Máme rodiny, kde dosáhl jeden z rodičů úplného středoškolského vzdělání, rodina vyslovuje zájem o děti, snaží se spolupracovat, a tak mohou děti pomýšlet i na vysokoškolské vzdělání. K tomu Spilková a kol. (1996) dodávají, že je též důležité, aby rodiče spolupracovali se školou, do které má začít chodit jejich dítě. Podle Průchy (1997) zde rodiče vystupují jako partneři ve vztahu ke škole, poněvadž nejlépe znají své dítě. Tím škole mohou pomoci, aby se dokázala přizpůsobit schopnostem nového žáka.

Podle Kollárikové a Pupaly (2001) dělíme rodiče na několik typů:

- rodiče zajímající se o dítě a o školu
- rodiče projevující zájem o dítě
- rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí
- „nezřetelní“ rodiče – nemající kontakty ani problémy se školou

1.1 Pohled rodičů

Pokud komunikace mezi školou a rodiči probíhá slovně, mohou se rodiče často podle Feřteka (2011) obávat toho, že by se styl jejich mluvy mohl odrazit na hodnocení jejich vlastních dětí. Tím jsou rodiče kolikrát nuceni využívat strojené výrazy a jejich komunikace následně působí dosti nepřírozně. Jiné obavy a strach ze spolupráce rodičů se školou mohou plynout z finanční stránky, kdy se rodiče obávají, že všechny věci budou muset platit. Pouhý náznak toho, že by nemuseli všemu rozumět, neznali, nechápali, může vyvolávat úzkost a obavy z názoru ostatních.

Jak se správně chovat na společenských akcích pořádaných školou, která využívá těchto nástrojů ke spolupráci mezi školou a rodinou, vede mnohdy k nejistotě. Škola se některým rodičům podle Kollárikové a Pupaly (2011) jeví jako tradiční instituce, která si udržuje určitou uzavřenost a neprůhlednost. O tom hovoří i Kobcová (2011, s. 4): *„většina rodičů bere školu jako instituci, kam dítě odloží“*. Dále dodává: *„Rozhodně nemám pocit, že by škola po rodičích toho příliš chtěla.“* Ke spolupráci Kobcová (2011, s. 4) dodává: *„Párkrát za rok dojít na rodičák. Pasivita rodičů je zvlášť patrná, když je potřeba se ve škole proti něčemu postavit.“* Jak sama Kobcová (2011) zmiňuje, hovoří o tom i Kolláriková a Pupala (2001). Obě tyto strany si chrání určitou imunitu a udržování kontaktů škola - rodina je především iniciativou ze strany školy. Pro spolupráci si určuje podobu vzájemného styku a vymezuje místo pro vliv rodičů. To se může zdát jako důvod, proč si rodiče myslí, že jim učitelé nechtějí školu více zpřístupnit (Kolláriková a Pupala, 2001).

Frkous (2011, s. 8) uvádí: *„jako rodič bych ocenil, kdyby se pro mě učitel stal mimo vlastního učení zdrojem zpětné vazby a objektivního pohledu na mé děti. Sám jsem si totiž uvědomil, že nedokážu na své děti koukat objektivně – tedy bez toho, abych si do nich*

projektoval své ambice a postoje. Věřím tomu, že rodina musí vést děti k dalším životním hodnotám. Učitel však vidí mé děti ještě v jiném kontextu a může tak být rodičům cenným partnerem.”

Kolláriková a Pupala (2001) se domnívají, že problémy vycházejí z rodinného prostředí. Naproti tomu Bjornberg in Human communication (1991) zastává názor, že rodiče nemají velkou možnost postihnout všechny sociální vlivy, které ovlivňují jejich dítě mimo rodinu. V tomto případě přicházejí na řadu výchovná rodičovská opatření, která by měla vést k ještě větší snaze o spolupráci rodičů s učitelem, se školou. Důležitou roli tady hraje podle Bjornberga in Human communication (1991) důvěra. Přímé zásahy rodičů do domácí přípravy dítěte jsou přímo úměrné věku žáka, a jak rodič svému dítěti věří. Rodiče mají určitou odpovědnost za kvalitu domácí přípravy svého dítěte. Kolláriková a Pupala (2010) považují učební činnost za řadu dílčích úkolů a cvičení, které vedou k předcházení problémům v učebních předmětech. Pokud dítě prodělalo dlouhodobější nemoc, či změnilo školu nebo bydliště měli by se rodiče o to více snažit navázat určité vazby a spolupracovat se školou. Jsou situace, kdy si rodič není jist, zda danou látku zvládne nebo nemá chuť a čas dítěti pomoci, proto je zde spolupráce na místě.

Partnerský vztah mezi školou a rodiči je založen především na důvěře, otevřenosti a respektu. Jak zmiňuje Šikulová (2006), rodiče a učitelé jsou považováni za rovnocenné partnery. Rabušicová a kol. (2004) považují rodiče a učitele za důležitou část ve výchovném procesu a především ve spolupráci. Poskytnout rodičům skutečnou podporu a pomoc ve výchově dětí, poukazovat na výchovné možnosti, obeznámit je s výchovnými cíly, úkoly a prostředky, snažit se rozvíjet výchovné schopnosti je podle Rabušicové a kol. (2004) považováno za podstatný úkol ve spolupráci mezi rodinou a školou.

Rodinné zázemí v životě školáka hraje velmi důležité postavení. Jeho úspěch je přímo úměrný tomu, zda se mu bude někdo v jeho těžkých chvílích nad učením věnovat. Dítě má nárok na vzdělání na základě rovných příležitostí, kdy by se měly podmínky žákům uzpůsobit vždy tak, aby jejich různé odlišnosti nebyli překážkou pro jejich další vzdělávání. Tento nárok je také nárokem Evropské unie pro oblast školství. Rodiče by měli být odpovědní za své děti, ale odpovědnost nespočívá v doučování doma. Měli by se starat především o emocionální stránku dítěte. Snažit se nejen o propojení spolupráce mezi školou a rodiči, ale i mezi rodiči a dítětem. Komunikovat s ním o tom, jak se mu ve třídě líbí, co se naučilo, co si o vyučování a získávání informací myslí. K utužení tohoto zájmu

je ze strany škol nabídnuta možnost podílet se na vyučování. V pozici pasivního diváka se tak mohou zapojit do vyučování (Kolláriková a Pupala, 2001).

1.2 Smlouvy s rodiči

Smlouvy s rodiči se poprvé objevily v německy mluvících zemích a v Anglii. Inspirace pro naše školství přichází právě z Anglie, kde nejsou smlouvy postaveny na sankcích, ale na pomoci rodičům, na vzájemné spolupráci mezi školou a rodiči, na individuálním výchovném plánu, na podpoře ze strany pedagogů, kdy i oni postrádají dostatek informací a zkušeností právě ze strany rodičů.

Zavedení smluv školy s rodiči by mělo vést k řešení výchovných problémů a více propojit spolupráci školy s rodiči. Podle Radmila Švancara (2011) smlouva představuje individuální plán pro každé dítě, jež má problémy nebo mu hrozí. Prevencí by proto byla spolupráce s rodiči a následné vyloučení problémů.

Smlouva představuje dohodu mezi rodiči, učitelem a dítětem, kteří se zavazují svým podpisem k nějakému postupu, jež by vedl k pomoci vyřešit daný problém. Za předmětné je považována pravidelná komunikace, návštěvy a hodnocení celé situace. (Mertin, 2011). Zapletalová (2011) potvrzuje, že cílem smlouvy s rodiči je dohoda. Stanovení cílů dohody, jež mohou obsahovat odlišné časové prodlevy, vést k vyřešení dlouhodobého problému, ale i náhlé situace, výchovné krize. Smlouva zprostředkovává informace o tom, jaké stanovisko zaujímá škola. Cílem dohody je především vzájemná spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči. Již zmiňované sankce se odvíjí od stávajících zákonů, které představují listiny základních práv a svobod, zákona o rodině, o přestupcích aj (Švancar, 2011).

Název „smlouva s rodiči“ obsahuje vystihující název, i když podle Mertina (2011, s. 7) by bylo „z pedagogického hlediska asi lepší označení *individuální plán zaměřený na pomoc dětem s výchovnými problémy, tedy individuální výchovný plán*“. Avšak Jedlička (2011) považuje za nesnadné zabezpečit podporu poradenských a preventivně výchovných zařízení, které mají pomáhat nejen učitelům a motivovaným rodičům, ale především potřebným dětem. Podle jeho slov rodiče problémových žáků nejsou často schopni přijít ani na třídní schůzky, natož podepsat smlouvu. Pokud ji podepíší, myslí si, že podmínky nedodrží. Řešení problému nevidí ani v udělování sankcí. „*Ano, můžeme stanovit, že*

nespolupracujícím rodičům budou třeba kráceny sociální dávky, ale to by znamenalo takový zásah do existující legislativy, že je to jen velice obtížně představitelné. Musel by se změnit systém vzdělávací i sociálně právní (Švancar, 2011, s. 19).“ Kolman (2011, s.7) vidí největší problém v tom, že „lidi nejsou schopni a ochotni respektovat podstatně striktněji dané smlouvy, než smlouvu se školou, která bude mít pouze morální hodnotu.“ Podle jeho slov by možná smlouvy fungovaly u rodičů, kteří mají bezproblémové dítě, i když sám připouští, že tam to není potřeba.

Další názor zaznívá od Mráze (2011, s.7), který hovoří o tom, že „škola nemá nástroje na to, aby k této spolupráci rodiče donutila.“ Obává se toho, že i když se podepíše smlouvy s rodiči, bude je dodržovat jen polovina. Ve smlouvách vidí spíše jen další papírování. Dodává k tomu: „i bez takových smluv se s rodiči scházíme často – čtyřikrát do roka jsou třídní schůzky, učitelé jsou k dispozici pro další konzultace. Nemáme problém dostat rodiče dětí do školy, a to ani rodiče, s jejichž dětmi jsou výchovné problémy, v nejhorším nám pomůžou sociální kurátoři. Když jsou složitější problémy, projedná je školská komise. Důležité je, aby rodiče věděli, že tato cesta existuje. Zkoušíme se domluvit, když to nepomůže, v případě zhoršení do věci mohou vstoupit i další instituce. A funguje to bez nějakých smluv.“ Podle jeho slov je smlouva zbytečná.

Další, kdo ve smlouvách s rodiči vidí spíše negativní hledisko, je Linek (2011), který říká, že rodiče ví, co musí a co ne. Obává se toho, že by se rodiče se školou nebavili, protože to nemají v povinnostech. „A pokud rodiče přijdou do školy, často zjišťujeme, že dohodu nejsou schopni a ochotni dodržet (Linek, 2011, s.7).“

Kotek (2011, s. 7) vidí nápad, jak podpořit spolupráci mezi rodiči a školou v tom, kdyby škola měla právo žáka vyloučit za výchovné problémy. Myslí si, že „by rodiče museli okamžitě zajistit vzdělávání dítěte na jiné škole. Byla by to léčba šokem, ale rodiče by si rychle rozmysleli, zda se školou budou spolupracovat a pomáhat jí, nebo ne.“ K tomu dodává Doležal (2011, s. 7): „pokud prostě někdo nechce spolupracovat, může se škola postavit na hlavu.“

Bočinská (2011) má se smlouvou jiné zkušenosti, zažila případ, kdy smlouva byla uskutečněna se školou, rodiči a dítětem a opravdu fungovala a pomáhala. Jednalo se o problémové dítě. „V našem případě, kdy máme školní poradenské pracoviště se speciálním pedagogem a psychologem, by byla podle mého tato smlouva přenositelná i do školního prostředí. Na druhé straně – v naší škole je zhruba 80 dětí ze sociokulturně

znevýhodněného prostředí. Radě rodičů by se musel smysl smluv velmi dobře vysvětlit, neuměly by si je ani přečíst. Do školy přijdou, když je pozvu, s tím problémem není. Možná by i smlouvy podepsaly, písemně by se k něčemu zavázaly, ale je otázkou, natolik by byly schopni své závazky dodržet. Navíc řada z nich je ochotna ve škole všechno odkývat, ale doma dětem říci, ať se tím neřídí.“ Dále dodává, že „smlouvy s rodiči by možná daly škole pocit, že se škola snaží a dělá, co může, ale příliš efektivní by asi nebyly (Bočinská, 2011, s. 7).“

Smlouvy s rodiči měly být podle bývalého ministra školství především nástrojem na to, jak přimět rodiče k větší odpovědnosti, podnětem k větší spolupráci. Měly být chápány jako nejvýraznější pomoc rodičům, kteří si nevědí rady se svými dětmi. Podle Schwarzové (2011, s. 7): „by měly smlouvy působit na děti, jež mají závažnější problémy.“

1.3 Rodiče ve vztahu ke škole

Podle Rabušicové a kol. (2004) můžeme rodiče dělit do čtyř kategorií zastávající funkci klientskou, partnerskou, občanskou a roli problému, který představují rodiče. Všechny tyto typy funkcí jsou možnosti rolí, ve kterých se rodiče mohou objevovat vůči škole.

Charakteristika rodičovských rolí:

- Rodiče jako zákazníci, kteří mají právo volby školy, mají právo na informace, názor, kdy nejsou spokojeni a „jdou dál“. Zde se vytrácí partnerství.
- Rodiče jako partneři sociální a výchovní – představuje ideál spolupráce (rodiče jsou znalci, odborníci na své děti a škola toho umí využívat).
- Občané – škola jako veřejná instituce má být plně otevřena – možnost zasahovat (důležitý je stupeň, úroveň občanské společnosti).
- Rodiče jako problém, kdy mají pochybnosti o kvalitě učitelů, nezajímají se o výchovu dětí.
- „Špatní“ rodiče – komunikace jen při problémech, nezvládají výchovu.
- „Snaživí“ rodiče – komunikace se školou o každých maličkostech, přehnaně pomáhají dítěti.

Podle zjištění se u rodičů v České republice objevuje především zákaznický přístup (Rabušicová a kol., 2004).

1.4 Komunikace mezi rodinou a školou

V dnešní době se stále setkáváme s tím, že úroveň komunikace a spolupráce mezi školou a rodičovskou veřejností není taková, jakou bychom si ji představovali. Přímá komunikace mezi rodiči a učitelem ukazuje jen část nároku, který je na komunikaci kladen. Průcha (1999) k tomu dodává, že celkový vztah mezi rodiči a školami byl poznamenán několika historickými fázemi a úpravami.

Nejdříve byla komunikace mezi rodičem a školou považována za důležitou, dokonce učitelé navštěvovali rodiny problémovějších žáků. Snahou bylo seznámit se s podmínkami rodinného prostředí, pomoci rodičům s výchovou. Zanedlouho se od tohoto názoru upustilo a škola byla se svými kvalifikovanými pedagogy nucena zajistit veškerou přípravu dětí pro další vzdělávání tak, aby ani děti, ani rodiče nebyli doma příliš zatěžováni domácí přípravou.

Nepřímá komunikace je podle Průchy (1999) zprostředkovávána pomocí žáka a je velmi důležitá. To potvrzuje i Kolláriková a Pupala (2001), kteří považují dítě za důležitý a podstatný zdroj sdělování mezi oběma stranami. Ke komunikaci tak dochází prostřednictvím dítěte a jeho slovní zásoby. I jeho chování a nálada může rodičům odhalit úspěch či nastalé obtíže ve škole. Rodiče tak mohou hodnotit školu z pohledu svého dítěte, zda vyhovuje jeho potřebám a touhám nebo co mu právě ve škole nejde a s čím má problémy.

Kolláriková a Pupala (2001) dále uvádí typy nepřímé komunikace. Patří do nich například kurzy a doučování ve škole. Alternativní školy nabízely pomoc, která řešila školní nezdary. Rodiče pak také očekávali rychlejší zlepšení školních výsledků, ovšem skutečnost bývala jiná.

Další bariéru ve spolupráci škola a rodiče zmiňuje Feřtek (2011), což bylo zmíněno již výše. Rodiče se obávají toho, aby jejich mluva, vyjadřování či chování neohrozilo hodnocení jejich dětí.

Průcha (1999) také vidí rozdíl mezi rodinami jednotlivých národů. Následkem jsou odlišné formy komunikace rodičů se školou. U nás je to možné vidět v postavení romských rodičů ke školnímu vzdělávání. Důležité je, aby rodiče věděli za kým, v případě výskytu problému, jít. V 70. letech, po zavedení školské reformy, byl zaznamenán značný neúspěch dětí ve škole. Rodiče začali podávat žádosti o odklad školní docházky. Velké problémy vidí Kolláriková a Pupala (2001) v tom, že na děti byly kladeny vysoké nároky, které vyžadovaly při vzdělávání značný podíl rodiny a jejich spolupráci se školou. Avšak stále přetrvávala mylná představa, že pomoc při přípravě na vyučování nepatří mezi rodičovské povinnosti. Škola jako instituce se měla o veškerou přípravu dětí na další vzdělávání postarat sama. Rodiče zastávají funkci pasivních diváků, kteří jen přihlížejí a vše, co souvisí s výukou, přenechávají učitelům. V západních zemích se však přikláněli k názoru, že spolupráce mezi školou a učitelem je důležitá (Kolláriková a Pupala, 2001).

Na prvním stupni často děti vyprávějí rády, a tak mívají rodiče přehled o dění ve škole a učitelé doma. Stále více se také hovoří o příležitostech k větší otevřenosti škol rodině, jak zmiňuje v knize dále Kolláriková a Pupala (2001). Existuje velký počet programů a projektů, které se snaží podporovat spolupráci mezi školou a rodinou. Jsou hlavně zaměřeny na boj proti školnímu neúspěchu a pomoc rodinám při školních nesnázích. Cílem lepší spolupráce je snaha více otevřít školy vlivům rodin, podporovat přirozenější vstup rodičů do školního života. Program EPA – European Parents Association sleduje změny ve vztazích mezi rodinou a školou. Dále Kolláriková a Pupala (2001) dodávají, že důvěra a vzájemná úcta patří mezi jedny z nejdůležitějších činitelů spolupráce. K tomu dodává Kicová (2012, s. 18): *„Vážím si důvěry, kterou mi rodiče projevují tím, že mi svěřují to nejcennější, co v životě mají – své dítě. A tuto důvěru jim oplácím profesionálně odvedenou učitelskou praxí, která respektuje každé dítě i jeho rodinu a hodnoty, které si z ní do života přináší. Od rodičů očekávám respekt a úctu k mé psychické i fyzicky náročné, tvůrčí a odpovědné práci.“*

Přesto je v dnešní době úroveň komunikace, jak zmiňuje Rabušicová a Pol (1996), mezi zmíněnými stranami spíše neuspokojivá. Frkous (2010) také upozorňuje na špatnou spolupráci rodičů se školou. Nikdo není ke spolupráci nucen a pomáhají jen ti, kteří o to opravdu stojí. Komunikace podle Čechové (2011) vážne i na straně vedení školy. Myslí si, že když rodiče začnou brát školu jako svého přítele, a ne jen jako instituci, děti pochopí, že škola není jen něco, kam jsou odkládány, a kde je o ně postaráno. Samy začnou brát školu jako svůj vzor.

Spolupráce s rodiči je natolik důležitá, že se stala námětem pro výzkum angažovanosti a spoluodpovědnosti rodičů. Orientuje se především na vliv výchovných stylů rodičů, na prospěch jejich dětí ve škole, na spolupráci rodičů a učitelů v mimoškolních programech vzdělávání dětí a na pomoc rodičů při hodinách (Průcha, 1999).

Dostatečná informovanost rodičů podle Kreislové (2008) zajišťuje úspěšnou komunikaci škola - rodina. Komunikace s rodiči by měla mít informační podtext. Škola by měla sdělovat informace především o průběhu vzdělávání žáka, jeho domácí přípravě a poděkovat za pomoc. Do spolupráce s rodiči patří i společné plánování třídních akcí, jako jsou výlety, návštěvy divadel, kin, školy v přírodě aj. Při prvním setkání lze naděst i plánovaná netradiční setkání, do kterých patří například společné chvílky s knížkou, hry, které připraví děti pro rodiče, víkendová setkání, ale i účast rodičů na výuce žáků (Kreislová, 2008).

Kargerová a Krejčová (2003) hovoří o tom, že se v českém školství objevil vzdělávací program s názvem „Začít spolu“. Program se snaží podporovat a prohlubovat spolupráci rodiny se školou. Poukazuje na to, že prvotními učiteli dětí jsou jejich vlastní rodiče, kteří mají na výchově a rozvoji největší zásluhu. Podle Kargerové a Krejčové (2003) jsou rodiče odpovědní za vzdělání svých dětí, proto musí poskytovat podmínky pro to, aby děti povinnou školní docházku splnily. Jsou přesvědčeny, jak potvrzuje i Kreislová (2008), že jsou rodiče školy rovnocennými partnery. Spolupráce rodiny a školy má velký vliv na efektivitu vzdělávání žáků. Úkolem školy je nabízet podmínky pro realizaci a fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, pravidelně s nimi komunikovat a napomáhat jim s výběrem nabízených forem spolupráce. V programu „Začít spolu“ se podle Kargerové a Krejčové (2003) objevuje individuální přístup k jednotlivým rodinám, který je vytvářen na základě poskytnutí prostoru pro výběr takové spolupráce, jež bude splňovat požadavky a potřeby jednotlivých rodin.

K prohlubování spolupráce mezi školou a rodinou lze využívat některých námětů, jež tuto spolupráci podporují. Nějaké aktivity, nenáročné diskuze, na jejichž začátek si lze připravit aktivitu, která rodiče podnítl k seznámení. Například využití fotografií dětí, které rozložíme ve třídě a požádáme rodiče, aby si je důkladně prohlédli. Mohou hádat, jaké dítě ke komu patří. Aktivita vede k nenásilnému podněcování komunikace mezi jednotlivými rodiči. Nesmíme opomenout také aktivitu ze strany rodičů, kteří mají své představy, očekávání o výuce a vzdělávání jejich dítěte. Měli by své názory, očekávání a dotazy přednést hned na první schůzce s učitelem. Na oplátku by měl i učitel přispět svými názory

a představami, požádat o pomoc, aby rodiče cítili, že jsou součástí procesu. Nakonec je dobré zkusit zhodnotit, co rodiče a učitele potěšilo, překvapilo, popřípadě zklamalo (Feřtek, 2011).

Rady pro úspěšnou spolupráci podle Kreislové (2008):

- snaha o spolupráci a ohleduplnost mezi učiteli a žáky
- důvěra
- podělit se o vzájemná očekávání
- vytváření prostoru pro častější zapojování rodičů do školního prostředí
- flexibilita a tvořivost
- respektování zvoleného způsobu spolupráce
- plánování rodičovských setkání a konzultací tak, aby co nejvíce vyhovovala rodičům
- poskytování zpětné vazby rodinám
- zapojení dalších partnerů školy do spolupráce
- i malé úspěchy jsou základem pro velký úspěch

Osvědčený způsob spolupráce školy s rodinou probíhá za pomoci zpravodaje, jak uvádějí Kargerová a Krejčová (2003). Rodiče jsou informováni o současném průběhu vzdělávání, konkrétních akcích, tematických projektech a událostech, které už proběhly nebo se teprve připravují. Součástí textu bývají i texty písní, básní, hlavolamy a rébusy, které jsou ve výuce využívány. Použití odborných pedagogicko-psychologických úryvků, rady na zdravou výživu atd. se jeví také jako dobrý nástroj pro komunikaci.

1.5 Formy kontaktů

Komunikaci mezi rodinou a školou lze uskutečňovat na základě různých forem. Podle Kollárikové a Pupaly (2001) lze formy reálné komunikace rodičů a učitelů brát jako bezprostřední výsadu školy. Obsah komunikace bývá někdy značně rozsáhlý, ovšem ne vždy jasný. Důvodem je častá komunikace rodičů a školy prostřednictvím dítěte.

Za bezprostřední styk můžeme označit setkání rodičů a učitelů tváří v tvář. Tato forma komunikace probíhá například při třídních schůzkách, konzultačních hodinách, během

schůzek rodičovských rad a sdružení, ale také při besídkách a školních slavnostech, kde se podle Helmse (1996) vytváří prostředí pro znásobení komunikace mezi rodinami jednotlivých žáků. Telefonická a písemná komunikace, která se uskutečňuje pomocí notýsků, časopisů a dopisů, patří mezi méně přímé kontakty. Podle Helmse (1996) je komunikace mezi učitelem a rodiči pro dítě velkým přínosem.

Kolláriková a Pupala (2001) poukazují na to, že si rodiče neuvědomují váhu předávaných informací. Často dítě dle své potřeby změní význam informací. Velmi rychle se děti naučí předávat informace v době, která je pro ně vhodná – například, když otec není doma nebo když se rodiče hádají. Kvalita těchto dětských taktik závisí na věku dítěte a jeho sociálních schopnostech. Vzkazy a žádosti učitele, to, co dítě vypráví o škole, jeho zážitky, pracovní postupy a emoce patří mezi méně rozšířené formy komunikace. Každý učitel a rodič je jiný, proto se formy komunikace liší. Největší snaha rodičů o komunikaci se školou probíhá během čtvrtletních schůzek. Podle Nováčkové (1999) patří pravidelné třídní schůzky ve třech: rodič, dítě a učitel mezi jeden z dobrých postupů, jak utvářet jiný vztah mezi školou a rodiči. Dále debaty na téma jiné pojetí vyučování, kdy si i rodiče mohou zkusit různé formy výuky a práci při ní, lze považovat za přínosné pro spolupráci rodičů a školy. Víkendové výlety, pořádané školou, také nejsou špatným krokem pro lepší spolupráci. Zúčastňují se především ostýchaví nebo zaneprázdnění rodiče (Nováčková, 1999).

I když někteří rodiče nemají bezprostřední kontakt se školou, nemusí to vždy znamenat, že nemají dostatek potřebných informací o škole nebo o vývoji svých dětí. Podle toho, jakým způsobem se dítě interpretuje ve školní docházce, lze hodnotit podle Kollárikové a Pupaly (2001) celkové chování rodiny. Snaha jednat s rodiči často, velmi vstřícně a přátelsky, je kvalitou dobrého učitele a vede k vytvoření kolegiálního vztahu. Ve třídě, která je vedena takovým pedagogem, je navozena atmosféra, kdy se rodiče zapojují do různých mimoškolních akcí nebo pravidelně setkávají s paní učitelkou, panem učitelem například na plese.

Ve větších městech neexistuje lepší ochrana před šikanou, užívání drog a dalšími asociálními jevy, než časté a zajímavé setkávání učitelů a rodičů. Posilují se nejen dobré vztahy v rodinách, ale i v třídních kolektivech.

Komunikace mezi učitelem a rodiči však nemusí být na přátelské úrovni. Rodič může mít pocit, že si učitel „zasedl“ na jeho dítě. Je důležitá komunikace i s ostatními zúčastněnými

(Kolláriková a Pupala, 2001). Podle Helmse (1996) je třeba zjistit klima třídy, a jelikož často dítě bývá jediným zprostředkovatelem informací, je důležité zohlednit jeho emoce a zkusit řešit problémy i s ostatními rodiči.

2 Specifika běžné školy

Název scholé (neboli škola) pochází z řečtiny, jehož význam znamenal prázdno, přestávku, odpočinek. Strávit čas ve škole znamenalo otevřít prostor ve svém nitru pro nevšední okamžiky, pro otázky každodenní péče o živobytí. Proto byla škola považována za posvátné místo, kde se dějí neuvěřitelné věci (Smolková, 2008).

Pojem škola je podle Vágnerové (2004) tak rozšířený pojem, že termín „škola“ základní pedagogické informační dokumenty nevysvětlují. Škola se může jevit jako výzva, návrh na schopnost vlastního rozkvětu, růstu sebepoznání, ale v opačném případě i jako zdroj ohrožení.

Podle Průchy (1997) škola reprezentuje zařízení, které je majetkem veřejným (státním) nebo soukromým. Podle Vágnerové (2001) dává žákovi možnost zapojit se postupně do společnosti. Snaží se rozvíjet jeho vědomosti a dovednosti, které mu dávají možnost samostatné životní činnosti v oblasti státního a společenského uspořádání. Pro splnění stanovených cílů musí být vzdělávání ve škole naplánované, cílevědomé a vhodně uspořádané. Organizační formy vyučování jsou podle Hladílka (1987) ovlivňovány a podmíněny učebním plánem a jeho kompozicí, rozvrhem hodin, školním a denním řádem žáka a jeho prací a odpočinkem.

Výchova i řízení učení se vzájemně prolínají. Bacík (2006) se zmiňuje o tom, že v obou případech jde o provokování a usměrňování. Vždy je zde přítomen člověk. Do pedagogického procesu vstupuje řízení v podobě cílů, principů, forem metod, stylu řízení a souboru podmínek, které vytváří. I výchova se účastní procesu řízení jako vlastnost a ovlivňuje ho ve všech třech směrech – kladném, záporném i neutrálním.

Náplň obsahu vzdělávání tvoří veškeré snažení, které působí na žáka. Koláček (1991) uvádí, že je stanoven cíl, ke kterému je žák veden a tím i utvářen. Podle Bacíka (2006) se jedná o pochopení a vnitřní přijetí obecně didaktických metod, které odpovídají individuálním obsahům tak, že jsou splněny vzdělávací, osobnostně rozvojové (zvláště tvořivé) a emocionálně hodnotící funkce.

Učební plán zahrnuje vnější a vnitřní strukturu. Vnější struktura se vyznačuje souborem učebních předmětů, jejich zařazením do jednotlivých ročníků se stanoveným počtem hodin. Vnitřní struktura učebního plánu obsahuje cíle výchovy, vzdělávání a řešení otázek

obsahu s ohledem na biologické a psychologické faktory (Hladílek, 1988). Učební plán pro 1. – 9. ročník základní školy, který přihlíží na rozvoj duševní, tělesný a splnění vzdělávacích požadavků na 1. – 2. stupni základní školy, stanovuje týdenní hodinovou dotaci povinných vyučovacích předmětů. Mezi další funkce učebního plánu patří utváření základů vzdělávání žáků a budování organizačních a obsahových podmínek k uskutečnění cílů vzdělávacího programu. O učebním plánu, který nazývá „kurikulum“ neboli curriculum, se zmiňuje také Průcha (1997), který „curriculum vitae“ vysvětluje jako průběh života. Uvádí nám také několik možných linií kurikula. V oblasti filozofické se zaměřuje na otázku, k čemu má vzdělávání sloužit, kam a proč daného jedince směřovat. Manipuluje s obecnými názvy. Objevuje se zde také kritika kurikula, které požaduje jeho zlidštění. Opačný pohled ve výkladu kurikula má linie, která se zaobírá konkrétním postupem výběru a uspořádání toho, co by mělo být obsahem školního vzdělávání.

V Rámcovém vzdělávacím programu je kladen důraz na kvalitu komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou, učitelem a rodiči žáků. K tomu Průcha (1997) dodává, že celkový vztah mezi rodiči a školami byl poznamenán několika historickými fázemi a úpravami. Podle Šikulové (2006) učitelé a rodiče představují rovnocenné partnery, jejichž vztah je podpořen respektem, důvěrou, otevřeností a společnou odpovědností. Rodiče mají právo podílet se na vzdělávání a výchově dětí ve škole. Za zásadní převrat je považována spolupráce mezi rodiči a učiteli, jež vyplynul z nového pojetí tvorby ŠVP (Školní vzdělávací program) (Rytířová a Šikulová, 2006). Program „Začít spolu“ se podle Dujkové a Gardošové (2003) také zabývá spoluprací rodiny a školy. Je úzce spjat se záměrem rámcového vzdělávacího programu (RVP). Jedná se o program otevřený, vycházející z toho, že rodina má ve výchově základní a nezastupitelnou roli. Z toho plyne, aby se rodiče spolupodíleli na výchově. Nejdůležitější část komunikace mezi školou a rodinou je neformální.

Školy podle Rytířové a Šikulové (2006) umožňují výuku v určitém čase, zaměřují se na přejaté formy výchovy a vzdělávání a vyskytují se nezávisle na střídání učitelů a žáků na stejném místě. Snaží se splnit určité cíle vzdělávání a výchovy. Kalhous, Obst a kol. (2009, s. 22) uvádějí: „*Výchova pro demokratickou společnost má probíhat v demokratickém duchu. Vyučovací proces je hlavním nástrojem výchovy a vzdělání.*“ Podle Kolářka (1991) se učitel zaměřuje na vnitřní podmínky a specifické zvláštnosti poznávacího procesu, který probíhá při vyučování. První třída základní školy je vedena podle Navrátilové, Poláka a Šrámkové (2003) v duchu vzdělávacího programu, jenž se liší dle výběru škol. Ve druhém

až pátém ročníku se také uplatňuje vzdělávací program, ale je vždy upraven na základě požadavků, které jsou na jednotlivých školách v těchto ročnících na děti kladeny. Škola se svou specifickou formou výchovy odlišuje od ostatních výchovných institucí jako je například rodina, parta, masová média aj. Nejen, že přispívá ke komplexnímu rozkvětu každého jedince, ale slouží také jako ochranné zařízení, které se snaží žákům ukázat cestu k hodnotám a ideálům. Škola se snaží utvářet lidskou bytost, plní funkci prostředku k sociální politice, kdy má za úkol připravit žáky k fungování na trhu práce.

Rozdílů mezi jednotlivými školami je mnoho. Velikost školy, různé vzdělávací programy, zaměření a přístup k jednotlivým dětem, složení učitelského sboru (Beníšková, 2007).

Po roce 1989 vnímáme i rozdíly nejen mezi jednotlivými školami v České republice, ale i v porovnání se školami zahraničními.

Tradičnímu školství bylo podle Průchy (1997) vytýkáno:

- převážně rozumové zaměření, nedostatečný ohled k úplnému rozvoji jedince jak po stránce emotivní, nezávislé, ale i rozumové (intelektové)
- nedocení pracovních činností, velmi malý ohled na výchovu estetickou, tělovýchovnou a zdravotní
- podceňování tvořivého vývoje a jednotvárný pohled na učení
- odřikání současného života dítěte nejisté a rozporné budoucnosti
- nedostatečná vnímavost učitele vůči dítěti, výchova založená na poslušnosti
- neodpovídající životní a pracovní režim školy, přeceňování v oblasti nácviku a náporu
- separace školy od života, od rodiny a kulturních subjektů

3 Malotřídní školy

Ve své diplomové práci se zabývám třemi typy škol, do kterých patří též malotřídní škola. Abychom mohli zkoumat spolupráci mezi rodiči a malotřídní školou, je důležité seznámit se s hlavními specifiky této školy.

Malotřídky jsou školy s malým počtem žáků i učitelů, proto výuka probíhá při účasti dvou nebo více ročníků v jedné třídě. Tím, že se jedná o menší typ školy, dochází zde k odlišné výchovné a vzdělávací práci a i komunikaci mezi školou a rodiči.

Malotřídní školy se nacházejí především na venkovských sídlech, které příznivě ovlivňují přehlednost nejen pro děti, ale i jejich rodiče a učitele. Ovšem tento fakt nemusí mít vždy pozitivní dopad (Trnková, 2011).

Zachování malotřídních škol se podle Soumarové (2011) jeví hlavně z důvodu historie. Každá malotřídní škola prošla obdobím, kdy byla jediným kulturním centrem v malých regionech. Panovala zde rodinná atmosféra a individuální přístup. Často ředitel zastával funkci nejen řídicí, pedagogickou a administrativní, ale leckdy i funkci školníka. Lze doložit, že úzké spojení rodiny a prvopočátečního vzdělávání má na rozhled člověka velký význam. Další názor uvádí ve svém článku Valachová (2005, s. 7), která říká, že: *„menší počet dětí na škole umožňuje každodenní kontakt s učitelem, funguje zde větší spolupráce školy s rodiči dětí.“*

3.1 Specifika malotřídní školy

Malotřídní školy patří do našeho školství, tak jako je tomu u dalších typů škol, mezi něž patří běžná ZŠ, waldorfská ZŠ aj. Podle Průchy (2004) se jedná o takové základní školy, kde jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků. Tupý (1978) hovoří o tzv. věkově smíšených třídách. Termín školy neúplně-organizované, kde každý ročník musí mít vlastní vyučujícího a samostatnou třídu. Žáci mohou být vyučováni z více ročníků v jedné třídě (Tupý, 1978). Podle Průchy (2004) se u nás setkáváme nejčastěji s dvoutřídními malotřídními školami.

I když dochází k jejich zániku, mají tyto školy podstatný vliv na školství a celé vzdělávání v naší republice.

Důvodem, proč malotřídní školy vznikají, je malý počet dětí, které dosáhly hranice vinné školní docházky (Průcha, 2004).

Většinou se jedná o školy, které jsou na venkově a nevykonávají jen funkci vzdělávací, jak se o tom zmiňují Knotová, Trnková a Chaloupková, 2009. Dle jejich názoru jsou malotřídní školy součástí života místních lidí.

Výhodu malotřídní školy vidí Tupý (1978) v tom, že pokud učitel vykonává svou práci ve škole déle, není nic neobvyklého, že mohl učit i rodiče nynějších žáků. Tímto může využít zkušeností a prostředí, ve kterém se jejich rodiče narodily.

Na malotřídních školách nejsou obsahy, cíle a úkoly nejsou nikterak rozdílné od ostatních typů škol. Žáci jsou vzděláváni učebními plány a osnovami, které jsou na malotřídní škole stanoveny pro 1. – 5. ročník. Vlivem organizace probíhá výuka rozdílně, než na ostatních typech škol.

Průcha (2004) vidí hlavní rozdíl ve výuce v tom, že je vyučováno současně několik tříd zároveň. Důležitým předpokladem pro zvládnutí této formy výuky je střídat samostatnou práci žáků s přímým vyučováním a zároveň nesmí docházet k vyrušování navzájem.

Výhodou je podle Průchy (2004) nejen malý počet žáků, který i dle Tupého (1978) umožňuje soustředit svou práci jednotlivým žákům a ti mají zároveň možnost více se zapojovat, projevovat během vyučování.

3.2 Pilotní výzkumy

3.2.1 Malá škola

Malá škola, která se svými specifiky přibližuje malotřídní škole, se stala předmětem šetření, jež uvádí ve své knize Dvořák, Starý a Urbánek (2010): *”jedná se o školu s malým počtem žáků.”* Autoři viděli výhodu ve velikosti školy, neboť vycházeli z předchozích kontaktů s ředitelem a učiteli školy, které následně vedly k získání důvěry a přístupu do terénu. Výroční zpráva označila polohu školy za velmi perspektivní. Schopnost pojmout 250 žáků nezměnilo nic na tom, že žáků bylo ve škole evidováno jen 125. Průměrně tedy tvoří 14 žáků jednu třídu a tím je způsoben nedostatek prostředků. Poloha školy ztěžuje dopravní dostupnost. Zdrojem investičních prostředků je obec. Učitelův sbor tvoří 13

učitelů a 3 vychovatelé školní družiny. Jak zmiňují Dvořák, Starý a Urbánek (2010), škola se zdá být velmi pozitivně naladěná. I školní klima učitelé popisují jako rodinné, přátelské. Ovšem, na druhé straně Dvořák, Starý a Urbánek (2010) varují před přílišnou sbíhavostí informací.

3.2.2 Malotřídní škola

Pro malotřídní školy byl představen projekt „malotřídky“, který je zaměřen především na malé školy, kdy jeho náplní podle Sedláčkové (2011) je:

- oživení výuky
- sdílení zkušeností
- rozšíření moderních pomůcek
- podpora spolupráce

4 Specifika waldorfské školy

O alternativní škole můžeme hovořit od přelomu 19. a 20. století. O vznik alternativní školy se zasloužilo reformní hnutí, které se podle Spilkové a kol. (1996) zaměřilo na individuální a kooperativní učení, na kolektivní, školskou samosprávu, vědecké řízení, školní práci, diferenciaci, jednotnou školu i na jiné problémy. Mezi další z jejích rysů patří podle Doubravy (2003) spolupráce školy a rodiny. Waldorfské školy jsou proslavené právě tím, že se snaží o úzký kontakt, spolupráci s rodinami, jejichž děti školu navštěvují. Vychází z potřeb dítěte a tak je zde menší pravděpodobnost, že žák učivo pochopí jen povrchně. Tento typ je mezi rodiči oblíben právě pro její zaměření a podporu vztahu mezi školou a rodiči (Doubrava, 2003).

Tento směr lze považovat za převratný. V dřívějších dobách bylo rodičům umožněno pouze být součástí rodičovských schůzek a příprav žáků do školy. Vzniká tak podle Příhody (1930) nový mezinárodní pedagogický styl. Podle Jůvy a Svobodové (1995) bylo hlavním cílem překonání a změna tradiční školy. Tímto, jak uvádí Spilková a kol. (1996), začal vznikat současný alternativní pedagogický a školský systém.

Dalším důležitým podnětem pro vznik alternativních škol byla pedagogická, lékařská, ale i sociální zkušenost. Vyskytuje se několik druhů alternativních škol. Patří mezi ně škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská, daltonská, jenská a jak uvádí Průcha (1991) i skupina „moderních alternativních škol“.

Všechny z těchto typů škol reprezentují osobitou variantu „reformní školy“. Jak uvádí Spilková a kol. (1996), každá má svůj specifický obsah a metodiku vyučování, které se velmi odlišují od školy běžné, tradiční. Za cíl je považována snaha společnými rysy souhrnně rozvinout osobnost dítěte s ohledem na jeho zájmy a potřeby. Podle Jůvy a Svobodové (1995) alternativní školství pracuje nejen s vyučovacími metodami, zkušenostmi, prožitky, ale snaží se používat i formu skupinové práce, umožňovat výuku pro handicapované žáky a v neposlední řadě se snaží být otevřenou školou pro rodiče žáků. Tím usiluje o komunikaci mezi školou a rodiči.

4.1 Charakteristika a vývoj waldorfských škol

Waldorfská škola je nestátní, veřejná škola, která stojí mezi státem a soukromou školou. Patří mezi svobodně smýšlející, celistvé a kooperativní. Jejich zřizovatelem není ani stát, ani soukromá osoba. Jedná se o všeobecně zaměřenou školu, která vychovává jak chlapce, tak děvčata. Tento typ školy dává možnost vzdělání dětem bez ohledu na jejich sociální, ekonomické poměry a rasovou či náboženskou příslušnost. Je bez ekonomických a politických kontrol a má dvanáctiletý všeobecně orientovaný učební plán (Jůva a Svobodová, 1995).

Další charakteristikou, kterou se waldorfská škola vyznačuje, je snaha o zprostředkování množství zážitků, které jsou důležité pro celostní vývoj dítěte pomocí obecně uměleckého způsobu výchovy (Zuzák, 2004).

Postavení školy jako nestátní je jedním z hlavních záměrů těchto škol. Chtějí tak omezit moc státu. Ovšem není tomu tak úplně pravda, musejí se podrobit určité výchovné a hospodářské politice státu.

Cílem každé waldorfské školy je podle Jůvy a Svobodové (1995) být školou přítomnosti pro budoucnost. Za cíl všech učitelů lze považovat především snahu v morální odpovědnosti jednotlivých žáků, kteří jsou uvědomělí a sociálně citliví. Cíle vyplývají z již zmiňované antroposofie, kdy úkoly waldorfské školy pramení z požadavků moderního života v oblasti výchovy a vzdělávání. Antroposofie nám přináší názor na člověka, jeho pravděpodobný rozvoj a místo ve světě. Podává nám také obraz společnosti lidí jako celku. Podle Steinerja by měla výchova přednostně pomoci k naprostému a harmonickému rozvoji vnitřní energie. Pol (1995) ve své knize hovoří o rovnováze, kterou by mělo každé tělo postupně najít k tělům ostatním, k přírodě a k celému prostředí. Dalším z cílů, o kterém hovoří Jůva a Svobodová (1995), je vychovávat ke svobodě a rovnosti, probouzet v žácích věčný zájem, podněcovat zvědavost, svobodnou vůli učit se. Vychovává k morálním zásadám, jakožto klade důraz na toleranci, odpovědnost, otevřenost. Ve výuce se snaží rozvíjet stejnou měrou rozum, cit i vliv, proto jsou součástí vyučování rozumové, praktické i umělecké úkoly.

Druhy cílů:

- 0 - 7 let: vyrovnání se s vlastním tělem a se sebou samým, ovládnutí funkcí, položení kořenů pro život
- 6 - 7 až 13 – 14 let: snaha o rozvinutí emocionální rovnováhy, poznání a rozšíření schopnosti myšlení
- 13 – 14 až 18 – 20 let: rozvoj individuality a sebedisciplíny, zdokonalení nadání a kritiky, snaha o nezávislost (Holland, 1981, in Pol, 1995)

Jedná se především o snahu motivovat žáky tak, aby měli chuť se učit od života a životem. Musí se ale brát ohled na dobu, odolávat špatným vlivům, neboť ve společnosti se nevyskytují idylické mezilidské vztahy.

Zajímavé jsou výzkumy, které uvádí v knize Pol (1995) – The Educational, 1981, kde je zřejmé, že si žáci vybírali svá povolání, která měla velmi blízko k hodnotám, které propagují waldorfské školy. Výzkum prováděli na 1460 bývalých studentech škol waldorfských v Německu, kteří se narodili mezi léty 1946 – 1947. Nejen, že 40 % ze všech dotazovaných složili úspěšně maturitní zkoušku, ale zároveň se uplatnili jak ve sféře sociální a výchovné, kam se dostalo okolo 20 %, tak v medicíně, na kterou bylo přijato 12 % respondentů a dalších 12 % se pohybovalo v odvětvích uměleckých a lingvistických.

Nemalou pozornost bychom měli věnovat i skutečnosti, že za úspěchy stojí především možnost samostatného rozhodování, nesobeckost, nezávislost a zájem žáků. Z výsledků dalších průzkumů, které byly provedeny i v jiných státech, jako například v USA, se můžeme dočíst, že i tam u dotazovaných respondentů hrálo velikou roli samostatné rozhodování a vlastní zájem o daný obor. (Pol, 1995).

Z kritiky tradiční školy vyvstaly podle Jůvy a Svobodové (1995) základní inovační záměry:

- snaha o změnu souhrnného zaměření školy
- postihnutí úplného rozvoje osobnosti ve shodě s rozumovými, emočními a nezávislými stránkami
- záměna „školy učení“ za novou „školu tvůrčí“

- snaha uvést školu ve školu činnou, pracovní, aktivní
- probuzení morálně výchovné funkce školy
- spojení školy se životem, společností, s rodinou i s přírodou, zapojení rodiny a kulturních zařízení do spolupráce se školou, vrácení školy do přírody
- potlačení tradiční formy výuky ve třídě a nahrazení skupinovými a individuálními formami
- upevnění úlohy hry v rozvoji jedince vedle učení a práce
- pozitivní změna celkové atmosféry školy, navození nového partnerského vztahu učitel - žák

V dnešní době se setkáváme podle Jůvy a Svobodové (1995) s různými podobami waldorfských škol. Je to zapříčiněno především poměry, požadavky a možnostmi míst, kde se školy vyskytují.

Jedním ze základních znaků waldorfského školství je podíl rodičů na zakládání a budování školy, pomoc při údržbě a úklidu školy. Různé akce školy, slavnosti, divadelní představení, prodejní dny, sbírky, výstavy a kulturní večery také probíhají za účasti rodičů. Veškerá účast a setkání a zapojování do dění školy dává rodičům možnost poznat a porozumět jádru antroposofie a steinerovské pedagogice.

Vznik rodičovských rad, jak zmiňuje Jůva a Svobodová (1995), umožňuje rodičům aktivně se podílet na řešení pedagogických, ekonomických a jiných problémů. Mají právo zasahovat do pedagogických problémů, utvářet výchovně - vzdělávací proces školy a jeho sladění s výchovným působením rodiny. U některých rodičů přetrvává podle Průchy (1991) názor, že přílišná volnost žáků by mohla vést k nižší úrovni vzdělávacích výsledků. Další článek ve waldorfském systému je žákovské fórum, které se týká rodin a žáků. To má za úkol řešit problémy vztahů ve třídách, kooperaci žáků a učitelů, vybavení a vnitřní úpravu školy. Činnost žákovského fóra probíhá tak často, jak je potřeba ze strany učitele nebo rodičovské rady. Důležitou myšlenkou je i zapojení žáka do řešení problémů, jeho názory a následný přístup k řešení.

Fungování školy zajišťují státní dotace, příspěvky členů do spolkových fondů a výtěžky z akcí kulturních a společensky prospěšných. Patří sem i školné neboli rodičovské příspěvky, které jsou přímo úměrné ekonomické situaci každé rodiny. Každé sdružení má podle Zuzáka (2004) svůj volený výbor, jenž řeší nejen pedagogické, ale i ekonomické a správní problémy. Za správu školy podle Průchy (1991) odpovídá celý učitelský sbor,

sdržení rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí. Zajišťují chod školy, rozhodují o provozních a odborných otázkách a pořádají každý týden konference, na kterých jsou řešeny a stanoveny konkrétní úkoly pro jednotlivé zaměstnance školy.

Základní myšlenkou podle Zuzáka (2004) je získat odpověď na to, co je cílem výchovy a vzdělávání. Učitel by měl mít na paměti, co a jak učit, aby uspokojil požadavky samotného dítěte. Waldorfská pedagogika je zaměřena především na individualitu dítěte, ne na požadavky civilizace. Řeší se zde podle Jůvy a Svobodové (1995) nejen pedagogické otázky, ale i metodické a didaktické problémy jednotlivých tříd. Jak uvádí Zuzák (2004), snahou není jen řešit problémy, ale individuálním přístupem ke každému žákovi zvažovat vývojové kroky, kterých by mohl být žák schopen. Žák je pozorován z nejrůznějších hledisek. Pokud jsou učitelé nezaujatí a pravdiví ve vyjadřování, lze poodhalit část osobnosti žáka. Některé školy poskytují možnost výchovy žáků s poruchami nebo postižením.

Řada škol chce pracovat v celodenních systémech, proto volí možnost internátních zařízení. Děti jsou přijímány bez ohledu na jejich náboženské vyznání, ekonomickou situaci rodiny, sociální a národnostní původ. Ve třídě jsou děti rozděleny do skupin tak, aby byla zajištěna jejich jednota, spolupráce. Pokud se však stane, že není dostatek míst ve třídě, jsou děti vybírány na základě výběrového systému školní konference, která vybere žáky na základě informativních a přijímacích rozhovorů mezi učitelem, žákem a rodiči (Jůva a Svobodová, 1995).

Učitelé se snaží v žákovi podle Průchy (1991) probudit pocit, že vlastní určité schopnosti, které může rozvinout pouze vlastní vůlí. Tím žáci získávají vysoké mínění o svých vlastních silách. Učitelé se také snaží potlačit rozdíly v postavení mezi žáky, které by mohly být překážkou k navázání vztahů a v komunikaci. Učitelé dávají žákům prostor k hodnocení ostatních učitelů, ve výběru vzdělávacích obsahů a k volným diskuzím, kde se učitel nechová jako autorita. Veškeré tyto záměry vedou žáky k utváření vysokého mínění ve významu vlastnického individualismu. Vlastnický individualismus je posuzován jako negativní důsledek alternativních škol, kdy si žáci začínají uvědomovat, že se ve škole nic systematického nenaučili a že nebudou moci konkurovat žákům z jiných typů škol (Průcha, 1991).

Na otázku, zda alternativní organizace výuky je efektivnější než výuka na běžných typech škol, nelze odpovědět. U každé školy lze najít její kladné, ale i záporné stránky (Průcha, 1991)

Podnětem pro vznik dalších a dalších waldorfských škol bývají často aktivisté v podobě obecného sdružení, rodičů, učitelů a dalších stoupců a přátel školy.

Pojem učební osnovy, tak jak jsme je znali z našich běžných základních škol, podle Jůvy a Svobodové (1995) neexistují. Waldorfské školy mají učební rámcové plány, které vznikají z antroposofického centrálního postavení člověka a jeho vývojových stupňů v 7., 9., 12., a 14. roce života.

Směr, jakým se učitelé během výuky mají vést, jim ukazují doporučené okruhy, témata, které jim také pomáhají při tvorbě hodin.

Žáci nedostávají za své výkony známky, jak je tomu u škol běžného typu, ale jsou hodnoceni charakteristikami, které obsahují i doporučení pro příští vývoj žáka. Jsou zde uplatňovány zásady vyrovnané spolupráce a sociální kooperace. Tímto je vlastně i potlačena soutěživost žáků.

Jedním z charakteristických elementů waldorfského školství je také těsná spolupráce školy a rodiny. Podstatou ve waldorfských školách je slavení narozenin, svátků, školních výročí a akcí souvisejících s ročními dobami. Cílem je vybudovat v dětech sounáležitost nejen s ostatními dětmi, učiteli, ale i s přírodou (Svobodová a Jůva, 1996).

5 Komunikace

Počátky slovního dorozumívání sahají až do doby před více než 60 000 let, do éry člověka neandertálského. Skutečné záznamy podle Vybírala (2000) nám dávají až dochované písemné památky, z nichž mezi nejstarší patří pět tisíc let staré. V současnosti máme šest tisíc jazyků. Verbální neboli slovní komunikací se dorozumívá jeden, dva nebo více osob pomocí jazyka anebo jinými znaky jazykového systému. Vnitřní řeč k sobě samému, zanechávání stop na e-mailových schránkách, na diktafon, považujeme za slovní komunikování jednoho člověka. I zde může být sám produktor pozdějším příjemcem, kdy si nahrává například na diktafon své nápady, ke kterým se později vrací. Slovní komunikaci chápeme jako výběr, spojování a vytváření jazykových znaků (psaní projevu, rozmýšlení řeči, artikulaci, řečovou strategii, volbu stylu) považujeme za postup vzájemné komunikace, vnímání a příjem (Vybíral, 2000).

Dále Vybíral (2000) uvádí, že si uživatelé společného, stejného mateřského jazyka často neuvědomují, že se jedná při dorozumívání o systém pravidel. Jazyk je prostředek komunikace. Když člověk rozumí druhému opravdu tak, jak to dotyčný myslel, lze považovat tuto situaci za velmi výjimečnou. K tomu Vybíral (2000) dodává, že tento moment nastává po dlouhodobém soužití partnerů, při intimním, či pracovním nebo při stejném emočním vyladění. Řada výpovědí bývá plná vynechaných slov, a přesto si okolí rozumí. Musí však předcházet správný kontext, o který se lze opřít a který vede k pochopení smyslu komunikace (Vybíral, 2000).

I když původní porozumění pojmu komunikace bylo podle Vybírala (2000) rozsáhlejší, dnes nám slovníky a příručky nabízejí překlad ve smyslu: „*tok informací z jednoho bodu k bodu druhému*“, - od určitého zdroje k příjemci. Podstatou je přenos nebo vybudování znalostí. Jak připomíná Klapač (1992), specificky lidskou formou dorozumívání je řeč, které má slovní a mimoslovní službu.

Pokud chceme zkoumat rozdíly ve vyjadřování mužů a žen, musíme si vždy položit několik otázek. Například jakým typem výzkumu jsou závěry podloženy, kolik osob se výzkumu účastnilo a do jaké míry lze zjištění zobecňovat. Na rozdílné řeči žen a mužů může mít vliv několik faktorů, které si ani nemusíme uvědomovat. Krauss a Chiu (1998) se zabývají například výškou a hloubkou hlasu, která je dána především stavbou hrtanu a

délkou hlasivek. Muži mají ve většině případů hlubší hlas než ženy, které ho mají spíše položený výše. Muži v průměru hovoří rychleji, ženy ale lépe artikulují. Rozdíly mezi muži a ženami lze vidět například ve slovech pro údiv, vyjádření vděčnosti nebo pochvaly. Ale i v situaci, kdy si muž či žena povídá, mazlí s malým dítětem. Některé rozdíly však lze vidět v době, kdy vede rozhovor žena se ženou, nebo s mužem, v době váhání, častého přerušování druhého. Podle nedávných výzkumů Vybíral (2004) muži využívají v e-mailové komunikaci více humoru a jsou útočnější, než ženy. Avšak nelze říci, která témata jsou více oblíbená muži či ženami, ani nelze zobecnit délku řeči, kdo se vyjadřuje zdvořileji apod. Podle terapeutů Chvála a Trapkové (2004) existuje tzv. mužský a ženský jazykový modus. Objevují se různé výrazy a způsoby, jimiž mluvčí rozhoduje, rozděluje nebo podmiňuje, snaží se naléhat a dosáhnout změny světa ve svém okolí, soutěží o postavení. Pro muže je také typická ironie.

Na komunikaci je nejzajímavější to, že ji vždy ovlivňujeme, vytváříme, přispíváme k ní a jsme její součástí. Proto bývá občas velmi obtížné postihnout komunikační výměnu, když jsme v danou chvíli její součástí.

Lidskou komunikaci lze rozebírat různě podle toho, zda:

- je sdělovaná zpráva považována za slovní nebo mimoslovní kód
- sdělení, které je v mysli produktora, je nerozlučně spojeno se záměrem a významem
- je brán zřetel na toho, s kým právě mluvíme
- díváme se na komunikaci jako na rozhovor (Janebová, 2010)

Pokud bychom se na komunikaci dívali z pohledu Beavinové, Jacksona a Watzlawicka (1969) in Vybíral (2000), kteří byli autoři kalifornské paloaltské školy, má každá komunikace vlastní syntax, sémantiku a pragmatickou stránku. V syntaxi se zjišťují jevy, jako jsou komunikační kanály, kódování, kapacita komunikace, šum, nadbytečnost, statistické jazykové výskyty. Rozbor sémantické složky komunikace už patří do oboru sémantiky, která si všímá toho, jaký význam určitého slova připisuje mluvčí nebo pisatel a jaký význam na slovo dává příjemce. Tito tři autoři z kalifornské paloaltské školy spojují komunikaci s chováním. Do komunikace řadíme nejen řeč, ale patří sem veškeré chování a komunikace a stránky jakýchkoliv souvislostí, které chování usměrňuje (Beavinová, Jackson a Watzlawick, 1969 in Vybíral, 2000).

Další příklady, co lidská komunikace je, by mohli vést k myšlence, že se specializují na předávání informací pomocí technicistního přístupu, kdy se snaží o zdůraznění syntaxe. Další překlad by se mohl týkat toho, na co by se mohla komunikace zaměřovat. Komunikaci lze považovat za sociální proces a instituci, o které hovoří Holá (2011). Termín „instituce“ poukazuje na to, že celé vzdělávání (školu) můžeme vidět jako komunikaci. Dalším vysvětlením přispěli Moss a Tubbs (1991) se svým výrokem, že lidská komunikace je jako postup, jak vybudovat smysl, obsah mezi dvěma nebo více lidmi. Další pohled je ovlivněn především biologickým a neurofyziologickým myšlením, kdy je komunikace považována za sladěné chování, které je uskutečňováno mezi členy sociální jednotky. Další pohled na komunikaci ilustrují Kraussem a Chiu v knize Vybírala (2000), kdy nám uvádějí příklad, že jeden člověk má o něčem představu a tak má snahu ji předat tak, aby si tu samou, i když s malými odchylkami, vytvořil i příjemce. Z toho plyne, podle Vybírala (2000) to, že veškerá komunikace vede k působení na toho, s kým právě komunikujeme, a současně jsme i my ovlivňováni tím, kdo komunikuje s námi.

5.1 Předmět psychologie lidské komunikace

Podle Vybírala (2000) se komunikace zajímá především o to, jak se lidé vyjadřují, jaké mají záměry a funkce komunikace. Co lidi motivuje k tomu, aby komunikovali, jaké děje při komunikování probíhají, či účinky komunikace na psychiku.

Vybíral (2000) mluví o tom, že se v psychologii lidské komunikace zabýváme oboustranným vysíláním informací a cirkulární podstatou většiny komunikačních výměn. Rozděluje dobu na synchronní a asynchronní. Za synchronní dobu považuje takový čas, kdy ve stejnou chvíli komunikuje dvě a více osob. V době, kdy nejprve komunikuje jeden, pak po chvíli reaguje druhý, považujeme komunikaci za asynchronní. Za asynchronní dobu můžeme považovat například třídní schůzky, kdy nejprve mluví učitel, a po chvíli hovoří rodiče. Další, co se považuje za důležité rozlišovat, je seznam emocí, které jsou právě přítomné, kognitivní osnovy, náčrtý v komunikaci, ale také umět rozpoznat řečové strategie (Vybíral, 2000).

Jelikož se převážná část komunikování, jak uvádí Vybíral (2000), uskutečňuje v konkrétním čase, prostoru a za určitých okolností, zásadní je zkoumání komunikačního kontextu. Jako příklad můžeme uvést akce pořádané školou, kdy je vždy znám čas i

prostor. Ten rozlišujeme na vnitřní a psychický. Psychologie lidské komunikace se zabývá uskutečňováním nejrůznějších sdělení druhému člověku. Ovšem patří sem i ta sdělení, která jsou určena velkým skupinám lidí, například billboardy. Komunikace se v určitém kontextu psychickém, sociálním a fyzikálním zabývá zkoumáním jak úmyslného, tak neúmyslného komunikování. Snaží se o rozbor vzniku motivace a zakódování zpráv a schopnost příjemce danou zprávu rozluštit a porozumět jí. Komunikace dále rozebírá způsoby přenosu zpráv, včetně těch, které jsou proměnné, které dokážou pozměnit, poškodit nebo zaměnit přenos sdělení. Dalším úkolem psychologie lidské komunikace je snaha zjistit chování a prožívání osob sdělujících, ale i sdílejících. Další pohled se otáčí na stranu účastníků. Jaké má na ně sdělení dopad, jestli účastníci chtějí buď v komunikaci pokračovat, nebo ji ukončit, přit se, argumentovat, obhajovat, zda jsou v komunikaci spokojeni, uklidnění, pobavení nebo rozptýlení (Vybíral, 2000).

Do sdělení však lze podle Vybírala (2000) zahrnovat i prvky neslovní komunikace, jako jsou gesta, pohledy, pousmání a dotek. Veškerá komunikace pozměňuje naše postoje, myšlení a emoce. Jazyk, kterým se vyjadřujeme, není jen odezvou skutečnosti, kterou chceme popsat. Lze ho považovat i za prostředek, kterým tuto skutečnost chceme změnit v myslích komunikujících. Vztahy mezi lidmi i vztahy člověka k událostem a ke světu utváříme pomocí volby konkrétního popisu.

5.2 Funkce komunikování

Každá komunikace má určitý účel, smysl, funkci. Každá komunikační výměna má splnit jednu nebo více funkcí. Komunikace získává svůj smysl jen tehdy, pokud účel funkcí a dopad na příjemce je splněn.

Mezi pět hlavních funkcí našeho komunikování patří:

- informovat – předání zprávy, oznámení, prohlášení (informativní funkce)
- instruovat – navádění, naučení, podání receptu
- přesvědčit adresáta o pozměnění názoru – naklonit si někoho na svou stranu, ovlivnit, zmanipulovat
- vyjednat, domluvit se – dojít k dohodě, řešit a vyřešit
- pobavit – rozptýlit, rozveselit někoho druhého, sebe

- kontaktovat se – kontaktování, mít radost z blízkosti
- předvést se – vyvolat dojem, zalíbit se

V běžných situacích není informativních, popisných a oznamovacích funkcí v komunikačních výměnách mnoho. Mnohokrát jde o pouhé přesvědčování i tam, kde je promluva zprostředkována jako pouhé informování. Týká se to především neobjektivních zpravodajství televizních stanic nebo tiskových agentur, kdy se snaží manipulovat, instruovat. Snaží se o podání zprávy tak, aby příjemci nastínil, jak má zprávě rozumět, co si z ní má vzít, jak na ní nazírat a co si o ní myslet (Vybíral, 2000).

Je normální, že někdy nám chybí chuť s kýmkoliv komunikovat, příčinou může být emoční rozmrzelost nebo kognitivní zasycenost. Tento pocit mívají často lidé, kteří každodenně hovoří s velkým počtem lidí, nutí je o nich přemýšlet, řešit mezilidské problémy: učitelé a učitelky, lékaři a lékařky, psychoterapeuti a manželští poradci... Avšak pokud by tento sklon, vyhýbat se jakýmkoli lidským kontaktům, přetrvával, mohlo by to vést k známkám duševní abnormality.

5.3 Způsoby komunikace

Podle Watzlawicka et. al. (1967, 1969, 1999) in Vybíra (2000) lze vidět možnosti lidského komunikování ve třech základních protikladech:

- a) digitálně nebo analogově
- b) komplementárně, nebo symetricky
- c) o obsazích, nebo o svém vztahu k adresátovi

-Digitální

Do popředí se nám dostává verbální komunikování, do kterého patří právě digitální způsob komunikování. Je možné ho upravit na pořadí, uspořádání konvenčních znaků. Lze ho pomocí zápisu, převodem znaků zapsat a tím vyjádřit, co chceme říct. Do této formy lze zařadit vyjádření „buď-anebo“, „nebo oboje“, které se vyjadřuje beze slov velmi těžko, například jen mimikou, obrázkem, gestem.

- Analogové

Protiklad digitálního komunikování je analogové komunikování. Tento druh sdělování patří do neverbálního komunikování, jde o vyjádření nějakým postojem, činem. Podoba zvukových, obrazových, pohybových, barevných, tlakových, pachových symbolů je jeden z prostředků analogového komunikování. Často se jedná o metakomunikační zprávu, která se týká momentální situace. Ovšem vyskytují se zde i názory z paloaltské školy, že nelze některé řečové projevy vůbec vyjádřit analogově. Například obvinění nelze beze slov nějak vyvrátit, a tím ho odmítat, neuznávat. Avšak analogově komunikujeme v běžných situacích mnohem častěji, než digitálně.

- Komplementární

Výměna, obou účastníků komunikace a jejich chování si nekonkuruje, ale doplňuje. Jeden mluví, druhý naslouchá. Jeden ustupuje při komunikaci druhému z partnerů.

- Symetrická

Komunikace, kdy se oba partneři chovají podobně. Oba mají poslední slovo a chtějí, aby druhý ustoupil. Ve zdravém vztahu, komunikaci, by se měly objevovat oba typy komunikace, jak komplementární, tak symetrický způsob sdělování.

- Komunikace o obsazích

Hlavním cílem této komunikace je především funkce informativní nebo instruktážní. Hlavní myšlenkou zde není utvářet vztah mezi komunikujícími, ale vztah k tématu, vše, co si komunikující myslí o obsahu a jak ho prožívají.

- Komunikace o vztahových aspektech

Vzájemné sdělování zpráv typu „*takto vidím tebe, sebe, nás*“ je mi s tebou dobře, „*jsi mi sympatický, nesympatický*“, „*nemám moc času, co ještě chceš?*“ apod.

Z pohledu synchronicity dělíme způsoby sdělování na synchronní a asynchronní. Do synchronní komunikace patří taková sdělení, kdy ve stejný čas komunikují jak produktor, tak příjemce. Vyměňují si navzájem své pozice tak, že komunikace mezi oběma obíhá, cirkuluje. Patří sem například rozhovor tváří v tvář, telefonování, dotyková komunikace beze slov, (viz stisk rukou).

Asynchronní komunikaci představuje výměna mezi vysláním zprávy a odpovědí. Je zde přeměna rolí z role, kdy jsme nejdříve odesílatel a posléze příjemce odpovědi.

5.4 Motivace ke komunikaci

Motivaci lze považovat za skrytou, utajenou funkci, o které se zmiňujeme všude, kde máme na mysli odhodlání, sílu. Každá motivace závisí podle Vybírala (2000) na určitých okolnostech. Zda je nám druhý/á sympatický/á, zda máme chuť komunikovat, jestli nejsme unaveni. Jestli mluvíme stejným jazykem jako náš komunikační partner, jestli si s ním rozumíme, pokud sami předpokládáme, že si s ním budeme rozumět. Co nás ale motivuje ke komunikaci? Co nás podněcuje? Máme několik druhů motivací, které nás pobízejí k tomu, abychom komunikovali.

Motivaci dělíme na několik typů:

- **Motivace kognitivní** – máme potřebu něco sdělit, vyjádřit se o sobě, o druhých, snaha podělit se o náš názor, znalost. Chceme našeho komunikačního partnera vtáhnout do našeho tematického světa, do naší mysli.

- **Motivace zjišťovací a orientační** – tázání, otázky o tom, co nás zajímá, abychom se vyznali v názorovém světě druhého člověka nebo v tématu, o kterém je řeč, poznání našeho komunikačního partnera

- **Motivace sdružovací** – účelem této motivace je snaha o navázání vztahu, , která patří mezi základní lidské potřeby. Pro člověka je důležitá jistota, že k někomu patří, že si s někým rozumí, realizace vztahových záměrů

- **Motivace sebepotvrzovací** – Tím, že se mnou komunikační partner chce komunikovat a komunikuje, mi dává stvrzení, že mám pro něho cenu. Motivace je často využívána v komunikaci rodič a dítě, kdy rodiče odmlčení berou jako určitý trest pro dítě, když něco provede. Tato motivace nám také umožňuje stvrzovat naši identitu, upřesňovat vlastní self – mínění o sobě, vnitřní slunce, tím, že si stojíme za svým. Komunikace často bývá předmětem komunikace pro nás, kdy my sami se utvrzujeme ve vlastním já.

- **Motivace adaptační** – signalizace, projev vlastního postavení v sociálním, ale i v profesním světě. Dále sem patří začlenění pomocí přizpůsobování rolovým stereotypům, hraní konvenčních komunikačních her. Vlastní konformita, kdy všechny tyto postupy vedou k tomu, aby nás druzí přijímali a neodmítali. Komunikace je přizpůsobena k našemu okolí

- **Motivace „přesilová“** – komunikace je uskutečňována především proto, abychom se uplatnili, upoutali na sebe pozornost, předvedli se a získali respekt, obdiv
- **Motivace požitkářská** – rozptýlení, odpočinek, nezávazné koketování, flirtování
- **Motivace existenciální** – představuje komunikaci s druhými lidmi nebo se sebou. Může zde hrát roli nějaký niterný opěrný bod – bůh, uspokojení smyslu života, proto komunikuje. Život získává smysl tehdy, pokud si s někým vyměňujeme a sdílíme myšlenky, vzpomínky, prožitky pomocí slov i bez nich, tím si udržujeme zdravý psychický stav. Motivace, která vede k tomu, aby se o někom začalo mluvit (Vybíral, 2000).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodika

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je hlubší pohled na komunikaci mezi rodinou a školou v souvislosti s typem základní školy (běžný typ, waldorfská, malotřídní), zda jsou patrné rozdíly (jedná se o vztah mezi rodinou a učiteli 1. stupně ZŠ). Zjistit, do jaké míry jsou rodiče a učitelé spokojeni s komunikací ve vztahu škola – rodina. Dále zjistit názor rodičů, ale i učitelů na průběh vzájemné komunikace na jednotlivých typech škol. Kdo podněcuje komunikaci a jakými formami probíhá. Zjistit, jaký způsob komunikace rodiče, ale i učitelé preferují, je-li pro ně dostačující.

6.2 Metodologie a popis výzkumného souboru

Jedná se o smíšený výzkum, kdy bylo jednak realizováno dotazníkové šetření (kvantitativní část), ale byly také uskutečněny rozhovory (kvalitativní část). Podle Gavory (2000) se u dotazníkového šetření jedná o metodu, při níž získáváme data pomocí písemných otázek a odpovědí. Výhodou této metody je, že lze během krátké doby získat mnoho dat a výsledky jsou snadno zpracovatelné. Byly vytvořeny dva druhy dotazníků – pro rodiče a pro učitele. Ještě před použitím do diplomové práce byla provedena pilotáž k jejich ověření. Další část výzkumu (kvalitativní) byla uskutečněna metodou rozhovoru, a to s řediteli jednotlivých typů škol.

Stanovené předpoklady:

Předpoklad 1: *Waldorfská škola preferuje ve větší míře než ostatní typy škol osobní kontakt s rodiči.*

Předpoklad 2: *Waldorfská škola má užší kontakt s rodiči, než základní škola běžného typu.*

Předpoklad 3: *Ve waldorfské škole je v rovnováze kontaktování ze strany rodiny i školy (v ostatních typech škol je patrný trend kontaktování spíše ze strany školy).*

Předpoklad 4: *Rodiče a učitelé žáků navštěvující waldorfské školy preferují k setkání konzultační odpoledne ve větší míře než ostatní školy.*

V rámci dotazníku byly použity ještě otázky, které stojí za zmínku a které budou též v kapitole Výsledky prezentovány.

Otázka 1: Co bývá nejčastějším důvodem kontaktování rodičů ze strany učitele?

Otázka 2: Co považují rodiče za nejčastější důvod, proč je kontaktují učitelé?

Otázka 3: Plánují učitelé rodičovská setkání v době, kdy se to hodí rodičům?

Otázka 4: Jak jsou učitelé spokojeni s probíhající komunikací mezi nimi a rodiči?

Otázka 5: Jak jsou rodiče spokojeni s probíhající komunikací mezi nimi a školou?

Otázka 6: Na jakém typu akce se rodiče nejvíce podílejí?

Otázky v rozhovoru s řediteli škol byly směřovány k cíli diplomové práce – jednalo se tedy o otázky, které zjišťovaly informace vztahující se ke komunikaci mezi školou a rodinou (z pohledu školy – ředitele), vztah školy a rodiny.

Výzkumný vzorek byl tvořen z učitelů a rodičů dětí navštěvujících základní školu běžného typu, waldorfskou a malotřídní školu. Byly vybrány celkem dvě základní školy běžného typu, dvě waldorfské a dvě malotřídní. Kromě malotřídní školy, která se nachází na vesnici, jsou všechny školy městského typu.

ZŠ Brigádníků v Praze

II. ZŠ Milevsko

Waldorfská škola v Příbrami

Waldorfská škola v Českých Budějovicích

ZŠ a MŠ Brná v Ústí nad Labem

ZŠ a MŠ Klučenice

Dotazníky na Waldorfskou školu v Příbrami, na Základní školu v Milevsku byly poslány poštou, ostatní dotazníky byly předány osobně. Návratnost dotazníků byla 100 %.

Počet rodičů a učitelů (neboli respondentů) dotazníkového šetření byl 162.

Z toho bylo vyplněných 6 dotazníků od učitelů a 48 dotazníků od rodičů ze základní školy běžného typu, 6 dotazníků od učitelů a 48 dotazníků od rodičů waldorfských škol a dalších 6 dotazníků od učitelů a 48 dotazníků od rodičů z malotřídních škol. Rozhovor byl uskutečněn s řediteli všech zvolených škol – to znamená, že bylo realizováno šest rozhovorů s řediteli školy.

7 Výsledky

7.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření

V kapitole Výsledky jsou nejprve prezentovány odpovědi vztahující se ke konkrétním předpokladům. Jsou zde dávány do kontextu odpovědi učitelů i rodičů, které jsou následně shrnuty. Dále jsou pak uváděny výsledky vztahující se ke zvoleným, výše uvedeným, otázkám.

Předpoklad 1: *Waldorfská škola preferuje ve větší míře než ostatní typy škol osobní kontakty s rodiči.*

Tab. č. 1 – Způsob komunikace – rodiče

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Osobní	18	38	22	46	36	75
Telefon	5	10	12	25	8	17
E-mail	23	48	10	21	3	6
Jiné	2	4	4	8	1	2
Celkem	48	100	48	100	48	100

Na otázku č. 8 v dotazníku pro rodiče odpovědělo 48 respondentů z řad rodičů běžné ZŠ, 48 rodičů z malotřídní ZŠ a 48 respondentů z řad rodičů ZŠ waldorfského typu.

Jak je z tabulky patrné, rodiče z běžné ZŠ uvádějí, že 38 % z nich dává přednost komunikaci osobní, 10 % rodičů preferuje telefonní komunikaci, 48 % respondentů komunikuje e-maily a zbylá 4 % rodičů uvedla, že používají jiný druh komunikace, než již zmíněné.

Na malotřídních školách rodiče nejvíce preferují komunikaci osobní, a to z 46 % všech dotázaných rodičů z tohoto typu škol. Dále 25 % dotázaných rodičů uvedlo, že preferují

komunikaci telefonickou, 21 % rodičů komunikuje prostřednictvím e-mailů a 8 % zbylých rodičů komunikuje jinými způsoby, než již uvedené.

Na školách waldorfských 75 % rodičů preferuje komunikaci osobní. Dalších 17 % rodičů uvedlo, že komunikují prostřednictvím telefonu, 6 % rodičů využívá ke komunikaci e-mailů a 2 % rodičů uvedlo, že komunikují se školou (učiteli) jinými způsoby, než již zmíněné.

Tab. č. 2 – Způsob komunikace – učitelé

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Osobní	2	33	3	50	5	83
Telefon	1	17	2	33	1	17
E-mail	3	50	1	17	0	0
Jiné	0	0	0	0	0	0
Celkem	6	100	6	100	6	100

Na otázku č. 9 v dotazníku pro učitele odpovědělo 6 respondentů z řad učitelů běžné ZŠ, 6 učitelů z malotřídní ZŠ a 6 respondentů z řad učitelů ze ZŠ waldorfského typu.

Jak je z tabulky č. 2 patrné, učitelé z běžné ZŠ uvádějí, že 33 % z nich dává přednost komunikaci osobní, 17 % učitelů preferuje telefonní komunikaci, a polovina učitelů komunikuje e-maily. Nikdo z učitelů neuvedl, že používají jiný druh komunikace, než již zmíněné, jako je osobní komunikace, telefon nebo e-mail.

Na malotřídních školách polovina učitelů preferuje komunikaci osobní. Dále 33 % dotazovaných učitelů uvedlo, že preferují komunikaci telefonickou, 17 % učitelů komunikuje prostřednictvím e-mailů. Opět žádný z učitelů neuvedl, že preferuje jiný druh komunikace, než zmiňovaný osobní kontakt, telefon nebo e-mail.

Na školách waldorfských 83 % učitelů upřednostňuje komunikaci osobní. Dalších 17 % učitelů uvedlo, že komunikují prostřednictvím telefonu. Možnost komunikace prostřednictvím e-mailů nebo jiný druh komunikace nikdo z učitelů waldorfských škol neuvedl.

Porovnáním tabulek č. 1 a 2 můžeme vidět rozdíly v tom, jak komunikaci vnímají rodiče a učitelé.

Na běžné ZŠ rodiče odpověděli, že nejraději komunikují prostřednictvím e-mailů, přičemž učitelé jsou stejného názoru.

Na malotřídní škole rodiče zase preferují komunikaci osobní. Rodiče z malotřídních škol jsou stejného názoru. Polovina rodičů odpověděla, že jsou také pro komunikaci osobní.

Rodiče z waldorfských škol uvedli, že také dávají přednost komunikaci osobní, a to ze 75 %. Učitelé z waldorfských škol také uvedli, že upřednostňují komunikaci osobní, a to dokonce z 83 %.

Na základě prezentovaných výsledků je patrné, že ***předpoklad 1 byl potvrzen.***

Předpoklad 2: *Waldorfská škola má užší kontakt s rodiči, než základní škola běžného typu.*

Tab. č. 3 – Frekvence komunikace na školách - rodiče

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf.	%
1x týdně	19	40	22	46	32	67
1x měsíčně	6	12	18	37	8	17
1x čtvrtletně	22	46	7	15	5	10
Jiné	1	2	1	2	3	6
Celkem	48	100	48	100	48	100

Zda je waldorfská škola v užším kontaktu s rodiči, než jiné školy, odpovídalo celkem 144 respondentů z řad rodičů. Z tabulky č. 3 je patrné, že na běžných základních školách komunikují rodiče se školou 1 x týdně ve 40 %. Měsíční komunikaci upřednostňuje 12 % rodičů, jednou za čtvrt roku komunikuje se školou 46 % rodičů a v jiné době, než již zmíněné, komunikují 2 % rodičů.

Na školách malotřídních komunikují rodiče jednou týdně častěji než na běžných školách. Týká se to 46 % rodičů a 37 % rodičů preferuje komunikaci jednou za měsíc, jednou čtvrtletně komunikuje se školou 15 % rodičů a 2 % rodičů uvedla, stejně jako na běžných ZŠ, že preferují jiný interval komunikace, než již zmíněné.

Na školách waldorfských zmiňuje kontakt rodiny se školou 1 x týdně 67 % rodičů, jednou za měsíc se školou komunikuje 17 % rodičů, jednou za čtvrt roku 10 % rodičů a zbylých 6 % rodičů uvedlo, že dávají přednost komunikaci se školou v jiné době, než již zmíněné.

Tab. č. 4 – Frekvence komunikace na školách - učitelé

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
1x týdně	4	67	4	67	5	83
1x měsíčně	0	0	2	33	1	17
1x čtvrtletně	2	33	0	0	0	0
Jiné	0	0	0	0	0	0
Celkem	6	100	6	100	6	100

Podle údajů získaných z otázky č. 10 v dotazníku pro učitele je patrné, že na otázku odpovědělo 6 učitelů z běžných ZŠ, 6 učitelů z malotřídních ZŠ a 6 učitelů z waldorfských škol.

Na běžné ZŠ učitelé kontaktují rodiče především jednou za týden. O tomto je přesvědčeno 67 % učitelů. Zbýlých 33 % učitelů uvedlo, že kontaktují rodiče jedno čtvrtletně.

Na malotřídních školách je to velmi podobné, kdy 67 % učitelů kontaktuje rodiče jednou měsíčně, dalších 33 % učitelů kontaktují rodiče jednou čtvrtletně.

Na waldorfských školách probíhá spolupráce mezi školou a rodiči podle 83 % učitelů jednou za týden. 17 % učitelů komunikuje s rodiči jednou měsíčně. Žádný z učitelů waldorfských škol nevedl, že by preferoval komunikaci s rodiči jednou za měsíc.

Rodiče z běžných ZŠ komunikují s učiteli nejčastěji jednou za čtvrtletí, kdy odpověď zvolilo 46 % rodičů. Největší počet rodičů z malotřídních a waldorfských škol naopak uvedlo, že nejraději komunikují s učiteli jednou za týden. Týká se to 46 % rodičů z malotřídních a 67 % rodičů z waldorfských škol. Avšak větší část učitelů z běžných, malotřídních a waldorfských škol uvedla, že také dávají přednost komunikaci jednou za týden. Z běžných ZŠ se to týká 67 % učitelů, kteří komunikují s rodiči jednou za týden, z malotřídních ZŠ se to týká 67 % učitelů a 83 % učitelů z waldorfských škol.

Z výše uvedených dat vyplývá, že byl **předpoklad 2 potvrzen**.

Předpoklad 3: *Ve waldorfské škole je v rovnováze kontaktování ze strany rodiny i školy (v ostatních typech škol je patrný trend kontaktování spíše ze strany školy).*

Tab. č. 5 – Aktivita v komunikaci - rodiče

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf.	%
Převážně učitel	9	19	19	40	21	44
Převážně rodič	11	23	23	48	18	37
Obě strany stejně	28	58	6	12	9	19
Celkem	48	100	48	100	48	100

Zda jsou rodiče nebo učitelé aktivnější v komunikaci ve vztahu mezi školou a rodiči, odpovídalo v tabulce č. 5 48 rodičů z běžných ZŠ, 48 rodičů ze škol malotřídních a 48 rodičů ze škol waldorfských. Podle rodičů z běžných ZŠ jsou to z 19 % především učitelé, kteří kontaktují rodinu, avšak rodiče jsou aktivnější o 4 % více než učitelé. 58 % rodičů si myslí, že jsou obě strany – rodiče i učitelé stejné aktivní.

Rodiče na malotřídních školách si myslí, že jsou učitelé aktivní ze 40 %, avšak oni sami se považují za aktivní ze 48 %. Pouhých 12 % rodičů si myslí, že jsou obě strany stejně aktivní.

Rodiče z waldorfských škol si myslí, že je 44 % učitelů aktivnější než oni sami. 37 % rodičů si myslí, že jsou aktivnější než učitelé a 19 % rodičů si myslí, že jsou obě strany stejně aktivní.

Tab. č. 6 – Aktivita v komunikaci - učitelé

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Převážně učitel	2	33	3	50	3	50
Převážně rodič	1	17	2	33	1	17
Obě strany stejně	3	50	1	17	2	33
Celkem	6	100	6	100	6	100

Z tabulky č. 6 je patrné, že na otázku, zda jsou rodiče nebo učitelé aktivnější v komunikaci mezi školou a rodiči, odpovídalo 6 učitelů z běžných ZŠ, 6 učitelů z malotřídních ZŠ a 6 učitelů ze ZŠ waldorfských.

Variantu odpovědi, že jsou učitelé v komunikaci aktivnější, volilo 33 % učitelů z běžných ZŠ. Dalších 17 % učitelů vypovědělo, že jsou aktivnější převážně rodiče a polovina učitelů odpověděla, že jsou obě strany – učitelé i rodiče stejně aktivní.

Naopak na malotřídních školách vypověděla polovina učitelů, že je převážně učitel aktivnější. 33 % učitelů vypovědělo, že jsou převážně rodiče aktivnější a zbylých 17 % označilo možnost, že jsou obě strany stejně aktivní.

Na waldorfských školách vypověděla polovina učitelů, že jsou převážně oni aktivnější, 17 % učitelů uvedlo, že jsou převážně rodiče aktivnější a 33 % všech učitelů uvedlo, že jsou obě strany stejně aktivní.

Z tabulek č. 5 a 6 vyplývá, že nejaktivnější jsou převážně učitelé dle názoru rodičů na waldorfských školách. Dle názoru učitelů jsou také nejaktivnější převážně učitelé na waldorfských školách. Tímto **byl předpoklad 3 potvrzen.**

Předpoklad 4: *Rodiče a učitelé žáků navštěvující waldorfské školy preferují k setkání konzultační odpoledne ve větší míře než ostatní školy.*

Tab. č. 7 – Druh setkání - rodiče

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Hromadné tř. schůzky	12	25	11	23	10	21
Individ. konzultace	13	27	9	19	5	10
Konzultační odpol.	23	48	28	58	31	65
V rámci spol. aktivit	0	0	0	0	2	4
Celkem	48	100	48	100	48	100

Na otázku č. 15 v dotazníku pro rodiče, která souvisela s předpokladem, zda rodiče a učitelé žáků navštěvující waldorfské školy preferují k setkání konzultační odpoledne, odpovídalo 48 učitelů z běžných ZŠ, 48 učitelů z malotřídních ZŠ a 48 učitelů z waldorfských škol.

Z tabulky č. 7 je patrné, že 25 % rodičů z běžných ZŠ preferuje hromadné třídní schůzky, 27 % rodičů preferuje individuální konzultace a zbylých 48 % rodičů preferuje konzultační odpoledne. Žádný z rodičů z běžných ZŠ neuvedl, že by dával přednost ke konzultaci v rámci společných aktivit. Avšak zajímavé na těchto výsledcích z běžných ZŠ je, že větší počet rodičů uvedlo, že preferuje individuální konzultace, než hromadné třídní schůzky.

Na malotřídních školách uvedlo 23 % rodičů, že dává přednost hromadným třídním schůzkám, individuálním konzultacím dává přednost 19 % rodičů a 58 % rodičů uvedlo, že preferují odpolední konzultace a opět žádný z rodičů neuvedl, že by upřednostňoval komunikaci v rámci společných aktivit.

Na školách waldorfských rodiče upřednostňují hromadné třídní schůzky z 21 %, 10 % rodičů preferují individuální konzultace, 65 % rodičů dává přednost odpoledním konzultacím a jako jediní rodiče ze všech typů škol uvedli, že 4 % ze zmiňovaných všech rodičů dává přednost komunikaci v rámci společných aktivit

Tab. č. 8 – Druh setkání - učitelé

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Hromadné tř. schůzky	3	50	1	17	3	50
Individ. Konzultace	1	17	0	0	0	0
Konzultační odpo.	2	33	3	50	3	50
V rámci spol. aktivit	0	0	2	33	0	0
Celkem	6	100	6	100	6	100

V tabulce č. 8 jsou prezentovány odpovědi učitelů na otázku č. 15 související s preferencí setkání rodiny a školy v rámci konzultačního odpoledne. Na otázku odpovědělo 6 učitelů z běžných ZŠ, 6 učitelů z malotřídních ZŠ a 6 učitelů z waldorfských škol.

Polovina učitelů z běžných ZŠ odpověděla, že upřednostňuje k setkání hromadné schůzky, 17 % učitelů odpovědělo, že preferují individuální konzultace a konzultačnímu odpoledni dává přednost 33 % učitelů.

Na malotřídní škole dává přednost hromadným schůzkám 17 %, polovina učitelů upřednostňuje konzultační odpoledne a zbylých 33 % učitelů preferuje setkání v rámci společných aktivit.

Na waldorfské škole se setkáváme s názorem, že polovina učitelů upřednostňuje hromadné schůzky a další polovina dotazovaných učitelů vypověděla ve prospěch odpoledních konzultací.

Z výsledků není jednoznačné, že by byl výrazný rozdíl mezi waldorfskou školou a ostatními typy škol. **Předpoklad 4 tedy nebyl potvrzen** (je však možné vypozařovat určitý trend v souvislosti s preferencí konzultačního odpoledne ve prospěch waldorfských škol).

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Otázka č. 1: *Co bývá nejčastějším důvodem kontaktování rodičů ze strany učitele?*

Tab. č. 9 – Důvod komunikace

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Prospěch	4	67	4	83	1	17
Chování	2	33	2	17	2	33
Jiný/é	0	0	0	0	3	50
Celkem	6	100	6	100	6	100

Na otázku č. 9 v dotazníku pro rodiče odpovídalo 6 učitelů z běžných ZŠ, 6 učitelů z malotřídních ZŠ a 6 učitelů z waldorfských ZŠ.

Jak je z tabulky č. 9 patrné, nejčastějším důvodem pro kontaktování rodičů ze strany učitelů, je prospěch žáků. Tato odpověď se týká 67 % učitelů z běžných ZŠ. Chování žáků, jak důvod proč kontaktují učitelé rodiče, uvedlo 33 % učitelů z běžných ZŠ. Jiné důvody neuvedl žádný z učitelů.

Na malotřídních školách uvedlo 83 % učitelů, že kontaktují rodiče z důvodu prospěchu žáků, 17 % učitelů kontaktuje rodiče kvůli chování. Opět jiné důvody učitelé z malotřídních škol neuvedli.

Na waldorfských školách učitelé odpověděli převážně ve prospěch jiných důvodů, než již zmíněné, proč kontaktují rodiče. Převážná většina učitelů uvedla, že se rodiče zajímají o chod školy, o to, jak mohou být nápomocni a co je nového ve vzdělání. Mnoho rodičů má zájem o to, aby se zapojili nejen do dění školy pasivně, ale i aktivně. Jsou součástí nácviku na besídku, přípravy různých akcí pro děti. Proto se spolupráce mezi učiteli a rodiči probíhá na úrovni přátelské komunikace, kdy učitelé mohou žádat o pomoc při realizaci různých školních akcí.

Dalších 17 % uvedlo, že kontaktují rodiče z důvodu prospěchu a zbylých 17 % uvedlo jako důvod kontaktování rodičů prospěch.

Otázka č. 2: *Co považují rodiče za nejčastější důvod, proč je učitelé kontaktují?*

Tab. č. 10 – Důvod komunikace

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Prospěch	32	67	24	50	11	23
Chování	6	13	20	42	5	10
Jiný/é.	10	20	4	8	32	67
Celkem	48	100	48	100	48	100

Jak je z tabulky č. 10 patrné, nejčastějším důvodem pro kontaktování rodičů je prospěch žáků. Odpověď byla získána otázkou č. 10 z dotazníku pro učitele.

Na běžné ZŠ odpovědělo 67 % rodičů, že jsou kontaktováni z důvodu prospěchu žáků, 13 % rodičů jsou přesvědčeni, že jsou kontaktováni z důvodu chování a zbylých 20 % rodičů si myslí, že jsou kontaktováni z jiného důvodu, než je prospěch nebo chování.

Na malotřídní ZŠ je polovina rodičů přesvědčena, že jsou kontaktováni z důvodu prospěchu. Dalších 42 % rodičů uvádí, že jsou kontaktováni ze stran učitele kvůli chování. Zbylých 8 % rodičů si myslí, že jsou kontaktováni z jiných důvodů, než již zmiňovaných jako je prospěch nebo chování.

Na školách waldorfských odpovědělo 23 % dotazovaných rodičů, že jsou kontaktováni z důvodu prospěchu žáků, 10 % rodičů je přesvědčeno, že jsou kontaktováni z důvodu chování. Zbylých 67 % rodičů je přesvědčeno, že jsou kontaktováni z jiných důvodů, než je prospěch nebo chování. Mnoho rodičů projevuje zájem o výuku, o vzdělání a tak se účastní mnoho kurzů. Lépe porozumí výuce jejich dětí. Rodiče se také zapojují do školních akcí, jako jsou besídky, jarmarky nebo výlety. Nejen, že se rodiče těchto akcí účastní, ale jsou i jejich součástí. Pomáhají při realizaci, jsou podporou nejen svým dětem, ale i rodičům a celé škole.

Otázka 3: *Plánují učitelé rodičovská setkání v době, kdy se to hodí rodičům?*

Tab. č. 11 – Termín rodičovských setkání - rodiče

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Ano	38	79	35	73	45	94
Ne	10	21	13	27	3	6
Celkem	48	100	48	100	48	100

Na otázku, zda učitelé plánují setkání v době, kdy to vyhovuje rodičům, odpovídalo 48 rodičů z běžných ZŠ, 48 rodičů z malotřídních ZŠ a 48 rodičů z waldorfských škol.

79 % rodičů z běžných ZŠ si myslí, že jsou rodičovská setkání plánovaná v době, kdy jim to vyhovuje. 21 % si naopak myslí, že rodičovská setkání nejsou plánována v době, kdy to vyhovuje rodičům.

Na malotřídních školách odpovědělo 73 % rodičů, že jsou rodičovská setkání uskutečňována v době, kdy to vyhovuje právě rodičům. 27 % sdílí opačný názor.

Na waldorfské škole se setkáváme s názorem 94 % rodičů, kteří si myslí, že učitelé plánují rodičovská setkání s ohledem na rodiče. 6 % rodičů si myslí, že rodičovská setkání nejsou plánována v době, kdy to vyhovuje rodičům.

Tab. č. 12 – Termín rodičovských setkání – učitelé

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Ano	5	83	3	50	5	83
Ne	1	17	3	50	1	17
Celkem	6	100	6	100	6	100

Termínu rodičovských setkání se týká také tabulka č. 12, která nám porovnává odpovědi učitelů jednotlivých typů škol.

Na otázku, zda jsou plánována rodičovská setkání v době, kdy to vyhovuje rodičům, odpovědělo 83 % učitelů z běžných ZŠ kladně, 17 % záporně.

Na malotřídních ZŠ se setkáváme s názorem v 50 % s odpovědí ano, v 50 % s odpovědí ne.

Naopak na waldorfských školách panuje 83 % názor, že rodičovská setkání jsou uskutečňována v době, kdy se to hodí rodičům.

Otázka 4: Jak jsou učitelé spokojeni s probíhající komunikací mezi nimi a rodiči?

Tab. č. 13 – Spokojenost učitelů

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Ano	6	100	4	67	6	100
Ne	0	0	2	33	0	0
Celkem	6	100	6	100	6	100

Cílem otázky č. 27 bylo zjistit, jak jsou učitelé spokojeni v komunikaci mezi nimi (školou) a rodiči.

Jak je z tabulky patrné, všichni odpovídající respondenti z běžných ZŠ jsou spokojeni s probíhající komunikací.

Na malotřídních školách odpověděli 4 učitelé, že jsou spokojeni s komunikací, 2 učitelé spokojeni nejsou.

Na školách waldorfských je 6 odpovídajících učitelů spokojeno s tím, jak komunikace mezi nimi (školou) a rodiči probíhá.

Otázka 5: Jak jsou rodiče spokojeni s probíhající komunikací mezi nimi a školou?

Tab. č. 14 – Spokojenost rodičů

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Ano	42	88	26	54	46	96
Ne	6	12	22	46	2	4
Celkem	48	100	48	100	48	100

Spokojenost rodičů byla zjišťována pomocí otázky č. 30 v dotazníku pro rodiče. Výsledky byly získány porovnáním jednotlivých názorů mezi zkoumanými typy škol.

Jak je možné v tab. 14 vidět, na běžné ZŠ je 88 % rodičů s komunikací mezi nimi a učiteli (školou) spokojeno, 12 % uvedlo, že je s probíhající komunikací mezi nimi a učiteli (školou) nespokojeno.

Na školách malotřídních je 54 % dotazovaných rodičů spokojeno, 46 % nespokojeno s probíhající komunikací.

Na waldorfských školách je 96 % rodičů spokojen a 4 % odpovědělo, že spokojeno není.

Otázka 6: Na jakém typu akce se rodiče nejvíce podílejí?

Tab. č. 15 – Typ akce – učitelé

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Besídky	1	17	2	33	5	83
Výlety	4	66	0	0	0	0
Spol. pobyty	1	17	3	50	0	0
Jiné	0	0	1	17	1	17
Celkem	6	100	6	100	6	83

Otázkou č. 19 v dotazníku pro učitele byl zjišťován názor učitelů, kterých akcí se rodiče zúčastňují. Učitelé mohli vybírat z akcí typu: besídky, výlety, společné pobyty a jiné.

Na běžných ZŠ se podle učitelů podílí na besídkách 17 % rodičů. Na výletech se podílí 66 % rodičů a na společných pobytech v přírodě 17 % rodičů.

Na malotřídních ZŠ se rodiče podílejí z 33 % na besídkách, z 50 % na společných pobytech v přírodě a 17 % rodičů se účastní jiných akcí, než již zmiňované.

Na waldorfských školách převládají převážně besídky, na kterých se podílí (83 % rodičů), na jiných akcích se podílí 17 % rodičů. Na otázku, která se týkala typu akcí, kterých se rodiče účastní, bylo možné odpovídat vlastními slovy, jelikož odpověď „jiné“ zůstala otevřená. Učitelé odpovídali převážně ve prospěch pořádaných sezení pro rodiče a přátele školy, které byli v kompetenci školy. Zmiňovali různé besedy na téma waldorfské školy a osvětlení, co je to za typ školy, v čem prosperuje, co je jejím hlavním cílem.

Tab. č. 16 – Typ akce – rodiče

Typ školy						
	Běžná ZŠ	%	Malotř. ZŠ	%	Waldorf. ZŠ	%
Besídky	23	49	15	31	16	33
Výlety	10	20	23	48	20	42
Spol. pobyty	5	11	9	19	10	21
Jiné	10	20	1	2	2	4
Celkem	48	100	48	100	48	100

V tab. č. 16 jsou prezentovány výsledky zjišťující akce, kterých se rodiče – dle jejich názoru – účastní. 49 % rodičů z běžných ZŠ se účastní besídek. Výletů se účastní 20 % rodičů, společných pobytů využívá 11 % rodičů a 20 % rodičů se účastní jiných akcí, než již zmiňované besídky, výlety a společné pobyty v přírodě.

Z malotřídních škol se 31 % rodičů účastní besídek, 48 % rodičů podniká výlety, avšak společné pobyty v přírodě se účastní pouze 19 % rodičů. Jiných akcí, než již zmiňovaných, se účastní 2 % rodičů.

Na školách waldorfských se účastní besídek 25 % rodičů, 37 % rodičů se podílí na výletech a na společných výletech do přírody se účastní 17 % rodičů. Jiných akcí, než již zmiňované besídky, výlety nebo společné pobyty, se účastní 4 % rodičů.

7.2 Výsledky na základě rozhovorů

Rozhovorů se zúčastnilo šest ředitelů základních škol. Z toho dva ředitelé základní školy běžného typu, dva ředitelé školy malotřídní a waldorfské.

Pro přehlednost jsou základní údaje o jednotlivých komunikačních partnerech uvedeny v tab. č. 17.

Tab. č. 17 : Základní údaje o komunikačních partnerech

Typ školy						
	Pohlaví	Délka praxe ředitele	Délka praxe učitele	Počet žáků	Počet tříd	Praxe na jiném typu školy
Běžná A	žena	10	30	450	9	Ano
Běžná B	žena	8	20	440	9	Ano
Waldorfská A	žena	8	17	175	9	Ano
Waldorfská B	muž	21	43	180	9	Ano
Malotřídní A	žena	12	32	117	5	Ne
Malotřídní B	muž	2,5	28	100	9	Ano

7.2.1 Rozhovor s řediteli běžné základní školy

První rozhovory byly prováděny na dvou základních školách běžného typu. Obě školy jsou řízeny ženami. První z nich zmínila dlouholetou třicetiletou praxi v oboru učitelství na prvním stupni. Funkci ředitelky běžné základní školy však vykonává 10 let.

Druhá paní ředitelka pracuje v oboru učitelství na prvním stupni základní školy 28 let a 8 let je ve funkci ředitelky. Obě paní ředitelky se shodly na tom, že by spolupráce mohla být ze strany rodičů na lepší úrovni, ovšem také připomínají, že dnešní doba je uspěchaná. Třídní schůzky na obou běžných základních školách probíhají dvakrát ročně. Na otázku, zda si myslí, že je počet schůzek dostačující, odpověděly, že si nejsou vědomy toho, že by počet rodičovských schůzek byl zapotřebí přeorganizovat. Obě shodně odpovídají, že většinou si rodiče jednou za rok čas vynaloží na to, aby se mohli přijít do školy zeptat, jak jejich dítě prospívá. *„Ovšem to samozřejmě není jediný nástroj pro komunikaci, pomocí kterého se rodiče dozví, jak si děti ve škole vedou.“* Dodává jedna paní ředitelka. Jak potvrzuje Kolláriková a Pupala (2001), že lze posuzovat celkové chování rodiny z toho, jak často chodí rodiče na třídní schůzky, zda se vůbec snaží o spolupráci se školou. Také uvádí, že snaha a vstřícné chování je kvalitou dobrého učitele. Nejzajímavější na rozhovoru s první paní ředitelkou (běžná A) bylo zjištění, když na otázku ohledně chodu školy odpověděla: *„nezamykáme školu během dne a nikdy jsme se neseťkali s tím, že by nás někdo vykradl.“* Tímto výrokem mě paní ředitelka velmi překvapila. Sama ještě dodala: *„nikdy se nám tu nic neztratilo, když pomínu věci, které si občas děti kradly navzájem.“* Co se týká akcí, které školy organizují, dle názoru obou ředitelky se rodiče ve velké míře podílejí. Ať už se jedná o den otevřených dveří pro přátele školy a veřejnost, který probíhá dvakrát za rok, stále jsou rodiče a veřejnost, kteří se přijdou podívat a zeptat na různé zajímavosti. Také probíhají besídky a jarmarky. Podle Jůvy a Svobodové (1995) je účast všeho druhu, setkání a zapojování se do dění školy velmi důležitá v poznání a porozumění. V otázce poznávání prostředí školy mají obě ředitelky kladné zkušenosti. *„Rodiče mají zájem a nás to těší, zajímají se nejen o výuku, ale i o prostředí, ve kterém se děti pohybují.“* Jsou přesvědčené o tom, že je důležité, aby sami rodiče věděli, „do čeho“ dávají své děti. Se svou pozicí jsou spokojené, ale dodávají, že role ředitele už tolik nedovoluje komunikovat s rodiči, jako to bylo možné v dobách třídnictví. Osobní kontakt byl ve zmíněných rozhovorech na prvním místě ve vztahu komunikace škola – rodiče. Odpovědi

na otázky byly u obou paní ředitelky běžných základních škol velmi podobné. Jediný rozdíl, který jsem shledala, byl ten, že pokud přijde rodič s nějakým problémem, jedna paní ředitelka je zastáncem toho, aby se učitel snažil vyřešit věc s rodičem sám. Jak sama podotkla: „*pokud spolu lidé nehovoří, vždy budou vznikat rozdíly v názorech.*“ Stejně to vidí Vybíral (2001), který uvádí, že jazyk je prostředkem komunikace. Pokud to není možné, přechází se do fáze, kdy se celého rozhovoru účastní i ředitel. Druhá paní ředitelka naopak preferuje okamžitý rozhovor mezi zúčastněnými stranami, kdy k tomu přihlíží ředitel. Dle mého názoru je první přístup profesionálnější, ředitel tak prokazuje učiteli důvěru, že má právo si věc vyřešit po svém. Buduje se tak i vztah mezi ředitelem a učitelem.

7.2.2 Rozhovor s řediteli waldorfské základní školy

Další dva rozhovory byly realizovány ve waldorfských školách. Na tyto rozhovory jsem byla velmi zvědavá, jelikož jsem se sama nikdy blíže s alternativním typem školy nedostala do styku. Paní ředitelka waldorfské školy A, je ve své funkci 8 let. Praxi učitelky má na základní škole běžného typu a malotřídní škole, a to dohromady 17 let. Nejprve učila na základní škole běžného typu a pak na malotřídní škole čtyři roky. Spolupráce mezi školou a rodiči u těchto dvou typů škol byla dle jejího názoru velmi odlišná od waldorfské, neboť ta poskytuje více možností než ony dvě výše zmiňované. Třídní schůzky se konaly jen dvakrát nebo třikrát do roka. A to ještě nebylo zárukou toho, že rodič přijel. Rodiče necítili tolik potřebu se angažovat ve vztahu škola – rodiče, když ani škola nenabízela ve své koncepci plán na lepší spolupráci. Paní ředitelka považuje komunikaci na waldorfské škole za mnohem intenzivnější, především v tom ohledu, že jsou rodiče v různých orgánech školy. Jak sama říká: „*ve škole klasické nebyla možnost intenzivních setkání a také dříve nebyla možnost e-mailů, teď je to běžný prvek komunikace.*“ Nyní můžeme komunikovat všemi způsoby, ovšem osobní jednání staví na první místo. Snaží se komunikovat každý den a vycházet rodičům vstříc s akcemi, které plánuje v době, kdy se jim to hodí. Podle ní jsou obě strany – učitel – rodiče stejně aktivní. Dále Spilková a kol. (1996) k systému waldorfské školy doplňují: „*každá škola má svůj specifický obsah a metodiky vyučování, které se velmi odlišují od školy běžné, tradiční.*“ Pokud se vyskytne problém nebo probíhá nějaké jednání, připravuje se na něj a dělá si zápisky, které se stvrzují od obou stran podpisem. Škola pořádá veškeré akce typu: besídek, výletů

v přírodě, jarmarky, kdy se i rodiče podílí na akcích. Ovšem i přesto všechno si myslí, že by se rodiče mohli zapojit více. Propagační materiály používají ke komunikaci s rodiči a okolím, jež považuje za dobrý prostředek. Jak zmiňuje Jůva a Svobodová, (1995), vyskytují se dokonce i rodičovské rady, které jsou zastoupeny aktivními rodiči. Mají právo zasahovat do problémů pedagogických, mohou se podílet na utváření výchovně vzdělávací proces školy a jeho sladění s výchovným působením rodiny. Celková komunikace je ještě podpořena dny otevřených dveří, které rodiče rádi využívají. V otázce, zda je spokojena s tím, jak probíhá komunikace ve vztahu učitel – rodiče odpověděla: *“Samozřejmě, že bych měla být, ale vždy se najde nějaké to ale...”*

Druhý rozhovor na waldorfské škole probíhal s panem ředitelem, který řídí školu 21 let. Byl při jejím zakládání. Jeho praxe začala před 43 lety. Setkal se i s jiným typem školy a to se školou běžného typu, kde učil 20 let. Důvod, proč si vybral právě waldorfskou školu? *„Zaujali mě přednášky zahraničních lektorů, absolvoval jsem kurz. Je to cesta, která mi vyhovuje.“* Jak o tom hovoří Jůva a Svobodová (1995), úkolem waldorfských škol je vychovávat ke svobodě a rovnosti, probouzet v žácích věčný zájem, podněcovat zvědavost, svobodnou vůli učit se. Vychovávat k morálním zásadám, klást důraz na toleranci, odpovědnost, otevřenost. Ve výuce se máme rozvíjet stejnou měrou rozum, cit i vliv, proto máme zde součástí vyučování praktické, rozumové i umělecké úkoly.

Když jsem se zeptala na otázku ohledně akcí, které pořádají pro rodiče a děti, odpověděl mi, že: *“máme různé akce typu jarmarky velikonoční, adventní, Jánské slavnosti pro děti, kterých se účastní i rodiče, kteří připravují tuto akci. I z tohoto důvodu jsou pro něho z pohledu komunikace rodiče aktivnější. „Už tím, že si vybrali Waldorf, jsou ochotni pro to něco udělat.“* Jako ředitel waldorfské školy také preferuje osobní setkání. K tomu ještě dodává: *„Ideální schůzka na waldorfské škole je o tom, co dělají žáci, co dělali a jak bude další spolupráce probíhat.“* Co by změnil? *„Akorát bych asi změnil školství, aby byla možnost podle listiny lidských práv si svobodně určovat. Rodiče si nepřejí způsob testování viz pátá třída. Petice se sepisují, spolupracuje se s odborníky, ale jak to dopadne, to nikdo neví.“* U některých rodičů přetrvává podle Průchy (1991) názor, že přílišná volnost žáků by mohla vést k nižší úrovni vzdělávacích výsledků, proto jsou nastoleny takové podmínky, že žáci museli začít dělat povinné prověrky. Jak už zmínil, rodiče se podle jeho slov podílejí dostatečně, ale také dodal, že: *„ideál někde ve vyšší úrovni, kvalitě“*, ale podle jeho slov se blíží k ideálu. Dny otevřených dveří také považuje za další kvalitní způsob

komunikace s veřejností a rodiči a i propagační materiál jim, podle jeho slov, dostatečně pomáhá. S celkovou atmosférou je pan ředitel spokojen.

7.2.3 Rozhovor s řediteli malotřídní školy

První paní ředitelka má v oboru učitelství na 1. stupni 32 let, z toho je 12 let zaměstnaná jako ředitelka na malotřídní škole A. Jiný typ školy neřídila, ovšem učila na základní škole běžného typu. Na nynější škole komunikuje s rodiči především na základě osobního setkání, pokud je ovšem možnost záležitost vyřídit pomocí e-mailů, dává přednost jim. Myslí si, že v rámci škola – rodič je škola rozhodně aktivnější, ať už se to týká informování na webových stránkách nebo různá sdělení a školní akce pořádané školou. Myslí si, že: *„převážně dobrý vztah s rodiči máme proto, protože jsme malotřídní škola a jsme na okraji města. Rodiče často vozí děti do školy a tím mají možnost kdykoliv zajít s čímkoliv. Známe se z již zmiňovaných akcí, kdo chce, tak komunikuje, samozřejmě nemůžeme nikoho nutit.“* S tímto názorem souhlasí i Kořínková (2008) a dodává: *“menší počet dětí na škole umožňuje každodenní kontakt s učitelem, žáci se znají navzájem, znají všechny zaměstnance školy, může zde fungovat lepší spolupráce s rodiči dětí.“* Na otázku, co si představuje pod pojmem dobrá úroveň komunikace odpovídá, že to, že si vycházejí obě strany vstříc, nehrají si na to, kdo je chytřejší a schází se proto, že chtějí něco vyřešit a dojít ke smysluplnému závěru. Zajímavé na celém rozhovoru bylo, že sama ředitelka na konci přiznala, že jsou rodiče aktivnější, i když na začátku rozhovoru řekla, že je to právě škola, kdo je ve spolupráci škola – rodiče aktivnější. Aby to nebyla jen škola, která posílá vzkazy rodičům, ale aby i sami rodiče přicházeli do škol, nejen z nutnosti rodičovských schůzek, ale i, aby využívali konzultačních hodin a především viděli smysl se zapojovat do školou pořádaných akcí. Škola by měla být podnětná, ale když o to rodiče nejeví zájem, komunikace vázne.

Další rozhovor probíhal panem ředitelem malotřídní školy B. Ve funkci ředitele působí 2,5 roku. Jako učitel zde působil již 28 let. Jiný typ školy ho nelákal, ani se o alternativní školy nikdy nezajímal. V otázce komunikace škola – rodiče si myslí, že jsou vztahy zhruba srovnatelné: *„rodiče vždy mají možnost přijít kdykoliv.“* Jak už bylo zmíněno u předešlé malotřídní školy A, také dává přednost osobnímu setkání. V otázce, kdo je aktivnější odpovídá: *„já si myslím, že se to odvíjí od každého rodiče, ale ve většině případů jsme aktivnější my.“* Co je důvodem kontaktování rodičů? *„Výjimečně řešíme kázeňské přestupky, většinou jsou důvody organizačního typu, jelikož máme 35 akcí ročně, musíme*

se snažit o spolupráci.“ Věc, která mě velmi zaujala, byla ohledně školské rady, jejíž členové jsou nejen z řad učitelů, ale také z řad rodičů. Pan ředitel mi dal velmi pěkný příklad toho, jak může být dobrá spolupráce realizována: “všichni máme zájem, aby škola fungovala. Máme tělocvičnu, která je i kulturním domem. A měly jsme tam velmi špatné toalety. Na školské radě přišel jeden pán s tím, že sežene peníze. To vidím jako přínos, že komunikujeme s rodiči. Když rodiče nevidí zájem ze strany školy, těžko se budou oni sami snažit.“

8 Diskuze

Předpoklad č. 1

Výzkumným šetřením bylo potvrzeno, že učitelé 1. stupně na waldorfských školách preferují osobní komunikaci před ostatními druhy komunikace. Pouze učitelé na běžné škole dávají přednost komunikací prostřednictvím e-mailů.

I když ředitelé v rozhovorech uváděli, že je osobní komunikace mnohem osobnější, přátelštější a dá se předejít případným nežádoucím nedorozuměním, učitelé z běžných ZŠ jsou jiného názoru. Dávají přednost spíše komunikaci pomocí e-mailů. Avšak i samotní rodiče si myslí, že osobní komunikace je nejlepší způsob.

Jak uvedla paní ředitelka na waldorfské škole: *„ve škole klasické nebyla možnost intenzivních setkání a také dříve nebyla možnost e-mailů, teď je to běžný prvek komunikace.“* Telefonická a písemná komunikace se často uskutečňuje pomocí notýsků, časopisů a dopisů. Podle Helmse (1996) je komunikace mezi učitelem a rodiči pro dítě velkým přínosem. Ale jako každá komunikace, i tato má své nevýhody. I při této přímé komunikaci mezi učitelem a žákem může vzniknout problém, kdy dítě může pozměnit kvalitu nebo význam předávaných informací.

Průcha (1999) hovoří o tom, že přímá komunikace mezi rodiči a učitelem představuje jen část nároku, který je na komunikaci kladen. Dále Rabušicová a Pol (1996) uvádí, že je situace mezi zmíněnými stranami – škola – rodiče značně neuspokojivá. Frkous (2010) také upozorňuje na špatnou spolupráci rodičů se školou. Nikdo není ke spolupráci nucen a pomáhají jen ti, kteří o to opravdu stojí.

Komunikace podle Čechové (2011) vážne i na straně vedení školy. Myslí si, že když rodiče začnou brát školu jako svého přítele, a ne jen jako instituci, děti pochopí, že škola není jen něco, kam jsou odkládány, a kde je o ně postaráno. Samy začnou brát školu jako svůj vzor. Komunikace s rodiči by měla mít také informační podtext. Škola by měla podle Kreislové (2008) sdělovat informace především o průběhu vzdělávání žáka, jeho domácí přípravě a poděkovat za pomoc. Do spolupráce s rodiči patří i společné plánování třídních akcí, jako jsou výlety, návštěvy divadel, kin, škol v přírodě aj.

Předpoklad č. 2

V otázce, zda má waldorfská škola užší kontakt, odpovídalo nejprve 18 respondentů z řad učitelů, kteří odpověděli ve prospěch waldorfské školy. Další potvrzení předpokladu přinesly odpovědi od rodičů, z nichž též vyplývá, že má waldorfská škola užší kontakt s rodiči žáků.

Rodiče žáků 1. stupně malotřídních a waldorfských škol uvedli, že komunikace probíhá jednou týdně. Rodiče běžných ZŠ naopak uvedli komunikaci jednou čtvrtletně. Rodiče mohli vybírat z nabídky komunikace jednou za týden, jednou za měsíc, jednou za čtvrtletí nebo uvést jiný interval komunikace, než již zmiňované.

Při porovnání odpovědí ze všech škol, se potvrdil předpoklad, že waldorfská škola je na tom ve spolupráci s rodiči žáků nejlépe. Tyto výsledky korespondují i s uskutečněným rozhovorem, kdy paní ředitelka v rozhovoru vypověděla, že si sama domluvila exkurzi na waldorfské škole. Následně také vypověděla, že si myslí, že celý systém waldorfské školy už je uzpůsoben k tomu, aby škola a rodiče byli v užším kontaktu.

Další charakteristikou, kterou se waldorfská škola vyznačuje, je snaha o zprostředkování množství zážitků, které jsou důležité pro celostní vývoj dítěte pomocí obecně uměleckého způsobu výchovy (Zuzák, 2004). Jůva a Svobodová (1995) mluví o tom, že na waldorfských školách jsou děti vychovávány k morálním zásadám, jakožto klade důraz na toleranci, odpovědnost, otevřenost. Dále dodává, že waldorfská pedagogika se snaží o spojení školy se životem, společností, s rodinou i s přírodou, zapojení rodiny a kulturních akcí, do spolupráce se školou, vrácení školy do přírody. Ředitelé k tomu doplňují, že základní škola běžného typu nemá nastavené podmínky pro takový druh spolupráce. Jsou přesvědčeni o tom, že waldorfská škola je nejlepší alternativní typ školy pro spolupráci mezi školou a rodiči žáků.

Předpoklad č. 3

Z výsledků vyplývá, že rodiče žáků navštěvujících waldorfskou školu nejsou aktivnější ve vztahu ke škole než rodiče ostatních dvou typů škol. V odpovědích učitelů, rodičů a žáků všech typů sledovaných škol mají za to, že jsou obě strany stejně aktivní ve vztahu škola a rodiče.

Zajímavé však je, že na malotřídních školách odpovědělo pouhých 12 %, že jsou obě strany stejně aktivní. Rodiče si myslí, že jsou převážně oni aktivní ve vztahu rodiče a škola. Učitelé si naopak myslí, že jsou to právě oni, kdo je ve vztahu rodiče a škola aktivnější. V neposlední řadě je tu škola waldorfská, kde si myslí rodiče, že převážně učitelé jsou aktivní a učitelé jsou stejného názoru, že právě oni jsou aktivní ve vztahu učitelé a škola.

Pol (1995) zmiňuje, že především tím, že waldorfské školy tíhnou k trendu duchovnímu, proto o ně stoupl zájem i v očích rodičů. Postavení školy jako nestátní je jedním z hlavních záměrů těchto škol. Chtějí tak omezit moci státu. Jedním ze základních znaků waldorfského školství je podíl rodičů na zakládání a budování školy, pomoc při údržbě a úklidu školy. Různé akce školy, slavnosti, divadelní představení, prodejní dny, sbírky, výstavy a kulturní večery také probíhají za účasti rodičů.

Veškerá účast, setkání a zapojování do dění školy dává rodičům možnost poznat a porozumět jádru antroposofie a steinerovské pedagogice. Dokonce se vyskytují i rodičovské rady, jak zmiňuje Jůva a Svobodová (1995), ve kterých pracují aktivní rodiče. Mají právo zasahovat do pedagogických problémů, utvářet výchovně - vzdělávací proces školy a jeho sladění s výchovným působením rodiny.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů nebyl předpoklad potvrzen, ale lze vyzorovat určitý trend vstřícnějšího přístupu rodičů žáků waldorfských škol. Jak ale sami ředitelé waldorfských škol uvádějí, rodiče jsou aktivní, spolupracují, ale vždy může být spolupráce mnohem intenzivnější.

Předpoklad č. 4

Předpoklad 4 se týkal forem schůzek realizovaných mezi rodinou a školou. Jde převážně o konzultační odpoledne, které uváděla většina dotazovaných rodičů z běžných ZŠ, malotřídních i waldorfských ZŠ. Rodiče mohli vybírat z hromadných schůzek, individuálních konzultací a již zmiňovaných odpoledních konzultací nebo komunikace v rámci aktivit.

Co se týká odpovědí učitelů, zde se odpovědi velmi lišily. Polovina učitelů z běžných ZŠ odpověděla, že jde především o realizaci hromadných schůzek, další polovina z malotřídních škol vypověděla, že dává přednost komunikaci v rámci odpoledních konzultací a z waldorfských škol se vyjádřili pro hromadné schůzky a pro konzultační odpoledne.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci se zabývám rozdílem spolupráce mezi školou a rodinou mezi jednotlivými typy škol, a to na základní škole běžného typu, na waldorfské základní škole a škole malotřídní.

V první části práce se věnuji způsobu komunikace, jakými prostředky probíhá. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem komunikace mezi rodiči a jednotlivými typy škol probíhá. Jednalo se o základní školy běžného typu, malotřídní základní školy a školy waldorfské. V případě 1. stupně. Každý typ školy zastává jiný způsob komunikace. Na běžných ZŠ preferují spíše komunikaci telefonickou nebo e-mailovou. Naopak na školách malotřídních a waldorfských dávají přednost komunikaci osobní. Dále jsem zjišťovala, jak častá je komunikace mezi školou a rodiči a zda jsou s ní učitelé a rodiče spokojeni. Jaký druh školních akcí učitelé a rodiče upřednostňují a zda se rodiče sami účastní.

Podkladem pro praktickou část se staly dotazníky určené učitelům a rodičům žáků. Výzkumný soubor tvořili učitelé a rodiče základních škol běžného typu, malotřídních škol a škol waldorfských. Bylo stanoveno šest předpokladů, které byly následně kvantitativním šetřením ověřovány. Dále byly uskutečněny rozhovory s řediteli všech zvolených škol. Jednalo se o smíšený výzkum.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že učitelé waldorfských škol upřednostňují osobní komunikaci ve větší míře než v ostatních typech škol. Dále z dat vyplynulo, že má waldorfská škola užší kontakt s rodiči než ostatní dva typy škol. Tento výsledek též potvrdili v rozhovoru ředitelé waldorfských škol a jedna ředitelka ze školy základní školy běžného typu. Další výsledky výzkumu nám přinášejí odpověď na to, kdo je aktivnější ve vztahu škola – rodiče žáků. Z výsledků vyplynulo, že převážná část dotazovaných z řad učitelů a rodičů si myslí, že jsou obě strany stejně aktivní.

Výzkumným záměrem bylo také zjištěno, že jsou na waldorfské škole rodiče žáků spokojeni s komunikací ve větší míře, než ostatní rodiče žáků z jiných typů škol. Lepší komunikace mezi waldorfskou školou a rodinou plyne z celkového nastavení komunikace mezi školou a rodiči, současně z filozofie této alternativní školy, ze způsobu jejich zřízení.

Komunikace mezi školou a rodiči žáků bývá častější, netýká se jen rodičovských schůzek, ale snaží se i o nenásilnou formu zapojení rodičů do chodu školy. Přínos své diplomové práce shledávám v poukázání na rozdílnosti mezi vztahem školy a rodiny v kontextu typu

školy. Ve vztahu komunikace školy a rodiny by tedy bylo možné se inspirovat u škol waldorfských, kdy jedním ze základních znaků waldorfského školství je podíl rodičů na zakládání a budování školy, pomoc při údržbě a úklidu školy. Pořádání a účast na různých akcích, jako jsou akce školy, slavnosti, divadelní představení, prodejní dny, sbírky, výstavy a kulturní večery také probíhají za účasti rodičů. Veškerá účast a setkání a zapojování do dění školy dává rodičům možnost poznat a porozumět jádru antroposofie a steinerovské pedagogice. Dokonce se vyskytují i rodičovské rady, jak zmiňuje Jůva a Svobodová (1995), ve kterých pracují aktivní rodiče. Mají právo zasahovat do pedagogických problémů, utvářet výchovně - vzdělávací proces školy a jeho sladění s výchovným působením rodiny

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BACÍK, F. Škola a její management pod lupou. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2006. 141 s. ISBN 80-7290379-9.

BENÍŠKOVÁ, T. První třídou bez pláče. Praha: Grada Publishing, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BIERACH, A. Varovné signály duše. Praha: Alternativa, 1995. 196 s.

BOČINSKÁ, I. Smlouvy s rodiči – převažuje skepse. Učitelské noviny [online] 2011, UN (1) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

DOLEŽAL, M. V. Smlouvy s rodiči – převažuje skepse. Učitelské noviny [online] 2011, UN (1) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

DOUBRAVA, L. Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné. Učitelské noviny [online] 2003, UN (46) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

DOUBRAVA, L. Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné. Učitelské noviny [online] 2004, UN (2) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

DUJKOVÁ, L; GARDOŠOVÁ, L. Začít spolu. Praha: Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5.

DVOŘÁK, D; STARÁ, K; URBÁNEK, P. Pilotní škola, dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_3_MalaSkola_DvorakStaryUrbanekChval.pdf

FERŤEK, T. Rodiče vítáni. Praha: Yinachi, 2011. 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.

FRKOUS, R., Učitel mých dětí je pro mne zdrojem zpětní vazby. Moderní vyučování. 2011, č.5. ISSN 1211-6858.

GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. 163 s. ISBN 80-7315-104.

GIDDENS, A. Sociologie. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203124-4.

HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HLADÍLEK, M. Úvod do didaktiky. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1988. 175 s. ISBN 80-86723-07-0

HOLÁ, L. Mediace v teorii a praxi. Praha: Grade Publishing, 2011. 270 s. ISBN 978-80-247-3134-6.

CHVÁLA, V; TRAPKOVÁ, L. Rodinná terapie psychosomatických poruch. Praha: Portál, 2004. 227 s. ISBN 80-7178-889-9.

JANEBOVÁ, E. Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna, 2010. 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5.

JEDLIČKA, R. Smlouvy s rodiči – individuální plány. Učitelské noviny [online].2011, UN (17) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

JŮVA, V; SVOBODOVÁ, J. Alternativní školy. Brno: Paido, 1995.76 s. ISBN 80-85931-00-1.

KARGEROVÁ, J; KREJČOVÁ, V. Začít spolu. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-659-0.

KALHOUS, Z; OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 9788073675714.

KLAPAČ, M. Psychologie v praxi. Praha: Transal Books, 1992. 87 s. ISBN 80-900954-1-0.

KOHOUTEK, R. Základy sociální psychologie. Brno: Cerm, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOLÁČEK, Š. K základním pojmům pedagogiky. Brno: Učební texty vysokých škol, 1991. 70 s.

KOLMAN, V. Smlouvy s rodiči – převažuje skepse. Učitel'ské noviny [online] 2011, UN (1) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

KOLLÁRIKOVÁ, Z, PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7

KOTEK, M. Smlouvy s rodiči – převažuje skepse. Učitel'ské noviny [online] 2011, UN (1) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

KREISLOVÁ, Z. Krok za krokem 1. Třídou. Praha: Grade Publishing, 2008. 199 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

LINEK, J. Smlouvy s rodiči – převažuje skepse. Učitel'ské noviny [online] 2011, UN (1) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

MERTIN, V. Smlouvy s rodiči – individuální plány. Učitel'ské noviny [online] 2011, UN (16) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

MOSS, S; Tubbs, S. Human Communication. New York:McGraw-Hill, 1991. 490 s. ISBN 0-07-065404-2.

MRÁZ, J. Smlouvy s rodiči – převažuje skepse. Učitel'ské noviny [online] 2011, UN (1) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

NAVRÁTILOVÁ, J.; POLÁK, P.; ŠRÁMKOVÁ, D. Průvodce rokem ředitele základní školy. Ostrava: ANAG, 2003. 278 s. ISBN 80-7263-192-6

NOVÁČKOVÁ, J. Mýty ve vzdělání. Kroměříž: Spirála, 2003. 44 s. ISBN 80-901873-5-8.

POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

PERNEROVÁ, A. Tabu v rodinné komunikaci. Praha: Portál, 2000. 161 s. ISBN 80-7178-363-3.

PETRŮ – KICKOVÁ, P. Současná společnost očima pedagoga. Učitelské noviny [online] 2012, UN (8) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

PRŮCHA, J. Alternativní školy v západní Evropě. Praha: Portál, 1991. ISBN 80 – 211-0094.

PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PŘÍHODA, V. Racionalizace školství. 1930. 461 s. N1b.

RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičt jako výchovných a sociálních partnert. Pedagogika, 2004, roč. LIV, č. 4, s. 326–341. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, Milada a kol. Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RIEGER, Z; VYHNÁLKOVÁ, H. Ostrov rodiny. Hradec Králové: Konfrontace, 1996. 246 s. ISBN 80-901773-8-7.

RYTÍŘOVÁ, V; ŠIKULOVÁ, R. Pohádkové příběhy k zábavě a učení. Praha: Grade Publishing, 2006. 153 s. ISBN 80-247-1361-6.

SCHWARZOVÁ, L. Smlouvy s rodiči – individuální plány. Učitelské noviny [online] 2011, UN (16) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

SOUMAROVÁ, L. Historický význam malotřídních škol v Českém školství. Význam a proměny malotřídní školy. Suchý Důl. Dostupné z <http://www.malaskola.cz/stranky/prilohy/22.pdf>

SMOLKOVÁ, T. Na cestě od lilie k růži aneb Skutečná pedagogika začíná tam, kde se učitel učí přinejmenším tolik jako dítě. Praha: Maitrea, 2008. 125 s. ISBN 978-80-87249-02-4.

SPIPKOVÁ A KOL. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 1996. 311 s. ISBN 80-7178-942-9

ŠVANCARA, R. Smlouvy s rodiči. Jaké bylo zadání? Učitelské noviny [online]. 2011, UN (19) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

TUPÝ, KAREL. Aktuální problémy realizace projektu 1. stupně základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 118 s. ISBN

VÁGNEROVÁ, M. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VYBÍRAL, Z. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

VYBÍRAL, Z. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

ZAPLETALOVÁ, Z. Smlouvy s rodiči – individuální plány. Učitelské noviny [online] 2011, UN (16) [cit. 2012-16-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

ZUZÁK, T. Hledání vztahu jako základ pedagogiky. Hranice: Fabula, 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele

Příloha č. 3: Rozhovor s ředitelkou ZŠ

PŘÍLOHA č. 1

Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK

(anonymní)

- 1) žena/muž
- 2) Jak dlouho navštěvuje Vaše dítě tuto školu?¹
 - a) 1. rok
 - b) 2. rok
 - c) 3. rok
 - d) 4. rok a více
- 3) Typ základní školy, do které chodí Vaše dítě?
 - a) běžná
 - b) malotřídní
 - c) waldorfská
- 4) Navštěvovalo Vaše dítě i jiný typ školy?
 - a) ano
 - b) ne
- 5) Pokud byla ve 4. otázce odpověď „ano“, uveďte, prosím, jaký?
 - a) běžná
 - b) waldorfská
 - c) malotřídní
- 6) Pokud ano, byla komunikace s Vámi odlišná?

- 7) Pokud ano, v čem? Jakým způsobem?

- 8) Jakým způsobem s Vámi učitel komunikujete na nynější škole?(můžete označit více možností)
 - a) osobní setkání
 - b) telefonem
 - c) emailem
 - d) jiným způsobem-uveďte
- 9) Kdo je v rámci komunikace škola – rodič aktivnější?
 - a) převážně já
 - b) převážně učitel
 - c) obě strany přibližně stejně
- 10) Co bývá nejčastějším důvodem Vašeho kontaktování?
 - a) prospěch Vašeho dítěte
 - b) chování Vašeho dítěte
 - c) jiný/é – odpovězte
- 11) Jak často s Vámi učitel komunikuje?
 - a) 1x týdně
 - b) 1x měsíčně
 - c) jen během rodič. schůzek
 - d) jiné – uveďte
- 12) Plánuje učitel rodičovská setkání v době, kdy to vyhovuje Vám?

¹ správnou variantu odpovědi zakroužkujte

25) Myslíte si, že mají nějaký význam?

a) ano

b) ne

26) Pokud ano, proč?

27) Myslíte si, že jsou důležité propagační, informační materiály o Vaší škole?

a) ano

b) ne

28) Pokud „ano“, proč?

29) Považujete za důležité, abyste se jako rodič seznámil/a s prostředím školy, vzdělávacími programy a metodikou, se kterou se setká Vaše dítě?

30) Jste spokojen/a s tím, jak probíhá komunikace mezi vámi a učitelkou/učitelem?

a) ano

b) ne

31) Pokud ne, proč?

PŘÍLOHA č. 2

Dotazník pro učitele

DOTAZNÍK

(anonymní)

- 1) žena/muž
- 2) Jak dlouho pracujete jako učitel/ka?²
 - a) 0-5 let
 - b) 6-10 let
 - c) 11-15 let
 - d) více
- 3) Typ základní školy, ve které nyní učíte?
 - a) běžná
 - b) malotřídni
 - c) waldorfská
- 4) Učil/a jste někdy na jiném typu školy?
 - a) ano
 - b) ne
- 5) Pokud byla ve 4. otázce odpověď „ano“, uveďte, prosím, na jakém?
 - a) běžná
 - b) waldorfská
 - c) malotřídni
- 6) Pokud byla ve 4. otázce odpověď „ano“, uveďte, prosím, v čem byla komunikace jiná? Jakým způsobem byla jiná?

- 7) Jakým způsobem komunikujete s rodiči na nynější škole?(můžete označit více možností)
 - a) osobní setkání
 - b) telefonem
 - c) emailem
 - d) jiným způsobem-uveďte
- 8) Kdo je v rámci komunikace škola – rodič aktivnější?
 - a) převážně já
 - b) převážně rodič
 - c) obě strany přibližně stejně
- 9) Co bývá nejčastějším důvodem kontaktování rodičů z Vaší strany?
 - a) prospěch
 - b) chování
 - c) jiný/é – odpovězte
- 10) Jak často s rodiči komunikujete?
 - a) 1x týdně
 - b) 1x měsíčně
 - c) jen během rodič. schůzek
 - d) jiné – uveďte
- 11) Plánujete rodičovská setkání v době, kdy to vyhovuje rodičům?
 - a) ano
 - b) ne
- 12) Domníváte se, že je počet schůzek dostačující?
 - a) ano
 - b) ne

² správnou variantu odpovědi zakroužkujte

- 13) Co byste změnil/a?
- 14) Máte nějaký osvědčený způsob komunikace, který Vám vyhovuje, než již zmíněné?
- 15) Jaký druh setkání s rodiči preferujete?
a) hromadné třídní schůzky b) individuální konzultace po hromadné třídní schůzce
c) konzultační odpoledne d) v rámci společných aktivit
- 16) Mluvíte s rodiči o jejich spolupráci s dětmi na přípravě do školy??
a) ano b) ne
- 17) Co očekáváte od konání rodičovských schůzek?
- 18) Existuje něco, co byste změnil/a?
- 19) Podílí se rodiče osobně na nějakých akcích?
a) ano b) ne
- 20) Pokud ano, jak často?
a) 1x týdně b) 1x měsíčně
c) 1x čtvrtletně d) jiné – uveďte
- 21) O jaký typ akcí většinou jde?
a) besídky b) výlety
c) společné pobyty v přírodě c) jiné – uveďte
- 22) Máte pocit, že by se mohli podílet víc?
a) ano b) ne
- 23) Pokud „ano“, proč?
- 24) Myslíte si, že propagační, informační materiály mohou pomoci v komunikaci mezi Vámi a rodiči?
a) ano b) ne
- 25) Pokud „ano“, proč?
- 26) Považujete za důležité, aby se rodiče seznámili s prostředím školy, vzdělávacími programy a metodikou, se kterou se setkají jejich děti?
a) ano b) ne
- 27) Jste spokojen/a s tím, jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodiči? (zakroužkujte)
a) ano b) ne
- 28) Pokud ne, proč?

PŘÍLOHA č. 3

ROZHOVOR S ŘEDITELKOU ZŠ

Jeden z rozhovorů na téma spolupráce školy s rodiči proběhl i s paní ředitelkou z malotřídní školy. Vystudovala čtyřletou pedagogickou fakultu a svou profesi vykonává přes 32 let.

Pětiletou malotřídní školu navštěvuje 117 dětí z možných 120.

Na otázku, jak se jí daří, odpověděla trochu smutně. V poslední době se jí vyskytl problém ve výuce matematiky. *„Učím ve 3. třídě matematiku, učila jsem i na mateřské škole, ovšem aby někdo z rodičů zpochybňoval můj styl výuky, argumentoval náročností kladenou na žáky, to jsem ještě nezažila. Abych vyšla rodičům nestíhajících žáků vstříc, musela jsem pozměnit celou výuku. Je velmi těžké se smířit s tím, že léta praxe to prostě šlo a teď .. Nemyslím si, že po nich chci více, než po ročnících předešlých, jen mám obavu z toho, že pak nebudou zvládat látku dalších ročníků, případně bude problém se dostat na gymnázia. Rodiče mají právo cokoli říci, ovšem byla jsem dosti zaskočena jejich chováním. Dříve jsem byla zvyklá na to, že jako učitel nebo ředitel, jsem stále pro ně trochu autorita, ale tentokrát mi to vůbec nepřišlo, zpochybňovali můj styl výuky a stáli si za svým. Nikdo nebyl schopen připustit, že to jejich dítě možná nestíhá, protože je špatná příprava na hodiny.“*

Jak jste tuto situaci nadále řešila?

„To vše proběhlo během třídních schůzek, které se u nás konají 2x ročně a nemyslím si, že je to málo, rodiče mají možnost kdykoliv přijít a s kýmkoliv z nás komunikovat.“

Nenapadlo vás, že byste chtěla učit na jiném typu školy?

„Ne, zajímají mne sice jiné typy školy jako například alternativní, ale za dobu své praxe jsem jako učitel i ředitel na malotřídní škole spokojená.“

Je něco, co byste změnila?

„Myslím si, že ze strany rodičů je přílišná ochrana dětí, myslím si, že tímto způsobem trochu vznikají skleníkové děti. Já sama mám 3 děti a je potřeba jim občas nechat volnou ruku. Vidím to dobře například při tělesné výchově, kdy rodiče často nechávají děti uvolňovat. Myslím si, že by se jedinec měl vyvíjet hlavně zkušenostmi, i kdyby špatnými.“

Komunikace rodič x ředitel nebo rodič x učitel, která Vaše funkce měla blíž k rodičům?

„To se nedá takhle lehce odpovědět. Jako učitel jsem s nimi komunikovala hlavně kvůli jejich dětem a jejich prospěchu, třídní akci nebo problému. Nyní jako ředitelka se k nim často obracím jako člověk, který hledá pomoc, ať už finanční nebo když víte, v jakém oboru pracují, často se obracím s prosbou, která by pomohla škole.“

Jakou formou komunikace probíhá?

„Komunikace probíhá často telefonicky, ale apeluji na osobní kontakt pokaždé, když jde o nějaký problém, myslím si, že osobní setkání je vždy lepší než jen telefonické nebo e-mailové. Já e-maily moc neposílám, spíše učitelé posílají domácí úkoly přes e-maily. Co se týče informování, tak o různých nejen akcích, ale i novinkách nebo cokoli, co se týká školy, máme webové stránky, ale také posíláme rodičům sdělení, co je nového nebo, co se plánuje za akci.“

Vidíte v tom, že jste malotřídní škola výhodu v komunikaci?

„Výhodou toho, že se jedná o malotřídní školu, která se nachází na okraji Ústí nad Labem, máme převážně dobrý vztah s rodiči, většina rodičů děti vozí do školy a tím mají možnost kdykoliv zajít s čímkoliv, známe se často z již zmiňovaných akcí, kdo chce, tak komunikuje, samozřejmě nemůžeme nikoho nutit, ale podle mého názoru je komunikace na dobré úrovni.“

Co si představujete pod pojmem dobrá úroveň?

„Myslím si, že často vycházíme rodičům vstříc, nehrajeme si na to, že jsme chytřejší, ale scházíme se proto, že chceme něco vyřešit, o něčem si popovídat a o tom ta komunikace je. Snažím se vždy pochopit stanovisko rodičů/rodiče, ale také se snažím na věc se dívat reálně a vždy se snažím vyřešit danou věc ku prospěchu všem a dojít k nějakému smysluplnému závěru.“

Myslíte si, že jsou rodiče aktivnější v komunikaci nebo vy?

„Myslím si, že rodiče.“

Připravujte se na setkání s rodiči?

„Ano, vždy si dělám nějaké poznámky, co bych jim ráda sdělila a hlavně od nich chci zpětnou vazbu. Chci znát jejich názor a pohled na věc, vždy může dojít k omylu a problémy jsou od toho, aby se řešily.“

Co očekáváte jako člověk od rodičů?

„Zpětnou vazbu, rodiče se mohou na situaci dívat úplně jinak, většinou si rodiče ujasníme, snaží se je pochopit, jejich postoj a většinou se rozcházíme v dobrém, proto preferuje ústní věci, aby si to nenechávali v sobě.“

Co byste změnila na té celkové komunikaci?

„Vcelku, máme dost akcí společně s rodiči.“

Jaký druh akcí máte na mysli?

„Jarmark, odpolední dílny v jídelně – „po stopách babiček“ s rodiči připravovali 4 odpolední dílny zaměřené na ruční práce dětí, výroba korálku, věnce, rodiče, kdo chce, tak se účastní, dneska ale rodiče nemají dost čas, jarmark, akademie, spaní, sezení u táboráků, škola v přírodě.“

Myslíte si, že rodiče nemají čas?

„Ano, jsou zahlceni dost prací, práce je prioritou, musí být, jinak by neobstáli.“

Myslíte si, že by komunikace a spolupráce byla lepší, kdyby se rodiče účastnili Vašich akcí?

„Určitě ano, mohli by mít s ostatními rodinami a i s námi společné zážitky, zájmy, poznat nové přátele.“

Myslíte si, že jsou důležité propagační, informační materiály?

„My vždycky předem napíšeme o té akci, lidi jsou zahlceni dost téma informacemi, určitě jsou písemně informováni.“

Proč myslíte?

Je to důležité, protože jsou to jejich děti a oni mají zájem o to, aby se dobře vzdělávali, aby měli jednou dobrou práci, a rodiče mají zájem, jaká je úroveň té výuky.