

Bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči

Jana Pavlačková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Pavlačková**
Osobní číslo: **H150123**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblastí výchovy, komunikace a spolupráce školy s rodinou.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.


Rozsah diplomové práce: **Ústav pedagogických věd**
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
FEŘTEK, Tomáš. Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.
MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
RABUŠICOVÁ, Milada. Škola a (versus) rodina. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 8024707381.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.3.2017



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou komunikace mezi školou a rodinou a z ní vyplývající oboustranné kooperace. Teoretická část nejprve charakterizuje specifika sociální a pedagogické komunikace. Druhá kapitola objasňuje bariéry v komunikaci z pohledu rodičů i pedagogů a poukazuje na to, jakých chyb se obě strany nejčastěji dopouští. Na závěr definuje spolupráci školy s rodinou a jejich vzájemné vztahy. Cílem praktické části diplomové práce je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit současnou úroveň a způsob komunikace mezi školami a rodiči. Jaké překážky v komunikaci spatřují školy a rodiče, jaká je spolupráce mezi těmito subjekty a jak se rodiče účastní na aktivitách školy.

Klíčová slova: rodina, škola, spolupráce, komunikace, bariéry v komunikaci

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the communication between school and family and its consequent bilateral cooperation. The theoretical chapter characterizes specifics of social and pedagogical communication. The second chapter unravels the barriers in communication from point of view of parents and pedagogue and what mistakes are made from both involved parts. In conclusion, the thesis defines cooperation between school and parents, their relationships. The practical chapter goal is to explore current state, level and way of communication between school and parents, based on the survey. Further focus of practical chapter is to unravel difficulties in communication, how school and parents cooperate, and how parents participate in schooling activities.

Keywords: family, school, cooperation, communication, barriers to communication

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, podnětné připomínky a čas, který mi věnovala v průběhu zpracování.

Dále děkuji své rodině za podporu, trpělivost a pomoc, kterou mi během celého studia poskytovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 KOMUNIKACE.....	12
1.1 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	15
1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	16
2 BARIÉRY V KOMUNIKACI.....	20
2.1 BARIÉRY ZE STRANY ŠKOLY	22
2.2 BARIÉRY V KOMUNIKACI ZE STRANY RODIČŮ.....	25
3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODINOU	27
3.1 FORMY SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE ŠKOLY A RODINY	33
3.2 ROLE RODIČŮ VE VZTAHU KE ŠKOLE	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	41
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	41
4.3 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO SOUBORU	42
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	44
4.5 METODY ANALÝZY DAT	44
5 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKU PRO RODIČE.....	45
5.1 FORMY KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODIČI.....	45
5.2 MÍRA SPOLUPRÁCE.....	49
5.3 NÁZORY RODIČŮ NA PODÁVÁNÍ NÁMĚTŮ	51
5.4 BARIÉRY V OBLASTI KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE MEZI RODIČI A PEDAGOGY	52
5.5 ZPŮSOB ŘEŠENÍ V PŘÍPADĚ VZNIKLÉ BARIÉRY	53
6 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKU PRO PEDAGOGY.....	54
6.1 FORMY KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODIČI.....	54
6.2 MÍRA SPOLUPRÁCE.....	57
6.3 NÁZORY PEDAGOGŮ NA PODÁVÁNÍ NÁMĚTŮ	59
6.4 BARIÉRY V OBLASTI KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE MEZI RODIČI A PEDAGOGY	60
6.5 ZPŮSOB ŘEŠENÍ V PŘÍPADĚ VZNIKLÉ BARIÉRY	61
7 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	62
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	65
ZÁVĚR	67

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	74
SEZNAM OBRÁZKŮ	75
SEZNAM TABULEK.....	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Každý člověk v průběhu svého života komunikuje, tedy přijímá signály, interpretuje je a dále je předává. Jelikož jsme bytosti společenské, komunikace se stává základním nástrojem, který ve vzájemné interakci používáme. Prvním komunikačním prostředím, kde tento proces probíhá, je bezesporu rodina. Právě zde se utváří podmínky pro osvojení si komunikačních dovedností. Jeden z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšné osvojení si těchto dovedností spočívá v harmonickém soužití rodičů a jejich dětí, v dobrém rodinném zázemí a pozitivních vztazích mezi členy rodiny. Rozsah a oblasti komunikace jsou pro dítě prvním důležitým vzorem, ze kterého vychází ve svém dalším vývoji. Je žádoucí, aby rodiče se svými dětmi hovořili nejen o věcech denní potřeby, ale i jejich zážitcích, starostech a radostech. Dítě by také mělo vnímat určitý, věkem dítěte podmíněný, vzájemný respekt ve společné komunikaci.

Nesprávná nebo dokonce žádná komunikace má velmi negativní vliv na vztahy nejen mezi dospělými, ale i na vztahy mezi dítětem a rodičem, dítětem a školou a v neposlední řadě také mezi rodičem a školou. Uvedené vztahy vychází z legislativního rámce, jehož promítnutí do praxe je stěžejní pro všechny, kteří se v dané oblasti pohybují. Pro školní instituce a zákonné zástupce znalosti norem a předpisů, jež z nařízení vyplývají, jsou sami o sobě nedostačující. To, co dává „obsah“ právním vztahům, to, co z nich činí vztahy jedinečné a osobní, představuje lidská rovina komunikace mezi jejich účastníky.

Můžeme konstatovat, že komunikace a spolupráce s rodiči je nedílnou součástí práce pedagoga či vychovatele. Pro mnoho pedagogů či vychovatelů tato činnost může být věcí nepřijemnou, pro další neoblíbenou, ale na druhou stranu také může být činností velmi přínosnou, a to nejenom pro pedagoga či vychovatele, ale i pro dítě a jeho rodinu.

V úvodu teoretické části diplomové práce se zaměřujeme na specifika sociální a pedagogické komunikace, které jsou nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Dále poukazujeme na formy komunikace mezi školou a rodiči a na překážky, jež se v komunikaci mezi těmito činiteli objevují. V závěru teoretické části diplomové práce uvádíme typy spolupráce mezi školou a rodiči a definujeme, jakou roli zaujímají rodiče vůči škole. Cílem praktické části diplomové práce je tedy za pomoci dotazníkového šetření zjistit současnou úroveň a způsob komunikace mezi školami a rodiči. Jaké překážky v komunikaci spatřují školy a rodiče, jaká je spolupráce mezi těmito subjekty a jak se rodiče účastní na aktivitách školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Nejpodstatnějšími a nejužitečnějšími získanými vědomostmi a dovednostmi jsou ty, které se vztahují ke komunikaci. Výborná komunikativnost je klíčovým aktivem jak v osobním, společenském, tak v pracovním životě. (DeVito, 2001)

Komunikaci dle pedagogického slovníku můžeme charakterizovat jako přenos zpráv, ideálů, dojmů či postojů. Zabývá se mnoha hledisky dorozumívání, které můžeme sumarizovat do následujících otázek: kdo nám sděluje, co je obsahem sdělení, za jakým účelem nám to sděluje, prostřednictvím čeho, jakým osobám to sděluje, s jakými překážkami sdělování probíhá a jaký výsledek sdělování má. (Průcha et al. 2013)

Komunikace má spoustu významů, jelikož komunikujeme s různými lidmi, v odlišných situacích a podle cílů, kterými se komunikace vyznačuje. Gavora (2005) vymezuje tři nejpodstatnější definice komunikace. V základním vymezení označuje komunikaci jako dorozumívání. Dorozumívání znamená vzájemné pochopení se, shodu myšlenek. Na základě tohoto vymezení vznikají podmínky komunikace: aby si lidé porozuměli, povídali si o stejné věci, hovořili stejným jazykem a dosáhli myšlenkového souladu. Další vymezení komunikace označuje jako sdělování. Jde o předávání si poznatků, sdělování emocí, postojů a názorů. K této podobě komunikace potřebujeme partnera, který bude přijímat informace, jež mu emitujeme. Třetí charakteristiku komunikace uvádí jako výměnu informací mezi osobami. Podstatou tohoto způsobu komunikace je obousměrnost, jeden informaci vysílá a druhý ji přijímá. Samozřejmě oba komunikující také informace vnitřně zpracovávají a rozebírají je tak, aby jim porozuměli. Také Erner (2008) definuje komunikaci jako proces sdělování a přijímání informací.

Sklenářová (2013, s. 8) vymezuje komunikaci v užším smyslu jako *proces sdělování, výměny informací, myšlenek, představ, názorů, pocitů, hodnot od jednoho člověka k druhému na základě konkrétního znakového systému*. V širším smyslu komunikace znamená určitý *vztah, sdílení existence s komunikačním partnerem*.

Komunikace není jen o přenosu informací, jejich povaze či dopadu, ale také o tom, že se podílíme hromadně na nějaké aktivitě, a to třeba jen tím, že jsme při činnostech či komunikaci přítomni. Komunikujeme tedy i v případě, když jen přihlížíme slovní výměně mezi komunikátorem a komunikantem. (Vybíral, 2005)

Komunikace je dle Řezáče (1998) velmi úzce spjata s interakcí. Interakci doprovází určité symboly, které mohou mít formu grafickou (text, obrázek) nebo jinou podobu např. mluvené slovo, gesto apod. Komunikaci můžeme chápat z jedné strany jako určitou formu předávání a sdělování informací, ale na druhou stranu může vypovídat i o tom, jak člověk rozumí a interpretuje sám sebe, ostatní a vztahy s nimi.

Komunikaci dle DeVito (2001) dělíme na intrapersonální a interpersonální. V intrapersonální komunikaci hovoříme sami se sebou, odhalujeme se a posuzujeme. V interpersonální komunikaci hovoříme a působíme na ostatní osoby, které při komunikaci nejen poznáváme, ale dáváme jim možnost, aby poznali i oni nás.

Komunikace má vždy nějakou funkci a tyto funkce se mohou během komunikačního procesu různě prolínat. Vybíral (2005) definuje pět hlavních funkcí komunikování. Jako první z nich uvádí **informativní** funkci, tedy předávání informací dále a připojení k nim informace nové, další. Druhou funkci označuje jako **instruktážní**, která nás má určitým způsobem naučit, přivést k něčemu. Další funkcí je funkce **persvazivní**, tedy přesvědčovací. Cílem této funkce je přemluvit komunikačního partnera na naši stranu nebo jej ovlivnit. Funkce **vyjednávací neboli operativní** má za cíl, aby se komunikující vzájemně dohodli či řešili vzniklé situace, problémy, aktivity apod. Poslední funkce je **zábavní**, jak už z názvu vyplývá, předaná informace nás má pobavit, rozjařit či rozveselit.

Mikuláščík (2003) dodává ještě dalších sedm funkcí. Funkci **posilovací, motivující**, jež charakterizuje jako funkci, která má posílit jisté pocity sebevědomí, vlastní nutnosti a podpořit určitý vztah. Dále funkci **vzdělávací – výchovnou, socializační – společensky integrující** (tato funkce pojednává o navazování vztahů, pocitu sounáležitosti a také o tom, že každá sociální třída má odlišný způsob komunikace). Kromě zmíněných funkcí dodává ještě funkci **osobní identity, poznávací, svěřovací a únikovou**. Vybíral (2005) hovoří ještě o **motivaci**, kterou spatřuje jako skrytou funkci komunikace. Motivaci ke komunikaci mají všichni jedinci, ale v rozličné intenzitě, které ovlivňují různé okolnosti, např. to, zda nám je druhá strana sympatická či nikoliv. Jistou roli v motivaci komunikace hraje naše vyčerpanost, zda umíme jazyk partnera, aktuální nálada apod.

Dle Gavory (2005) se každá komunikace vyznačuje určitým záměrem, tedy snahou komunikujícího docílit určitého účelu. Záměry mohou být různé, jako např. sdělovat, objasňovat, poučovat, ujišťovat, řešit spory, vyjednávat či konejšit.

Čapek (2013) zmiňuje ve své publikaci dva způsoby vedení komunikace. Jako první si uvedeme suportivní komunikaci. V takové komunikaci se jedinci vzájemně respektují, naslouchají si a jsou empatictí. Přičemž při defenzivní komunikaci jsou účastníci rozhovoru ve střehu. Jedná se o neosobní konverzaci, nesnažíme se vcítit do druhého a nesledujeme význam jeho obsahu.

Formy komunikace identifikuje Sklenářová (2013) jako verbální, neverbální a komunikaci činem. Verbální komunikaci můžeme charakterizovat jako sdělování prostřednictvím slov ve formě mluvené či psané řeči. Neverbální komunikace je mimoslovní způsob vyjadřování za pomoci projevů řeči těla. Komunikaci činem můžeme definovat jako vyjadřování svým vlastním chováním.

Mešková (2012) poznamenává, že neverbální komunikace se vyvinula dříve než komunikace verbální. V rámci mimoslovní komunikace je velmi obtížné dávat najevo naše myšlenky, spíše vypovídá o aktuálním prožívání osob. Neverbální komunikace nás ovlivňuje dříve než slovní, jelikož než začneme s osobou hovořit, už nás ovlivňuje její mimikou, gesty apod. K mimoslovním projevům kromě výše zmíněných patří pohyby očí, pohyby těla, proxemika, posturika, haptika a také celkový vzhled. Posturika se zabývá postoji, polohami těl komunikujících. Už jen z toho, jak osoba leží, sedí či stojí, můžeme rozeznat, co se v ní odehrává a jaký vztah má ke komunikačnímu partnerovi. Haptika se zabývá tělesným kontaktem a dotykem. Odehrává se u osob, jež jsou si blízké, ale také u různých zvyků, např. podání ruky při seznamování, pozdravu a loučení. Proxemika pojednává o tom, jak daleko či blízko u sebe komunikující stojí. Všeobecně můžeme říci, že neosobní, formální schůzka se uskutečňuje ve větší vzdálenosti komunikujících, kdežto u přátelských, neoficiálních shledáních je odstup mezi hovořícími menší. (Nelešovská, 2005)

Každou komunikaci uskutečňujeme za nějakým cílem či záměrem prostřednictvím různých forem a také máme jisté komunikační styly. Je totiž rozdíl, zda komunikujeme s přáteli, nebo s lidmi v obchodě či na úřadech. Plaňava (2005) poukazuje na několik komunikačních stylů. Jako první uvádí styl **konvenční**, jedná se o krátký, zdvořilostní rozhovor, např. seznamování, poklona, lichotka, pozdrav. **Rituály a ceremoniály** jsou stylem, který má pevně stanovené kroky, jde o něco výjimečného, slavnostního např. křtiny, svatby, Vánoce, pohřby. Při **konverzačním** stylu komunikace si vyměňujeme informace, názory, postoje, hodnoty apod. Aby konverzace byla úspěšná, musí být mezi účastníky vyvážený vzájemný vztah. Naopak při **operativním** stylu je vztah mezi komunikanty asymetrický. Jsou dané pozice a vždy je jeden nadřizený a druhý podřizený. Většinou se jedná o krátká,

stručná až strohá sdělení. Operativní a konverzační styl se mohou během jednoho komunikačního procesu střídát. **Vyjednávání** spadá do kanceláří manažerů, do obchodů, na úřady, ale rovněž i do našich domovů. V podstatě všude tam, kde se lidé na něčem domlouvají, řeší problémy při odlišných a vylučujících se zájmech a potřebách. Jako poslední uvádí **osobní až intimní styl**. Je to způsob, jak můžeme uspokojovat lidské touhy a přání. Vztahy mezi komunikujícími mohou být jak symetrické, tak i asymetrické. To znamená výrazně pozitivní, či výrazně negativní.

Jelikož hovoříme o komunikaci, je zřejmé, že má také své aktéry. Účastníci komunikace jsou vždy komunikátory (mluvčími) a současně i komunikanty (posluchači). Oba subjekty si nejenom předávají a sdělují informace, ale také vnímají sami sebe, své pohyby, hlas a zároveň pozorují reakce druhé osoby. (Gillnerová, 2012)

1.1 Sociální komunikace

Sociální komunikace je dle Ernera (2008) složitý a multilaterální proces, jehož cílem je výměna informací, sdělení, postojů nebo dorozumívání se mezi osobami. Sociální komunikace vzniká při vzájemném působení mezi lidmi nebo při jejich společné aktivitě. Abychom mohli komunikaci považovat za úspěšnou, je nutné, aby se komunikující vzájemně pochopili, adekvátně vnímali druhého partnera, pochopili význam komunikace a její záměr.

Dle Čábalové (2011) můžeme komunikaci nazvat sociální komunikací v okamžiku, kdy se odehrává ve vzájemném vztahu mezi lidmi. Čáp (2001) rovněž popisuje sociální komunikaci jako slovní či nonverbální předávání informací. Podrobněji se pak věnuje nonverbální komunikaci neboli mimoslovnímu sdělování, jelikož tím nejčastěji vyjadřujeme naše city, které komunikaci velmi ovlivňují.

V rámci sociální komunikace je velmi významné kvalitativní hledisko informace. Nejde o to, kolik informací komunikačnímu partnerovi předáme, ale jak na něj předaná informace působí, zda má vliv na jeho znalosti, pohledy, motivy, výkony a chování. Komunikace je samozřejmě ovlivněna aktuální náladou a citovými vztahy komunikujících, ale také jejich společenskými pozicemi. (Gavora, 2005)

Sociální komunikaci můžeme brát dle Mareše et al. (1989) jako jednotného jmenovatele pro tři základní stránky sociálního styku: společné činnosti, vzájemné působení a pro mezilidské vztahy. Dále upozorňuje na to, že může docházet snadno k záměně specificky lidské

informace, sociální komunikace za technickou informaci a technickou komunikaci. Tyto dvě komunikace od sebe můžeme odlišit v první řadě odborným názvoslovím. Jestliže přenos informací probíhá mezi osobami a má specificky lidskou podobu, hovoříme o komunikaci sociální. Technickou komunikaci používáme v případě, kdy se vyskytuje mezi komunikujícími lidmi určité technické zařízení.

Mišovič (2015) upozorňuje na to, že sociální komunikace je oblastí, která je velmi ovlivněna rychle se rozvíjejícími technickými a technologickými zařízeními. Nejen, že se mění styl komunikace, ale tento rozvoj má vliv i na oblasti interakce a celkový způsob života.

1.2 Pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikaci vymezuje Sklenářová (2013) jako zvláštní formu mezilidské komunikace, pomocí níž vychováváme a vzděláváme s určitými pedagogickými cíli. Rovněž Čábalová (2011) vymezuje pedagogickou komunikaci jako specifický typ komunikace sociální, který má za cíl srozumitelně přenášet informace mezi učitelem a žákem a mezi žáky v pedagogických situacích. I Gillnerová (2012) definuje pedagogickou komunikaci stejně jako autorky výše a dodává, že informace jsou předávány lingválními či nelingválními prostředky. Obsahem předávaných informací mohou být věcná sdělení, ale také sdělení emocionálních stavů, postojů a zvyklostí v další komunikaci.

Dle Šimoníka (2005) pedagogickou komunikaci tvoří reciprocitní výměna informací (znalostí, postojů a pocitů), které kolují mezi všemi účastníky pedagogického procesu. Nejedná se jen o výměnu sdělení, ale také o interpersonální vztahy, emoční stavy a názory. Pedagogická komunikace, která má určitá pravidla, záměry, a to s ohledem na sociální role aktérů, se odehrává nejen ve školských zařízeních, ale i ve sportovních a zájmových organizacích, kulturně výchovných institucích a pracovním prostředí. Čáp (2001) dodává, že v pedagogické komunikaci jsou předávány informace kognitivní, tedy věcná sdělení, a dále afektivní a regulační informace, jimiž vyjadřujeme souhlas či nesouhlas, emoce, vybízíme k jisté reakci a aktivitě a ovlivňujeme motivy.

Vališová (2011) vedle pojmu komunikace používá rovněž pojem interakce. Pedagogickou interakci vidí jako vzájemné působení mezi dvěma nebo více subjekty v edukačním procesu. Do tohoto procesu zasahuje mnoho faktorů, které působí nejen na pedagogy a děti, ale i na rodiče dětí a děti navzájem a na vztahy mezi těmito subjekty. Pedagogická interakce má určité cíle: nacházet soulad v názorech, představách, smyslech interakce a to tak, aby ne-

docházelo k manipulaci, či využívání moci z vyplývajících sociálních rolí a pozic. Důležitým prostředkem této interakce je pedagogická komunikace, jež má přesně stanovené účastníky, prostor, záměr a význam. Čábalová (2011) ještě dodává, že reciproční vztah by měl být společným, otevřeným setkáváním se u společné věci.

V rodině i ve školství se dorozumívání vede mnohdy přirozenou spontánností jedněch i druhých. Všichni komunikujeme spontánně a dle svých možností, tedy vlastní vnímavostí, emocemi, povahou, aktuálním stavem, časovými možnostmi a kvalitou vztahu k druhému. Taková komunikace nelze kvalitativně posoudit, jelikož nemá přesná pravidla, díky nimž by mohli účastníci posoudit úspěšnost vzájemné komunikace, a z tohoto důvodu bývá spíše subjektivní. V procesu komunikace se mohou ukázat postoje, city či odezvy z minulosti, které působí na průběh rozhovoru, aniž by si to její účastníci ihned uvědomili. (Goddetová, 2001)

Školská zařízení a pedagogové v současné době mají větší volnost ve volbě cílů, výběru učiva a v použití vyučovacích metod. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že tato volnost má jedno společné, jde jim o nové, lidštější vztahy ve školství, o pokrokové činnosti učitelů i žáků, o novou opravdovou komunikaci mezi pedagogy a žáky a o skutečný nedeformovaný rozvoj osobnosti žáků a učitelů. Jelikož jde o lidské vztahy, značně záleží na tom, jak se jedinci postaví ke svým sociálním rolím a jak je dokáží obměňovat, jak vnímají a vidí druhé jedince, jak si vysvětlují jednání ostatních, jak jsou empatičtí vůči ostatním, jak se chovají k sobě samému i druhým lidem, co a jakým způsobem sdělují. Už jen tento výčet nasvědčuje tomu, že pedagogický proces má své sociálně-psychologické a pedagogicko-psychologické stránky, které značně ovlivňují výchovné a vzdělávací výsledky.

V moderní pedagogice je značný důraz kladen na komunikativní pojetí výchovy ve školských zařízeních i v rodinách. Elementárními znaky komunikativní pedagogiky je kromě jiného odchýlení se od pedagogiky manipulativní, k chápání dítěte jako činného tvůrce sebe sama při komunikaci a vzájemné interakci s druhými lidmi, zdůraznění spolupráce, orientace dítěte, jež je subjektem edukačního procesu. Současně je také vyzdvihován partnerský, otevřený vztah projevující sympatie mezi dospělým (vyhovatelem, rodičem, pedagogem) a žákem. Dále je podtrhována úcta a respekt k dítěti při kooperaci a rozhodování. Vztahy všech účastníků edukačního procesu by měly být obousměrnými a spolupracujícími, a ne jednosměrné a podřizující se. Komunikativní pedagogika se dále věnuje oblasti prožitkové, tedy nesnaží se dítěti předat jen znalosti věcného obsahu. K tomu, aby taková

pedagogika byla úspěšná, potřebujeme nejen rozumové chápání, ale také rozvíjet sociální dovednosti a vlastní zkušenosti. (Vališová, 2011)

Oblasti, které omezují pedagogickou komunikaci, identifikuje Vališová (2011). Mezi tyto restriktce řadí: prostorové a časové omezení, vymezení obsahu, programu komunikace, pravidla chování, vliv prostorového umístění dětí, vliv vyučovacích metod, vliv rolí a také vliv jazykové bariéry. Vyjmenovaným faktorům se snaží současná škola bránit díky novým aktivizujícím formám a metodám výuky, partnerským vztahem mezi dětmi, rodiči a pedagogy a také respektováním dítěte jako samostatné autonomní bytosti.

To, jak probíhá pedagogická komunikace ze strany pedagoga, je výsledkem jeho osobnostních rysů a sociálních dovedností. Čáp (2001) mezi ústřední znaky osobnosti pedagoga řadí humánní vztah k dětem, empatii, porozumění, snahu pomoci, pozitivní emoční vztah a afilii.

Šimoník (2005) podotýká, že pedagog by měl být vybaven komunikační schopností, která mu umožňuje zdvořilý slovní projev a ohleduplné jednání jak s dětmi a jejich zákonnými zástupci, tak i s kolegy a veřejností. Jakákoliv verbální či neverbální komunikace mezi učitelem, mistrem, vychovatelem a dětmi je nedílnou složkou pedagogické komunikace.

Komunikační dovednosti jsou dle Nelešovské (2005, s. 24) v odborné literatuře nejednoznačně definovány. Komunikativní dovednosti spatřuje tedy jako *schopnosti optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňují za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace*. Takové jednání je ovlivňováno všeobecnými odbornými dovednostmi (dovednost analyzovat situaci, autoregulace a komunikace). Rovněž je ovlivněno pedagogickým vzděláním, zkušenostmi a praxí.

Šimoník (2005) upozorňuje, že veškerá pedagogická interakce a komunikace by měla být klidná, diskretní, ohleduplná, citlivá, důvěřivá, tolerantní, orientovaná na kladné stránky a komunikující by se měli snažit ostatním porozumět a být objektivní.

Mezi účastníky pedagogické komunikace zpravidla řadíme dvě skupiny: vychovávající a vychovávané. Vychovávajícími jsou obvykle dospělé osoby s jistou pedagogickou kvalifikací, ale i školní třída, skupina spolužáků ve třídě, žáci v určité pozici (např. hlavní vedoucí při skupinové práci, kapitán sportovního týmu apod.). Vychovávanými jsou pak žáci jako jednotlivci, studenti nebo skupiny žáků či třídy. Na proces a výsledky pedagogické komunikaci má velký vliv to, kolik osob se jí účastní. Počet osob upravují školské předpi-

sy, které nám udávají, s kolika žáky může pedagog za určitých okolností pracovat, např. při cizojazyčném vyučování, při komunikaci se žáky talentovanými apod.

2 BARIÉRY V KOMUNIKACI

Komunikační bariéry můžeme definovat dle pedagogického slovníku Průcha et. al. (2013) jako překážky somatické, tedy tělesné, jako např.: vada sluchu, řeči, určitá onemocnění. Dále jako psychickou překážku (např. mentální postižení, tréma), jazykovou (nevědomost určitého jazyka – tento problém se vytváří při osvojování cizího jazyka, kdy mluvčí nemůže využívat jeho neúplně rozvinutou znalost jazyka pro komunikaci). Tato porucha je většinou spjata i s psychickými oblastmi, jelikož se jedinec obává toho, že se dopustí jazykových chyb. Rovněž jako komunikační bariéru můžeme vnímat překážky **sociální**, které se týkají komunikační stydlivosti či nevědomosti sociokulturních zvyklostí, **pedagogické** (negramotnost), **environmentální** (hluk). Všechny zmíněné překážky mohou velmi negativně zatěžovat komunikaci osob s vnějším prostředím.

Vymětal (2008) vymezuje bariéry v komunikaci jako zábrany, které musí být při komunikaci zdolány, nebo kvůli kterým se komunikace vůbec neuskuteční. Jedním z klíčových důvodů vzniku těchto zábran může být osobní individuální vybavenost odesílatele či příjemce, obsah sdělení pro realizaci určité komunikační úlohy a nepostačující vědomost určitého druhu komunikačních vztahů. Komunikační bariéry můžeme rozdělit na jednotlivé druhy: fyzické, fyziologické, psychologické, sémantické, interní a externí.

Komunikačním bariérám se také ve své publikaci věnují Mareš a Křivohlavý. (1995). Uvádí uzavřenost partnera jako jednu z komunikačních překážek v mezilidských vztazích. Nicméně v sociální komunikaci nemusíme hovořit o úplném uzavření se jedince, může jít jen o dílčí uzavření se před tím, co v něm vzbuzuje nedůvěru nebo antipatie. Hovoříme o jistém filtru důvěry či nedůvěry. Informace tak můžeme od jednoho zdroje brát na vědomí, kdežto informacím z dalšího zdroje nevěnujeme takovou pozornost. Hrozbou takového filtru může být to, že informace zcela pravdivé nemusí být přijaté, a na druhou stranu informace nepravdivé jsou plně přijaty. (Andrejevová, 1984 In Mareš, Křivohlavý 1995)

Bariéry v komunikaci můžeme dělit dle Mikuláščíka (2010) na interní a externí. Interní bariérou jsou vnitřní, osobnostní překážky komunikujícího. Nejčtenější interním komunikačním nedostatkem jsou obavy ze selhání. Tuto obavu můžeme poznat tak, že se komunikujícímu chvěje hlas. Dále jsou to různé jazykové překážky, strach z povyšování, neustálé vstupování do řeči, nesoustředěnost a různá psychická, nervová či fyzická omezení. Externí bariéry jsou určité rušivé prvky, které vychází z prostředí, jako je hluk, vizuální rozptylování. Rovněž sem řadíme demografické překážky, jako je věk, pohlaví apod. Rozho-

vor může také anulovat nějaká třetí osoba, a to buď vstupováním do konverzace, anebo stačí jen její přítomnost.

Feřtek (2011) vidí soudobé napnuté vztahy mezi rodinou a školou a mezi zákonnými zástupci a pedagogy jako následek z recipročního strachu, obav a nejistoty. Na schůzky obě strany přichází ve střehu, s domněnkou, že budou muset chránit své pozice. V takovém případě mohou být v rozhovoru slyšet agresivní, útočné tóny a rozhovor je v tomto případě neefektivní a bez výsledku. V ostatních případech, kdy rodiče mlčí, dochází k jejich agresivnímu výstupu proti škole až v domácím prostředí.

Dle Michalíka (2012) je pro rodiče, a nejen pro ně velmi důležité to, aby mohli se školou otevřeně komunikovat. Hovořit o jejich vizích, požadavcích, očekáváních a možnostech. Přestože uplynulo již několik let, některé stereotypy pro tzv. prvorepublikovou školu a poté i pro školu v období tzv. socialismu nemůžeme z tohoto vztahu odstranit. Školská zařízení v tomto období vystupovala jako „nadřazený“ subjekt, ne jako partner vzdělávaného dítěte a jeho rodičů. Škola rovněž zodpovídala za vzdělání, výchovu a za chování žáků. V demokratické společnosti za výchovu dětí zodpovídají rodiče. Školská zařízení jsou chápána jako služba, která doplňuje jejich výchovu.

Na druhou stranu Pohnětalová (2015) upozorňuje na to, že nadměrně těsné vztahy mohou mezi rodiči a školou být škodlivé. Takové vztahy mohou přinášet jistá omezení jedné ze zúčastněných stran. Dítě v nadměrně těsném vztahu může přicházet o podněty, které jsou specifické jen pro školu. Škola je pro žáka prostředím, kde může jednat samo za sebe, učí se být samostatné, rozvážné, ujímá se nové sociální role a vytváří si své místo mezi spolužáky. Spřízněnost a hojná přítomnost rodičů ve škole může negativně působit na samostatný rozvoj osobnosti dítěte. Školská zařízení jsou jednou z nejvýznamnějších institucí právě proto, že jsou odlišná od rodiny.

Velký vliv na komunikaci mají také postoje, které rodina zaujímá vůči škole. Tyto postoje jsou dle Průchy (2009) vázány na sociální rozdíly rodin. Předmětem výzkumů je to, jaké postoje, ať už negativní či pozitivní, zaujímají osoby z odlišných sociálních, etnických aj. skupin ke školní edukaci, a jakou odpovědnost za výchovně vzdělávací proces přikládají rodiče jednak k sobě samým a jednak škole. Z výzkumů vychází, že si někteří rodiče neuvědomují jejich zodpovědnost za vzdělávání dětí. Jako příklad uvádí romské rodiny, které často nevyužívají nabízená předškolní a školní zařízení. Dále jsou také zjišťovány rozdíly mezi mezinárodními populacemi, a to v tom, jakou má škola a rodina nést odpovědnost za

vzdělávání a rozvoj dětí. Například ve Finsku a Dánsku je veřejnost přesvědčena o tom, že za vzdělávání a rozvoj dětí z velké části zodpovídá rodina. V dalších zemích, mezi které patří Česká republika, stojí veřejnost za názorem, že škola i rodina mají stejně velkou zodpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí. Otázkou však zůstává, co je správnější? Vždyť sami odborníci říkají, že rodina v dřívějších dobách lépe realizovala výchovu než v současné společnosti. Na druhou stranu uvádí, že má škola omezené možnosti působení oproti např. masovým médiím na morální vývoj dítěte, proto se nároky na rodinu ve vztahu k rozvoji dítěte zvyšují. V sociologii se proto začínáme více zabývat vztahem rodiny – školy – komunity, jelikož spolupráce rodiny a školy vede k úspěšné školní edukaci dětí.

Také Havlík (2002) se ve své publikaci zmiňuje o odpovědnosti za výchovu a vzdělání, kterou rodiče v současné společnosti přenáší na školu. Často však škola nemůže napravit to, co je zanedbáno v samotné rodině. Rodiče mají určité iluze, představy a očekávání o tom, co si dítě ve škole osvojí. Osvojení si kvalifikačních předpokladů se také odvíjí od toho, jakou hodnotu rodina přikládá vzdělání.

V případě, že se školské zařízení a rodiče neshodují v názorech na edukační proces, autor Mertin (2015) nedoporučuje tyto neshody skrývat. Role rodiče má jiný význam než role učitele a obě skupiny by měly hájit zájmy dítěte.

Jak škola, tak i rodina plní určité funkce ve výchovně vzdělávacím procesu. Dle Havlíka (2002) by se tyto funkce měly vzájemně prolínat a doplňovat, a to v tom, že každá z těchto institucí různým způsobem udržuje kontinuitu sociálního řádu. Bohužel však může docházet k rozporu s působením dalších socializačních vlivů (médií, vrstevnických skupin). Nejvíce je vztah mezi školou a rodinou rozporuplný v případě, kdy se výrazněji liší hodnotové systémy školy a rodiny, z nichž děti pocházejí, např. v chápání disciplíny, v cílech vzdělávání, vztahem k požadavkům kultury apod.

2.1 Bariéry ze strany školy

V odborné literatuře jsou uvedeny chyby, kterých se dopouští škola a pedagogové při komunikaci s rodiči. Michalík (2012) uvádí, že školská zařízení nepovažují rodiče za partnery, znevažují jejich znalosti a zájem. Někteří pedagogové jednájí s rodiči dle jejich zdánlivého, či skutečného sociálního statusu. Autoritativně až direktivně jednájí s rodiči, kteří jsou podle jejich úsudku ze sociokulturně slabého prostředí. Jestliže před nimi stojí „známý advokát“, může být komunikace o poznání jiná. Mnohdy nemusí jít jen o komunikaci, ale i

o plnění povinností školy. Dále uvádí, že učitelé nemají mnohdy dostatečné informace o skutečných podmínkách, ve kterých dítě v rodině vyrůstá a které ovlivňují výchovně vzdělávací proces dítěte. Dělají si úsudky a názory, které se zcela míjejí se životní realitou dítěte a rodiny.

Jako další nedostatek vidí v tom, že si školy neuvědomují základní povinnosti, které mají. Jestliže si s něčím neví rady, převádí odpovědnost na rodiče, a to i za situací, které by měly být v kompetenci školy (asistent pedagoga, tzv. domácí příprava apod.). Někteří pedagogičtí pracovníci mají občas sklon ke „generalizování“. Zde hovoříme o učitelích, kteří působí ve školství delší dobu. Můžeme se setkat s jistými doporučeními a předpověďmi („už jsem to zažila, je to vždycky stejné, vždyť jsem vám to říkala...“ apod.). (Michalík, 2012)

Nedostatečná připravenost pedagogů na práci s rodiči je také jedním z dalších nedostatků, které ovlivňují partnerství mezi školou a rodiči. Trnková (2004) poznamenává, že pedagogové jsou v rámci studia na vysokých školách připravováni pouze na komunikaci mezi nimi a žáky, nikoliv na komunikaci mezi učiteli a rodiči. V současné době ale mnoho organizací nabízí kurzy a vzdělávací programy, které se ubírají tímto směrem.

Chyby, kterých se nejčastěji dopouští pedagogové, zmiňuje také ve své publikaci Čapek (2013), který jako první úskalí vidí v tom, že pedagogové často hovoří o možnostech řešení, způsobech atd. a automaticky předpokládají, že rodiče vědí, o čem pedagogové mluví, aniž by tomu tak bylo.

Další překážku v komunikaci můžeme nazvat jako zkreslení kulturního kontextu. K takové bariéře dochází dle Čapka (2013) v situaci, kdy pedagog podává zákonným zástupcům informace o žákovi, o opatřeních, které uskutečnil a určitým způsobem popisuje i svoji práci. Hovoří o tom, že v takové situaci se nejčastěji pedagogové z malých měst s vysokoškolským vzděláním cítí být výše postavení než rodiče (výjimkou jsou advokáti či doktoři) a dle toho tak s rodiči komunikují. Komunikace se tak pro rodiče stává velmi nepříjemnou. Čapek dále zmiňuje také Goffmanovu teorii hraní rolí, kdy pedagog je v roli toho chytrého, vysvětluje, poučuje, je neomylným a rodiče vnímá jako ty, kteří by měli poslouchat a poučit se ze slov vyřčených pedagogem. Avšak někteří rodiče si uvědomují, že již nesedí v lavicích a tento přístup je pro ně nepřístupný. Komunikace se tak vyostřuje a rodiče jsou s ní nespokojeni a jsou frustrováni z přidělené role.

Úskalím může být také to, že pedagogy ve školství neustále tlačí čas, aby v pravou chvíli přišli na dozor, včas probrali látku, zadali úkol apod. Stávají se tak někdy v rozhovoru

s rodiči netrpělivými, a to zejména v případě, kdy má zákonných zástupců vyslechnout hned několik. (Čapek, 2013)

Další bariérou může být to, že pedagogika i psychologie mají svoji terminologii, které rodiče nemusí rozumět přesně tak, jak učitel zamýšlí. Často se tak snaží situaci či stav žáka vysvětlit rodiči laicky, avšak takový popis bývá mylný, nepřesný a znehodnocuje odbornost pedagoga. Komunikace mezi pedagogem a rodičem může zkreslovat modalita, kterou jednotlivý komunikátor sdělení přikládá. Např. učitel hovoří o tom, jak se žák nevhodně chová v jeho hodinách a že si zhoršil prospěch. Pedagogovi jde o to, že se žák chová nevhodně, kdežto rodiče přikládají větší důraz tomu, že si jejich dítě zhoršilo klasifikaci. (Čapek, 2013)

Mezi další překážky v komunikaci řadíme také atribuční chyby. Jednou z takových chyb je haló efekt neboli první dojem, který rodič udělá na pedagoga, ať už v pozitivním, či negativním smyslu. Čapek zde uvádí příklad, že když se rodič dostaví na první rodičovskou schůzku po práci v pracovním oděvu, učitel si jej „onálepkuje“. Stereotypizace je další komplikací v komunikaci. V publikaci je uveden příklad, že romský rodič nebude dítě doma plnohodnotně připravovat na výuku. Z toho vyplývá i další nedostatek v komunikaci, a tím jsou předsudky. Jako poslední atribuční chybu zmiňuje figuru v pozadí. Jestliže se konverzace mezi rodičem a pedagogem odehrává v hlučné chodbě, nemohou se na tento rozhovor komunikující značně soustředit. (Čapek, 2013)

Štech (2009) identifikuje čtyři zásadní tlaky, jimiž škola působí na rodinu. Jako první uvádí vliv **materiální**, kdy si rodiče musí rozvrhnout finance tak, aby zabezpečili dítěti pomůcky, zaplatili kulturní akce apod. Pokud tak rodina neučiní, může to mít velký vliv na začlenění dítěte do školního života. Dále rodina musí také investovat čas. Školství v současné době vyžaduje domácí přípravu a rodina musí škole komplexně přizpůsobit jejich volný čas. Také Kolláriková a Pupala (2001) uvádí, že škola vytváří žákům určitý časový harmonogram a skrze něj ovlivňuje život rodiny. Nejedná se jen o domácí přípravu do školy, ale o zabezpečení příchodů a odchodů dětí do školy, přípravy jídla, nákup školních pomůcek a zajištění tzv. volných dnů – prázdniny, výlety, nemoci dítěte aj. Vliv **ideo-
vě-morální** – zde škola působí jako určitý dozorce nad hodnotami, která preferuje rodina. Školská zařízení vychovávají a vzdělávají děti a skrze tento edukační proces se snaží dát rodině najevo, co je a není správné, např. vhodné hodnoty výchovy, jaké jsou hodnotné rozvojové aktivity apod. Tlaky, které na rodiče působí na základě nové role, a to role rodiče školáka, nazývá jako **psychologické**. U rodičů se vyskytují nové city vůči dítěti a také

úroveň školní úspěšnosti dítěte může mít vliv na vztahy mezi manželi, ale také prarodiči a rodiči dítěte školou povinného. Při vstupu žáka do školy vznikají rodičům nové **institucionální** role. Zákonní zástupci jsou vybízeni k účasti na školní radě, diskuzi s ostatními rodiči ohledně školství apod. Uvedené tlaky mají vliv na komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci a tuto komunikaci znesnadňují diference mezi interpretací situace z pohledu dítěte a z pohledu školy.

2.2 Bariéry v komunikaci ze strany rodičů

Michalík (2012) zmiňuje několik chyb, kterých se dopouští rodiče vůči škole. Někteří rodiče se školou z rozličných důvodů nekomunikují vůbec, či jen velmi omezeně. Na jedné straně může stát nedůvěra a ostych, jindy i určitá lhostejnost a nezájem. Rodiče se také obávají otevřené komunikace. Mají strach, že jejich dítěti bude „ubližováno“, jestliže upozorní na nedostatky. Zákonní zástupci mnohdy vyjadřují svá očekávání příliš autoritativně a vidí problémy v příliš negativním světle. Další chyby v komunikaci mohou také nastat z důvodu, že se rodiče nedostatečně seznámili s podmínkami činnosti školy, a to jak s právními (povinnostmi), tak faktickými (skutečné možnosti a dovednosti).

Komunikaci a spolupráci rodičů se školou může velmi ovlivnit to, že rodiče nepřikládají určitou váhu vzdělávání, nebo soudí pedagogy, aniž by s nimi přišli do kontaktu. (Matýsová, 2005)

Nedůvěra může být další zábranou v komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči. Mertin (2015) upozorňuje, že nedůvěra mezi rodiči a pedagogy může zajít i do takové situace, kdy se rodič obává říci ve škole důvěrné informace, které mohou značně ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Rodiče se bojí, že se informace stanou veřejným majetkem.

Čapek (2013) ve své publikaci poukazuje také na překážky v komunikaci mezi rodičem a učitelem. Jednou z nich je, že rodiče mají tendence jedinci automaticky přiřazovat charakteristiky na základě vlastní zkušenosti. Rodiče tedy vměstňávají vlastní zkušenosti se školou z období, kdy byli sami žáky do situace, které se týkají jejich dětí.

Rovněž Trnková (2004) identifikuje rizika, limity, které ovlivňují spolupráci a komunikaci mezi školou rodiči. Prvním z nich je to, že rodiče nemají dostatek času, který by mohli věnovat škole. Dále jsou to genderové rozdíly – je všeobecně známo, že nejčastěji participují matky na domácí přípravě dítěte, návštěv třídních schůzek apod. Avšak nastane-li nějaký problém na půdě školy, přicházejí na řadu otcové. Jsou do školských zařízení vysíláni

jako autoritativní osoby, které stojí proti ženám – učitelkám. Riziko exkluzivity je další překážkou – do partnerského vztahu se školou se zapojí jen minimální počet rodičů, kteří ovšem tvoří pevné jádro a díky tomu se i snadněji dostanou k pedagogům, rozumí činností školy a dostávají se k nim i důvěrnější informace. Také je výzkumně dokázáno, že rodiče více participují na nižších stupních škol, což můžeme také brát jako nedostatek v oblasti spolupráce a komunikace. Důvodem je snaha rodičů o co nejpříjemnější vstup dítěte na základní školu, která po čase utichá. Pracovní zatížení pedagogů taktéž ovlivňuje partnerství mezi školou a rodiči. V oblasti školství často dochází k různým reformám, změnám v kurikulárních standardech a školy, tudíž i pedagogové jsou vybízeni k neustálým inovacím apod. Tyto změny musí pedagog prostudovat a podle nich se připravovat na výuku. Plánování, studování, příprava, to vše pedagog musí stihnout ve svém klasickém pracovním úvazku. Jako poslední překážku, která ovlivňuje partnerství, uvádí autorka pohled rodičů na školu. Nejen u rodičů, ale i široké veřejnosti ve značném počtu přetrvává představa o škole jako o uzavřené instituci, kde pedagogové vzdělávají děti a v podstatě nepotřebují o své práci s rodiči diskutovat. Na závěr podotýká, že angažovanost rodičů v oblasti školství je ovlivněna řadou faktorů a k již výše zmíněným se mohou vždy přidružit ještě další specifické, např. osobnostní charakteristiky aktérů apod.

Jednou z bariér v komunikaci může být dle Franclové (2013) také určitá „žárlivost“. Někteří rodiče vidí pedagoga jako konkurenci, jako někoho, kdo je v životě jejich dětí důležitý a je pro ně autoritou.

3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODINOU

Stále častěji se naznačuje, že hodnotné edukační výsledky nejsou ovlivněny jen jedinci a jejich osobnostními zvláštnostmi, vlastním úsilím při řízení a autoregulaci výchovy a vzdělávání, nýbrž také mikrosociálními vlivy. Těmito vlivy myslíme specifické znaky rodiny, zvláštnosti školní třídy i pedagogického sboru a také zvláštnosti určité školy. Všechny tyto zmíněné vlivy vyvolávají jisté znaky recipocitních vztahů, typů spolupráce, soutěžení, nepřátelství, jisté znaky vztahů žáků k probíranému učivu, vyučovacím předmětům, ale i k důležitosti vzdělání pro život. (Mareš, 2001)

Na práci škol má vliv nejen to, jaké mají vztahy zaměstnanci školy mezi sebou, ale i to, jaké vztahy mají s osobami, jež stojí mimo školu a mají na jejich práci přímý zájem. Pol (2007) podotýká, že se nejčastěji jedná o vztah odborníků (pedagogů) a laiků (rodičů).

Na vztahy mezi školními institucemi a rodinami upozorňuje také Majerčíková (2012), která popisuje tyto vztahy ze dvou hledisek. Jestliže hovoříme o vztahu školní instituce a organizace, je nutné ho vidět jako vztah mezi výchovou a vzděláváním, tedy mezi školami a rodinami. Avšak pohlížíme-li na tento vztah detailněji, jedná se o vztah mezi pedagogy a rodiči. Také Glasman uvádí, že není žádoucí hovořit o slovech rodina a rodiče jako o synonymech. Pojem rodina je spíše obecnější, užíváme jej ve chvíli, kdy jednotlivé členy ještě neznáme a nepovažujeme jejich hodnoty za významné. (Glasman, 1992, In Štech, Viktorová, 2001)

Jestliže v současné době hovoříme o určitých postupech percepce, prožívání, hodnocení a reagování všech účastníků školy na to, co se v ní děje nebo se má stát, je nutné zmínit pojem klima školy. Dle Mareše (2000) klima školy zahrnuje kromě výše uvedeného také psychosociální vazby mezi zaměstnanci, rodiči a komunitou, ve které školské zařízení vzdělávání provozuje. Rovněž sem spadají i vztahy jak ke školním, tak i mimoškolním aktivitám. Šimoník (2005) dodává, že klima školy je důležité zejména tím, že velmi ovlivňuje vztahy učitel(é)-žáci, učitel(é)-rodiče a jakousi budoucností efektivitu edukační práce.

Grecmanová (2009) podotýká, že klima je psychosociální jev, jenž se utváří dlouhou dobu, jako zrcadlení objektivní reality (prostředí školy) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení posuzovatelů (žáků, pedagogů, zákonných zástupců, ředitele).

Rabušicová (2004) identifikovala pojem rodičovské zapojení, pod které spadá široké pole působnosti rodičů ve škole, jejich vzájemná spolupráce a vztahy mezi nimi. Pod pojmem

rodičovské zapojení můžeme tedy vidět různé podoby zapojení zákonných zástupců do výchovně vzdělávacího procesu a role, které rodiče vůči škole zaujímají. Rovněž komunikaci mezi těmito činiteli, aktivitu, která škola vytváří pro rozvoj spolupráce, a v neposlední řadě i vzdělávání rodičů.

Vztahy mezi školou a rodiči byly donedávna poněkud odlišné. Dle Rabušicové (2004) rodiče usilovali o to, aby dítě bylo ve škole včas a připraveno, škola dítě převzala a snažila se profesionálními postupy o intelektuální rozvoj jejich dítěte a jeho ukázkovost. V současné době je však stav těchto vztahů poněkud jiný. Hovoříme o rodičích jako o partnerech, spolupracovnících či klientech a jsou neopomenutelnými účastníky při vzdělávání jejich dětí.

Jednou z možností, jak rodiče vtáhnout ihned od počátku do života školy popisuje Feřtek (2011) ve své publikaci „Rodiče vítání“. Dle něj je zápis dětí do první třídy klíčovým momentem, kterému by škola měla věnovat velkou pozornost. Nejen, že přichází do školy děti, ale často s nimi přichází i rodiče. Proto je velmi důležité, jak pedagogové školu rodičům představí. Rodiče by se měli cítit vítáni, spousta z nich ocení, že se mohou na chodbě posadit a nestát frontu přede dveřmi první třídy. Zaměstnanci školy by si také měli uvědomit, že s rodiči čekají i děti, takže improvizovaná kavárna s hracím koutkem by byla pro děti ideálním zkrácením dlouhé chvíle. Zápis do první třídy je zlomovým okamžikem, kdy pedagogové reprezentují a předvádí školu jako službu klientům, se kterými podle všeho budou dalších pět, či devět let spolupracovat.

Rodina, a především děti vnímají počátek školní docházky jako velmi důležitou životní událost. Franclová (2013) ve své publikaci upozorňuje, že se jedná o událost zlomovou. Vstup do školského zařízení přináší spoustu nových povinností a úkolů, nových vztahů s pedagogy, se spolužáky, dítě si zvyká na soustavné hodnocení a kolektiv školní třídy. Úspěšnost žáka ve vzdělávání na prvním stupni je tedy především závislá na rodičích. Rodiče by s dětmi měli společně procházet a řešit úkoly, chystat pomůcky, hovořit o požadavcích školy a celkově dohlížet na domácí přípravu dítěte na další školní den. Jestliže tomu tak není a rodiče nejsou zainteresováni na školním životě dítěte, pro dítě to může mít velmi negativní dopady v jeho dalším školním vývoji.

Čapek (2013) poukazuje na to, že rodiče by se školou neměli soupeřit, ale naopak spolupracovat. Již z výzkumů vyplývá, že děti, jejichž rodiče spolupracují se školou, zajímají se o dění ve škole a účastní se společných akcí, mají lepší studijní výsledky. Součinnost školy s rodinou odbourává jisté obavy, předsudky, upevňuje vzájemnou důvěru, napomáhá při

překonávání různých obtíží (osobních, rodinných, školních) a eliminuje tak společensky nežádoucí jevy. A jak rodiče získat k takové spolupráci? Čapek doporučuje zejména profesionalitu, vhodnou komunikaci s rodičem, optimismus a pozitivní postoj a vstřícnost. Kalhous et al. (2002) také spatřuje spolupráci mezi rodiči a školou za stěžejní pro pozitivní vliv na dítě a jeho vztah ke škole. Rodina a škola přeci stále patří k nejdůležitějším výchovným činitelům, a proto by mělo již zmíněným činitelům záležet na dobrých vzájemných vztazích.

Příčiny, proč by se měl pedagog zabývat problematikou rodinné pedagogiky, identifikuje také Dvořáček (2014). Podotýká, že pedagog by měl chápat problémy výchovy v celé šíři, a to vyplývá jak ze znalosti ontogeneze jedince, tak i ze vztahu rodinného prostředí. Dalším důvodem je v rámci profesionálnosti pedagoga také výchovně působit na rodiče žáka, jelikož spousta překážek ve školní úspěšnosti žáka vyplývá z vlivů rodinného prostředí. Jako poslední důvod uvádí, že mezi kompetence učitele patří i poradenské činnosti, které vykonává ve vztahu k rodičům dětí. Pedagog by měl pomoci i v oblasti výchovy dětí v rodině, případně odkázat rodiče na odbornou literaturu či instituci, které by jim mohla v takové situaci pomoci.

Dle autorů je tedy spolupráce rodičů a školy významným faktorem pro úspěšné vzdělávání dětí. Majerčíková (2012) podotýká, že v pedagogických vědách nacházíme všeobecnou shodu, že vztahy školy a rodiny by se měly vytvářet a utužovat. Vališová (2011) ještě upozorňuje na to, že komunikace rodiny a školy je tedy stěžejní pro školní úspěšnost dětí, ale pedagogové musí být dostatečně vzděláváni v oblasti pedagogického poradenství.

Feřtek (2011) definuje několik důvodů, kvůli kterým se rodiče obávají spolupracovat se školou a naopak. Nejprve si uvedeme obavy ze strany rodičů, kteří se nejvíce obávají toho, že je spolupráce se školou bude stát spoustu jejich volného času. Dále, že pokud budou mít výhrady vůči škole, bude to jejich dítě poškozovat. V případě jednorázové finanční podpory školy bude tento příspěvek vyžadován opakovaně. Rodiče mají také obavy z toho, že neví, jak se chovat na školních akcích, že budou odhaleny jejich nevědomosti, že budou muset rozhodovat o věcech, kterým nerozumí a při zapojování do různých aktivit a školních her se budou cítit trapně. Naopak pedagogové se obávají toho, že nezvládnou neformálně komunikovat s rodiči dětí, že je budou mimoškolní a rodičovské akce stát mnoho času, kterou pak nevěnují přípravě na výuku. Mají strach, že rodiče příliš nahlédnou do chodu školy a budou pouze kritizovat a otevřenosti školy jen zneužívat. A také samotným pedagogům není příjemné žádat o finanční příspěvky od rodičů.

Již jsme si zmiňovali, že počátek školní docházky přináší spoustu nových úkolů, vztahů a povinností. Také okolí dítěte mu může různými způsoby připomínat, že už je velkým školákem, a dítě si tak uvědomuje důležitost jeho nové role. Franclová (2013) vidí v takovém působení okolí pozitivní, ale také i negativní stránky. Tato nová událost může v dětech vzbuzovat pocit potěšení, radostně vyhlížejí, co nového je čeká, zvyšuje se jim sebevědomí, ale naopak je možné, že se na děti nahromadí spousta zátěžových situací. V takovém případě mohou být děti zklamané, vystrašené či úzkostné. Ať už jsou to vlivy kladné nebo záporné, vždy budou mít vliv na další vývoj dětí, jejich vztahu ke školní docházce a mohou rovněž ovlivnit jejich školní kariéru. Proto je nutné, aby pedagogové tyto problémy nebagatelizovali a nepřehlíželi.

Zákonní zástupci se chtějí podílet na vytváření bezpečného prostředí pro jejich děti. Rodiče vědí, že bez dobrých vztahů ve třídním kolektivu a pocitu bezpečí nebude žák v edukačním procesu úspěšný. Mnohdy si školy nepřipouští, že v rodičích dříme vydatný potenciál, který by mohly efektivně využívat. Rodiče by školská zařízení mohla zapojit do preventivních programů, dále by mohli konat pozorování ve třídě, jež by odhalovalo vzájemné vztahy dětí apod. V případě, že by se naskytl problém, rodiče by mohli ihned informovat pedagogy o aktuálních problémech ve třídě a pomoci při realizaci nutných intervenčních kroků. (Vacková, 2014)

Kyriacou (2005) uvádí, že by škola rodičům měla být nápomocna právě v otázkách podpory dobrého chování dětí ve škole. Školská zařízení mohou tedy doporučovat rodičům různé výchovné metody a napomáhat jim v chápání jejich rolí jakožto rodičů.

V případě, že se vyskytne problém, může jak pedagog, tak rodič i samotný žák využít služeb školního psychologa. Rodiče ze začátku pohlíželi na služby školního pedagoga s pochopitelnými obavami a odlišnými očekáváními. V současné době ho však sami vyhledávají, často se chodí radit ohledně chování a vzdělávání dítěte. Dále vyhledávají pomoc školního psychologa při potížích ve vztazích v rodině, ve vztazích se sourozenci či s novými partnery rodičů. Sezení jsou také mnohdy spojovány s chováním dítěte ve škole, hledáním vhodných způsobů přípravy do školy a také komunikaci s učiteli. Spolupráce pedagogů, školních psychologů a rodičů vede k vytváření pozitivního vztahu rodičů ke školnímu prostředí, a rodič tak vidí, že školní instituce má zájem poskytnout mu pomoc s příslušným problémem. (Štech et al. 2013)

Gajdošová (2015) poukazuje na to, že dobrá vzájemná komunikace mezi rodinou a školou má opravdu kladný vliv na chování dětí ve škole, zlepšuje to jejich disciplínu, vztahy k pedagogům a zvyšuje to jejich motivaci k učení a studijním úspěchům. Rovněž uvádí, že právě školní psycholog je ten, který by se měl stát zodpovědným za organizování a řízení vztahů mezi rodiči a pedagogy a z nich vyplývající vzájemné spolupráce. V současné době před školními psychology stojí dvě hlavní úlohy, a to: zlepšit kvalitu vztahů mezi rodiči a pedagogy a pokusit se o zvýšení počtu rodičů, kteří se budou systematicky spolupracovat se školou a s pedagogickými pracovníky. Dále také odpovídá na otázku, proč právě školní psycholog má na starost oblast komunikace a spolupráce s rodiči. Jako první důvod uvádí, že školní psycholog má pro tuto činnost kvalifikaci a během svého studia získal potřebné vědomosti a zručnosti potřebné pro budování optimálních partnerských vztahů mezi lidmi. Dále, že cílem vztahů mezi školou a rodinou je zkvalitňovat výchovu a vzdělávání dětí a zabezpečovat jejich psychické zdraví a zdravý vývin osobnosti. A v neposlední řadě také to, že role školního psychologa je vynikající pro budování nového obrazu školního psychologa na veřejnosti.

Aby spolupráce mezi rodiči a školním psychologem byla efektivní, je důležité si dle Brauna et al. (2014) získat důvěru rodičů. Jestliže rodiče podporují aktivity školy, vede to nejen ke zlepšení školních výsledků jejich dětí, ale také se upevňuje vztah mezi rodiči a dětmi. Stěžejní metodou v oblasti práce školního psychologa a rodiny je rozhovor. Celý proces práce s rodiči je ovlivněn tím, zda kontaktoval školního psychologa rodič sám, nebo mu to bylo doporučeno třídním učitelem či další osobou, institucí.

Vítečková (2011) vymezuje další osoby, které ve škole provádí poradenskou činnost, mimo již zmíněného školního psychologa se jedná o třídního učitele, asistenta pedagoga, výchovného poradce, speciálního pedagoga a školního metodika prevence. Prvním z nich je **třídní učitel**, právě on by měl jako první zachytit u žáků možné problémy týkající se třídy, snížení výkonnosti, vznik poruch učení či chování. Jestliže pedagog zachytí jistý problém, měl by kontaktovat rodiče a navrhnout jim další řešení, např. spolupráci s výchovným poradcem.

Výchovný poradce patří mezi běžného poskytovatele poradenských služeb ve školství. Knotová et al. (2014) podotýká, že výchovného poradce nejčastěji vykonává někdo z řad učitelů, avšak musí splňovat určitou kvalifikaci. Výchovný poradce se pohybuje v oblasti poradenství kariérového, napomáhá při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále se stará o žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem, ale i o

nadané žáky. Podílí se na řešení problémů vztahujících se ke školní docházce a na sporných situacích ve školském zařízení.

Asistenta pedagoga vymezuje Vítečková (2011) jako osobu, která zabezpečuje výchovně vzdělávací činnost dětem, které vyžadují individuální přístup. Podává zákonným zástupcům zprávy o tom, jak probíhal školní den a snaží se o to, aby se v rámci výchovy i vyučování k němu přistupovalo jednotně.

Speciální pedagog pracuje s dětmi, které vyžadují speciální vzdělávací potřeby a spadají do oblasti speciálně pedagogické péče. Dále zpracovává údaje o dítě, které analyzuje a vyhodnocuje. Poté společně s rodiči a pedagogy utváří individuální plán pro dítě, zabezpečuje speciální pomůcky a průběžně komunikuje s rodinou o školním úspěchu jejich dítěte. (Mertin et al., 2013)

Školní metodik prevence se dříve dle Vackové a Ondráčkové (2014) označoval jako protidrogový preventista. Avšak po roce 2000 se rozšířily oblasti jeho působení a věnuje se aktuálně nejen protidrogovým prevencím, ale i primárně prevenci rizikového chování. Klíčovou úlohou školního metodika prevence je vytváření minimálního preventivního programu školy a uvádění do vzájemného souladu jeho plnění.

V odborné literatuře se aktuálně objevuje pojem partnerství ve vztahu ke škole. Lauremann (2011) poukazuje na to, že škola spíše vytváří podmínky pro formální komunikaci a často opomíjí neformální setkávání s rodiči. Partnerský přístup mezi školou a rodiči vzniká na základě důvěry ke schopnostem druhého. Škola by tedy měla vytvářet podmínky, které budou důvěru rodičů posilovat. Kooperaci s rodiči rozděluje do třech okruhů. První okruh se týká ekonomických vlastností. Nemusíme hovořit jen o finančních příspěvcích, ale o tom, že se rodina zapojí např. do sběru starého papíru, baterií, víček od PET láhví apod. To jsou tzv. fundraisingové aktivity = aktivity, které si kladou za cíl získat určité finanční prostředky, které škola může použít na výlety, nákup pomůcek atd. Druhý okruh se týká výchovně vzdělávacího procesu. Rodiče se mohou zapojit do vzdělávání dětí, a to třeba nabídkou exkurzí v zaměstnání rodičů, podílení se na volnočasových aktivitách pro děti, vedení kroužků apod. Posledním okruhem je evaluace. Rodiče mohou pomoci při organizaci zpracování vstupních dotazníků, mohou kooperovat při tvorbě individuálních plánů pro práci s dětmi, které mají odklad nebo jsou nadané a také konzultují s pedagogy různé výchovně vzdělávací problémy.

3.1 Formy spolupráce a komunikace školy a rodiny

Za základní pole působnosti spolupráce rodiny a školy považuje Vališová (2011) ve vzdělávání to, že jsou rodiče obeznámeni s cíli, procesem a výsledky aktivit žáků. Dále také to, že jsou seznámeni s působením školního psychologa, s obsahem individuálního plánu a s možnostmi kontaktovat školního psychologa v případě, že se vyskytne problém či nějaká překážka. Dále kooperují při zabezpečování a kontrole individuálního vzdělávání. Společně navrhují a optimalizují domácí přípravu žáků. V oblasti výchovy jsou pak rodiče seznamováni s tím, jak se dítě začlenilo do třídního kolektivu, s jeho chováním, s návrhy v případě určitých výchovných opatření, s možnostmi využití poradenské služby školy, a ví o dalších subjektech, které zajišťují specifické výchovné poradenství. Rodiče se také mohou zapojit aktivně, a to tak, že se budou účastnit na zabezpečování mimoškolních aktivit, mohou zajišťovat besedy s odborníky, exkurze, spolupodílí se na projektech školy a zajišťují aktivity rady školy.

Feřtek (2011) a Čapek (2013) uvádějí formy spolupráce, které se nejčastěji uskutečňují v našem školství následovně:

Třídní schůzky se uskutečňují na všech školách a mají spíše informativní charakter. Nejčastěji se rodiče dozvídají o prospěchu dítěte a o budoucích školních akcích. Na závěr třídních schůzek je čas pro diskuzi, avšak jak uvádí Feřtek (2011), rodiče jsou po sděleních o prospěchu jejich dítěte značně rozladěni a na další diskuzi nemají náladu. Proto by informace o prospěchu dítěte a jeho silných a slabých stránkách měly být sdělovány v rámci konzultačních hodin pedagoga a na třídních schůzkách by se mělo spíše věnovat spokojenosti rodičů s chodem školy, s akcemi a dalšími pedagogy.

Vánoční besídky, akademie a koncerty rodiče hodnotí velmi kladně, avšak nesmí být tyto akce uskutečňovány v čase, který je pro rodiče nereálný. Taková představení jsou vhodná pro neformální komunikaci mezi pedagogy a rodiči žáků. (Feřtek, 2011). Čapek (2013) dodává, že se nejčastěji jedná o slavnostní vystoupení dětí, ale zároveň upozorňuje na to, že by se měly zapojit všechny děti a ukázat tak rodičům, že pedagogové umí pracovat i s dětmi méně talentovanými.

Sportovní odpoledne může být pořádáno jen pro žáky a rodiče se stávají diváky, nebo se i rodiče mohou aktivně zapojit do činností. Sportovní odpoledne je vnímáno jako příjemné a pozitivně přijímané rozšíření činnosti školy. (Feřtek, 2011)

Výstavy, jarmarky a výtvarné dílny vnímá Čapek (2013) jako hodně oblíbené činnosti. V rámci výtvarných dílen si rodiče společně s dětmi mohou zkusit zajímavé ruční práce či výtvarné činnosti. Feřtek (2011) podotýká, že rodiče návštěvu jarmarku vnímají jako příjemný a nejsnadnější způsob podpory.

Zahradní slavnost a táborák je vnímán dle (Feřtka, 2011) jako zpestření a podpora neformální atmosféry ve školství. Pedagogové mohou díky této aktivitě vyzorovat to, jaký vztah má dítě k rodičům a jak se k sobě vzájemně chovají.

Kurikulární odpoledne je forma setkání s rodiči a pedagogy, kde je rodičům představeno kurikulum, tedy to, co se děti učí a co je obsahem vyučování. Rodiče jsou seznamováni s různými inovacemi, je jim vysvětlováno např. proč se děti učí počítat jinak, než se to učili oni, proč si škola přizvala na třídní schůzky školního psychologa apod. (Feřtek, 2011)

Do školy k holiči či na masáž v současné době jsou dle Feřtka (2011) školy, které rodičům nabízí návštěvy knihovny, využití tělocvičny, školního psychologa, ale mohou si také zajít na masáž či k holiči. Pro školská zařízení je velmi přínosné, když je rodiče a široká veřejnost vnímají jako prostor, který rodiče mohou navštěvovat pravidelně a kde jim jsou poskytovány užitečné služby.

V jakých oblastech a jakými aktivitami mohou školy a rodiny budovat vzájemné vztahy definuje také Kalhous et. al. (2002). Mezi tyto oblasti řadí: radu školy, sdružení rodičů, návštěvy rodičů ve škole, společenské večery, akademie, divadelní představení, písemný kontakt, telefonický kontakt, návštěvy třídního učitele v rodině, dobrovolnou účast rodičů ve vyučování.

Radu školy vnímáme jako velmi významnou formu spolupráce. Školská rada je dle zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání chápána jako instituce školy, pomocí níž se mohou např. rodiče, studenti, pedagogové podílet na správě školy. Rada školy např. schvaluje školní řád, vyjadřuje se k hodnocení výsledků vzdělávání žáků, spolupracuje na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy apod.

Sdružení rodičů, jak podotýká Feřtek (2011), fungují snad skoro na všech školách, jen se někdy nazývají jinak, např. Klub rodičů apod. Cílem toho sdružení je podporovat školu, avšak často taková sdružení organizuje škola, a tím pádem se jejich setkání stávají formálními. Jestliže rodiče založí vlastní občanské sdružení, mají vlastní zdroje, stanovy, tak se

stávají nezávislími a svému okolí dávají najevo, že se rodiče zajímají o školy, mají určité představy o aktivitách a o tom, jak mohou být škole nápomocni.

Rodič jako návštěvník vyučování a rodič – asistent při výuce. Zákonní zástupci by měli mít možnost navštívit výuku nejen jednorázově, ale i opakovaně. Mohou pozorovat, jak se jejich dítě začleňuje do třídního kolektivu. Se svými dětmi tak budou trávit více času a mohou být nápomocni při vyučování. (Čapek, 2013)

Společenské večery a divadelní představení vymezuje Obst (2002) jako události, při nichž se rodiče mohou dozvědět určité pedagogicky významné informace, mohou se zlepšovat vztahy mezi pedagogy a rodiči. Pořádáním těchto večerů není cílem získat finanční prostředky, ale opravdu navodit příjemnou, uvolněnou atmosféru pro obě strany s tím, že rodiče mohou být nápomocni při výběru představení, s jeho uskutečněním a přípravou.

Písemný kontakt můžeme také chápat jako jednu z dalších podob spolupráce zákonných zástupců a pedagogů. Písemný kontakt je nejčastěji veden prostřednictvím žakovských knížek. (Obst, 2002).

Cangelosi (2006) dodává, že písemná komunikace může také probíhat formou zaslání dopisů rodičům jedenkrát týdně, či jedenkrát měsíčně. Pedagogové zde uvádí informace o probrané látce, o domácí přípravě, průměrných výsledcích atd. Písemná zpráva má určitou společnou část a pak jsou dle potřeby doplněny určité informace a hodnocení k jednotlivým dětem. Jestliže takovému sdělení bude věnovat pedagog čas, rozvíjí tím ochotu a porozumění rodičů tomu, čeho chce ve výchovně vzdělávacím procesu dosáhnout. (Cangelosi, 2006)

U **telefonického kontaktu** upozorňuje Obst (2002) na to, že si musíme dát pozor, aby hovory nebyly příliš časté. Měl by být jak ze strany pedagogů, tak i rodičů využíván s mírou. Odborníky je doporučováno vést si o veškerých písemných či telefonických komunikacích určitou dokumentaci.

Návštěva učitele v rodině žáka je méně častá forma spolupráce, přesto se v některých školách uskutečňuje. Zejména v těch, které se účastnily projektu „Začít spolu“. Pedagog poznává přirozené prostředí dítěte, jeho vztahy s ostatními členy rodiny a rodiče. Mohou tak bez zábran diskutovat o problémech jejich dítěte. (Obst, 2002)

Kvalitní školy se projevují vysokým stupněm spolupráce rodičů a obce. Fisher (2004) dodává, že formou spolupráce může také být přispění lidskými zdroji, např. dobrovolná po-

moc s administrativou, individuální opora nadaným a problémovým žákům, příprava a uskutečnění různých školních akcí. Spousta škol už také vytváří programy dobrovolné pomoci. Příkladem může být „prarodičovský program“, jenž je určen pro seniory, osamělé a starší osoby, které mohou napomáhat při práci se skupinami žáků. Senioři přispívají specifickými dovednostmi nebo mohou působit jako poradci. Dobré vazby školy s veřejností může dále ovlivnit velmi dobře fungující sdružení rodičů nebo rady škol, dále informační zpravodaj či školní časopis, systematické získávání sponzorů nebo sbírky. Zmíněné i další formy pomáhají budovat identitu školy a utvrzovat její podstatné hodnoty.

3.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

V této kapitole se budeme věnovat rolím, které jsou rodičům ve škole vymezovány. Nehovoříme jen o roli ve smyslu očekávaného způsobu chování pojeného na určitý sociální status, ale zejména o roli ve smyslu osobně prožívaných aktivit a sociálních interakcí. Jde tedy o určité uspořádání vztahů rodiny a školy a jejich vzájemném ovlivňování se. Šed'ová (2004) definuje čtyři základní role, ve kterých rodiče vystupují vůči škole. A to roli klientskou, partnerskou, občanskou a roli rodiče jako problému. První tři role vyjadřují přesně formulované teoretické koncepty, avšak role rodiče jako problému je spíše vyjádřením určitého selhávání nebo negativního vymezení konceptů předcházejících. Níže si podrobněji popíšeme zmiňované role.

Rodiče jako klienti – zákazníci

Klientský model rodičovských pozic můžeme rozdělit dle Šed'ové (2004) do dvou kategorií: **1. Učitelé ve škole jsou odborníci**, kteří vědí nejlépe, jak s dětmi pracovat, mají dostatek vědomostí získaných studiem či praxí a mají důvěru od rodičů i dětí. **2. Rodiče jsou odborníky** na výchovu vlastních dětí, domnívají se, že sami vědí nejlépe, co je pro jejich děti nejlepší, vědí, jaké služby mají pro své děti po škole vyžadovat. Tato skutečnost se stává velkým problémem v posledních letech. Rodiče individuálně vyhledávají informace v různých zdrojích a následně se domnívají (nebo se cítí být) odborníky v daném problému), že právě takto získané informace a postupy jsou pro jejich děti ty nejvhodnější a snaží se, aby byly aplikovány do prostředí škol, které jejich dítě navštěvuje. Zde je velmi důležitý postoj školy. Škola by měla vnímat tyto podněty jako přínosné, měla by být ochotna je do jisté míry respektovat, podrobovat svojí práci kritice a požadavkům rodičů, ale přitom

by si také měla zachovat svou zdravou autonomii, schopnost před rodiči formulovat a obhajovat svou práci.

Rodiče mají v zásadě právo vybrat si z několika možností, které jim pomohou danou situaci řešit. Jsou to především tyto možnosti: zapojit se efektivně do rozvoje školy, např. vstupem do školní rady, případně zapojení rodiče do záležitosti školy, zájem a snaha informovat se o chodu školy, o změnách, které na škole probíhají, informovat se o tom, jaký vliv budou mít změny na jejich děti, výuku, mimoškolní činnosti apod. Dále vyslovovat své požadavky a potřeby jako řadový rodič, např. dialog s třídním učitelem, případně s vedením školy. Jako třetí možnost může být zápis dítěte do jiné školy. Tato možnost je ovšem velmi citlivá, rodič často jedná pod vlivem mnoha vnějších aspektů a emocí, a ne vždy je tato volba přínosem pro jeho dítě. Nové prostředí, vyučující i nový kolektiv spolužáků je často pro dítě stresující. Rodič by si měl uvedený postup vždy řádně promyslet, zhodnotit všechny aspekty pro a proti a jednat především v zájmu svého dítěte. To, že rodič má možnost svobodného výběru škol, staví školy do pozice konkurence. Rodiče posuzují školy podle jejich úspěšnosti, a s tím je v přímé souvislosti to, že škola vytváří tlak na zlepšování výsledků žáků, což někteří odborníci hodnotí negativně. Dále školy musí vyvíjet úsilí na kvalitu prostředí školy po stránce materiálně technického vybavení, jazykové výuky, pestré nabídky mimoškolních činností a jiné služby. Výběr škol dle vlastního uvážení rodičů má mít za následek i větší spolupráci rodičů se školou, neboť se zde nabízí možnost ovlivnit kvalitu i kvantitu nabízených služeb. Záleží především na rodičích a jejich úvaze, zda své požadavky uplatňovat, nebo nechat je odeznít. Musí sami zvážit, nakolik jsou připraveni jít za svými zájmy, zda získají podporu i ostatních rodičů či okolí. Často jsou svázáni dojemem, který získali z dob svých studií – učitel = autorita, která není příliš nakloněna diskuzi, a proto se rozhodnou do jejich práce příliš nezasahovat. A naopak je zde důležité položit si otázku, co by se stalo, kdyby pojem partnerství začal nadměru zasahovat do každodenní činnosti školy, pokud bereme v úvahu, že skupina rodičů je složena z různorodých jedinců, rodin či skupin. (Allen 1992, Cullingford 1996, In: Šed'ová, 2004)

Rodič jako partner

Tento pojem je dnes velmi oblíbený a používaný. Staví rodiče a školu do rovnoměrné pozice. Spojuje se zde společná odpovědnost za rozvoj dítěte. Učitelé mají snahu usměrňovat svou profesionální pozici a brát v potaz rodiče jakožto první vychovatele a učitele jejich dětí, naslouchat jejich názorům a využívat jejich podněty jako přínosné a obohacující v jejich další činnosti.

Otázka vzájemného partnerství je ovšem velmi citlivá, často se uvádí, že partnerský vztah mezi učiteli a žáky je spíše ideálem než skutečností. Dokonce i někteří odborníci např. Vincent (2000) uvádí, že termín partnerství používají školy hlavně proto, aby dosáhly příznivě rodičů.

Epsteinová (1995, In: Šed'ová, 2004) na základě šesti typů spolupráce rodičů se školou vytváří koncept, ve kterém dává do vzájemné souvislosti rodinu, školu a společnost, ve které děti vyrůstají. V uvedených bodech staví do přední pozice povinnost rodiny věnovat se společně s dítětem řádné přípravě do školy. Zajistit dětem zdravé, podnětné a bezpečné prostředí a rozvíjet jejich sociální dovednosti a chování. Jako další velmi důležitý bod uvádí komunikaci mezi rodinou a školou. Školní instituce je povinna rodiče informovat o činnostech a životě dítěte ve škole a o jeho postupu vpřed či naopak. Velký důraz také klade na zapojení rodičů do chodu školy, např. účastí na různých aktivitách školy (sportovní utkání, výlety, vystoupení apod.). Zmiňuje, že je velmi důležité, aby se rodiče podíleli společně s jejich dětmi na domácí přípravě do školy. Dále pak zapojení se rodičů přímo do rozvoje školy, např. do třídní samosprávy či školní rady. V posledním bodě zmiňuje vzájemnou spolupráci školy, rodiny s dalšími subjekty, např. firmami, volnočasovými institucemi, spolky, obcemi apod.

Jak už jsme uvedli, otázka partnerských vztahů rodičů a školy je dle Šed'ové (2004) velmi citlivá a často se vzájemná důvěra obou partnerů buduje dlouhou dobu. Partnerství je zpravidla považováno za přínosné, ale ne vždy to tak musí být. Například pokud se rodič snaží zapojit do řízení školy formou zvolení do školské rady, může to být chápáno jako role kontrolora práce školy. Je však podstatné, že jakákoliv dobrá komunikace a spolupráce s rodiči vede ke zkvalitnění rozvoje služeb poskytovaných školou

Rodiče jako občané

Tento pojem byl dle Šed'ové (2004) přisouzen rodičům, kteří vystupují v roli občan versus státní instituce. Rodiče jako občané zde uplatňují svá práva a odpovědnost ať už to individuálně, či kolektivně vůči škole.

V individuálním případě rodič vystupuje jako ekonomicky nezávislý subjekt, který uzavře smlouvu na vzdělávací službu, nebo jako subjekt, který nemá ekonomickou nezávislost a využije možnosti státní vzdělávací služby. V případě druhé možnosti se dostává do pozice, kdy vzájemné závislosti mezi školou a rodiči jsou důležitým bodem, který odlišuje občanské stanovisko od klientského. Ve zkratce můžeme říci, že se jedná o rodiče, kteří vzhle-

dem ke své autonomii potřebují jen minimální vztah se státními institucemi. Pedagogové se o takových rodičích vyjadřují jako o těch, kteří nemají zájem o spolupráci se školou. Do občanské role rodiče se určitým způsobem prolínají obě předchozí role partnerské i klient-ské. Nese v sobě mnoho kladných bodů, ale současně i řadu problémů. (Vincent, 2004, In: Šed'ová, 2004)

Rodiče jako problém

Tato role dle Šed'ové (2004) vyjadřuje úplně prvotní fázi vztahu mezi rodičem a školou a je dána realitou. Roli rodiče jako problému můžeme rozdělit do tří hledisek. První skupinu rodičů můžeme pojmenovat jako „**nezávislou**“. Rodiče se snaží se školou co nejméně komunikovat, hodnocení dítěte a jeho školní úspěšnost sledují spíše zpovzdálí. Rodiny toho typu, mohou mít odlišné hodnoty, než má příslušná školní instituce, a proto s ní nemají potřebu spolupracovat, ale tolerují ji.

Další skupinu rodičů pojmenovala jako rodiče „**špatné**“. Většinu z nich nezajímá školní úspěšnost a rozvoj jejich dětí a ani je v tom nepodporují. Mnohdy jde o rodiny, které žijí na okraji společnosti, rodiče, kteří mají osobní problémy či jsou z odlišných kulturních kruhů a rodiče neplní si své povinnosti vůči dětem. (Mebus, 1995, In: Šed'ová, 2004)

Skupina rodičů, která může být vůči škole problémová, je skupina „**snaživých**“ rodičů. (Cullingford, 1996, Thomas, 1996, In: Šed'ová, 2004). Jsou protikladem skupiny „špatné“, naopak mají až příliš velký zájem na podílení se na školních aktivitách, na účasti se různých schůzkách, přespříliš se věnují svým dětem a v takové případě se pedagogové cítí býti ohrožení zejména po stránce profesionální. Žádají od učitelů podrobné informace o rozvoji jejich dětí, poradenství ve výchově a vzdělávání a formulace pedagogických přístupů. Okolí si o této skupině rodičů může myslet, že se snaží získat určité výhody pro své děti a získat nadvládu nad školou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci diplomové práce se zabýváme tématem bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči. Mnoho autorů se shoduje v tom, že vzájemná spolupráce obou těchto subjektů je klíčovým prvkem ke studijním úspěšnostem žáků.

V praktické části diplomové práce se zabýváme problematikou komunikace mezi školou a rodinou a jejich vzájemnou spoluprací. Pomocí dotazníkového šetření, které jsme sestavili na základě výzkumných otázek, zjišťujeme bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké bariéry spatřují v komunikaci rodiče a jaké školy, jaká je spolupráce mezi těmito subjekty a jak se rodiče účastní na aktivitách školy.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči z pohledu jak pedagogů, tak i rodičů. Především se zaměříme na zjištění míry spolupráce mezi těmito subjekty.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit formy komunikace mezi rodiči a pedagogy.
- Zjistit míru spolupráce mezi školou a rodiči.
- Zjistit názory respondentů na podávání námětů.
- Zjištění bariér v oblasti komunikace a spolupráce mezi rodiči a pedagogy.
- Zjištění způsobu řešení v případě vzniku bariéry.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

V souladu s výzkumnými cíli byly pro tento empirický výzkum stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy.

1. Jaké jsou formy komunikace mezi rodinou a školou z pohledu rodičů a pedagogů?
 - 1.1. Jaké formě komunikace se školou dávají rodiče přednost v závislosti na jejich věku?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v upřednostňování formy komunikace se školou v závislosti na věku rodičů.
 - 1.2. Jaké formě komunikace se školou dávají rodiče přednost v závislosti na počtu jejich dětí, které navštěvují školní docházku.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v upřednostňování formy komunikace se školou v závislosti na počtu jejich dětí, které navštěvují školní docházku.

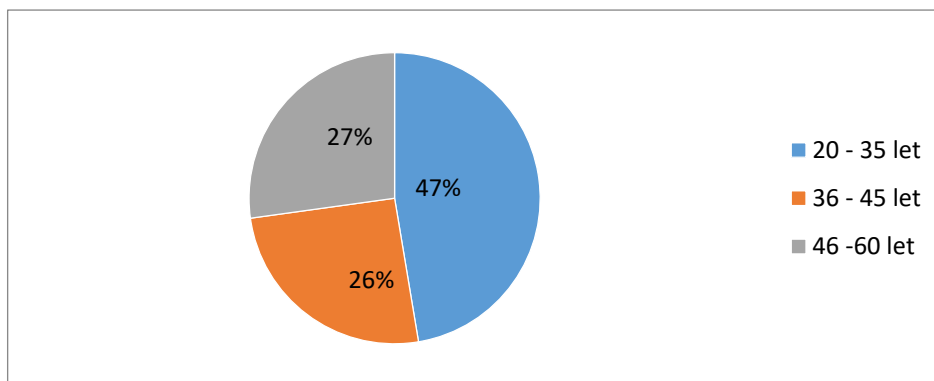
1.3. Jaké formě komunikace se školou dávají pedagogové přednost v závislosti na jejich věku?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v upřednostňování formy komunikace se školou v závislosti na věku pedagogů.

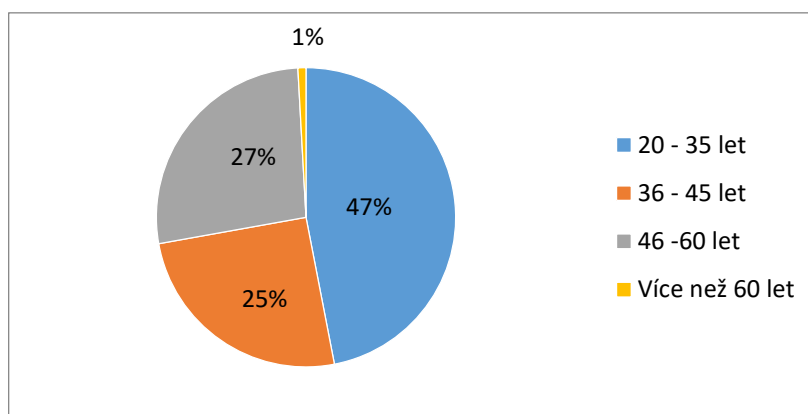
2. Jaký je názor respondentů na míru spolupráce mezi školou a rodiči?
3. Jaké jsou názory pedagogů a rodičů na podávání námětů?
4. Jaké existují bariéry v oblasti komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči?
5. Jaké možnosti řešení spatřují rodiče a pedagogové v případě, že by nastala bariéra v komunikaci?

4.3 Specifikace výzkumného souboru

Pro realizaci empirického výzkumu byl vybrán výzkumný soubor, jenž je tvořen rodiči a pedagogy. Jelikož nebylo možné zjistit celkový počet rodičů v České republice, na základě kterého bychom sestavili výběrový soubor, rozhodli jsme se pro soubor dostupný. Dostupný soubor zde reprezentují rodiče, jejichž dítě navštěvuje základní školu, a pedagogové, kteří vykonávají svou profesi na základní škole. Zúčastnění respondenti vyplnili dotazník umístěný na webových stránkách www.surveymonkey.com. Odkaz na elektronický dotazník byl distribuován prostřednictvím emailových adres jednotlivých respondentů. Realizace dotazníkového šetření proběhla v době od 13. února 2017 do 22. března 2017. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 253 respondentů. Z toho bylo 138 rodičů, kteří mají děti navštěvující základní školu a 115 pedagogů.

Diferenciace respondentů dle věku*Graf č. 1: Diferenciace dle věku rodičů*

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že výzkumu se zúčastnilo 47 % respondentů, tedy rodičů ve věku 20–35 let, 26 % respondentů ve věku 36–45 let a 27 % respondentů ve věku 46–60 let. Můžeme tedy vidět, že počet respondentů ve věku 36–45 let a 46–60 let je téměř rovnoměrný.

*Graf č. 2: Diferenciace dle věku pedagogů*

Graf č. 2 zobrazuje počet respondentů, tedy počet pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V největším počtu se nám dostalo odpovědí od respondentů ve věku 20–35 let, což je 47 %. Dále 25 % respondentů bylo ve věku 36–45 let, 27 % respondentů ve věku 46–60 let a také jedno 1 % respondentů bylo ve věku více jak 60 let.

4.4 Výzkumný nástroj

Pro dosažení daných cílů a zjištění požadovaných dat jsme si zvolili jako výzkumný nástroj anonymní dotazníkové šetření, které nám umožnilo získat data od většího počtu respondentů. Dotazníkové šetření bylo inspirováno na základě již realizovaného výzkumu společnosti EDUin. Společnosti EDUin ve spolupráci s výzkumnou společností Perfect Crowd provedla reprezentativní sociologický výzkum, který mapuje současné nastavení spolupráce mezi školami a rodiči.

Dotazníky byly vytvořeny za účelem zjištění bariér v komunikaci mezi školou a rodinou, jejich vzájemnou spoluprací a účastí rodičů na volnočasových aktivitách, které škola vytváří. Dotazník pro rodiče se skládal z 19 položek, z toho 18 položek bylo uzavřených a poslední otázka byla otevřená. Dotazník pro pedagogy se skládal ze 17 položek, z toho 16 položek bylo uzavřených a poslední otázka byla rovněž jako u rodičů otevřená.

4.5 Metody analýzy dat

Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření byla přenesena do programu MS Office Excel, kde jsme s nimi dále pracovali. Pro zodpovězení dílčích výzkumných otázek bylo využito popisné statistiky. Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření byla vyjádřena absolutními a relativními četnostmi. Pro větší přehlednost byla získaná data znázorněna prostřednictvím grafu či tabulky.

Následně bylo přistoupeno k testování hypotéz, k čemuž bylo v případě tří stanovených hypotéz použito testu nezávislosti chí-kvadrát.

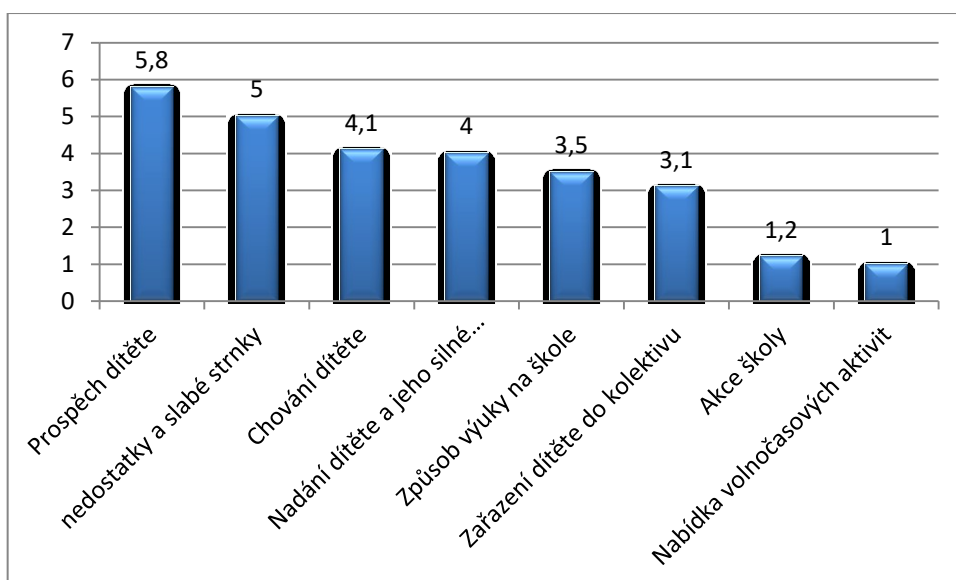
5 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKU PRO RODIČE

V následujících podkapitolách se věnujeme zpracování a vyhodnocení dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo určeno rodičům. Zodpovídáme zde stanovené dílčí výzkumné otázky, které jsou uvedeny v úvodu empirické části diplomové práce. Dále pak ověřujeme stanovené hypotézy za pomoci testu nezávislosti Chí – kvadrátu.

5.1 Formy komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči

V rámci této dílčí výzkumné otázky zjišťujeme, ohledně čeho si rodiče přejí, aby byli nejčastěji kontaktováni, jaké formě komunikace dávají rodiče přednost v závislosti na jejich věku a počtu jejich dětí, které navštěvují školní docházku. Jak si rodiče představují neformální komunikaci, jak jsou spokojeni s komunikací v současné době a kterých aktivit by se chtěli ve škole účastnit, proto aby mohli neformálně komunikovat s pedagogy.

V první řadě jsme zkoumali, ohledně čeho si rodiče přejí, aby byli nejčastěji kontaktováni ze strany školy. Z níže uvedeného grafu nám vyplývá, že rodiče si přejí být informováni především o prospěchu jejich dětí a dále o jejich nedostatecích, slabých stránkách a také o jejich chování a silných stránkách. O něco menší důležitost pak přikládali informacím o způsobu výuky na škole a tomu, jak se dítě zařadilo do kolektivu. Nejmenší důležitost přikládali rodiče informacím ohledně akcí, které školy pořádají a nabídce volnočasových aktivit.



Graf č. 3: Ohledně čeho si rodiče přejí být informováni

Následující otázka v dotazníku se zabývala tím, jakou formu komunikace rodiče upřednostňují. V rámci výzkumu nás zajímalo, zda upřednostňovaná forma komunikace závisí na věku rodičů. Pro toto zjištění jsme si stanovili specifickou výzkumnou otázku:

DVO 1. 1: Jaké formě komunikace se školou dávají rodiče přednost v závislosti na jejich věku?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v upřednostňování formy komunikace se školou v závislosti na věku rodičů.

H_0 : Mezi věkem rodičů a jimi upřednostňovanou formou komunikace mezi školou a rodiči neexistuje statisticky významná souvislost.

H_A : Mezi věkem rodičů a jimi upřednostňovanou formou komunikace mezi školou a rodiči existuje statisticky významná souvislost.

Věk respondentů	Upřednostňovaná forma komunikace			Σ
	Ústní	Elektronická	Jiná	
20–35 let	42	14	11	67
36–60 let	44	22	5	71
Σ	86	36	16	138

Tabulka č. 1: Ověření hypotézy H1

Na základě získaných dat jsme vypočítali testové kritérium $\chi^2 = 3,953$, které posuzujeme na hladině významnosti 0,05 při stupni volnosti 2 s tabelovanou hodnotou $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

$$\text{Porovnání: } \chi^2 = 3,953 < \chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Na základě výše uvedeného vztahu zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou, kdy mezi věkem respondentů a jejich upřednostňovanou formou komunikace mezi školou a rodiči neexistuje významná souvislost.

Dále jsme se také zabývali tím, zda upřednostňovaná forma komunikace rodičů závisí na počtu jejich dětí, které navštěvují školní docházku. Pro toto zjištění jsme si stanovili specifickou výzkumnou otázku:

DVO 1. 2: Jaké formě komunikace se školou dávají rodiče přednost v závislosti na počtu jejich dětí, které navštěvují školní docházku.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v upřednostňování formy komunikace se školou v závislosti na počtu jejich dětí, které navštěvují školní docházku.

H_0 : Mezi upřednostňovanou formou komunikace ze strany rodičů a počtem jejich dětí, které navštěvují školní docházku, neexistuje statisticky významná souvislost.

H_A : Mezi upřednostňovanou formou komunikace ze strany rodičů a počtem jejich dětí, které navštěvují školní docházku, existuje statisticky významná souvislost.

Počet jejich dětí, které navštěvují školní docházku	Upřednostňovaná forma komunikace			Σ
	Ústní	Elektronická	Jiná	
1 dítě	55	18	8	81
2 a více dětí	31	19	7	57
Σ	86	37	15	138

Tabulka č. 2: Ověřování hypotézy H_2

Na základě získaných dat jsme vypočítali testové kritérium $\chi^2 = 3,355$, které posuzujeme na hladině významnosti 0,05 při stupni volnosti 2 s tabelovanou hodnotou $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

$$\text{Porovnání: } \chi^2 = 3,355 < \chi^2_{0,005}(2) = 5,991$$

Na základě výše uvedeného vztahu zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou, kdy mezi upřednostňovanou formou komunikace ze strany rodičů a počtem jejich dětí, které navštěvují školní docházku, neexistuje statisticky významná souvislost.

Následující otázkou č. 7 v dotazníkovém šetření jsme se respondentů dotazovali, jak podle nich může vypadat neformální způsob komunikace. Z níže uvedené tabulky nám vyplývá, že 30 % rodičů si neformální komunikace představuje prostřednictvím emailu. 22 % respondentů neformálně komunikuje s pedagogy na výstavách, akcích a při dalších společných aktivitách s dětmi. Jako další způsob neformální komunikace mezi rodiči a pedagogy uvedlo 21 % respondentů formu neformálního osobního rozhovoru. 13 % rodičů zvolilo možnost, že s učiteli neformálně komunikují na besedách či diskuzích. 7 % respondentů dále komunikuje prostřednictvím telefonního hovoru a stejné procento komunikuje pomocí SMS zpráv.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Emailem	42	0,30
Neformálním osobním rozhovorem	29	0,21
Akcemi / výstavami / společnými aktivitami s dětmi	31	0,22
Besedou / diskuzí	18	0,13
Telefonním hovorem	9	0,07
SMS	9	0,07
Celkem	138	Σ 1,00

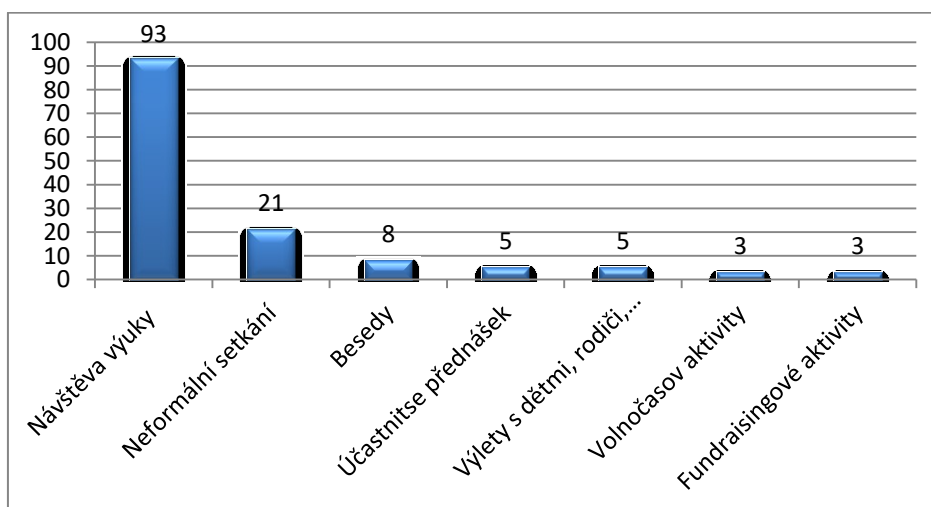
Tabulka č. 3: Neformální komunikace pohledem rodičů

Položka č. 8 zjišťovala, jak jsou rodiče spokojeni s mírou komunikace v současné době. Níže uvedená tabulka nám znázorňuje, že polovina respondentů, tedy 51 % zvolilo možnost neutrální odpovědi. 30 % rodičů by chtělo se školou spolupracovat spíše častěji a 14 % rozhodně častěji. Zbylých 5 % rodičů odpovědělo záporně. Z toho 4 % respondentů uvedlo, že by se školou chtěli komunikovat spíše méně a 1 % by chtělo komunikovat rozhodně méně.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně častěji	20	0,14
Spíše častěji	41	0,30
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	71	0,51
Spíše méně	5	0,04
Rozhodně méně	1	0,01
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 4: *Názor rodičů na komunikace se školou v současné době*

Dále jsme se v dotazníkovém šetření zabývali aktivitami, které by rodiče chtěli v rámci spolupráce mezi školou a rodiči navštěvovat. Jak z grafu vyplývá, 93 rodičů upřednostňuje návštěvy výuky a otevřené hodiny. 21 respondentů označilo odpověď, že by se rádi s pedagogy a rodiči neformálně setkávali v prostorách školy (besídky, výstavy, dílničky apod.) Besedy o obsahu a metodách vzdělávání zvolilo 8 rodičů. 5 respondentů by se zúčastnilo zajímavých přednášek v prostorách školy. Stejnou četnost měla odpověď týkající se fundraisingových aktivit, tedy aktivit pro zajišťování finančních prostředků navíc. 3 rodiče uvedli, že by se rádi účastnili výletů a stejný počet respondentů by organizovalo volnočasové aktivity pro děti a jejich rodiče.



Graf č. 4: *Zájem rodičů o aktivity*

5.2 Míra spolupráce

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jak jsou rodiče spokojeni s mírou spolupráce a zda rodiče hrají v současné době aktivní roli ve škole, kterou navštěvuje jejich dítě. Kdo by měl dle jejich názoru spolupráci iniciovat, jestli by školy měly dělat více pro získávání rodičů a do jaké míry souhlasí s tvrzením, že ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je nezbytná součinnost školy s rodiči.

Otázka č. 17 v dotazníku zkoumala, do jaké míry vyhovuje rodičům současný stav spolupráce mezi nimi a školou. 49 % respondentů zvolilo možnost neutrální odpovědi. 34 % rodičů uvedlo, že jsou spíše spokojeni s mírou spolupráce a 14 % rodičů je rozhodně spokojeno se spoluprací. Pouze 4 % respondentů jsou nespokojena s mírou spolupráce.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	19	0,14
Spíše ano	47	0,34
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	68	0,49
Spíše ne	4	0,03
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 5: Spokojenost s mírou současné spolupráce pohledem rodičů

Položka v dotazníku č. 16 se zabývala tím, jestli rodiče v současné době hrají aktivní roli při kontaktu se školou. Zápornou odpověď označilo 37 % respondentů, kde 35 % respondentů zvolilo možnost odpovědi, že rodiče spíše nehrají aktivní roli při kontaktu se školou a 2 % respondentů uvedla, že rodiče rozhodně aktivní nejsou. 18 % respondentů dále pak zvolilo možnost neutrální odpovědi. Zbýlých 45 % respondentů odpovědělo kladně, kdy 30 % respondentů uvedlo, že rodiče hrají spíše aktivní roli a 15 % respondentů pak zvolilo možnost, že rodiče rozhodně hrají aktivní roli při kontaktu se školou.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	21	0,15
Spíše ano	41	0,30
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	25	0,18
Spíše ne	48	0,35
Rozhodně ne	3	0,02
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 6: Aktivní role rodičů při kontaktu se školou pohledem rodičů

V dotazníku se otázka č. 15 zabývala tím, kdo by měl spolupráci mezi školou a rodiči iniciovat. Z níže uvedené tabulky nám vyplývá, že 67 % rodičů vidí jako hlavního iniciátora školu. 17 % rodičů uvedlo, že iniciátorem spolupráce mezi nimi a školou by měli být právě rodiče. Rodičům byla dána možnost, aby doplnili jinou vlastní odpověď. Této možnosti využilo 16 % respondentů, kdy nejčastěji uváděli, že iniciátory by měla být jak škola, tak i rodiče.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rodiče	24	0,17
Škola	92	0,67
Jiná odpověď	22	0,16
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 7: Iniciátoři spolupráce pohledem rodičů

Položkou č. 13 jsme zjišťovali názory rodičů na to, zda by měly školy více usilovat o spolupráci mezi školou a rodiči. Z níže uvedené tabulky nám vyplývá, že 46 % rodičů uvedlo, že školy by měly spíše dělat více pro získávání si rodičů a 26 % rodičů uvedlo, že by školy měly rozhodně usilovat více o spolupráci. 25 % respondentů odpovědělo neutrálně. 4 % respondentů pak zvolila možnost záporné odpovědi, kdy 3 % rodičů uvedla, že by školy spíše neměly dělat více pro získávání si rodičů a 1 % rodičů uvedlo, že by školy rozhodně neměly usilovat o získávání rodičů ke spolupráci.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	36	0,26
Spíše ano	63	0,46
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	34	0,25
Spíše ne	4	0,03
Rozhodně ne	1	0,01
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 8: Usilování škol o spolupráci pohledem rodičů

Poslední otázka č. 16 se v šetření dotazovala, do jaké míry rodiče souhlasí s tvrzením, že ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je nezbytná součinnost školy s rodiči. Celkem 92 % respondentů odpovědělo kladně, z toho 62 % rodičů uvedlo, že ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je rozhodně nezbytná součinnost školy s rodiči a 30 % uvedlo možnost odpovědi spíše ano. 3 % respondentů využila neutrální odpovědi. Záporně odpovědělo 5 % respondentů, z toho 4 % uvedla, že spíše není nezbytná součinnost školy s rodiči a 1 % rodičů uvedlo, že rozhodně není nezbytná součinnosti školy s rodiči.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	86	0,62
Spíše ano	42	0,30
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	4	0,03
Spíše ne	5	0,04
Rozhodně ne	1	0,01
Celkem	138	$\Sigma 1,00$

Tabulka č. 9: Názor rodičů na součinnost školy s rodiči

5.3 Názory rodičů na podávání námětů

V rámci této dílčí výzkumné otázky jsme zjišťovali, zda rodiče podávají náměty školám, jak na tyto náměty dle jejich názoru školy reagují a o jaké náměty se jedná. K této výzkumné otázce se tedy vztahují položky z dotazníku č. 10–12.

Položka č. 11 se tedy dotazovala rodičů, jestli podávají náměty či připomínky k tomu, co by se ve škole mohlo změnit, či nikoliv. Z výzkumu nám vyplývá, že 57 % respondentů nepodávalo námět do škol během školní docházky jejich dětí a 43 % respondentů námět podávalo.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	60	0,43
Ne	78	0,57
Celkem	138	$\Sigma 1,00$

Tabulka č. 10: Podávání námětů ze strany rodičů

Otázka č. 12 se ve výzkumu dotazovala, jakých oblastí se jejich náměty či připomínky dotýkaly. 57 % respondentů, jak už z předchozí tabulky vyplývá, náměty do škol nepodává. 13 % rodičů uvedlo, že jejich námět se týkal mimoškolních, volnočasových aktivit, např.: výletů, kroužků, kurzů, olympiád, plesů apod. Další 13 % respondentů uvedlo, že nejsou spokojeni v oblasti sociálních a bezpečnostních opatření, např. v chování žáků a učitelů, v bezpečnosti příchodů a odchodů jejich dětí ze školy aj. 10 % rodičů mělo připomínky k výuce, ke komunikaci s žáky, k pracovním pomůckám a k technickému vybavení školy. 6 % respondentů podávalo námět z oblasti provozu školy, tedy ke stravování, změnám v zasedacím pořádku, k okolí školy apod. Nejmenší četnost pak měly připomínky k personálním podmínkám školy. Tuto možnost zvolilo pouze 1 % rodičů.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Mimoškolní/volnočasové aktivity (výlety, kroužky...)	18	0,13
Připomínky k výuce (komunikace se žáky...)	14	0,10
Provoz školy (stravování, změny v zasedacím pořádku...)	8	0,06
Sociální/bezpečnostní opatření (chování žáků a učitelů...)	18	0,13
Personální připomínky (stížnost na personál, ...)	2	0,01
Nepodával(a) jste námět	78	0,57
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 11: Náměty, které podávají rodiče

Otázkou č. 10 jsme zjišťovali, zda školy dle jejich názoru reagují na podněty, které rodiče školám podávají. Největší četnost měla kladná odpověď, která vypovídá o tom, že školy si náměty či připomínky vyslechnou a s některými návrhy i pracují. Tuto možnost odpovědi zvolilo 23 % respondentů. 39 % respondentů zvolilo neutrální odpověď. Dále 12 % respondentů uvedlo, že škola si náměty vyslechne, ale nereaguje na ně. 17 % rodičů zvolilo možnost jiné odpovědi, kde nejčastěji uváděli, že doposud neměli potřebu námět podávat. 8 % rodičů zvolilo kladnou odpověď, kdy školy naslouchají připomínkám rodičů a následně se snaží o jejich nápravu. Nejmenší četnost měla záporná odpověď, kterou zvolilo 1 % respondentů a vypovídá o tom, že školy na náměty nereagují, a ani si rodiče nevyslechnou.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Škola opravdu naslouchá a realizuje náměty	11	0,08
Poslechnou si mě a něco málo i použijí	32	0,23
Poslechnou si mě, ale nic nekonají	16	0,12
Vůbec mě neposlouchají, na moje emaily neodpovídají	1	0,01
Nevím	54	0,39
Jiná odpověď:	24	0,17
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 12: Reakce škol na náměty pohledem rodičů

5.4 Bariéry v oblasti komunikace a spolupráce mezi rodiči a pedagogy

Položkou v dotazníku č. 18, který byl určen rodičům, jsme zjišťovali, jaké bariéry rodiče spatřují v komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči. 30 % respondentů uvedlo, že na spolupráci nemají dostatek času a 22 % rodičů uvádí, že škola nevytváří pro spolupráci podmínky. 17 % rodičů využilo volby volné odpovědi, kde uváděli, že je problém v nevyhovujícím školském zákoně – učitelé mají svázané ruce a nemohou tak rodičům vycházet vstříc. Dále také respondenti uváděli, že jejich spolupráce se školou je na velmi dobré úrovni a větší spolupráce by byla spíše na škodu. 16 % respondentů má obavy

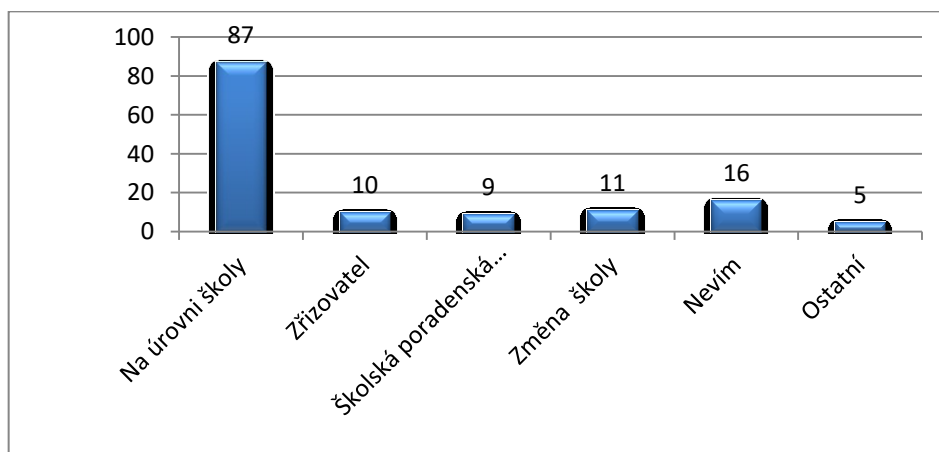
z toho, že se jednání či spolupráce obrátí v neprospěch jejich dítěte a u 4 % respondentů si děti nepřejí, aby jejich rodiče spolupracovali se školou.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nemám na to čas	41	0,30
Škola nevytváří pro spolupráci podmínky	31	0,22
Učitelé se nechovají vstřícně	15	0,11
Jiný důvod	24	0,17
Mám obavy, že se jednání otočí v neprospěch dítěte	22	0,16
Mé dítě se nepřeje, abych se školou spolupracovala	5	0,04
Celkem	138	Σ1,00

Tabulka č. 13: Bariéry v komunikaci ze strany rodičů

5.5 Způsob řešení v případě vzniklé bariéry

Poslední výzkumná otázka zjišťuje možnosti řešení vzniklé bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou. Jednalo se o otevřenou otázku, kde se respondenti vyjadřovali k tomu, jak by bariéru řešili. 87 respondentů by vzniklou bariéru řešilo osobním rozhovorem či jiným kontaktováním třídního učitele. 21 respondentů využilo možnost neutrální odpovědi, anebo uvedli jinou odpověď. Dále by se 10 rodičů spojilo se zřizovatelem. 11 rodičů vidí jako východisko vzniklé bariéry přechod na jinou školu a 9 respondentů by kontaktovalo někoho ze školských poradenských pracovišť.



Graf č. 5: Názory rodičů na řešení vzniklé bariéry

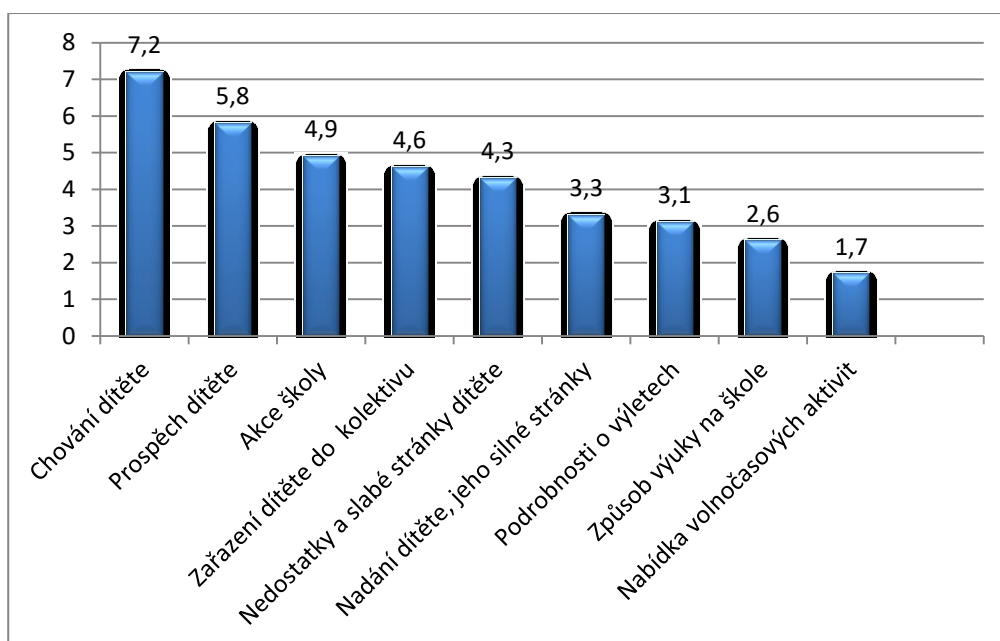
6 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKU PRO PEDAGOGY

V následujících podkapitolách se věnujeme zpracování a vyhodnocení dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo určeno pedagogům. Zodpovídáme zde stanovené dílčí výzkumné otázky, které jsou předloženy v úvodu empirické části diplomové práce. Dále ověřujeme stanovené hypotézy pomocí testu nezávislosti χ^2 – kvadrátu.

6.1 Formy komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči

V rámci této dílčí výzkumné otázky zjišťujeme, z jakých důvodů pedagogové nejčastěji kontaktují rodiče a jaké formě komunikace dávají pedagogové přednost v závislosti na jejich věku. Dále jsme se zabývali názory respondentů na podobu neformální komunikace, jak jsou spokojeni v současné době s komunikací mezi nimi a rodiči a jaké druhy aktivit škola vytváří proto, aby se s rodiči mohla neformálně setkávat.

V první řadě jsme se zabývali oblastmi, ve kterých pedagogové nejčastěji kontaktují rodiče. Z níže uvedeného grafu vyplývá, že respondenti nejčastěji informují rodiče ohledně chování dítěte ve škole. Dále pak informují rodiče o prospěchu jejich dětí, o akcích školy, o tom, jak se jejich dítě začlenilo do třídního kolektivu a v neposlední řadě informují rodiče o nedostatcích a slabých stránkách jejich dítěte. Méně často se pak pedagogové na rodiče obrací v případě pozitivních zpráv, s informacemi o nadání jejich dítěte a jeho silných stránkách, případně s informacemi o organizaci školních aktivit a způsobu výuky na škole.



Graf č. 6: Nejčastější důvody kontaktování rodičů

Cílem následující otázky je zjistit, jakou formu komunikace pedagogové upřednostňují v komunikaci mezi nimi a rodiči. V rámci výzkumu nás zajímalo, zda upřednostňovaná forma komunikace závisí na věku pedagogů, či nikoliv. Pro toto zjištění jsme si stanovili specifickou výzkumnou otázku:

DVO 1. 3: Jaké formě komunikace se školou dávají pedagogové přednost v závislosti na jejich věku?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v upřednostňování formy komunikace se školou v závislosti na věku pedagogů.

H_0 : Mezi věkem pedagogů a jimi upřednostňovanou formou komunikace mezi školou a rodiči neexistuje statisticky významná souvislost.

H_A : Mezi věkem pedagogů a jimi upřednostňovanou formou komunikace mezi školou a rodiči existuje statisticky významná souvislost.

Věk respondentů	Upřednostňovaná forma komunikace			Σ
	Ústní	Elektronická	Jiná	
20–35 let	22	19	13	54
36–60 let	32	20	9	61
Σ	54	39	22	115

Tabulka č. 14: Ověřování hypotézy H3

Na základě získaných dat jsme vypočítali testové kritérium $\chi^2 = 2,189$, které posuzujeme na hladině významnosti 0,05 při stupni volnosti 2 s tabelovanou hodnotou $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

$$\text{Porovnání: } \chi^2 = 2,189 < \chi^2_{0,005}(2) = 5,991$$

Na základě výše uvedeného vztahu zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou, kdy mezi věkem respondentů a jejich upřednostňovanou formou komunikace mezi školou a rodiči neexistuje významná souvislost.

Dále jsme se v dotazníkovém šetření respondentů dotazovali, jak nejčastěji informují rodiče o dění ve škole. Z níže uvedené tabulky nám vyplývá, že 25 % pedagogů informuje rodiče při ústním rozhovoru, 27 % respondentů zvolilo možnost jiné odpovědi, kde nejčastěji uváděli, že rodiče informují prostřednictvím žákovské knížky či deníčku. 21 % respondentů komunikuje s rodiči prostřednictvím emailu. 4 % pedagogů jako formu komunikace mezi nimi a rodiči uvedli SMS zprávy a 4 % pedagogů informují rodiče o dění ve škole prostřednictvím telefonního hovoru.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ústně při rozhovoru s rodiči	29	0,25
Na internetových stránkách školy	23	0,20
Emailem	24	0,21
SMS	4	0,04
Telefonicky	4	0,04
Jiná odpověď	31	0,26
Celkem	115	Σ1,00

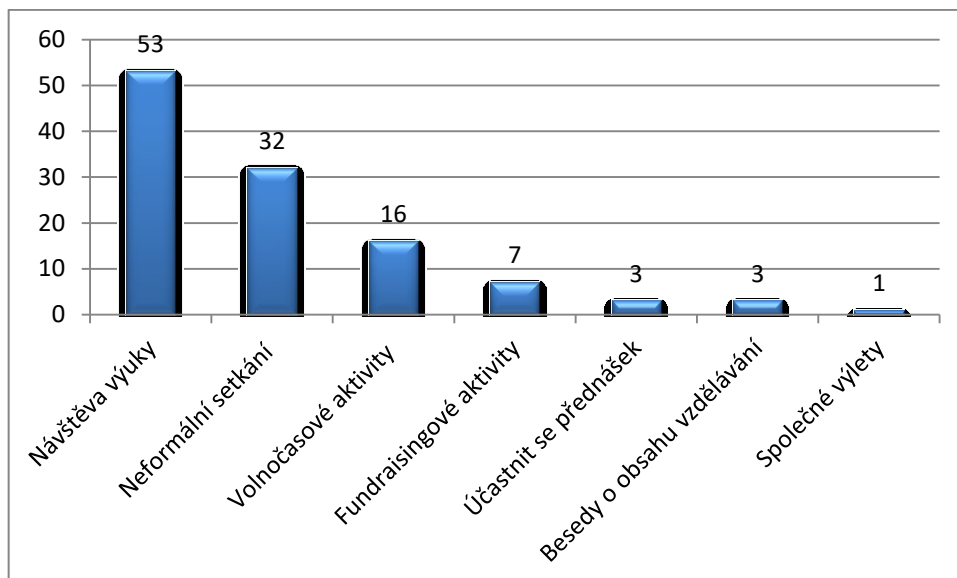
Tabulka č. 15: Nejčastější formy komunikace ze strany pedagogů

Položka č. 6 zjišťovala, jak si pedagogové představují neformální způsob komunikace. Respondenti si nejčastěji představují způsob neformální komunikace prostřednictvím různých školních akcí, výstav a jiných společných aktivit s dětmi. 23 % pedagogů si jako možnost neformální komunikace zvolilo osobní rozhovor a 14 % pedagogů neformálně komunikuje s rodiči pomocí emailu. 9 % respondentů dále komunikuje prostřednictvím telefonního hovoru a 8 % pedagogů si neformální komunikaci představují v rámci různých besed a diskuzí. Zbylé 3 % respondentů zvolilo možnost komunikace prostřednictvím SMS zpráv.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Emailem	16	0,14
Neformálním osobním rozhovorem	27	0,23
Akcemi / výstavami / společnými aktivitami s dětmi	49	0,43
Besedou / diskuzí	9	0,08
Telefonním hovorem	10	0,09
SMS	4	0,03
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 16: Neformální komunikace pohledem pedagogů

Dále jsme se v dotazníkovém šetření zabývali aktivitami, které škola vytváří proto, aby se mohli pedagogové a rodiče neformálně setkávat. Z níže uvedeného grafu vyplývá, že 53 pedagogů uvedlo, že nejčastěji pro neformální setkávání organizují otevřené hodiny, dny otevřených dveří či návštěvy výuky. Druhou nejčastější odpovědí bylo neformální setkávání s rodiči v prostorách školy, kterou zvolilo 32 respondentů. Organizaci volnočasových aktivit pro žáky a jejich rodiče zvolilo 16 pedagogů a 7 respondentů uvedlo, že organizují pro rodiče různé zajímavé přednášky v prostorách školy. Stejně množství pedagogů, tedy 3 odpověděli, že besedují o obsahu a metodách vzdělávání. Pouze jeden respondent uvedl, že škola pořádá fundraisingové aktivity, do kterých se mohou rodiče zapojit.



Graf č. 7: Aktivity, které škola vytváří pro spolupráci s rodiči

6.2 Míra spolupráce

Druhá výzkumná otázka zjišťovala pohled pedagogů na současnou míru spolupráce s rodiči, názory na získávání rodičů ke spolupráci a kdo by měl dle jejich názoru spolupráci iniciovat. Dále zjišťujeme, do jaké míry souhlasí s tvrzením, že ke kvalitnímu vzdělávání je nezbytná součinnost školy s rodiči.

Otázka č. 15 v dotazníku zkoumala spokojenost pedagogů s mírou spolupráce s rodiči v současné době. 45 % respondentů zvolilo možnost neutrální odpovědi. 34 % pedagogů uvedlo, že jsou spíše spokojeni s mírou spolupráce a 15 % pedagogů je rozhodně spokojeno se spoluprací. Pouze 6 % respondentů není spíše spokojeno s mírou spolupráce.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	17	0,15
Spíše ano	39	0,34
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	52	0,45
Spíše ne	7	0,06
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 17: Spokojenost pedagogů se současnou spoluprací

Otázka č. 2 se zabývala názorem pedagogů na to, zda rodiče hrají v současné době aktivní roli při kontaktu se školou. Kladnou odpověď označilo 60 % respondentů, kde 40 % respondentů zvolilo možnost odpovědi, že rodiče spíše hrají aktivní roli při kontaktu se školou a 20 % respondentů uvedlo, že rodiče rozhodně hrají aktivní roli při kontaktu se ško-

lou. 21 % respondentů pak dále zvolilo záporné odpovědi, z toho 20 % pedagogů uvedlo, že rodiče spíše nejsou aktivní a 1 % respondentů uvedlo, že rodiče rozhodně aktivní nejsou. Zbýlých 19 % pedagogů zvolilo možnost neutrální odpovědi.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	23	0,20
Spíše ano	46	0,40
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	22	0,19
Spíše ne	23	0,20
Rozhodně ne	1	0,01
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 18: Aktivní role rodičů při kontaktu se školou pohledem pedagogů

Následující otázka č. 13 v dotazníku zjišťovala názory pedagogů na to, kdo by měl spolupráci mezi školou a rodiči iniciovat. Z níže uvedené tabulky nám vyplývá, že 59 % pedagogů vidí jako hlavního iniciátora školu. 27 % respondentů zvolilo možnost jiné odpovědi, kde nejčastěji uváděli, že iniciátory by měla být jako škola, tak i rodiče, že snaha jen jednoho subjektu nestačí. Respondenti ve 14 % označili také možnost, že iniciátory spolupráce by měli být rodiče.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rodiče	16	0,14
Škola	68	0,59
Jiná odpověď	31	0,27
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 19: Iniciátoři spolupráce pohledem pedagogů

Položkou č. 12 jsme zjišťovali názory pedagogů na to, zda by měly školy více usilovat o spolupráci mezi školou a rodiči. Z níže uvedené tabulky nám vyplývá, že 36 % pedagogů uvedlo, že školy by měly spíše dělat více pro získávání si rodičů. 33 % respondentů zvolilo možnost neutrální odpovědi. Dále 15 % pedagogů odpovědělo, že by školy rozhodně měly usilovat o spolupráci mezi školou a rodiči, rovněž 15 % pedagogů odpovědělo, že by školy spíše neměly usilovat o spolupráci. Zbýlé 1 % respondentů zvolilo možnost záporné odpovědi. Respondenti zde uvedli, že by školy rozhodně neměly usilovat o získávání rodičů ke spolupráci.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	17	0,15
Spíše ano	42	0,36
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	38	0,33
Spíše ne	17	0,15
Rozhodně ne	1	0,01
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 20: Usilování škol o spolupráci pohledem rodičů

Dále v dotazníku otázka č. 14 zjišťovala, do jaké míry pedagogové souhlasí s tvrzením, že ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je nezbytná součinnost školy s rodiči. Celkem 92 % respondentů odpovědělo kladně, z toho 69 % pedagogů uvedlo, že ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je rozhodně nezbytná součinnost školy s rodiči a 26 % pedagogů zvolilo možnost odpovědi spíše ano. 3 % respondentů využila neutrální odpovědi. Záporně odpověděli využila 2 % respondentů, tedy že spíše není nezbytná součinnost školy s rodiči.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	79	0,69
Spíše ano	31	0,26
Ani souhlasím, ani nesouhlasím	3	0,03
Spíše ne	2	0,02
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 21: Názor pedagogů na součinnost školy s rodiči

6.3 Názory pedagogů na podávání námětů

Následující otázky ve výzkumu se týkaly námětů, které rodiče podávají školám. Otázkou č. 9 jsme se pedagogů dotazovali, zda rodiče podávají náměty na to, co by se ve škole mělo změnit. 58 % respondentů uvedlo, že rodiče náměty podávají, 27 % pedagogů odpovědělo záporně a zbylých 15 % respondentů neví, zda rodiče náměty či připomínky ke škole podávají.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	67	0,58
Ne	31	0,27
Nevím	17	0,15
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 22: Podávání námětů pohledem pedagogů

Položkou č. 11 se v dotazníku ptáme, jakých okolností se náměty nejčastěji dotýkají. 26 % pedagogů uvedlo, že připomínky, které rodiči podávají, se nejčastěji týkají provozu školy, tedy oblasti stravování, okolí školy, změny v zasedacím pořádku aj. 24 % pedagogů uved-

lo, že rodiče nepodávají náměty. 22 % respondentů uvedlo, že náměty, které od rodičů přichází, se vztahují k výuce, a to především ke zlepšení její kvality, k efektivnější komunikaci se žáky a k použití různých technik a pomůcek při výuce. Dále 17 % pedagogů uvedlo, že rodiče mají připomínky také k mimoškolním a volnočasovým aktivitám žáků, např. k výletům, kroužkům, olympiádám, plesům, kurzům apod. Nejmenší četnost měla odpověď, že rodiče podávají náměty vztahující se k personální oblasti. Tuto možnost zvolilo 11 % respondentů.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Mimoškolní/volnočasové aktivity (výlety, kroužky...)	19	0,17
Připomínky k výuce (komunikace se žáky...)	25	0,22
Provoz školy (stravování, změny v zasedacím pořádku...)	30	0,26
Personální připomínky (stížnost na personál, ...)	13	0,11
Rodiče nepodávají náměty	28	0,24
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 23: Náměty, které podávají rodiče pohledem pedagogů

Respondenti se dále vyjadřovali k otázce, která se jich dotazovala na to, jak a jakým způsobem škola reaguje na tyto náměty. Pedagogové v 50 % uvedli, že připomínky berou na zřetel a vždy je alespoň prodiskutují. 19 % respondentů neví, jak škola s náměty nakládá a 15 % pedagogů uvedlo, že rodiče v jejich škole náměty nepodávají. Pouze 13 % respondentů označilo odpověď, že škola námětům, které rodiče podávají, naslouchá a realizuje je. 3 % pedagogů zvolilo možnost jiné odpovědi, kde uvedli, že náměty prodiskutují a jestliže jsou smysluplné, dále se jimi zabývají.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Škola těmto námětům naslouchá a realizuje je	15	0,13
Náměty vždy alespoň prodiskutujeme	57	0,50
Rodiče nepodávají náměty	17	0,15
Nevím	22	0,19
Jiná odpověď:	4	0,03
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 24: Reakce škol na náměty pohledem pedagogů

6.4 Bariéry v oblasti komunikace a spolupráce mezi rodiči a pedagogy

Otázka č. 16 v dotazníku pro pedagogy se rovněž zabývala tím, jaké překážky spatřují pedagogové v komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou.

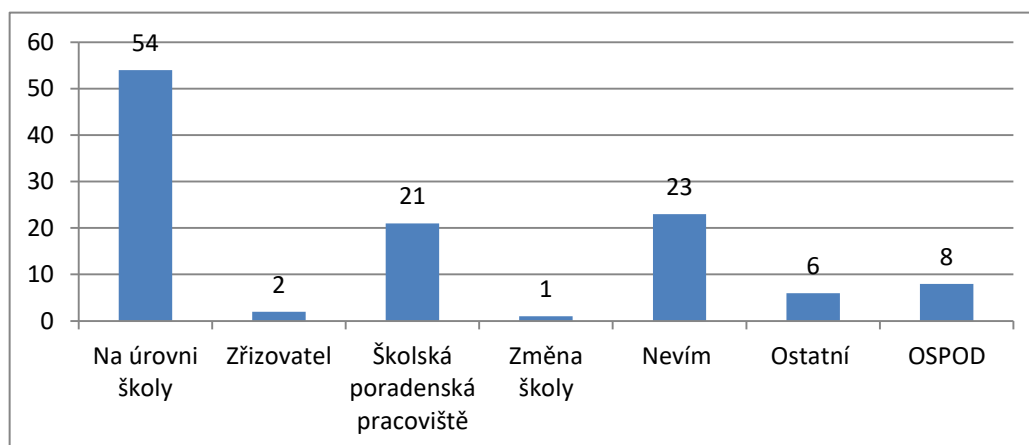
Z níže uvedené tabulky vyplývá, že více jak polovina pedagogů, tedy 63 %, vidí jako překážku v komunikaci a spolupráci to, že rodiče nejeví zájem o součinnost. Další bariérou v komunikaci těchto subjektů je nedostatek času, kterou zvolilo 19 % respondentů. Učitelé rovněž zvolili v 18 % možnost jiné odpovědi, kde uváděli, že vedení školy nepodporuje komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči, dále zmiňují časové vytížení jejich i rodičů a neschopnost dohodnout se na termínu a času konání schůzky. Zbylí respondenti komunikaci a spolupráci s rodiči hodnotili kladně, i když je to mnohdy na úkor jejich volného času.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rodiče nejeví zájem o spolupráci	72	0,63
Nemám na to čas	22	0,19
Jiný důvod	21	0,18
Celkem	115	Σ1,00

Tabulka č. 25: Bariéry v komunikaci ze strany pedagogů

6.5 Způsob řešení v případě vzniklé bariéry

V dotazníku pro rodiče i pro pedagogy jsme se zabývali názory respondentů na možnosti řešení vzniklé bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou. V případě pedagogů by 54 respondentů vzniklou bariéru řešilo osobním rozhovorem, nebo jiným kontaktováním rodičů. 23 respondentů využilo možnost neutrální odpovědi a 6 pedagogů uvedlo jiné odpovědi. Dalších 21 respondentů by kontaktovalo školská poradenská pracoviště, 8 pedagogů by se spojilo s orgánem sociálně-právní ochrany dětí v případě, že by rodiče nejevili zájem vzniklou situaci řešit. Pouze 2 respondenti by kontaktovali zřizovatele a 1 pedagog by navrhoval odchod žáka na jinou školu.



Graf č. 8: Způsoby řešení vzniklých bariér pohledem pedagogů

7 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem této kapitoly je shrnutí výsledků empirické části diplomové práce, které bylo realizováno za pomoci dotazníkového šetření a následně vyhodnoceno dle výše zmíněných technik vyhodnocování získaných dat. Hlavním výzkumným cílem bylo zjištění bariér v oblasti komunikace mezi školou a rodiči. Na základě hlavního výzkumného cíle jsme si stanovili dílčí výzkumné cíle, které budeme nyní interpretovat.

V prvním dílčím výzkumném cíli se zaměřujeme na důvody, kvůli kterým vůbec probíhá komunikace mezi školou a rodiči. Z pohledu pedagogů je nejčastější příčinou vedoucí ke komunikaci s rodiči sdělování informací o chování žáků ve škole. Z výzkumného šetření však vyplývá, že rodiče si přejí být informováni zejména o prospěchu svého dítěte. Informace o chování dítěte je v pomyslném žebříčku důvodů ke komunikaci ze strany rodičů až na třetí pozici. Významný rozdíl jsme zjistili v oblasti informovanosti o akcích školy, pedagogové těmito informacím přikládají velkou významnost a staví tyto informace do předních pozic, kdežto rodiče těmito informacím nepřikládají velký význam, proto tato oblast obsadila z pohledu rodičů až předposlední místo. Majerčíková (2014) uvádí, že rodiče jakožto vychovatelé a učitelé svých dětí mají právo na to, aby byli informováni ohledně toho, co jejich dítě ve škole dělá, jak ve škole prospívá a kdo za něj podobu výuky přebírá zodpovědnost.

Dále z výzkumného šetření vyplývá, že rodiče upřednostňují ústní rozhovor s konkrétním pedagogem, tato forma komunikace se taktéž objevuje u pedagogů, avšak s menší četností. Z pohledu pedagogů se v popředí objevuje možnost elektronické komunikace s rodiči prostřednictvím emailu, jejímž předpokladem je menší časová náročnost pro obě zmíněné strany.

Názory respondentů se zcela rozcházejí při představě o neformální komunikaci. Pedagogové by přivítali možnost neformálně komunikovat s rodiči formou společných aktivit s dětmi, např.: výstavy, besídky, dílničky apod. Zatímco respondenti z řad rodičů nejčastěji považují jako formu neformální komunikace kontaktování pomocí emailu.

V odpovědích na otázku, jaké aktivity by chtěli respondenti realizovat v rámci prohloubení spolupráce, nacházíme shodu. Obě skupiny navrhuje návštěvu výuky (otevřené hodiny). Neformálnímu setkávání v prostorách školy (besídky, výstavy, dílničky) respondenti přiřadili druhé místo. Nepatrný rozdíl v odpovědích nacházíme u účasti na volnočasových aktivitách. Zatímco kladně odpověděli jen tři rodiče, u pedagogů byla četnost 16. Z tohoto

výsledku lze usuzovat, že pedagogové by uvítali, kdyby se rodiče více zapojili do organizace volnočasových aktivit pro děti.

Druhý dílčí výzkumný cíl se zajímá o spolupráci mezi školou a rodiči. V první řadě jsme se zaměřili na názory respondentů, které se dotýkají společnosti s mírou vzájemné spolupráce mezi těmito subjekty. V odpovědi na tuto otázku se obě skupiny shodují a převládá názor, že vzájemná součinnost je nyní na velmi dobré úrovni, tudíž jsou obě strany spokojeny se stávající situací.

Taktéž nás zajímal názor z perspektivy rodiče i pedagoga, zda rodič v současné době zastává aktivní roli při kontaktu se školou. Většina pedagogů uvádí, že rodiče hrají aktivní roli v rámci komunikace se školou, zatímco rodiče odpověděli kladně i záporně ve stejném poměru.

Obě skupiny respondentů se shodují, že hlavním iniciátorem spolupráce mezi školou a rodiči by měla být škola. Výsledky této položky se shodují s teorií, kdy dle (Majerčíkové, 2014) má být právě škola tou, která rozvíjí vztahy s rodiči a celý tento proces iniciuje a koordinuje. V hodnocení, zda by školy měly více iniciovat rodiče ke vzájemné spolupráci, se respondenti v názorech rozcházejí, zatímco pedagogové mají pocit, že současná míra iniciace je uspokojivá, rodiče by uvítali více podnětů ke spolupráci ze strany školy.

Třetí dílčí výzkumný cíl zkoumá pohled pedagogů i rodičů na podávání námětů, návrhů a připomínek. Výchozím bodem pro nás bylo zjištění, zda rodiče podávají náměty na to, co by se mělo ve škole dle jejich názoru změnit. Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že více než polovina dotazovaných rodičů nevznesla námět či připomínku během školní docházky jejich dítěte. Z hlediska četnosti této odpovědi lze usuzovat, že rodiče v průběhu školní docházky jejich dítěte nemuseli řešit výrazné problémy, anebo je raději přehlíželi, aby se jimi nemuseli zabývat. Polovina pedagogů uvedla, že rodiče náměty podávají a 15 % pedagogů není seznámeno s tím, že by rodiče náměty do jejich škol podávali.

Zajímalo nás, jakých oblastí se dotýkají připomínky a náměty ze strany rodičů. Rodiče nejčastěji podávají náměty ohledně sociálních a bezpečnostních opatření, mezi které řadí např. chování žáků a učitelů, výskyt šikany, bezpečnost odchodů a příchodů do školského zařízení apod. Se stejnou četností rodiče uvedli připomínky k mimoškolním a volnočasovým aktivitám nabízených školou. V těsném závěsu za těmito náměty stojí připomínky k výuce a komunikaci školy. Mínění respondentů se rozcházejí v podávání námětů a připomínek, které se týkají provozu školy (např. stravování, změna v zasedacím pořádku, pro-

středí školy). Pedagogové považují tyto náměty jako nejčastější, zatímco rodiče této položce nepřikládají velký význam.

Ve srovnání s realizovaným výzkumem společnosti EDUin se rodiče shodují v tom, že nejčastěji podávají náměty a připomínky týkající se mimoškolních a volnočasových aktivit.

Jak na tyto připomínky školy reagují, se dozvídáme v další otázce. Z odpovědí pedagogů vyplývá, že školy náměty přijímají a pokud je vyhodnotí jako smysluplné, dále se jimi zabývají. Necelá polovina rodičů uvedla, že neví a nejsou informováni o tom, jak škola s těmito náměty nakládá. Významnou četnost jsme zaznamenali u odpovědi, která nám říká, že škola naslouchá názorům rodičů a v některých případech reaguje přímo realizací daného námětu.

Čtvrtý dílčí výzkumný cíl odhaluje bariéry v komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou. Rodičům byly předloženy tyto možnosti k odpovědi: nemám na to čas, škola nevytváří pro spolupráci podmínky, učitelé se nechovají vstřícně, mám obavy, že se jednání otočí v neprospěch dítěte. Počet odpovědí respondentů byl rovnoměrně rozložen mezi výše uvedenou nabídku. S výjimkou pěti rodičů, kteří uvedli, že si jejich dítě nepřeje, aby se školou spolupracovali. Hlavní bariérou z pohledu pedagogů je nezájem rodičů o spolupráci se školou a velká pracovní vytíženost obou stran.

Pátý dílčí výzkumný cíl se zabývá názory obou subjektů na možnosti řešení vzniklých bariér v komunikaci škola – rodič. Obě strany respondentů se shodují na faktu, že pokud by to závažnost situace umožňovala, řešily by vzniklé bariéry v komunikaci pouze na úrovni školy. Nejčastěji se objevovala odpověď, že by konfliktní situaci řešily osobním setkáním s třídním učitelem nebo ředitelem školy. Za velmi důležité považujeme zjištění, že pouze 9 respondentů z řad rodičů by se v případě vzniklé bariéry obrátilo na školské poradenské pracoviště. Zatímco u pedagogů školská poradenská pracoviště zaujímala přední příčky v odpovědích. Z výzkumu jsme zjistili, že více rodičů by danou situaci řešilo přestupem dítěte na jinou školu. Zarážející byl taktéž fakt, že jedna pětina pedagogů v dotazníku odpověděla, že neví, jak by případný konflikt řešila.

7.1 Doporučení pro praxi

Na základě interpretace dat můžeme odvodit následující doporučení. Za zcela zásadní považujeme informaci vyplývající z pátého dílčího cíle, kde jsme zjistili, že rodiče nejsou dostatečně seznámeni s působením odborných pracovníků školských poradenských pracovišť. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se oblast poradenství ve školství dělí do dvou základních pilířů. Prvním z nich jsou tzv. školská poradenská pracoviště. Druhý pilíř tvoří tzv. školská poradenská zařízení, do kterých spadají psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Ve školských poradenských pracovištích působí školní metodik prevence, výchovný poradce a další školní poradenští specialisté (školní psycholog, speciální pedagog). V současné době mají školy možnost zaměstnávat oba školní poradenské specialisty, které školy financují z vlastních zdrojů nebo různých projektů či dotací EU. Pokud škola nevyužívá služeb školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, má možnost se zapojit do šablon pro MŠ i ZŠ I. V rámci této šablony mohou školy zřídit i pracovní pozici sociálního pedagoga – personální podpora ZŠ. Dle šablony sociální pedagog působí jako zprostředkovatel a mediátor mezi základní školou a rodinou. Dále poskytuje informace pedagogům o zázemí žáků a jejich rodinné situaci, což může pedagogům zajistit vhodný přístup k žákům.

Na základě uvedených informací o šablonách doporučujeme, aby školy zvážily možnost této personální posily, která může pozitivně ovlivnit vztahy mezi školou a rodiči. Pokud školy zřídí některou z výše uvedených pozic, za podstatné považujeme to, aby rodiče byli informováni o působení těchto pracovníků a jejich kompetencích, nejlépe přímo prostřednictvím osobního setkání rodičů s poradenským specialistou. Jedna z příležitostí, kdy pedagogové mohou seznámit rodiče s těmito pracovníky, jsou třídní schůzky s rodiči či uspořádání společné besedy.

Z výzkumu taktéž vyplývá informace, která nám říká, že rodiče disponují nízkou informovaností o působení odborníků v rámci školských poradenských pracovišť. Proto navrhuje rozšířit výzkum, který se bude zabývat povědomím rodičů o těchto pracovnících. Cílem šetření je zjistit, zda působí některý z výše uvedených poradenských specialistů ve škole, kterou navštěvuje jejich potomek, jestli škola rodiče upozornila na působení těchto pracovníků a jestli jsou seznámeni s konkrétními činnostmi, které odborník vykonává a zda rodiče vědí, v jakých oblastech jim konkrétní odborník může pomoci či poradit.

Velké rozdíly taktéž vyplývají z volby způsobu neformální komunikace. Většina respondentů z řad rodičů zvolila možnost neformálně komunikovat prostřednictvím emailu, zatímco pedagogové zastávají názor, že neformální komunikace by měla probíhat formou osobních setkání. Přikláníme se k názoru pedagogů, že neformální komunikace by měla probíhat formou osobních setkání. Na základě zjištěných informací se můžeme domnívat, že rodiče mají obavy z osobní komunikace s pedagogy. Těmto obavám můžeme předejít uspořádáním společné aktivity, např. sportovní odpoledne, jarní úklid okolí školy apod. Hlavní myšlenkou zvolené aktivity je navázat vztah pedagoga a rodiče prostřednictvím činnosti, která není přímo spojována s bezprostředním děním ve škole. V rámci tohoto neformálního setkání se obě zúčastněné strany spolu nejenom osobně setkají, ale taktéž spolu budou spolupracovat na konkrétních aktivitách a vznikne zde prostor pro neformální komunikaci.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou komunikace mezi školou a rodiči a mírou jejich vzájemné spolupráce. Hlavním cílem práce bylo zjistit současnou úroveň komunikace mezi oběma subjekty, jaké využívají způsoby a prostředky ke vzájemné komunikaci. Taktéž nás zajímal názor na to, jaké překážky v komunikaci spatřují školy a rodiče a jak jsou obě strany spokojeny se současnou mírou součinnosti. Do výzkumného šetření realizovaného pomocí dotazníkového šetření se zapojili rodiče, jejichž dítě navštěvuje základní školu a pedagogové, kteří vykonávají svou profesi rovněž na základní škole.

V úvodu teoretické části jsme se zaměřili na komunikaci obecně, dále jsme se věnovali komunikaci z hlediska sociálního i pedagogického, obě tato hlediska jsou nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Dále jsme poukázali na bariéry, které se mohou objevovat ve vzájemné komunikaci mezi rodiči a pedagogy. Rovněž jsme pohlédli na chyby, kterých se obě strany při reciproční komunikaci dopouští. V závěru teoretické části diplomové práce jsme vymezili spolupráci mezi rodinou a školou a její nejčastější formy. Také jsme si popsali, jaké role rodiče zastávají ke škole.

Z informací získaných pomocí dotazníkového šetření vyplynulo, že pedagogové nejčastěji rodiče informují o chování dítěte ve škole, kdežto rodiče si přejí být informováni zejména o prospěchu jejich dětí. Jak rodiče, tak i pedagogové upřednostňují předávat si tyto informace formou ústního rozhovoru, u pedagogů se taktéž vyskytuje možnost elektronické komunikace s rodiči formou emailu. Předpokladem této zvolené odpovědi je jejich velká časová vytíženost. Zajímavým zjištěním pro nás byl fakt, že rodiče považují za způsob neformální komunikace kontaktování pedagogů prostřednictvím emailu, kdežto pedagogové si neformální komunikaci představují formou společných aktivit s dětmi a jejich rodiči. Při odhalování bariér mezi školou a rodiči jsme dospěli k závěru, že důvodů vzniku těchto bariér je několik. U rodičů byly odpovědi rovnoměrně rozloženy mezi odpovědi, které vypovídaly o tom, že na to nemají čas, že škola nevytváří podmínky pro spolupráci, pedagogové se nechovají vstřícně a že mají rodiče obavy, že se jednání otočí v neprospěch dítěte. Dle pedagogů jsou bariéry z důvodu nezájmu rodičů o komunikaci a spolupráci se školou. V rámci poslední zkoumané oblasti jsme zjišťovali, jak a jakým způsobem by oba subjekty řešily vzniklé bariéry. Obě strany respondentů se shodují na faktu, že by vzniklé bariéry řešily na úrovni školy. Z výzkumu jsme vypožorovali, že rodiče disponují nízkou informovaností o působení odborníků v rámci školských poradenských pracovišť. V odpovědích se

dále objevovala možnost, že by vzniklou bariéru rodiče řešili přestupem dítěte na jinou školu. Z našeho pohledu doporučujeme, aby rodiče tuto možnost dobře zvážili a využili nejdříve všechna možná podpůrná opatření. Přestup dítěte na jinou školu je totiž pro dítě velkou psychickou zátěží a může ohrozit je výchovně vzdělávací rozvoj.

Na základě těchto poznatků jsme se v doporučení pro praxi zaměřili na to, aby se školy zapojily do šablon pro MŠ i ZŠ I, v rámci kterých mohou zřídit pracovní pozice školního psychologa, školního speciálního pedagoga či sociálního pedagoga. Zmínění pracovníci by mohli pozitivně ovlivnit vztahy mezi školou a rodiči.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ, 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [2] CANGELOSI, James S., 2006. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-118-2.
- [3] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [6] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10313. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- [7] DEVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-988-8.
- [8] DVOŘÁČEK, Jiří, 2014. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2014-8.
- [9] ERNEKER, Jaroslav, 2008. *Sociální komunikace ve veřejné správě: vysokoškolská učebnice*. České Budějovice: VŠERS. ISBN 978-80-86708-66-9.
- [10] FERTEK, Tomáš, 2011. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. V Praze: Yinachi. ISBN 978-80-904735-2-2.
- [11] FISHER, Rober, 2004. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. Vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
- [12] FRANCOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

- [13] GAJDOŠOVÁ, Eva, 2015. *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina: Eurokódex. ISBN 978-80-8155-056-0.
- [14] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- [15] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [16] GRECMANNOVÁ, Helena. Příznivé klima školy: předpoklad i následek úspěchu kutikulární reformy. In: JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC, 2009. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-193-5.
- [17] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- [18] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- [19] KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [20] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-585-7.
- [21] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- [22] LAUREMANN, Marek, 2011. *Vytváření úspěšného partnerství mezi školou a rodiči*. www.rvp.cz [online]. © 2011 [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/11365/VYTVARENI-USPESNEHO-PARTNERSTVI-MEZI-SKOLOU-A-RODICI.html/>
- [23] MAJERČÍKOVÁ, Jana, 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3345-0.
- [24] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.
- [25] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. ISBN 80-210-1070-3.

- [26] MATÝSKOVÁ, Danuše, 2005. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. <https://journals.muni.cz/pedor> [online]. © 2014 [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1388/1025>
- [27] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Výchovné poradenství. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-356-2.
- [28] MERTIN, Václav, 2015. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-764-5.
- [29] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [30] MICHALÍK, Jan, 2012. *Metodický průvodce – rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Ústí nad Labem: EdA. ISBN 978-80-90-492-27-8-3.
- [31] MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi. 2.*, dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
- [32] MIŠOVIČ, Ján, 2015. *Komunikace ve společnosti*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-545-6.
- [33] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [34] PLAŇAVA, Ivo, 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0858-2.
- [35] POHNĚTALOVÁ, Yveta, 2015. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-626-1.
- [36] POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
- [37] PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [38] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [39] RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.

- [40] Rodiče vítáni. Vztah rodičů a školy jejich dítěte. *Rodicevitani.cz* [online]. © 2011 [cit. 2017-02-02]. Dostupný z:
http://www.rodicevitani.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Eduin_Vztah_rodicu_a_jejich_deti_Perfect_Crowd.pdf
- [41] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
- [42] SKLENÁŘOVÁ, Nikola, 2013. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-391-0.
- [43] ŠEĐOVÁ, Klára. Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In: RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [44] ŠIMONÍK, Oldřich, 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.
- [45] ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ, 2013. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.
- [46] ŠTECH, Stanislav a Viktorová Ida. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- [47] ŠTECH, Stanislav, 2009. *Rodina a škola – partneři nebo soupeři?* In: Seminář „Nároky, úskalí, východiska“ Praha – Emauzy 12. 3. 2009 [online]. Brno: Národní centrum pro rodinu, 2009, [cit. 2017-02-09]. Dostupné z:
<http://www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf>
- [48] TARTAR-GODET, Édith, 2001. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-492-3.
- [49] TRNKOVÁ, Kateřina, 2004. Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In: RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [50] VACKOVÁ, Michaela a Lenka ONDRÁČKOVÁ, 2014. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, Dana et al., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-4502-2.

- [51] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [52] VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace.* Praha: Portál. ISBN 978-80-247-2614-4.
- [53] VYMĚTAL, Jan, 2007. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Aj. A jiné.

Např. Například.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Graf č. 1: Diferenciace dle věku rodičů</i>	43
<i>Graf č. 2: Diferenciace dle věku pedagogů</i>	43
<i>Graf č. 3: Ohledně čeho si rodiče přejí být informováni</i>	45
<i>Graf č. 4: Zájem rodičů o aktivity</i>	48
<i>Graf č. 5: Názory rodičů na řešení vzniklé bariéry</i>	53
<i>Graf č. 6: Nejčastější důvody kontaktování rodičů</i>	54
<i>Graf č. 7: Aktivity, které škola vytváří pro spolupráci s rodiči</i>	57
<i>Graf č. 8: Způsoby řešení vzniklých bariér pohledem pedagogů</i>	61

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1: Ověřování hypotézy H1</i>	46
<i>Tabulka č. 2: Ověřování hypotézy H2</i>	47
<i>Tabulka č. 3: Neformální komunikace pohledem rodičů</i>	47
<i>Tabulka č. 4: Názor rodičů na komunikace se školou v současné době</i>	48
<i>Tabulka č. 5: Spokojenost s mírou současné spolupráce pohledem rodičů</i>	49
<i>Tabulka č. 6: Aktivní role rodičů při kontaktu se školou pohledem rodičů</i>	49
<i>Tabulka č. 7: Iniciátoři spolupráce pohledem rodičů</i>	50
<i>Tabulka č. 8: Usilování škol o spolupráci pohledem rodičů</i>	50
<i>Tabulka č. 9: Názor rodičů na součinnost školy s rodiči</i>	51
<i>Tabulka č. 10: Podávání námětů ze strany rodičů</i>	51
<i>Tabulka č. 11: Náměty, které podávají rodiče</i>	52
<i>Tabulka č. 12: Reakce škol na náměty pohledem rodičů</i>	52
<i>Tabulka č. 13: Bariéry v komunikaci ze strany rodičů</i>	53
<i>Tabulka č. 14: Ověřování hypotézy H3</i>	55
<i>Tabulka č. 15: Nejčastější formy komunikace ze strany pedagogů</i>	56
<i>Tabulka č. 16: Neformální komunikace pohledem pedagogů</i>	56
<i>Tabulka č. 17: Spokojenost pedagogů se současnou spoluprací</i>	57
<i>Tabulka č. 18: Aktivní role rodičů při kontaktu se školou pohledem pedagogů</i>	58
<i>Tabulka č. 19: Iniciátoři spolupráce pohledem pedagogů</i>	58
<i>Tabulka č. 20: Usilování škol o spolupráci pohledem rodičů</i>	59
<i>Tabulka č. 21: Názor pedagogů na součinnost školy s rodiči</i>	59
<i>Tabulka č. 22: Podávání námětů pohledem pedagogů</i>	59
<i>Tabulka č. 23: Náměty, které podávají rodiče pohledem pedagogů</i>	60
<i>Tabulka č. 24: Reakce škol na náměty pohledem pedagogů</i>	60
<i>Tabulka č. 25: Bariéry v komunikaci ze strany pedagogů</i>	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Příloha P II: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dobrý den,

jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma Bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely výzkumu mé diplomové práce.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Jana Pavlačková

1. Váš věk:
 - a. 20 – 35 let
 - b. 36 – 45 let
 - c. 46 – 60 let

2. Nejvyšší dosažené vzdělání:
 - a. Základní
 - b. Středoškolské zakončené výučním listem
 - c. Středoškolské zakončené maturitní zkouškou
 - d. Vysokoškolské

3. Počet Vašich dětí, kterých se týká školní docházka:
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3 a více

4. Ohledně čeho všeho byste si přál(a), aby Vás škola informovala?
 - a. Prospěch dítěte
 - b. Nedostatky a slabé stránky dítěte
 - c. Chování dítěte
 - d. Nadání dítěte a jeho silné stránky
 - e. Způsob výuky na škole
 - f. Zařazení dítěte do kolektivu
 - g. Akce školy

h. Nabídka volnočasových aktivit

5. Které formě sdělování informací o dění ve škole dáváte vy osobně přednost?

- a. Ústně při rozhovoru s pedagogy
- b. Emailem od školy
- c. Na webových stránkách školy
- d. Od dětí
- e. Od jiných rodičů
- f. Telefonicky
- g. SMSkou
- h. Jiná odpověď:

6. Jak nejčastěji získáváte informace o dění ve škole v současné době?

- a. Ústně při rozhovoru s pedagogy
- b. Od dětí
- c. Na webových stránkách školy
- d. Od jiných rodičů
- e. Telefonicky
- f. SMSkou
- g. Jiná odpověď

7. Jak podle Vás může vypadat neformální způsob komunikace mezi školou a rodiči?

- a. Emailem
- b. Neformální osobním rozhovorem
- c. Akcemi / výstavami a dalšími společnými aktivitami s dětmi
- d. Besedou / diskuzí
- e. Telefonním hovorem
- f. SMSkou

8. Vyhovuje Vám, jak často se školou komunikujete v současné době? Chtěl(a) byste oproti současné době komunikovat se školou:

- a. Rozhodně častěji
- b. Spíše častěji

- c. Teď je to akorát
- d. Spíše méně často
- e. Rozhodně často

9. Jakých aktivit školy byste se chtěl(a) vy osobně zúčastnit?

- a. Návštěva výuky, otevřené hodiny
- b. Neformálně se setkávat s rodiči a učiteli v prostorách školy
- c. Besedovat o obsahu a metodách vzdělávání
- d. Mít možnost se v prostorách školy účastnit jiných zajímavých přednášek
- e. Jezdit na výlety se spolužáky dítěte jejich rodiči a učiteli
- f. Organizovat volnočasové aktivity pro žáky
- g. Organizovat fundraisingové aktivity (aktivity s cílem získávat pro školu nějaké finanční prostředky navíc)

10. Jak reaguje škola na Vaše náměty na to, co by se mělo ve škole zlepšit?

- a. Škola opravdu naslouchá a realizuje náměty
- b. Poslouchanou si mě a něco málo i použijí
- c. Poslechnou si mě, ale nic nekonají
- d. Vůbec mě neposlouchají, na moje emaily neodpovídají
- e. Jiná odpověď

11. Podával(a) jste Vy sám(a) v posledním půlroce nějaký námět?

- a. Ano
- b. Ne

12. Pokud jste Vy sám(a) v posledním půlroce podávala nějaký námět, o jaký se jednalo?

- a. Mimoškolní / volnočasové aktivity (výlety, kroužky, kurzy, olympiády, ples...)
- b. Přípomínky k výuce (zlepšení výuky, komunikace se žáky, pracovní pomůcky, technika při výuce...)
- c. Provoz školy (stravování, okolí školy, změna v zasedacím pořádku, v předmětech...)

- d. Sociální / bezpečnostní opatření (chování žáků a učitelů, šikana, bezpečnost příchodů/odchodů ze školy...)
- e. Personální připomínky (stížnost na personál, kvalita učitelů, jejich změna...)
- f. Nepodával(a) jsem námět

13. Myslíte si, že škola by měla dělat více pro získávání rodičů ke spolupráci?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Ani souhlasím ani nesouhlasím
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

14. Myslíte si, že rodiče v současné době hrají ve škole Vašeho dítěte aktivní roli při kontaktu se školou?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Ani souhlasím, ani nesouhlasím
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

15. Kdo by měl spolupráci mezi školou a rodiči iniciovat?

- a. Rodiče
- b. Škola
- c. Jiná odpověď

16. Do jaké míry souhlasíte s tvrzením: „ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je nezbytná součinnost školy s rodiči“?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Ani souhlasím, ani nesouhlasím
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

17. Jak Vám vyhovuje v současné míře spolupráce mezi Vámi a školou Vašeho dítěte?

Oproti současnému stavu bych chtěl(a) se školou spolupracovat:

- a. Rozhodně více
- b. Spíše více
- c. Teď je to akorát
- d. Spíše méně
- e. Rozhodně méně

18. Které z následujících překážek Vám brání v tom, abyste se školou spolupracoval(a) více?

- a. Škola pro spolupráci nevytváří podmínky
- b. Nemám na to čas
- c. Učitelé se nechovají vstřícně (jsou příliš autoritativní)
- d. Mé dítě si nepřeje, abych se školou komunikoval(a)
- e. Mám obavy, že jednání se otočí v neprospěch dítěte
- f. Jiný důvod:

19. V případě, že by nastala bariéra v komunikaci rodič-škola, řešil(a) bych to tímto způsobem:

Zde je prostor pro Váš komentář a připomínky k dotazníku:

Děkuji a přeji příjemný zbytek dne

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Dobrý den,

jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma Bariéry v komunikaci mezi školou a rodiči. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely výzkumu mé diplomové práce.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Jana Pavlačková

1. Váš věk:
 - a. 20 – 35 let
 - b. 36 – 45 let
 - c. 46 – 60 let

2. Myslíte si, že rodiče v současné době hrají ve škole Vašeho dítěte aktivní roli při kontaktu se školou?
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Ani souhlasím, ani nesouhlasím
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne

3. Ohledně čeho nejčastěji kontaktujete rodiče?
 - a. Chování dítěte
 - b. Prospěch dítěte
 - c. Akce školy
 - d. Zařazení dítěte do kolektivu
 - e. Nedostatky a slabé stránky dítěte
 - f. Nadání dítěte a jeho silné stránky
 - g. Podrobnosti o výletech
 - h. Způsob výuky na škole
 - i. Nabídka volnočasových aktivit
 - j. Vzdělávací filozofii školy

4. Jak nejčastěji informujete rodiče o dění ve škole v současné době?
 - a. Ústně při rozhovoru s rodiči
 - b. Na webových stránkách školy
 - c. Emailem
 - d. Telefonicky
 - e. SMSkou
 - f. Jiná odpověď:

5. Které formě sdělování o dění ve škole dáváte Vy osobně přednost?
 - a. Ústně při rozhovoru s rodiči
 - b. Emailem
 - c. Přes webové stránky školy
 - d. Sdělením v žákovské knížce
 - e. Telefonicky
 - f. SMSkou
 - g. Jiná odpověď:

6. Jak podle Vás může vypadat neformální způsob komunikace mezi školou a rodiči?
 - a. Emailem
 - b. Neformální osobním rozhovorem
 - c. Akcemi / výstavami a dalšími společnými aktivitami s dětmi
 - d. Besedou / diskuzí
 - e. Telefonním hovorem
 - f. SMSkou

7. Jak často komunikujete s rodiči? Chtěl(a) byste oproti současné době komunikovat s rodiči:
 - a. Rozhodně častěji
 - b. Spíše častěji
 - c. Teď je to akorát
 - d. Spíše méně častěji
 - e. Rozhodně častěji

8. Jaké aktivity školy vytváří proto, aby se mohla neformálně setkávat s rodiči?
 - a. Návštěva výuky, otevřené hodiny
 - b. Neformálně setkání s rodiči a učiteli v prostorách školy
 - c. Organizujeme volnočasové aktivity pro žáky a jejich rodiče
 - d. Besedy o obsahu a metodách vzdělávání
 - e. Rodiče mají možnost se účastnit v prostorách školy zajímavých přednášek
 - f. Rodiče mohou jezdit na výlety se spolužáky dítěte, jejich rodiči a učiteli
 - g. Organizujeme fundraisingové aktivity, do kterých se mohou rodiče zapojit (aktivity s cílem získávat pro školu nějaké finanční prostředky navíc)

9. Podávají rodiče náměty na to, co by se mělo ve škole zlepšit?
 - a. Ano
 - b. Ne
 - c. Nevím

10. Pokud ano, jak škola na tyto náměty reaguje?
 - a. Škola těmto námětům naslouchá a realizuje je
 - b. Náměty vždy alespoň prodiskutujeme
 - c. Na náměty nereagujeme
 - d. Rodiče nepodávají náměty
 - e. Nevím
 - f. Jiná odpověď:

11. O jaké náměty se nejčastěji jedná?
 - a. Mimoškolní / volnočasové aktivity (výlety, kroužky, kurzy, olympiády, ples...)
 - b. Přípomínky k výuce (zlepšení výuky, komunikace se žáky, pracovní pomůcky, technika při výuce...)
 - c. Provoz školy (stravování, okolí školy, změna v zasedacím pořádku, v předmětech...)
 - d. Personální připomínky (stížnost na personál, kvalita učitelů, jejich změna...)
 - e. Rodiče nepodávají náměty

12. Myslíte si, že škola by měla dělat více pro získávání rodičů ke spolupráci?
- Rozhodně ano
 - Spíše ano
 - Ani souhlasím ani nesouhlasím
 - Spíše ne
 - Rozhodně ne
13. Kdo by měl spolupráci mezi školou a rodiči iniciovat?
- Rodiče
 - Škola
 - Jiná odpověď
14. Do jaké míry souhlasíte s tvrzením: „ke kvalitnímu školnímu vzdělávání je nezbytná součinnost školy s rodiči“?
- Rozhodně ano
 - Spíše ano
 - Ani souhlasím, ani nesouhlasím
 - Spíše ne
 - Rozhodně ne
15. Jak Vám vyhovuje současná míra spolupráce mezi Vámi a rodiči? Oproti současnému stavu bych chtěl(a) se školou spolupracovat:
- Rozhodně více
 - Spíše více
 - Teď je to akorát
 - Spíše méně
 - Rozhodně méně
16. Které z následujících překážek Vám brání v tom, abyste s rodiči spolupracoval(a) více?
- Rodiče nejeví zájem o spolupráci
 - Nemám na to čas

c. Jiný důvod:

17. V případě, že by nastala bariéra v komunikaci rodič-škola, řešil(a) bych to tímto způsobem:

Zde je prostor pro Váš komentář či připomínky k dotazníku:

18. Děkuji a přeji příjemný zbytek dne