

Rodiče v roli partnerů základní školy

Veronika Kmeťová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Veronika Kmetřová
Osobní číslo:	H17030
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Rodiče v roli partnerů základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o spolupráci rodiny a školy na prvním stupni základní školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o vztazích mezi rodinou a školou na prvním stupni základní školy.

Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R., Lauermann, M., Příkazská, I., Vosmik, M., & Vyhnaněk, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vztahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia pedagogica*, 20(1), 29–44.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. (2019). *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Whitaker, T., & Fiore, D. J. (2016). *Dealing with difficult parents*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Roman Božik, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
18.4.2022

.....

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 nahlášení 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). Odpirá-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 jím 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá postavením rodičů jako partnerů základní školy. Teoretická část se zaměřuje na rodinu, jakožto nejdůležitější sociální skupinu v životě žáka, a na její vzájemný vztah se školou. Dále vymezuje některé způsoby komunikace a spolupráce rodiny se školou, včetně formálních i neformálních forem interakce a řešení problémových situací s pedagogickými pracovníky školy. Empirická část předkládá výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, zaměřeného na reálnou a očekávanou spolupráci rodiny se školou pohledem učitelů prvního stupně základní školy a rodiči žáků těchto učitelů. Data byla sesbírána pomocí interview s rodiči a učiteli, následně byla doplněna o data z pozorování tripartitních schůzek.

Klíčová slova: rodič jako partner, rodičovské zapojení, formy spolupráce rodiny a školy, partnerský vztah rodiny a školy, problémové situace

ABSTRACT

The diploma thesis deals with position of parents as a partners of primary school. Theoretical part is focused on family, as the most important social group in the life of a pupil, and on its mutual partnership with the school. It also defines some types of communication and cooperation between family and school, including formal and informal forms of interaction and solving of problematic situations with teaching staff of the school. Empirical part presents the results of qualitatively oriented research, focused on real and expected cooperation between the family and school from the view of the first stage teachers and parents of the pupils. Data were collected using interview with parents and teachers, subsequently were added data from observation of tripartite meetings.

Keywords: parent as a partner, parental involvement, forms of family-school cooperation, family-school partnership, problematic situations

Ráda bych touto cestou poděkovala panu PhDr. Romanu Božikovi, Ph.D. za jeho cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce. Dále patří poděkování rodičům a učitelům, kteří se zapojili do výzkumu, a díky nimž jsem získala hodnotné informace. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také rodině a všem mým blízkým, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 RODINA JAKO PRIMÁRNÍ SOCIÁLNÍ SKUPINA V ŽIVOTĚ ŽÁKA	12
1.1 ROLE RODIČŮ VE VZTAHU K ZÁKLADNÍ ŠKOLE	13
1.2 TYPY PROBLÉMOVÝCH RODIČŮ VE VZTAHU KE SPOLUPRÁCI SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU	16
2 VZTAH RODINY A ZÁKLADNÍ ŠKOLY	18
2.1 VZÁJEMNÁ OČEKÁVÁNÍ RODINY A ŠKOLY	19
3 FORMY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	22
3.1 TŘÍDNÍ SCHŮZKY A INDIVIDUÁLNÍ KONZULTACE RODIČŮ S UČITELI	25
3.2 VYUŽITÍ TECHNOLOGIÍ PŘI KOMUNIKACI SE ŠKOLOU	28
3.3 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	30
3.4 SPOLEČNÉ AKTIVITY POŘÁDANÉ ŠKOLOU	31
4 ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ SE ŠKOLOU	33
4.1 ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ	34
4.2 SPOLUPRÁCE RODINY SE ŠKOLNÍM PSYCHOLOGEM A VÝCHOVNÝM PORADCEM	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	40
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
5.2 METODY SBĚRU DAT	41
5.3 VSTUP DO TERÉNU.....	42
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	43
5.5 METODA ANALÝZY DAT	47
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	49
6.1 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z INTERVIEW.....	50
6.1.1 Snaha o partnerský vztah	50
6.1.2 Rodina a škola tváří v tvář	57
6.1.3 Povědomí o potřebách rodiny	64
6.1.4 Když to nejde podle představ	67
6.2 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z POZOROVÁNÍ.....	71
6.2.1 Partnerský přístup jako základ dobré spolupráce	71
6.2.2 Pomoc učitelky při nesnazi	74
6.2.3 Žák a rodič pod drobnohledem	78
7 ZÁVĚRY VÝZKUMU	83
7.1 DISKUSE.....	87

7.2	DOPORUČENÍ DO PRAXE	88
7.3	LIMITY VÝZKUMU	88
	ZÁVĚR	90
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	92
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM OBRÁZKŮ	97
	SEZNAM TABULEK.....	98
	SEZNAM PŘÍLOH.....	99

ÚVOD

Partnerský vztah mezi rodinou žáka a školou, kterou žák navštěvuje, je přáním asi každého rodiče i učitele. Takováto úroveň spolupráce však není samozřejmostí a je třeba na ní neustále pracovat. Z pozice rodiče i z pozice učitele existuje mnoho způsobů, jak vzájemný vztah podporovat, nicméně prvotním klíčem k úspěchu je vždy zájem obou stran o pokrok či udržení partnerského vztahu.

Rodina a škola mezi sebou mají formální pouto, které je tmeleno účastí žáka ve výuce. Pro školu a její zaměstnance se jedná o klienta, pro kterého by se kvalitní škola měla snažit vytvořit co nejpříznivější podmínky. Z pohledu rodiny je žák především dítětem, jehož je třeba ochraňovat a zajišťovat bezpečný a spokojený život. Tento společný cíl by tedy měl být hlavní motivací k tomu, aby se mezi rodinou a školou vybudoval silný partnerský vztah, který bude založen na vzájemném respektu a porozumění. Způsoby a strategie k zjišťování a naplňování požadavků ze strany rodiny a školy mohou být rozmanité, nicméně by se o vzájemné potřeby měla škola i rodina zajímat.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol a jejím cílem je shrnout dosavadní poznatky z oblasti spolupráce rodiny a školy, dále pak popsat partnerskou roli rodiče ve vztahu ke škole. V první kapitole vymezují pojem rodina, jakožto nejdůležitější a prvotní sociální skupinu v životě žáka, v propojení se základní školou. Druhá kapitola je zaměřena na vztah rodiny a školy, jeho specifik a vzájemných očekávání. Ve třetí kapitole se orientují na různé formy spolupráce, jejich výhody i úskalí a dosavadní využívání v základních školách pro formování partnerského vztahu s rodiči. Poslední kapitola je věnována problémovým situacím ve škole a jejich řešení ve spolupráci s rodiči a zaměstnanci školy.

Praktická část diplomové práce obsahuje charakteristiku výzkumu, v níž předkládám zvolené cíle a otázky výzkumu, metody sběru a interpretace dat a charakteristiku participantů. V dalších kapitolách analyzuji a interpretuji získaná data, o která se poté opírám v závěrech výzkumu a diskusi. Kvalitativním výzkumem odhaluji názory rodičů a učitelů na reálnou a požadovanou, případně i problematickou spolupráci, a poskytuji vhled do tripartitních schůzek, jakožto nové formy spolupráce rodiny a školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA JAKO PRIMÁRNÍ SOCIÁLNÍ SKUPINA V ŽIVOTĚ ŽÁKA

V životě každého člověka hraje rodina a její členové nesmírně důležitou roli. Platí to tím spíše, pokud se jedná o dítě mladšího a středního školního věku. Rodina má nezastupitelnou pozici, kterou škola může pouze doplňovat, nikoliv však nahrazovat. V případě rodiny máme na mysli nejen rodiče, ale také prarodiče či sourozence. Každý člen rodiny, který nějakým způsobem zasahuje do života žáka, má na jeho školní působení určitý vliv. Nejdůležitějšími osobami jsou však bezesporu rodiče.

Z hlediska sociálních skupin je rodina „*primárním prostředím, ve kterém dítě přijímá systém hodnot a preferencí, které ovlivňují jeho budoucí životní orientaci*“ (Pohnětalová, 2015, str. 62). Jedná se tedy o nejdůležitější sociální skupinu, kterou žák ve svém životě má. Pro své dítě by tak rodina měla být především vzorem, neboť díky ní se učí poznávat svět a způsoby, jak v něm žít. Zejména z rodiny si dítě přebírá hodnoty a morální zásady, které formují jeho osobnost, čímž silně ovlivňuje jeho chování jak v dětství, tak i v dospělosti. Výchova se tak odráží v budoucím jednání a konání jedince, za což se může rodina následně cítit odpovědná (Mendecka, 2005). Při působení na dítě by tedy měla brát v úvahu i důsledky svého vlastního chování, protože dítě se učí nápodobou.

Jedná se o základní socializační prostředí (Mertin & Krejčová, 2013), které má za úkol zajistit u dítěte kvalitní rozvoj všech oblastí vývoje dítěte. Již od narození za něj přebírají rodiče odpovědnost, a to i v právním smyslu (Říčan, 2013), a nepřetržitě na dítě výchovně působí. Cítí se být jeho ochránci, poskytují mu oporu v náročných životních situacích, které ve škole mohou nastat. Zajišťují mu bezpečí domova a starají se o to, aby v životě mělo co nejlepší životní podmínky (Matějček, 2017).

Říčan (2013) dále doplňuje, že vedle právní odpovědnosti za dítě a jeho výchovu by měla rodina poskytovat zejména „*oázu ve světě, kde je často příliš honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky a vysokých nároků*“ (Říčan, 2013, str. 60). Rodina je pro dítě první skupinou, do které přichází, a tudíž by měla být nástupním prostorem pro jeho skutky. V ideálním případě by měla být založena na pravdivosti, upřímnosti a rodinné kohezi.

Rodina v dnešní době však může mít různé podoby. Nezřídka se stává, že se rodina rozpadne z nejrůznějších důvodů, a dítě tak nemá stabilní zázemí a úplný domov. Nejčastějším rozpadem rodiny je rozvod rodičů. V dnešní době není vůbec obtížné se nechat rozvést a najít si nového partnera. Pro dítě je to však velká zátěž, protože tím ztrácí

pevnou půdu pod nohama. Pokud jeden z rodičů odejde, je pro dítě mnohdy problém tento fakt přijmout (Majerčíková, 2011). Při komunikaci se školou mohou vzniknout potíže, protože učitel v rodičích nemá jednotné spojence. Mnohdy se může stát, že spolu bývalí manželé soupeří, tudíž je na učiteli, aby je dokázal sjednotit pro dobro jejich dítěte. Nešťastným počinem může být jednání, kdy se učitel rozhodne jít do koalice s jedním rodičem proti druhému rodiči. Učitel by se měl snažit k oběma rodičům chovat stejně a budovat s nimi kvalitní vztah (Čapek et al., 2017).

1.1 Role rodičů ve vztahu k základní škole

Vedle rodiny je pro žáka velmi důležité i prostředí školní. Jedná se o sekundární sociální skupinu, se kterou se setkává takřka denně. Školní docházka ovlivňuje nejen žáka samotného, ale také jeho rodinu. Vstupem do školy se začíná formovat také vztah mezi rodinou a školou, zejména mezi rodiči daného žáka a jeho učitelem. Rodič tak nabývá různých rolí, které s tímto vztahem souvisí.

Vícero autorů (Pulišová, 2016; Rabušicová et al., 2004) uvádí 4 základní role rodičů, které mohou ve vztahu ke škole mít, a to: rodič jako zákazník, rodič jako partner, rodič jako občan a rodič jako problém. V případě partnerského přístupu k rodiči se dále rozděluje role sociálního a výchovného partnera. Rodič jako problém má též své dělení, ale podrobněji ho popíší až v další podkapitole.

Rodič jako klient

Klientelismus se projevuje zejména v obchodu, kdy na jedné straně stojí člověk nebo instituce nabízející nějakou službu a na straně druhé klient, který tuto službu poptává. Podle Říčana (2013) se podobným způsobem projevuje klientelismus také ve školství, kdy na jedné straně stojí škola a na straně druhé, v pozici klienta, rodič, případně žák. Pokud je na rodiče nahlíženo jako na klienty, znamená to, že se v oblasti vztahu se školou chovají jako zákazníci „*objednávající si službu s požadavkem ji kontrolovat*“ (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019, str. 233). Za službu ve škole, poskytovanou jejich dítěti, si rodiče platí v podobě daní, tudíž je zjevné, že chtějí, aby nabízená služba byla co nejkvalitnější.

Učitel je ten, kdo má ze školního prostředí na žáka největší vliv, tudíž je zřejmé, že volba výběru rodiči bude tímto silně ovlivněna. Čapek (2010) a Franclová (2013) se shodují na tom, že při rozhodování o škole většina rodičů volí zejména podle kvality učitelky, kterou jejich dítě bude mít ve třídě. Rodiče sice uvádějí i jiné pohnutky pro výběr dané školy, ale

z výzkumů vyplývá, že nejsilnější z nich je právě kvalita učitelského sboru v dané škole. Rabušicová & Emmerová (2003) uvádějí, že učitelé jsou z pohledu rodičů považováni za odborníky na poskytování služeb svým klientům, nicméně rodiče oproti tomu vědí nejlépe, jaké jsou specifické potřeby jejich dítěte a jaké služby mají tedy požadovat. Kromě kvalitní péče o své děti si přejí být také informováni o dění ve škole, které se jejich potomka týká (Švaříček et al., 2020).

Rodiče mají právo si školu pro své dítě vybrat, proto mezi jednotlivými školami vzniká soutěž o nábor nových žáků. Takováto kompetice má za následek to, že se školy snaží být v očích svých klientů tou nejlepší možností pro jejich dítě, čímž se zlepšuje kvalita poskytovaných služeb (Rabušicová & Emmerová, 2003; Simonová, 2017). Každému rodiči jde zejména o to, aby jeho dítě bylo ve škole spokojené. Pokud dítě přichází domů ze školy šťastné a radostné, rodiče jsou s kvalitou školy také spokojeni a mají větší chuť s ní spolupracovat. Prolíná se tak role klientská s rolí partnerskou (Čapek et al., 2017). I přesto, že je stále role klienta ve vztahu ke škole u rodiče nejčastější, dostává se do popředí i rodič jako partner (Rabušicová et al., 2004).

Rodič jako partner

Partnerský vztah, nebo také partnerské postavení (Mertin & Krejčová, 2020), je další možný pohled, který můžeme na vztah rodiny a školy mít. Podle Pola (2007) by kvalitní škola měla s rodiči svých žáků jednat jako s partnery. Znamená to, že jejich vztah bude založen na vzájemném respektu, rovnocennosti, spolupráci a komunikaci a mohou se od sebe mnohému naučit (Rabušicová et al., 2004). Trnková (2004) také uvádí, že partnerský vztah rodiny a školy je v ideálním případě symetrický a neustále aktivně udržovaný. Všichni účastníci tedy mají rozdělená práva a povinnosti vůči škole, a na tomto vztahu neustále pracují a rozvíjejí ho. Rabušicová & Emmerová (2003) doplňují, že učitel by měl umět vystoupit ze své role odborníka a pokusit se přijmout názory rodičů svých žáků. Působí ve škole sice jako profesionál, který žákům poskytuje vzdělání, ale v oblasti života žáka se na formování osobnosti spolupodílí právě s rodinou. Vzájemné naslouchání svých potřeb, očekávání, ale i nápadů a námětů pro zlepšení je pro partnerský vztah mezi rodinou a školou klíčové.

Bastiani (1993 in Rabušicová et al., 2004, str. 53) vymezuje prvky vzájemnosti v partnerství v následujících bodech:

- sdílení moci, odpovědnosti a vlastnictví – ne však rovným dílem,
- vzájemnost, která začíná procesem vzájemného naslouchání, zahrnuje citlivý dialog a „dávání a přijímání“ na obou stranách,
- sdílení cílů založených na společných východiscích, která však také uznávají důležité rozdílnosti mezi partnery,
- závazek ke společným praktickým krokům, v nichž rodiče, žáci a profesionálové směřují společně k nějakému cíli.

Trnková (2004) rozlišuje partnerství výchovné a partnerství sociální. Rodič, který zastává roli partnerství výchovného, spolupracuje a pomáhá škole v zájmu svého dítěte. Jeho iniciativa ke kooperaci je dána snahou vytvořit pro své dítě lepší a kvalitnější klima školy. V případě sociálního partnerství jsou pohnutky rodiče ke spolupráci dány zájmem o rozvoj školy jako celku. Rabušicová & Emmerová (2003) doplňují, že rodiče v sociálním partnerství mají pozici kontrolorů a sdílejí odpovědnost za chod školy prostřednictvím účastí na školských radách. Partnerský přístup je postaven na tom, že všichni účastníci mají představu o principech partnerství, přičemž mezi nimi musí v tomto ohledu být shoda (Majerčíková, 2011).

Rodič jako občan

Vedle klientského a partnerského postavení rodiny vůči škole vymezují Rabušicová & Emmerová (2003) také rodiče jako občana ve vztahu k základní škole. Jedná se o vztah, který je podmíněn legislativou a rodiče se v něm chovají jako občané ke státní instituci. Komunikace a spolupráce je založena na bázi uplatnění svých práv, povinností a odpovědnosti vůči škole. Tento model rodičovských rolí je na základních školách pozorován ze všech zmíněných rolí nejméně.

Školy by si přály mít ve svých řadách rodiče, kteří budou ochotní se školou spolupracovat a komunikovat. Na nižších stupních škol, zejména v mateřských a základních školách, je zájem rodičů o participaci se školským zařízením znatelný. Čím starší žák je, tím i školy a jejich učitelé vnímají rodiče méně jako své partnery při spolupráci. (Rabušicová et al., 2003). Někteří autoři se domnívají, že i přes snahu o partnerský přístup ze strany rodičů budou vždy rodiče bráni jako klienti, neboť si za poskytované služby platí, a tudíž vyžadují nejlepší péči pro své děti. (Čapek et al., 2017).

1.2 Typy problémových rodičů ve vztahu ke spolupráci se základní školou

Škola může některé rodiče svých žáků vnímat mimo jiné i jako problémové, a to z různých důvodů. Někteří si stěžují na to, že se rodiče do školy příliš nezapojují, přičemž by si přáli být s rodiči v partnerském vztahu, jiní zase konstatují, že přehnaná angažovanost není ve školách žádoucí. Podle míry zapojení rodičů a jejich chování vůči škole, které učitelé považují za negativní, jsou popsány typy problémových rodičů ve vztahu k základní škole.

Rabušicová et al. (2004) rozlišuje problémové rodiče na nezávislé osoby, „špatné“ rodiče a snaživé rodiče. V prvním případě se jedná o takový typ rodiče, který se nesnaží se školou udržovat kontakt, nesnaží se být jejím partnerem. Tento typ rodiče argumentuje tím, že rodina má na dítě největší vliv, ať už v oblasti výchovy nebo vzdělávání. Od školy se distancuje, ale zájem o výsledky svého dítěte má. Druhým typem je „špatný“ rodič, který se vyznačuje nezájmem o chování a výsledky svého dítěte ve škole. Tento rodič se školou nekomunikuje o působení svého dítěte ve škole, ani se nezapojuje do akcí školy. Posledním typem, který autoři uvádí, je rodič snaživý. Oproti dvěma zmíněným se do akcí školy a do spolupráce s ní aktivně zapojuje, ovšem pro učitele v negativním slova smyslu. Vyvíjí na učitele tlak, kritizuje jeho profesní působení, zahlcuje ho zprávami nebo se příliš angažuje v domácí přípravě svého dítěte (Rabušicová et al., 2003).

Pulišová (2016) uvádí téměř shodné rozdělení problematických rodičů na rodiče pasivní a aktivní. Podobně jako u „špatných“ rodičů, také pasivní rodiče se vyznačují zejména utlumenou snahou o spolupráci a komunikaci se školou. Tento typ rodiče tedy autorka považuje za velmi podobný. V případě aktivních rodičů existuje nespokojenost hlasitá, kterou daní rodiče vyjadřují přímo ve škole a veřejně, nebo také nespokojenost tichá, kterou rodiče veřejně nehlásají a projevuje se pouze stížnostmi v okruhu jejich blízkých. Tento typ se dá v porovnání s předchozím rozdělením přiřadit k typu snaživého rodiče, avšak autorka jej dále rozdělila podle míry šíření svých stížností.

Mnohem komplikovanější mnohdy bývá zapojování rodičů problémových dětí do spolupráce. Pokud se jedná o žáky s individuálním výchovným plánem, je velkým problémem, pokud rodiče se školou nekomunikují nebo odmítají spolupracovat. Mertin a Krejčová (2013) doplňují další typy rodičů, respektive některé způsoby jednání problémových rodičů, se kterými se učitel může setkat. Při vzniku problému mohou rodiče reagovat různě, obzvlášť pokud se jedná o jejich dítě. Někteří rodiče mají tendenci situaci

bagatelizovat, a omlouvají tak chování svého dítěte. Jiní mohou namítat, že v jejich rodině se nic podobného neděje, a tímto způsobem dítě kryjí. V některých případech rodiče s učitelem spolupracují a domluví se na úkolech, které se svým dítětem budou dělat, ve skutečnosti však svůj slib nesplní. Posledním typem, který autoři uvádí, jsou rodiče agresivní. Ať už se jedná o rodiče, který se nezapojuje nebo o rodiče – prudiče, jak jej nazývají Pavlas Martanová & Konůpková (2019), v obou případech se s takovýmto rodičem učitel špatně spolupracuje a komunikuje.

Příčiny, proč se rodiče do chodu školy příliš nezapojují, mohou být různé. Jungwirthová (2013) například uvádí, že je to dáno zažitou minulostí. Rodiče dnešních žáků vyrostli v době, kdy nebylo zvykem se ve spolupráci se školou příliš angažovat, neboť se nadměrná účast pokládala za nevhodnou. S tímto názorem přichází jako rodiče svých dětí a školu podezřívají, že ve skutečnosti o žádnou spolupráci s nimi nestojí. Stejné stanovisko zaujímají i Whitaker & Fiore (2016), kteří tvrdí, že rodiče učitelům a školám nevěří jejich snahu o partnerství a spíše mají pocit, že by učitelům při jejich práci překáželi. Rodiče mají taktéž problém vyjádřit veřejně svůj názor, neboť jsou vůči škole pesimističtí. Pokud však ve vztahu ke škole panuje nedůvěra, při výskytu problému se můžeme u rodičů setkat s agresivním jednáním a vyhrožováním, protože na partnerský přístup nejsou zvyklí (Jungwirthová, 2013).

Pro učitele je komunikace s problematickými rodiči velmi psychicky náročná. Podle Holečka (2001 in Pavlas Martanová & Konůpková, 2019, str. 224) jsou problémoví rodiče jedním ze sedmi stresových faktorů, se kterými se ve třídě mohou setkat, a který případně může vést až k syndromu vyhoření. K tomu, aby učitel tuto situaci zvládl, je kladen velký důraz na jeho profesionalitu, zejména na komunikační dovednosti. Pokud na rodiči bude hledat chyby, poučovat je nebo vyvíjet tlak, může se stát, že se rodič začne bránit a zaujme pozici protiútok. Velmi důležitá je také empatická stránka osobnosti učitele k pochopení rodiny a jejích případných problémů. Některé rodiny se mohou ocitnou v obtížné životní situaci a učitel by s tím měl umět pracovat (Whitaker & Fiore, 2016, Tesařová, 2016). V případě nutnosti je také zapotřebí podle získaných informací posoudit, zda není na místě přizvat ke konzultaci třetí stranu. Jako ohrožující faktor může učitel brát také situaci, kdy se rodiče nadměrně zapojují a s učitelem komunikují více, než by si přál. Tím horší to pro učitele je, pokud si z jeho pohledu rodiče myslí, že ví víc než on sám, a podřívají tak jeho profesní autoritu (Majerčíková, 2015). Důležité je si však uvědomit, že většina rodičů není záměrně problematická a vše dělají pro dobro svého dítěte (Whitaker & Fiore, 2016).

2 VZTAH RODINY A ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Spokojenost rodičů, učitele, ale i žáka v působení školy je dána především tím, jaké vzájemné vztahové vazby panují mezi rodinou a školou. Obě sociální skupiny mají v životě žáka velmi důležitou roli, tudíž by v jeho zájmu měl být tento vztah co nejprívětivější. Ze strany školy jde také o vizitku dobré práce k přilákání nových potencionálních žáků a jejich rodičů. Vztah rodiny a školy závisí zejména na spolupráci a komunikaci mezi jednotlivými rodiči a učiteli jejich dětí, nicméně se v něm odráží taktéž spolupráce s jinými zaměstnanci a celkový přístup školy v jednání s rodiči.

Partnerský vztah rodiny a školy definují Kim & Sheridan (2015 in Sheldon & Turner-Vorbeck, 2019, str. 188) jako přístup pro dobro dítěte, ve kterém „*rodiny a odborníci spolupracují a koordinují se s cílem zvýšit příležitosti a úspěch v sociálních, emocionálních, behaviorálních a akademických oblastech*“. Školy se v tomto přístupu snaží vytvořit příjemný prostor pro komunikaci s rodiči, ve kterém budou vítáni všichni rodiče, ne pouze ti snadno dosažitelní. Uvědomují si záležitosti a individualitu jednotlivých rodin, přičemž pracují na posilování partnerského vztahu u všech (family-like schools). Rodiče se v partnerském vztahu zamýšlejí nad tím, jak škole pomoci k dosažení nejlepších výsledků školy jako celku, především však jejich dítěte (school-like families). (Epstein et al., 2019). Společnými silami vytváří pro žáka pozitivní klima k plnění jeho školních povinností. Majerčíková (2011) popisuje vztah rodiny a školy na úrovni sociálních institucí, sociálních organizací a osob. První úroveň je dána povinnou školní docházkou a předpokladem ke spolupráci. Pol (2007) uvádí, že spolupráce mezi školou může existovat právě i z důvodu, že se rodiče cítí být povinni se školou komunikovat už kvůli spolupráci samotné. Při druhé úrovni je spolupráce podněcována školou přes management. Třetí úroveň je dána vztahem mezi jednotlivými rodiči a učiteli. Vztah rodičů k učiteli i ke škole jako celku by měl být založen na důvěře a partnerství z obou stran (Majerčíková, 2011).

Podle mnoha autorů (například Rabušicová & Emmerová, 2003; Breaux & Whitaker, 2020) musí iniciativa pro budování dobrého partnerského vztahu mezi rodinou a školou vycházet ze školy, popřípadě od učitelů. V kvalitní škole tímto způsobem představují náklonnost ke spolupráci s rodiči a snahu budovat s nimi příznivé vztahy. Značka Rodiče vítání ukazuje, že učitelům a ředitelům škol na kvalitě spolupráce a kooperace záleží. Feřtek (2011) popisuje některá kritéria pro získání této značky. Mezi základní požadavky patří naprostá otevřenost vůči rodičům, včetně možnosti kdykoliv navštívit školu,

kontaktovat pracovníky školy, být informován o prospěchu a chování svého dítěte a konzultace ve vhodných termínech. Dalšími požadavky jsou například konzultace v trojí podobě učitel – rodič – žák, konzultace se školním psychologem a výchovným poradcem nebo možnost diskuse rodičů na webových stránkách školy pro budoucí rozvoj školy. Breaux & Whitaker (2020) doplňují, že pro rozvoj pozitivně laděného vztahu je dobré, pokud se učitel před začátkem roku rodičům představí ve formě e-mailu, v průběhu roku je bude informovat o dění ve škole a zejména poskytovat rodičům pozitivní zprávy při každé možné příležitosti.

Vztah na partnerské úrovni je někdy cílem, kterého je těžké dosáhnout, neboť se rodiče i učitelé setkávají s překážkami bránícími bezproblémové spolupráci. Musgrove (2012) uvádí, že někteří rodiče vnímají školu jako hrozbu, která rodičům odebírá jejich odpovědnost a nahrazuje hodnoty budované rodinou. Breaux & Whitaker (2020) k tomuto negativnímu smýšlení rodičů doplňují, že mnozí rodiče mají už při vstupu svého dítěte do školy negativní vztah, neboť čerpají ze svých vlastních zkušeností, mnohdy i strachu z učitelů. Takovýto přístup rodičů velmi ovlivňuje budoucí spolupráci se školou. I ze strany učitelů existují důvody, kvůli kterým je těžké budovat partnerský vztah. Mnoho učitelů považuje za maximum komunikace příchod rodičů na třídní schůzky a vše navíc hodnotí jako zbytečné, ne-li otravné (Čapek et al., 2017). I přesto, že učitelé i rodiče v zájmu dítěte chtějí budovat dobrý vztah s druhou stranou, je realizace partnerské spolupráce a komunikace mnohdy komplikovaná.

2.1 Vzájemná očekávání rodiny a školy

Požadavky na to, jaká by škola měla být a co by měla splňovat, se liší z pohledu každého rodiče. Rodiny mají ve vztahu ke spolupráci se školou různá očekávání v komunikaci, jednání, chování nebo rozvržení pravomocí a povinností, a dožadují se jejich plnění ze strany vedení školy a učitelů. Také škola má na spolupráci s rodiči očekávání, která deklarují zejména na rodičovských schůzkách. Některé požadavky, ať už ze strany rodiny nebo školy, mohou být ovšem nevyřčeny a způsobit potíže v partnerském vztahu.

Učitelé by se měli zajímat o očekávání rodičů svých dětí, protože tím budují dobrý vztah a dokazují, že jim na rodičích záleží (Mertin & Krejčová, 2013). V reálném fungování vztahu rodiny a školy to ovšem není tak příznivé. Rodiče očekávání na učitele zcela jistě mají, ale ne vždy jsou vyslyšena. Neznalost požadavků, ať už ze strany rodičů nebo

učitelů, vede k pozdějším neshodám a nedorozuměním, které partnerský vztah narušují (Pohnětalová, 2015).

Hlavním požadavkem rodiny na školu je spokojenost jejich dítěte ve školském zařízení. Očekávají, že přístup vedení školy i konkrétních učitelů bude zajišťovat kvalitní rozvoj žákovských dovedností, vědomostí i schopností (Pohnětalová, 2015). Jakožto klienti, kteří si za svoji službu pro své dítě platí, požadují právem kvalitu vzdělávacích služeb pro žáka (Krátká et al., 2020). Mnoho rodičů si také přeje, aby k pedagogickým pracovníkům měli kdykoliv přístup, popřípadě je mohli kdykoliv kontaktovat. Chvál (2018) říká, že v takovém případě je nutné stanovit si pravidla, neboť záleží především na bezpečnosti dítěte. Přání, která na školu mají, jsou například organizovat neformální setkávání, možnost účastnit se akcí školy, jezdit na výlety se třídou nebo účastnit se besed o obsahu a metodách vzdělávání (Čapek et al., 2017).

Na učitele mají rodiče také určité nároky v tom, co by měl splňovat a jaký by měl být. Šedřová (2009) uvádí, že rodiče si přejí, aby byl učitel profesionál, který jejich dítěti předá potřebné znalosti, přísný, ale zároveň laskavý a chápavý. Partnerský přístup je pro mnoho rodičů samozřejmostí, proto očekávají stejný způsob komunikace a otevřený přístup k návrhům nebo řešení problémů (Simonová, 2017). Více autorů (Simonová, 2017; Krátká et al., 2020; Felcmanová et al., 2013) zmiňuje včasnou informovanost jako nejčastější požadavek rodičů na učitele. Rodiče si přejí být seznámeni zejména s prospěchem a chováním svého dítěte, s jeho slabými a silnými stránkami nebo začleněním do kolektivu spolužáků. Další informace, které rodiče požadují, jsou například způsob a obsah výuky, filozofie školy, akce a výlety nebo volnočasové aktivity, které škola zajišťuje. Mnohdy rodiče svá očekávání nebo požadavky na školu, popřípadě na učitele, nedokáží popsat. Z pohledu učitele to vypadá jako nesmyslné stěžování, neboť nerozumí jejich potřebám a obavám (Viktorová, 2019).

Požadavky rodičů k učitelům byly silně ovlivněny také distanční výukou, která probíhala na školách v období pandemie Covid – 19. Rodiny se dostaly do pozice domácích učitelů, proto i přístup ke spolupráci se školou vyžadoval změnu. Naskytly se problémy v oblasti nedostatečného technického vybavení nebo nedostatku času ze strany rodičů při pomoci dětem (Smetáčková & Štech, 2021). Potřeby rodičů se přesměrovaly zejména na pomoc při vysvětlování učiva svým dětem, konkrétně na instruktáže pro rodiče jako učitele v domácnosti. Dle výzkumu autorů si také stěžovali na kvantum úloh, které se svými dětmi museli doma vypracovat, a dožadovali se u školy převzetí části povinností zpět na učitele.

Od školy očekávali zejména porozumění a empatii (Švaříček et al., 2020). Podle výzkumu Smetáčkové & Štecha (2021) došlo od začátku distanční výuky ke zlepšení, zejména se zkvalitnila komunikace mezi jednotlivými učiteli a rodiči, která vedla k oboustranné spokojenosti.

Potřeby a očekávání učitelů od rodičů svých žáků bývají sdělovány v počátcích komunikace. Nejzákladnější požadavky na rodiče jsou totožné s charakteristickými znaky pro partnerský přístup, zahrnují tedy úctu, respekt, aktivní spolupráci, podporu a vzájemnou důvěru (Felcmanová et al., 2013). Autoři dále uvádějí, že pro spokojenou práci učitelů s rodiči je pro ně důležité nastavení pravidel a jejich dodržování. Z výzkumu Matýskové (2005) vyplývá, že učitelé od rodičů vyžadují zejména zájem o své dítě a naučení slušnosti, zdvořilosti a respektu. S tím souhlasí i Majerčíková (2015), která doplňuje, že nauka sebeovládání a respektu z rodiny je pro učitele důležitější než zapojení rodičů v běžném procesu spolupráce. Dalším očekáváním učitelů je kontrola domácích úkolů a celkové připravenosti žáka. Matýsková (2005) ve svém výzkumu naráží na učitelova přání, aby rodiče své dítě posílali do školy s připravenými věcmi a domácí úkoly pečlivě kontrolovali. Podle Pohnětalové (2015) je však důležitější ochota rodičů se dítěti věnovat ve všech aspektech jeho školního působení než jevit zájem pouze o dodržování jeho povinností. Kromě přání učitelů, která rodičům sdělí a informují je tak o svých očekáváním vůči nim, existují i požadavky skryté, které učitelé považují za samozřejmé. Mezi takové patří například vytvoření pozitivního rodinného prostředí pro dítě (Felcmanová et al., 2013).

3 FORMY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Spolupráce mezi rodinou a školou může mít mnoho podob. Ať už se jedná o ty nezákladnější, jako je účast na třídních schůzkách nebo pomoc s domácími úkoly dítěte, nebo se rodiče zapojují do školských aktivit nad rámec svých povinností, vždy se tím formuje vztah mezi školou a rodinou. Školy by měly využívat rozmanité způsoby, jak rodiče do kooperace zapojit, čímž posílí pozitivní partnerské vztahy. Zapojení rodičů do spolupráce podporuje kladné školní klima, tudíž i rodiny mají důvod se v dění školy zapojovat, protože společně vytvoří vhodné podmínky pro vzdělávání svého dítěte.

Rodičovské zapojení je „*účast rodičů na výchovně vzdělávacích procesech a zkušenostech jejich dětí*“ (Švaříček et al., 2020, str. 11). Znamená to jakýkoliv zájem o dění ve škole a následnou pomoc postupovat k lepším výsledkům jejich dětí, ale i školy jako celku. Mnoho autorů (například Matýsková, 2005; Rabušicová & Emmerová, 2003; Švaříček et al., 2020; Whitaker & Fiore, 2016) se shoduje na tom, že míra zapojení rodičů do chodu školy a vzdělávání žáků má přímý vliv na školní výsledky jejich dětí, spokojenost všech účastníků třídy a na celkové školní klima. Majerčíková (2015) v tomto kontextu zmiňuje riziko exkluzivity, které spočívá v myšlence zvýhodňování žáků spolupracujících rodin, i přesto, že tomu tak nemusí být. Zapojení však může probíhat i skrytě bez nutnosti, aby jiní rodiče o angažovanosti dané rodiny věděli. Šedová (2009) popisuje takzvané tiché partnerství, které je založeno na tom, že rodiče nemají potřebu o svém zapojení informovat okolní svět. Mertin & Krejčová (2013) doplňují další výhodu rodičovského zapojení, a to čerpání z pozitivního partnerského vztahu v případě problému. Pokud u žáka nastane problémová situace, je pro učitele příjemnější, když rozhovor vede s rodiči, kteří jsou zvyklí spolupracovat než s rodiči neaktivními.

Navázání kontaktu s rodiči by mělo probíhat již před nástupem žáka do první třídy, čímž rodinu škola utvrdí v přesvědčení, že spolupráce je velmi důležitá. Pro žáka je škola druhou nejdůležitější sociální skupinou, tudíž je zřejmé, že je součástí jeho života (Mertin & Krejčová, 2013). Běžná spolupráce je však mnohdy založená na komunikaci jen v případě problému. Pokud škola nekontaktuje rodiče, znamená to, že je s jeho dítětem vše v pořádku a není potřeba komunikovat. Totéž pak platí z pozice rodiče, který se školou komunikuje pouze v případě, chce-li oznámit nějakou nepříjemnou informaci, například podezření na šikanu nebo nemoc dítěte (Felcmanová et al., 2013). Dalším úskalím komunikace je snižování zapojení v průběhu ročníků. V prvním ročníku základní školy je angažovanost rodičů poměrně vysoká, neboť dítě je na podpoře ze strany rodičů závislé,

ovšem upadá s tím, jak jejich dítě přichází do vyšších ročníků (Švaříček et al., 2020; Šed'ová, 2009).

Feřtek (2011) a Franclová (2013) se shodují v tom, že učitel by měl být tím, který v navázání vztahu a spolupráci udělá první krok. Iniciace ze strany učitelů vyžaduje partnerský přístup již v počátcích kontaktu, neboť se od něj odvíjí zájem rodičů se angažovat. Také by měl být tím, kdo bude komunikaci udržovat, protože bez jeho snahy může komunikace zaniknout. Pro učitele to znamená komunikaci řídit, dát jí směr a pravidla, organizovat schůzky s rodiči podle jejich časových možností a jednat s nimi s respektem (Čapek et al., 2017). Podle toho, co chce učitel rodičům sdělit, volí vhodný komunikační kanál. Ten se vybírá podle časové náročnosti a naléhavosti tématu k diskusi. K běžným záležitostem každodenního charakteru je na místě využít moderní technologie, jako telefon nebo internetovou komunikaci, při řešení problému by si měl učitel vymezit čas pro individuální konzultaci. Osobní setkání je taktéž vhodné, pokud se jedná o novou formu spolupráce nebo prvotní kontakt (Bejdáková et al., 2018).

Forma a intenzita zapojování rodičů do dění školy a do vzdělávání svého dítěte se liší typem školy i aktivitou rodičů. Někteří rodiče se angažují bez vyzvání školy i do aktivit mimoškolních, jiní spolupracují jen se zájmem o výsledky svého dítěte. Existují i rodiče, kteří své zapojení projevují jen v kritických chvílích v oblasti problémových situací (Mertin & Krejčová, 2020). Epstein (2011 in Epstein et al., 2019, str. 16) popsala 6 typů zapojení rodiny do spolupráce se školou. Prvním je rodičovství ve vztahu ke škole, při kterém by se zaměstnanci školy měli snažit rodině porozumět a vytvořit příznivé podmínky pro úspěšný rozvoj jejich dětí. Druhým typem je komunikace, a to obousměrná s využitím moderních technologií. Zatřetí se jedná o formu spolupráce na bázi dobrovolnictví, ve které rodiny pomáhají s organizováním školních aktivit. Domácí příprava je čtvrtým typem zapojení. V ideálních případech školy poskytují informace a nápady, jak rodinám pomoci pracovat s materiály v domácím prostředí. Pátým typem je rozhodování, a to prostřednictvím školských rad, v otázkách budoucnosti školy. Posledním typem je spolupráce s komunitou pro posílení kvality školy. Švaříček et al. (2020) srovnávají typy Epsteinové se skutečným zapojením dnešních rodičů. Podle autorů je nejčastější formou spolupráce domácí příprava a učení se s dětmi v rodinném prostředí. Naopak rodičovství ve vztahu ke škole se nevyskytuje téměř vůbec a možnost rozhodovat o dění a budoucnosti školy lze vidět jen zřídka. Ho a Kwong (2013 in Švaříček et al., 2020, str. 12) vymezují

úspornější dělení rodičovského zapojení na interakci rodičů a dítěte v domácnosti, zapojení rodičů do aktivit školy a zapojení do správy školy.

Jiná intenzita spolupráce je na běžné základní škole a v programu Začít spolu, kde jsou na partnerství mezi rodinou a školou kladeny vyšší nároky. Matýsková (2005) poskytuje komparaci některých forem spolupráce mezi běžnou ZŠ a programem Začít spolu. Návštěvy učitele v rodině jsou v programu Začít spolu běžné, zatímco v běžné základní škole je to z pozice rodičů i učitelů považováno za narušení soukromí. Dalším rozdílem je, že v běžných školách nebývá tolik zvykem, že by žák byl přítomen na třídních schůzkách, i když se v posledních letech dostávají do popředí individuální konzultace v podobě učitel – rodič – žák, v programu Začít spolu je tato forma třídních schůzek častá. Speciální podobou spolupráce je komunikace učitele s rodiči přes sdělení v žákovských knížkách, které se v běžné základní škole děje stále často, přičemž v programu Začít spolu se snaží tuto podobu kontaktu eliminovat. Smetáčková (2011) doplňuje ke komunikaci přes žákovské knížky vliv poznámek na utváření vztahů mezi školou a rodinou. Poznámky mají rodiče informovat o nevhodném chování a jednání jejich dítěte ve škole a mají charakter jednosměrné komunikace směrem k rodičům, případně mohou rodiče poskytnout zpětnou vazbu učiteli o zaznamenání informace prostřednictvím podpisu. Některé typy poznámek jsou informací o nevhodném chování ve škole, jiné se týkají domácí přípravy žáka v prostředí rodiny.

Spolupráce mezi rodinou a školou nemusí být vždy dokonalá. Trnková (2004) vymezuje některé faktory, kvůli kterým je budování partnerského vztahu obtížné. Důvody, proč rodiče nejsou ochotni spolupracovat, mohou být například nedostatek času, riziko exkluzivity nebo tradice zažitá z minulosti, kdy učitelé kontakt s rodiči považovali za zbytečný. Někteří rodiče zastávají názor, že není potřeba se starat o to, co jejich dítě ve škole dělá (Čapek et al., 2017). Ze strany učitelů je to problematika nedostatečné připravenosti k práci s rodiči nebo jejich pracovní zatížení (Rabušicová et al., 2004). V období distanční výuky byla potřeba spolupráce mnohem větší než kdy jindy. Rodiče si začali uvědomovat, že profese učitele je náročná, neboť část jejich práce museli převzít. Z výzkumu autorů (Švaříček et al., 2020) je zřejmé, že komunikace v této době byla velmi důležitá a intenzivní. Z ohlasů rodičů vyplývá, že by si přáli, aby učitelé poskytli svůj telefon a s rodiči v takto náročné situaci více komunikovali. Někteří rodiče uvedli, že škola s nimi o vzdělávání komunikuje jen minimálně, ovšem existují i učitelé, které rodiče chválí za jejich ochotu být k dispozici kdykoliv. Smetáčková & Štech (2021) zaznamenávají

svým novějším výzkumem zlepšení komunikace v průběhu pandemie, ale zdůrazňují naléhavost rodičů, aby k nim učitelé přistupovali jako k domácím učitelům, neboť se tak mnozí rodiče ve svých pozicích v domácích přípravách cítili. Nejdůležitější je v takto problematické situaci, ale i v běžné spolupráci, pravidelný kontakt s třídním učitelem, který by měl být založen na vstřícnosti a porozumění. Partnerský vztah vyžaduje učitelovu profesionalitu a kompetence složitě situace zvládnout. Střelec (2002 in Krátká et al., 2020, str. 25) popsal šest interakčních dovedností učitele, které vedou k rozvoji spolupráce mezi rodiči a učiteli. Patří mezi ně dovednosti navázat s rodiči kontakt, vhodně sdělit výsledky svých zjištění, iniciovat a řídit diskuse, odhadnout interpretaci svého chování rodiči, sdělovat požadavky a instrukce k jejich plnění tak, aby je rodiče přijali a přesvědčit je o tom, že učitelé záleží na kvalitním rozvoji jejich dítěte. Pokud učitel zmíněnými dovednostmi disponuje, může obtížné situace v komunikaci i spolupráci zvládnout. Také nastavení hranic při komunikaci je pro vyvážený partnerský vztah důležité. Dle Viktorové (2019) jsou rodiče nejistí v tom, kdy mají problém řešit a jak mají postupovat, pokud učitel nemá jasné hranice. Pokud cítí rodič nejistotu ze strany učitele, může se rozhodnout jej obcházet.

3.1 Třídní schůzky a individuální konzultace rodičů s učiteli

Nejběžnější, a někdy také jedinou formou spolupráce a komunikace rodiny se školou je účast na třídních schůzkách a individuálních konzultacích rodičů s učiteli. Zatímco třídní schůzky jsou organizovány komplexně celou školou a učitel má více méně stanoveno, kolikrát za školní rok je bude uskutečňovat, osobní setkání jednotlivých rodin s třídním učitelem si učitel organizuje sám po domluvě s konkrétními rodiči.

Třídní schůzky

Vícero autorů (Poche Kargerová, 2019; Čapek et al., 2017) klade důraz na to, aby třídní schůzky nebyly pojímány pouze jako předávání zpráv a informací o prospěchu, chování či organizaci výletů. Vyhrazený čas by učitelé s rodiči svých žáků měli věnovat k budování dobrého vztahu mezi ním a rodiči, ale také mezi rodiči navzájem. Stmelování kolektivu rodičů je ke spolupráci se školou zásadní a třídní schůzky jsou perfektním místem, kde k vzájemné komunikaci může dojít. Záleží na učiteli, jak se ke svému úkolu jako profesionál postaví, neboť kvalita třídních schůzek má zásadní vliv na tom, jak budou rodiče učitele vnímat, popřípadě se angažovat ve školních záležitostech. Čapek (2013) doplňuje k cíli budování vzájemných vztahů a společenství třídy také jiné funkce třídních

schůzek. Kvalitou třídních schůzek se prezentuje nejen učitel sám, a to ukázkou své profesionality, ale také škola jako celek v rámci informací o svých činnostech a dobrých výsledcích. Slouží jako prostor pro výměnu názorů pro všechny zúčastněné, přináší nové pohledy a inspirace. Pro rodiny, které se vzděláváním svých dětí v domácí přípravě mají problém, může učitel připravit v rámci třídních schůzek i vzdělávání rodičů, kde předvede možné strategie pomoci dětem (Čapek et al., 2017).

Pro učitele je příprava a vedení třídních schůzek jednou z nejnáročnějších činností v působení v učitelské profesi. Podle Čapka (2013) je to způsobeno také tím, že při přípravě na tuto profesi se věnuje málo prostoru pro tento konkrétní moment v praxi. I zkušený učitel musí mít jasnou představu o tom, o čem s rodiči na třídních schůzkách diskutovat, a co naopak ze společné části vypustit. Obsah kvalitních třídních schůzek by neměl být postaven jen na školním prospěchu a chování třídy jako celku, a už vůbec ne konkrétních jedinců (Čapek et al., 2017). Partnerská atmosféra je klíčová pro vřelý vztah a předání důležitých informací, vzájemných očekávání, námětů, sdílení dojmů a zážitků jak ze strany učitele, tak i ze strany rodičů. V programu Začít spolu se na třídních schůzkách řeší také možnosti zapojení rodičů do výuky, hodnocení a sebehodnocení žáků nebo způsoby spolupráce s odborníky v rámci školy i jiných institucí (Poche Kargerová, 2019). Pro zjištění, zda třídní schůzky učitel zvládl, doporučuje Feřtek (2011) přizvat také někoho sobě blízkého, který bude v pozici supervizora sledovat dění, a poté poskytne učiteli zpětnou vazbu.

Mnoho rodičů vnímá třídní schůzky jako povinnost, kterou pokud si splní, nemusí se dále do školních aktivit zapojovat. Jungwirthová (2013) uvádí, že spousta rodičů chodí do školy pouze v termínech třídních schůzek a v jiných případech školu nenavštěvuje. Rodiny bezproblémových žáků nemají důvod školu navštěvovat, pokud nejsou angažováni v pomoci k rozvoji školy a vzájemných vztahů. I přesto se však na třídních schůzkách objevují právě rodiče těchto žáků, neboť je pro ně příjemné a povzbuzující slyšet chválu na své dítě (Čapek et al., 2017).

Třídní schůzka má charakter předávání společných informací a vzájemných názorů potřebných pro celou skupinu rodičů. Na této části osobního kontaktu by se v dnešní době již neměly vyskytovat osobní informace o prospěchu a chování konkrétních žáků. K vyřešení diskrétních záležitostí slouží individuální setkání v interakci rodičů a učitele. (Rabušicová et al., 2004; Jungwirthová, 2013). Není však vhodné, jak upozorňuje Čapek (2013), zařazovat konzultace po třídních schůzkách, protože pro kvalitní školu působí

neprofesionálně, pokud se u dveří učitele po skončení třídních schůzek tvoří fronty nervózních rodičů.

Individuální konzultace

Schůzky učitele s rodinou se konají po vzájemné domluvě v čase, kdy to vyhovuje oběma stranám. Možností pro učitele, jak si usnadnit práci při domlouvání jednotlivých setkání, je vytvoření tabulky termínů konzultací, do které se rodiče zapíší podle jejich uvážení. V některých případech rodiny využívají i možnost návštěvy učitele v rodinách, což vyžaduje velmi kvalitní partnerský vztah a ochotu učitele spolupracovat nad rámec svých kompetencí (Felcmanová et al., 2013). Podle Jungwirthové (2013) by u konzultace, ať už ve školním nebo rodinném prostředí, měli být přítomni oba rodiče, neboť každý si ze schůzky odnáší trochu jiný pohled na řešenou situaci. Při jednání tak může být bohatší diskuse s více náměty pro zlepšení. Učitel by měl na jednání zajistit prostory vhodné k rozhovoru tak, aby nebylo příliš rušno a diskuse se vedla v soukromí. Příjemná atmosféra je podmínkou pozitivně laděné komunikace s výslednou domluvou na dalších postupech. V ideálním případě je dobré na konci setkání udělat také krátký záznam toho, co se na schůzce řešilo a s jakými výstupy rodiče odcházejí (Felcmanová et al., 2013).

V posledních letech je podporováno zapojení dítěte do individuálních konzultací školy s rodinou. V programu Začít spolu má taková schůzka podobu triády, kdy je přítomen učitel, žák a jeho rodiče. Podle Poche Kargerové (2019) má setkání ve třech větší efektivitu, než kdyby se jednalo o dítěti bez jeho přítomnosti. Všechny tři strany slyší totéž, tudíž nedochází k nedorozumění či narušení informace. Také se během diskuse může žák zapojit a případný problém objasnit přímo na místě. Učitel i rodič mu tak dávají najevo, že na jeho názoru záleží a posilují v žákovi sebevědomí, motivují ho k projevení vlastních postojů a rozvíjí některé kompetence, například sebereflexi svého učení a jednání. Mertin & Krejčová (2020) dodávají, že v případě řešení výchovného problému je jistě přínosné, pokud je žák přizván k jednání, neboť učitel do situace často nevidí do hloubky, proto je zapotřebí znát názor jednotlivých účastníků. I v situacích, kdy není potřeba řešit problémové chování či prospěch, by měl být žák vítán u konzultací rodiny s učitelem, ať už z již zmíněných důvodů, nebo také proto, aby se dítě necítilo odstaveno od záležitostí, které se ho přímo týkají.

3.2 Využití technologií při komunikaci se školou

Doba moderních technologií nabízí lidem velké kvantum možností, jak se kontaktovat a spolupracovat, aniž by museli opustit místo, ve kterém se nachází. Pomocí mobilních telefonů, počítačů, tabletů a jiných zařízení lze předat jakoukoliv informaci ihned bez nutnosti střetu tváří v tvář. Pokud rodina potřebuje oznámit neúčast svého dítěte na vyučování, není rychlejší varianty než telefonického spojení. Když učitel chce sdělit všem rodičům stejnou informaci o konání výletu, může využít hromadné zprávy přes e-mail. Možností, jak technologie využít, je celá řada a záleží na ochotě rodičů i učitelů s nimi pracovat tak, aby nesloužily pouze jako prostor pro jednosměrné předávání informací, ale poskytovaly oporu při budování vzájemného vztahu a spolupráce.

Nejrychlejší cestou pro rodiče, jak se se školou spojit, je použití telefonu. Poskytuje možnost bezprostředního kontaktu s jakýmkoliv pedagogickým zaměstnancem, ať už se jedná o třídního učitele nebo ředitele školy. Whitaker & Fiore (2016) považují tento komunikační prostředek jako nejeftektivnější zejména při informování o negativních záležitostech. Učitel by měl touto cestou okamžitě rodiče informovat, neboť tím zamezí případným dezinformacím ze strany žáka. Ze strany rodiny může nastat problém, že mimo pracovní dobu se s učitelem nemají možnost spojit, pokud jim neposkytne svůj osobní telefon. Je diskutabilní, zda je pro učitele vhodné nabízet rodičům své osobní telefonní číslo a riskovat tak, že budou tohoto privilegia zneužívat.

Jednou z dalších forem komunikace, kterou rodiče vedle použití telefonu považují za nejpříjemnější, je posílání zpráv přes e-mail (Feřtek, 2011). Jedná se pravděpodobně o nejpoužívanější internetový kanál k poskytování informací jak ze strany rodičů, tak ze strany školy. Problémem takovéto komunikace může být podle Viktorové (2011) nedostatek diskrétnosti, neboť si nikdy nemůžeme být jistí, zda zprávu čte ten, kdo byl zamýšleným adresátem. Pisatel musí mít tento fakt na paměti a dávat si pozor, co bude obsahem odesílané zprávy. Zejména ze strany učitele musí být viditelná profesionalita v komunikaci, protože touto formou může být započat konflikt, pokud nebude zpráva napsána kvalitně a výstižně. Rodiče vyžadují na své otázky jasné odpovědi, tudíž by se ve zprávě ze strany učitele měly vždy objevit (Svobodová, 2020).

Stále používanější formou komunikace se stává elektronická žákovská knížka. Školy tento prostředek postupně zavádějí jako prostředek pro komunikaci i poskytování informací o žákovi (Viktorová, 2011). Tento kanál umožňuje učitelům podle Durnové (2019)

zaznamenávat známky žáků, komunikovat s rodiči žáků s možností jejich odpovědi, ale také se jedná o platformu, ve které mohou komunikovat žáci s učitelem a naopak. Jelikož se jedná o internetovou komunikaci, není pro rodiče problémem dozvědět se o svém žákovi informace takřka ihned poté, co jej učitel poskytne. Autorka ale upozorňuje na to, že elektronická žákovská knížka budí pocit nedůvěry v dítě, jelikož rodiče často znají jeho hodnocení dřív, než jej zjistí on sám.

Webové stránky školy poskytují převážně jednosměrnou komunikaci ze strany školy k rodičům a fungují jako prezentace školních úspěchů a kvality. Existuje také možnost přes webové stránky posilovat vzájemné vztahy mezi rodiči, a to tím, že se vytvoří komunikační kanály, které umožní sdílet společné nápady a náměty pro budování pospolitějšího kolektivu rodičů (Viktorová, 2011; Čapek et al., 2017). Nejedná se tedy pouze o sdělování výsledků školských soutěží nebo projektů, ale rodiče na tyto zprávy mohou aktivně reagovat. Možnosti využití internetu při komunikaci se stále rozšiřují a posouvají spolupráci rodiny a školy stále kupředu.

Komunikace prostřednictvím technologií s sebou nese řadu problémů, kterým musí jak učitelé, tak rodiče čelit. Nejedná se o osobní kontakt, tudíž existuje možnost, že se informace ztratí nebo bude z pozice příjemce ignorována. V případě telefonické komunikace se zase může stát, že se s požadovaným učitelem rodič nespojí (Lažová, 2013). Pokud již k oboustrannému kontaktu dojde, je zapotřebí si stanovit hranice a pravidla, která budou obě strany dodržovat. Viktorová (2011) klade důraz na diskrétnost v komunikaci a její četnost. Žádný z účastníků by neměl druhou stranu zahlcovat e-maily nebo telefonovat uprostřed noci. Některá pravidla jsou z morálního hlediska zřejmá, na jiných se rodina se školou musí dohodnout, aby komunikace probíhala ve prospěch všech. Dalším úskalím je také podceňování rodičů ze strany učitelů ohledně zacházení s moderními technologiemi. Někteří učitelé se rozvoji komunikace prostřednictvím internetu vyhýbají, neboť se domnívají, že s tím budou mít mnohé rodiny problém (Čapek et al., 2017).

Moderní technologie podle mnoha autorů (Lažová, 2013; Durnová, 2019; Čapek et al., 2017) usnadňují organizaci, zajišťují bezprostřední a okamžité předávání informací, umožňují komunikovat a spolupracovat i ze vzdálených zemí a jsou naší nedílnou součástí pro fungování v dnešní společnosti. Školy s rodinami mohou komunikovat různými technologickými prostředky od telefonu, přes elektronickou žákovskou knížku až po videohovor. Příliš mnoho kanálů je však kontraproduktivní a rodiny se v nich těžko

orientují. Pro každou školu by měl existovat jeden hlavní komunikační kanál, přes který bude probíhat komunikace jak ze strany školy, tak ze strany rodičů (Švaříček et al., 2020).

3.3 Zapojení rodičů do domácí přípravy

Pomoc rodičů při domácí přípravě žáka formuje partnerské vztahy, i přesto, že nedochází k přímému kontaktu mezi školou a rodinou, popřípadě učiteli, ale spolupráce probíhá prostřednictvím činností dítěte v domácím prostředí. Rodiče tak dávají škole najevo, že je školní úspěšnost dítěte zajímavá a chtějí se podílet na jeho vzdělávání. Oproti tomu učitelé tímto způsobem komunikují s rodiči svých žáků, když zejména prostřednictvím často diskutovaných domácích úkolů výrazně ovlivňují podobu partnerských vztahů mezi nimi. Vzájemné vymezení toho, jak má domácí příprava probíhat, a co obě strany očekávají, je klíčové pro pozitivní vztahy a harmonické působení žáka ve škole.

Čím je dítě mladší, tím spíše potřebuje pomocnou ruku dospělého člověka. V domácí přípravě je to právě rodič, na jehož podpoře závisí školní úspěšnost žáka. Rodiče mají v domácí přípravě nenahraditelnou roli, která podmiňuje kvalitu žákovského rozvoje ve škole (Šulová, 2014). Zejména v prvních ročnících základní školy dítěti pomáhá s chystáním pomůcek, v některých případech dokonce připravuje dítě sám. S přechodem do vyšších ročníků se přenáší více odpovědnosti na dítě s důrazem na jeho samostatnost i v domácí přípravě (Franclová, 2013).

Franclová (2013) zapojením do domácí přípravy míní zejména chystání pomůcek a pomoc s domácími úkoly. Domácí úkoly jsou pro mnoho rodičů problematické téma, neboť se učitelé často setkávají s rozmanitými názory na jejich zadávání a četnost. Z výzkumu Šedřové (2009) vyplývá, že stanoviska k domácím úkolům jsou různorodá. Někteří rodiče tvrdí, že úkoly jsou dítěti prospěšné a četnost je adekvátní, ne-li nízká, jindy se učitelé setkávají s názorem, že domácích úkolů by mělo být podstatně méně. Každý rodič tedy zaujímá k problematice domácích úkolů jiný postoj. Některé domácí úkoly jsou časově náročné a s jejich splněním má žák potíže. Mnoho rodičů pak volí jednodušší cestu, jak svému dítěti pomoci, a to nadiktování správných výsledků pro ušetření času a trápení dítěte i rodiče (Říčan, 2013). Taková forma pomoci s domácí přípravou však postrádá význam.

Vedle chystání pomůcek a domácích úkolů doplňuje Šulová (2014) k zapojení rodičů do domácí přípravy také individuální učení s dítětem, pomoc při opakování učiva před testem a celkové monitorování rozvoje dítěte. Cílem rodičů při domácí přípravě by mělo být povzbuzování zájmu dítěte o učivo, aby úkoly byly plněny s pomocí rodičů nebo částečně

s rodiči, nikoliv však diktovány v plném rozsahu (Říčan, 2013). Žák při domácí přípravě potřebuje pomocnou ruku, ale také se díky ní učí samostatnosti.

3.4 Společné aktivity pořádané školou

Pro budování kvalitního partnerského vztahu je vhodné, pokud škola organizuje aktivity, do kterých se zapojí i rodiny žáků. Participace rodičů na pořádání takových aktivit utužuje vztahy nejen mezi školou a rodinou, ale také mezi rodinami vzájemně, neboť společné setkávání povzbuzuje rodiče ke komunikaci a spolupráci, vytváří pozitivní a přátelské kontakty a zkvalitňuje tak klima školy. Zábavnou formou se rodiny zapojují do chodu školy, pomáhají s výukou žáků a posilují partnerské vztahy se školou. Existuje mnoho námětů pro školy a jejich učitele, jak rodiny v rámci společných školních a mimoškolních aktivit začlenit.

Umožnit rodinám nahlédnout do života školy a být její součástí působí dojem, že jsou rodiče vítáni. Aktivity, které škola pořádá ve spolupráci s rodinami nebo pro jejich zábavu a stmelování napomáhají k budování výchovného partnerství mezi rodinou a školou (Rabušicová et al., 2004). Podle Čapka (2010) je zapojování rodičů do aktivit školy nutné a mělo by se uskutečňovat častěji, než je v dnešních školách běžné. Důležitá je příjemná atmosféra, kdy všichni účastníci, kterými mohou být učitelé, rodiče i děti, jsou v dobré náladě a seznamují se s prostředím školy a jejími zaměstnanci. Na akcích se mohou podílet rodiny ve spolupráci se školou nebo je může pořádat škola sama (Lažová, 2013). V některých případech jde škole o to, aby předvedla svou kvalitu, jindy slouží aktivity jako prostředek pro seznámení a spřátelení.

Trnková (2004) dělí společné aktivity školy s rodinou na prezentační a společenské. Z hlediska prezentačních aktivit škola poskytuje rodině představu o tom, co s žáky ve škole dělá, čemu je učí, jaké jsou její výsledky. Představuje rodičům svých žáků svou kvalitu a přednost, a tím zvyšuje svoji prestiž. V těchto činnostech se rodiny zapojují zejména při organizaci a výpomoci. Více autorů (Rabušicová et al., 2004; Felcmanová et al., 2013; Čapek, 2013) zmiňuje nejčastější prezentační aktivity, kterými jsou například divadelní představení, jarmarky, koncerty, dny otevřených dveří, výstavy a sportovní dny.

Školy pořádají i aktivity společenské, jejichž hlavním cílem není ukázat rodinám své kvality a dobré výsledky žáků, ale zaměřují se na příjemný čas strávený s žáky a jejich rodiči, popřípadě jejich dobrovolné zapojení do chodu školy prostřednictvím projektů připravených školou (Rabušicová et al., 2004). Mezi náměty pro aktivity, které pomáhají

k partnerskému vztahu rodiny se školou, a zároveň k přátelským vztahům mezi rodiči navzájem, patří táboráky, kavárny, výlety, plesy, festivaly, adaptační kurzy, výtvarné dílny, společné četby nebo večery her (Čapek, 2013; Felcmanová et al., 2013; Chvál, 2018). Rodiče se mohou do aktivit zapojovat také jako jednotlivci. V tomto kontextu mohou být také aktivity, které nemají za cíl stmelovat kolektiv rodičů, ale podporují spolupráci mezi učiteli a rodiči. Čapek (2013) uvádí angažovanost rodičů pomáháním při výletech a exkurzích, přičemž výlet není prvotně organizován jako společná činnost všech rodin. Známou variantou zapojení je i předvedení svého povolání ve škole, kde rodič vystupuje jako expert ve svém oboru. Autor doporučuje zařadit také některé méně využívané zapojující činnosti školy, kterými jsou například rodič – návštěvník a asistent při výuce, rodič jako „kuchař dne“ nebo rodič jako vedoucí kroužků a volnočasových aktivit.

Zvláštní formou spolupráce je pořádání vzdělávacích akcí a workshopů pro rodiče. Učitelé předávají rodičům svých žáků informace, náměty a strategie, jak nejlépe pracovat se svým dítětem v domácí přípravě (Felcmanová et al., 2013). Zároveň probíhá diskuse i mezi rodiči navzájem, kdy si předávají své zkušenosti se vzděláváním svých dětí. V programu Začít spolu jsou oblíbené rodičovské kavárny, kdy u občerstvení a v příjemné atmosféře řeší rodiče společně s učiteli různá témata (Poche Kargerová, 2019).

4 ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ SE ŠKOLOU

Pro rodiče je ve vztahu ke škole nejdůležitější to, jak školní docházku prožívá jejich dítě. Pokud je při jeho školním působení vše podle představ školy i rodiny, nebývá důvod k problémovým vztahům či konfliktům. Ve školním prostředí ovšem může dojít k situacím, kdy je zapotřebí ze strany školy kontaktovat rodiče, popřípadě opačně, a problém začít řešit. Mezi nejčastější problémové situace patří školní úspěšnost žáka nebo problematické chování. Každý rodič by si přál, aby jeho dítě ve škole bylo premiantem třídy, nosilo domů dobré známky, začlenilo se do kolektivu svých spolužáků a všeobecně dělalo radost paní učitelce a tím i dobré jméno svým rodičům. Všichni žáci však takový být nemohou, tudíž se ve škole mnohdy objevují případy špatného prospěchu nebo nekázně. Některé prohřešky dokáže škola vyřešit se svými žáky sama, u jiných je zapotřebí aktivní interakce a komunikace s rodiči.

Za problémové chování označuje Vojtová (2004 in Petrek & Pavlas Martanová, 2020, str. 27) takové jednání, které „*nesplňuje očekávání pedagoga a představuje pro něj jakousi přítěž, jelikož vyžaduje speciální pozornost*“. Pro spolupráci v takovýchto případech je dobré, pokud učitel má s rodiči již z dřívější interakce vřelý vztah. Mělo by být právě v jeho zájmu si s rodiči vytvořit partnerský vztah, ze kterého poté může v krizových situacích čerpat. Obě strany směřují ke stejnému cíli – vyřešit problémovou situaci ve prospěch dítěte. Důležité je při tom myslet na to, že rodiče potřebují slyšet i pozitivní zprávy, týkající se jeho dítěte. Začít by měl tedy učitel při jednání nějakou kladnou informací, kterou si rodiče přitáhne na svoji stranu. (Breux & Whitaker, 2020). Jen stěž si učitel nakloní rodiče svých žáků tím, že jim bude jen vytýkat chyby a prohřešky jejich dítěte.

V každé škole se může postup řešení a rozdělení kompetencí mezi účastníky mírně lišit. Rodiče by se měli od školy dozvědět, na koho se mají v případě problému obrátit. K tomu je zapotřebí, aby škola měla vytvořený transparentní postup řešení problémů, který bude stejný na celé škole. Nepůsobí profesionálně, pokud se vícero učitelů neshodne na jasném postupu a rodiče neví, s kým a kdy mají danou situaci prvotně řešit. Obecně platí, že většinu problémů vyřeší třídní učitel s rodiči samostatně. V oblasti výchovných problémů se do této interakce může zapojit také výchovný poradce nebo školní psycholog. Ředitele školy by rodiče měli kontaktovat v poslední řadě, pokud se situace nevyřeší na nižších stupních. (Felcmanová et al., 2013). Tesařová (2016) zmiňuje také to, že při řešení problému je dobré zakončit diskusi rozdělením povinností pro zlepšení probírané situace.

Finálním bodem tedy může být vytvoření vzájemné dohody mezi účastníky, kterými jsou trojice učitel – rodič – žák, případně i jiné zainteresované osoby, jako například výchovný poradce. V této dohodě by mělo být obsaženo, jakými povinnostmi a úkoly se zavazuje škola, a jakými rodina, včetně žáka.

Jedním z důvodů, proč se problémové chování ve škole vyskytuje, může být rozpad manželství rodičů žáka. Dítě tuto situaci velmi intenzivně vnímá a může se projevit v jeho školní úspěšnosti, popřípadě i ve způsobech chování, které mohou vyústit až v agresi. Důležitou roli hraje celkový způsob výchovy dítěte a návyky, které v ní vidí od svých rodičů. Příčinou může být, z pohledu učitelů, i nedostatek času věnovaný žákovi ze strany rodičů nebo nedůsledná výchova (Petrek & Pavlas Martanová, 2020). Školní neúspěšnost a problémové chování lze řešit v několika krocích. Učitel by měl před řešením vytvořit pozitivní atmosféru vhodnou pro jednání. Poté následuje předběžný rozhovor s žákem, popřípadě s žáky konfliktu, a následně společný rozhovor i s rodičem. Každý z účastníků se k situaci vyjádří a učitel sesbírá navržené způsoby řešení, které roztřídí podle efektivity. Z vhodných řešení si poté konkrétní žák vybere jeden návrh, který bude předmětem ujednání. Je dobré, pokud učitel návrh řešení úkolu sepíše a všichni zúčastnění jej podepíší, čímž stvrzují souhlas s plněním úkolů. Po zaznamenání změny v chování či prospěchu žáka je důležité informovat rodiče (Knotová, 2014).

4.1 Řešení výchovných problémů

Na základní škole se můžeme setkat i s problémovými situacemi výchovného charakteru. Jde o takové záležitosti, kdy žák svým počínáním ve školní třídě obtěžuje nebo dokonce ohrožuje ostatní, či znepríjemňuje třídní klima. Mezi takovéto problémy patří například záškoláctví, krádeže nebo agrese žáka k jednotlivci či skupině. Stále častěji používaným termínem je v dnešní době také pojem šikana. U řešení výchovných problémů je ještě větší apel na spolupráci s rodiči, neboť se mnohdy problém netýká pouze jednoho žáka, ale je do něj zakomponováno více rodin.

Vymezení pojmu agrese a šikana přináší vícero autorů (Říčan, 2013; Kyriacou, 2005; Říčan & Janošová, 2010). Víceméně se však shodnou na tom, že v případě agrese se jedná o „jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“ (Martínek, 2015, s. 23). Jde tedy o jednání, které má oběť poškodit a agresor ho provádí vědomě a cíleně. Šikana je agresi velmi podobná. Jedná se o druh agrese, který se však v některých aspektech od běžné agrese liší. Kyriacou (2005, str.

26) definuje šikanu jako „*trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení*“. Největším rozdílem, který mezi agresí a šikanou autor spatřuje, je délka trvání ubližování. Zatímco agrese je nárazová a mnohdy krátkodobá, šikana se projevuje plánovaným, cíleným a opakovaným útokem proti jedinci. Taktéž se může učitel ve škole setkat s šikanou, při které jedinci ubližuje vícero spolužáků, nikoliv pouze jeden. Důležité je se také zaměřit na vztah agresora s obětí, který je podle Říčana & Janošové (2010) asymetrický. Agresor má nad svou obětí moc, kterou oběť nedokáže svépomocí eliminovat, i když si ji uvědomuje. V některých případech se žák dokáže z tohoto vztahu vymanit, ve většině případů je k tomu potřeby zakročení ze strany dospělých, popřípadě jiných spolužáků.

Výskyt šikany je na školách mnohem čtenější, než si učitelé uvědomují nebo chtějí přiznat. Nezáleží na tom, zda se jedná o školu soukromou nebo státní, ve městě nebo na vesnici, šikaně se dříve nebo později nevyhne asi žádná škola. Fieldová (2009) uvádí, že kromě školních prostor se též může vyskytovat v období před nebo po vyučování, kdy jdou žáci ze školy domů nebo se scházejí na hřišti. I tyto případy by škola měla řešit, pokud se jedná o problémy jejich žáka, ať už v pozici agresora či oběti. V poslední době je také nebezpečí útoku v oblasti kyberprostoru. Internet čím dál více ovlivňuje dnešní děti, a proto by učitelé neměli zapomínat také na tuto možnost agrese.

Z hlediska typu ubližování se může jednat o šikanu přímou a nepřímou. Nepřímá šikana se projevuje podle Říčana & Janošové (2010) sociální izolací, kdy útočník, respektive skupina útočníků, vytváří pro oběť nepřátelský prostor a záměrně ho ze svého společenského světa vylučuje. Ve školním prostředí se jedná například o ignoraci žáka, nezapojení žáka do společných aktivit nebo izolaci při obědě ve školní jídelně. Přímou šikanu Kyriacou (2005) dále dělí na útoky fyzické a slovní. V případě tělesné šikany lze zpozorovat agrese na úrovni fyziologických potíží oběti. V nejhorších scénářích jsou viditelné podlitiny, či dokonce zlomeniny. Do této oblasti patří však i podoba fyzického napadení, jako například kopnutí, šťouchnutí nebo facka. Nebezpečná je také šikana slovní, které zasahuje především psychické zdraví jedince. Vyznačuje se pomluvami, urážkami a pokřikováním negativních narážek na adresu oběti.

V situaci, kdy se šikana na škole vyskytne, je důležité ji okamžitě začít řešit. Šikanu může zjistit rodina oběti buďto přímo od svého dítěte, nebo zprostředkovaně od jiného informátora, například spolužáka. Rodina by v takovém případě neměla na řešení být sama a měla by šikanu ohlásit škole s žádostí o pomoc (Říčan, 2013). Často se však stává, že

rodina oběti situaci se školou neřeší, dokonce nechávají šikanu probíhat dál, a to z mnoha důvodů. Příčinou může být žádost dítěte, nedůvěra v pozitivní výsledek řešení nebo bagatelizace problému. U rodičů agresora se učitel může setkat s nevědomostí o situaci, neboť se k nim informace přes jeho dítě pravděpodobně nedostane. Pokud jim učitel situaci objasní, v negativních případech se dočká bagatelizování, nebo naopak přehnané agresivní reakce směrem k dítěti (Říčan & Janošová, 2010).

V ideálním případě by se šikana měla řešit spoluprací všech zúčastněných, kterými jsou rodina oběti, rodina agresora a škola. Vzájemná důvěra rodin se školou je předpokladem k tomu, že se situace vyřeší ve spokojenost obou rodin. V zájmu školy a rodičů agresora je také zachování diskrétnosti celé situace. (Říčan & Janošová, 2010). Kyriacou (2005) také dodává, že při řešení by učitel měl komunikovat jak s rodiči, tak i s žáky obou rodin, aby dokázal sesbírat všechny informace, které poté vyhodnotí. Taktéž by měl zvážit konzultaci s výchovným poradcem ohledně výskytu problému.

Učitel musí zaujmout postoj profesionála při komunikaci, obzvláště v takto závažných případech. S rodiči komunikuje jak v počátcích řešení šikany, v jeho průběhu, ale také při sdělení výsledků šetření a zavedení následných opatření (Čapek et al., 2017). Vyšetřením a odtajněním viníka šikany spolupráce rodičů obou žáků a školy nekončí. Následuje rozdělení úkolů, které pomohou oběti situaci zvládnout a zajistí, aby se situace neopakovala. V roce 2011 MŠMT zavedlo individuální výchovné plány, které mají učitelům pomoci řešit výchovné problémy přesunutím části zodpovědnosti na rodiče. Tímto způsobem se rodiče zavazují k plnění doporučených činností. Podle Pohnětalové (2015) byla tato pomoc přijata převážně kladně jak ze strany učitelů, tak i v očích rodičů.

Škola se k situaci může postavit negativně a celou záležitost zlehčovat. Mnohdy si učitelé tuto problémovou situaci ve své třídě nepřipustí nebo se chtějí vyhnout zodpovědnosti za její příčinu a následné řešení. Říčan (2013) doporučuje rodičům v takových případech podat stížnost na Českou školní inspekci, která záležitost hloubkově prošetří a pomůže při řešení. Někteří rodiče volí i vyšší sféry dovolání se spravedlnosti, a to na Ministerstvu školství a tělovýchovy, nebo dokonce u soudu (Říčan & Janošová, 2010).

4.2 Spolupráce rodiny se školním psychologem a výchovným poradcem

Spolupráce rodičů se školou při problémových situacích je ve většině případů založena na komunikaci s třídním učitelem. V případech, kdy závažnost situace převyšuje kompetence učitele, je na místě přizvat další osobu ke konzultaci z řad zaměstnanců školy. Pokud to

podmínky školy umožňují, rodiny se mohou pro pomoc obrátit na školního psychologa nebo výchovného poradce. Více autorů (Jungwirthová, 2013; Tesařová, 2016, Kyriacou, 2005) doporučuje učitelům, aby při závažnějších vzdělávacích nebo výchovných problémech nespolehali jen sami na sebe, ale část zodpovědnosti přenechali na odbornících. Je vhodné, pokud učitel může situaci konzultovat i se školním psychologem nebo výchovným poradcem, popřípadě poté doporučit spolupráci s nimi i rodičům svých žáků.

Na školách působí výchovný poradce i jako běžný učitel. Nejčastěji se věnuje kariérovému poradenství, výchově a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nebo také řešení problémových situací ve škole. S rodiči i s učitelem konzultuje situace související s prospěchem žáků, ať už u dětí nadaných či neprospívajících, začleňování žáků handicapovaných, problematickou školní docházkou nebo i vážnější záležitosti, týkající se chování žáka ve vztahu k ostatním spolužákům nebo k sobě samému (Knotová, 2014; Mertin & Krejčová, 2020). V takovýchto případech je vyžadována aktivní spolupráce rodiny a školy, přičemž mnohdy není jednoduché takové interakce dosáhnout, obzvláště, pokud se jedná o krizové situace.

Partnerský přístup je základem dobrého vztahu a kvalitní školy. Škola, v čele s učitelem daného žáka by měla v rodiči vytvořit pocit důvěryhodnosti, aby se v případě problému mohla spolehnout na jejich kooperativní jednání. Někdy mohou být vztahy mezi učitelem a rodiči vypjaté a i přesto, že by k problematické situaci stačila interakce pouze učitele s rodiči, volí si cestu výchovného poradce. Mertin & Krejčová (2020) popisují funkci výchovného poradce jako zprostředkovatele mezi učitelem a rodiči, jejichž vztah může být komplikovaný z různých důvodů. Při informování o negativěch jejich dítěte se tento vztah ještě více rozbouří, neboť rodiče budou své dítě vždy ochraňovat. Důležité je si uvědomit, že směřují ke stejnému cíli a navzájem respektovat své pozice a kompetence v řešení problémů (Fieldová, 2009). Výchovný poradce, jakožto spojovatel těchto dvou stran, podporuje komunikaci učitele s rodinou při řešení závažnějších, ale i běžných problémů, pokud je to vyhovující pro obě strany.

Kromě interakce s učitelem a rodiči by měl být výchovný poradce v úzkém kontaktu s jinými odborníky na danou problematiku a situaci s nimi konzultovat. Z hlediska oblasti situace, která se u žáka vyskytuje, může výchovný poradce kontaktovat školního psychologa, speciálního pedagoga nebo i pedagogicko-psychologickou poradnu (Mertin & Krejčová, 2020).

S prací výchovného poradce se rodiče mohou seznámit již před vznikem problému, a to v rámci konzultací nebo preventivních aktivit pořádaných školou. Všichni rodiče, ať už žáků problémových nebo bezproblémových, by měli vědět, za kým v případě krizové situace jít, s čím se na něho mohou obrátit a co od něho mohou očekávat (Knotová, 2014).

Školní psycholog působí na školách jako odborník poskytující psychologickou pomoc žákům, jejich rodičům i pedagogickým pracovníkům v náročných situacích. Hlavní jeho úlohou je podpora pozitivních vzájemných vztahů mezi školou a rodinou, a to ve všech interakcích školy, pedagogických pracovníků, rodičů a dítěte. Jako kvalifikovaný profesionál také cíleně podporuje a vybízí rodiče k tomu, aby se školou spolupracovali, čímž pomáhají učitelům k partnerským vztahům (Gajdošová, 2015). Knotová (2014) doplňuje, že posláním školních psychologů je zejména rozvíjet školu jako celek. Kromě vzájemných pozitivních vztahů se tedy podílí na celkové kvalitě školy včetně její prestiže.

Ve školním prostředí vykonává školní psycholog činnosti konzultační a poradenské s žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky, dále diagnostické, metodické a informační (Knotová, 2014). Učitelé těchto služeb využívají zejména tehdy, vyskytne-li se u jejich žáků nějaký problém, se kterým potřebují pomoci. Očekávají přitom pomoc zejména při řešení problémů s chováním, například v případě šikany, záškoláctví nebo kriminality a učením. Zde požadují podporu v oblasti motivace žáků k učení a lepší soustředěnosti k odstranění problému. Mimo kázeňské a prospěchové potíže se učitelé na školní psychology obrací také v případě problémů v sociální atmosféře a klimatu školy nebo pro konzultaci budoucího povolání žáků. Rodiče od školního psychologa očekávají partnerskou komunikaci a zlepšení vztahů učitelů s žáky (Gajdošová, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na teoretická východiska týkající se rodiny a její partnerské pozice vůči škole v běžných i problémových situacích. Výzkumná část má **kvalitativní charakter** a předkládám v ní očekávání a požadavky na partnerskou spolupráci a komunikaci z pohledu rodičů a učitelů. V této kapitole vymezuji výzkumné cíle a otázky, popisuji metody sběru dat v terénu a výzkumný soubor a nastiňuji metody zpracování a analýzy získaných dat.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

Odhalit reálnou a očekávanou spolupráci rodiny se školou z pohledu rodičů a učitelů.

Dílčí výzkumné cíle

- Popsat očekávání a požadavky spolupráce z pohledu rodičů a učitelů
- Zjistit, jaké je reálné zapojení rodičů do spolupráce se školou
- Popsat formy interakce s rodiči žáků 1. stupně základní školy
- Odhalit, jaké oblasti spolupráce rodiče a učitelé považují za problémové
- Zjistit strategie řešení problémových situací učitelů a rodičů

Ze zvolených výzkumných cílů jsem si následně stanovila výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jak rodiče a učitelé hodnotí spolupráci mezi rodinou a školou na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky

- Jaká jsou očekávání a požadavky na spolupráci z pohledu rodičů?
- Jaké je reálné zapojení rodičů do spolupráce se školou?
- Jaké formy interakce s rodiči jsou využívány na 1. stupni ZŠ?
- Jaké oblasti spolupráce jsou rodiči a učiteli považovány za problémové?
- Jaké strategie řešení problémových situací využívají učitelé a rodiče?

5.2 Metody sběru dat

Pro kvalitativně orientovaný výzkum k diplomové práci jsem zvolila metodu **interview**, která mi umožnila prozkoumat téma do hloubky, a zjistit tak názory a zkušenosti participantů se spoluprací rodiny a školy. Otázky pro rozhovor byly orientační a vycházely z tematických okruhů:

- Reálná spolupráce
- Představa ideální spolupráce

Při rozhovoru jsem se držela tématu diplomové práce, ale nechala jsem participantům prostor pro vyjádření jejich postojů k dané problematice. Celkem jsem zrealizovala 9 rozhovorů, z toho 4 rozhovory s učiteli 1. stupně základní školy a 5 rozhovorů s rodiči žáků těchto učitelů.

Na základě zrealizovaných rozhovorů jsem po úvaze sesbírala další data pro hlubší pochopení zkoumané problematiky. Zvolila jsem metodu **pozorování** tripartitních schůzek, která mi vyplynula ze zmíněných rozhovorů s participanty. Záznamů z pozorování jsem získala celkem 10, participantů bylo dohromady 23, z toho jedna učitelka, 12 rodičů a 10 žáků. Na některých tripartitních schůzkách byly přítomny z řad rodičů pouze matky, ve dvou případech se jich účastnili oba rodiče. Jeden rodič byl součástí rozhovoru i pozorování, stejně jako jedna učitelka. Celkem se mého výzkumu účastnilo 30 participantů.

Tabulka 1 – přehled participantů pro rozhovor

RODIČE	UČITELÉ
Rodič č. 1 (matka)	Učitelka č. 1
Rodič č. 2 (matka)	Učitelka č. 2
Rodič č. 3 (otec)	Učitelka č. 3
Rodič č. 4 (matka)	Učitelka č. 4
Rodič č. 5 (matka)	—

Tabulka 2 – přehled participantů pro pozorování

	UČITEL	RODIČE	ŽÁK/ŽÁKYNĚ
1.	Učitelka č. 1	Rodič č. 1 (matka)	Žák č. 1 (dívka)
2.		Rodič č. 6 (matka)	Žák č. 2 (dívka)
3.		Rodič č. 7 (matka)	Žák č. 3 (chlapec)
4.		Rodič č. 8 (matka)	Žák č. 4 (chlapec)
5.		Rodič č. 9 (matka)	Žák č. 5 (chlapec)
6.		Rodič č. 10 (matka)	Žák č. 6 (dívka)
7.		Rodič č. 11 (matka) Rodič č. 12 (otec)	Žák č. 7 (chlapec)
8.		Rodič č. 13 (matka)	Žák č. 8 (chlapec)
9.		Rodič č. 14 (matka)	Žák č. 9 (chlapec)
10.		Rodič č. 15 (matka) Rodič č. 16 (otec)	Žák č. 10 (dívka)

5.3 Vstup do terénu

Celý výzkum jsem realizovala v rámci jedné základní školy ve Zlínském kraji. Nejdříve jsem oslovila učitele 1. stupně základní školy s prosbou o pomoc při sběru dat. Prostřednictvím učitelů jsem poté kontaktovala rodiče dopisem, ve kterém jsem je žádala o poskytnutí interview k výzkumu. Kladnou zpětnou odezvu jsem získala od pěti rodičů, se kterými jsem interview uskutečnila. Paralelně s nimi jsem realizovala interview také s učitelkami žáků těchto rodičů. Všichni participanté podepsali informovaný souhlas s poskytnutím interview a zaznamenáním na audionahrávku, který jsem poté přepsala do transkriptu.

Interview s rodiči i učiteli jsem prováděla v období od října roku 2021 do ledna roku 2022. Časová náročnost interview se lišila podle toho, zda se jednalo o učitele či rodiče, a také podle toho, jak rozsáhlá výpověď jednotlivých participantů byla. Rozmezí doby trvání uskutečněných interview bylo 30-40 minut. Interview s učitelkami probíhala na základní škole v kabinetu učitelek, s rodiči pak velmi variabilně. Se dvěma rodiči jsem se setkala ve

škole, kde mi paní učitelka uvolnila prostory jejího kabinetu, s třemi rodiči jsem pak realizovala interview mimo budovu školy. Dva rodiče mě na interview pozvali k sobě do svého domácího prostředí, které velmi uvolnilo atmosféru. S posledním rodičem jsem realizovala interview v prostorách kavárny.

Po realizaci a přepisu interview do transkriptu jsem zaznamenala velký ohlas na pořádání tripartitních schůzek, které jsou na dané škole novou formou spolupráce jak ze strany učitelů, tak se strany rodičů. Rozhodla jsem se proto prozkoumat tuto novou formu komunikace na škole přidáním doplňující metody pozorování tripartitních schůzek. Limitem pro sběr dat byl fakt, že téměř všichni učitelé na dané školy již měli tripartitní schůzky zrealizovány, pouze jedna paní učitelka je ještě neuskutečnila. Kontaktovala jsem ji tedy e-mailem, načež jsem se dozvěděla, že je dlouhodobě nemocná. Pozorování tripartitních schůzek tedy proběhlo v měsíci březnu roku 2022. Odpozorovala jsem celkem 10 tripartitních schůzek, přičemž doba trvání jedné schůzky byla od 10 do 20 minut. Také tato data jsem zaznamenávala na papír a audionahrávku, poté jsem je přepsala do transkriptu.

I přesto, že se interview prováděla v období pandemie Covid-19, jsem dbala na to, aby sběr dat byl v osobní přítomnosti. Možnost návštěvy školy v této komplikované době pro mě nebyla příliš problematická, nicméně jeden z rodičů kontakt odkládal z důvodu nemoci dětí a obav z přenosu nemoci, proto byl sběr dat poměrně zdlouhavý.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 30 participantů z jedné základní školy ve Zlínském kraji. Pro interview se mi podařilo oslovit 5 rodičů, následně jsem oslovila také třídní učitelky žáků těchto rodičů, které byly celkem 4. Někteří rodiče mají své dítě umístěno ve dvou třídách, tzn. u dvou různých učitelek. Po interview jsem udělala metodu pozorování u paní učitelky č. 1, ke které poté spadají další žáci a rodiče. Pro přehlednější rozdělení vzájemných vazeb učitelů, rodičů a žáků jsem vytvořila tabulku:

Tabulka 3 – přehled vazeb rodičů, žáků a učitelů

TŘÍDA	UČITEL	RODIČ	ŽÁK
1. třída	Učitelka č. 2	Rodič č. 2 Rodič č. 5	—
2. třída	Učitelka č. 1	Rodič č. 1 Rodič č. 4 Rodič č. 5 Rodič č. 6 – č. 16	Žák č. 1 – č. 10
4. třída	Učitelka č. 3	Rodič č. 1	—
5. třída	Učitelka č. 4	Rodič č. 3 Rodič č. 4	—

Charakteristika učitelek

Všechny 4 učitelky ve výzkumu pracují na jedné základní škole ve Zlínském kraji a působí na prvním stupni. Za sebou mají již mnohaletou praxi v třídnictví, každá z nich nejméně 20 let a více. Škola je typická tím, že učitelky prvního stupně jsou rozděleny na ročníky 1. – 2. a 4. – 5., ve třetím ročníku se prolínají. Volba učitelek byla záměrná podle ročníků tak, abych obsáhla vyšší i nižší ročníky prvního stupně základní školy a získala rozmanité informace. Mezi ročníky mi chybí 3. ročník z důvodu nezájmu rodičů.

Učitelka č. 1

Délka učitelské profese: 37 let

Ročník: 2. ročník (nižší ročníky)

Věk: cca 55 let

Paní učitelku jsem znala ještě před zahájením sběru dat, a to z praxí během mého studia. Je velmi aktivní a pro své žáky by udělala maximum. Při rozhovoru byla vlídná a ve všem vstřícná. Z výpovědi se soustřeďuje spíše na první a druhé ročníky, které má po celou dobu své učitelské praxe a toto zařazení jí vyhovuje. Paní učitelka je stále veselá a svojí energií motivuje i žáky. Tato paní učitelka mi následně umožnila být součástí jejich tripartitních schůzek, kterými jsem obohatila svůj výzkum.

Učitelka č. 2

Délka učitelké profese: 30 let

Ročník: 1. ročník (nižší ročníky)

Věk: cca 50 let

S paní učitelkou jsem se osobně setkala pouze jednou, a to při rozhovoru k výzkumu. Zařazení do nižších ročníků jí vyhovuje a působí v nich po celou dobu své praxe. K žákům má kladný vztah, ale od rodičů si udržuje přiměřený odstup. Při rozhovoru jsem cítila rázný přístup, který lze vysvětlit tím, že mě osobně nezná.

Učitelka č. 3

Délka učitelké profese: 38 let

Ročník: 4. ročník (vyšší ročníky)

Věk: cca 60 let

U paní učitelky jsem působila jako studentka na praxi, takže ji znám i mimo výzkum. Z jejího vyprávění a postoje je zřejmé, že svou práci dělá s nadšením a žáky má ráda. Je také patrné, že s přibývajícím věkem má míň elánu do zapojení rodičů do aktivit. Od nástupu do učitelké profese pracuje s žáky 4. a 5. ročníků, což jí dle jejích slov vyhovuje.

Učitelka č. 4

Délka učitelké profese: 22 let

Ročník: 5. ročník (vyšší ročníky)

Věk: cca 50 let

Pro paní učitelku je zařazení do vyšších ročníků vyhovující, jak z jejích slov, tak i podle toho, jakým způsobem vyučuje. Je to velmi energická a aktivní paní učitelka, která s žáky ráda zkouší nové věci a zapojuje se do mnoha projektů. Taktéž spolupráce s rodiči je u ní na vysoké úrovni, neboť je začleňuje do aktivit školních i mimoškolních. V učitelské profesi nepůsobí hned od ukončení studia, ale vyzkoušela i jiné profese.

Charakteristika rodičů

Výzkumu se účastnilo celkem 16 rodičů žáků z jedné základní školy, z toho 13 matek a 3 otcové. Interview se zúčastnilo 5 rodičů (4 matky a jeden otec) a následného pozorování 12 rodičů (10 matek a 2 otcové). Jedna matka byla součástí interview, a zároveň se zúčastnila

pozorování tripartitních schůzek. Rodiče z tripartitních schůzek mají společnou třídní učitelku svých dětí a navzájem se znají. Souhlas s pozorováním tripartitních schůzek mi dali pouze ústně, přičemž jsem jim dala příslib anonymity. Konkrétní informace k těmto rodinám tedy nemám. Rodiče z rozhovoru mi poskytli více informací pro jejich charakteristiku, proto je popíši podrobněji.

Rodič č. 1

Pohlaví: žena

Děti: syn (9 let) – navštěvuje 4. ročník na zkoumané škole, dcera (7 let) – navštěvuje 2. ročník na zkoumané škole, dcera (1 rok)

Matka mi poskytla interview, a následně mi také umožnila pozorovat její tripartitní schůzky s paní učitelkou č. 1. Rozhovor probíhal v prostorách školy a bylo zřejmé, že vztahy se školou jsou výborné. Sama uvedla, že se školou má nadstandardní vztahy, jelikož na této škole působila i jako žákyně. Sama se angažuje v pomoci učitelkám svých dětí a spolupráci s nimi si velice chválí.

Rodič č. 2

Pohlaví: žena

Děti: syn (7 let) – navštěvuje 1. ročník na zkoumané škole, dcera (16 let)

Rozhovor s matkou proběhl v prostorách školy. O kontakt se školou se stará především ona, výjimečně ji zastupuje otec dětí. Má zkušenosti také se starší dcerou, proto může porovnávat spolupráci nynější a dřívější. Je spíše typ vyčkávajícího rodiče, který komunikuje se školou po iniciativě školy.

Rodič č. 3

Pohlaví: muž

Děti: 2 synové (10 let) – navštěvují 5. ročník na zkoumané škole, dcera (14 let) – navštěvuje 9. ročník na jiné škole

S rodičem jsem vedla rozhovor v příjemném prostředí kavárny. Děti má ve střídavé péči s matkou žáků. K tématu mi řekl spoustu postřehů, přičemž jsem zaznamenala nespokojenost v některých aspektech vyučování. Jedná se o rodiče aktivního, který své stížnosti neváhá prezentovat a se vším, co se mu nelíbí, se podělí s učiteli. Celkově je však se spoluprací se školou spokojený.

Rodič č. 4

Pohlaví: žena

Děti: dcera (8 let) – navštěvuje 2. ročník na zkoumané škole, dcera (10 let) – navštěvuje 5. ročník na zkoumané škole

Matka mě pozvala k sobě domů, čímž bylo interview prováděno v příjemné atmosféře. Zkušenosti se spoluprací má spíše s paní učitelkou č. 1, protože ji měla i její starší dcera, když byla v nižším ročníku. O komunikaci se školou a domácí přípravu se stará výhradně ona.

Rodič č. 5

Pohlaví: žena

Děti: syn (8 let) – navštěvuje 2. ročník na zkoumané škole, dcera (7 let) – navštěvuje 1. ročník na zkoumané škole

S matkou jsem uskutečnila rozhovor u ní doma, jelikož byla tak vstřícná a pozvala mě. Se spoluprací se školou je spokojená a ve svých výpovědích uvádí rozdíly v komunikaci a zkušenosti s oběma třídními učitelkami svých dvou dětí, které jsou ovlivněny distanční výukou. Primární kontakt se školou zařizuje právě ona, ale otec dětí vypomáhá s domácími úkoly.

Charakteristika žáků

Všichni žáci z výzkumu se zúčastnili pouze metody pozorování tripartitních schůzek. Jedná se o žáky 2. třídy základní školy a jejich věk se pohybuje v rozmezí od 7 do 8 let. Celkem se výzkumu účastnilo 10 žáků, genderové rozdělení žáků bylo v poměru 6 chlapců a 4 dívek.

5.5 Metoda analýzy dat

Data získaná prostřednictvím interview a pozorování byla nahrávána a transformována do psané podoby, aby mohla být dále analyzována a interpretována. Pro výzkum k diplomové práci jsem zvolila metodu analýzy dat **otevřené kódování**, které „představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebírány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, str. 211). Tato zvolená technika analýzy získaných dat je induktivní a dochází při ní „ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, str. 222).

Sesbíraná a do transkriptu přepsaná data jsem pročetla, přičemž jsem text rozdělila na jednotky a jednotlivým sekvencím přidělila kódy. Jednotlivé kódy jsem zapisovala zvlášť pro data sesbíraná metodou interview a pozorování. Vypsání kódy jsem následně systematicky kategorizovala tak, že jsem je uspořádala na základě podobností a souvislostí vzhledem k výzkumným cílům a rozdělila do významových kategorií a subkategorií. Pro interpretaci dat jsem pracovala celkem se sedmi významovými kategoriemi, z čehož 4 vzešly z metody interview a 3 z metody pozorování.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Data získaná z metod interview a pozorování jsem následně analyzovala otevřeným kódováním, ze kterého mi vzešlo 7 významových kategorií. Kategorie budu následně interpretovat v jednotlivých podkapitolách s rozdělením na data sesbíraná z interview a pozorování. Pro přehlednost jsem uvedla jednotlivé kategorie, subkategorie a příklady kódů.

Tabulka 4 – významové kategorie a subkategorie výzkumu

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	PŘÍKLADY KÓDŮ
Snaha o partnerský vztah	Rozmanitost ve využívání komunikačních prostředků Strategie k dobrým vztahům s rodiči Spokojenost s dosavadním	Elektronická žákovská knížka na všechno Dominový efekt Nezlomit hůl Důvěra ve školu
Rodina a škola tváří v tvář	Užitečnost třídních schůzek a tripartit Otázky účasti dítěte Motivace k osobnímu kontaktu	Tripartity cílené na rodinu Stud žáků před rodiči Kontakt při problému
Povědomí o potřebách rodiny	Aspekt rodinných vztahů Požadavky rodičů	Rozdělení rolí při střídavé péči Muška na stěně
Když to nejde podle představ	Limity spolupráce Za kým při problému Známka nespokojenosti	Omezenost Covidem Učitel první možnost Nespravedlivé hodnocení
Partnerský přístup jako základ dobré spolupráce	Projevy partnerství Uvolněná atmosféra Efektivita tripartit	Projev zájmu Chválou ke spokojenosti Dobré vědět včas
Pomoc učitelky při nesnázi	Učitelka odbornice Za zavřenými dveřmi Problémy a řešení Rodičovské otázky a podněty	Rady pro zlepšení Rušivé elementy ve výuce Zaobalené výtky Strašák jménem známka
Žák a rodič pod drobnohledem	Žák ve středu zájmu Rodič v domácí přípravě	Zkoumání žákovských názorů Tatínek pečlivák

6.1 Interpretace dat získaných z interview

V této podkapitole budu interpretovat data, která jsem získala pomocí interview s rodiči žáků prvního stupně základní školy a učiteli těchto žáků. Data z rozhovorů jsem analyzovala společně. Ve většině subkategorií se překrývají názory rodičů a učitelek, některé subkategorie jsou zaměřeny samostatně na rodiče a učitele. Z analýzy otevřeného kódování mi vzešly kategorie:

- Snaha o partnerský vztah
- Rodina a škola tváří v tvář
- Povědomí o potřebách rodiny
- Když to nejde podle představ

6.1.1 Snaha o partnerský vztah

V první kategorii se zaměřuji na strategie rodičů a učitelů k partnerské spolupráci i komunikaci. Z názorů obou stran také zjišťuji reálnou spokojenost s dosavadní spoluprací, přičemž uvádím konkrétní příklady, v čem vidí rodiče a učitelky pozitiva současné kooperace.

Rozmanitost ve využívání komunikačních prostředků

Učitelé pro partnerský vztah využívají různých forem komunikačních prostředků, aby co nejvíce zvýšili spokojenost rodičů. Z názorů rodičů je komunikace prostřednictvím moderních technologií velmi variabilní. Nejčastěji využívaná je elektronická žákovská knížka. Z výpovědi rodiče je zřejmé, že tuto formu komunikace považuje za maximálně dostačující, jelikož se používá na spoustu věcí, které rodič potřebuje sdělit nebo vědět od učitelky. R1: „*Prioritně přes EŽK.. Většinou známky, omlouvání...tím, že je ta EŽK, tak se jakože primárně používá ta EŽK.. dobře vymyšlené s tou EŽK, včetně toho, že to máte všecko na jednom místě no.*“ Další rodič by elektronickou žákovskou knížku využil i v případě řešení problému jako běžný komunikační prostředek. R2: „*...velice užitečný je ted'ka ten nástroj EŽK pro komunikaci s učiteli, takže pokud by asi byl nějaký problém a potřebovala bych něco řešit, tak určitě bych se obrátila na učitele prostřednictvím té EŽK..*“ Kromě zpráv adresovaných rodiči učitelkám posílají před EŽK také učitelky zprávy rodičům. Rodič si tady tuto formu chválí zejména v době absence jeho dítěte ve škole, neboť poskytuje možnost posílání úkolů. R2: „*Ted'ka zase výborně se nám*

osvědčila EŽK při dohánění absence. Syn byl nemocný a zase výborné bylo, že paní učitelka každý den napsala, co probrali.. si to musím kvitovat, že je to fajn..“ Z výpovědi rodičů je zřejmé, že s touto formou jsou spokojeni a dá se využít pro všechny formy informací ze strany učitele i rodiče. R5: „...ta EŽK v podstatě na všechno.. prospěch dětí, tam zjistíme absence dětí, tam můžeme napsat zprávu učitelce.. dozvíme hodnocení těch předmětů, jak se jim daří, nedaří, chování.. daří v hodině, že třeba něco mu trvá déle, že by měl zrychlit..“ Někteří rodiče preferují spíše formu e-mailové komunikace před komunikací prostřednictvím EŽK. Jeden z rodičů uvádí, že komunikuje s paní učitelkou spíše přes e-mail, neboť EŽK je z jeho pohledu spíše pro obecné informace směřované pro všechny rodiče, zatímco e-mail je osobnější. R4: „...a my zase třeba víc využíváme ten e-mail i na úlohy, i tak na komunikaci zeptat se něco..“ Telefonická komunikace ze strany rodičů je v současnosti v případě akutních problémů či informování o absenci dítěte. R1: „...potřebuji nahlásit nebo tak, ale z mojí strany ne. Já většinou nemám nic takového akutního..“ Pro použití telefonického spojení s učitelkou je ze strany rodiče nutnost akutního problému. V době distanční výuky byla tato forma využívána častěji. R3: „Telefon jsem možná jí volal někdy, když byl ten Covid, ale ani nevím kvůli čemu už... Není nic, co by tak hořelo, aby to muselo být telefonem..“ Zkušenost s využitím telefonické komunikace během distanční výuky má i jiný rodič, který tento komunikační prostředek využil k vyjasnění některých skutečností, které bylo zapotřebí vyřešit akutně během online výuky. R4: „...vím že není problém jí i zavolat jo, že třeba když jsme měli online hodinu a teď něco bylo potřeba nějak rychle jo, nevěděli jsme, nerozuměli jsme, že není problém jí zavolat ona i takhle po telefonu řekne..“ Z výpovědi je zřejmé, že učitelka rodičům telefonický kontakt poskytla a nabídla pomoc při podobné situaci. Poskytnutí osobního telefonu učitelky rodičům je pro některé rodiče dilematem. Jeden z rodičů uvádí, že osobní kontakt na paní učitelku nemá, ale v otázce poskytnutí váhá. R2: „Osobní ani nemáme myslím no.. toto nám nedali vlastně. Máme tam kontakty, ale do kabinetu.. Já kdybych byla paní učitelka, tak bych asi taky nerada ten telefon dávala, protože rodiče jsou různí.. tak v pořádku, pokud máme možnost jinou se s paní učitelkou spojit.. neměl by tam být osobní kontakt na paní učitelku.“ V konečném důsledku však uznává, že by poskytnutí osobního telefonu mohl být risk, neboť existuje možnost, že rodiče této dobré vůle mohou zneužít. I přesto, že rodič číslo na paní učitelku nemá, chápe její důvody k neposkytnutí a nevnímá to jako negativní faktor jejich partnerského vztahu. Podobně vypovídá i jiný rodič, který taktéž nemá osobní číslo na paní učitelku, ale jelikož je možnost jiného spojení, není to pro něho problém. R5: „To je její osobní číslo, v případě, že potřebujeme zavolat do školy, tak

máme číslo na školu a paní učitelka samozřejmě má třeba v tu dobu výuku, takže ji nezastihneme. Ani to není potřeba, protože máme EŽK a tam se dívá denně.“ Pro jiného rodiče je ale poskytnutí osobního čísla výhodou, neboť se může s paní učitelkou spojit písemnou formou s okamžitou zpětnou vazbou. R4: *„...třeba při omlouvání, že napíšu esemesku a paní učitelka mi odepíše..“* Rodiče také uvádějí jiné formy komunikace, které jsou jim od učitelek nabízeny. V jednom případě se jedná o projev dobré vůle paní učitelky, která s rodičem komunikuje přes netradiční komunikační kanál, neboť respektuje absenci chytrého mobilního telefonu rodiče. R4: *„Skype používá, protože... nepoužívám chytrý telefon, tak jsme se jako domlouvali, jak budeme posílat třeba úkoly a čtení a tak, takže jsme hodně i nahrávali videa a ona si je potom pouštěla..“* Specifickou formu komunikace uvádí také další rodič, se kterým paní učitelka komunikuje přes sociální síť. R5: *„...tu distanční výuku, ta byla vloni teda jako prioritně řešená přes Messenger..“* Z tvrzení vyplývá, že tato forma byla rodiči poskytnuta hlavně kvůli nestandardní situaci v učení a distanční výuce.

Z pohledu učitelek je komunikace velmi podobná. Ve svých tvrzeních uvádí důvody, proč volí dané komunikační prostředky, a co na to má vliv. Hlavním impulzem pro první paní učitelku byla již několikrát zmiňovaná distanční výuka, která ji donutila přehodnotit dosavadní způsob komunikace s rodiči. U1: *„...ted' se to změnilo tou distanční výukou.. vlastně komunikuju s rodiči elektronicky daleko víc.. třeba karanténama a tady tím, tak tím se to zvýšilo..“* Z jejího tvrzení vyplývá, že elektronická komunikace je v současné době daleko četnější, než byla před distanční výukou. Dále doplňuje, že situace ji donutila k poskytnutí svého osobního telefonu rodičům i přesto, že pocívala obavy z přílišného využívání telefonního kontaktu rodiči. U1: *„První zprávou jsem jim psala – tady máte můj osobní mobil.. měla jsem z toho dřív takový strach, aby rodiče nevyvolávali..“* Ve své výpovědi zmiňuje velké množství komunikačních prostředků a kanálů, přes které je ochotna s rodiči komunikovat. U1: *„WhatsApp a přes Messenger a přes takové.. nemají Messenger, nemají Facebook, nemají tady tyto věci, takže buď mailem, anebo přes ten Skype.. rodiče zase mají třeba WhatsApp, nemají Messenger, tak mě to pošlou na WhatsApp, nemám s tím problém..“* Paní učitelka je v komunikaci s rodiči velmi variabilní, což může podporovat vzájemné vztahy, neboť to ukazuje na její vstřícnost přizpůsobit se požadavkům a potřebám jednotlivých rodičů. Další učitelka uvádí, že komunikuje s rodiči pouze před EŽK a v případě nouze je kontaktuje telefonem. Jiných komunikačních kanálů nevyužívá. U2: *„Přes EŽK. Nějak jinak nekomunikuji.. telefon pokud se něco stane nebo*

pokud je nenadálá situace..“ EŽK využívá i třetí učitelka jako hlavní komunikační kanál, ale v případě akutních záležitostí využívá ve velké míře i telefonního kontaktu. U3: „Tak v takovýchto rychlých ten telefon používám, dost jako volám. Ale i rodiče volají kvůli nějakým drobnostem, tak to jo, ale dneska ta EŽK je asi největší kanál..“ Poskytnutí osobního telefonu zmiňuje další učitelka, která kromě něho taktéž využívá EŽK v maximální možné míře. Uvádí, že tento prostředek komunikace je vhodný na veškeré potřebné předání informací rodičům, takže jej využívá jako hlavní komunikační platformu s rodiči žáků. U4: „Rodiče mají na mě můj osobní telefon, i oni mohou zavolat.. EŽK jednoznačně. Tam píšu úplně všechno.. domácí úkoly posílám dětem, když jsou nemocní přes elektronickou žákovskou.. Takže maximálně elektronická žákovská skvělá věc..“ Elektronická žákovská knížka u rodičů i učitelů vede v žebříčku využívání i spokojenosti s komunikačními prostředky.

Strategie k dobrým vztahům s rodiči

Učitelky využívají různé strategie k tomu, aby si s rodiči svých žáků vytvořily pozitivní partnerský vztah. Jedna z dotazovaných učitelek uvádí, že pomáhá rodičům v přípravě, takže zajišťuje sešity do školních tříd. U1: *„...jakože si vyberu peníze a nakupuju to já, protože ty pomůcky vlastně vím, že ty děti mají potom a že nemusím řešit třeba se sešitama..“* Jedním z důvodů je také ulehčení starostí v případě, že dítě sešit nemá. Další důvod, který je důležitý pro partnerský vztah, je to, že cítí rodičovský zájem o tuto službu. U1: *„...v drtivé většině – paní učitelko my jsme rádi, že to nakoupíte za nás.. jo, takže.. pro ně je to ušetření práce, starostí..“* Paní učitelka tímto způsobem přebírá část odpovědnosti rodiče na sebe, čímž jistě zvyšuje pravděpodobnost spokojenosti rodičů. Jiná paní učitelka volí cestu stýkání se s rodiči a aktivního zapojení do různých školních i mimoškolních akcí, které ve škole pořádají. Jako účinné zmiňuje zejména kavárničky, díky kterým se lépe pozná s rodiči žáků v příjemném neformálním prostředí. U: *„...kavárničky tomu říkáme. A byla jahodová kavárnička, to znamená, že já jsem napekla něco z jahod, rodiče napekli něco z jahod, přišli do jídelny, my jsme s dětmi obsluhovali, čaje, káva, povídalo se..“* Podobnou formou zapojení rodičů do neformálních aktivit je opékání špekáčků: U4: *„...opékání špekáčků tady na školní zahradě, zase super jo, dovalí kde co..“* Učitelka v minulosti využívala také zapojení rodičů v rámci ukázky povolání. Tato forma zapojení rodičů je známá a paní učitelka si ji ve svých výpovědích velmi chválí. U4: *„...přivezli policejní auto, potom přijela sanita, potom přijel obrovský traktor, kterým si děcka prolezli jo, potom nás pozvali.. pozvali nás do tiskárny, děcka tam dostali dárky, tak to bylo..“*

zdravotní sestra přišla povídat. “ Pro zefektivnění zapojení rodičů je podle ní dobré, pokud návrhy podá učitelka na třídních schůzkách, kde je mohou slyšet všichni. Zmiňuje se o dominovém efektu, kterým dokáže vtáhnout do zapojení i rodiče, kteří by se sami nepřihlásili. U4: „Prostě ti rodiče jakmile začal jeden, tak ti ostatní se chytli taky,.. na třídních schůzkách a navzájem se slyší – a já můžu nabídnout tohle a já můžu nabídnout tohle – tak vám tam může ten dominový efekt..“ Ze zkušenosti paní učitelky vyplývá, že takováto strategie na rodiče zabírá, proto je schopna si s nimi vybudovat potřebný partnerský vztah. Jak sama uvádí, partnerský vztah považuje za důležitý zejména v případech, kdy i ona sama něco potřebuje. U4: „A jakmile začnete s těmi rodiči mít takhle úzký vztah, že je vtáhnete do toho.. A když ten vztah podchytíte, tak potom máte šanci požádat a samozřejmě, kdo bude chtít, pomůže.. a potom můžete navazovat na ten vztah, protože už vás znají..“ Z tvrzení vyplývá, že v případě potřeby dokáže na partnerský vztah rodičů navázat a využít jej ve svůj prospěch. Na spolupráci s rodiči a jejich vysoké angažovanosti má eminentní zájem. Uvádí také, že některé rodiče je velmi těžké dostat na svoji stranu, nicméně je důležité být vytrvalý ve své snaze o partnerský vztah. Taktikou učitelky je ukázat rodičům, že jí na jejich dětech záleží a mají společný cíl, kvůli kterému by měli být ochotni spolupracovat. U4: „Nebo takhle, nikdy to nemůžete vzdát, že byste úplně zlomila hůl, ale prostě jsou rodiče, kteří s vámi spolupracovat nebudou.. tak teď máme naše děti, jsou vaše a moje. Já je mám ve škole nějaký čas, vy, když se vrátíte z práce, je máte obdobný čas doma a všichni určitě chceme, aby vaše dítě bylo spokojené a prosperovalo.. Jsme prostě jeden tým.“ Z obsahu i charakteru výroků paní učitelky je zřejmý zájem o spolupráci s rodiči i mimo působení žáka ve třídě. S rodiči se snaží spojit v co největší možné míře za účelem efektivní komunikace v současné době i v budoucnu, například v případě řešení problémů, u kterých poté může z pozitivního vztahu čerpat.

Spokojenost s dosavadním

Z odpovědí rodičů na otázky spokojenosti se spoluprací se školou nebo konkrétní paní učitelkou lze pozorovat faktory, díky nimž rodiče považují spolupráci za kvalitní. Jeden z rodičů uvádí, že dobré vztahy se školou má také díky absolvování této školy v době své povinné školní docházky. S některými učiteli se tedy dobře zná, tudíž je ochotný s nimi spolupracovat i nad rámec svého dítěte. R1: „Já mám totiž takové nadstandardní vztahy tady ve škole, jsem tady chodila sama, takže já polovinu lidí tady v té škole znám, takže já to mám takové ovlivněné tady tímto. Takže mě vlastně oslovují i v případě, že něco potřebují, jako mimo děti.. Já myslím, že je to na dostatečné úrovni.“ Spolupráci se školou

i paní učitelkou tento rodič hodnotí jako kvalitní v mnoha směrech. Oceňuje zejména dobrou komunikaci a poskytování opory v řešení problémů. Cení si také snahy o zapojení rodičů do neformálních akcí školy, které škola pořádá. R1: „...že tato škola je na velice dobré úrovni i včetně té spolupráce s rodiči.. hodně dobré úrovni.. že se snaží, nabízí, dávají těm rodičům různé možnosti jak komunikace, tak řešení problémů, tak nabídku různých aktivit.“ Jako adekvátní považuje jiný rodič četnost komunikace i spolupráce s tím, že vyšší míra by již byla zbytečná. I tento rodič svým tvrzením dokládá, že spolupráce je na dobré úrovni. R2: „No, já jakoby celkově musím říct, že jsem spokojená.. člověk už toho má moc a je zahlcený a jako házet to přes rameno, takže.. takže myslím si, že je to jako adekvátní.. že my jsme velice spokojení jo s paní učitelkou i celkově s komunikací se školou.“ Další rodič popisuje konkrétní aspekty spolupráce, které považuje za přínosné a při komunikaci mu velmi pomáhají. R4: „...bud' vám odepíšou hned nebo skoro hned jo.. jako všechno si vždycky vysvětlíme, že jsme měli jako tak štěstí..“ Okamžitá reakce tedy z pohledu rodiče výrazně ovlivňuje vztah rodiče s učitelkou. Rodič si také váží ochoty učitelky k poskytnutí rady ohledně učiva: R4: „...zas ohledně učiva jo jakože, když já potřebuju dceři něco vysvětlit, tak ona to vysvětlí mě..“ Tento rodič si výrazně potrpí na to, s jakým učitelem je ve styku a jakým způsobem s ním komunikuje. Z tvrzení je zřejmé, že dosavadní způsob komunikace s učitelkami je z jeho pohledu na dobré úrovni. Celkovou spolupráci se školou hodnotí taktéž kladně. R4: „... tato škola je jako tak nastavená, že když máte nějaký problém.. tak jako tam nikdy nebyl problém..“ Z výpovědi je znatelná důvěra ve školu jak v oblasti vyučování, tak i při výskytu problému. Spokojenost vyjadřuje taktéž poslední rodič, který se opět opírá o komunikaci s učitelem jakožto hlavní indikátor kvality spolupráce. R5: „To byla vysoká úroveň komunikace a naprosto bezvadně nám všechno vysvětlovala.. v rámci komunikace se mi líbí, když paní učitelka textuje..“ Za důležité také považuje způsob, jakým paní učitelka s rodiči jedná, a zda vyjadřuje k rodiči respekt. R5: „...je tam cítit klidnost, je tam cítit, že nás pěkně o něco žádá, že to nebere jako samozřejmost.. pocit mám, že to nedělám ani tak pro ty děti, ale pro ni. Je to takové pěkné.“ Dalším aspektem spokojenosti může být projev důvěry ve školu a učitele. R5: „Mám v tu školu důvěru.. mám důvěru v to, že když bude problém, tak že to budou řešit správně. Jako nezklamaly mě do dnešní chvíle..“ Z výroků rodičů lze identifikovat, že pro spokojenost je pro ně důležité to, jakým způsobem učitelé komunikují, jak se staví k řešení problémů a jak projevují zájem o žáka či o rodiče samotného, popřípadě jakou formu pomoci mu poskytují. Dotazovaní rodiče jsou s dosavadním průběhem spolupráce

spokojení a ve svých tvrzeních uvádějí zejména učitelku, jakožto hlavní vliv na spokojenost rodiče.

Z pohledu učitelů je taktéž hlavní faktor to, jakým způsobem rodiče s učiteli komunikují, popřípadě jaké je jejich zapojení. U1: „...*šťěstí na rodiče, kteří byli velice vstřícní, s kterými se velice dobře domlouvalo, velice dobře spolupracovalo, fakt bezvadní rodiče, takže nemůžu si stěžovat.*“ Paní učitelka vyjadřuje spokojenost se současnou spoluprací ve třídě, přičemž aspekty dobré spolupráce vidí zejména v komunikaci a vlídnosti rodičů. Jiná paní učitelka svou spokojenost s rodiči vidí zejména v dobrých vztazích s rodiči, které jsou dle výpovědi nadstandartní, což je dáno také velkou mírou zapojení do školních akcí, ale také osobním kontaktem s obsahem jiným, než je oblast vyučování. U4: „...*takže ta mi i posílá nápady, a kde můžeme zajet a co kde viděla.. fotky z domu a mají hmyzí zahrádku, domeček na balkóně a oni vám pošlou fotku.. když má nějaký nápad, který se jí líbí a chce nám dát vědět, tak to je.. za to jsem samozřejmě ráda.*“ Vliv na její spokojenost má také to, zda rodiče jsou ochotni pomáhat i v situacích mimo jejich dítě: U4: „...*prostě snaží pomoci, takže konkrétně zase tato třída je úžasná a já vím, že kdybych prostě řekla potřebuju pomoci s tím a s tím, tak ti rodiče to prostě dovalí.*“ Podle tvrzení je paní učitelka v těchto bodech spolupráce nadmíru spokojená, takže považuje spolupráci s rodiči za kvalitní.

Shrnutí kategorie

Pro partnerský vztah využívají učitelé i rodiče nejrůznějších cest pro jeho dosažení. V oblasti komunikace jsem zaznamenala velkou spokojenost s fungováním elektronické žákovské knížky u rodičů i učitelů. Telefonní kontakt je v praxi využíván jen v případě akutních záležitostí, nicméně jako projev dobré vůle je některými učitelkami poskytnut i osobní kontakt, na který mohou volat v případě potřeby. Někteří rodiče i učitelé však s poskytnutím osobního čísla váhají, neboť se projevuje strach o jeho zneužití. U jedné paní učitelky jde spatřit velká ochota v komunikaci s rodiči rozmanitostí nabízených komunikačních prostředků. Paní učitelky pro partnerský vztah využívají neformálních setkávání, jejichž příkladem mohou být kavárničky, ale také prostřednictvím ulehčení práce rodičům a převzetím části povinností na svá bedra dokazují svou vstřícnost k nim. Celkově panuje z obou stran ve spolupráci spokojenost, neboť je patrné, že učitelky se snaží rodičům pomáhat, čehož si rodiče váží. Na druhou stranu si učitelky cení zapojení rodičů svých žáků i do situací, které se netýkají přímo výuky, ale souvisí s projevem náklonosti k učitelce.

6.1.2 Rodina a škola tváří v tvář

Kategorie popisuje názory rodičů a učitelek na třídní schůzky a tripartitní schůzky, a také zjišťuje odpovědi na otázku, zda by žák měl být u schůzek s rodiči a učitelkami přítomen, případně za jakých okolností. Uvádí také faktory motivující rodiče k osobnímu kontaktu se školou.

Užitečnost třídních schůzek a tripartit

Třídní schůzky jsou pro tuto školu obvyklou formou osobního styku, nicméně tripartitní schůzky jsou zde novinkou. Pro budoucí zlepšování kvality školy vzhledem k rodičům je třeba znát jejich názory na efektivitu této formy z jejich pohledu. Jeden z dotazovaných rodičů zaujímá k této formě postoj spíše kladný, ale také uvádí, že informace poskytnuté v rámci schůzky pro něho nebyly nikterak nové. R2: *„Jo, myslím si, že jo. Ale jakoby úplně jsem se nedozvěděla o něm nic, co bych nevěděla.., ale jako k něčemu to určitě bude jo takže.. jo jako jsem za to ráda no.. za tu tripartitu.“* Dále dodává, že tripartitní schůzka měla efekt především pro dítě, které se schůzky mohlo účastnit a tím vyslovit své potřeby. Z pohledu tohoto rodiče je tedy tripartitní schůzka užitečná jako prostředek pro vyřčení souhlasu či nesouhlasu k probírané problematice, která se ho týká. R2: *„...nebo malý měl možnost se k tomu vyjádřit, já jsem taky měla možnost se k tomu vyjádřit.“* Někteří rodiče kritizují konání třídních schůzek z podobného důvodu jako předešlý rodič tripartitní schůzky. R3: *„Jako.. podle mě to je zbytečný čas na těch třídních schůzkách.. řeší cosi, co není vůbec důležité.. probírá se něco, co už vlastně víme.. nikdy nic nového není vlastně. Takže tam řešíme věci, které už se vlastně nemusely řešit.. třídní schůzka jenom prostě aby byla. Aby se udělala čárka, aby se splnila.. ty třídní schůzky jsou jako říkám o ničem, a když se někdo něco ptá, tak úplně hovadiny.“* Z vyjádření tohoto rodiče je patrné rozhořčení při výpovědi ohledně třídních schůzek. Důvodem nesmyslnosti třídních schůzek pro rodiče je především nedůležitost probíraných informací, popřípadě i jejich předešlá znalost. Z pohledu tohoto rodiče jsou třídní schůzky přežitkem, který by raději vyměnil za schůzky tripartitní, které pro něho mají mnohem větší smysl. R3: *„...mě se líbí teď ta tripartita.. si vyříkají mezi sebou, co potřebují a nemusím poslouchat tu máčku těch ostatních.. bych řešil opravdu jenom takové ty, co se týkají toho žáka jenom nebo co chce říct tomu konkrétnímu rodiči.. to bych řešil tou tripartitou.“* Z uvedeného příkladu rodičovské výpovědi vyplývá, že rodič si na tripartitních schůzkách cení zejména cílenosti na konkrétního rodiče, přičemž problémy ostatních rodičů nepovažuje pro sebe a své dítě nikterak důležité. Naprosto opačný názor má jiný rodič, který tripartitní schůzky považuje

za nadbytečné, jak z pozice rodiče, tak i z pozice učitele, pro kterého je to, dle jeho slov, ztráta času. V porovnání s třídními schůzkami by volil raději starší a osvědčenou formu osobního kontaktu. R4: „...myslím, že stačí úplně třídní schůzky.. i pro ty učitele jo, ztráta času jo, jakože.. to, co nám tam řeknou každému jednotlivě, tak to se dá říct na té třídní schůzce, a pokud má někdo, cítí nějaký problém.. zatím mě ty tripartity přijdou zbytečné..“ Hlavním důvodem, proč tento rodič volí spíše schůzky kolektivní, je časová náročnost pro učitele. Problém nachází především v nesmyslnosti uskutečňování v mladším školním věku, ve kterém se jeho dítě nachází. R4: „...v té druhé třídě, že bysme měli tu tripartitu v té druhé třídě, to mě tak docela zaskočilo.. přijde mi to teď zbytečné třeba na tom prvním stupni..“ Výrokem rodič naznačuje, že na vyšších stupních vzdělávání by pro něho tato schůzka měla vyšší užitečnost, ale v současné době ji nepovažuje za přínosnou. Dalším důvodem pro tohoto rodiče neuskutečňovat tripartity je změna postoje učitele. Dle rodiče se učitelka v přítomnosti rodiče chová k dítěti jinak, proto rodič neodhalí pravou tvář interakce mezi učitelem a žákem v nepřítomnosti rodiče. R4: „...že to si učitel bude jinak k tomu dítěti, když vy tam nejste a jinak bude, když tam jste..“ Někteří rodiče jsou za přítomnost žáka naopak rádi, zejména díky zvýšení jeho sebevědomí před rodičem. R3: „Pro to dítě, protože si rádo poslechne, když je chváleno před rodičem, takže asi určitě.. A mně se to taky dobře poslouchalo..“ Rodič vidí v účasti svého dítěte výhody, neboť považuje za efektivnější to, že žáka paní učitelka chválí před jeho rodičem než pouze v soukromí třídy.

Názory učitelek jsou taktéž rozmanité. Podobně jako u některých rodičů se nesouhlas týká zejména zařazení tripartitních schůzek v příliš brzkém věku žáka. U1: „Nejsem vůbec přítel tady těch tripartit u těch malinkých. Mně to přijde naprosto zbytečná věc.. chápu to u větších dětí jo, které už se můžou zapojit, můžou.. slyší, neslyší. U těch malých mně to přijde takové.. dobře, řeknu co umí, pochválím ho, dobrý,.. udělám tripartitu, ale nepřijde mi to nikterak efektivní..“ Paní učitelka uvádí, že hlavním důvodem, ve kterém nesmyslnost vidí, je nedostatečné zapojení žáka v důsledku jeho nízkého věku. Dle jejího názoru je užitečnost pouze v pochvale a tím i zvýšení jeho sebevědomí, nicméně to pro ni není dostatečný důvod k vnitřní motivaci pro uskutečňování tripartitních schůzek u takto malých žáků. Jako motivaci uvádí nařízení ze strany vedení školy. Podobný impulz měla k uskutečnění i jiná paní učitelka: U2: „...tripartity jsem udělala, protože to samozřejmě udělat musíme, jinak se mi to až tak moc nezdálo, ale budiž udělala jsem..“ Zařazení do vyšších ročníků by vítala i druhá paní učitelka, která s názorem uskutečňování v nižších

ročnících taktéž nesouhlasí. U2: „...v první třídě je to takové trochu nesmyslné. To dítě nic neřekne, nevím, jestli si něco uvědomí.. vyšších ročnících určitě ano, aby si to dítě taky samo řeklo ten svůj názor..“ Jako další důvod pro nezařazení uvádí bezproblémové dítě a nepotřebnost řešení konfliktu. U2: „Nebylo to k ničemu, protože nebylo co řešit.. Takže pro mě je ta schůzka zbytečná ztráta času, naprosto.. to jenom samozřejmě, že ten rodič uslyšel chválu na své dítě. Nic.. o ničem jiném to nebylo.“ Z názorů paní učitelky je zřejmé, že hlavními důvody pro zařazení z její vlastní vůle by byly možnosti zapojení žáka v plné míře, tzn. ve vyšším věku, a řešení problémové situace. V těchto případech by paní učitelka tripartitní schůzku uvítala. Řešení problému jako motivaci uvádí také jiná paní učitelka. U3: „Ne, není to potřeba v této formě, v které to máme dělat.. proč by každý rodič a každé dítě té třídy muselo nutně procházet tou tripartitou, když zrovna momentálně nejsou takové problémy k řešení.. nesouhlasím s tou tripartitou, aby byla plošná.“ Dotazovaná paní učitelka se k tripartitním schůzkám staví z jedné strany kladně, ale pouze v případech, kdy to pro ni má smysl. Hlavním důvodem k uskutečňování by podle ní měly být problémové situace, popřípadě problémoví žáci a rodiny. U bezproblémových případů nevidí důvody styku, jelikož není co řešit. Z jejího tvrzení tedy vyplývá, že tripartitní schůzky by z jejího pohledu měly být směřovány pouze na konkrétní případy rodin, u kterých to má smysl. Poslední učitelka si stěžuje také na časovou náročnost těchto schůzek. U4: „...a na jednu stranu je to velmi časově náročné.. ne každý den, ale hodně do půl paté, protože můžou samozřejmě po práci.. všechno je to o čase, který ten učitel musí dát nad rámec těch osmi hodin pracovní doby..“ Z výpovědi lze vidět, že učitelce nevdí náplň tripartitních schůzek, ale není zcela spokojena s tím, že musí obětovat čas pro tuto formu, kterou v běžných třídních schůzkách absolvuje pouze jednou. I tak je z jejího tvrzení patrný zájem o tento typ styku s rodiči. Doplňuje také, že i přes toto úskalí je za tripartity ráda, neboť tím posiluje vztah s rodinami, u kterých cítí zájem a vděčnost při věnování její pozornosti konkrétním rodinám. U4: „...a vnímala jsem to, jakože ti rodiče byli rádi..“

Otázka účasti dítěte

Problematická při výpovědích byla také v některých případech účast dítěte na schůzce s rodičem a učitelem. Rodiče i učitelky uváděli názory, v kterých případech by účast podporovali nebo naopak, kdy si myslí, že je účast nevhodná. Jeden z rodičů by volil vedle tripartitních schůzek i schůzku obyčejnou, individuální, neboť má za to, že při tripartitní schůzce nemůže být naprostá otevřenost rodiče ani učitele. R2: „...ale myslím si, že třeba ještě by nebylo špatné udělat tu schůzku rodič – pedagog jo.. bez toho dítěte,.. že by mohlo

být i tohle, bez jakoby.. bez toho dítěte, jenom osobní schůzka... ten rodič by měl slyšet, jak to opravdu je, i když to třeba není moc pěkné, nebo kde by měli zabrat.. myslím si, že by mohla být i jakoby další schůzka jenom bez toho dítěte..“ Rodič zde vidí bariéru v tom, že před dítětem není schopen s učitelem vykomunikovat všechny problémy, neboť má obavy ze špatného přijetí kritiky dítětem. Domnívá se, že i učitel by v tomto případě nevyslovil všechny problémy, které se ho týkají. V oblasti řešení problémů má podobný názor také jiný rodič: R2: *„...nějaká kritika, která by mu mohla uškodit jo. Mohla by mu srazit sebevědomí.. nechtěla bych, aby ho to nějak demotivovalo..*“ Problémem může být také to, že žák se před učitelkou stydí, popřípadě bojí. R5: *„někdy před tou učitelkou neřeknou třeba co oni si o tom myslí, jak to vidí. Oni by tam seděli a mlčeli.. jo, oni vám to řeknou doma, ale už to neřeknou před tím učitelem.. protože by si myslel svoje, zanechalo ještě takovou větší hořkost, než kdyby tam nebylo a neslyšelo to.*“ Rodič uvádí problém, který by mohl do budoucna poškodit jeho dítě a ztížit mu školní docházku. Obavu vidí zejména v tom, že dítě možná nemá takovou důvěru svěřit se se všemi problémy učitelky tak, jako se svěřuje doma, a proto by schůzka neměla smysl. Naopak se domnívá, že by to pro žáka mělo negativní dopad, pokud by u schůzky slyšel kritiku, na kterou by se neodvážil reagovat. Z rodičovského pohledu je pro žáka lepší, když kritiku neslyší, pokud není z nějakého důvodu schopen na ni reagovat a obhájit se. Částečnou přítomnost při řešení by uvítal rodič, který uvedl, že při řešení je zapotřebí uskutečnit schůzku bez dítěte s tím, že poté by bylo přizváno. R2: *„...nejdříve chtěla probrat bez toho dítěte s tím, že pokud by se to nějak vyšetřovalo, tak určitě by u toho muselo být..*“ V tomto případě se jedná o řešení problémové situace. Rodič považuje za důležité, aby u prvotního řešení komunikoval pouze s učitelem. R5: *„...lépe dovedla s učitelem komunikovat bez nějakého ostychu a otevřeněji, když by tam to mé dítě v tu chvíli nebylo, protože řeší se zásadní nějaké problémy..*“ Podobným způsobem uvažuje také další rodič, který problematiku doplňuje tvrzením, že by se v přítomnosti dítěte necítil v řešení problémové situace s učitelem komfortně. Svobodu v rozhodování poskytuje svému dítěti rodič, který uvádí, že v případě řešení problému z pozice oběti by rozhodnutí na účasti přenechal na dítěti samotném. R3: *„Tak to bych nechal na něm jako. Jestli u toho chce být nebo nechce. Třeba by se jako nějak bál nebo já nevím. Záleží, jaká je situace, třeba by to nechtěl znovu třeba slyšet to, co se stalo“* V případě, že by však jeho dítě bylo aktérem, který problémovou situaci vyprovokoval, je z jeho pohledu zapotřebí, aby žák u schůzky byl přítomen a slyšel i případnou kritiku. R3: *„No tak jako kdyby to byl nějaký ten, co zlobil, tak ten to musí být jako.“* V případě vážnějšího problému by rodič zařadil i účast psychologa, který by

s dítětem dle jeho názoru mohl lépe pracovat. R5: „...myslím, že ti dva dospělí by měli vykomunikovat ten problém bez přítomnosti dítěte, a pak za přítomnosti psychologa pomoci, já nevím.. různých metod s ním pracovat.“ Bez této účasti je podle rodiče nevhodné zatahovat dítě do řešení.

Z pohledu některých učitelů by se taktéž dítě nemělo řešení v první fázi účastnit a preferují řešení problému s rodiči. U1: „...kdy nastane nějaká věc, kdy já potřebuji tomu rodiči říct, jak na to dítě má.. nepotřebuju, aby to to děcko poslouchalo,.. ta přítomnost úplně není asi žádoucí.“ Podobně jako u rodičů, i zde je projev nežádoucího zapojení z hlediska nevyřešení všech problémů a kritiky před dítětem. Při řešení závažných situací je obavou učitelky také to, že by to na žáka mohlo mít negativní dopad: U1: „...v něm mělo vyvolávat nějaké takové ty vzpomínky nebo takové ty pocity toho ublížení, tak asi ne jako, to asi si myslím, že je zbytečné to probírat před ním a vyvolávat, vtahovat ho znovu.“ V případě, že se jedná o oběť, je podle paní učitelky důležité, aby byl od tohoto rozhovoru žák odloučen, neboť má strach o budoucí dopady na jeho psychické zdraví. V případě agresora je taktéž podobný názor ze strany učitelek, jako i u rodičů: U2: „Určitě, samozřejmě. Pokud nějaký problém je, mělo by to dítě u toho být.“ Je zřejmé, že pokud se jedná o žáka, který problém zavinil, jednoznačně se výroky shodují v tom, že žák by si měl vyslechnout kritiku. V případě oběti jsou vyjádření nejasná a rodiče ani učitelé nemají jasnou představu o tom, co by bylo pro žáka nejlepší. Jeden z názorů je i takový, že učitel, rodič a žák před sebou nemají žádná tajemství, a proto není důvod k neúčasti žáka, neboť není co skrývat. U4: „...zprvé by nemělo být nic tabu, ať se mě zeptají, na co chtějí.. učitelka s rodiči něco peče proti němu, no jaká je to důvěra potom. Čili, jestli je dobře, ať to slyší, jestli je zle, ať to slyší.. přece všechno, co řeknu by mohlo i to dítě slyšet jo, dokonce by mělo i slyšet.“ Podle této učitelky je důležité, aby žák byl přítomen z toho důvodu, aby při rozhovoru bez jeho přítomnosti necítil nedůvěru v učitele. Tato paní učitelka vyjadřuje plnou důvěryhodnost a pokládá za důležité, aby ji v ní cítili žáci i rodiče. Z jejího výroku je zřejmé, že je jen málo situací, při kterých považuje účast žáka jako nežádoucí. Jako příklad uvádí situaci agresivního rodiče: U4: „Nemůže tam to dítě být v jediném případě, když víte, že máte agresivní rodiče.. si pozvu rodiče, dítě čeká venku, ošlapu si terén, když vím, že můžu dítě vzít k sobě a je dobře, tak ho k tomu přizvu“ V takovémto případě vidí problém v tom, že žák by se při schůzce mohl cítit nebezpečně, proto je podle paní učitelky důležitá prvotní konfrontace s rodičem, jakožto zjištění vhodnosti zapojení žáka.

Motivace k osobnímu kontaktu

Následující subkategorie je věnována důvodům rodičů i učitelů k osobnímu setkání s druhou stranou. Výpovědi některých rodičů ukazují, že jejich osobní kontakt se školou je naprosto minimální, neboť nepocítují, že by to bylo potřebné. R3: *„Ne do školy nechodím vůbec.“* První rodič uvádí, že školu nenavštěvuje v podstatě vůbec, je však jasné, že tím míní situace vyjma třídních schůzek a problémových situací, kdy škola kontakt navrhuje. Z vlastní vůle rodiče je však kontakt podle výpovědi téměř nulový. Druhý rodič vypovídá, že pro osobní kontakt z jeho pohledu není důvod, jelikož má k dispozici jiné prostředky, kterými případný problém vyřeší efektivněji. R4: *„...to ne. Ne, to když mám nějaký problém tak třeba zavolám nebo napíšu.“* Kontakt se školou z iniciativy učitele uvádí také další rodič. R1: *„...když potřebuju něco vyřídit ohledně svého dítěte. Případně když mě pozve někdo ze školy, že potřebují vyřídit něco oni.. ale já mám bezproblémové děti, takže já zas nemám potřebu do té školy chodit a něco řešit.“* Zmiňuje také, že z důvodu bezproblémovosti svých dětí nemá potřebu školu navštěvovat. V případě problému by však podle výpovědi osobní kontakt uvítal, nicméně ze zkušeností se to příliš nestává. I zde je tedy kontakt minimální. Někteří rodiče se v případě problému s komunikačními prostředky nespokojí a vyžadují přímý osobní kontakt: R5: *„Určitě osobní kontakt. Chtěla bych být určitě průběžně informovaná, nejlépe osobně hned jo.“* Zde se však jedná o situaci velmi závažnou, tudíž je zřejmé, že rodič preferuje osobní setkání před telefonickou nebo psanou formou komunikace.

Ze zkušeností učitelek vyplývá, že osobní kontakt taktéž iniciují zejména v případě problémových situací. U2: *„...víte ono to je těžké, protože to jsou šikovné děti obě dvě, tam s nima není žádný problém, tak ono ani není důvod, abychom nějak komunikovali, protože oni si všechno plní, to jsou šikovné děti prostě, nemám k nim žádné výhrady“* Paní učitelka uvádí, že z jejího pohledu není ke kontaktu s rodinami důvod, jelikož se jedná o bezproblémové děti. Nepřímo tak naráží na fakt, že učitelka rodiče kontaktuje v případě konfliktu nebo problému. Podobným způsobem na otázku iniciativy osobní schůzky reaguje jiná paní učitelka: U4: *„Nepotřebuju, protože jsou to šikovné děti.“* Ještě specifitější je odpověď jiné paní učitelky, která přímo ve své výpovědi uvádí důvody, kvůli kterým by k osobnímu kontaktu přistoupila: U3: *„Já mám zájem spolupracovat s rodiči tehdy, když řešíme opravdu školní věci, jo – prospěch, nekázeň nebo nějaké problémy.. Osobní schůzky opravdu jenom v těch už takových vyhocenějších věcech.. nevidím důvod, proč se s něma nějak extra kontaktovat jo.. na to nemám žádný důvod..“*

Když není problém, tak žádný neinicuji, ale ..“ K osobnímu kontaktu tedy kromě problémových situací dochází z výpovědi pouze v případě třídních schůzek nebo jiných formálních setkání organizovaných školou. U3: *„...ale náš kontakt nebo naše iniciativa je to, že svoláváme třídní schůzky třeba jo..“* Pro paní učitelky je tedy stěžejním důvodem problémová situace. V případě bezproblémových žáků nevidí důvod jiného setkání než na třídních schůzkách, popřípadě v dnešní době schůzkách tripartitních, které jsou dány příkazem z řad vedení.

Shrnutí kategorie

Z výroků rodičů i učitelek vyvstávají nové informace, týkající se zájmu o osobní kontakt. Z hlediska třídních schůzek jsem zaznamenala názor rodiče, který považuje tuto formu za zbytečnou, ve které se nedozví žádnou novou informací. U tripartitních schůzek je výpovědi více a mají variabilnější rozptyl zájmu. Někteří rodiče v ní nevidí užitek, neboť se v ní nedozví nic nového. Jiní tuto formu vítají s tím, že považují za přínosné, aby jejich dítě mělo možnost se vyjádřit k dění ve škole. Také si váží toho, že si učitel vyhradí chvíli svého času pouze na konkrétní rodinu a nemusí ztrácet čas záležitostmi, které se netýkají přímo dané rodiny. Z výroků rodičů i učitelek dále vyplývá, že vidí u mladších žáků nesmyslnost jejich zapojení, ať už z důvodu nedostatečného zapojení žáka do rozhovoru nebo jeho nepochopení kontextu rozhovoru mezi rodičem a učitelem. Rodiče i učitelky dále uvádí za komplikované to, že časová dotace na tripartitní schůzky je pro učitele náročná. Některé učitelky přiznávají, že tuto formu komunikace mezi rodičem, učitelem a žákem dělají spíše z povinnosti, než že by v ní viděly přínos. Možností pro zlepšení by mohla být schůzka orientovaná na konkrétní rodiny a problémové situace, ne plošné zařazení. Na otázky účasti dítěte se někteří rodiče a učitelé shodují v názoru, že by žák jakožto agresor měl u závažných přestupků být přítomen. Jakožto oběť problémové situace není z výroků zcela patrné, zda je jeho přítomnost vítána. Někteří rodiče by přenechali odpovědnost za rozhodnutí o přítomnosti na dítěti. Za komplikaci v přítomnosti vidí rodiče a učitelé to, že přítomnost žáka zamezuje v naprosté upřímnosti ze strany učitele, rodiče i dítěte. Podle některých rodičů je při řešení problému vhodné, pokud v první fázi dítě přítomno nebude, v dalších fázích jeden z rodičů doporučuje také přítomnost psychologa. Osobní kontakt učitelů a rodičů je minimální. Je podmíněn zejména problémovostí žáků, přičemž některé se dají vyřešit i bez osobního kontaktu. Za mnohdy jedinou formu osobního kontaktu jsou považovány třídní schůzky a jiná povinná střetnutí organizovaná školou.

6.1.3 Povědomí o potřebách rodiny

Třetí kategorie se orientuje na rodinu z mnoha různých směrů. Zjišťuje rodinné vazby a vztahy, které mohou mít vliv na spolupráci se školou. Také se zaměřuje na konkrétní požadavky a potřeby jednotlivých rodičů od školy.

Aspekt rodinných vztahů

Pro budování partnerského přístupu k rodičům je důležité znát rodinné prostředí, specifika jednotlivých rodin. Informovanost o potřebách a požadavcích konkrétní rodiny jsou pro partnerský vztah klíčové. Dotazovaní rodiče ve svých výpovědích uvádí, jakým způsobem je v jejich domácnosti rozdělena domácí příprava a zájem o školní úspěšnost žáka, popřípadě kdo je hlavním komunikátorem se školou. Z dotazovaných rodičů se jednalo především o matky, z čehož vyplývá, že primární kontakt je veden právě z jejich strany. Pro hlubší vhled do zapojení jiných členů rodiny odpovídají rodiče následovně: R2: *„Primárně jsem to já.. No tak manžel jenom, když je to potřeba, když já jsem třeba služebně odjetá, tak vlastně převezme tu roli moji a.. co je potřeba, to vyřídí.“* Z charakteru výpovědi je jasné, že hlavní roli při spolupráci a komunikaci se školou má matka, ale role otce je v této rodině taktéž velmi důležitá, neboť při absenci prvního rodiče neváhá převzít tuto roli. Podobně je tomu u druhého rodiče, který je taktéž hlavním partnerem školy, nicméně uvádí zapojení i druhého rodiče, dokonce i prarodičů žáka. R1: *„Manžel sporadicky, když je potřeba a případně babička, dědeček, ale prioritně jsem to já.“* Míra zapojení druhého rodiče je však na nízké úrovni. Vyšší úroveň zapojení otce do přípravy můžeme pozorovat ve výpovědi dalšího rodiče. R5: *„Manžel s dětmi dělá v podstatě úkoly asi ve stejné míře jako já, střídáme se.. do budoucna se nevyhneme tomu, aby na jedné třídní schůzce byl jeden rodič a na druhé druhý rodič, ale to teď zatím kvůli covidu neproběhlo. Nebo jednou ano, manžel byl na jedné schůzce a já na druhé, takže jsme se rozdělili.“* V této domácnosti je role partnera se školou rovnoměrně rozložena mezi matku i otce s tím, že každý má v této funkci jinou práci. V případě dalšího dotazovaného rodiče je zapojení přenecháno pouze v kompetenci matky: R4: *„Ne. Vůbec ne. Tatínek na to nemá čas..“* Komplikovanější rozdělení rolí se nabízí v případě rodiny se střídavou péčí o žáka. R3: *„Napůl já, napůl bývalá manželka.. V týdnech, kdy jsou děti u ní a jsou třídní schůzky, tak jde ona, a když je to zrovna v mojem týdnu, tak jdu já. Máme střídavou péči. Ale třeba teďka byla ta tripartita, tak to jsme byli oba dva.“* V tomto případě je potřebná vysoká angažovanost učitele v komunikaci, neboť komunikace v rodině může být problematická. Domluva při střídavé péči o to, kdo půjde na třídní schůzky, popřípadě kdo dělá s žákem

domácí přípravu je složitější než v případech rodin, kde matka i otec žijí ve společné domácnosti a nemají problém se vzájemnou komunikací. I pro spolupráci se školou je střídavá péče obtíží, což dokládají výpovědi ze zkušeností učitelek: U4: „...*kteřá má střídavou péči a rodiče spolu nekomunikují vůbec.. když ví jeden, že jde druhý, tak ten druhý stoprocentně nepřijde, oni nebudou oba dva v jedné místnosti.*“ Z tvrzení je zřejmé, že rozpory v rodině ovlivňují i komunikaci se školou. Paní učitelka však neuvádí, že by z této situace vznikl problém, nicméně pociťuje odlišnost v komunikaci s touto rodinou ve vztahu k jiným rodinám. Jiný příklad uvádí paní učitelka, která má s rodinou se střídavou péčí taktéž zkušenost: U1: „...*a tam se to řešilo konkrétně, že se těžko prostě spolu domlouvali ti bývalí rodiče.. jeden rodič něco, ten druhý prostě byl.. nesouhlasil.*“ Zde je patrné to, že učitelka musí být mezi rodiči prostředníkem v řešení problémů, přičemž z její pozice se nemůže přiklonit k názoru matky ani otce. Taková situace je pro učitele velmi problematická a narušuje spolupráci s rodinou. Z hlediska genderové vyváženosti se ze zkušeností učitelky zapojují především matky. U1: „*Většinou.. víte co tady u těch malých dětí je to většinou, jsou to většinou maminky.. vždycky převažují maminky na té třídní schůzce.*“

Požadavky rodičů

Jednotliví rodiče vyjadřují svá přání od školy ve svých výpovědích přímo i formou výtek na adresu školy a učitelů. Zajímavým postřehem je podnět jednoho z rodičů, který vyslovil přání pro zlepšení kvality školy poznáváním všech zaměstnanců školy. R1: „*Já bych určitě dala víc těch neformálních setkání, kde mají možnost se setkávat ti rodiče i s těmi zaměstnanci navzájem.. možná ty fotky těch zaměstnanců, aby ti rodiče měli možnost se s těmi zaměstnanci nějak seznámit.. možnost líp tu školu, jakože vnitřně poznat.*“ Rodič zde uvádí, že nezná dostatečně všechny zaměstnance, takže navrhuje hromadné setkání. V případě, že některého z učitelů potká v této době, není s ním dostatečně seznámen, což je pro něho překážka ve spolupráci i komunikaci. Jako návrh pro paní učitelku nebo i vedení školy udává komunikaci přes webové stránky školy nebo e-mail. R1: „*..aby třeba paní učitelka dala nějaký úvodní e-mail, třeba s fotografií, jak vypadá a nějaký popis, něco o sobě, abychom měli možnost ji trochu poznat.*“ Jako limitující popisuje fakt, že před nástupem do školy paní učitelku nezná, což považuje za chybné a uvítal by, kdyby se učitelka představila alespoň touto formou, pokud není možnost osobního setkání. Jiný rodič uvádí požadavek společného chatu, který může stmelit vztahy mezi rodinou a školou, ale také mezi rodiči navzájem. R2: „...*nebylo úplně na škodu nějaký.. jak jsou ty skupinové*

chaty.. ti rodiče v rámci jedné třídy se připojí a sdílí tam nějaké vlastně informace nebo nějaké věci, co je zajímavé, tak možná tohle by nebylo úplně špatné.“ Požadavky jsou nejen na konkrétní učitelku, ale i na fungování školy jako celku, což učitel nemůže zcela ovlivnit. Jedním z potřeb rodičů je zařazení určitých kroužků pro jejich děti. R4: *„Tak třeba bych přivítala nějaký hudební nástroj na škole.. mimoškolní aktivita po škole kroužek přímo na škole.. já nevím třeba kytara, flétna.. modernější metody cvičení pro děti jo, aby měly rovná záda, aby neměly ploché nohy..“* Tento požadavek spadá do kompetencí vedení školy, ale je to jeden z potřeb rodiny pro kvalitnější zapojení žáka do školního působení. Podobná situace je i na straně jiného rodiče, kdy požadavek nespadá do kompetencí rodiče, ale je omezen školním řádem. R5: *„...víc vidět do toho zákulisí, jak se daří přímo mému dítěti.. z pohledu matky samozřejmě bych ráda viděla víc za ty.. hrát na tu mušku na té stěně..“* Z pozice rodiče, který není přímým účastníkem vyučování je občas obtížné si představit zapojení jeho dítěte do chodu třídy. Jedním z požadavků, který je ovšem i z pohledu rodiče brán jako přání, nikoliv jako uskutečnitelný krok, je přítomnost rodiče na výuce nebo alespoň možnost nahlédnutí za dveře třídy. Někteří rodiče si také přejí lépe chápat požadavky učitelů. Z výroku jednoho rodiče je zřejmé, že z pouhého hodnocení známkou pro něj nevyplývá, co přesně má s dítětem v domácí přípravě dělat. R5: *„...více hodnocení slovního, to bych asi brala.. možná by bylo dobré specifikovat, na co se zaměřit konkrétně.. nebylo špatné víc hodnocení slovní, abych věděla, na co přesně konkrétně se v té matici zaměřit..“* Konkretizace požadavků učitelky je pro tohoto rodiče žádoucí. Nevyřčeným přáním může být také absence úkolů ze zbytečných předmětů v distanční výuce. R3: *„když byl lockdown jsem se tam vztekal, že jim posílají úkoly z hudební výchovy a takové nesmysly. To jsme toho měli už plné zuby všichni..“* Tento požadavek se vztahuje na problematiku období pandemie Covid – 19, nicméně z výroku rodiče je zřejmé, že by si přál, aby učitelé byli v zadávání domácích úkolů v podobných situacích vstřícnější k pracujícím rodičům.

Shrnutí kategorie

V komunikaci a spolupráci se školou, stejně jako v domácí přípravě dominuje z genderového hlediska matka. U některých rodin se jiní členové nezapojují téměř vůbec, popřípadě pouze v případě absence matky, v jiných rodinách fungují otcové jako plnohodnotní partneři v oblasti školního působení žáka. Specifickou oblastí aspektu rodinných vztahů je střídavá péče, která zasahuje jak do života dítěte, tak i do vztahů a komunikace rodiny se školou. Ze zkušeností učitelek vyplývá, že komunikace v rodině,

kde je dítě ve střídavé péči je komplikovanější, neboť se názory rodičů často neshodují, tudíž je na učitelce, aby se s danou situací dokázala vypořádat. Z požadavků rodičů se vynořují potřeby rodiny, které jsou v kompetenci učitele, v některých případech se jedná o přání, která učitel splnit nemůže, neboť změna je možná pouze se svolením vedení školy. Rodiče ve svých tvrzeních požadují více neformálních setkávání s možností poznat učitele dříve než na třídních schůzkách. Rodič přidává také doporučení, které by mu pomohlo si udělat o učitelce lepší představu, a to zaslání e-mailu s informacemi a fotografií. Dalším požadavkem jsou skupinové chaty, kde se sblíží rodiče s učitelem, ale také rodiče navzájem. Požadavkem na školu jsou nové kroužky pro žáky a slovní hodnocení, které umožní rodiči více pochopit požadavky učitelů. Přání vidět za oponu školní třídy vyslovil také jiný rodič. V neposlední řadě mají někteří rodiče problém s domácími úkoly v obtížných situacích a požadují po učitelích vstřícnější přístup v této oblasti.

6.1.4 Když to nejde podle představ

Interpretace následné kategorie přináší pohled do reálných problémových situací z pohledu rodičů i učitelek. Popisují v ní názory na limity a nespokojenost se spoluprací a komunikací ve škole, ale také možnosti řešení problému a návrhy na rozložení kompetencí při řešení problémových situací.

Limity spolupráce

V této subkategorii se zaměřuji na limity spolupráce z pohledu rodičů i učitelek. Jedná se o takové problémy, které nejsou způsobeny nedostatečnou kvalitou školy nebo problematikou rodičů, přesto komplikují partnerské vztahy mezi účastníky. Největší problém současné spolupráce je omezenost kontaktu v důsledku pandemie Covid – 19. R1: *„Jako dřív jsme měli ten kontakt častější, že se chodilo i na víc nějakých akcí i neformálních setkání, a tak to bylo lepší, ale teď je to hodně omezené.. to teďka ovlivněné i tím covidem. Myslím si, že tady ta škola, jak ji znám, tak funguje na trošku jiném principu, když ten covid není.“* Rodič uvádí, že omezenost pohybu a školních akcí ho velmi mrzí z důvodu nemožnosti styku s učitelkou či uskutečnění neformálních setkávání s jinými rodiči. I u učitelů lze zaznamenat nespokojenost ve spolupráci v důsledku distanční výuky: U4: *„...už druhý rok to nemáme jo, protože to prostě nejde.. ta situace nám moc nenahrává no..“* Paní učitelka ve výpovědi uvádí, že by ráda pro rodiče dělala neformální akce, nicméně situace jí to neumožňuje. Jiná paní učitelka si stěžuje na to, že v důsledku pandemie se s rodiči svých žáků pořádně neměla možnost seznámit. U1: *„V té první třídě*

chodili, tam byl zase problém distanční výuka, zavřené školy, tak v tu dobu jsme se neviděli, ale dělali jsem online třídní schůzky.“ Dalším limitem, které učitelky mohou vnímat je klesající zájem rodičů v důsledku stupňování ročníků. U4: „U prváků máte narváno, tam se ani nepohnete a u pátáků už přijde jenom pár kusů, pár rodičů..“ Paní učitelka uvádí, že míra zapojení rodičů klesá tím, jak žáci přecházejí do vyšších ročníků. Tento problém je však globální a netýká se problematiky angažovanosti rodičů.

Za kým při problému

Pokud nastane nečekaná situace, která může být problémová z pohledu učitele nebo rodiče, každý má jiný názor na to, v jaké situaci zvládne problém vyřešit sám, a kdy je potřeba přizvat další osobu. Také rozdělení kompetencí může být z pohledu rodičů i učitelů odlišné. V reálném řešení problémů se vyskytuje učitel jako první možnost při náznaku problému, kterého rodiče kontaktují. R1: „Řešili jsme to v podstatě tak, že já jsem napsala paní učitelce, která v podstatě měla ponětí, že něco takového v té třídě probíhá..“ Z výpovědi vyplývá, že rodič již zkušenost s problémovou situací ve školní třídě má a první variantou zde byla právě třídní učitelka. I v názorech rodičů na fiktivní problémovou situaci je patrná snaha o vyřešení problému s paní učitelkou: R2: „...pokud by nějaký problém byl.. asi bych to řešila s paní učitelkou třídní a jakoby věřím, že jako paní učitelka by měla nějakou snahu zase to vyřešit.. záleželo by na tom problému..“ U rodiče je patrná důvěra v paní učitelku, čímž je zřejmé, že by se snažil situaci vyřešit primárně s ní, pokud by to situace umožňovala. Při vážnější situaci a rozporu dvou a více žáků je zapotřebí kontaktovat také rodiče všech účastníků. R4: „Tak třeba kdyby to byla šikana, tak bych čekala určitě zapojení i paní ředitelky plus vlastně asi všech těch učitelů, u kterých se to zrovna děje v těch hodinách, a pak bych asi čekala i nějakou takovou schůzku, buď všichni rodiče nebo ..“ Při nespokojenosti rodiče s řešením problému učitelkou je možnost zapojit do řešení i vedení školy: R3: „No a podle toho, jak by to řešila nebo neřešila, tak bych to kdyžtak hnal výš..“ Někteří rodiče uvádí, že při problémových situacích by vyhledali také pomoc psychologa, který by byl u řešení přítomen. R2: „...závažnější věci mělo být zapojené třeba i ten psycholog, možná i to vedení.“ R1: „...a potom následně samozřejmě nějaké obrácení se buď na tu školní psycholožku nebo na vedení přímo.“ R3: „...něco vyřeší učitelka, něco vyřeší psycholog, něco až ředitelka..“ R4: „...určitě by do toho musel být zapojený školní psycholog..“ Z výpovědí je jasné, že rodiče by při závažnějších situacích nespolehali pouze na paní učitelku, i přesto, že ji uvádějí jako první variantu kontaktu při výskytu problému. Při problémových situacích, kdy se jedná například o

agresivní chování žáka by rodiče vyhledali odbornou pomoc v oblasti psychologa, do některých případů by dle jejich názoru musel zasáhnout i ředitel školy.

Učitelky by pomoc hledaly zejména u zaměstnanců školy z řad odborníků. U2: „*Asi bych v tomto případě dala právě na slova výchovného poradce nebo psychologa, jestli teda to dítě u toho.. takže to bych asi spíš z těch beder dala na někoho jiného, ať mi poradí.*“ Z výroku je zřejmé, že učitelka se v oblasti výchovných problémů necítí příliš komfortně a pomocnou ruku od odborníka by uvítala, dokonce by zodpovědnost za dítě odborníkovi přenechala, kdyby byla situace vážná. Se závažnou situací mají zkušenost další dotazované učitelky, které byly při řešení v kontaktu i s jinými institucemi pro děti s výchovnými problémy: U1: „*...tak je potřeba potom třeba výchovnou komisi, to už je na úrovni i zástupkyně třeba u toho, výchovný poradce.. když to nepomáhalo, tak OSPOD..*“ U3: „*...který byl fakt těžký záškolák, ale opravdu to byla hrůza.. on tady byl snad šest týdnů z celého školního roku a tam se musela výchovná komise, tam se dokonce došlo až na OSPOD, tam byl psycholog.*“ U jednodušších případů však učitelka problém vyřeší pouze s žákem, popřípadě s prosbou rodiče o pomoc. U2: „*Prostě řeknu rodičům, co se mi nelíbí nebo co se objevuje a poprosím je, aby v tom něco udělali doma, aby domluvili tomu dotyčnému žákovi nebo pohlídali..*“ Zkušenosti rodičů i učitelů s řešením problémových situací jsou různé, nicméně dle výpovědí je zřejmé, že při obtížných situacích se ani jeden z účastníků nemůže spoléhat jen sám na sebe, ale je zapotřebí si k řešení přizvat odborníky, kteří mají funkci poradce v řešení nebo i psychické podpory pro dítě.

Známky nespokojenosti

V této subkategorii popisují konflikty, které rodiče a učitelé ve spolupráci s druhou stranou pocítují jako problematické. Jedním z důvodů, kdy může dojít ke konfliktu je nespravedlivá klasifikace žáka z pohledu rodiče. R3: „*...se mi nelíbilo nějaké hodnocení na konci loňského školního roku.. tak prostě měl jako mít horší známku, než ten jako řekněme míň chytřejší.. nevím sto padesát jedniček, jednu dvojku, jednu trojku.. a ta jedna trojka prostě mu měla zhoršit známku v tom předmětu. Tak jsem se ozval no a..*“ V této situaci rodič popisuje, že mu přijde nespravedlivé, pokud by jedno z jeho dětí mělo mít horší známku. Z pozice rodiče neviděl důvod ke zhoršení na klasifikační stupnici, neboť své dítě zná. Podle posouzení kvalit svého dítěte usoudil, že hodnocení navržené paní učitelkou není v pořádku. Je to tedy jeden z možných důvodů, proč dochází ke konfliktu mezi rodičem a učitelem. Další rodič popisuje konflikt s učitelkou, která z jeho pohledu není dostatečně trpělivá k jeho dítěti. R4: „*...všem ostatním to jednou řekla a měla pocit, že ty*

děti se to naučily, i když ony už to dávno uměly, tak byl jakoby problém se jako jí nějak víc věnovat a naučit ji to..“ Rodič byl nespokojený zejména s přístupem paní učitelky, neboť i přes mnohanásobné vysvětlení ze strany rodiče, že žák byl nemocný, nezměnila svůj postoj na situaci. R4: *„tu paní učitelku jsem několikrát kontaktovala napřed tak jako, abych jí to vysvětlila.. já jsem kontaktovala tu paní učitelku, aby mi vždycky řekla, co se učili, abych já to doma s dcerou probírala, abychom to nějak dohnali..“* Následovala rezignace ze strany rodiče s tím, že učivo s dítětem dožene, aby nebyl ve škole problém a žák byl ve škole co nejvíce úspěšný. I při vyjasnění situace se však rodič nesetkal s pocitem uspokojení, neboť situace pokračovala dál. R4: *„..jako já jsem měla pocit, že jo, že dobré.. dcera stejně řekla, že po ní zase křičela, a tak..“* Strategii k vyřešení zvolil rodič takovou, že nechal věci tak jak jsou, neboť uznal, že situace se sama zklidní. Problém může rodič cítit i v úkolech žáka. Jeden z rodičů popisuje konflikt s učitelkou, kdy z jeho pohledu kladla učitelka na jeho děti nesmyslné požadavky jak v době běžné výuky, tak zejména v období distanční výuky. R3: *„Bojoval jsem proti děláni okrajů v sešitě. Řekl jsem, že to je starý komunistický přežitek.. Nějaké hudební výchovy, to se má učit jenom matika, čeština a takové důležité věci a ne hudebka.“* Některé učitelky zase vidí problém v tom, že mají pocit nedostatečného zájmu ze strany rodičů. Jedna z učitelek si stěžuje na fakt, že rodiče nejsou aktivní při komunikaci v období absence jejich dítěte ve škole. Z jejího pohledu je povinností rodiče se o úkoly zajímat. U2: *„..veliký nešvar rodičů, že si myslí, že je to naprosto jasné, že já jsem povinna jim zaslat úkoly, takže někdo mi vůbec nenapiše a čeká, že já sama budu iniciativně posílat přes EŽK úkoly.. měl by si ten rodič zjistit nějakým způsobem.. dřív, když nebyla EŽK, museli si shánět po spolužácích.. co mě nepožádali nějakým způsobem, takže jsem to byla já, která aktivně jim to prostě až takhle naservírovala.“* Ve své výpovědi lze pozorovat rozhořčení z toho, že nejsou rodiče v tomto směru více aktivní a spoléhají na aktivitu učitelky. Zmiňuje také období před zavedením elektronické žákovské knížky, kdy z jejího pohledu byli rodiče více aktivní při shánění učiva, přičemž měli ztížené podmínky. Možnost komunikace přes elektronickou žákovskou knížku vnímá jako aspekt toho, že rodiče více spoléhají na iniciativu ze strany učitelky.

Shrnutí kategorie

V současné době je největší překážkou ve spolupráci omezenost kontaktu pandemií. Tento problém trápí rodiče i učitele z hlediska toho, že se nemohou lépe poznávat a tím utužovat partnerské vztahy. Limitem spolupráce je z pohledu učitelek také snižování zájmu rodičů

přestupem jejich dětí do vyšších tříd. I přesto, že je tento problém naprosto přirozený, považuje ho učitelka za limitující při spolupráci s rodiči. Ze zkušenosti rodičů byly popsány konflikty, které ve své spolupráci a komunikaci se školou měli. Důvodem ke konfliktu může být nespravedlivé hodnocení žáků nebo také nesmyslnost požadavků učitele z pohledu rodiče. Mezi názory učitelek se vynořil problém nezájmu rodičů o úkoly žáků v období absence a spoléhání se na aktivitu učitelky. Při řešení problémů lehčího typu se učitelky obrací na žáka, popřípadě na rodiče, pro rodiče je první možností při problému třídní učitel. Při zaznamenání většího problému neváhají obě strany zapojit také odborníky. Některé učitelky popisují i zkušenosti s výchovnými institucemi. Dle výpovědí vyplývá, že je velmi subjektivní, kdo je kompetentní pro jaký druh problému, a záleželo by na konkrétní situaci.

6.2 Interpretace dat získaných z pozorování

V této podkapitole budu interpretovat data, která jsem získala pomocí pozorování tripartitních schůzek s účastí učitelky prvního stupně základní školy a rodičů a žáků spadající do třídy dané paní učitelky. Z analýzy otevřeného kódování mi vzešly kategorie:

- Partnerský přístup jako základ dobré spolupráce
- Pomoc učitelky při nesnázi
- Žák a rodič pod drobnohledem

6.2.1 Partnerský přístup jako základ dobré spolupráce

Tato kategorie se zaměřuje na projevy partnerství ze strany učitelky i rodičů, které z výpovědí a chování účastníků vyplývají. V souvislosti s partnerským vztahem vystupuje také kladná atmosféra při tripartitních schůzkách a zjišťování spokojenosti s novou formou spolupráce.

Projevy partnerství

Paní učitelka dává najevo partnerský přístup při rozhovoru s rodičem i dítětem tím, že se zajímá o jejich životy ve škole i mimo ni. V jejím projevu je cítit zájem, který jistě podporuje pozitivní vztahy mezi nimi. Při rozhovoru s žákem propojuje jeho školní působení s jeho zájmy, čímž dává najevo, že žáka zná. U1: „*Ale víš co? Dneska jsem na tebe myslela, zrovna jsme o tobě mluvili, protože jsme se s děčkama byli podívat na dětský kongres vědecký.. A já jsem si úplně vzpomněla na ty tvoje pokusy víš, jak si nám*

ukazoval.. “ Také u jiné žačky se snaží projevit pozornost k jejímu mimoškolnímu životu. U1: „*Dobré, už budeš mít zase packu. Sádru si necháš na památku vzemeš domů?*“ Nejen prostřednictvím žáků však paní učitelka usiluje o důvěru a pozitivní atmosféru tripartitní schůzky. U1: „*A bydlení super? Jste spokojeni? Nadšení?*“ Otázka paní učitelky nikterak nesouvisí s žákovským působením ve škole, ale cílem paní učitelky bylo projevit zájem, a tím udělat rodičům radost. Z hlediska otázek ke školnímu prostředí se paní učitelka často ptala na názory a připomínky rodičů: U1: „*A vy máte nějaké připomínky nebo námět nebo něco, co by mohlo být vhodnější nebo lepší nebo jinak ve škole?*“ U1: „*Jo a lepší vám to vyhovuje každý den vždycky po tom dni, když to pošlu?*“ Zjišťováním názorů může jednak následně zkvalitnit svou práci se žáky a rodiči, jednak opět dává najevo svůj postoj k rodičům jakožto partnerům.

Pro partnerský vztah je také důležitá důvěra. Paní učitelka při schůzce ujišťuje rodiče, že žáci v ni mají důvěru a při problému se na ni mohou obrátit. U1: „*Tak děťátka ví, že pokud je nějaký problém, tak není vůbec strach se svěřit nebo říct..*“. Její výpověď koresponduje také s výpovědí žáka, který uvádí, že problém se spolužákem by paní učitelce určitě řekl. Ž3: „*Ne to asi ne.. to bych řekl..*“ U1: „*No to doufám, že byste se svěřili.*“ Důvěra v paní učitelku je zde tedy patrná, což jistě podporuje pozitivní vztahy i s rodiči. Dalším faktorem, který lze pozorovat, je nabídka pomoci rodičům. Paní učitelka svou ochotou být pro rodiče k dispozici zlepšuje kvalitu svých služeb, čímž dává najevo náklonnost k rodičům. U1: „*Kdyby vy jste se v průběhu toho rozhovoru chtěli něco zeptat, tak zastavíme a zeptáte se a pak se budu bavit chvilinku s vámi.*“ U1: „*Kdyby cokoliv, napište na EŽK, domluvíme se. I třeba na osobní schůzku, kdybyste viděla, že je nějaký.. že byste potřebovala, tak jsem ochotná tady být.*“ Z pozice rodiče pak můžeme vidět, že tento projev vnímají a automaticky jsou také pozitivně naladěni. R7: „*...můžeme děkujeme, i za to, že vás můžeme kdykoliv kontaktovat..*“ Výpověď rodiče potvrzuje, že vztah mezi učitelkou a rodičem je kladně nastaven a rodič si partnerského přístupu učitelky váží. Ochota učitelky je patrná i při následujícím rozhovoru: R11: „*A ještě, co úplně nevíme, co s tím, tak ty úkoly. On si to prostě neznačí a v tom úkolníčku..*“ U1: „*...můžeme se domluvit, že mi to vždycky přijde ukázat po hodině.. Vím o tom, takže si to pošéfuju, pohlídám.*“ Paní učitelka tímto způsobem dává najevo, že jí starost rodiče není lhostejná a snaží se pomoci. Také vyjadřuje svůj postoj, že jí na žákovi záleží a společně s rodinou hledají cesty ke zlepšení.

Uvolněná atmosféra

Atmosféra hovoru s rodiči je důležitá, pokud chce učitel rodiče dostat na svoji stranu. Tripartitní schůzky se konaly v malé uzavřené třídě, takže jejich rozhovor nikdo nerušil. I toto je důležité, protože se tak můžou účastníci cítit v bezpečí. Nejednou paní učitelka tímto způsobem pobízela žáky k vyjádření svých obav a přání. U1: „...*protože jsme tady teď sami, není tady celá třída, tak já se tě zeptám na takové věci, které třeba bys neříkala před třídou nebo nechtělo by se ti to.*“ Bezpečné prostředí tedy může podpořit vztahy, neboť díky němu učitelka získá citlivé informace, se kterými může dále pracovat. Další možností, kterou paní učitelka využila pro pozitivně laděnou atmosféru, bylo nadměrné chválení žáků. Při každé příležitosti vyzdvihla jakoukoliv drobnost, která je na dítěti pozitivní. U1: „*Dobře, takže za mě úplně skvělá, mám z ní velikou radost a musím moc, moc, moc pochválit.*“ V některých případech se paní učitelka neopírala o konkrétní vlastnosti, schopnosti či vědomosti dítěte, jindy při chválení popisuje přímo body, ve kterých žák vyniká. U1: „*A je velice šikovný, já ho musím pochválit, protože on je říkám.. pečlivý opravdu i co se týká těch výchov, prací ručních i co se týká ostatních předmětů.. Velice ho musím pochválit za takové věci.. oni mi pomáhají děcka taky vždycky v té partě.. aktivní a spolehlivý.*“ U1: „...*já ho musím pochválit, protože on fakt přepychově čte, úplně.. až ho musím brzdit. Nečti tak rychle. Vždycky spustí jak kulomet a.*“ U1: „...*tak on je prostě naše encyklopedie. On nám vyjasní problémy, které jsou.*“ Pochvaly paní učitelky jsou sice popisy žakovských zdatností, nicméně z výpovědi je zřejmé, že jsou určeny spíše rodičům. Paní učitelka tímto způsobem chválí žáky, ale říká to rodiči, nikoliv přímo žákovi, z čehož vyplývá, že chce jednak informovat rodiče o školní úspěšnosti jeho dítěte, ale také se snaží vyvolat v rodiči pocit, že je vše v pořádku, neboť chválením jejich dítěte mu dává najevo, že on má šikovné dítě. Další výhodou je pak pochvala dítěte před rodičem, kterou žák slyší, čímž v něm učitelka buduje vyšší sebevědomí. Na některé pochvaly reagují i rodiče okamžitou zpětnou vazbou: R1: „...*a musím ji teďka pochválit, že si začíná zapisovat do toho deníčku teda.*“ Mimo chválení žáků využívá paní učitelka i pochval rodičů. U1: „...*ale mamka je skvělá, hodná.*“ Vyzdvihování předností žáků i rodičů je skvělou strategií paní učitelky, jak vytvářet pozitivní atmosféru při schůzkách, ve kterých potřebuje řešit i závažnější věci. V uvolněné atmosféře jsou poté žáci i rodiče více otevření případnému řešení závažných, ale i naprosto běžných problémových situací.

Efektivita tripartit

Tripartitní schůzky jsou na zkoumané škole novou formou komunikace s rodinou. Za podporující partnerský vztah považují i zkoumání názorů rodičů na efektivitu těchto schůzek, neboť na základě výpovědí se předpokládá naplnění potřeb rodičů. Projev zájmu paní učitelky je zejména v tom, že se snaží zjistit názory rodičů na uskutečňování této formy spolupráce, na jejich výhody i nevýhody. U1: „*A ještě se zeptám, uvítala byste, kdyby tady ty tripartity byly každý rok třeba jednou za rok bysme se sešli takto anebo máte názor, že lepší jsou ty kolektivní třídní schůzky?*“ V některých případech se paní učitelka snaží zjistit i časovou dotaci, aby při dalších schůzkách mohla vyhovět požadavkům rodičů v plné míře. U1: „*Když by byly ty tripartity třeba v těch dalších letech. Uvítali byste delší čas, třeba půl hodinku?*“ Otázky paní učitelky vychází z nekušenosti s touto formou, a také v projevení zájmu o postoje rodičů a jejich názorové rozpoložení vzhledem k této formě komunikace.

Shrnutí kategorie

Paní učitelka pro budování partnerského vztahu využívá zejména pozitivní přístup k jednání s rodiči. Při rozhovoru volí vlídná slova a často se zajímá o názory žáka i rodiče, ať už v prostředí školním nebo i mimoškolním. Projevuje taktéž zájem o záliby a životní okolnosti účastníků schůzky, který podtrhuje uskutečněním schůzky v příjemné atmosféře soukromí. Touto strategií se snaží paní učitelka získat rodiče na svoji stranu, ukázat respekt a vstřícnost a zjistit záležitosti, které jsou pro účastníky citlivé. K příjemné atmosféře přidává také nadměrné chválení žáků i rodičů, čímž dosahuje u rodičů náklonnosti pro pozitivní průběh spolupráce. V neposlední řadě ukazuje rodičům i žákům svou důvěryhodnost, která je potvrzena také výpovědí žáka, čímž působí v očích rodičů jako spolehlivá autorita jejich dětí.

6.2.2 Pomoc učitelky při nesnázi

Následující kategorie je věnována učitelce a jejím kvalitám v učitelské profesi vzhledem ke spolupráci s rodiči. Popisuje oblasti poskytnutí pomoci a rad rodičům v obtížných situacích a vhléd do vyučování, jakožto objasnění některých problémů, které rodič nevidí. S touto oblastí souvisí také rodičovské otázky a podněty, popřípadě i obavy, které rodiče cítí a očekávají od učitelky v tomto směru pomoc.

Učitelka odbornice

Paní učitelka je v očích rodičů vnímána jako odborník na dění ve škole. Při rozhovorech se na ni několik rodičů obrátilo s prosbou o radu, týkající se působení jejich dítěte ve škole. Ve výpovědích poskytuje rady rodičům, které vychází z jejich dlouhodobých zkušeností v působení učitelské profese. R6: „*Ježíšek donesl toho Pilota, jestli je to v pořádku nebo jestli by pořád měli psát tím..*“ U1: „*Jo já to vždycky radím, že aspoň do té třetí třídy by to bylo fajn..*“ Dotazy rodičů na tuto problematiku jsou různorodé, ale paní učitelka se snaží vstřícně poradit všem. R8: „*Ještě jestli se můžu zeptat, jaké ty nůžky mají být?*“ U1: „*Nejlepší rada – zkuste s tím ustříhnout kus hadru a kus papíru, nejlépe tvrdého. Pokud to neustříhnete vy, tak děcko určitě ne.*“ Uvádím zde příklady, kdy paní učitelka odpovídá přímo na jasný dotaz rodiče. V některých případech paní učitelka sama poskytuje rady rodičům bez požádání, neboť cítí, že si rodič s danou situací neví rady sám. V jiných případech poskytuje rady na základě vyzkoušených problémů u žáka ve vyučování: U1: „*...má trochu problém s tím stříháním nebo s tou obratností ruky. Možná nějak jemnou motoriku cvičit nějaké skládky, nůžky ideálně do ruky ať stříhá..*“ V následujícím příkladu rozhovoru mezi rodičem a učitelkou je zřejmé, že rodič na nevyžádanou radu reaguje kladně a souhlasně, čímž potvrzuje roli učitelky jako odbornice: U1: „*...v té češtině akorát.. on nebude asi úplně jedničkář.. ale na druhou stranu v té češtině se toho dá hrozně moc nahnat tím čtením*“ R8: „*Já jsem mu vysvětlovala.. když budete hodně číst, budete mít slovní zásobu, budete vědět, jak se to píše a jedno s druhým..*“ U1: „*ideálně, když vám to čte doma nahlas..*“ Paní učitelka je danými rodiči vnímána jako ta, která ví, co je pro jejich dítě v oblasti vzdělávání nejlepší. Za radu od ní jsou vděční v případech, že si radu sami vyžádají, i v případě rady nevyžádané.

Za zavřenými dveřmi

Učitelka v rozhovoru s rodiči informuje také o tom, co je za normálních okolností očím rodiče skryto, a to dění ve škole. Učitelka má v této oblasti oproti rodiči větší nadhled, protože se vyučování přímo účastní, takže vidí to, co rodič vidět nemůže. Tripartitní schůzky paní učitelka pojala i jako možnost vyjasnění informací, které rodiči přicházejí zprostředkovaně od žáka. Ž4: „*No protože každý tam řve a..*“ U1: „*Každý tam neřve, ale občas někomu něco spadne, někdo něco řekne..*“ V této situaci rodič od žáka ví, že se nemůže soustředit a paní učitelka objasňuje problém podaný žákem. Následně také doplňuje, že problém rušivých elementů ve třídě skutečně je, a že žák v přímé výuce má se soustředěním problém: U1: „*Problém je v tom, že opravdu, když začne někdo ve třídě dělat*

nějaký rozruch, tak samozřejmě všichni okamžitě ty radary jdou na to“. Rodiče tímto způsobem zasvětili do situace, kterou do té doby zná jen z pohledu žáka. Podobný příklad vyjasnění je v případě žáka, který si stěžuje na nedostatek času při psaní: R7: *„...jste říkala, že vždycky dáváte dětem dost času.. třeba říká, že si to nestihl, že jako podle něho na to bylo málo času.“* U1: *„Ale jako není to o tom, že by na to neměli čas, protože já prostě řeknu příklad, zopakuju, takže.“* Paní učitelka zde obhájí své tvrzení, že na žáky klade přiměřené požadavky, přičemž rodič zná pouze verzi žáka. S klidným přístupem však rodič i učitel situaci vykomunikují, což mimo jiné svědčí o kladných vztazích mezi nimi. Paní učitelka zde má i možnost konkretizovat své postupy při známkování, čímž obhájí a podporuje svou učitelskou odbornost. V jednom příkladu nastiňuje fakt, že je ochotná dávat žákům druhé šance. U1: *„Já to ve škole dělám s děckama tak, že oni když to napíšou, když máme čas přijdou a já jim řeknu - máš tam dvě chyby. A oni mají dvě možnosti. Buď to řeknou ne já to opravovat nebudu, čímž dvojka nebo řeknou dobrý, já si to jdu najít, ale neřeknu jim, v kterém řádku, neřeknu jim kde a myslím si, že je to dobré, protože ty děti se tu chybu naučí najít.“* Kromě problémových situací informuje paní učitelka rodiče i o úspěšných momentech ve školním působení jejich dítěte. U1: *„My hráváme ted' proti všem vybijenou a on si vždycky takticky stoupne doprostřed a bum bum bum.“* Rodič za zavřené dveře školní třídy nevidí, proto je dobré, že učitelka informuje o událostech týkajících se vyučování. Některé informace mohou být zkráceny výkladem žáka, tudíž je vyjasnění si některých informací na místě. R12: *„A ta básnička.“* R11: *„No to jsem se chtěla zeptat. To je výzva. Jak to je?.. No on nám to trochu zamlčel. To víme díky spolužačce, že je.. Protože spolužačka říkala do pátku, tak my jsme ty jo, tož toto to je výzva.“* U1: *„Ale moje chyba to byla, protože my jsme si to řekli, ale já jsem prostě zapoměla jim napsat datum.“* R11: *„Jo, to se vykomunikuje, v pohodě.“* V tomto případě si žák nezapamatoval datum splnění úkolu a rodiče byli vyděšení. Díky společné schůzce se ale vše vyjasnilo, tudíž se vše vrátilo do pořádku. Z výpovědí rodičů je zřejmé, že chtěli znát pouze pohled paní učitelky na věc a nevyskytoval se žádný náznak útoku na ni.

Problémy a řešení

Z rozhovorů vyplynulo několik problémů, které rodiče nebo učitelka považují za důležité k řešení. Z výpovědí žáků se vynořily nové skutečnosti ohledně sociálních vztahů ve třídě, o kterých paní učitelka mnohdy nevěděla. Ž6: *„On pořád řve a mluví sprostě.“* U1: *„Říká škaredá slova a pokřikuje. Tak budeme ho muset trochu zklidnit no.“* V tomto případě si paní učitelka vystačila s komunikací žáka. Je patrné, že tento problém nepovažovala za

nikterak problematický, neboť jej vyřešila bez účasti rodiče. Zapojení rodiče do problému je patrné z dialogu mezi rodičem a učitelkou: R14: „*Byl tam problém, ale dcera si stěžovala, že on je spíš šikanuje, takže.. Že je sleduje, že na ně vykřikuje, sprostě mluví..*“ Zde se svého dítěte zastává rodič a podává interpretaci ze strany jeho dítěte. Z postoje paní učitelky je však zřejmé, že takto podané situaci plně nevěří, ale neví, kde přesně je pravda. U1: „*Jo, to vám řekne každé děcko, žádné děcko se nepráskne.. je jasné, že každý to svoje dítě brání. Ale někde to musí být..*“ Viníka této situace ani jedna ze stran nenašla, ale paní učitelka problém uzavřela s tím, že v dnešní době je již vše v pořádku: U1: „*Ale v současné době si myslím, že se to zklidnilo, takže buďme rádi, jak to je.*“ Paní učitelka v této situaci nehledala původce problému, jelikož byla přesvědčena o své pravdě. Rodič žáka byl taktéž zaujatý svou pravdou, přesto se oba shodli na stejném výsledku. Rodič má očividně k učitelce důvěru a kladný vztah, který je patrný z výpovědi, i přesto, že se řešil problém. Problémy s učením se paní učitelka vždy snažila zaobalit tak, aby to žák nevzal příliš špatně. Při podávání negativních informací o žákovi, ať už přímo jemu nebo rodiči, jde cítit odlehčení situace. U1: „*Ale ty píšeš docela pěkně, takže to není zas takový problém..*“ U1: „*Linky.. pořešíme s linkama.. Dobré, já myslím, že nemáte moc co zlepšovat, je to opravdu fakt fajn..*“ V případě známkování se snaží také rodičům ukázat, že není vše jen o jedničkách: U1: „*Ale viš co já vám vždycky říkám? Dvojka je takový zdvižený prstík, že není všechno v cajku, ale dvojky mezi námi dobré.*“ Z výtek paní učitelky je patrné, že se snaží je podat milým způsobem, nejlépe je obalit v příjemných pozitivních zprávách. Jedná se taktéž o strategii, jak si udržet rodiče na svojí straně.

Rodičovské otázky a podněty

Učitelka působí ve vztahu k rodičům jako informátor o tom, co se děje ve škole. Problematice vyjasnění informací z prostředí školní třídy se věnovala předchozí subkategorie. V této subkategorii jsem se zaměřila na rodičovské otázky, které se netýkají vyjasnění dvojího pojetí problému ve třídě, ale jedná se o otázky rodičů směřující k učivu, domácí přípravě a jiným obavám a podnětům. Z hlediska učiva se otázky orientují především na oblast domácích příprav. R7: „*Jestli máme na něčem pracovat, co by bylo potřeba vylepšit třeba během vyučování?*“ Učitelka představuje v rodičích oporu a pomocnici, která jim poradí, jak na žáka. V jiných případech lze identifikovat v otázkách i výpovědích rodičů obavy. R10: „*Já se bojím, až bude něco těžšího, že se nebudeme umět učit doma.*“ Zmíněná starost rodiče souvisí s klasifikací, neboť se jedná o jednu z nejčastějších obav rodiče. R9: „*Ale prostě teď poslední dobou má víc těch dvojek než*

předtím..“ R11: „Asi nás to ze začátku trochu vyděsilo ty horší známky.“ Specifickou obavou rodiče je problém zařazení anglického jazyka do příliš brzkého ročníku: R13: *„Děcka, které neumí česky já jsem říkala.. Jako je to super, ale nevím, jestli není brzo první, druhá třída.“* Rodič zde i vyjadřuje nespokojenost se zavedením stávajícího nastavení vzdělávání anglického jazyka na dané škole. I v tomto případě se však jedná o klidnou konverzaci, při které všichni účastníci udržují příjemnou atmosféru. Na schůzce zazněla i otázka, která se vyučování týká pouze okrajově. R6: *„Vy je budete mít i ve třetí třídě nebo potom už se to zase mění od třetí třídy?“* Jedním z obav rodičů tedy může být i přechod jejich dítěte k jiné učitelce. Otázky a podněty, které rodiče na učitelku mají jsou důkazem toho, že v ní vidí profesionála ve svém oboru a nechají si od ní poradit, mnohdy to dokonce vyžadují.

Shrnutí kategorie

Učitelka poskytuje rodičům oporu při jejich obavách a problémech. Z výpovědí je zřejmé, že rodiče si rad paní učitelky velmi váží a jsou rádi za její podněty vyžádané otázkou i nevyžádané, které poskytne v případě, že zaznamená problém nebo nedostatek. Při řešení problémů vychází z pozitivních vztahů, ale také se snaží výtky určené dítěti zaobalit do přijatelné podoby, aby tento vztah příliš nenarušila. Mezi obavy rodičů patří zejména strach z klasifikace a celkového hodnocení žáka, dále pak učení a její četnost ve vyšších ročnících nebo komplikovanost pro domácí procvičování. Ve výpovědích jsem zaznamenala také obavu, která se netýká přímo učiva, ale souvisí se žákovským působením ve třídě. Někteří rodiče považují za důležité vědět, zda jejich dítě v příštím roce bude učit daná paní učitelka nebo se třídní učitelka pro jejich dítě změní. S paní učitelkou si rodiče také vyjasňují informace, u kterých nemohou být přítomni.

6.2.3 Žák a rodič pod drobnohledem

V poslední kategorii se zaměřuji na to, jak učitelka cílí svůj zájem na žáka pro zlepšení kvality svých služeb a s tím souvisejícího partnerského vztahu. Odkrývám též reálné zapojení rodičů v domácí přípravě žáka a názory učitelky na tuto problematiku.

Žák ve středu zájmu

Ve svých otázkách na žáka se zaměřila paní učitelka na oblast školního působení i mimoškolních zájmů. Z hlediska školního působení zjišťovala především vztahy ve školní třídě a zapojení konkrétního žáka do kolektivu třídy. U1: *„Máš nějaké kamarády, na které se každý den těšíš, kteří jsou fakt dobří kamarádi?“* Tuto oblast započala zjišťováním

kladných vztahů, které poté doplnila o otázky týkající se negativních vztahů ve třídě. U1: „...někdo, s kým máš trochu problém jakože ti třeba.. je na tebe nějaký nepříjemný..“ Pro jasnější vhléd do problematiky se žáků dále konkrétně doptávala, aby zjistila, v čem problém spočívá. U1: „Proč? Dělá něco, co ti vadí, ruší nebo ubližuje?“ Za důležitou považuje paní učitelka i četnost konfliktů a jejich intenzitu. U1: „Jsou nějaké časté konflikty nebo je to jenom tak, že se nekamarádíte?“ Z výpovědí je zřejmé, že paní učitelka o některých problémech a názorech týkajících se sociálních vztahů žáků nemá příliš přehled, jelikož se některé konflikty nemusí dít přímo před jejíma očima. Je však patrný zájem paní učitelky o názory žáků a snahu zjistit o problematice co nejvíce. Další oblastí zájmu paní učitelky je školní úspěšnost žáka. Nejedná se však o známky, které paní učitelka ví, ale o názory žáků, které jinde, než na těchto schůzkách zjistí jen stěží. U1: „Když se chystáš do školy nebo když jdeš do školy, je nějaký předmět, na který se fakt těšíš?“ Z obecnější otázky se opět doptávala na konkrétní potřeby, zájmy a požadavky žáka. U1: „...spíš počítat jako příklady sloupečky nebo spíš nějaké slovní příklady nějaké takové ty hlavolamy, co musíš přemýšlet?“ U1: „...kdyby ses zapojoval na nějaké hudební nástroje, to by tě bavilo?“ Po zjišťování pozitivních informací opět paní učitelka zkoumala negativní postoje žáků ke školnímu působení. U1: „Je ve škole předmět, který tě fakt nebaví? Který bys nejradši tak jako.. kdyby nebyl.“ Na tuhle otázku však naváže další, do jisté míry pozitivní otázkou. U1: „V čem by ses mohl třeba trošinku zlepšit?“ Paní učitelka se snaží žáka povzbudit k tomu, že i přesto, že mu něco ve škole nejde, je možnost na tom pracovat a zlepšit se. Kromě školní úspěšnosti se paní učitelka zajímala také o zájmy žáků, které se školou mohou, ale nemusí souviset. V některých případech může jít o zjišťování zájmů z důvodu zapojení některých jejich oblastí do vyučování, jindy se jedná pouze o projev zájmu k žákovským postojům a potřebám. U1: „Čteš nějaké knížky doma kromě čítanky?“ U1: „Nemáš ráda hry. Nejsi soutěživý typ?“ U1: „A jako hry třeba s míčem nebo soutěže v družstvech nebo co ti nepasuje?“ V neposlední řadě cílila svůj zájem také na domácí přípravu, konkrétně na potřeby žáka při domácí přípravě. U1: „A co by ti bylo příjemnější? Kdybys to mohla dělat sama, anebo že si ráda, že tam ta mamka je?“ Při odpovědích žáků paní učitelka sledovala i reakce rodičů, zda ve svých výpovědích mluví pravdu, nicméně ji zajímaly zejména názory žáků na to, jak oni sami vnímají sebe ve vztahu ke škole a svým zájmům.

Rodič v domácí přípravě

Rodiče i žáci odpovídali na otázku paní učitelky U1: „*A když si chystáš věci, chystáš sám už nebo mamka kontroluje?*“ velmi rozmanitě. Z výpovědi paní učitelky vyplývá, že hlavním záměrem zjistit, kdo má přípravu do školy v kompetenci je problematika těžkých aktovek. U1: „*...že tam k tomu třeba tahají hračky, knihy a takové věci.. zbytečné..*“ V některých případech fungují rodiče jako pomocníci při chystání věcí, takže část odpovědnosti je na dítěti. Ž5: „*My máme ted' skříň, mamka mi podá ty učebnice, já si je zkontroluju, dám si to do aktovky..*“ Výpověď žáka ukazuje na to, že se na domácí přípravě podílí velkou mírou. Ještě větší míru samostatnosti žáka v přípravě dokládá tvrzení rodiče: R10: „*No to je.. proč to nemáš ještě uklizené? Protože si mi to nezkontrolovala. Takže ona si to nachystá, ale pro jistotu ještě kontrola.*“ V této rodině je rodič v přípravě na vyučování považován za kontrolora s tím, že většinu práce odvede žák. Na tuto výpověď rodiče reaguje paní učitelka kladně: U1: „*Takže je výborné, že vlastně máte tu aktovku pod kontrolou,.. Ve druhé třídě je to naprosto v pohodě, že dozorujete.*“ Podobně je tomu také v rodině následujícího žáka, který reaguje na poznámku paní učitelky ohledně přeplněných aktovek: Ž3: „*...všechnu přebytečnou zátěž vyhodím, si to roztřídím na hromádky..*“ U jiných rodičů je míra zapojení vyšší než v předchozích případech. Jeden z rodičů uvádí, že většina práce s chystáním do školy je skoro výhradně na něm. R11: „*No dělám to spíš já, protože on už má ty myšlenky úplně někde jinde. My děláme úkoly a on prostě.. už je to mimo něj. Jemu je jedno, že tam není všechno.. ale já jako ženská chci mít pořádek..*“ Z výpovědi je zřejmé, že tahle situace rodiči nevyhovuje, ale pro svůj dobrý pocit aktovku nachystá. Podobná situace nastala při rozhovoru rodiče s žákem, který spoléhá na vysokou angažovanost rodiče v přípravě jeho věcí do školy. Ž4: „*Já jsem si napsal do deníčku lepidlo a nůžky a mamka mi to furt nedala..*“ U1: „*Nesváděj to na mámu. To musíš si ty plnit.*“ R8: „*Musíš připomenout. Nejseš doma sám..*“ I přesto, že paní učitelka do rozhovoru zasáhla s poznámkou, že žák se má o své věci zajímat a obstarat, rodič zaujal pozici obrannou, při které ustoupil žákovi v tom, že na to zapomněl, nicméně přenechal část odpovědnosti na něm. Specifickým případem, kdy se o domácí přípravu stará spíše otec, je rodina, která k zapojení rodičů do domácí přípravy odpovídá následovně: R14: „*On nám do toho trošku tatínek zasahuje, takže tatínek je takový ten pečlivák, vezme aktovku hned po škole vytáhne všechny věci,.. já výjimečně když on má odpolední a on jim to vždycky všechno předchystá..*“ Je zřejmé, že otec je v této rodině hlavním koordinátorem domácí přípravy dětí s tím, že jejich samostatnost je tímto upozadována. S tím souhlasí

také matka této rodiny, která dále doplňuje: R14: „*Já už jsem mu to zakázala, aby to dělal, protože oni potom jsou..*“ Ve výpovědi lze pozorovat nesoulad mezi oběma rodiči v pojetí domácí přípravy a v přenesení části odpovědnosti na žáka. Paní učitelka se k tomuto případu vyjádřila tak, že by bylo dobré přenechat část odpovědnosti na žákovi a vést ho tak postupně k samostatnosti. U1: „*Zkuste prosím vyřídit moji radu tatínkovi, ať děti osamostatňuje trošičku, že mu to vzkazuju.. že ho prosím... hodit dítěti povinnost a nechat to všechno na něm je taky špatně, ale taková rozumná kontrola.. zvládnou..*“ Opačným příkladem je rodič, který naprosto odmítá být pro dítě „služkou“ a vede ho k samostatnosti v domácí přípravě. R13: „*To už taky bylo u nás: „Mami udělej, napiš mi to, nachystej mi věci do aktovky..“ „Cože?“ To jsem dělala v první třídě. Půl roku jsem mu dala. A říkala jsem „Umiš číst, pojďme tady rozvrh a jedeme“ Z výpovědi je znát ráznost a jistota v názoru, že žák je již schopen si nachystat věci do školy sám. Neuznává názor, že by rodič žáka ve druhé třídě měl chystat věci s tím, že žák se do přípravy nezapojí. S paní učitelkou se také shodnou v názoru, že samostatnost v tomto věku je již žádoucí, přinejmenším částečné zapojení do domácí přípravy je vítáno. U1: „*Je to skvělé, že vedete dítě k samostatnosti.*“ R13: „*Ale vy to děláte taky a to je super v té škole jakože chcete, aby byly samostatné.. Toto je naprosto perfektní.*“ Podobně jako v chystání si věcí do aktovky se paní učitelka zajímala o domácí přípravu v rámci domácích úloh a procvičování. U1: „*Když děláš domácí úkoly, děláš si je sám nebo u tebe sedí mamka nebo taťka nebo někdo jiný?*“ Odpovědi na domácí přípravu jsou i u stejných rodičů odlišné, neboť se do procvičování zapojují mnohem více. Ž1: „*Mamka mi trochu pomáhá, že jo mami?*“ R1: „*Sedíme tam spolu u stolu.*“ Ž1: „*Jojo. Já jsem totiž třeba řekla nějaké příklady jsem udělala a já jsem si nebyla jistá, tak jsem se zeptala mamky a ona řekla, že to je správně.*“ V případě této rodiny je patrná samostatnost i v učení, ale ze strany rodiče je tam jistá kontrola. Rodič zde působí spíše jako poradce a kontrolor, ale do práce žáka příliš nezasahuje. Podobným způsobem funguje domácí příprava i v další rodině: R16: „*To, co zvládne tak sama, já jí vždycky říkám, když neví, ať se zeptá.*“ I zde lze vidět samostatnost žáka v učení, přičemž rodič je spíše dohlížejícím subjektem, který žákovi podá pomocnou ruku, když je to zapotřebí. V těchto případech je domácí příprava založena zejména na samostatnosti žáka. V jiných případech je rodič více vtahován do domácí přípravy. Ž3: „*Dneska mi v matice pomáhala mamka dělat třešničky.. já jsem zapomněl bambilion třešní a mamka mi s tím naštěstí pomohla.*“ Žák zde uvedl aktivní zapojení rodiče do domácí přípravy. Podobně je tomu i v druhém příkladu, ve kterém je však zapojení rodiče podmíněno oblastí přípravy. Ž5: „*Tož třeba matiku si udělám sám, protože už ju.. S**

mamkou třeba děláme.. Co děláme?“ R9: „Tak třeba opakujeme.. ale my hodně doma procvičujeme to psaní, protože tam byly problémy.. No a hodně procvičujeme. Dávám mu přepisy a tady ty doplňovačky.“ Dle výpovědi žáka je rozdělení na samostatnost a dopomoc rodičem dána tím, v jaké oblasti přípravy zrovna pracuje. Předmět matematika pro žáka očividně není obtíž, proto do této oblasti rodiče nezapojuje a preferuje v ní samostatnost. Oproti tomu český jazyk není jeho silnou stránkou a vyžaduje v něm pomocnou ruku ze strany rodiče. V této oblasti je tedy rodič zapojován ve velké míře.

Shrnutí kategorie

Paní učitelka se zaměřila na postoje a názory žáků v oblasti školní úspěšnosti i mimoškolních aktivit. Důležitou oblastí pro ni byly zejména zájmy ve škole, oblíbené a neoblíbené předměty a také sociální vztahy ve třídě. Průzkum žakovských názorů dělala zejména pro budoucí práci s informacemi, ale také pro pozitivní atmosféru a budování vztahů skrze vyjadřování zájmu o žáka. Každou oblast otázek položených žákovi začala nejdříve kladnou otázkou, poté přešla na otázky negativního charakteru. U rodiče zjišťovala míru zapojení do chystání věcí do aktovky a domácí přípravy. Z výpovědi vyplývá, že oblast zapojení do chystání věcí byla začleněna zejména kvůli zkušenostem s přeplněnými taškami. Ze sdělení rodičů je zřejmé vyšší zapojení v rámci domácích úkolů a opakování do hodin. V některých případech je žák veden rodiči k samostatnosti, v jiných případech se o přípravu na vyučování stará rodič buďto v součinnosti s dítětem, nebo sám. Postoj paní učitelky k této problematice je takový, že by se dítě stále ještě mělo kontrolovat, ale postupně by si mělo zvykat na samostatnost v domácí přípravě.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Výzkumná část diplomové práce se zabývala otázkami spolupráce rodiny a školy v partnerském pojetí. Na základě stanovených cílů a výzkumných otázek jsem sesbírala data, která jsem následně analyzovala metodou otevřeného kódování. V této části práce se zabývám shrnutím výsledků z interpretace a následným propojením s výzkumnými otázkami. Hlavní výzkumná otázka práce je ve znění:

Jak rodiče a učitelé hodnotí spolupráci mezi rodinou a školou na 1. stupni ZŠ?

Z výsledků lze vypožorovat spokojenost na straně rodičů i učitelek, které byly předmětem zkoumání. Rodiče se ve svých výpovědích opírají zejména o důvěru ve školu i učitelky. Také uvádějí, že spokojenost vychází z jejich strany hlavně z toho, že jsou spokojeni s komunikací a spoluprací paní učitelky. Na spokojenost rodiče má tedy velký vliv to, jaká je třídní učitelka jejich dětí, její charakteristiky a snaha o partnerský přístup k rodičům. Z pozorování bylo patrné, že pozitivní přístup učitelky výrazně ovlivnil komunikaci. Na základě pozitivní atmosféry vytvořené učitelkou se otevírala nová citlivá témata, která jsou pro spolupráci z pohledu učitelky klíčová. Pozitivně laděné prostředí bylo doplněno také četným zájmem učitele o názory a zájmy žáků i rodičů, což viditelně v očích rodičů podpořilo partnerský vztah, který je pro spolupráci důležitý.

Kromě hlavní otázky jsem si dále pro svůj výzkum určila 5 dílčích otázek, na které jsem svým výzkumem hledala odpovědi:

Jaká jsou očekávání a požadavky na spolupráci z pohledu rodičů?

Požadavky rodičů jsou směřovány zejména k neformálnímu styku s učiteli, ale také ke kontaktu s jinými rodiči. Rodiče vyslovují přání, aby učitelé byli více otevření mimoškolním setkávání s možností lépe poznat zaměstnance školy a proniknout tak do jejího chodu. Z výpovědí jsem zaznamenala požadavek rodiče na lepší informovanost o učiteli před začátkem školního roku. Jako návrh na zlepšení také uvádí zaslání informací o sobě s přiloženou fotografií. Mezi požadavky spadá také návrh jiného rodiče na zavedení skupinového chatu, ve kterém se mohou lépe poznat rodiče s učitelem, ale také rodiče navzájem a sdílet náměty ve skupinové diskusi. Potřeby rodičů jsou doplněny také slovním hodnocením, a to z důvodu, že rodič si pod klasickou známkou neumí plně představit požadavky učitele. Za vhodné tedy považuje komentáře ke klasifikaci pro plnohodnotnou domácí přípravu se žákem.

Jaké je reálné zapojení rodičů do spolupráce se školou?

Při spolupráci se školou je hlavním aktérem převážně matka. Vyplývá to z rozhovorů s rodiči i z pozorování tripartitních schůzek. Otec je brán jako zástupce matky, pokud není schopna komunikovat se školou nebo jako doplnění v případě nutnosti. Existují však rodiny, kdy otec funguje jako poloviční partner po boku matky jak v domácí přípravě, tak i v komunikaci a spolupráci se školou. V domácí přípravě je také rozdíl při samostatnosti dítěte. V některých případech je rodič v přípravě dítěte v roli pomocníka, jindy se o přípravu a chystání věcí do aktovky stará výhradně rodič sám. Z výpovědí učitelek vyplývá, že zapojení rodičů je velmi dobré jak v oblasti domácí přípravy a školní úspěšnosti žáka, tak i v případech mimoškolních. Učitelky uvádí, že rodiče se v některých případech o kontakt a partnerský vztah snaží i mimo vyučování, například zasíláním fotografií z aktuálního dění jejich dítěte. Tuto formu zapojení učitelky vítají.

Jaké formy interakce s rodiči jsou využívány na 1. stupni ZŠ?

Z osobních schůzek se využívají zejména třídní schůzky, které jsou na dané škole již zažitou formou komunikace. Z názorů některých rodičů je však tato forma zbytečná. Problematiku vidí zejména v informacích, které jsou pro ně nedůležité nebo ji známé. Novou formou interakce jsou tripartitní schůzky, na které mají rodiče i učitelé rozličné názory. Z pozitivních ohlasů se jedná zejména o cílenost na konkrétní rodinu, čímž se eliminují nadbytečné informace. Negativní ohlasy na tuto formu jsou zejména ve velké časové dotaci a nesmyslnosti pořádání v nižších ročnících z důvodu neefektivnosti přítomnosti dítěte. Z neformálních akcí organizovaných školou nebo učitelkami se objevují klasické formy, jako například besídky, opékání špekáčku nebo jarmark. Zajímavostí jsou kavárničky, které pořádá jedna z dotazovaných učitelek a u rodičů vzbuzují kladné ohlasy. Pro budování partnerského vztahu se učitelky snaží o rozmanitost v komunikaci nabízením různých komunikačních kanálů pro kontakt s učitelkou. Nejefektivnějším prostředkem pro rodiče i učitele je elektronická žákovská knížka, kterou využívají všichni a z reakcí je patrná spokojenost. Dilematem pro některé rodiče i učitele je poskytnutí osobního telefonu. Obavy z pohledu učitelek jsou zejména ve zneužívání rodiči. Rodiče, kteří osobní kontakt na učitelku mají, si této možnosti kontaktu váží.

Jaké oblasti spolupráce jsou rodiči a učiteli považovány za problémové?

Rodiče za problémovou situaci ve spolupráci a komunikaci ze svých zkušeností považují nespravedlivé hodnocení a nesmyslnost požadavků učitelek směrem k žákům. Dále

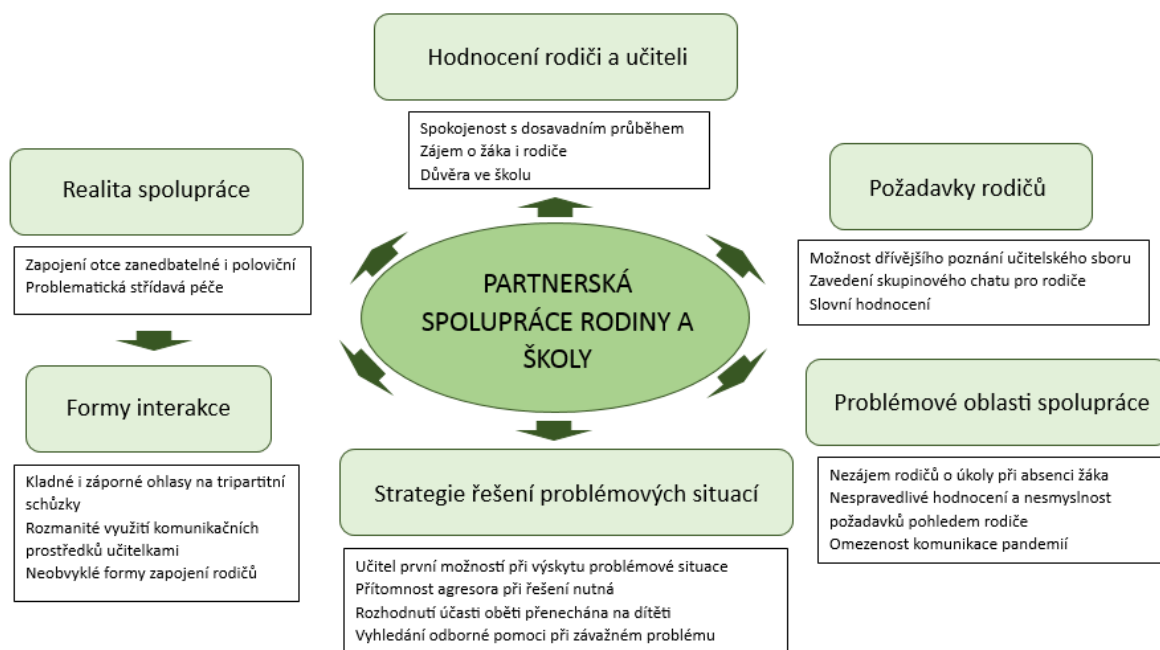
vyjadřují strach a obavy z komplikovanosti učiva a strachu z klasifikace. Tyto faktory jsou pro rodiče problematické a mohou ztížit spolupráci a komunikaci s učitelem, která je základem pozitivního partnerského vztahu. V době sběru dat jsem se také setkala s názory rodičů i učitelů na problematiku komunikace s ohledem na pandemii Covid – 19. Tato problematická situace ve spolupráci není podmíněná učiteli ani rodiči, nicméně komplikuje kontakt mezi rodiči, zejména jeho omezením. Z výpovědí je zřejmé, že rodiče i učitelé by si přáli více osobního kontaktu, který ovšem v dané době není možný. Limity spolupráce jsou dány také tím, v jakém ročníku se žák nachází. U rodičů v prvních třídách je spolupráce na vysoké úrovni, ovšem s věkem žáka zapojení klesá. Problematická spolupráce z pohledu jedné z učitelek je také v nezájmu rodičů o úkoly v době, kdy je jejich dítě nemocné. Potíž vidí v tom, že rodiče si úkoly neshání a spoléhají na aktivitu učitelky.

Jaké strategie řešení problémových situací využívají učitelé a rodiče?

Při výskytu problému je pro rodiče první možností učitel, kterého kontaktuje. Z druhé strany taktéž v případě problému nejdříve učitel kontaktuje rodiče. Při drobných záležitostech se podle učitelek na rodiče ani neobracejí, pokud věří, že problém vyřeší pouze s dítětem. Při závažných problémech se neváhají rodiče ani učitelé obrátit na odborníky ve své škole, kterými jsou výchovný poradce nebo školní psycholog. Učitelé uvádí, že v případě problému si od těchto odborníků nechají poradit, mnohdy přenechají odpovědnost v řešení na nich. Rodiče i učitelé se shodují, že u řešení by měli být rodiče všech zúčastněných, zejména rodiče agresora, pokud se jedná o problém dvou a více žáků. Žák agresor by také měl u řešení být přítomen. Otázka přítomnosti oběti je rozmanitá. Někteří rodiče by přítomnost považovali za kontraproduktivní, jiní by v ní neviděli problém. Jeden z rodičů také uvádí, že by rozhodnutí o jeho přítomnosti na schůzce nechal přímo na dítěti. Ze zkušeností učitelek je zřejmé, že v závažných případech se mohou obrátit i na vnější instituce zaměřené na problémové chování žáků.

Přehlednost výsledků výzkumu v souvislosti s výzkumnými otázkami poskytují v následujícím obrázku:

Obrázek 1 – přehled výsledků výzkumu rodiče v roli partnera základní školy



7.1 Diskuse

Ve svých výsledcích výzkumu jsem se v mnoha ohledech ztotožňovala s výsledky výzkumů jiných autorů, kteří se zaměřovali na podobnou problematiku. Z hlediska partnerského přístupu učitelů k rodičům je z výsledků zřejmé, že učitelky se o partnerský vztah snaží se všemi rodiči, přičemž zapojení rodičů není u všech stejné. Učitelky však projevují snahu a zájem o partnerský vztah i přes překážky. Z výzkumu Krátké et al. (2020) je také patrné zvýšení spolupráce ze strany učitelů a rostoucí zájem k partnerskému vztahu. V souladu s tímto výzkumem je také tvrzení, že učitelé poskytují rodičům větší možnost pro informace, než tomu bylo dříve, jelikož je komunikace z pohledu rodičů na vysoké úrovni a je téměř každodenní.

Partnerským přístupem školy s rodinou se zabývala i Matýsková (2005), která v souladu s tímto výzkumem popisuje názory rodičů na optimální spolupráci. Podobně jako z výsledků výzkumu této práce u ní vyplývá, že nejdůležitějšími prvky jsou ochota ke komunikaci a kontaktu, vstřícnost a oboustranná důvěra. Zmiňuje též otevřenost školy, která je z výpovědí participantů také patrná. Taktéž kompetence na splnění požadavků rodičů jsou v některých případech nad rámec možností učitele a je nutno s potřebami rodičů pracovat na úrovni školy.

Výzkum se zaměřuje také na různé formy komunikace. Jedním z dilemat rodičů i učitelů je poskytnutí osobního telefonního čísla učitelky rodičům. Pavlas Martanová & Konůpková (2019) ve své práci zmiňují tuto problematiku také. Z jejich výsledků je patrné, že učitelé mají z poskytování osobního čísla obavy z mnoha důvodů. Jedním takovým může být strach ze zneužití rodiči a přílišného kontaktu v nevhodném časovém rozmezí.

Ke vztahu, kdy je rodič považován za partnera patří i pozitivní atmosféra při spolupráci. Tu lze podporovat ze strany učitele vlídným prostředím při komunikaci s rodiči. Právě učitelé jsou ti, kteří mají na partnerskou spolupráci z pohledu rodičů největší vliv. Dokládá to také výzkum Simonové (2017), ve kterém je patrné, že učitel je považován za hlavní faktor spokojenosti rodiče při spolupráci se školou. V mém výzkumu jsem dospěla k podobným výsledkům z výpovědí rodičů.

Problematice komunikace v období pandemie Covid -19 se ve svém výzkumu věnuji pouze okrajově, ale na spolupráci s rodinou má velký vliv. Podle tvrzení rodičů i učitelů jde o limit, který v jejich spolupráci změnil mnohé i pro budoucí komunikaci. Smětáčková & Štech (2021) se tímto tématem zabývají podrobněji. Obdobně jako z mých výsledků

výzkumu, tak i z jejich studie vyplývají na povrch obavy související se školním prospěchem žáka. Zajímavé však je, že v jejich výzkumu není patrná známka nespokojenosti či obav rodičů ze zadávání úkolů v distanční výuce, zatímco ve výzkumu k mé diplomové práci se s tímto problémem setkávám.

7.2 Doporučení do praxe

Na základě výsledků výzkumu k problematice spolupráce rodiny a školy v této části vymezím doporučení pro učitelkou praxi. Sestavila jsem seznam námětů a návrhů ke zlepšení pro budoucí spolupráci s rodiči na prvním stupni základní školy. Při sestavování jsem vycházela z výroků rodičů i učitelek a jejich přímých požadavků na spolupráci. Za důležité v partnerské spolupráci rodiny a školy považuji následující:

- Pořádat více neformálních setkávání rodičů s učiteli
- Umožnit rodičům skupinovou diskusi v rámci skupinového chatu nebo jiné komunikační platformy
- Zařadit uvítací schůzky učitelů s rodiči před začátkem školního roku pro lepší představu rodičů o učitelském sboru
- Informovat rodiče o požadavcích na ně v domácí přípravě s možností slovního hodnocení
- Zařadit tripartitní schůzky jako běžnou formu komunikace s možností volby účasti rodičů

7.3 Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu jsem narazila na několik úskalí, která mohla ovlivnit kvalitu sběru dat nebo jejich následné interpretace. Tyto překážky označuji za limity výzkumu, jelikož mi znemožnily bezproblémový průběh výzkumné části mé diplomové práce.

Největším limitem je výzkumník – začátečník. Z hlediska kvality výzkumu mé diplomové práce jsem byla ovlivněna tím, že se jednalo o první práci tohoto typu, takže jsem s tím neměla doposud žádné předešlé zkušenosti. Nezkušenost se odráží jak v teoretické části v rámci odbornosti textu a použité literatury, tak i v empirické části při sběru dat a interpretaci.

Dalším limitem byla pandemie Covid – 19, která mohla ovlivnit některé participanty v poskytnutí interview. Všechna interview a pozorování jsem realizovala osobně, čímž jsem mohla odradit případné rodiče při jejich rozmýšlení, zda mi rozhovor poskytnou.

Jako limitující považuji také to, že jsem neměla možnost dodržet harmonogram práce. Z důvodu dlouhodobé nemoci jedné z učitelek jsem pozorování realizovala až v březnu roku 2022, čímž se mi posunul celý výzkum a interpretace dat. Obě použité metody – interview a pozorování – byly navíc časově náročné na zpracování.

Posledním limitem mého výzkumu byl fakt, že rodiče nespolupracovali v plné míře, kterou bych si pro svůj výzkum představovala. Z dotazovaných rodičů se mi ozvalo pro interview pět. Pro pozorování jsem měla možnost účasti tří rodičů, kteří by byli participanty interview, a zároveň pozorování, ale kladnou odezvu jsem získala pouze od jednoho rodiče. Z tohoto důvodu jsou data z pozorování doplněna rodiči jinými, kteří se interview neúčastnili.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problematikou partnerského vztahu mezi rodinou a školou. V teoretické části jsem vymezila pojetí rodiny v životě žáka a ve vztahu k základní škole. Také jsem se zaměřila na různé formy spolupráce, kterými může probíhat interakce mezi rodiči a učiteli na základní škole. V poslední kapitole jsem věnovala pozornost řešení problémových situací rodiny se školou s možnostmi využití služeb školního psychologa a výchovného poradce.

Praktická část se skládala z charakteristiky výzkumu, ve kterém jsem vymezila cíle a výzkumné otázky, dále jsem charakterizovala výzkumný vzorek a popsala strategii sběru dat, při které jsem použila metody interview a pozorování. Dále jsem popsala metodu analýzy a interpretace dat pomocí otevřeného kódování. Následující kapitola je zaměřena na interpretaci těchto dat, při které jsem vycházela ze zvolených cílů.

Z výsledků výzkumu vyplynula celková spokojenost se spoluprací mezi rodinou a školou. Partnerský vztah lze pozorovat hned v několika aspektech jejich výpovědí. Z pozice učitelek je budování vztahu podporováno zapojováním do neformálních aktivit a vytváření programů pro začlenění rodičů do spolupráce. Využívá se zde rozmanitých prostředků komunikace pro lepší interakci a splnění požadavků rodičů, čímž učitelky vyjadřují vstřícnost a povzbuzují tak rodičovskou ochotu ke spolupráci. Pro partnerský vztah je důležité také vědět, jaké jsou vzájemné požadavky. Z výsledků výzkumu se z pohledu rodičů jeví jako důležité, aby měli více možností se setkávat a poznávat navzájem mezi sebou, ale také s rodiči. Specifickým požadavkem je také potřeba slovního hodnocení.

I v partnerském vztahu může občas dojít ke konfliktům, avšak je důležité vědět, jak se k problémům postavit a řešit je. Do řešení mohou být zapojeni i jiní účastníci, přičemž by se mělo jednat zejména o pomoc. Strategie jednotlivých rodičů a učitelů se v některých aspektech mohou lišit, převážně však prvotní informaci dávají sobě navzájem. Otázkou může být i zapojení žáků do řešení, k čemuž se rodiče i učitelé staví různými způsoby. Existují názory, že žák by měl být přítomen u každého problému, který se ho týká, nicméně je zde problematika toho, zda má být u problému i oběť. Z výsledků toto zjištění není zcela zřejmé, neboť každý účastník má na problematiku jiný názor. Zajímavou strategií je přenechání odpovědnosti v rozhodování účasti přímo na dítěti.

Sběr dat probíhal v době, kdy byla situace ztížena pandemií Covid – 19. I tento aspekt se ve výsledcích výzkumu ukazuje jako významný pro limity spolupráce mezi rodiči a učiteli.

I přesto, že se rodiče i učitelé v komunikaci i spolupráci snaží, vliv omezení tohoto charakteru je více než zřetelný. K partnerské spolupráci však patří i překážky. Tím spíše je poté vztah rodiny a školy pevnější, čím více překážek společně musí překonat ke spokojenému partnerskému soužití.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bejdáková, S., Střechová, J., Suchardová, L., Vítková, J., Zdrubecká, H., & Ženatová, Z. (2018). *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe.

Breaux, A. L., & Whitaker, T. (2020). *Rychlá pomoc pro učitele: 60 řešení náročných situací*. Praha: Portál.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.

Čapek, R., Lauermann, M., Příkazská, I., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe.

Durnová, H. (2019). Elektronická žákovská ve škole bez mobilů?. *Komenský*, 144(2), 38-41.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin.

Felcmanová, A., Čáp, D., Titěrová, K., & Vávrová, P. (2013) *Rodiče - nečekaní spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty.

Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi.

Fieldová, E. M. (2009). *Jak se bránit šikaně*. Praha: Ikar.

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.

Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina: Eurokódex.

Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál.

Jungwirthová, I. (2013). *Mezi školkou a pubertou: výchova školáka*. Praha: Portál.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.

- Krátká, J., Gulová, L., & Střelec, S. (2020). Třídní učitelé sami o sobě a také z pohledu žáků a jejich rodičů. *Komenský, 144*(3), 24-30.
- Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *Pedagogika.sk, 2*(1), 9-27.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica, 20*(1), 29-44.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad.
- Matýsková, D. (2005). Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace, 15*(1), 27-36.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Mendecka, G. (2005). Rodiče, nebo učitel – spor o vedoucí roli ve výchově. *Pedagogická orientace, 15*(1), 46-51.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Musgrove, F. (2012). *The family, education and society*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace, 29*(2), 223-242.
- Petrek, N., & Pavlas Martanová, V. (2020). Problémový žák a problémové chování z pohledu školních metodiček prevence. *Psychologie a její kontexty, 11*(1), 55-68.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: Pasparta.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: Učitelé a rodiče žáků prvního stupně základní školy a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167-182.
- Rabušicová, M., Čiháček, V., Emmerová, K., & Šed'ová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 2003(3), 309-320.
- Rabušicová, M., & Emmerová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*, 2003(2), 141-151.
- Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. (2019). *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136-159.
- Smetáčková, I. (2011). Poznámky v žákovských knížkách: koalice, nebo konflikt mezi rodinou a školou? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 125–129). Brno: Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I., & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: Co ukázalo uzavření škol?. *Studia paedagogica*, 26(1), 9-38.
- Svobodová, Z. (2020). Konflikty v e-mailové komunikaci učitelů vůči rodičům (a jak je eliminovat). *Komenský*, 144(3), 31-36.
- Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27-51.
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9-41.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál.

Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 27-47.

Viktorová, I. (2019). Komunikace s rodiči u vyhořelých a spokojených učitelů. *Komenský* 144(1), 16-19.

Whitaker, T., & Fiore, D. J. (2016). *Dealing with difficult parents*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EŽK	elektronická žákovská knížka
M	matka
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
O	otec
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
R	rodič
tzn.	to znamená
U	učitelka
ZŠ	základní škola
Ž	žák

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – přehled výsledků výzkumu rodiče v roli partnera základní školy.....	86
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – přehled participantů pro rozhovor	41
Tabulka 2 – přehled participantů pro pozorování	42
Tabulka 3 – přehled vazeb rodičů, žáků a učitelů.....	44
Tabulka 4 – významové kategorie a subkategorie výzkumu	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přepis interview s rodičem

Příloha P II: Přepis interview s učitelem

Příloha P III: Přepis pozorování tripartitní schůzky

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS INTERVIEW S RODIČEM

Kdo z Vaší rodiny primárně komunikuje se školou ohledně Vašeho dítěte?

Primárně jsem to já.

A v jaké míře se zapojují ostatní?

No tak manžel jenom, když je to potřeba, když já jsem třeba služebně odjetá, tak vlastně převezme tu roli moji a.. co je potřeba, to vyřídí.

Chodíte na třídní schůzky? Jak probíhají třídní schůzky u paní učitelky?

Ano, chodíme. Tak, zatím jsme toho moc neměli, vlastně jsme měli jednu třídní schůzku a jednou tu tripartitu. Tak klasický rodičák, přijdeme na sjednaný čas, zatím jsme to měli tak, že všichni rodiče vlastně se sešli ve třídě a paní učitelka nám řekla nějaké obecné nebo všeobecné informace, takže zatím to bylo tak, že jakoby neobcházeli jsme žádné vyučující, zatím to ani není potřeba, protože vlastně je v první třídě a má jenom paní učitelku, takže všechno se to odehrávalo ve třídě.

Po třídních schůzkách jste měla možnost jít za paní učitelkou individuálně?

Jo měla. Jakoby, když vlastně odejdou ti rodiče, tak většinou je to tak, že někdo má ještě nějaké dotazy, tak počkají, až zbytek odejde a.. když to nechtějí řešit veřejně, tak potom je příležitost. Tak jakoby to bývá vždycky, zažila jsem vždycky i na ostatních rodičácích jo takže.. Potřebovala jsem něco řešit s paní učitelkou a vyřešila jsem si to s ní.

Čeho se to týkalo?

Týkalo se to vlastně syna, on má potravinovou alergii, tak jsem chtěla paní učitelku upozornit na to, že tady ten problém existuje a vlastně, že by neměl jíst nic, co jakoby.. co by neměl schválené jo nebo.. takže jenom kdyby se třeba rozdávaly nějaké bonbóny nebo podobné věci, tak aby o tom paní učitelka věděla, že je třeba si na něco dávat pozor.

Navštěvujete školu i mimo třídní schůzky?

Ne. Prakticky jenom vyzvedávám syna z družiny, takže jenom tímto stylem no.

Z žádného jiného důvodu jste tedy školu nenavštívila?

No zatím ne no, ono je to velice ještě krátce, takže.. on vlastně v září nastoupil, teď jsme měli minulý týden tu tripartitu, ale velice užitečný je teďka ten nástroj EŽK pro komunikaci s učiteli, takže pokud by asi byl nějaký problém a potrebovala bych něco řešit,

tak určitě bych se obrátila na učitele prostřednictvím té EŽK, případně s nějakou schůzkou se sjednáním.. takže tohle nám hodně pomáhá.

Iniciujete kontakt se školou spíše vy nebo spíše paní učitelka?

Spíše bych řekla, že pokud vlastně nemáme nějaký problém, tak spíše paní učitelka předává informace, já na to spíše reaguji.. jo pokud něco nám není jasné. Teďka zase výborně se nám osvědčila EŽK při dohánění absence. Syn byl nemocný a zase výborné bylo, že paní učitelka každý den napsala, co probrali, takže každý den jsme si mohli dohnat vlastně.. pomaličku jsme doháněli to tempo těch dětí, co byli ve škole, takže zase.. zase výhodná věc no si to musím kvitovat, že je to fajn. Mám srovnání i s dcerou ta je vlastně o devět let starší, EŽK ještě nebyla, a když zůstala čtrnáct dní doma, tak horko těžko. Zaprvé těžko se získávaly ty informace nebo ty materiály.. no a zadruhé, pak jsme toho měli hromadu, že samozřejmě muselo se to dohnat během pár dnů, takže.. doufám, že se to takhle.. že se to takhle dá průběžně dohánět.

Ze své vlastní vůle jste paní učitelku kontaktovala?

Ze své vlastní vůle jsem ji asi kontaktovala jenom při omlouvání, ale že bych .. jo že bych na ní něco chtěla, to asi to ne, to si nemyslím. To nebylo tam nic takového nikdy.

Zmiňovala jste EŽK. Jak tam probíhá kontakt?

No mám tam nastavené notifikace, takže jakmile přijde nějaká zpráva, tak okamžitě mi to vlastně vyskočí a je to na denní bázi jo, i když se vlastně zapisují známky, tak si to vlastně kontroluji denně prakticky.

Používáte ke komunikaci i jiné prostředky?

Určitě e-mail, telefon se mi neosvědčil, protože .. neříkám, že teď, ale už dříve ti učitelé jsou v těch kabinetech velice málo, jo, protože mají samozřejmě svůj program a do toho ty dozory, takže chytit je na telefonu bývalo problematické, ale ten mail bez problémů.. jo, že tam ty reakce jsou do druhého dne, když to tak řeknu.

Telefon používáte školní?

Osobní ani nemáme myslím no.. toto nám nedali vlastně. Máme tam kontakty, ale do kabinetu.

Ocenila byste, kdyby Vám paní učitelka poskytla telefon?

Jako já chápu asi obě strany. Já, kdybych byla paní učitelka, tak bych asi taky nerada ten telefon dávala, protože rodiče jsou různí a věřím tomu, že někteří jsou schopní volat ve dne v noci, takže myslím si, že je to tak v pořádku, pokud máme možnost jinou se s paní učitelkou spojit. Jak říkám, ta EŽK mi naprosto vyhovuje. Nebo třeba dříve, když nebyla EŽK to bylo problematictější se dovolat tady, ale teďka ne. Myslím si, že jako neměl by tam být osobní kontakt na paní učitelku.

Spolupracujete i s jinými zaměstnanci školy než pouze s paní učitelkou? S jakými?

No.. to je vlastně.. my vlastně si nosíme vlastní jídlo, takže v kuchyni paní vedoucí jídelny, ale to jsme si podepsali nějakou smlouvu. No a potom paní vychovatelky v družině no.. a to je.. myslím si, že je složitější se tam s nimi nějak spojit než s paní učitelkou vlastně, takže.. protože tuším, že bych našla nějaký telefonický kontakt, ale přes tu EŽK je to prostě jednodušší.

A s jinými zaměstnanci?

No.. s paní ředitelkou.. ono spíš je to tak, že se zástupkyně a paní ředitelkou zase.. chodí nějaké oznámení, ale vyloženě jsme na to nějak nereagovali jenom zase se synem s těmi alergiemi potravinovými paní ředitelka si dělala nějaký průzkum. No a se školní psycholožkou jednou vlastně jsem přišla do kontaktu, to ještě jsme řešili s dcerou nějaký problém, tak to jsem si s ní tedy sjednávala schůzku a zavolala si mě do školy, takže jsme měli jakoby takovou jednu schůzku. Spíš takovou preventivní bych řekla. Měla tam nějaké problémy se spolužačkou, takové.. narazila jsem tam na nějakou konverzaci, že ta se jí svěřovala, že se zabije, což mě teda už přišlo hrozně alarmující, tak jsem říkala paní .. jo a teďka jí říkala, jak to .. nebo psala jí, jak to udělá. Tak jsem si říkala pozor, pozor, tady není něco není v pořádku a chtěla jsem teda už.. já říkám tohle jako asi nezvládnou sama vyřešit, jakoby vysvětlit jí to, že jsem byla v té roli toho rodiče, a když je to dítě pubertální, tak opravdu všichni jsou lepší než rodič.. než názory rodiče, takže jsem chtěla už pomocnou ruku. A pak jsme k tomu měli teda nějakou schůzku a nějakým způsobem se to vysvětlovalo. Ono zase lepší opravdu, když do toho vstoupí někdo třetí, ještě někdo, nějaký nezávislý pohled a.. takže vlastně proběhlo to tak jako opravdu.. požádala jsem o schůzku, proběhla schůzka, takže bylo to jakoby.. nějaká pomoc tam byla.

Zajímáte se o činnost paní psycholožky a jejích preventivních programů s dětmi?

Jakoby slyšela jsem párkrát, že tohle měli ve škole, ale nebylo to úplně cílené na rodiče, jo tak jako třeba teďka tu kyberšikanu jsem zaznamenala, že byl nějaký webshop jako něco nabízeli účast.. připojte se a dozvíte se víc, ale zatím teda vzhledem k tomu, že malý ještě nemá ani tablet, ani telefon, tak ještě jsem to jakoby neřešila, ale vím, že dcera říkala, že bývají nějaké tady ty programy, že třeba psycholožka za nimi chodila jako jenom tak jim vykládala něco, tak vím, že tohle probíhá, ale do toho úplně ten rodič není tak vtahován jo jako.. něco v té škole vím, že je, ale dozvěděla jsem se to třeba tak od dcery, že dneska jsme měli s paní psycholožkou to a to a takhle.. vyloženě, že já bych do toho byla nějak zapojena, to ne, to si nevybavuju.

Objevil se někdy problém při spolupráci se školou?

To ne, to musím říct, že nesetkala jsem se s tím, že by.. jako cokoliv, co jsme potřebovali řešit, vždycky jsme vyřešili. Vždycky je to asi i o těch lidech. Opravdu problém jsme nezaznamenali nikdy.

Jste s dosavadním průběhem spolupráce s paní učitelkou spokojená?

Jo, zatím, jo.

Je něco, co byste při spolupráci změnila?

No, já jakoby celkově musím říct, že jsem spokojená, ještě možná by nebylo úplně na škodu nějaký.. jak jsou ty skupinové chaty.. myslím, že i v té EŽK je nějaká taková možnost, že si tam třeba ti rodiče v rámci jedné třídy se připojí a sdílí tam nějaké vlastně informace nebo nějaké věci, co je zajímaví, tak možná tohle by nebylo úplně špatné, ale jako musím říct, že jako jinak nevidím nikde nedostatek jo jako. Celkově myslím si, že jsme spokojení s tou komunikací.

Takže intenzita komunikace je podle vás optimální nebo by jí mělo být více či méně?

Myslím si, že ne. Zase aby to.. člověk už toho má moc a je zahlcený a jako házet to přes rameno, takže.. takže myslím si, že je to jako adekvátní.

Co například mimoškolní aktivity?

Mimoškolní aktivity no, tak určitě by to bylo fajn. Já myslím, že to je vždycky dobré pro ty děti jo, protože třeba můj je takový nesmělý, a ne že by úplně tu školu měl rád a možná by

mu pomohlo, kdyby se tam trošku víc stmelil s těma dětma. A právě tady ty aktivity vždycky jsou takové ideální pro to no, ale teď je na to taková nešťastná doba.

A co říkáte na zapojení rodičů do takových aktivit?

Jo, tak klidně. Tak jsou různí aktivisté, že, kteří to vítají. Zás někteří rodiče naopak jsou v ústraní.. no proč ne.

Které komunikační prostředky by podle Vás měly být více či méně využívány?

Neřekla bych úplně více, méně, ale teď jak jsme měli tu tripartitu, tak to vlastně jsem absolvovala poprvé a jako bylo to fajn, ale myslím si, že třeba ještě by nebylo špatné udělat tu schůzku rodič – pedagog jo.. bez toho dítěte, protože chápu, že zás ta schůzka musí být trochu motivační jo i pro to dítě, protože to poslouchá, ale ten rodič by měl slyšet, jak to opravdu je, i když to třeba není moc pěkné nebo kde by měli zabrat, takže myslím si, že by mohlo být i tohle, bez jakoby.. bez toho dítěte, jenom osobní schůzka. I když tohle se asi řeší v rámci rodičáku, potom ty osobní... osobní pohovory. Jo to asi bývá až ve vyšších těch stupních no.

Jaké jsou požadavky na řešení problémů od školy, pokud by nastal nějaký problém?

No asi bych.. teda pokud by nějaký problém byl.. asi bych to řešila s paní učitelkou třídní a jakoby věřím, že jako paní učitelka by měla nějakou snahu zase to vyřešit jo, takže.. nevím bavíme se hypoteticky. Nevím, co teďka za problém by musel nastat, ale asi bych šla přímo přes paní učitelku.

Jak by měla podle Vás škola postupovat?

Tak samozřejmě záleželo by na tom problému. Pokud by se to týkalo jenom toho dítěte, tak asi nějakou domluvou nebo těžko říct, co by to bylo za problém. Potom jsou tam už takové závažnější věci jako je třeba ta šikana a podobné, tak tam asi by mělo být zapojené třeba i ten psycholog, možná i to vedení jo, protože pokud už by se tam docházelo k nějakým větším problémům, tak asi už by se to mělo trošku víc probírat jo..

Přála byste si být součástí toho procesu, pokud by se to týkalo Vašeho dítěte?

No pokud by se mě to přímo týkalo, tak určitě ano. Pokud ne samozřejmě, tak.. tak bych do toho neměla co zasahovat. Ale pokud by se o týkalo mého dítěte tak asi ano.

Nabízí Vám škola možnost konzultace se školním psychologem a výchovným poradcem?

Myslím si, že nám to nabídla, ale přece jenom ten školní psycholog je pro celou školu, takže jako nemyslím si, že by to moje dítě úplně nějak znal, pokud spolu netráví nějaký čas, takže těžko říct. Pokud samozřejmě by byl nějaký problém, tak bych určitě tu pomoc vyhledala.

Kdyby nastal nějaký problém a Vaše dítě by spolupracovalo se školním psychologem, chtěla byste vědět vše, co spolu řeší, popřípadě být u toho přítomná?

No, já bych určitě chtěla být informovaná, ale nevím, jestli to není nějak proti těm zásadám.. jo, že oni si tam třeba nějak soukromě něco řeknou jo zase mají tam nějakou důvěru mezi sebou, takže já bych chtěla být informovaná, ale nevím jestli by to zrovna bylo příjemné tomu dítěti jo, protože někdy se i ty děti můžou stydět před těmi rodiči něco říct.

Zmínila jste tripartitu. Můžete mi říct o co se jedná?

No tak zatím jsem absolvovala jednu a je to samozřejmě schůzka rodič, pedagog a dítě, tři strany. No, tak jak to probíhalo u nás tak, paní učitelka řekla vlastně svůj pohled na věc, jak ho vidí a my jsme se k tomu vlastně nějak potom vyjádřili nebo malý měl možnost se k tomu vyjádřit, já jsem taky měla možnost se k tomu vyjádřit, a tak jako musím říct, že jsem s paní učitelkou souhlasila, že ho odhadla celkem dobře, pochválila ho a něco řekla, že by i jako mohl zlepšit, takže byly tam obě takové ty strany. No a pak jako fajn. Myslím si, že dobré to bylo.

Oceňujete tu možnost, že u této schůzky může být Vaše dítě přítomno?

Jo jako je to dobré, ale myslím si, že by mohla být i jakoby další schůzka jenom bez toho dítěte. Třeba při dalším rodičáku.

Jste tedy spokojená s tím, že je dítě u řešení toho, co se ho přímo týká?

Ano.

Je nějaká situace, při které byste nechtěla, aby bylo Vaše dítě přítomno?

No, tak jako nějaká kritika, která by mu mohla uškodit jo. Mohla by mu srazit sebevědomí například.. tak zase záleží na dítěti, na osobnosti. Jakoby nechtěla bych, aby ho to nějak

demotivovalo, ale zase věřím, že ty tripartitní schůzky jsou vedeny tak, že hlavně se mají pochválit ty děti, ale samozřejmě i říct, že někde se může přidat.

Kdyby nastal nějaký vážnější případ, uvítala byste, aby dítě bylo přítomno, ať už v roli například agresora nebo oběti?

No to je těžká otázka, to si myslím, že možná bych to nejdříve chtěla probrat bez toho dítěte s tím, že pokud by se to nějak vyšetřovalo, tak určitě by u toho muselo být. Myslím si, že by mu to bylo nepříjemné jo, kdybychom takhle se o tom bavili ještě s někým dalším. No a potom jako ono by se tomu vyhnout asi nedalo tady té účasti.

Oproti jiným schůzkám, kdy jste byli pouze vy a pedagog, byla tato tripartita podle Vás užitečná?

Je to novinka. Jo, myslím si, že jo. Ale jakoby úplně jsem se nedozvěděla o něm nic, co bych nevěděla, jakoby o té osobnosti. Třeba konkrétně paní učitelka ho pochválila, že je hodný, že je šikovný a ta výtka byla jako že se málo hlásí, takže jako já tomu věřím jo on je takový nesmělý hodně a teďka pokaždé jdeme do školy a říkám mu a hlas se.. nebo přijde ze školy – kolikrát ses hlásil? Že jako teďka říkám to tak úsměvně, ale jako k něčemu to určitě bude jo takže.. jo jako jsem za to ráda no.. za tu tripartitu.

Je ještě něco, co byste doplnila ke spolupráci se školou?

Já myslím, že ne, jako celkově, že jsme spokojení s tou spoluprací. Ono to i hodně záleží, jakou chytne učitelku, učitele.. jo, protože pokud jste vlastně spokojení s tím učitelem, tak to je polovina úspěchu jo té komunikace, takže.. musím říct, že my jsme velice spokojení jo s paní učitelkou i celkově s komunikací se školou.

Dobře, děkuji Vám za rozhovor.

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS INTERVIEW S UČITELEM

Jak dlouho působíte jako třídní učitelka?

Celou praxi, 22 let.

Myslíte si, že míra zapojení rodičů do spolupráce spíše stoupá, stagnuje nebo klesá?

Takhle se to nedá říct. Vždycky záleží na skladbě rodičů, někdy se Vám podaří mít třídu, která je naprosto úchvatná a rodiče vám jdou hrozně moc na ruku a někdy, i když se moc snažíte, tak ty rodiče nevzbudíte a nemyslím si jako že to nějak klesá nebo stoupá, ale že to je skutečně jako o náhodě.

Ve srovnání s Vašimi začátky je to tedy podle vás stejné?

Je to srovnatelné. Před dvaadvaceti lety nám rodiče byli schopni připravit v červnu pro děcka na zahradě občerstvení, program, i loni mi tady .. v této třídě jsou strašně taky jako super. Nabízeli to samé jo, čili jsem zažila.. řeknu to takto.. zažila jsem asi 4 třídy za celou tu dobu, kde ti rodiče byli neuvěřitelní. Jedna ta skupina rodičů nám dělali krásné povolání, přivezli policejní auto, potom přijela sanita, potom přijel obrovský traktor, kterým si děcka prolezli jo, potom nás pozvali.. to byl jeden ročník.. pozvali nás do tiskárny, děcka tam dostaly dárky, tak to bylo.. zdravotní sestra přišla povídat. Prostě ti rodiče jakmile začal jeden, tak ti ostatní se chytli taky, měli zájem a bylo to hrozně fajn. A ten následující běh, i když jsem se snažila stejně, tak prostě jsem je nerozpohybovala. Jednoho jediného rodiče jsem přesvědčila třeba v rámci toho projektu toho povolání, aby nám přišel něco říct. Takže chci věřit, že to se jako nezhoršuje, ale že to skutečně je o tom, jak ty rodiče komunikují, jací jsou, jestli jsou otevření nebo..

V dnešní době se vám taky stane, že se od jednoho rodiče strhne vlna k dalším rodičům?

Trošičku s tím hraje roli to, že když jsou na třídních schůzkách a navzájem se slyší – a já můžu nabídnout tohle a já můžu nabídnout tohle – tak vám tam může ten dominový efekt nějakým způsobem nastat, ale tady třeba jedni nám poslali, protože ví, že děláme projekty, tak si paní vzpomněla, že velký karton cosi měla.. jo, takže zlatíčko, prostě napíše, že to přinese do školy.. nádhera. Jo teď tady mám tašku starých hlavolamů, protože maminka to chtěla vyhodit a ví, že my jsme takoví bádaví, takže máme tašku hlavolamů jo. Potom viděli, že jsem tady sbírala titěrný, malý pytlíčky z testů, protože mi to bylo líto, že se to všechno vyhazuje, sušili jsme v tom kytky, dostala jsem asi dvacet kilo z nějakého jiného..

nevím, na co to použiju jo. Nechtěla jsem odmítat, abych jako jim nevzala vítr z plachet. Takže skutečně se jako zapojují ty rodiče, tam loni jsme dostali vánoční stromek a veliký adventní kalendář jo, drahý.. to svým dětem nekoupíte za takový peníze, tak rodiče, kteří mají, tak se prostě snaží pomoci, takže konkrétně zase tato třída je úžasná a já vím, že kdybych prostě řekla potřebuju pomoci s tím a s tím, tak ti rodiče to prostě dovalí.

Co jste v minulosti vyzkoušela pro zefektivnění spolupráce mezi rodinou a školou?

Tak samozřejmě na třídních schůzkách požádáte a tady na škole nám probíhal.. teď to bohužel kvůli covidu nejde.. kavárničky tomu říkáme. A byla jahodová kavárnička, to znamená, že já jsem napekla něco z jahod, rodiče napekli něco z jahod, přišli do jídelny, my jsme s dětmi obsluhovali, čaje, káva, povídalo se. To samé proběhlo před lety jako jablíčková kavárna, což je naprosto krásná akce jo, a třeba se tam pozvou dvě třídy, jakože jsme se domluvili v tom ročníku. Takže to je fajn. Na začátku roku třeba jsme měli s rodiči opékání špekáčků tady na školní zahradě, zase super jo, dovalí kde co. A jakmile začnete s těmi rodiči mít takhle úzký vztah, že je vtáhnete do toho.. máme tu pohádkovou školu nám tu probíhá, že rodiče i s dětmi i z mateřské školky přicházejí. A když ten vztah podchytíte, tak potom máte šanci požádat a samozřejmě, kdo bude chtít, pomůže.. každý taky nemá tu možnost, takže jednoznačně akce pro komunitu jo té školy, a potom můžete navazovat na ten vztah, protože už vás znají.

Ty kavárničky byly Váš nápad?

To nebyl přímo můj nápad, to jsme někde odkoukali a dělaly to kolegyně přede mnou a já si každý dobrý nápad jako přeberu a použiju jo, jako o tom to učitelství je, že se tak jako inspirujeme navzájem.

Tento rok jste to nedělali?

Nemohli jsme, my jsme.. a teď nevím, jestli to bylo loni nebo předloni, byla jahůdková, ale kvůli covidu nesmí třetí osoby do školy jo, takže bohužel. Každý rok děláme, dělávali jsme vánoční bazárek, my tomu říkáme, oni tomu říkají jarmark, kdy třídy vyrobí, rodiče přijdou, utratí neskutečný peníze jo za ty blbinky. Tak nádherná akce, samozřejmě příprava velká, velká zátěž učitele, ale já jsem to měla moc ráda a už druhý rok to nemáme jo, protože to prostě nejde.. ta situace nám moc nenahrává no.

Chodí rodiče na třídní schůzky?

Na prvním stupni je to jiné než na druhém. Krásně to vidíte, jak prvňáci přijdou prakticky všichni, druháci ještě hodně, třetáci stále ještě hodně a tady třeba i v té třídě mi přijde sto procent rodičů jo, a ti, co nemůžou, tak se omluví a řeknou - paní učitelko, mám přijít v jiném termínu nebo řeknete mi to do telefonu nebo budete tak hodná a pošlete mi zápis. Čili ten první stupeň, já musím říct, že je velký zájem těch rodičů, aby přišli a stejně tak chodí i na den otevřených dveří poměrně ve velkém počtu, a to nám třeba chodí i babičky, dědečci, strýčkové a to už.. to už nechcete jo.

A na třídní schůzky se Vám stalo, že přišli například prarodiče?

Ne, ne, ale na den otevřených dveří jo, když se jdou podívat, jak se tomu dítěti daří. A tam to naštěstí to klesá s věkem jo. U prvňáků máte narváno, tam se ani nepohnete a u pátáků už naštěstí přijde jenom pár kusů, pár rodičů.

Z konkrétních rodin, kdo více chodí na třídní schůzky?

To je rodina, která má střídavou péči a rodiče spolu nekomunikují vůbec jo, to je válka Roseových tohle to. Čili na třídní schůzky, když ví jeden, že jde druhý, tak ten druhý stoprocentně nepřijde, oni nebudou oba dva v jedné místnosti. A teď na třídní schůzky nepřišla maminka, přišel tatínek, nevím jestli přes děti si jako nějak řeknou, a když byla třeba online třídní schůzka byla maminka nebo tatínek, i když tam to mohlo být svým způsobem jedno, každý mohl ze svého a tatínek je velký kritik školního prostředí a neváhá a komunikuje s kdekým mnohdy až nevybíravým způsobem. I když on na druhou stranu řekne.. jako tady vám na třídní schůzce řekne, že jsme starý komunistický struktury, a že neděláme nic nového, což mně přijde velmi úsměvný teda, protože speciálně s touhle třídou dělám věci, který jako dělám úplně nově jo, jakože si to můžu dovolit u nich. A na druhou stranu odchází a řekne – neberte si to paní učitelko tak, já už jsem takový, já si vás vážím jo. Ale předtím tady samozřejmě hraje hrdinu před těmi rodiči a pár rodičů se do něho pustilo, jakože neříká pravdu, a to celkem nemělo smysl, prostě každý máme svůj názor, tak s tím se nedá nic dělat. A paní z druhé rodiny ta je úžasná, zaprvé jsme na stejné lodi, co se ekologie týče, takže ta mi i posílá nápady, a kde můžeme zajet a co kde viděla a co bychom mohli pro děcka a já se zase to snažím pokud to jenom trošičku jde pro ty děti zařadit, takže tam je skutečně ta spolupráce tam je.. i fotky z domu a mají hmyzí zahrádku, domeček na balkóně a oni vám pošlou fotku, jak se tam zabydlela samotářka, jako tato třída je vážně úžasná.

Co s rodiči na třídních schůzkách řešíte?

Já mám vždycky stejnou strukturu. Samozřejmě poděkování za veškerou pomoc, ať už je to sběr papíru nebo další akce, které máme.. elektrosběr a já nevím co dalšího. Potom akce, které nás v nejbližší době čekají, změny, ať už jsou to ceny obědů nebo já nevím.. vyučující nebo cokoliv, a potom máme fázi, kdy jim říkám, co o škole, co učivo, na co se mají připravit, co je může znepokojit, třeba když je násobilka, tak jsem je prostě připravovala na to, že budou počítat sto příkladů denně, že to skutečně chci a že to prostě přes to nejede vlak. A potom je diskuse jo, čili můžou oni říct, co se jim líbí, co se jim nelíbí, co by potřebovali změnit.

Tohle je tedy obecně ke všem rodičům. Máte i poté něco pro jednotlivé rodiče?

Kdybych potřebovala, tak bych jim dala lísteček, ať vydrží. Vesměs nepotřebuju, protože to řeším průběžně jo, když bych potřebovala, tak si je pozvu konkrétně na daný termín, ale většinou vám zůstane část rodičů, kteří se stejně ještě doptají.. jo a co ten náš.. a spíš je to taková snaha jako popovídat. A teď vlastně máme nově tripartity, které už tady proběhly v téhle třídě, kdy buď přišli oba dva rodiče s tím dítětem nebo jenom jeden rodič a na jednu stranu je to velmi časově náročné, protože jsem na každého měla půl hodiny, takže 14 dní každý den do půl paté, nebo ne každý den, ale hodně do půl paté, protože můžou samozřejmě po práci a vnímala jsem to, jakože ti rodiče byli rádi.

A nějaký problém se řešil někdy s těmito rodiči?

S tatínkem jsme řešili, protože třeba nesouhlasil s tím, aby děti dělaly zkoušky v matematice, považuje to za zbytečné, takže psal v rámci distanční výuky, že on je v tu chvíli učitel a on rozhodl, že chlapci nebudou dělat zkoušky, takže já jsem mu řekla, že je to jeho věc, a že speciálně zkoušky u písemného dělení jsou dokonce snad povinné, ale že když nechce, tak jako co, neproskočím zavřeným oknem. Potom protestoval, že rozhodně nebudou děti linkovat okraje, že nejsme za komunistů, to já říkám nebudete linkovat.. nebudete.. co mám dělat, že, pak že.. do hudebky tatínek nelenil a psal, že hudebku považuje v distanční výuce za úplnou kravinu, což jako řekněme, že s tím nějakým způsobem souhlasím, že úkoly by tam být určitě neměly. Potom psal do angličtiny, že se mu něco nelíbilo, takže skutečně jako v případě, že se mu něco nelíbí, tak se to dozvíme. Dozvíme se to u více učitelů, tak jsme rádi, že to máme rozložené. A s maminkou druhé rodiny, tam většinou je to spíše o inspiraci.. jo, že ona poděkuje, že ta akce byla super, a že

zažili tohle nebo někde viděli, a že bych to mohla pro děti využít. Tam žádný problém jsme nikdy neřešily.

Co děláte, když u Vašeho žáka nastane nějaký problém nebo situace, kterou potřebujete vyřešit?

Tak první ten krok je, že jde poznámka. Já se rodičům snažím říct, že to není moje snaha, jak jim zvednout mandle, ale že v tu chvíli potřebuji pomoc, že už jsem prostě vyčerpala všechny možnosti, jak se snažím dát to dítě do latě a ve chvíli, kdy píše, tak to rozhodně není první přestupek, pokud se nejedná o hrubý přestupek, jako že někomu úmyslně ublížil nebo něco podobného. Vzhledem k zapomínání, které jsme měli velmi, velmi, velmi, tak jsme přešli k tomu, že jsem rodičům napsala, že už nebudu dělat žádné puntíky a nebudu psát poznámku za tři až pět puntíků, ale prostě budu psát rovnou, když mu něco chybí, aby tu informaci měli. A v případě, že teda mám zásadnější problém, který potřebuju řešit, tak rodičům v rámci.. na to je úplně úžasná elektronická žákovská.. prostě napíši, že bych potřebovala probrat, nabídnu dva nebo tři termíny, ve kterých by mohli dorazit, nebo naopak oni mi napíší a já si vyberu a pozvu si je do školy a prostě řešíme společně. Nebo mu samozřejmě zatelefonovat. Rodiče mají na mě můj osobní telefon, i oni mohou zavolat, když mají pocit, že po té poznámce, že se jim něco nezdá, i to jsem zažila.. řekněte mi prosím Vaši verzi, už jsme slyšel, co mi řekl syn jo.. Za to jsem hrozně vděčná, když to udělají, protože verze dětí je mnohdy od pravdy hodně daleko, že kdo to na sebe napráší.. no nikdo normální. Takže jsem ráda, když si poslechnu obě dvě ty varianty a potom se nějak rozhodnu.

Zažila jste ve své praxi situaci, která vyžadovala řešení i s vyššími orgány?

Ano, učila jsem na škole, kde se chlapec pokusil vyskočit z okna, takže tam jsem volala rodiče okamžitě, žádala jsem o psychiatrickou pomoc, protože si myslím, že byl ten chlapec hodně vyděšený, mluvil o tom, že doma dostával řemenem, rodiče samozřejmě tvrdili, že v životě ho nezbili, čili klasika a tam u takovýchto máte už výchovného poradce, máte zástupce ředitele, dělá se z toho větší zápis. Chceme vidět, že navštívili odborníka, protože se to nemůže nechat jenom tak být.

Iniciujete kontakt s konkrétními rodiči spíše vy nebo spíše rodiče?

Jenom třídní schůzky. Nepotřebuju, protože jsou to šikovné děti a ke známce můžu napsat chválím, bylo to super. Nepotřebuju u těchto dvou. Kluci od tatínka jsou nadaní, šikovní.. jeden žák, to je tátův kůň a je to samorost, čili ve chvíli, kdy pochopíte, že to jeho kroužení

očima vás nesmí vytočit, a že je svým způsobem prostě zabezčenej, protože ta situace není úplně jednoduchá, tak já nepotřebuju řešit nic, jako.. výsledky mají pěkné, nezlobí natolik, abych si je nezvládla zkrátit já sama. U žákyně z druhé rodiny vůbec jo, to je úplně zlatečko, takže skutečně nepotřebuju.

Kromě osobního kontaktu vás tito rodiče nějak kontaktují?

V případě, že třeba.. konkrétně ta paní maminka., když má nějaký nápad, který se jí líbí a chce nám dát vědět, tak to je.. za to jsem samozřejmě ráda.

Jakou nejčastější formou komunikujete s rodiči?

Elektronická žákovská knížka jednoznačně. Tam píšu úplně všechno, i třeba, že se bude testovat, teď jsem psala, že když přijdou jiný den, že musí na sedm dvacet, připomínám nějakou akci, kterou jsem jim říkala už dávno, že bude, že vybíráme nějaké peníze, domácí úkoly posílám dětem, když jsou nemocní přes elektronickou žákovskou, i když se snažím, aby si hodně pomohli mezi sebou. Takže maximálně elektronická žákovská, skvělá věc.

Telefon využíváte?

Ano, při jakémkoliv úrazu samozřejmě voláte nebo když je dítěti špatně, tak taky volám telefonem.

A osobní schůzky jsou teda jen ty třídní schůzky?

Nebo ty tripartity. A nebo když vám.. když má dítě dlouho výchovné problémy nebo mu něco nejde, tak se sejdeme. Někdy já plus třetí osoba, udělá se zápis z jednání, i když u téhle třídy jsem to zatím nepotřebovala. Předtím poměrně často jo, že řešíte, že ještě tohle neumí, že tohle jsme nedotáhli. Tak to jsou potom situace, kdy já zvu rodiče do školy, protože chci, aby věděli, kromě toho že vidí, že jsou známky špatné, tak abych jim ještě řekla, proč se mi to nelíbí a co je potřeba udělat.

Objevil se někdy při spolupráci s rodiči nějaký problém?

Určitě. Máte mnohdy rodiče, kteří stojí na zadních, jsou to většinou dysfunkční rodiny a vy se velice často dozvídáte, že se učí doma pět hodin v kuse jako.. a takové jako pohádky, tam se potom naučíte po čase říct, tak dobře, zkuste mi říct, jak to probíhá každý den.. no to já nevím.. ne zkuste si vzpomenout, abych věděla, najdeme cestu, jak to zvládnout.. pět hodin je skutečně mnoho, potřebujeme to zkrátit. A potom zjistíte, že mezitím se hodinu vařil oběd, potom se navštívila babička a vlastně dostanete toho člověka k tomu, že si tu lež najde sám, než když mu řeknu to mi lžete, to je blbost. Jo to nemá smysl. Ale tam, kde

je skutečný problém, tak tam vám rodiče na ruku nepůjdou. Jo, to je typ rodiče, který vám bude lhát, a potom třeba i typ rodiče, který půjde za paní ředitelkou a bude si stěžovat. To jsem zažila jednou a bylo to velmi nepříjemné, chtěla jsem u toho jednání být, čili se potom dělalo ještě druhé a to byla lež na lež. Jo tohle to nikdy nedělali, uvolňovací cvičení a paní učitelka to dělá špatně.. ale je pravda, že po letech, tehdy poprvé mě to hodně zranilo a po letech jsme.. jako takhle, nechovám to v sobě, poslala jsem to po vodě, byli jsme schopni potom normálně spolu komunikovat s dalšími dětmi, co jsem měla ve škole a víceméně v pohodě.

Našla jste za svou praxi nějakou cestu nebo klíčku, jak i takové rodiny dostat na svoji stranu k lepší spolupráci?

To nejde. Nebo takhle, nikdy to nemůžete vzdát, že byste úplně zlomila hůl, ale prostě jsou rodiče, kteří s vámi spolupracovat nebudou, a to jsou i ti, kteří teda nakonec jako pozvete je, nepřijdou, dopis od ředitele, nepřijdou, sociálku do toho zapojíte, sociálka je přetížená, nemá zájem o tyhle ty až tak jako pro ně lehké případy, když je dítě napapané, oblečené, tak je vlastně dobře. Čili ten rodič, buď jako ho teda skoro násilím dostanete do školy, anebo potom máte kývače jo. Ti přijdou, takhle vám kývou ano, ano, myslím si, že mě ani neposlouchají, to už poznáte podle výrazu obličeje, že teď už jste úplně.. takže to se zrychlíte, uděláte zápis, oni vám to podepíší, sejdeme se za měsíc. Nic se nezmění a řešíme ty samé věci a nikam to nevede, to potom zjistíte, že už si je znovu nezvete.

Jste s dosavadním průběhem spolupráce s konkrétními rodinami spokojená?

Tak jako spokojená.. ve chvíli, kdy vás někdo kritizuje úplně ne, obzvláště, když je to jako drobně mimo mísu, ale.. víte co, je to tak.. už jsem ve věku, kdy si říkám každý jsme nějaký, pán je takový, jaký je, je to prostě prud'as, on si svoje řekne, mu to nevysvětlíte, čili.. Werich by řekl, že srážku s blbcem nemůžete vyhrát jo, a to jako.. teď to řeknu škaredě, ale on se tak jako projevuje, protože on jako skutečně nevybíravým způsobem jako komunikuje. Ale já si hodně dávám pozor na to, když komunikuju s rodičem, abych zůstala naprosto distingovaná, úplně klidná a prostě argumentuji si svoje a my jsme tehdy to s panem prakticky to vyšumělo ta komunikace, protože už ho to nebavilo jo. Já jsem vždycky napsala ten svůj postoj, že chápu jeho, ale že z pohledu učitele se zkušenostmi bych ráda tohle, on mi napsal, že to nebude, tak já jsem mu napsala že tohle, a pak jsem skončila jako tak, že každý si asi ponecháme svoje, protože se dál nedostaneme a on už mi potom neodepsal naštěstí, že by ještě chtěl si dál dopisovat. No a u paní nemám vůbec

žádný problém, já kdybych jí napsala, že je potřeba udělat to a to, a že to její dceři nejvíc pomůže, tak jednoznačně řekne jasně, takhle to uděláme.

Jaká by podle vás byla ideální spolupráce s rodiči?

Mě by se úplně optimálně líbilo, ale my jsme teda hodně velká škola na to tohle to, ale to není úplně zásadní.. proč ne.. víc bych rodiče táhla do školy. Samozřejmě ne každý má čas, ne každý má chuť, ale ty akce pro rodiče jsou vždycky oblíbené jo, ať už to bylo sportovní odpoledne, ať už to byly karnevaly, kdy rodiče třeba být jo.. ples princezen jsme tady dělali, to měli děcka půjčený jako svatební šaty jo, ty holky byly nádherný, hrozně si to užily a maminky tam seděly kolem, to byla babská záležitost vyloženě pro ženy. Takže já bych si představovala prostě třeba minimálně pět akcí za rok, kdy ty rodiče natáhnete do školy za zábavou, ne za povinností. A hrozně by se mi líbilo, kdyby.. ono po té zábavě vám potom neřeknou.. když řeknete máme školní zahradu a rádi bychom s ní něco udělali, kdy můžete, přijďte pomoci. Dříve to bývalo povinně, že jo, teď věřím, že bych pár zblbla, že by prostě dorazili s těmi dětmi, někde bychom ryli, něco stavěli a dělali. My teď teda máme bohužel udělanou úplně funglovku novou zahradu, za peníze, které ani nevím, jak se získaly teda, ale zřizovatel vybíral, a tak dobře, takže máme, což mě trochu mrzí, protože to samotný budování by mě bavilo s dětmi víc, než když mi někdo dá už hotovou zahradu. Takže určitě rodiče natáhnout za zábavou i za povinnostmi a samozřejmě třídní schůzky, prostě ve škole. Jo odpoledne informační – ve škole, ať se zapíšu, přijdou. Vždycky chodili. Teď ty tripartity, jestli budeme mívat jednou za rok, ok, proč ne, tak se s nimi sejdeme, ale všechno je to o čase, který ten učitel musí dát nad rámec těch osmi hodin pracovní doby.

Takže vy byste ten čas pro to obětovala?

Ano. Obzvláště teda, když by se našly peníze, že mi to někdo jak kdyby tu práci zaplatí, protože jako elektřinu za mě taky nikdo nezaplatí doma, že takže když mi to někdo zaplatí, tak o to jako jsem spokojenější, když dělám práci navíc, jo takže z tohoto pohledu super.

Jaké jsou Vaše požadavky na řešení problémů?

Tak obecně odstranění problému, že jako vím, že jsou problémy, které neodstraníte, jako třeba když apelujete na to, aby rodiče více dbali na výslovnost a návštěvu logopeda, bohužel ten trend je takový, že se nikomu nechce, že i poměrně těžké vady řeči rodiče raději skousnou, než by něco řešili. A to už jako v páté třídě řekněme, že to už je skutečně skoro až pět minut po dvanácté, napravovat logopedické vady. Ale jinak dobře, když si

teda budu stěžovat, že dítě něco bylo agresivní, tak prostě chci, aby přestalo být agresivní, a pokud ne, tak nad tím budu šlapat dál. Jestli bude dál zapomínat, no tak.. tak mu prostě napíšu poznámku, nakonec bude mít napomenutí třídního učitele, protože to ohrožuje jenom jeho samotného, když to tak řeknu.. jako samozřejmě mu řeknu, jakým způsobem se má připravovat do školy.. tady rozvrh, tady aktovka, tady zásuvka a jedu jo. Když se rozhodne, že to nechce, tak domů ho chystat nebudu chodit, že jo. Ale ideálně bych chtěla napravení toho, co požaduju.

Do jaké míry by se do takových problémů měli zapojovat rodiče?

Ideálně.. takto.. současný trend je, že škola by měla napravit prakticky úplně všechno, ale docela říkám rodičům, už vždycky když se vidíme, tak říkám – tak teď máme naše děti, jsou vaše a moje. Já je mám ve škole nějaký čas, vy, když se vrátíte z práce je máte obdobný čas doma a všichni určitě chceme, aby vaše dítě bylo spokojené a prosperovalo. Pojdme si říct, že si školou nebudeme kazit život, na jednu stranu jakože samé jedničky jsou krásná věc, ale pokud to nejde, tak to nejde. Pojdme si říct, že čtyřky a pětky jsou nepřijatelné, ale že trojka je stále dobrá známka, pokud víte, že dítě nepůjde na medicínu nebo ani na ni nemá. To co dítěti jde, tam ho rozvíjeme, a to co mu nejde, se snažme udržet na nějaké té trojkové hranici, protože nemá smysl veškerou svoji energii věnovat tomu, co mi nejde.. to je špatně. Takže pokud je získám na to, že je to naše dítě a já teda jsem srdač, takže oni ví, že je mám ráda, jo proto si taky můžu ledacos dovolit, jako vůči nim. Takže když tam i ty rodiče cítí, jakože ty děti máte ráda, tak prostě proč by s vámi nespolupracovali. Jsme prostě jeden tým. Nejhorší je, když se vám stane škola versus rodič jo. Pokud se dostanete do téhle pozice, tak nemáte šanci nic vyzískat, ani děti, ani u rodičů, ani ta práce nebude radostná. Ne, musí to být spolupráce, je to jeden tým.

Doporučujete rodičům konzultaci se školním psychologem nebo výchovným poradcem?

S výchovným poradcem ne, protože proč.. ve chvíli, kdy by dítě chtělo jít na osmileté gymnázium, tak v tu chvíli i ten výchovný.. respektive tady už kariérový, to je ještě jiný.. výchovného poradce si vezmu k sobě ve chvíli, kdy cítím, že dítě má nějaké speciální požadavky, tak to je chvíle, kdy ho požádám, když potřebuju udělat depistáž v první, ve druhé třídě, tak ho požádám, aby do té třídy přišel, když se mi zdá náběh na dyslexii, dyskalkulii nebo něco takového, tak ho požádám, aby si do té třídy přišel, podíval se, ukážu mu sešity a něco s ním konzultuji. K psychologovi doporučuju rodiče ve chvíli, kdy je dítě ostýchavé, má problémy s komunikací, protože máme kroužky s paní psycholožkou,

kteřá má takto děti, anebo když cítím, že tam je nějaký psychologický problém, kdy by bylo dobré, aby navštěvovali toho psychologa. Mnohdy neúspěch, protože rodiče.. Česká republika není, tak jako třeba Amerika, kde každý druhý má svého psychologa nebo terapeuta, jsou zvyklí se vypovídat, jsou zvyklí na komunitní kruhy a všechno tohle to funguje. Česká republika v tomhle tom ne, ve chvíli, kdy najdete odborníka tohoto rázu, tak jste vnímán, jakože jste blázen, mešuge, takže se tomuto brání, ale pokud se mi podaří toho člověka získat pro to, tak je to ledva dobře. A děti návštěvu u paní psycholožky berou jako odměnu. Tam jako když byste měla poslat zlobivý dítě, tak zbytek třídy bude brečet jo, nebo se rozhodne, že zlobení je přesně ten způsob, jak se tam dostat jo, takže.. a oni tam jdou a jdou si pro bonbon a jdou si popovídat i o přestávce, čili ty vztahy jsou velice hezké, takže ano.. s obojíma vlastně.

Je u schůzky dítěte se školním psychologem přítomen rodič?

Na první schůzce ano, protože my sice máme podepsaný souhlas s prací školního psychologa, ale pokud chci, aby se domluvili s tím, že cítím, že doma něco nefunguje nebo že to dítě nepřijalo.. at' už je to nový sourozenec, rozvod v rodině, nový partner.. střídavá péče, to je úplná zoufalost. Těch věcí může být milion, tak tam na začátku musí být rodič, aby se domluvili. Jestli to bude jedno sezení a zůstanou společně nebo jestli chce, aby dvakrát týdně docházelo samo dítě, tak se domluví, kdy může jo, v rámci školy, kroužku a já nevím co. Čili ten psycholog.. a to už je jeho věc a je to samozřejmě věc jeho tajemství, on mi nemůže říct ten průběh a já bych to po něm ani nechtěla, protože vím, že mi to nemůže říct. On si rozhodne.. tak se budu vídat i jednou s vámi a jednou bez vás, prostě to už je jejich domluva.

Vy tedy u těchto schůzek nejste přítomná?

Mohla bych o to požádat, když bych měla o to zájem, ale ve chvíli, kdy to nevyřeším já ze své pozice, tak si myslím, že je.. takto.. případ od případu. Když si řeknu chci tam, protože chci pojmenovat ten problém a bojím se, že rodič by to buď nedokázal, anebo by to neřekl, tak řeknu na první schůzce chci být. Anebo je to problém, který jsme pojmenovali, rodič s tím souhlasí, vím, že tam nemůžeme dostat k tomu, že se to zahrabe ten problém, tak je nechám samotné. Případ od případu.

Mělo by podle vás být dítě přítomno u řešení problému, který se ho týká?

Jednoznačně ano. U všech.

I u kladných i u záporných?

No jednoznačně.

I v případě, že by se jednalo o agresora i o oběť?

Ano. Já si totiž.. já i u svých dětí doma a i u těchto svých dětí tady, jsem za to, že zaprvé by nemělo být nic tabu, ať se mě zeptají, na co chtějí. A když to dítě dostane pocit, že paní učitelka s rodiči něco peče proti němu, no jaká je to důvěra potom. Čili, jestli je dobře, ať to slyší, jestli je zle, ať to slyší. Jestli já chci říct něco, co jako.. já si ani nedovedu představit jako co bych chtěla říct, aby to to dítě neslyšelo. Jako přece všechno, co řeknu by mohlo i to dítě slyšet jo, dokonce by mělo i slyšet, když třeba řeknu – doporučuju vám navštěvovat toho školního psychologa, protože vám pomůže v tom, v tom a v tom. Naopak si myslím, že je vždycky super, když tam to dítě je. Nemůže tam to dítě být v jediném případě, když víte, že máte agresivní rodiče. Jo, protože ve chvíli, kdy najdete tu odvahu si pozvat agresivní rodiče, protože ilustrujete útok na sebe a víte, že to dítě je bito, tak když mu řeknete, že on něco, tak to je většinou takový ten typ toho, co vidí doma jo. Tat'ka ho vždycky zkřeše, tak on udělá to samé ve škole, každého zkřeše. A to je takové, že přijde ten rodič, a ještě toho.. před vámi ho vyfackuje, no tak tohle to úplně jak kdyby nechci. Ale může to být o tom, že teda si pozvu rodiče, dítě čeká venku, ošlapu si terén, když vím, že můžu dítě vzít k sobě a je dobře, tak ho k tomu přizvu. No a když vidím, že neuspěju, tak to nemá smysl, to už potom, ani nevím, když by byl takhle těžký případ, možná bych se snažila nějak to dítě získat na svoji stranu, jo prostě vysvětlit mu, že tudy nevede cesta, ale..

Jaké máte zkušenosti s tripartitami? Jak je hodnotíte?

Vesměs pozitivní. Rodiče přišli, byli dobře naladěni, měli čas, máme dobré vztahy, takže v pohodě. I s tatínkem to tentokrát bylo na pohodu a.. myslím si, že super. Já jsem ráda, že přišli oba dva, jo že si našli čas a chtěla bych, aby se i oni nebáli mi říct, když se jim něco nelíbí, protože když oni ke mně nebudou upřímní, tak co.. a myslím si, že ten vztah jako takhle máme, že se mi nebojí říct, že mají pocit, že tahle metoda .. a u mě řešili, že mají pocit, že se toho děti málo učí z paměti. Já po nich chci v rámci těch projektů, aby spíš přemýšleli, aby si spojovali věci, ať si informace klidně dohledají a nemyslím si, že má smysl naučit se dvanáct stran z paměti, a když se zeptáte na cokoliv, tak je dítě úplně štonc, protože z toho, co se naučilo vlastně nedokáže vytáhnout tu informaci. Ale to si myslím, že postupně jako ti rodiče pochopí, ale mají strach z toho, že na druhém stupni bude to

pamětní, a že děti nemají ten mozek natrénovaný, jak by se jim líbilo, tak tam šoupneme pár básniček.

Je ještě něco, co byste ke spolupráci s rodiči doplnila?

Asi ne.

V tom případě děkuji za rozhovor.

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS POZOROVÁNÍ TRIPARTITNÍ SCHŮZKY

U – učitelka

Ž – žákyně

M – matka

Matka s učitelkou si podávají ruce a společně s dcerou si sedají ke stolu – matka naproti učitelce a dcera mezi nimi z boční strany.

U: *„Já vás vítám na naší schůzce první takové samostatné. Pohovořím si s dovolením s dcerou, potom pokud.. kdykoliv se budete potřebovat cokoliv zeptat, vstoupit do toho, ptejte se jo, ať si to nějak vysvětlíme, a pak se domluvíme další věci, co a jak. Tak, chci se tě zeptat, protože teď tady sedíš sama vlastně, nejsou tady ostatní děcka, takže nemusíš se bát, že by to někdo slyšel nebo nebude nás rušit. Když chodíš do školy, tak co tě ve škole.. který předmět tě ve škole baví.“*

Ž: *„Asi matika.“*

U: *„Matika.. proč?“*

Ž: *„Protože mě baví počítat ty příklady.“*

U: *„Počítat příklady. A baví tě spíš počítat jako příklady sloupečky nebo spíš nějaké slovní příklady, nějaké takové ty hlavolamy, co musíš přemýšlet?“*

Ž: *„Slovní.“*

U: *„Slovní jo, takže když je to jako o něčem, tak je to lepší, dobře. Je ve škole předmět, který tě fakt nebaví? Který bys nejradši tak jako.. kdyby nebyl?“*

Ž: *„Nevím.“*

U: *„Ne, vůbec není. A který je teda méně oblíbený?“*

Ž: *„Český jazyk.“*

U: *„Český jazyk. Proč?“*

Ž: *„Protože..“*

U: *„Tam se musí moc hlásit co? Promiň já jsem ti skočila do řeči.“*

Ž: *„Ne, protože tam píšeme.“*

U: „*To psaní ti vadí. No, ale musíte se to naučit, bohužel.. jinak by to nešlo. Ale ty píšeš docela pěkně, takže to není zas takový problém. Dobře. Tak, učíme se.. ve škole máme taky výchovy, takže hudebku, výtvarku, tělocvik, pracovku. Která z těch výchov je jako, že se těšíš, že bude zase?*“

Ž: „*Angličtina.*“

U: „*Angličtina jasný, super. Ty si přebornice v angličtině, ale to úplně není výchova. Takže hudebka, pracovka, výtvarka a tělocvik.*“

Ž: „*Hudebka.*“

U: „*Hudebka.. baví tě. Nejradši zpíváš nebo nejradši děláš nějaké ty rytmické..*“

Ž: „*Zpívám.*“

U: „*Zpíváš, dobře. Nějaká oblíbená píseň?*“

Ž: „*Okoř.*“

U: „*Dobře. My jich máme několik, zpíváme stále a zpíváme rádi. Dobře.. je nějaká výchova, kterou nemusíš z těchto čtyř věcí?*“

Ž: „*Pracovka.*“

U: „*Pracovka nebaví, proč? Co třeba na pracovce tě nebaví? Stříhání nebo skládání nebo..*“

Ž: „*Stříhání.*“

U: „*Stříhání.. a třeba nějaká stavebnice, to by šlo.. plastelína taky.*“

Ž: „*Jo.*“

U: „*Takže to stříhání.. Hmm.. i to se musí naučit. Dobře. Zeptám se, protože zase jsme tady sami, koho si myslíš, že máš ve třídě jako nejlepšího kamaráda nebo nejlepší kamarádku?*“

Ž: „*Žákyni A.*“

U: „*Proč sis vybrala žákyni A?*“

Ž: „*Je hodná.*“

U: „*Hodná.. co ještě?*“

Ž: *Krčí ramena a dívá se na zem.*

U: „Je hodná. Je fajn kamarádka, půjčí třeba věci jo? Dobře. A je ve třídě někdo, s kým máš trochu problém jakože ti třeba.. je na tebe nějaký nepříjemný..“

Ž: „Ne.“

U: „Nic.. Ty si pohodovka, takže vycházíš se všemi v pohodě. To je ideální stav. Skvělé. Tak, kamarády jsme probrali a teď se zeptám, v čem si myslíš, že si v té škole úplně nejlepší?“

Ž: „V angličtině.“

U: „V angličtině, jasně. Chodíš do kroužku, takže klidně bys mohla děckám pomáhat s angličtinou v pohodě. Máš pocit, že ti hodně pomáhá ten kroužek, do kterého chodíš nebo ta angličtina?“

Ž: Přikyvuje.

U: „Jasně dobře. Takže baví tě to z toho důvodu ve škole, že děcka tolik toho ještě neumí a ty si třeba v tom lepší?“

Ž: „Ne, ne.“

U: „Jako baví tě to, že to tak jako můžeš překládat, baví tě jazyky jo?“

Ž: „Jo.“

U: „Dobře. A je něco, v čem víš, že by ses mohla trošinku zlepšit, že to není ještě úplně stoprocentní? Co by šlo zlepšit? Napadlo tě někdy „hele tohle mi úplně nejde, to asi..“

Ž: „Asi..“ kroutí hlavou na nesouhlas.

U: „Všecko dobrý. Spokojená.“

M: „Zdravé sebevědomí.“ Směje se.

U: „Ano, ale to je v pořádku, však to tak má být. Ona je šikovná, jí to jde úplně v pohodě, co se týká učení paráda, takže ona ty znalosti má. Trochu málo se hlásí a my ji vždycky popíchneme že? To vždycky paní asistentka: „Já řeknu mamince, že se nehlásíš“ a už ručička jezdí nahoru.. Takže v pohodě. Dobře.. a teď bych se ještě zeptala, co se týká domácí přípravy. Chystáš se sama nebo pomáhá ti někdo při tom?“

Ž: „Mamka.“

U: „Mamka jo? A spíš jako poradce, že se dívá nebo že ti fakt radí a řekne ti, musí ti říct, co máš dělat?“

Ž: „Radí.“

U: „Radí jo? A co by ti bylo příjemnější? Kdybys to mohla dělat sama, anebo že ráda, že tam ta mamka je?“

Ž: „Jsem ráda, že tam je...“

U: „Že tam je, že tě tak jakoby jistí, abys neudělala nějakou chybu.. dobře. Když si chystáš věci do školy, chystáš si sama aktovku nebo..“

Ž: Krčí rameny.

U: „Vůbec? Maminka chystá?“

M: „My tak nad tím dozorujeme společně.“

U: „Jasně, ale to je v pořádku.“

M: „Ale jako furt převažuju já.“

U: „Víte co, to je super.. o co mi jde.. protože jsme teďka vedli takovou debatu, co se týká náplní aktovek, že děcka tahají strašně těžké aktovky. A my jsme říkali, že to prostě není tím, že by měli takovou spoustu třeba věci povinných do školy, ale že tam k tomu třeba tahají hračky, knihy a takové věci.. zbytečné. Takže je výborné, že vlastně máte tu aktovku pod kontrolou, protože některé děti tam fakt mají.. celý týden nosí všechny učebnice pořádk, takže..“

M: „Ne to ne.. my tam máme jenom na ten aktuální den.“

U: „Jasně, aby to nemusela.. Ve druhé třídě je to naprosto v pohodě, že dozorujete.“

M: „Tak sem tam.. máme tam jakože trošku salát že.. Tak to musíme srovnat. Ještě nad tím prostě mám tu kontrolu a.. ale jako ona je samostatná, že jako si to třeba donese a dáme to spolu už do té aktovky, překontrolujeme všechno, takže..“

U: „Je perfektní, když se děti.. a myslím, že ona je hodně samostatná, spolehlivá, takže když cokoliv se řekne, tak to udělá, žádný problém, takže úplně.. Za mě super, takových dětí několik desítek ve třídě úplně klidně, takže můžete mít radost.“

M: „Super.“

U: „Super, takže děkuju. A maminky se zeptám, jako nějaké náměty nebo nějaké.. uvítala jste třeba tady ty tripartitní schůzky, že se můžeme, byť na chvíli, takto sejít?“

M: „Určitě. Jsem chtěla právě vědět, jak si stojí ve škole. Jako bylo mi asi jasné, že nebude žádný problém, ale chtěla jsem to slyšet i od vás, protože..“

U: „Určitě, ona je fakt opravdu šikovná, jasně.“

M: „Ještě jsme neměli moc příležitostí si povykládat o těch dětech, ať už hromadně nebo jako samostatně..“

U: „Jasně, jasně.“

M: „A mě se to líbí ty tripartity, že si vyhradíte nebo vyčleníte ten čas na chvílku individuálně a povykládat si a.. chtěla jsem to slyšet i od vás, jakože všechno v pořádku a případně kdyby bylo něco, kde bysme se měli posunout nebo na co se zaměřit, abych to věděla, protože já když se zeptám každý den „Jak bylo ve škole?“

U: „Nic.“ Směje se

M: „... tak všechno super.“

U: „Ano, ale to je běžné.“

M: „Takže nemám jako žádný problém s ničím, nepotřebuju pomalu nic procvičovat..“

U: „Co ve škole?“ „Nic.“ „A byl nějaký problém?“ „Ne všechno dobrý..“ „No..“

M: „Takže já jsem to chtěla slyšet i od vás, že všechno v pořádku.“

U: „Ne, já si myslím, že ona fakt je zodpovědná, šikovná, takže můžete..“

M: „Jenom ohledně toho psaní třeba, že Ježíšek donesl toho Pilotu, jestli je to v pořádku nebo jestli by pořád měli psát tím..“

U: „Můj názor.. Já to vždycky říkám rodičům.. tam nejde o ty bomby, tam jde o tu špičku, která je vlastně jo. Tady ty Piloty a všechno fajn. Gumovací, z toho jsem trošku nešťastná, protože děcka jsou schopné gumovat celé řádky, což je v tom.. v té fázi, kdy už jako vidím, že jako jezdí po celém řádku, teď se jim to začne krčit samozřejmě, tak to v pořádku není. Co se týká z hlediska těch jejich ručiček, které se vyvíjí, tak jednoznačně asi to pero je výhodnější.“

M: „Ještě pořád..“ přikyvuje.

U: „Protože ten Pilot je prostě.. je kulička jo. Myslím si, že tady ty Piloty nebo ty gumovací pera už jsou trochu vůči dětem takové odolnější, ale my jsme si to zažili, kdy začala éra keramických per a to bylo.. rodiče byli zoufalí, protože co týden nové pero. No, protože to

psali vlastně tím správným sklonem, ale ta kulička se vlastně netočila, a tak děcka na to tlačili víc a víc a ta kulička prostě zalezla a bylo to. Takže oni u těch kuličkových prostě musí nepřírozeně zvedat to pero nahoru.“

M: *„Takže se pořád přikláníte k tomu.“*

U: *„Já se přikláním, ale to je rozhodnutí Vaše. Jestli vidíte, že se jí s tím dobře píše, že nemá problém..“*

M: *„My to probereme doma co je lepší že?“*

Ž: *Krčí rameny, dívá se na stůl.*

U: *„Jako vyzkoušejte. Jo já to vždycky radím, že aspoň do té třetí třídy by to bylo fajn. Minimálně první, druhá ideálka. V té třetí třídě už samozřejmě děcka jo ten má Pilota, ten má, ten má.. „*

Ž: *„Ten už má novou propisku zas.“* *Mluví na matku, zaujatý výraz.*

U: *„Mají Pilota dva ze třídy, ale „mamko, oni mají všichni“. Jo tak..“*

M: *„Jo, tak na to jsem se chtěla zeptat, jinak já si myslím, že asi teda..“*

U: *„Kdyby cokoliv bylo, potřebovali jste něco vyřešit, tak..“*

M: *„Ona chodí šťastná ze školy, takže to je všechno.. v pořádku.“*

U: *„Jo tak to je fajn. A s tím dovážením nic není problém?“*

M: *„Já myslím, že jí to vyhovuje, že tatínek vozí ráno vlastně, já chodím na hodně brzo, abych zase mohla končit, abychom spolu byli odpoledne. Takže jí to možná i tak vyhovuje, že nemusí chodit. A tak my to máme deset minut.“*

U: *„Jasně. A bydlení super? Jste spokojeni? Nadšení?“*

M: *„Jako jo.. Já pocházím z domu, pak jsme bydleli s manželem na bytě, a když jsme přišli zpátky na dům tak to je pecka. A hlavně pro ty děcka a ta zahrada a ten prostor.“*

U: *„Určitě.“*

M: *„Akorát teď ještě musíme zapracovat na zeleni, protože tam jako.. ty příjezdové plochy, terasa, to je hotové, jinak ne všude hlína, takže ještě musíme zapracovat na tom.“*

U: *„Víte co? Není nikdy konec. Však to znáte.“*

M: *„Je to běh na dlouhou trať, ale.. A ještě jsem se možná chtěla něco zeptat..“*

U: „*Ano ptejte se.*“

M: „*Vy je budete mít i ve třetí třídě nebo potom už se to zase mění od třetí třídy?*“

U: „*Vůbec nevím. Praxe tady ve škole je – první a druhá třída nebo první, druhá, třetí. Podle toho, kolik přijde dětí k zápisu. A nás je tady 5 co se střídáme tu první druhou třídu, někteří kolegové zase učí ty čtyřky, pětky.. jo není to tak, že by se šlo od první do páté, to je šílené. Ale tohle záleží na paní ředitelce, prostě kolik dětí přijde k zápisu, jestli budou dvě třídy první nebo budou tři třídy a budeme muset jít všechny.*“

M: „*Jo to jsem se jenom chtěla zeptat.*“

U: „*Jo, ale to se asi dozvíte až..*“

M: „*A jinak jako ty vztahy ve třídě, tam je to všechno v pořádku?*“

U: „*Já nepozoruju.. Jako říkala jsem děckám, že kdyby cokoliv bylo, ať se ozvou, ať mi řeknou, ale zatím jako nemám pocit.*“

M: „*Jo, jo.*“

U: „*A ona není člověk, který by si úplně nechal cokoliv líbit, takže já myslím, že ona se postará že?*“

M: „*Ona má školu od bráchy.. sice mladšího, ale taky ..*“

U: *Dívá se na hodinky.*

M: „*No my vás asi nebudeme zdržovat..*“

U: „*Jenom se zeptám. Když by byly ty tripartity třeba v těch dalších letech. Uvítali byste delší čas, třeba půl hodinku? Jako ty čtvrt hodiny, já vím, že to je takový šibeniční, ale..*“

M: „*Jako já myslím, že to je strašně individuální. Pokud máte co k řešení, tak určitě asi lepší delší čas, ale pokud není žádný problém, co si myslím u nás, tak si stačí říct, že je všechno v pořádku a..*“

U: „*Já jsem si právě říkala, že to zkusíme po čtvrt hodině, a že pokud vyvstane u někoho nějaký pocit nebo problém další, tak že bychom to..*“

M: „*Jako za mě, já si myslím, že nám to stačí.*“

U: „*Dobře.*“

M: „*Já jsem jenom chtěla od Vás to slyšet, že se nemusíme ničeho obávat a..*“

U: „Fakt je šikovná, chválím velice.“

M: „... případně, kdyby bylo na něčem potřeba zapracovat, ale říkáte, že nějak extra ne. Každý den čteme, když to tak řeknu.“

U: „To je dobře. To procvičování prostě.“

M: „A čte si i sama ty knížky, co má doma nebo půjčuje z té knihovny vlastně.“

U: „Ano a ty už máš knížku tady v knihovničce jako ve třídě?“

Ž: „Jo.“

U: „Dobře, protože už vlastně začneme číst ty svoje.. Každý svoji knížku.“

M: „Už by měla mít i ten čtenářský list že?“

U: „No vlastně do konce dubna.“

M: „Já jsem si myslela, jak to bude náročné a včera, když jsem viděla spolužáka říkám to jsme mohli mít už pět takových.“ Směje se.

U: „Ne. Já zatím po nich nechci žádné elaboráty samozřejmě. Potom v té třetí třídě už to přijde, tam už to není jenom o tom napsat jednu dvě věty, nakreslit obrázek a tak.“

M: „Jasně.“

U: „A pokud nemáte nic dalšího, tak Vám děkuji, že jste přišli, na shledanou.“

Matka s učitelkou si podávají ruce, dcera se usmívá na matku. Celá schůzka byla vedena v příjemné atmosféře.