

Dobrá spolupráce školy a rodiny v perspektivách učitelů a rodičů

Sabina Králová

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: **Sabina Králová**
Osobní číslo: **H17034**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Dobrá spolupráce školy a rodiny v perspektivách učitelů a rodičů**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o vztazích rodiny a školy, rodičů a učitelů v primárním vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na pohled rodičů a učitelů na spolupráci školy a rodiny.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím metody nedokončených vět a interview s rodiči a učiteli 1. stupně základní školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu a doporučení do praxe primárního vzdělávání.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

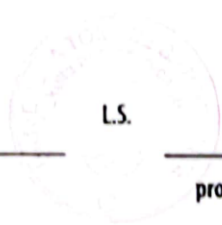
Seznam doporučené literatury:

- Epstein, L. J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2nd ed). Boulder: Westview Press.
- Kuchařová, V., Barvířková, J., Höhne, S., Janurová, K., Nešporová, O., & Vidovičová, L. (2019). *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: SLON.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny* (2. vyd). Praha: Portál.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27-52.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**


L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.4.2022

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 nevykřelečně 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 rozmnožování.

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá spoluprací rodiny a školy v perspektivách rodičů a učitelů, kterou je možné označit jako dobrou. Teoretická část přináší sumarizaci poznatků o spolupráci, jejím modelům, formám, očekáváním obou aktérů, ale také sporným aspektům a limitům, které do spolupráce vstupují. Praktická část obsahuje výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou představy rodičů a učitelů o dobré spolupráci. V rámci výzkumu byly použity kvalitativní výzkumné metody. Vyhodnocení dat probíhalo prostřednictvím otevřeného kódování datového materiálu získaného z interview a metody nedokončených vět se 13 rodiči a 13 učiteli prvního stupně. Výsledky ukazují, že za dobrou spoluprací rodiče a učitelé nespatřují pouze spokojené dítě jako samotný cíl, ale také výhody, které s sebou plnohodnotný vzájemný vztah přináší. Uvědomění si tohoto přínosu může mít znatelný vliv na zapojenost rodičů a aktivnost učitelů v rámci spolupráce.

Klíčová slova: vztah rodiny a primární školy, způsoby spolupráce rodičů a učitelů prvního stupně, představa spolupráce pohledem rodičů a učitelů prvního stupně

ABSTRACT

This thesis explores cooperation between school and family from a perspective of teachers and parents which we can perceive as prosperous. In the theoretical part author addresses summary of findings regarding cooperation and its models, forms and expectations of both parties, nevertheless contradictory aspects and boundaries which are part of cooperation. The second part of thesis includes research with objective to discover what are the expectations of parents and teachers regarding prosperous cooperation. I am using qualitative methods in the research. Data are being evaluated via open coding during of interviews and incomplete sentences with 13 parents and 13 primary school teachers. Research findings are showing us that prosperous cooperation in the eyes of parents and teachers does not concern a satisfied child as a single objective moreover also benefits coming out of an appropriate mutual relationship. Awareness of these benefits may have significant impact on parents and teachers' involvement in prosperous cooperation.

Keywords: relationship between family and primary school, means of cooperation between parents and primary school teachers, cooperation expectations in the perspective of families and primary school teachers

Ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její cenné rady, věcná doporučení, a především za její nesmírnou vstřícnost a trpělivost, které mě motivovaly k dokončení.

Také bych ráda poděkovala mé rodině, která mi byla po celou dobu studia neskutečnou oporou, kterou jsem potřebovala a která mě nikdy nepřestala podporovat v mých snech. Také mému příteli, za jeho toleranci, trpělivost a podporu.

Mé poděkování patří i rodičům a učitelům, kteří se podíleli na mém výzkumu a věnovali mi kromě svého času také mnoho zkušeností a doporučení. Jste pro mě inspirací.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RODINA A ŠKOLA VE VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCI.....	13
1.1 ÚROVNĚ VZTAHU ŠKOLY A RODINY	14
1.2 VZTAH A SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A ŠKOLOU	16
1.3 MODELY VZTAHŮ RODINY A ŠKOLY	18
1.4 FORMY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V SOUČASNOSTI	19
1.5 SPORNÉ ASPEKTY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	22
2 RODIČE A UČITELÉ – AKTÉŘI SPOLUPRÁCE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.1 OČEKÁVÁNÍ A PŘEDSTAVY RODIČŮ A UČITELŮ O VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCI.....	27
2.2 UČITELÉ A JEJICH KOMPETENCE VE VZTAHU K RODIČŮM	30
2.3 ROLE RODIČŮ VE VZTAHU KE ŠKOLE	32
2.4 VLIV SOCIOEKONOMICKÉHO STATUSU RODIČŮ NA VNÍMÁNÍ SPOLUPRÁCE UČITELI.....	35
2.5 RODIČOVSKÉ ZAPOJENÍ DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V RÁMCI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
3.2 VÝZKUMNÉ METODY	40
3.3 VSTUP DO TERÉNU.....	40
3.4 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU	41
3.5 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	44
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	45
4.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU – RODIČE	47
4.1.1 Dobro(druzi).....	47
4.1.2 Rozdílné možnosti.....	55
4.1.3 Na jedné lodi	60
4.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU – UČITELÉ	67
4.2.1 Táhnout za jeden provaz	67
4.2.2 Vzájemná dohoda.....	76
4.2.3 Ruku v ruce	81
4.3 KOMPARACE VÝSLEDKŮ OD RODIČŮ A UČITELŮ	87
4.3.1 Dobro(druzi) vs. Táhnout za jeden provaz.....	87
4.3.2 Ideální učitel vs. Dobrý rodič.....	88

4.3.3	Jsme v tom společně vs. Tripartita	89
4.3.4	(Ne)chci být součástí vs. (Ne)přidají ruku k dílu	90
4.3.5	Rozdílné možnosti vs. Vzájemná dohoda	90
4.3.6	Snažíme se, ale... vs. Odsud posud	91
4.3.7	Bojujeme statečně vs. Bariéra covid	92
4.3.8	Na jedné lodi vs. Ruku v ruce	92
4.3.9	Dělejme to společně vs. Rodiče slyšte!	93
4.3.10	Hra na schovávanou vs. Osvědčená metoda	94
5	ZÁVĚRY VÝZKUMU	96
6	LIMITY A DISKUSE VÝZKUMU	101
	ZÁVĚR	104
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	106
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	109
	SEZNAM OBRÁZKŮ	110
	SEZNAM TABULEK	111
	SEZNAM PŘÍLOH	112

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je dobrá spolupráce rodiny a školy v perspektivách rodičů a učitelů. Téma ve mně vzbuzovalo zájem již během průběžných praxí, kterých jsem se během studia účastnila a vzbuzovalo ve mně spoustu otázek, stejně jako v dobách, kdy jsem od svých rodinných příslušníků, kteří jsou učители prvního stupně, slýchávala příběhy, které se vzájemného vztahu rodiny a školy úzce týkaly. Dovoluji si proto říct, že jsem vyrůstala v prostředí učitelů, kteří mě odmala zásobovali jednosměrnými názory na spolupráci rodiny a školy a já se postupem času ocitla na místě, kdy bych chtěla být obohacena o pohled druhé strany a znát představy rodičů a učitelů o konkrétní dobré spolupráci.

Během praxí jsem se setkala s několika situacemi, které mě v poznání této oblasti obohatily, ale mnohdy i zaskočily. Jsem proto vděčná, že jsem mohla získat rozsáhlá data pro svůj výzkum, ve kterých se skrývají názory a představy obou aktérů, se kterými do vzájemných vztahů vstupují. Ráda bych přiznala, že díky výpovědím rodičů a učitelů smýšlím o významu spolupráce zase dalším způsobem a jsem ráda, že mi bylo umožněno pohlédnout na tuto oblast z jiných úhlů, než z kterých bych na ni mohla pohlížet sama s mými dosavadními zkušenostmi.

V teoretické části objasňuji východiska, bez kterých by nebylo možné do problematiky vzájemných vztahů, a to konkrétně spolupráce rodičů a učitelů proniknout. Jelikož se tématu spolupráce věnuje řada domácích i zahraničních autorů, byli pro mě určitou inspirací a také motivací k tomu, abychom na spolupráci nahlíželi i jiným způsobem, než na který jsme v našich podmínkách zvyklí. Prvotním cílem bylo vytvořit dostatečně podnětnou teoretickou oporu, na které jsem následně mohla postavit výzkumnou část, která se o teoretická východiska opírá. Další fází bylo studium a analýza výzkumů, z kterých jsem získala ucelený přehled k dané problematice a současně tak zjistila, na jaké konkrétní oblasti bych se ve své výzkumné části zaměřila a které jsou tak pro mě klíčové.

Empirická část je věnována popisu výzkumu, který má kvalitativní design. Dále také charakteristice participantů, samotnému průběhu a poslední část prezentuje interpretace výsledků a jejich zjištění společně s jejich komparací. Ve výzkumu byly použity dvě metody. První zvolenou metodou bylo interview s rodiči a učiteli prvního stupně základních škol, na kterou navazuje metoda nedokončených vět. Hlavním cílem výzkumu je odhalit představy rodičů a učitelů prvního stupně o dobré spolupráci, na který navazují dílčí cíle výzkumu.

Na předem stanovené cíle bylo odpovězeno prostřednictvím výzkumných zjištění a interpretací dat, kde následná komparace ukázala skutečné představy rodičů a učitelů o dobré spolupráci rodiny a školy.

V rámci této diplomové práce bych ráda přispěla k porozumění vzájemný vztahům rodiny a školy a odkryla představy obou aktérů spolupráce na to, co v rámci ní spatřují jako dobré a efektivní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA A ŠKOLA VE VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCI

Rodina hraje v životě každého dítěte nezastupitelnou roli. Už od samotného narození je dítě vystaveno velkému působení rodiny formující jeho osobnost a díky kterému dochází k předávání hodnotového žebříčku, postojů a názorů, které si dítě od rodiny spontánně vtiskává. Rodina je primární skupinou, která zodpovídá za výchovu potomka a v níž dítě prožívá všechny fáze svého života. Sekundární skupinou, se kterou se dítě v průběhu svého života setkává je právě škola, která už v dnešní době nezastává pouze funkci vzdělávací, nýbrž i výchovnou. Z toho pramení podstata vzájemné spolupráce rodiny a školy, která má spoustu podob a díky tomu i vnímání a očekávání od dobré spolupráce může být rozličné jak od učitelů, tak rodičů. Faktem však je, že právě spolupráce rodiny a školy má významný vliv na školní úspěšnost žáka, která je v dnešní době považována za jednu ze základních hodnot rodiny, dokonce může být pro některé ukazatelem úspěšnosti každé rodiny. Škola se už dnes kromě toho, že vede žáka k disciplíně a rozvíjí jeho potenciál, podílí také jako spolutvůrce na výchovně-vzdělávacím procesu a kultivaci každého dítěte, v některých případech dokonce nahrazuje nefunkčnost některých rodin. Významný vliv má proto spolupráce s rodinami žáků také na celkové klima školy a ovlivňuje učební postup každého učitele.

Setkáváme se dnes už i s případy, kdy někteří rodiče spoléhají na školu, že naučí jejich děti všemu důležitému a podstatnému pro život. A ještě lépe, pokud se tak stane rychle. Klíčovým předpokladem pro vznik dobré spolupráce mezi rodinou a školou je změna chápání tohoto vztahu, a to od obou aktérů spolupráce. Součástí této změny by mělo být podle mého názoru i uvědomění rodičů, že výchova je těžká práce, kterou když do šesti let dítěte zanedbáme, už to zřídka kdy v budoucnosti napravíme. Výchova by však měla nadále zůstat záležitostí rodiny, s kterou může škola pomáhat, ale neměla by funkci rodiny nikdy nahradit. Ta má totiž na starosti především druhou rovinu, vzdělávání. Konsekvencí kvalitní spolupráce aktérů obou těchto rovin, výchovy a vzdělávání, má totiž podstatný význam především z hlediska dítěte, ale také samotné rodiny a školy, proto je důležité se tímto tématem neustále zabývat, zkoumat ho, a především tento vztah neustále rozvíjet. Jakým způsobem se ale bude tento rozvoj realizovat vychází vždy z aktuálních podmínek každé rodiny, školy a celé společnosti.

1.1 Úrovně vztahu školy a rodiny

Pojmů, které se úzce vážou k tématu vztahu školy a rodiny existuje hned několik, proto považuji na začátku výzkumu za nezbytné, abychom si je nejdříve ujasnili. Porozumění těmto pojmům, které se u nás, ale i v zahraničí používají, může být takovým prvním impulsem k přemýšlení o tom, co pro rodiče a učitele spolupráce znamená, jak ji vnímají a jaký je současný stav spolupráce mezi rodiči a učiteli na dané škole, které jsou oba aktéři součástí, popřípadě jak jej mohou změnit. Může se stát, že se na podobě spolupráce, která je pro oba aktéry zajímavá, shodneme, může se stát i pravý opak. Předpokladem však je komunikace, díky které si mohou škola společně s rodinou nastavit pravidla spolupráce, která mohou být jakýmsi kompromisem tužeb a požadavků obou aktérů.

Podle Koláře (2012) je totiž spolupráce „*společná činnost několika osob nebo skupin, která směřuje k dosažení stanovených cílů. V rámci školy se kooperace rozvíjí na základě spolupráce při učení. Kooperaci provází otevřenost, přátelství, snaha poradit a vzájemně si pomáhat. Pozitivně ovlivňuje vztahy i výsledky učení.*“

Tyto interakce mezi rodinou a školou prošly za poslední století několika změnami. Školy byly kdysi považovány za instituce s vysokou úrovní interakce rodičů a podpory komunity. Na počátku 20. století se však vzdělávání posunulo k uzavřenějšímu a soukromějšímu a trvalo řadu let, než se opět vrátilo k myšlence partnerství rodiny a komunity jako ústředního podnětu kvalitního vzdělání. Můžeme to považovat za následek politických, ale i společenských změn (Rabušicová, 2004). Zatímco zapojení rodičů do vzdělávání se vrací do popředí jako kritický problém, je nyní o to více důležité, abychom rozlišovali mezi možnou mírou zapojení rodičů do vzdělávání a tím, jaká je jejich skutečně dobrovolná angažovanost (Auerbach, 2012).

Často využívané pojmy ve vztahu ke spolupráci, jako jsou partnerství, spolupráce, kooperace a zapojení rodiny do školy, se v oblasti vzdělávání poměrně často zaměňují, považují proto za nezbytné se těmto pojmům více věnovat. V případě našeho prostředí se nejčastěji setkáváme s pojmy *kooperace*, *spolupráce* a *zapojení* rodičů.

Lábath (2004) spatřuje jako základ pro budování vztahu důvěry mezi všemi zúčastněnými stranami. Spolupráci definuje jako „*základní formu sociálního chování v sociálních interakcích, jejímž obsahem je společná cesta všech zúčastněných k cíli.*“ Dalším termínem je kooperace, kterou popisuje Pohnětalová (2015) jako vyšší stupeň spolupráce, při které dochází k zapojení a aktivnímu spolupůsobení všech zúčastněných stran.

Pokud se dále budeme zabývat spoluprací, není pochyb, že se setkáme s pojmem partnerství. O partnerství neboli *participaci*¹ můžeme hovořit, pokud jsou splněny představy o sdílených rolích, odpovědnosti, rozhodování a sdílení výhod, které plynou z jejich výsledků. Základem partnerství je rovnost a v rámci školního prostředí se dotýká nejvíce školy a rodiny. Ta se ale musí na půdách škol pěstovat a rozhodně se nejedná o krátkodobou záležitost. Slovo partnerství však ne úplně přesně definuje rozdílné možnosti v zapojování rodin do škol, protože je tato míra ovlivněna faktory, jako jsou kultura, socioekonomický status a mnoho dalších. Proto je důležité, aby právě na tyto faktory byla brána zřetel a školy tak při rozvoji smysluplných a autentických vztahů hledaly více než jen prostá zapojení a běžná partnerství (Auerbach, 2012). Hovoříme-li o zapojení, můžeme jej vnímat prostřednictvím čtyř úrovní, které popisuje Rabušicová (2004): komunikace školy a rodiny, *zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, společné aktivity, vzdělávání rodičů, které se stává trendem současnosti*.

Quezada (2016) dále rozšiřuje názory na zapojení rodičů, které by mělo stavět především na zájmech, názorech a prioritách rodičů, díky kterému by mohlo docházet k posílení těchto vztahů na daných školách. Dále také uvádí, že by mělo být od škol vyžadováno, aby bylo rodinám umožněno, být zcela nezávislé tím, že jim budou od škol poskytovány veškeré zdroje, které rodiče potřebují a společně tak mohlo docházet k řešení školních problémů.

Může se zdát, že je tento názor v příkrém rozporu s tradičními představami o zapojování rodin do školního prostředí. V tradičních názorech se totiž setkáváme s postojem, že se školy zaměřují pouze na své vlastní zájmy, diktují rodičům řešení, nalévají energii pouze do školních programů a vedou rodiče k plnění předem stanovených úkolů. Autorka zde naráží na fakt, že existuje rozdíl mezi zapojením a angažovaností rodičů: *„je zapotřebí, aby došlo ke „změně paradigmatu“ a následně na základě toho začít vnímat rodiče jako rovnocenné partnery, pomáhat jim při získávání těchto dovedností a poskytovat jim tak více příležitostí. Rozdíl mezi zapojením a angažovaností tedy spočívá především v přesvědčení o tom, co jsou rodiče schopni dělat a co jim je ve skutečnosti umožněno“* (Quezada, 2016).

Pokud se budeme dále věnovat spoluprací a zapojení rodičů do života škol, zjistíme, že má tento vztah významný vliv na vývoj dítěte, což potvrzuje samotný model Urieho Bronfenbrennera (1979), který je popisován soustřednými kruhy s dítětem ve středu. Jsou to vazby mezi všemi aktéry, a to na všech úrovních života dítěte, které posilují jeho učení

¹ Pars capere = účast na vzdělávání. Nejčastěji využívaný termín pro partnerství v jiných zemích.

a rozvoj. Pro mnoho dětí je vztah mezi rodičem a dítětem prvním, trvalým a nejvlivnějším vztahem dítěte, což potvrzuje myšlenku, že je důležité pro všechny zúčastněné, aby rodiny byly hlavními spolupartnery ve vzdělávání svých dětí (ODE, 2016).

S postupem času a na základě výzkumů vlivu spolupráce rodiny a školy na rozvoj dítěte můžeme tvrdit, že se ustupuje od tradičního názoru na postavení rodiny ve vzdělávání žáka. Učitelé už dávno nevnímají rodiče jako laiky a od toho se odvíjí samotná intenzita a četnost společného kontaktu mezi oběma stranami. Tímto tématem se zabývala i autorka Majerčíková (2015), která shledává jako příčinu tohoto převratu žakovskou úspěšnost a spokojenost, která by měla být jakýmsi posláním každého učitele a rodiče.

1.2 Vztah a spolupráce mezi rodinou a školou

Vztah, který probíhá mezi rodinou a školou je jedním z nejdůležitějších prvků ve vzdělávání a dotýká se každodenního života. Zejména pokud hovoříme o prvním stupni základních škol. Troufám si říct, že tato etapa vzdělání k zapojení rodičů přímo vybízí.

Podle Matýskové (2005) má totiž spolupráce rodiny a školy vysoký podíl na efektivitě učebního procesu, na školním klimatu a také na celkové spokojenosti učitelů, rodičů ale i žáků. Díky několika poznatkům z psychologie učení a dalších disciplín víme, že lépe a mnohem intenzivněji se něco naučíme, když jsme obklopeni atmosférou klidu a pohody, která nemůže vzniknout za okolností napjatých vztahů mezi rodinou a školou. Jak sama autorka zmiňuje, snaha o otevřenou komunikaci a nepodcenění oblasti spolupráce s rodiči je jedním ze znaků dobré školy, na čemž se shoduje i spousta dalších zahraničních autorů včetně Epsteinové (2011), Christensonové a Sheridanové (2001).

Již zmíněná Majerčíková (2011) popisuje trojúhelník žák – rodič – učitel, ve kterém škola zastává roli instituce, která by měla trvat na tom, aby byli všichni v tomto trojúhelníku spokojeni a tím se naplnilo základní poslání každé školy. Víze dobrého vztahu je založena na ochotě komunikovat a porozumět jeden druhému, ale také na vzájemné důvěře, kterou je důležité nepřetržitě vytvářet na rozdíl od nátlaku a prosazování se jeden před druhým. Za středobod sociálního vztahu mezi rodiči a školou považuje autorka především kooperaci jako jednu z hlavních forem, kdy v rámci kooperace hovoříme již o spontánním či řízeném spojení nebo výměně činností, za účelem vzájemné pomoci při plnění společných úloh a dosahování společných cílů. Autorka vnímá vztah rodiny a školy ve třech rovinách:

- 1. Vztah rodiny a školy na úrovni sociálních institucí**, které můžeme definovat způsobem chování, jednání a jistými vzory řízení. Vztah mezi rodinou a školním vzděláváním a výchovou na úrovni institucí předpokládá takové způsoby jednání, které jsou ustanovené a často až ritualizované. Chování by mělo být lépe kontrolovatelné, neboť je ze strany obou představitelů institucí předvídatelné. Obě složky podléhají kontrolám. Přesto však převažuje jistý dozor školy nad rodinou, a to například docházkou či zdravotním stavem žáka.
- 2. Vztah rodiny a školy na úrovni sociálních organizací**, která se od sociální instituce liší tím, že je tvořena konkrétními lidmi, kteří tyto vzorce řízení používají. V podstatě se jedná o působení konkrétních škol a jejich vztahu vůči konkrétním rodinám a jejich žákům. Hlavní úlohu má v této podobě budování vztahů management školy, filozofie a politika realizovaná ve vztahu k rodinám svých žáků. Management školy udává spolupráci určitou vizi a vytváří pro jejich realizaci vhodné podmínky. Snahou je společné působení školy a rodiny. Spolupráce rodiny a školy je v rámci samosprávních orgánů uváděna do školní praxe na úrovni sociálních organizací.
- 3. Vztah rodiny a školy na úrovni osob – rodičů a učitelů** se odvíjí od určení hlavního cíle a společného zájmu obou zúčastněných stran. Z nejširšího pohledu může být takovým cílem vzdělávání a výchova dítěte. Ačkoliv škola začala přistupovat blíže k rodinám svých žáků, potýkáme se však v dnešní době s určitými změnami v rodinách, které jsou tak výrazné, že to často komplikuje hledání společné cesty a budovat vztah mezi rodinou a školou není tak jednoduché. Vztahy na této úrovni, tedy mezi rodičem a učitelem, mohou být doplněny o neformální způsoby komunikace (Majerčíková, 2011).

Centrem mé pozornosti je právě spolupráce zejména na personální úrovni, která se týká konkrétně rodičů a učitelů, kteří do tohoto vztahu vstupují s řadou vlastních zkušeností, představ a očekávání. Vidina spolupráce je kromě nich ovlivněna i dalšími faktory, které se úzce vážou k jednotlivým aktérům a jsou pro každého z nich zcela osobitou záležitostí: **rodina** (vzdělání rodičů, socioekonomický status, úspěšnost žáka ve škole, vztah rodičů ke škole), **škola** (osobnost učitele, povinnosti učitele, délka praxe).

Jelikož tyto zmíněné faktory neustále vstupují do vzájemných interakcí, není pochyb o tom, že vytvoření zcela konkrétního a univerzálního modelu, který by reprezentoval ideální spolupráci pro oba aktéry, je zcela nemožné. Díky tomu považuji za důležité, abychom si uvědomili, že pohledy a očekávání od dobré spolupráce mohou být očima učitelů a rodičů

zcela odlišná, a ne vždy to, co je dobré pro učitele, je dobré i pro rodiče. Jak moc jsou tyto názory odlišné a co oba aktéři považují naopak za efektivní ve spolupráci, jsou otázky, s kterými vstupuji do svého výzkumu a pokusím se na ně nalézt odpověď.

1.3 Modely vztahů rodiny a školy

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, modelů, které charakterizují spolupráci mezi rodinou a školou (konkrétně rodiči a učiteli), existuje několik, avšak nelze stanovit univerzální model, který by předkládal společnosti to, jakou by měla mít ideální spolupráce podobu. Dle Rabušicové (2004) však existuje řada podpůrných programů a podnětů, které vychází ze základů a podporují partnerství a spolupráci mezi rodiči, školou a místními komunitami. Ty bývají ovlivněny regionálními různostmi, změnami v čase a jsou rozličné jak politicky, tak kulturně. Použiji proto dělení od Ravnové (2003), prostřednictvím které můžeme již od druhé poloviny 20. století definovat čtyři základní modely vztahů mezi rodinou a školou, které prošly mnoha proměnami v průběhu několika let: *kompensační model, konsenzuální model, participační model a model sdílené odpovědnosti*.

Podle Ravnové (in Rabušicová, 2004) vycházel **kompensační model** z ideologie, která měla základ v socioekonomickém zázemí rodin v rámci makro-sociologické perspektivy. Východiskem tohoto modelu byla nerovnost v možnostech a schopnostech rodičů podporovat svoje děti v jejich rozvoji. K těmto účelům měla sloužit škola či instituce, která by pomohla tuto nouzi vyrovnat. Škola zaujímala roli, prostřednictvím které určovala postupy pro zlepšení výsledků dětí a rodiče byli vnímáni jako spolupracovníci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tento model převládal v šedesátých a sedmdesátých letech.

Rabušicová (2004) dále popisuje model, který byl prosazován převážně v sedmdesátých a osmdesátých letech a základem byl *konsensus* s oficiálním vzdělávacím systémem. Hovoříme tak o **konsenzuálním modelu**, který kladl důraz zejména na informovanost rodičů. Rodiče a instituce si byly rovné a role učitelů zastávala komunikaci s rodiči za účelem získávání informací, které byly potřebné pro úspěšnou práci ve školách, která obnášela provázání učiva žáků různých sociálních a kulturních skupin doma a ve škole na základě získaných dat. Cílem bylo redukovat dělení složek na školní vzdělávání a domácí výchovu a hledaly se metody, jakými by se daly tyto složky vzájemně propojit.

V osmdesátých a devadesátých letech se dostává do popředí model, u kterého jsou dle Ravnové (in Rabušicová, 2004) rodiče vnímáni jako aktivní, individuální a samostatné lidské bytosti, které hrají důležitou roli v procesu rozhodování a v jeho naplnění, občané, kteří jsou

ochotni a schopni podporovat svoje děti v jejich vzdělávacích záležitostech a uznávat narůstající nároky institucí. Hovoříme tak o **participačním modelu**, ve kterém jsou rodiny a školy jako výchovné a socializační instituce utlačovány konkurencí, jako třeba vrstevníky, médii apod.

Současný model, který nese podstatu ve společné odpovědnosti rodičů a školy, kde cílem je zapojit rodiče do takových aktivit, ze kterých budou jejich děti prosperovat, je oproti participačnímu modelu ještě více zaměřen na podíl rodičů na rozhodování. Dle Ravnové (in Rabušicová, 2004) je **model sdílené odpovědnosti** zpochybňován díky narůstající jedinečnosti a fragmentaci, která může mít za následek vymazání rozdílů mezi úkoly a povinnostmi školy a rodiny, což bychom mohli považovat za jeden z několika sporných aspektů spolupráce.

1.4 Formy spolupráce rodiny a školy v současnosti

Abychom mohli hovořit o efektivní spolupráci, musíme se zaměřit na míru aktivního zapojení rodiče do vzdělávání svého dítěte. V několika zdrojích je uvedeno, že za vytvořením kontaktu a udržováním spolupráce s rodiči nesou odpovědnost učitelé. Můj názor je takový, že pokud bude učitel aktivní v komunikaci s rodinou, je cesta ke vzájemnému pochopení a shodě ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte mnohem snazší, než pokud bude učitel pasivní. V dnešní době existuje hned několik způsobů, jak můžeme rodiče přivítat a neustále vtahovat do života školy. Ne vždy je to jednoduchá cesta, ale za výsledky společného působení obou stran se rozhodně vyplatí do ní investovat čas a úsilí.

Podle Krejčové (2005) závisí aplikace forem zapojení rodičů do spolupráce na charakteru a potřebách každé rodiny, ale také na osobnosti učitele a jeho přístupu, protože právě on by měl být iniciátorem těchto partnerských vztahů. Autorka vymezuje tři základní kategorie, které se zabývají otázkou spolupráce rodiny a školy:

1. Osobní kontakt pedagoga s rodiči

- první návštěva ve škole, orientační setkání, návštěva pedagoga v rodině, čas příchodu a odchodu dítěte ze školy, telefonické rozhovory, konzultace učitel – rodič – žák, společná setkání, vzdělávací akce pro rodiče.

2. Písemné formy komunikace

- letáčky, brožury, příručky, webové stránky školy, zpravodaj, třídní/školní časopis, neformální zprávy o dítěti i dění ve škole, informační nástěnka pro rodiče, schránka pro návrhy, e-mailové služby a sms zprávy.
- 3. Účast rodičů ve třídě** – zde je nutno připomenout, že s těmito formami spolupráce nejsme v našem prostředí úplně ztotožnění a nejsou u nás úplně běžné. Abychom jich však mohli v budoucnu dosáhnout, je důležité, aby jak ze strany rodičů, tak učitelů, došlo k určité změně postojů, aby se obě strany cítily v těchto situacích komfortně.
- **rodič pozorovatel / návštěvník** – rodič se stává pozorovatelem dění ve třídě, reakcí dětí, svých dětí, ale také získá unikátní možnost seznámit se s chodem školy a způsobu práce s dětmi,
- **rodič odborník** – rodiče jsou zapojeni jako odborníci na určité téma, mohou být asistenty při různých aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmu,
- **rodič asistent** – zapojení rodičů do role asistentů obnáší plánování a přípravu na vyučování společně s učitelem, pravidelné docházení do školy, práce s určitou skupinou dětí,
- **rodič členem rodičovské rady** – rodičovské organizace, které poskytují rady a tipy v oblasti provozu školy a organizaci, součástí mohou být i určité náměty a připomínky (Krejčová, 2005).

Pol a Rabušicová (1997) shrnují interakce mezi rodinou a školou do těchto základních kategorií, které odpovídají většině českých škol, i když ne vždy jsou všechny naplňovány, nebo nenesou kvalitu, jakou bychom nejspíše očekávali:

- 1. Vítání a přijímání rodičů** (po celou dobu školní docházky, napomáhá k tvorbě přátelské atmosféry).
- 2. Dvousměrná písemná zpráva** (škola by měla minimálně dvakrát ročně informovat rodiče o dítěti písemně, zpráva by měla obsahovat oddíl, kde se rodiče sami vyjádří a vyjádření předají škole zpět).
- 3. Individuální konzultace** (staví na předchozích písemných zprávách).
- 4. Pololetní rodičovské schůzky** (informovat rodiče o tom, jakým způsobem mohou dětem ke zvládnutí výchovně-vzdělávacího procesu doma pomoci, konají se minimálně dvakrát ročně).

5. **Sdružení rodičů** (vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli).
6. **Rada školy** (není totožná se sdružením, činnostně se ale vzájemně podporují, rodiče v ní musí být zastoupení).
7. **Školní publikace** (pravidelné vydávání časopisu, bulletinu, letáků, informující rodiče o záležitostech školy).
8. **Právo rodiče vidět záznamy o dítěti** (k dispozici při individuálních konzultacích).
9. **Respektování přání rodičů** (všechna zásadní rozhodnutí týkající se dítěte konzultovat s rodiči, v případě nesouhlasu nalézt řešení, které jim vyjde vstříc).
10. **Návštěvy v rodinách** (pro výjimečné případy).
11. **Školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi** (působení učitele by mělo odpovídat přáním rodičů a být propojeno s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami).

Otázkou je, proč v jiných zemích je naprosto běžné zařazovat formy spolupráce mezi rodiči a školou, které jsou u nás úplným tabu. I zde se totiž potýkáme s významným ohniskem střetů názorů obou aktérů, jelikož ne každá forma spolupráce je jimi vnímána stejně a můžeme se shodnout, že i při výběru vhodné formy spolupráce hraje roli osobní sympatie a antipatie. Sama jsem se během praxe setkala s rodiči, kteří tvrdí, že s „touto formou“ se setkáte kdekoliv v zahraničí a funguje, ale u učitele s tímto názorem moc nepochodili, stejně tak i učitelé navrhli formu spolupráce, která jim připadala efektivní, ale rodiče ji viděli v úplně jiném světle. Proč tomu tak ale je?

Feřtek (2011) neshledává názory rodičů, kteří poukazují na formy v zahraničí jako fungující názory, kterými si rodič získá učitelův respekt. Naopak Čapek (2013) argumentuje, že toto tvrzení platí pouze u učitelů, kterým nezáleží na jejich práci. Autor proto charakterizuje další formy spolupráce, které sice nejsou úplně běžné v našich podmínkách, ale sám věří, že by pro mnohé mohly být inspirativní: rodičovský koutek, rodič jako „kuchař dne“, společná četba, nástěnná malba, večer her, fundraising², přijímací pohovory, školní půjčovna, návštěva učitele v rodině žáka, škola v éteru, přiveďte tatínky do školy a další. Tématem zapojení rodičů do škol se zabývá i americká dobrovolná organizace *Appleseed*³, která je

² Škola získává prostředky více způsoby a to aktivitami, které jsou spojené s rodiči – prodeje vstupenek, loterie, burzy oblečení, burzy učebnic a další.

³ Organizace *Appleseed* má již 25letou tradici, která se věnuje především rozvoji spolupráce mezi rodinou a školou, a to na dobrovolné bázi. Školy tak nabízí četnou škálu možností spolupráce a zapojení, které je

svými aktivitami natolik inspirativní, že se některé z nich začaly využívat i na českých školách.

Forem, které rozvíjí partnerské vztahy mezi rodinou a školou, existuje hned několik a zabývá se jimi spousta českých, ale i zahraničních autorů. Pokud bych však měla shrnout nejdůležitější myšlenku, která je napříč publikacemi a výzkumy nejvíce zastoupena, týkala by se učitele, jehož cílem by mělo být, aby se rodiče podíleli na chodu školy, a to už jakoukoliv formou. Škola je totiž rodiči vnímána jako vzdělávací instituce, která by měla tyto úkoly zaštitovat spíše než rodina, protože má k tomu mnohem lepší podmínky.

1.5 Sporné aspekty spolupráce rodiny a školy

Na základě pochybností, které plynou ze současného modelu sdílené odpovědnosti rodiny a školy, kde dochází k nejednoznačnému rozdělení úkolů a povinností obou stran, se i nadále setkáváme s rodiči, kteří i přes veškerou snahu učitelů, spolupráci sabotují a neuvědomují si, že tím neškodí pouze sobě, ale hlavně samotnému dítěti.

Jak již bylo několikrát zmíněno, spolupráce je založená především na tom, aby každá strana zúčastněných z tohoto vztahu mohla těžit a byla tak efektivní jak pro rodiče, tak učitele. Tyto vztahy, stejně jako každé jiné, mohou být často provázeny řadou problémů, se kterými se obě strany potýkají. Za příčinu těchto problémů bychom mohli považovat nepochopení mezi oběma stranami, nedostatek informací a neseznamování rodičů s postupy, které na daných školách probíhají. Je jich samozřejmě mnohem více, proto je tomuto tématu věnována tato kapitola, která pomůže jednotlivá úskalí spolupráce mezi rodinou a školou odhalit, abychom jim mohli následně předcházet.

Porovnáme-li rodinu dnes a dříve, všimneme si, že se pomalu ale jistě začínáme opouštět tradiční ladění vztahu rodiny a školy. Do těchto vztahů vstupují rodiče s emocemi a city, které mohou být vnímány jako příležitost střetů. Cílem učitelů je co nejvíce eliminovat všechny tyto aspekty. Pohnětalová (2015) uvádí, že jednou z možností může být i seznámení rodičů s koncepcí současného vzdělávání, poněvadž se od dob, kdy rodiče plnili povinnou školní docházku, mnohé změnilo.

Feřtek (2011) dále vymezuje základní aspekty, které komplikují dobrou spolupráci mezi školou a rodinou:

určeno nejen rodičům, ale i jiným členům komunity. Spolupráce je zaštitěna dvěma organizacemi Asociace rodičů a učitelů a Organizací rodičů a učitelů (Project APPLESEED, 2019).

- Jelikož jsou představy rodičů o vzdělávání poměrně rozlišné, je nutné, aby učitelé počítali s tím, že poučit rodiče o tom, jaké vzdělávání ve skutečnosti je, je možné jen částečně a v každém případě je to velmi dlouhodobá práce.
- Odborníci na vzdělávání a komunikace jsou pedagogové, proto je především na nich, jak se ke komunikaci s rodiči postaví a jak ji zvládnou.
- Rodiče, aniž by o tom kolikrát věděli, zauímají postoj ke škole, který pramení z jejich vlastních zkušeností. Proto často přicházejí se strachem a pocitem, že se musí bránit. Školu tedy vnímají často jako represivní instituci, která ohrožuje jejich osobnost.
- Není pravda, že by se rodiče o vzdělávání svých dětí nezajímali. Jsou velmi různí a zajímají se ve velmi různé míře. Sociologické výzkumy z posledních let naznačují, že v tomto směru probíhá zásadní změna.
- Učitelé mají stále často konzervativní přístup a změna jejich postojů k rodičovské veřejnosti je dlouhodobá záležitost závislá především na ochotě dále se vzdělávat v pedagogických disciplínách, což zatím není v našich podmínkách nic běžného.
- Většina učitelů je zvyklá komunikovat především s dětmi, a to obvykle z pozice nadřízeného, proto komunikovat s dospělými jako rovný s rovným je pro mnohé z nich obtížné a stresující.
- Ještě stále u některých učitelů převládá při komunikaci s rodiči obranářský syndrom, jehož výsledkem je často snaha nepřipustit, aby toho rodiče o škole mnoho věděli, protože pak by hrozilo, že by chtěli do příliš mnoha věcí mluvit a zasahovat.
- Běžná škola bere rodiče spíše jako podporovatele a sponzory, i přesto, že z řad ředitelů slyšíme, že se rodiče o školu málo zajímají a nejsou aktivní. V momentě, kdy se rodiče začnou opravdu zajímat, bývá to některým ředitelům proti srsti.

Další limity můžeme spatřovat v celkové nedůvěře rodičů vůči škole, která častokrát pramení z dětských let a je ovlivněna špatnou zkušeností. Kromě toho může docházet ke značnému zkreslení i vlivem médií.

Úskalí se může objevit i ve formě příliš aktivního rodiče, který může být ostatními rodiči odsuzován, protože mají pocit, že by dítě takových rodičů mohlo získat něco víc na úkor ostatních dětí.

Nejčastějším problémem, s kterým se učitelé na půdách škol potýkají, je stále převládající přesvědčení rodičů o tom, že sami dokážou posoudit, na jaké úrovni vzdělání se jejich dítě nachází a co je pro jejich dítě nejlepší. Bohužel jsou v takových případech potlačeny učitelské kompetence a mnohokrát dlouhodobé zkušenosti, na kterých učitel staví a z kterých čerpá. Rodiče tak nedůvěřují názorům a doporučením učitelů a může tak snadněji docházet ke konfliktům, které jsou nejčastěji spojovány právě se školním hodnocením. Rodiče ani učitelé si však mnohdy neuvědomují, že jediný, kdo z takového konfliktu vyjde jako nejvíce poškozený, je samotné dítě. V návaznosti na školní hodnocení může docházet k mnohdy i nechtěnému zkreslení informací ze strany žáků, z kterých mohou následně vznikat různá nedorozumění. Existují však i případy, kdy cílem samotného žáka bylo tyto konflikty úmyslně vyvolávat, a to především ve svůj vlastní prospěch.

V kapitole 1.4 jsme hovořili o formách spolupráce, z kterých mohou vzejít další úskalí, s kterými se musí oba aktéři vypořádat. Některé formy spolupráce mohou totiž zapříčinit vznik příliš úzkého vztahu mezi rodiči a učiteli, což může být v důsledku dalším sporným aspektem. Díky tomu totiž může dojít k vymazání pomyslné hranice mezi povinnostmi školy a rodiny a dítě tak může ztratit podněty, které jsou pro dané prostředí typické, ať už se jedná o školu, či rodinu. V návaznosti na to můžeme hovořit i o případech, kdy se vlivem úzkého vztahu omezila zásadní role učitele, který tak přichází o autonomii a exkluzivitu, což považujeme za významné kompetence a jejichž podceňování může způsobit nevráživost vůči rodičům. Proto je důležité myslet na prevenci, a to v udržování si zdravého odstupu obou aktérů.

Majerčíková (2015) zmiňuje další aspekty, které mají negativní vliv na spolupráci rodiny a školy. Ve své publikaci popisuje, že socializační vliv rodiče a učitele na dítě je rozdílný a každý z nich zastává vlastní roli, což je předpokladem pro rozdílnou socializaci v rodině a ve škole. Pokud tedy dochází k příliš úzkému vztahu mezi rodinou a školou, může to mít za následek ztížení přípravy na postupné osvojování dovedností dítěte, které bude jednou potřebovat pro formálnější prostředí. V rámci rodiny tak dochází ke ztrátám svobodného rozhodování a učitel přichází o nezávislost, která je v jeho pedagogické praxi stěžejní. Proto by mělo být cílem zachovat si určitý odstup a nesnažit se vymazat rozdíly, které škola a rodina má. Autorka dále na základě výzkumů, které zpochybňují pozitivní vliv rodičů na školní prostředí, uvádí, že existují různé závěry, které jsou podpořeny řadou empirických pozorování:

- **Riziko exkluzivity:** V podstatě se jedná o riziko, kdy žákův prospěch je ovlivňován rodičovským zapojením do života školy. Školy však nejsou schopné zajistit podmínky, v rámci, kterých by bylo možné do spolupráce zapojit všechny rodiče. Úskalí toho však spočívá v tom, že pokud se nezapojují všichni rodiče, nebo alespoň většina z nich, znamená to, že může docházet k nezáhodňování dětí těchto rodičů (Majerčíková, 2015).
- **Neutralizace sociálního zázemí rodičů:** Tento pohled je zaměřený nejen na rozdíly rodičů v rodinách ale také na rozdíly rodin v rámci sociálních tříd. Autorka zdůrazňuje, že pokud učitel zaujímá jednotný přístup ke všem rodinám, může to negativně ovlivnit nejen spolupráci, ale také rodiny samotné. Ve většině případů škola zohledňuje představy a požadavky rodičů ze středních a vyšších tříd, které samozřejmě nekorespondují s požadavky rodičů z nižších tříd. Proto se někteří rodiče mohou cítit znevýhodněně a o to víc, pokud je zpochybňována i jejich způsobilost podílet se na vzdělávání (Majerčíková, 2015). Podle Šed'ové (2009) není většina rodin schopna naplnit ani partnerský model spolupráce rodiny a školy, a to z toho důvodu, že nejsou schopni produkovat sociální a kulturní kapitál, který by mohli vyměnit ve svých kontaktech se školou.
- **Koncept „příliš mnoho“:** Vnímání rodičů jako partnerů, kteří sdílejí zájmy, ale také zodpovědnost za vzdělávání, není ještě úplně běžné. Naopak, stále se setkáváme s učiteli, kteří vnímají rodiče jako problém, kterému se nechtějí otevřít a s kterým se musí nějakým způsobem vypořádat. Ve většině případech se jedná o druhou kontrastní skupinu rodičů, kteří se zapojují do spolupráce se školou v takové míře, která je učiteli vnímána spíše jako negativní než přínosná. Týká se to rodičů, kteří spolupracují až moc, jsou často velmi průbojní, kontrolující a přespříliš kritičtí vůči učebním stylům učitelů.

Křemenová (2015) našla způsob, kterým se dá předcházet některým limitům spolupráce rodičů a učitelů. Většina rodičů i učitelů se totiž v komunikaci i spolupráci obecně necítí bezpečně. Abychom však měli pocit jistoty, je potřeba nastavení společných pravidel, která nám dají pocit bezpečí v jednání s tím druhým. Víím, jaké povinnosti musím plnit, víím, co se ode mě očekává, co se očekává od druhého a pokud nebudu s něčím souhlasit, víím, co mám v takové situaci dělat.

Myslím si, že je důležité zamýšlet se v rámci spolupráce nejen nad důvody, proč by měla rodina se školou spolupracovat, ale také nad příčinami, proč to v některých případech nefunguje. Důvodem může být také neustále opakující se špatná zkušenost pedagogů s nátlakem rodičů na školu, která má kolikrát za následek ztrátu motivace k práci a může se podepsat na zdraví zasažených pedagogů. S tímto problémem se dle mého názoru setkávají spíše právě začínající učitelé, kteří přijímají novou roli, od které se očekává, že bude ve spolupráci s rodiči zběhlá, ačkoliv se někteří při své studijní praxi ani v lavicích škol o spolupráci moc nedozvěděli. V těchto případech je dobré zapojit mentora začínajícího učitele na dané škole, který by mohl tomuto šoku z prvního kontaktu s rodiči předejít a zajistil tak plynulejší a klidnější nástup učitele do své pedagogické praxe. Určitě se můžeme shodnout na tom, že je rozhodně lepší těmto problémům předcházet, než je řešit, avšak ve skutečnosti se jim málokdy vyhneme.

2 RODIČE A UČITELÉ – AKTÉŘI SPOLUPRÁCE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Podmínkou úspěšného výchovně-vzdělávacího působení dětí, ale také zásadním principem vzdělávání v našich demokratických podmínkách, je spolupráce školy s rodinou. Dnešní instituce drží otežku vzdělávání dětí, avšak výchova by měla nadále zůstat na rodičích, kteří za ni nesou plnou zodpovědnost a na kterou mají právo podle vlastních představ a náboženských či kulturních zaměření.

Za hlavními aktéry již zmíněného vztahu školy a rodiny můžeme v rámci personální úrovně považovat právě rodiče a učitele, kteří do tohoto vztahu vstupují s různými očekáváními, zkušenostmi a prioritami, které jsou navíc ovlivněny několika faktory. Mezi ně můžeme řadit společenské, osobnostní a sociální vlivy, které působí na celkový pohled a představu spolupráce učitelů a rodičů (Majerčíková, 2012). V této kapitole se proto budu dále zabývat tématy, které se týkají vzájemných očekávání, představ a rolí, které vůči sobě aktéři zaujímají.

2.1 Očekávání a představy rodičů a učitelů o vzájemné spolupráci

Rodičovské představy o vzdělávání svých dětí jsou poměrně nestejnorodé. Základem jejich představ jsou častokrát vlastní zkušenosti, což může vést ke dvěma zásadním rozdílům – rodiče pro své děti vyhledávají stejnou školu, kterou sami dokončili, nebo hledají záměrně úplně jinou. Tato osobní zkušenost hraje velkou roli v mínění, které si rodiče vůči škole vytváří. Ať už je to tak či onak, stále se setkáváme s rodiči, kteří vnímají školu jako instituci, která svým způsobem omezuje osobnost. Rodiče v tom ale nejsou sami, stejně tak i někteří z pedagogů vychází z vlastních žákovských zkušeností a pokud nemají zájem a nejsou ochotni pracovat především na sobě samém, ale také na dalším vzdělávání ve své konkrétní oblasti i po absolvování školy, může dojít k tomu, že se z nich stanou právě konzervativní učitelé, se zpátečnickými názory. Otázkou však je, co tedy stojí za bojkotem spolupráce mezi rodiči a učiteli? Dokážeme najít místa, ve kterých se názory a očekávání rodičů a učitelů potkávají?

Všichni během svého života vstupujeme do řady interakcí a vztahů, která provází různá očekávání. Dnes už víme, že právě tato očekávání ovlivňují vzájemné vztahy a také konkrétní projevy, se kterými do nich vstupujeme. Mohou to být naše reakce, gestikulace, mimika a v neposlední řadě to, jak s druhými hovoříme. Často jsou tyto reakce

neuvědomované, z čehož plyne, že očekávání hraje ve vztazích velkou roli a ovlivňuje nejen komunikaci s druhou stranou, ale také její obsah a odráží se v ní naše spokojenost či nespokojenost s jejím výsledkem (Helus, 2009). Stejně tak i učitelé společně s rodiči vstupují do vzájemných vztahů s jistými očekáváními, která se mohou vztahovat k chování toho druhého, komunikaci a dalšími, zároveň se tak ale i od nich samotných očekávají určité povinnosti, které po nich kolikrát doslovně vyžaduje druhá strana. Na základě toho dospíváme k názoru, že pohled na spolupráci se může lišit. Proto pokládám za důležité, abychom v rámci těchto vztahů předcházeli neznalosti očekávání jednotlivých aktérů spolupráce, protože to považuji za předpoklad, který může komunikaci a samotnou spolupráci velmi ulehčit. Jak zdůrazňují Rabušicová a Pol (1996), mají-li obě strany jasno v představách, prioritách a plánech, komunikace se tak stává jednodušší. Autoři dále poukazují na tři významné prvky, které mohou pomoci lépe budovat vzájemné vztahy na začátku školní docházky, která je ve spolupráci rodičů a učitelů klíčová: *nutnost společně definovat zájem dítěte, najít komunikační ideologii, vytvořit komunikační kód.*

Pevně věřím tomu, že většina rodičů a učitelů chtějí jednat v zájmu dítěte. Z toho však může pramenit řada problémů, protože to, co je v zájmu dítěte se může u každého z aktéru poměrně lišit. Jak uvádí Pohnětalová (2015), dalším problémem v počátku školní docházky může být také nedorozumění pramenící z dekodování komunikace. Proto již řada učitelů těmto nedorozuměním předchází právě definováním požadavků, povinností a práv vůči rodičům ihned na začátku školní docházky. Aby však byla spolupráce efektivní, je nutné, aby se k této problematice mohla vyjádřit i druhá strana, která bude pravděpodobně žádat o zdůvodnění volby metod, postupů a způsobů hodnocení, jak mimo jiné ukazuje i výzkum Walterové a kol. (2010)⁴. Hlavní očekávání od rodičů vůči škole jsou především součástí oblasti vzdělávání. Rodiče tak očekávají, že budou informováni, žáci získají základy všeobecného vzdělání, budou motivováni a učitelé tak udělají maximum pro to, aby žákům předali co nejvíce znalostí. Z výzkumu je tak patrné, že u dotazovaných rodičů nespadá konativní či emotivní složka k úlohám učitele.

Na otázku, jaká jsou skutečná očekávání rodičů a učitelů odpověděla mimo jiné v rámci výzkumu i Pohnětalová (2015)⁵, která se otázkou vzájemných očekávání rodičů a učitelů zabývala na dvou odlišných školách, na škole běžné a na škole inovativní. Po komparaci jednotlivých očekávání autorka popisuje, že na obou školách mají rodiče přehled o tom, jaká

⁴ Výzkum *Školství – věc (ne)veřejná* (Walterová a kol., 2010).

⁵ Výzkum *Vztahy školy a rodiny: případové studie* (Pohnětalová, 2015).

jsou očekávání od učitelů, což přisuzuje získávání informací formou třídních schůzek a také díky tomu, že se rodiče snaží být dobrými rodiči. Štech a Viktorinová (2001) uvádí, že každý rodič se snaží být „dobrým rodičem“. Pohnětalová (2015) také v návaznosti na svůj výzkum postrádá v obou zmíněných školách určitý komunikační prostor, v rámci kterého by mohlo dojít k vyjasnění zájmů, čím rozumíme vyjasnění očekávání obou aktérů. Autorka také zmiňuje, že iniciativu pro vznik tohoto prostoru, který slouží k takové komunikaci, by měla převzít především škola. Dalším cílem je vyjasnění si očekávání a následně nalezení shody, popřípadě kompromisu, o tom, co oba aktéři považují za zájem dítěte. Úkolem učitele je následně najít vhodnou komunikační skladbu, která vyhovuje oběma aktérům a ve které je dostatek místa pro názory učitelů, ale i rodičů. Zde je důležité podotknout, že kolikrát se na rodiče opravdu zapomíná. Učitel většinou svá očekávání a požadavky definuje na začátku školního roku, avšak skutečný prostor pro vyjádření rodičů jako by nebyl. Důvodem může být učitelova nezkušenost, ale také to může být mnohdy cílené. Setkáváme se zde s tzv. učitelským paradoxem.

Feřtek (2011) s nadsázkou nahlíží na budování vztahů mezi aktéry spolupráce, které jsou utvářeny na základě jejich zkušeností, které následně ovlivňují to, jak vzájemnou spolupráci vnímají:

- **rodiče mají často rozličné názory** a představy o současném pojetí vzdělávání,
- **vychází z vlastních špatných zkušeností** z dob, kdy sami plnili povinnou školní docházku, avšak neuvědomují si, že od této doby se toho mnoho změnilo,
- někteří **rodiče mají třídní schůzky spojené se stresem**, mají strach, že si od paní učitelky vyslechnou něco špatného na jejich dítě, ať už je to objektivní či subjektivní,
- **rodiče považují za složité, vyjádřit vůči učiteli svůj názor**, přitom se většina zajímá o své dítě, i když míra zájmu se u každého z rodičů liší.

Pohledy, které se věnují učitelům staví na stejném základu:

- **učitelé také vychází z vlastních zkušeností** a jsou konzervativní,
- **konverzace je založena na respektu** obou stran, což může být mnohými učiteli vnímáno se stresem a obavami, což často bývá důsledkem toho, že učitelé neumí mluvit s dospělými,

- **každý jsme jiný**, stejně tak i každý učitel má své názory, postoje, zkušenosti, přesvědčení, schopnosti komunikace, společně se však snaží o to, aby rodiče do chodu školy moc nezasahovali,
- **učitelský paradox** – učitelé si stěžují, že se rodiče do chodu školy nezapojují, ale na druhou stranu mají z vyšší míry zapojenosti spíše strach.

Určitě si dokážeme hravě představit, jaký důsledek může mít právě spolupráce založená na jedné z těchto zkušeností, s kterými mnohdy rodiče či učitelé vstupují do společného vztahu, proto můžeme za jeden z důvodů, který zapříčiňuje rozpory mezi rodinou a školou považovat značné rozdíly v tom, co od sebe vzájemně očekávají. Díky tomuto zjištění mohou učitelé s rodiči tato očekávání prodiskutovat, a to nejlépe ihned na začátku povinné školní docházky. Krejčová (2005) uvádí, že využitím tohoto způsobu vyjasnění si požadavků a očekávání můžeme předejít bariérám v komunikaci a zbytečným nedorozuměním. Autorka také považuje za důležité ptát se rodičů, co od školy očekávají, jak si představují úspěšný program a jaké jsou jejich požadavky na přístup učitelů k jejich dítěti.

Kargerová (2019) našla způsob, který by mohl v rámci budování vztahu mezi rodiči a učiteli pomoci předejít již zmíněným bariérám a zbytečným nedorozuměním. Jako jednu z možností, jak nastartovat konverzaci o očekáváních aktérů považuje tzv. *Dohodu o vzájemné spolupráci*⁶. Ta obsahuje jednotlivá očekávání rodičů a učitele, na kterých se společně shodnou a sepíší si je. I zde nalézáme individuální přístup, který se vztahuje ke každému rodiči a je mu ušitý na míru podle jeho možností a potřeb.

2.2 Učitelé a jejich kompetence ve vztahu k rodičům

Každá profese vyžaduje řadu dispozic, kterými by měl jedinec vykonávající dané povolání disponovat. Zaměříme-li se na učitele prvního stupně, který pracuje nejen s lidmi, ale především s dětmi, trůfám si říct, že by to měl být člověk na správném místě. Svoje povolání by měl brát jako určité poslání, které s pokorou, empatií a chutí vykonává. Zajímala by mě odpověď na otázku, s kolika takovými učiteli jste se skutečně setkali?

Mým cílem je zaměřit se především na kompetence učitele ve vztahu k rodičům. Tímto tématem se zabývá i Čapek (2013), který poukazuje na jednoduché zásady, které mohou učitelům pomoci zkvalitnit práci s rodiči. Spolupráci vnímá jako práci v několika vrstvách (nabízet rodinám prostor pro komunikaci, poskytovat dostatek informací, vytvářet přátelský

⁶ Příloha P I: Dohoda o vzájemné spolupráci sestavena v rámci programu Začít spolu (Kargerová, 2019).

vztah, nabízet jim účast na životě školy apod.), které se navzájem podporují a jedna posiluje druhou. Mezi tyto zásady patří především profesionalita, vhodná komunikace s rodiči, optimismus a pozitivní postoj a vstřícnost. Již z těchto zásad vnímáme, že role učitele není jednoduchá a naplňování veškerých zásad, které jsou výše zmíněny může působit jako nadlidský úkol. Myslím si, že člověk musí těmito kompetencemi disponovat, aby se vůbec na profesní dráhu učitelství vydal. Musí mít srdce na dlani a svoji práci dělat s chutí, zapálením a brát ji jako poslání.

Kargerová (2019) prostřednictvím příručky pro spolupráci rodiny a školy v rámci programu Začít spolu⁷ formuluje kritéria pro učitele, která shledává jako efektivní pro spolupráci a komunikaci s rodiči:

1. Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti – učitel tak dává příležitost rodiči, aby spolurozhodoval o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí. Umožněn je i aktivní vstup do výuky, možnost přítomnosti ve třídě v průběhu vyučování.
2. Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací – učitel tak pravidelně komunikuje s rodinami za účelem poznání rodinného prostředí, a díky tomu má lepší možnost porozumět jejich silným stránkám, zájmům a potřebám. Učitel vždy zachovává důvěrnost veškerých informací týkající se rodin a dětí. V kontaktu je s rodiči průběžně a informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech, o akcích třídy/školy, a to prostřednictvím osobních setkání nebo písemných materiálů.
3. Učitel využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita – učitel zařazuje do výuky témata, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině, pomáhá rodičům orientovat se a vyhledávat informační zdroje a poradenství potřebné ke zlepšení kvalit učení a rozvoje dítěte (Kargerová, 2019).

To, co většina již zmíněných autorů považuje za standard pro spolupráci rodiny a školy má také druhý pohled, kdy učitelé shledávají tuto úroveň za náročnou a chápou ji spíše jako nadstandard. Dle Čapka (2013) stále převažují v českém školním prostředí školy, které

⁷ Zásadními principy programu Začít spolu jsou: Společné vzdělávání pro všechny, Učíme se v souvislostech, Aktivní zapojení dítěte, Orientace na dítě a nejnámější Rodiče jsou vítanými partnery. Projekt je realizován na základních školách od roku 1996 se souhlasem MŠMT ČR. V současnosti se přiklání k této metodice až 70 základních škol prostřednictvím kterých sledujeme výsledky jeho působení (Kargerová, 2019).

komunikují s rodiči pouze na úrovni nezbytné. Rabušicová (2004) zase poukazuje na to, že se školy drží tradičního základu vzájemných vztahů rodin a škol a do aktivit, které požadují větší otevřenost vůči rodinám se pouštět moc nechtějí. Tyto aktivity totiž nabízí rodiči nahlédnout do života školy a výchovně-vzdělávacích procesů, které učitelé zatím nechávají co nejvíce skryté. Rozdíl v pojetí standardů můžeme oproti tradičním školám nalézt právě v programu *Začít spolu*, který zahrnuje všechny stupně zapojení rodiny do života školy. Podle Kargerové (2019) tyto školy podněcují rodiče k tomu, aby do výuky vnášeli vlastní impulsy, podněty, projekty, a to zejména takové, které školu propojí s komunitou a reálným životem.

Jak už bylo několikrát zmíněno, učitelé jsou neustále vystavováni velkým nárokům, které se pojí s budováním a rozvojem spolupráce mezi rodičem a školou. Setkávají se s rodiči, kteří jsou spolupráci otevření, sdílní a vnímají ji jako jasnou vizi. Opakem jsou rodiče, kteří natolik důvěřují školám, že veškerou výchovu svého dítěte školám přenechají a dělají to rádi. A poté tu jsou rodiče, kteří mají jasnou představu o tom, jak má vzdělávání vypadat. Možná proto roste čím dál větší nátlak na tradiční školy, a to zvyšujícím se počtem soukromých a církevních škol, které jsou zakládány právě rodičovskými iniciativami (Feřtek, 2015). Rodiče totiž zjišťují, že žádná ze škol v jejich okolí neodpovídá představám, které mají, a proto se rozhodli založit vlastní školy, které za svůj standard volí právě program *Začít spolu* (Kargerová, 2019). Je potřeba mít ale na paměti, že budování vztahů nese z obou stran velké množství úsilí. Proto je důležité, aby byly obě strany trpělivé, stavěly na malých úspěších a uvědomily si, že všechno vyžaduje určitý čas.

2.3 Role rodičů ve vztahu ke škole

Nástup žáků do prvních tříd je takovým milníkem v období života dítěte, ale i rodičů. Ti své malé ratolesti pěkně oblečou, upraví, vybaví je novou aktovkou a mnohokrát samotní, se zamáčknutou slzou, opouští po jejich přivítání třídy, a jejich děti zanechávají napospas novým zkušenostem, překážkám ale i zážitkům v rukou učitelů.

Podle Šed'ové (2009) však rodičovské zapojení tímto nekončí. Uvádí, že první stupeň základních škol naopak přímo očekává, že míra zapojenosti rodičů do výuky bude vysoká minimálně v prvních ročnících vzdělávání jejich dětí a že první stupeň by měl být jakýmsi tandemem rodiče a žáka.

V této kapitole se zaměřím na role rodičů, chápány jako konkrétní uspořádání vztahů rodiny a školy, ve smyslu sociálních interakcí a prožívaných aktivit.

2.3.1 Rodiče jako klienti

Prostřednictvím Šed'ové (2009) chápeme tento model jako nejčastěji přisuzovaný vztah rodičů ke škole. Klientský model nabízí dvě možné perspektivy, kterými můžeme na rodiče pohlížet. Jednak jsou učitelé odborníci v poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak získat svoje zákazníky a jak o ně pečovat, nebo to jsou rodiče, jako odborníci ve výchově vlastních dětí a proto vědí, jaké služby a přístupy mají požadovat. Postoj školy závisí na několika faktorech, kde první z nich je vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí, dále také na míře ochoty podrobovat svoji práci kritice a požadavkům rodičů a reagovat na ně. Rodiče mají právo vybrat si, jakým způsobem se budou zapojovat. Může to být participace v managementu školy a mít tak přímý vliv na rozvoj školy. Mohou prosazovat své potřeby jako jednotlivci, nebo v rámci rodičovských sdružení, nebo vyjadřovat svoji loajalitu tím, že přijmou to, co jim je nabízeno a svěří se tak do rukou odborníků. Jako limit tohoto pohledu na vztah mezi rodinou a školou přirovnává Šed'ová (2009) k metafoře kup, nebo nechej být.

2.3.2 Rodiče jako partneři

Na partnerství může každý z nás nahlížet různým způsobem, avšak to, co vnímáme jako společné je rovnocenný vztah pro obě strany, který je podpořen oboustranným uznáním. V případě spolupráce rodiny a školy je tento vztah podle Šed'ové (2009) charakteristický tím, že se učitel snaží potlačovat svoji roli odborníka a přijímat pohledy a názory rodičů a následně je vnímat jako obohacení pro svoji práci. I přesto, že rodiče nejsou odborně vzděláni, jejich zkušenosti s výchovou a to, že znají své děti nejlépe, může být pro učitele hodnotné a rozhodně to mohou různými způsoby zúročit. Můžeme se shodnout na tom, že partnerský vztah rodičů a učitelů je spíše určitým ideálem než skutečností a že spíše než dosažený stav, se jedná o proces utváření tohoto vztahu.

Jak Šed'ová (2009) popisuje, rodiče se mohou stát výchovnými partnery, kteří hledí a jednají v zájmu dítěte a jeho výchovy a vzdělávání, také ale sociálními partnery, ať už jako jednotlivci či skupina, kteří vstupují do vztahu se školou pro rozvoj školy jako instituce. Jako každé partnerství, tak i toto, mezi rodinou a školou, je provázeno dlouhodobým a často i bolestivým budováním vztahů, kterému dnešní doba svojí rozličností v životních stylech, ale i narušováním tradičních rodinných vazeb nepřidává. Proto je důležité v budování jakéhokoliv partnerství komunikovat, a to otevřeně a s respektem, jedině tak může dojít ke

vzájemnému porozumění. Klíčem je poznání potřeb, přání a zkušeností dětí a rodin, nelze setrvat v izolaci a neznalosti (Šed'ová, in Rabušicová, 2004).

2.3.3 Rodiče jako občané

Role rodičů ve vztahu ke škole, jako občanů, je poměrně novým typem vztahu, který vzniká v průběhu 90. let. Tento vztah je definován typickým vztahem institucí mezi občany, konkrétně v případě rodičů a školy je tento vztah vymezen tím, že rodiče jako občané uplatňují svá práva a povinnosti vůči školám. Rodiče se mohou podílet ve dvou rovinách a to tak, že se mohou účastnit veřejné politiky a spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a angažovat se v dobrovolných aktivitách (Šed'ová, in Rabušicová, 2004).

Jako každý přístup i tento nese řadu pozitiv ale i úskalí, možná proto je zatím nejméně ze všech precizován do podoby konkrétních podmínek vztahů – spolupráce školy a rodiny (Šed'ová, in Rabušicová, 2004).

2.3.4 Rodiče jako problém

Posledním přístupem, který se opírá o tradiční pohled na rodiče a který je vyvozen přímo ze školního prostředí než z teoretického a zdůvodněného hlediska je pohled na rodiče jako na problém. Prostřednictvím Šed'ové (2009) jej můžeme rozčlenit do tří podob:

1. Pro první skupinu rodičů je charakteristický minimální kontakt se školou, výsledky sledují zprostředkovaně a zpovzdálí a s učiteli komunikují zřídka.
2. Skupina rodičů, která nejeví žádný zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a kteří nepodporují jejich učení, budí dojem, že školu a její názory nepodporují, netolerují a neakceptují. Můžeme nabývat dojmu, že se jedná o špatné rodiče, zpravidla se ale jedná o rodiny, které žijí na okraji společnosti, mají patologické problémy, ale i rodiny, pro které může být bariérou jiné kulturní prostředí.
3. Jako problémové rodiče můžeme vnímat i rodiče snaživé. Je pro ně typické vyžadování jasných zpráv o pokroku dětí, formulace vlastního pedagogického přístupu, poradenství ve výchově a vzdělávání apod. Problém zde může být časová náročnost takovéto komunikace (Šed'ová, in Rabušicová, 2004).

Rodič, spadající do jedné z těchto kategorií může být mnohými učiteli vnímán jako určité nebezpečí či ohrožení, s kterým se musí učitel vyrovnat, avšak je to velmi individuální.

2.4 Vliv socioekonomického statusu rodičů na vnímání spolupráce učitelů

Jelikož se v dnešní době klade velký důraz na vzájemnou spolupráci, předpokládá se, že zvýšená míra zapojení a vzájemného kontaktu pozitivně ovlivňuje školní dráhu a obecně školní život dítěte. Zásadním požadavkem rodičů je dostupnost vzdělání a příprava jejich dětí pro dospělý život a společenské uplatnění. Problémem dnešní doby je však růst nákladů rodin na vzdělávání dětí.

Šed'ová (2009) však ve své publikaci zdůrazňuje, že zde mluvíme o problematice, která je úzce navázána na otázku rovnosti šancí. V osmdesátých letech minulého století publikoval protagonista James Coleman (1988) studii, která odhalila, že sociální a rodinné zázemí má významný vliv na výsledky dítěte ve škole a na jeho profesní kariéru, což odstartovalo hledání léku na tuto bolest. Coleman (1988) zdůrazňuje, že největší vliv na rozdíly ve vzdělávacích výsledcích má rozdílný sociální kapitál, jímž rodiny s různým sociálně-ekonomickým statutem disponují. Sociální kapitál vnímá jako faktor mezi lidmi, v případě školy a rodiny se jedná o míru pozornosti a pomoci, kterou rodiče věnují svým dětem. Tvrdí, že tento kapitál je vysoký v těch skupinách, kde se uplatňují účinné normy a sankce a kde je přítomna vysoká míra pozornosti a pomoci. Příkladem těchto aspektů může být škola, ve které spolu rodiče a učitelé hodně komunikují, jsou propojeni očekáváními a závazky a jednání mimo jejich rámec je uznáváno.

Epsteinová (2011) se ve svém výzkumu zabývala i tím, do jaké míry se snaží učitelé motivovat rodiče do zapojení a spolupráce a jak rodiče tyto signály od učitelů vnímají. Dospěla k závěru, že pokud se učitelé tématu spolupráce rodiny a školy intenzivně věnují a je pro ně určitou prioritou, vnímají spolupráci se školou jako závazek i rodiče s nižším socioekonomickým statutem.

Jak podotýká Vincentová (in Šed'ová, 2009), nynější představa o dobrém rodiči není tak úplně sociálně nestranná, naopak, je utvářena na pozadí výchovné praxe rodičů ze středních tříd, což je považováno za normu. Jak již bylo několikrát empiricky doloženo, důležitost socioekonomického statusu rodičů má dopad na školní výsledky dítěte, ale také na rovinu odlišně utvářených vztahů a postojů ke škole a učitelům.

Studie Tomáše Katrňáka (2004) potvrzuje svými výsledky výzkum Lareauové (1989). Zaměřil se na dělnické rodiny a rodiny s vysokoškolským vzděláním. Popisuje, že rodiče s vysokoškolským vzděláním udržují soudržný vztah se školou, zatímco dělnické rodiny

neprojevují zájem o školu, mají velmi nízké nároky na děti, nesnaží se ovlivnit vzdělávací dráhu dítěte a stojí si za názorem, že příprava na vzdělání je věcí dítěte samotného.

Ze studií a jejich výsledků můžeme vyvodit, že socioekonomický status má zásadní vliv na utváření vztahů se školou a učiteli, a kromě toho také na výsledky dítěte ve škole. Mnozí autoři včetně zmíněných Epsteinové (2011) a Colemana (1988) se shodují, že vyšší míra spolupráce mezi rodinou a školou může smazat nerovnou linii, která je dána nízkým socioekonomickým statusem rodiny. Stejně jako vždy, setkáváme se i s tvrzením, že spolupráce rodiny a školy, posiluje školní úspěšnost dítěte, avšak pravděpodobnost, že se do ní zapojí rodiny z dělnických tříd je mnohem menší, než že se zapojí rodiče ze středních tříd. Každá další studie zabývající se spoluprací rodiny a školy akorát dále rozevívá pomyslné nůžky (Šeďová, 2009).

Mým cílem nebude zabývat se tímto sporem, ale zjistit, jaký vliv může mít socioekonomický status rodičů na spolupráci a v jakých podmínkách rodiče spatřují spolupráci jako efektivní a přínosnou.

2.5 Rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu v rámci primárního vzdělávání

Mezi rodiči a jejich chutí spolupracovat se školou a učiteli můžeme pozorovat značné rozdíly, kde jedním z hlavních faktorů může být právě socioekonomický status. Způsobů a možností, kterými se rodiče mohou zapojovat do vzdělávacího procesu je několik. Mezi ty nejobecnější patří komunikace s učiteli a školou, kterou děti navštěvují a pomoc při domácím učení a plnění domácích úloh. Zde jsme se dotkli opravdu pouze základní roviny.

Štech (2004) popisuje ve svém výzkumu, který se zabýval domácími přípravami dětí do škol tři přístupy: *alternativní*, který se vyznačuje rezignací na požadavky učitele a tím i jeho autority, *komplementární*, který je typický doplňováním a upevňováním působení učitele prostřednictvím rodiny a poslední, *nahrazující*, který kritizuje učitele a hledá chyby v nedostacích školní výuky. Šeďová (2009) ve svém výzkumu shledává rodiče s již zmíněným komplementárním přístupem, který v rodičích vzbuzuje pocit, že budou-li plnit požadavky učitele, zajistí tak dítěti lepší úspěšnost ve škole. Dále také poukazuje na to, že se rodiče snaží do života školy proniknout, ale umí dobře odhadnout míru, která je učiteli snesitelná a nebude naopak kontraproduktivní pro jejich dítě.

Autorka popisuje, že na základě výzkumu nemůže hovořit o modelu sdílené odpovědnosti, který charakterizuje Ravnová (2003), jelikož se její participanti nepodílí na rozhodování o procesech školního vzdělávání, které je pro tento model spolupráce typické. Šed'ová (2009) nazývá situaci na našich školách v návaznosti na svůj výzkum jako „tiché partnerství“. Rodiče jsou podle ní tiší partneři školy, kteří rozumí jejich požadavkům a očekáváním, která jim škola poskytuje a chápou je jako nevyhnutelné. Rodiče však neprojevují vlastní iniciativu vůči škole a pouze plní jejich „rozkazy“.

Ačkoliv existuje řada způsobů, kterými by mohli být rodiče do školy více vtahováni, je zapotřebí se zamyslet, zda to opravdu chtějí. Odpovědí na jejich laxnost může přijít od samotných učitelů, kteří mohou svoji aktivitu potlačit v důsledku vnímání spolupráce s rodiči na základní, ba až formální úrovni, nebo naopak necítí chuť spolupracovat vůbec. Myslím si, že dnes už nestojí o spolupráci pouze menší či alternativní školy, kde by bez spolupráce rodičů nemohli existovat, ale v posledních letech se začíná hovořit o partnerství i na tradičních školách, na kterých to však stále není samozřejmostí.

Otázkou zůstává, zda je opravdu zapotřebí, aby byli rodiče školou oslovováni za účelem spolupráce. Dle mého názoru by se toto zapojení mělo už v dnešní době považovat za jednu z dalších základních povinností rodičů vůči škole. Na základě výsledků Šed'ové (2009) je totiž ze strany učitelů zapojení rodičů poměrně vítané.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Spolupráce rodiny a školy v perspektivách rodičů a učitelů můžeme považovat za určitý fenomén, který byl zkoumán již z několika různých pohledů a řadou metod. Z vlastní zkušenosti můžu říct, že i přesto, že se jedná o téma, které je neustále součástí každé domácnosti a skloňuje se na chodbách všech základních škol, nalézáme stále nová pojetí a vnímání spolupráce, která jsou ovlivněna společností, dobou, ve které žijeme a dalšími faktory, mezi které patří především učitelské a rodičovské zkušenosti, přesvědčení a představy. Díky tomuto komplexnímu balíčku, se kterým do vzájemných vztahů vstupují, usuzuji, že se jejich názory na dobrou spolupráci mohou mnohdy lišit, protože to, co považuje jeden za dobré, nemusí nutně znamenat to samé pro druhého. Co však mohou učitelé a rodiče udělat pro to, aby byla spolupráce dobrá a efektivní pro obě strany? Má dobrá spolupráce nějaká pravidla? Co vlastně znamená pro rodiče a učitele dobrá spolupráce? Na tento fenomén jsem se zaměřila v rámci interview a metody nedokončených vět s rodiči a učiteli na prvním stupni základních škol.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Odhalit představy rodičů a učitelů prvního stupně základních škol o dobré spolupráci.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Odhalit význam a aspekty dobré spolupráce rodičů a učitelů.
2. Odkrýt formy spolupráce, které rodiče a učitelé vnímají jako dobré.
3. Odhalit pravidla dobré spolupráce rodičů a učitelů.
4. Identifikovat rozdíly v představách o spolupráci pohledem rodičů a učitelů.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou představy rodičů a učitelů prvního stupně základních škol o dobré spolupráci?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaký je význam a aspekty dobré spolupráce rodičů a učitelů?
2. Jaké formy spolupráce vnímají rodiče a učitelé jako dobré?
3. Jaká jsou pravidla dobré spolupráce rodičů a učitelů?
4. Jaký je rozdíl v představách o spolupráci pohledem rodičů a učitelů?

3.2 Výzkumné metody

Výzkum je kvalitativně orientovaný a v jeho rámci byly použity dvě výzkumné metody. První metodou bylo interview s rodiči a učiteli prvního stupně základní školy na které navazovala metoda nedokončených vět.

První výzkumnou metodou bylo **polostrukturované interview**. Vychází z předem připravených otázek a témat, které je možné během rozhovoru modifikovat na základě participanta a jeho výpovědí. Před vstupem do terénu jsem si připravila okruhy témat, které byly páteří celého interview.

Další zvolenou výzkumnou metodou byla **metoda nedokončených vět**, která se jako jedna z projektivních metod využívá právě v psychologických a sociologických výzkumech. Výzkumníkovi tak nabízí různé interpretace a širokou škálu reakcí, v nichž se projevuje subjektivita zkoumané osoby (Komárková, 2017).

3.3 Vstup do terénu

Výběr a oslovení participantů bylo záměrné. Interview s rodiči a učiteli prvního stupně základních škol bylo uskutečněno v rozmezí listopad-prosinec 2021. Obě skupiny byly mnou osloveny, a to elektronickou formou – emailem. Součástí pozvánky k rozhovoru bylo rodičům a učitelům představeno téma rozhovoru a také samotný zájem o to, aby se na mém výzkumu podíleli. Pozvání bylo následně potvrzeno 10 rodiči s dětmi na prvním stupni základního vzdělávání a 7 prvostupňovými učiteli. Z celkově zúčastněných 17 (deseti rodičů a sedmi učitelů) participantů bylo na základě opakovaného čtení přepisů, vybráno šest rozhovorů (tří rodičů a tří učitelů), v kterých byly nalezeny vyhledávané oblasti, emotivní projevy a osobní postoje zúčastněných rodičů a učitelů ke zkoumanému jevu.

Délka rozhovorů byla předem odhadnuta na 30-45 minut. Rozhovory s účastníky byly zaznamenávány pomocí audionahrávek, které byly následně převedeny do doslovného přepisu. Ne však všechny rozhovory byly realizovány tradiční formou tváří v tvář, jelikož

část výzkumu probíhala během pandemie a setkání tak byla mnohdy částečně omezena. Důležitou roli zde sehrálo i preferování online meetingu participanty před osobním setkáním. Z tohoto důvodu některá interview proběhla přes platformy MS Teams a Zoom. Zvolená forma sběru dat nebyla online prostorem nijak závažně ovlivněna, až na pár limitů, jelikož dokázala funkčně nahradit osobní setkání, a i zde docházelo k hlubšímu porozumění zkoumaného jevu.

Během opakovaného čtení přepisů interview se mi vynořilo hned několik otázek, které jsem si psala zvlášť na papír. Poté jsem na základě nich sestavila 20 nedokončených vět, které jsem následně rozeslala 12 učitelům a 12 rodičům. Z 24 oslovených participantů mi jich 20 (10 rodičů a 10 učitelů) vyplnilo a odeslalo zpět.

Po získání všech potřebných dat z interview a metody nedokončených vět jsem přepisy rozdělila do dvou skupin – rodiče a učitelé. Následně proběhlo opětovné čtení přepisů obou skupin a byly v nich vyhledány pasáže, které svým obsahem odpovídaly na předem stanovené výzkumné otázky a vytyčené cíle.

S velmi pozitivními reakcemi jsem se setkala u většiny ze zúčastněných, kteří mi popřáli úspěšné zakončení magisterského studia a poděkovali za milou zkušenost. Všem zúčastněným jsem projevila vděčnost a poděkovala jim za spolupráci.

3.4 Charakteristika participantů výzkumu

Výběr vzorku mého výzkumu byl záměrný a jednalo se o třináct učitelů prvního stupně základních škol a třináct rodičů, kteří mají alespoň jedno dítě na prvním stupni základní školy. Z počátku jsem se zaměřila na učitele a rodiče z městských základních škol, které jsem poté doplnila o participanty z venkovských a malotřídních základních škol, a to na různých území České republiky. Jelikož jsem do výzkumu vstupovala v době mimořádných opatření, nebyly podmínky pro všechny participanty totožné, což se odráží nejen ve formách rozhovorů, ale také v jednotlivých odpovědích.

V rámci interview bylo osloveno celkem dvacet participantů – z toho deset rodičů a deset učitelů. Setkávala jsem s různou mírou nadšení pro zapojení do výzkumu, což v zásadě ovlivnilo i kvalitu získaných dat. Do popředí se dostávala i má nezkušenost v rámci výzkumných šetření, která se však s každým dalším setkáním zlepšovala a v návaznosti na to i celková kvalita dat, která byla následně pro výzkum použita. Po opakovaném čtení

přepisů z interview jsem sestavila dvacet nedokončených vět, s kterými jsem oslovila dalších dvacet participantů.

Důležitou roli v přístupu k výzkumu hrála i preferovaná forma metody, jelikož u některých oslovených participantů bylo zapojení a jejich otevřenost výzkumu výrazně lepší u metody nedokončených vět než u interview. Na základě okolností jsem získala data od šesti participantů v rámci interview a dvaceti participantů z metody nedokončených vět.

Charakteristika participantů:

Rozhodla jsem se využít tabulkové znázornění pro lepší přehlednost ve kterém dominuje oblast místa základní školy, počet dětí na prvním stupni základní školy a také nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, které by mohlo být stěžejní v rozdílných názorech ve vnímání spolupráce.

Tabulka č.1: *Charakteristika participantů výzkumu – rodiče*

Rodič (R)	Místo základní školy	Úroveň vzdělání rodiče	Počet dětí na prvním stupni základní školy	Metoda výzkumu
1	Praha	Vysokoškolské	2	Interview
2	Olomouc	Středoškolské	1	Interview
3	Bludov	Středoškolské	2	Interview
4	Šumperk	Středoškolské	1	Nedokončené věty
5	Olomouc	Středoškolské	1	Nedokončené věty
6	Brno	Vysokoškolské	1	Nedokončené věty
7	Brno	Vysokoškolské	2	Nedokončené věty
8	Valašské Klobouky	Vysokoškolské	1	Nedokončené věty
9	Zlín	Vysokoškolské	1	Nedokončené věty
10	Šumperk	Vysokoškolské	1	Nedokončené věty
11	Hanušovice	Středoškolské	1	Nedokončené věty
12	Praha	Vysokoškolské	2	Nedokončené věty
13	Šumperk	Středoškolské	1	Nedokončené věty

Tabulka č.2: Charakteristika participantů výzkumu – učitelé

Učitel (U)	Místo základní školy	Ročník	Délka praxe (roky)	Metoda výzkumu
1	Zlín	3.	12	Interview
2	Bystřice pod Hostýnem	1.	10	Interview
3	Vysoké Pole	2.	2	Interview
4	Zlín	4.	10	Nedokončené věty
5	Zlín	1.	8	Nedokončené věty
6	Valašské Klobouky	3.	3	Nedokončené věty
7	Šumperk	2.	2	Nedokončené věty
8	Luhačovice	4.	1	Nedokončené věty
9	Luhačovice	5.	5	Nedokončené věty
10	Prostějov	2.	1	Nedokončené věty
11	Luhačovice	1.	1	Nedokončené věty
12	Šumperk	5.	8	Nedokončené věty
13	Šumperk	-	30	Nedokončené věty

Většina z řad učitelů mají na starosti třídnictví ve svých konkrétních třídách, avšak někteří mají zkušenosti kromě zmíněného také jako výchovní poradci (U3), zástupci pro první stupeň (U12) a také jako bývalí ředitelé (U13).

Ve výzkumu byly použity dvě metody, které měly odlišný počet participantů. Proto považuji za důležité ilustrovat strukturu v tabulkovém znázornění, které prezentuje použití vybraných výzkumných metod.

Tabulka č.3: Metody výzkumu a počet participantů

Metody výzkumu:	Počet participantů (R):	Počet participantů (U):
Interview	3	3
Nedokončené věty	10	10

3.5 Metody zpracování a analýza dat

Sesbíraná data z metody interview byla nahrávána na mobilní zařízení a následně přepsána do doslovných přepisů (ukázky uvádím v příloze) v programu Microsoft Word.

Nedokončené věty byly předem vytvořeny po opakovaném čtení přepisů z předchozí metody interview a vzniklo tak dvacet nedokončených vět (ukázky uvádím v příloze), které byly určeny zvláště pro skupinu rodičů a učitelů. Zde je důležité zdůraznit, že věty byly sestaveny tak, aby následné dokončení participanty odpovídalo zkoumanému jevu. Rozsah jednotlivých odpovědí od každého participanta se individuálně lišil, nicméně bylo získáno celkem 17 172 znaků od rodičů a 16 164 znaků od učitelů (tj. necelých deset normostran od každé skupiny).

Styl dokončování vět byl pro každého zúčastněného individuální také v obsahu, proto bylo nutné při **otevřeném kódování** čtení několikrát opakovat. Zkoumané kategorie z interview a metody nedokončených vět byly dále analyzovány opět pomocí **otevřeného kódování**, které tak posloužily jako celkový základ k analýze. V poslední fázi výzkumné části tak vznikly **tři kategorie se sedmi subkategoriemi pro rodiče** a **tři kategorie se sedmi subkategoriemi pro učitele**.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V první části výzkumu proběhla interview s učiteli a rodiči prvního stupně. Interview bylo následně přepsáno z audionahrávky do přepisu. Opakovaným čtením přepisů a jejich otevřené kódování bylo předpokladem pro vytvoření nedokončených vět, které byly vyplněny deseti učiteli a deseti rodiči prvního stupně. Mezi výpověďmi se objevovaly nejen popisné pasáže, ale také zkušenosti všech aktérů společně s emocemi a očekáváními, které pro svůj výzkum považují za nejvíce přínosné. Shromážděná data z obou metod byla následně rozdělena do dvou skupin – rodiče a učitelé.

Z obou metod tak vznikly pro každou skupinu **tři kategorie**:

Rodiče:

- **Dobro(druzi)**
- **Rozdílné možnosti**
- **Na jedné lodi**

Učitelé:

- **Táhnout za jeden provaz**
- **Vzájemná dohoda**
- **Ruku v ruce**

Podrobný popis jednotlivých kategorií společně s jejich subkategoriemi naleznete v následujícím textu. Celkový přehled, který je stručný, poté ve shrnutí praktické části.

První zvolenou metodou bylo interview, které je Švaříčkem a Šed'ovou (2010) prezentováno jako nejčastěji zvolená metoda v kvalitativním výzkumu. Ve zkratce se jedná o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu badatelem, a to pomocí několika otevřených otázek. Právě interview díky modifikaci otázek umožňuje badateli lépe porozumět pohledu a vnímání různých lidí, a to bez omezení odpovědí dle výběru položek, jak je tomu například v dotazníku. Jako největší výhodu interview spatřuji stejně jako autoři v zachycení autentických výpovědí. Avšak s každým dalším rozhovorem roste i určitá dovednost, která se i mně, jako nezkušenému badateli promítá v jednotlivých odpovědích participantů. Jak jsem sama zjistila, zde není prostor pro to, být neutrální. Téma je natolik blízké každému z nás a dotýká se našich životů, mnohdy aniž bychom o tom uvažovali. Každý z rozhovorů byl tak autentický, plný zkušeností, nápadů, pohledů, ale mnohdy také

emočních situací, které nám umožnily upustit od formálního designu, což mně jako badateli umožnilo nahlédnout do hloubky a lépe porozumět zkoumanému jevu.

Samotnému interview však předchází důkladná příprava. Jak popisuje Švaříček a Šed'ová (2010) samotnou páteří rozhovoru jsou hlavní otázky, které tvoří jádro celého výzkumu. Úkolem výzkumníka je vycházet při tvorbě schématu a záchytných otázek z hlavní výzkumné otázky a následně je z vědeckého jazyka přeložit do běžné řeči tak, aby byla participantovi srozumitelná a mohl na ni tak smysluplně odpovídat. Interview by mělo být doplněno dojmy, zážitky a přesvědčeními participanta, což se mi během výzkumu několikrát podařilo a tím byla naplněna má očekávání.

Během vedení interview se záměrně vybranými účastníky jsem narazila na řadu limitů, ale i výhod, s kterými bych se ráda podělila. Mým prvotním limitem byla samotná nezkušenost, která se odrážela v získaných datech, která byla z prvních absolvovaných rozhovorů nepoužitelná, jelikož jsem nezískala hloubku dat, kterou jsem si pro svůj výzkum představovala. Avšak díky milému přístupu participantů jsem se díky každému dalšímu rozhovoru zlepšovala a tím i kvalita sbíraných dat. Limitem může být právě i samotný záměrný výběr účastníků, kdy se může velmi jednoduše stát, že ztratíte roli moderátora díky známosti participanta. Pro mě to však bylo mnohdy přínosem a zjistila jsem, že díky známosti byli participanti mnohdy více otevření v rámci jednotlivých výpovědí.

Druhou metodou, kterou jsem si pro výzkum zvolila, byla metoda nedokončených vět, které jsou součástí projektivních metod. V mém případě se jednalo o písemnou podobu započatých vět, které měli participanté na základě jejich přesvědčení doplnit. Z pohledu výzkumníka je důležité při tvorbě myslet na to, aby možná odpověď byla co nejrozsáhlejší a aby se vztahovala ke zkoumanému jevu. Při tvorbě vět jsem vycházela ze čtení přepisů z interview, v kterých jsem se zaměřila na pasáže, které jsem chtěla pomocí metody nedokončených vět potvrdit či vyvrátit. Stejně jako u interview, i zde samotné metodě předchází důkladná příprava. Po sestavení dvaceti nedokončených vět pro rodiče a dvaceti nedokončených vět pro učitele jsem je odeslala formou emailu dvěma participantům. Po jejich zpětném doručení jsem upravila místa, která byla více obecná a díky tomu i výpovědi prvních dvou participantů. Po opravách jsem rozeslala nedokončené věty deseti učitelům a deseti rodičům. Výhodu ve volbě metody spatřuji především ve vzbuzení zájmu participantů, kteří se s podobnou metodou nesešli, což zpětně považuji za velmi motivující. Jako limit spatřuji především v psané formě. V dnešní době, kdy má každý málo času bylo pravděpodobné, že u psané formy této metody hrozí riziko, že mě v důsledku

úspory vlastního času participantů odmítnou. Tato metoda však předčila má očekávání se stoprocentní návratností.

V následujících podkapitolách popisují kategorie dvou skupin participantů, které z mých dvou zvolených metod – interview a nedokončených vět – po otevřeném kódování vyplynuly. Pro lepší přehlednost jsou obě skupiny popsány jednotlivě a následně komparovány v závěrečné podkapitole.

4.1 Výsledky výzkumu – rodiče

Z vybraných metod mi vyplynuly tři podkapitoly vztahující se k dobré spolupráci pohledem rodičů:

1. Dobro(druzi)
2. Rozdílné možnosti
3. Na jedné lodi

4.1.1 Dobro(druzi)

Tématem jsou aspekty dobré spolupráce rodiny a školy pohledem rodičů. Konkrétně se zde věnuji zapojení rodičů do školy, očekáváním rodičů od učitelů a školy a také jejich konkrétním pohledům na dobrou spolupráci. Chůť spolupracovat se u každého z aktérů liší. Stejně tomu je i u rodičů, kteří mnohdy vstupují do vztahu se školou s řadou zkušeností z dob, kdy sami navštěvovali základní školu, a právě toto období, může mít za následek to, jak se jednou budou zapojovat sami. V pohledech na dobrou spolupráci a v samotném zapojení rodičů spatřuji spoustu rozdílných názorů, avšak co mají všichni zúčastnění výzkumu společné je, že se snaží. Avšak míra je u každého jiná, stejně jako možnosti. Z tohoto důvodu jsem tuto kategorii nazvala Dobro(druzi), protože v rodičovském zapojení spatřuji velká dobrodružství, která jsou mnohdy z jejich strany myšlena dobře, ale učiteli nepochopena. Druzi proto, že většina nebere spolupráci s učitelem jako něco, co musí, ale spatřují v tomto vztahu výhody, které jsou prospěšné především pro jejich děti.

Na otázku, jak rodiče vnímají spolupráci s učiteli jejich dětí, můžeme nalézt odpovědi právě z interview, která jsem s rodiči v rámci výzkumu dělala.

Maminka, která má dítě navštěvující malotřídní školu komentuje spolupráci na škole takhle: „*Já si myslím, že je výborná, protože jakýkoliv problém se nenechává ležet a vždycky se řeší a to tak, že je to vždy ve prospěch toho dítěte a celého kolektivu.*“ (R2) Maminka zde naráží

na důležitost společného řešení problémů a dále doplňuje: „*Snaží se, jakkoliv problém vyřešit, tak, aby to vedlo ke spokojenosti rodičů, kolektivu i dítěte, aby bylo ve výuce spokojené.*“ (R2) Cílem rodičů i učitelů je spokojené dítě a od toho se odráží i jednání obou aktérů, které by právě mělo k tomuto vytyčenému cíli směřovat. Maminka dále popisuje celkové vnímání školy a její podporu od obce, která se malotřídní školu snaží zuby nehty zachovat. Ve výpovědi se odráží i rodičovská zkušenost z vlastní školní docházky, která hraje ve vzájemných vztazích důležitou roli: „*Jelikož se jedná opravdu o malou obec, dochází zde od ní k velké podpoře, jako příklad může být to, že i třeba nějaké výlety jsou hrazeny z fondu Olomouckého kraje, tak i od obce. Samozřejmě i my přispíváme, ale je hezké, že se obec snaží školu zachovat.*“ (R2)

Na vnímání spolupráce jsem se zeptala dalšího rodiče, který popisuje důležitost zpětné vazby a její vliv od učitelky jeho dětí: „*Kdybychom s manželkou nevěděli od učitelky, na kterých těch oblastech máme s dítětem spolupracovat, což pak řešíme třeba i na těch individuálních schůzkách, kde nám paní učitelka řekne, v čem je syn dobrej a co je potřeba zlepšit, tak nám to dá představu o tom, co třeba do budoucna plánovat, kam ho poslat pak třeba na střední školu, samozřejmě vím, že se to ještě bude měnit a že on sám se bude rozvíjet, ale je dobré to vědět.*“ (R1) Na svoji výpověď navazuje důvodem, proč je pro něj důležité spolupracovat s učiteli svých dětí: „*A kdybychom toto nevěděli, tak já to doma přece horko těžko vypočítávám. Z těch domácích úkolů to trošku poznám, ale přece jen v té škole je ta zpětná vazba trošku jiná.*“ (R1) Jak sám tatínek zmínil, pokud spolu rodič a učitel kráčí ruku v ruce, dostává tak každá strana kompletní přehled – rodina od školy a škola od rodiny, který doplňuje celkový přehled o žákovi. Bez spolupráce by totiž každé straně chyběla polovina informací a důsledkem toho se může stát právě prosazování dítěte z pozice rodičů, protože mnohdy ani netuší, co doma skutečně mají. Stejně tak by učitelé nemohli správně vyřešit řadu problémů, ke kterým potřebují dostatečné množství informací, které jim nejlépe poskytne vždy rodina, která zná dítě nejlépe, a to především v jeho přirozeném prostředí.

Rodiče si také často všimají aktivity učitele, která je jakoby „nad rámec“ běžnosti, se kterou se třeba oni sami setkávali v době své povinné školní docházky. „*...je prostě spousta aktivit, které jsou spojeny s výukou a které jsou jak kdyby návštěvou zvenčí do té školy, pan učitel se snaží v tomto ty děti podporovat a povzbuzovat. Ted' s námi řešili, jestli souhlasíme s tím, že místo jedné hodiny matematiky by se v rámci tohoto času řešily logické společenské hry a šachy. To se nám moc líbilo, že se učí i něco jiného. Občas mi doma šibuje s hrncema a u toho říká, že táhne na G5. Je to sranda. A snaží se jim tu výuku zpestřit.*“ (R2) Zde si

můžeme všimnout, že se ve výpovědi maminky objevuje řada pozitivní energie, která plyne právě z aktivity učitele, který se snaží „udělat něco jinak“. Troufám si říct, že každá taková aktivita, která nadchne žáka, který se po návratu ze školy pochlubí právě třeba zmíněnou hrou, může podpořit pozitivní pohled na učitele a jeho práci. Zde ale záleží i na přesvědčení rodičů, někteří totiž nejsou úplně zastánci modernizace a nových způsobů, ať už se týkají čehokoliv.

Další rodič vnímá spolupráci dobrou, protože je postavena na společné důvěře: „...řekla bych že ano. Všechno, co jsem zmínila hlavně teda ta důvěra mezi rodiči a učiteli tam je. Což považuji za důležité, a proto hodnotím spolupráci na naší škole jako dobrou.“ (R3) Maminka to potvrzuje i v jedné z dalších výpovědí, ve které můžeme nalézt znaky důvěry, která je pro ni tak stěžejní: „...a pak rozdávají akorát poznámky, protože víc moc nezmůžou. Nejhorší je, že právě tady na ty poznámky rodiče nebo prarodiče tady takových lumpů odepíší, že když už to nezvládá, tak že má jít do důchodu. A víte co, mě to třeba ovlivňuje, nebaví mě se na takové rodiče na těch schůzkách ani dívat a když vidím, jak diskutují mladí hejsci s tou padesátiletou učitelkou, je mi z toho opravdu smutno.“ (R3) Maminka se velmi ostře vyjádřila k ostatním rodičům a projevilo se zde souznění s paní učitelkou. Z výpovědi můžeme usoudit, že mít zastání v dnešní době jako učitel u rodičů svých žáků není něco samozřejmého. I v těchto případech hraje roli přesvědčení rodičů, které může být ovlivněno vlastními mnohdy negativními zkušenostmi, které následně přenáší do vztahů s učiteli svých dětí. Pro učitele je velmi obtížné tato přesvědčení měnit, nicméně to není oblast, která by byla úplně zatvrzelá a troufám si říct, že malými krůčky lze leccos změnit k lepšímu. Na to ale musí být vždy dva, a ne pouze jeden.

Tato kategorie byla dále rozdělena do tří subkategorií:

- 1) Ideální učitel
- 2) Jsme v tom společně
- 3) (Ne)chci být součástí

1) Ideální učitel

V této subkategorii se zabývám očekáváním rodičů od učitelů. Obecně lze říci, že většina participantů zdůrazňuje, že každý z aktérů spolupráce má svoji vlastní roli. Jak učitel, tak rodič a ani jedna ze stran by té druhé neměla přidělovat více práce, než je potřebné. Jenže otázkou však zůstává, jaká je skutečná role rodičů a učitelů. Zde se můžeme setkat s prvními nedorozumění, která pramení z nevyjasnění si rolí a povinností mezi oběma aktéry

spolupráce. Každá strana si myslí, že dělá maximum, avšak očekávání rodičů a učitelů od druhé strany se může poměrně lišit.

„No podle mě by to mělo být tak, že ani jedna strana nedělá té druhé straně více práce, než je potřeba. Samozřejmě my doma děláme maximum pro to, aby mělo dítě co nejlepší prospěch ve škole, ale taky je potřeba, aby i škola dělala maximum zase na jejich straně.“

(R1) Doplnuje: „No a aby samozřejmě učitelé řešili věci, které mají řešit jenom oni a nás kvůli tomu nevolali, ale pak samozřejmě pokud se stane nějaký problém, kterej jak jsem říkal, je na řešení rodiče, pak je zase na nás, abychom ho vyřešili a nepřidělávali práci škole.“

(R1)

Autoři Pol a Rabušicová (1996) poukazují právě na role učitelů a rodičů v souvislosti s jejich očekáváními. Za důležité považují, aby obě strany měly ihned od začátku jasno v představách, prioritách a plánech, protože tak dochází k vyjasnění rolí a můžeme tak předcházet nedorozuměním.

Jedno z dalších očekávání se týká úzkého až neformálního vztahu mezi rodičem a učitelem, které může vyvolat řadu konfliktů a nejasností. Na tento fakt poukazuje i Šedřová (2009), která se ve svém výzkumu věnuje přímo zapojení rodičů do škol. Autorka na základě výzkumu popisuje zdrženlivost učitelek vůči rodičům, kteří sice působí sympaticky a jsou ochotní se v šatně s učitelkou zastavit a popovídat si, ale mají určité obavy z toho, že aktivní rodiče vyjednávají ve prospěch svých dětí právě pomocí těchto „*small-talků*“.

„Když má naopak dítě učitelku jako svoji tetu, tak to podle mě taky není super, více si dovoluje, mělo by to mít nějaké mantinely a hranice.“ (R3)

Osobně jsem přesvědčena o tom, že co škola a rodina, to jiná očekávání. Tato oblast je opravdu velice individuální, jak si můžete všimnou z následujících výroků, které charakterizují ideálního učitele pohledem rodičů:

„Myslím, že z pohledu rodiče, který je hodně pracovně vytížený, by měla učitelka najít balanc, aby rodič měl přehled o škole, případně se nějak podílel, ale zase aby to nebylo přehnané.“ (R7)

„Ideální učitel je empatický, motivuje žáka do výuky, dodává mu odvalu překonávat překážky, je spravedlivý, řeší problémy, pokud nějaké nastanou a je objektivní.“ (R10)

„...bude umět vysvětlit učivo a bude vstřícný a trpělivý, ale také si bude umět sjednat respekt.“ (R11)

„...bude nás informovat o všem co může ovlivnit vzdělávání potomka ve škole, a hlavně o věcech, které by se rodič jen těžko dozvěděl.“ (R6)

Jak již bylo zmíněno, řešením této situace může být včasné vyjasnění rolí, jak z pozice učitele, tak z pozice rodiče. Chápu, že mnohdy nebývá dostatek příležitostí ze strany školy, které nechávají rodiče říct svůj názor, natož vyjasnit si představy, role a očekávání, ale dokážou si představit, že takové setkání rodičů s učitelem by mohlo pomoci vyjasnit spoustu nedorozumění, která z toho pramení. Líbí se mi i postoj některých rodičů, kteří se snaží jednat s učitelem s úctou a zkouší si prosazovat vlastní požadavky – slušnou formou. Zde však záleží i na postoji učitele, zda chápe, že spolupráce stejně jako výchova a vzdělávání není pouze o učiteli, nebo pouze o rodiči, ale je to především společná cesta k cíli, kterým je samotné dítě.

„...možná by bylo fajn, kdybychom i my jako rodiče byli trošku více tolerantní a brali učitele jako lidi. Možná i obráceně. Není to jednoduché.“ (R3)

2) Jsme v tom společně

Aby byla spolupráce skutečně dobrá, je potřebné, aby do ní byly zapojeny obě strany. Z praxe je běžné, že vždy existuje jeden ze zúčastněných, který za provaz tahá mnohem více, než druhý a s postupem času se i ten jeden unaví. Z výpovědí rodičů jsem se dozvěděla, že většina z nich si uvědomuje důležitost obou stran ve spolupráci. O to víc mě překvapilo, že většina participantů minimálně v jedné ze svých výpovědí sdělila, že cílem spolupráce je právě samotné dítě. Otázka však je, zda pohled na spolupráci ze strany rodičů není pojmán spíše jako něco, „co musím“. Podle Šedřové (2010) již přestává být nahlíženo na spolupráci aktérů jako na cestu zlepšení výsledků dítěte a zajištění jakési jeho komplexní pohody, ale spíše jako na povinnosti a práva rodičů, která jsou součástí principů občanské společnosti. Ve výpovědích rodičů jsem se ale s takovými přesvědčeními nesetkala.

Co však rodiče spatřují ve svých výpovědích jako sympatické je obecně komunikace učitelů ať už s nimi samotnými, tak s jejich dětmi. Učitel je totiž zodpovědný za vytvoření a udržení kontaktu s rodiči a pokud bude učitel aktivní v komunikaci s rodinou, je cesta ke vzájemnému pochopení a shodě ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte mnohem snazší, než pokud bude učitel pasivní. Jsem proto za jedno s přesvědčením Čapka (2013), který spatřuje kvalitu práce s rodiči hned v několika vrstvách: vhodně s nimi komunikovat, nabízet jim prostor pro spolupráci, poskytovat jim dostatek informací správným způsobem a také je od nich získávat, vytvářet s nimi přátelské vztahy, řídit je tak, aby předávali svým dětem správné vzdělávací návyky, a především jim nabízet účast na životě školy. Já bych snad jen

doplnila že není na škodu vědomí, že táhnou společně za jeden provaz a jedna strana bez druhé – učitelé bez rodičů – by nemohli fungovat. Tento názor potvrzuje i výpověď tatínka: „Podle mě nemůže být výuka toho dítěte jenom na škole. Já jsem měl taky podporu rodičů, kteří se se mnou učili doma. Mamka si ke mně vždycky sedla, zkontrolovala úkoly, popřípadě mi poradila, když jsem nerozuměl zadání, ale jak přišel táta, tak jsem věděl, že je zle.“ (R1) Nezbytnou součástí vzájemných vztahů je i důvěra jednoho k druhému. Nejsem si zcela jista, zda by teď se mnou učitelé souhlasili, ale myslím si, že mnohdy mají pocit, jak kdyby jim rodiče házeli do jejich práce „vidle“. Upřímně si myslím, že to tak někdy skutečně je, jaký to má dopad je věc další. Proto jsem šťastná, že se i dnes najdou rodiny, které slepě nestojí za svým dítětem, a právě v procesu vzdělávání a výchovy stojí po boku učitele a kráčí díky tomu cestou ke spokojenosti samotného dítěte. „...kdyby můj syn takhle někoho šikanoval a učitel ho za to proplesknul, já bych s tím problémem neměl. Naopak, doma by dostal ještě z druhé strany, protože to jsou věci, které se prostě nedělají a které je potřeba takhle důrazně vysvětlit a vyřešit.“ Doplnuje: „...kdyby to udělal vůči mému dítěti, tak ode mě by žádný soud neproběhl, nebo bych to neřešil, protože pokud by si to moje dítě zasloužilo.“ (R1) Na otázku, jaká forma je konkrétně pro maminku R2 nejvíce přínosná, odpověděla: „Já myslím, že taková ta přímá. Jsme stále v kontaktu se školou, v případě jakéhokoliv problému se na ně mohu obrátit a vím, že problém bude adekvátně řešen. Nemyslet, si že je to dítě naprosto nevinné ve všem, protože přece jen v tom kolektivu se chová jinak než doma.“ (R2) Myslím si, že skutečná míra důvěry rodičů v učitele bude nakonec úplně jiná, než si učitelé myslí, nebo jak je mnohdy učitelům předhazováno. Pokud jste učitel se srdcem na správném místě, jste empatický a rodič z vás vycítí, že jednáte v zájmu dítěte, které je u rodičů vždy na prvním místě, troufám si říct, že je rodič váš. Pokud k tomuto receptu přidáte trošku milého přístupu, energického jednání, nadšení pro práci, kterou děláte (vždyť jste si ji sami vybrali!), tak se mohou dít zázraky. Představy o dobré spolupráci charakterizují i tyto výroky:

„Když učitelka a rodič jsou na stejné vlně, nehází si klacky pod nohy a dokážou si vyjít vstříc.“ (R8)

„Jednáme v zájmu žáka.“ (R10)

„Jednoznačně balanc, který paní učitelka vychytala naprosto ideálně. Jsme v kontaktu, když potřebujeme, máme přehled o dění ve škole a nezatěžuje nás zbytečnými úkoly.“ (R8)

„...umění komunikace a informovanosti i o drobnostech, které se týkají mého dítěte nebo školy.“ (R6)

3) (Ne)chci být součástí

Míra zapojení rodičů s přibývajícím věkem většinou klesá, proč tomu tak ale je? Čapek (2013) tvrdí, že důvodem klesající míry zapojení rodičů může být spojené s nepříliš povzbudivými nebo příjemnými věcmi, které rodiče slyší na rodičovských schůzkách, což je ovlivní natolik, že nemají někdy více chuti se nějak více angažovat. Dále také zdůrazňuje, že pod správným zapojováním rodičů do škol nemůžeme brát návštěvu akademie jednou za rok, nebo snad drobnou angažovanost při školním výletu. Jenže toto je realita. „*No, já se neangažuji. Ale manželka myslím byla v minulosti součástí právě příprav na besídku a myslím, že dvakrát dokonce. Ale já osobně se nějak aktivně neangažuji.*“ (R1)

Zde bych chtěla vyzdvihnout jeden z hlavních faktorů, který ovlivňuje spolupráci mezi školou a rodinou, a to konkrétně v zapojení rodičů do života školy. Jedná se o genderový rozdíl. Představíme-li si právě přípravy na akademii, školní výlety a jiné akce, které bývají školou pořádány, jak kdyby byl kolikrát mužům vstup zakázán. Je však pravda, že mnohdy mají každý z rodičů, matka i otec, vlastní roli, kterou právě v rámci zapojení do života školy plní. Příkladem – matka se zapojuje do akcí školy, společně chodí na rodičovské schůzky a doma se učí s dítětem jazyky a otec zase matematiku.

Na otázku, jaký názor má R1 na domácí přípravu a jestli se do ní zapojuje odpověděl: „*Určitě. Máme to doma rozdělený. Manželka má nějaký předmět a já mám zase jiný.*“ Jaký máte na starost vy? „*Tak já mám matiku a jazyky a manželka víceméně zbytek (smích). Děláme se synem úkoly a kontrolujeme ho.*“

Na otázku, zda se otec zapojuje do akcí školy, konkrétně akademie, kterou sám zmínil, odpověděl: „*Když to jde, tak se zúčastňujeme oba. Ale jednou mi to nevyšlo, tak byla jen manželka... Hlavně víte co, největší radost to stejně udělá našim dětem, když nás tam vidí a jdeme se podívat na to, co si pro nás připravili, tak už jen z toho důvodu prostě nechceme zklamat.*“ (R1)

Quezada (2016) vnímá rozdíly mezi zapojením a angažovaností, který spočívá především v přesvědčení o tom, co jsou rodiče schopni dělat a co jim je ve skutečnosti umožněno. S tím souvisí i některá přesvědčení rodičů, že pokud budou školou vyzváni, rádi pomohou. Otázkou však je, neměla by být spolupráce nabízena právě ze stran rodičů? Proč by měli učitelé o pomoc neustále žádat? „*Snažíme se angažovat dobrovolně do činností školy, a to i když nejsme třeba zrovna osloveni.*“ (R2) Potěšující je, že jedná-li se o konkrétní dítě konkrétních rodičů, tak většina participantů chce být součástí řešení výchovných a vzdělávacích problémů: „*U svého dítěte chci být v obraze a vědět, jak se ve škole chová*

a jak se učí. Asi ne úplně součástí toho, abych to řešil za nějakou skupinu, ale pokud se to týká mého dítěte, tak určitě ano“. (R1)

Rodiče jsou ale často postaveni do nepříjemných situací, které souvisí se zapojením ostatních rodičů ze třídního kolektivu. *„Jsou rodiče, kteří ani ty třídní schůzky ani nepřijdou. Vím, že ten počet se tam mění, kolikrát je těžký říct, jestli tam jsme všichni nebo ne, ale jsou rodiče, kteří na tu schůzku občas ani nepřijdou.“* (R1) Jak popsal R1, už jen samotnou návštěvu třídní schůzky vnímají jako projevení zájmu o samotné dítě a jeho vzdělání: *„...jsou rodiny, kterým na tom vzdělávání dítěte záleží a pak jsou rodiny, tím nechci nikoho urazit, ale prostě například když to řeknu tak třeba sociálně slabší, nebo kterým na tom nezáleží a nechávají dítě stát takhle u plotu, ať se zařídí samo, tak to bylo vždycky a vždycky bude.“* (R1) Naráží dále také na tzv. riziko exkluzivity, které popisuje Čapek (2013) jako situaci, kdy rodiče, kteří mají „pozitivní“ vztah se školou, může u ostatních vzbudit dojem, že děti těchto rodičů mohou těžit z dobrých vztahů a tato domněnka je může od větší aktivity spíše odrazovat: *„A pak jsou rodiče, kteří jsou brutálně přemotivovaní, co jsem slyšel, že i ty děti to mají doma třeba těžký, že těm rodičům doma až moc zase záleží na těch známkách, což já zase až tak nevyžaduju, aby moje dítě bylo premiantem třídy a mělo za každou cenu samé jedničky. Spíš mi jde o to, abych viděl, že je syn šikovný a abych z něj měl pocit, že se v životě uplatní... Horší je, když to někdo nechá fakt jen na tom dítěti.“* (R1)

Najde se i řada rodičů, kteří svoji roli berou skutečně zodpovědně a zapojení do školy berou jako určité poslání. Jak sám R2 zdůrazňuje, dokud má o její zapojení a pomoc dcera zájem, chce z toho vyždímat co nejvíc, protože jí roste před očima a za pár let už tak třeba nebude: *„Jednak se s dcerou učím. Jelikož jsme s partnerem strávili několik let v Anglii, tak pracujeme společně i na angličtině a podporujeme ji v ní. Učíme se ji tak, že třeba když vším prádlo, tak mi podávala kuličky podle barev, které jsem jí říkala v anglickém jazyce. V podstatě se ji snažím podporovat v tom, co má ráda a aby to ještě více rozvíjela.“* (R2)

Další skupina rodičů hledá určitý smysl v zapojení do života školy. Soustředí se na situace, které jsou pro žáka stěžejní a v těch probíhá právě jejich největší angažovanost a jsou pro své dítě především motivací: *„Věnujeme se nejvíce těm věcem, které víme, že bude v životě potřebovat, ale chápou, že jsou nějaké známky a že člověk musí makat, aby se jednou uplatnil, a to nejen v těch předmětech, které opravdu využije. Ale říkáme mu, že třeba toto je základ, když počítáme a že to co dělá navíc už dělá pro sebe. Takže motivujeme a dohlížíme na něj.“* (R3)

Další výpovědi upevňují realitu v zapojení rodičů do života školy:

„...podle časových možností. I když bych někdy ráda, tak prostě nemůžu, protože musím být v práci. Ale když to jde, tak se snažím. Pokud se jedná o různá představení, tak to pomáhám s chystáním, do školy nosíme různé pomůcky, některé mám možnost sehnat i v práci.“ (R10)

„...když je potřeba, když jsem požádána a když si myslím, že je to na místě.“ (R8)

„...výuka je na učitelích, ne na rodičích.“ (R4)

„Chci být informovaná, chci vědět, jak se dítěti daří, jaké má známky, ale také jak se chová a projevuje.“ (R5)

Zapojení do výuky je natolik individuální věcí každého rodiče, která může být ovlivněna několika faktory. Z metody nedokončených vět však vyplývá, že většina rodičů má natolik velkou důvěru v paní učitelku svých dětí, že ani nemají potřebu do výuky nějak zasahovat. Neuvědomují si však, že mnohdy je to spíše přínosem a učitel by to v rámci spolupráce určitě ocenil. Dalším rizikem je také časová náročnost, která je těsně spjatá s dnešní dobou. Rodiče bývají mnohem déle v práci a s ní stoupla i její náročnost. Důsledkem toho se na školu už kromě domácích úkolů, které často večer podepíšou, nedostává. Rodiče se také snaží motivovat děti spíše v jejich volném čase a tím rozšířit jejich znalosti nad rámec školy, i to můžeme považovat za formu zapojení do života školy.

4.1.2 Rozdílné možnosti

Dobrá spolupráce rodiny a školy, zahrnuje i limity, se kterými se oba aktéři během spolupráce setkávají. Každý z nás, dítě, učitel i rodič se chce cítit v rámci komunikace ale i spolupráce bezpečně. Tohoto pocitu můžeme docílit právě díky správně nastaveným pravidlům. Pokud jsou srozumitelná a pro všechny smysluplná, máme větší jistotu v tom, co se od nás očekává, co můžeme očekávat od jiných a jak můžeme postupovat, zdali se nám něco nelíbí. Jak zdůrazňuje Křemenová (2015) celý proces stanovení si pravidel komunikace školy a rodiny by měl započít už před samotným nástupem dítěte do školy a pak vždy na začátku každého školního roku. Je dobré, aby první setkání školy s rodiči i budoucím žákem proběhlo ještě před nástupem dítěte do školy. Cílem takového setkání je navázat přátelský vztah, vzájemně se poznat, položit základní kostru otevřenému vztahu rodiče a učitele, získat důležité informace o dítěti, zjistit vzájemná očekávání a společně s rodiči vytvářet pravidla vzájemné spolupráce a komunikace.

Na otázku, jaká by měla mít spolupráce pravidla, odpověděli účastníci:

„...taková nějaká základní, kolik těch interakcí za rok bude, jakým způsobem budou probíhat, jak dlouho, co všechno se tam bude probíhat. Ten učitel by měl obeznámit rodiče se vším tím důležitým, neměl by zatajovat nějaké informace.“ (R1)

„...rodiče by především neměli uznávat prostě jenom jednosměrnou vinu, vím, že vydá za dva kluky a je rarach, takže ji znám. Člověk by měl mít takovou sebereflexi ve všem. Ať už rodič, učitel, ale vést k tomu i to dítě.“ (R2)

„Myslím si, že bez pravidel nemůže nic fungovat, potom bychom si všichni přerostli přes hlavu.“ (R3)

Rodiče si tedy moc dobře uvědomují důležitost pravidel ve spolupráci. Jaké jsou další názory rodičů na pravidla, která by měli oba aktéři spolupráce dodržovat?

„...respektovat zkušenosti a možnosti pedagoga.“ (R9)

„Věci, které se nám třeba zrovna nelíbí, ale jsou ku prospěchu našeho dítěte.“ (R4)

„...názor druhé strany, různé pohledy na věc, ale z pohledu rodiče bychom i my měli respektovat učitele a jeho volný čas. Víím, že i v naší třídě se najdou rodiče, kteří budou naši paní učitelce volat i o víkend, a to je třeba podle mě nevhodné.“ (R10)

Nastavení pravidel může mít pozitivní dopady i na eliminaci limitů spolupráce. Tyto limity rozdělují na dvě subkategorie:

- 1) Snažíme se, ale...
- 2) Bojujeme statečně

1) Snažíme se, ale...

Každý vztah, stejně tak i spolupráci provází řada limitů, které vyplývají jak ze strany rodičů, tak učitelů. Abychom však mohli hovořit o dobré a kvalitní spolupráci, cílem každého by mělo být pokusit se tyto limity eliminovat. Aby se tak mohlo stát, je důležité znát jejich příčinu a důvod.

Hlavním limitem, který se objevoval nejčastěji v rodičovských výpovědích je neformální vztah rodičů a učitelů. Mnohými rodiči je na tyto neformální vztahy pohlíženo jako na „riziko exkluzivity“ a mají pocit, že rodiče díky blízkému vztahu s učitelkou čerpají výhod, jaké ostatní děti nemají. Rodiče také poukazují na to, že dítě nemá v takových případech možnost projevit se „samo za sebe“. Ukazatelem je i výpověď R1, který odpověděl na otázku, jak hodnotí neformální vztahy rodičů s učitelkou: „Za mě asi neprospěšný. Pamatuju

si, když jsem já byl na základce a byli tam spolužáci jejichž rodiče byli učitelé na té škole, tak prostě všechno pro ty děti bylo těžší, protože věděli, že cokoliv by se stalo, tak jejich rodiče jsou přímo u toho zdroje.“ (R1) Těto oblasti se věnuje i Majerčíková (2015), která tvrdí, že dochází-li k příliš úzkému vztahu mezi rodinou a školou, může to mít za následek ztížení přípravy na postupné osvojování dovedností dítěte, které bude jednou potřebovat pro formálnější prostředí.

„...když to potom na tom rodičáku vidím, nebo na tom Skypu, kdy se tam před všemi baví „jééé no čau, já tě tak ráda vidím“, tak to podle mě není úplně dobré. Pořád by to měla být učitelka mého dítěte, a ne kamarádka.“ (R3)

„...já jsem v tomto opatrná a raději se držím zpátky, protože pro mě je škola důležitá a myslím si, že dělat si kamarádku z paní učitelky by nedělalo dobrotu.“ (R3)

Zásadním problémem je i nejasnost v jednotlivých rolích. Je potřeba si jednou pro vždy uvědomit, že rodič a učitel není totéž. Učitel není od toho, aby převzal roli rodiny a vychovával dítě, stejně jako rodič není kompetentní k tomu, aby dítě vzdělával. V dnešní době se ale hranice těchto dvou rolí ztrácí a spousta učitelů přebírá za rodiče roli výchovnou.

Na tento problém poukazuje i R1: *„Jsou věci, které za ně ta škola nevyřeší a ani vlastně nemůže, když nejsou rodiče těch dětí.“ (R1)*

Rodiče také nesouhlasí s úplnou modernizací školy. Shodují se na tom, že doba jde dopředu, škola by měla v návaznosti na to také, ale rozhodně by to mělo mít meze. V důsledku takových změn se může stát, že rodiče začnou uvažovat nad změnou školy, která bude korespondovat s vizí, kterou oni mají. *„Nemyslím si, že by se ta škola měla snažit být úplně co nejvíce progresivní, aby se všechno měnilo, ale určitě by měla jít s dobou a musí být trošku inovativní ve výuce.“ (R1)*

Limitem je i samotné hodnocení žáků. Rodiče popisují, že je hodnocení mnohdy subjektivní a rodiče tak mají pocit, že dítě, které mají doma má zkrátka „navíc“. Rodiče však nejsou součástí tříd, proto je důležité, aby měl rodič důvěru v učitele, který by měl jednat v tom nejlepším zájmu dítěte. Nebylo by od věci, aby učitel toto přesvědčení rodičům říkal, aby v rodičích jistotu v jednání v zájmu dítěte neustále vzbuzoval. Nejčastějším problémem, s kterým se učitelé na půdách škol potýkají, je stále převládající přesvědčení rodičů o tom, že sami dokážou posoudit, na jaké úrovni vzdělání se jejich dítě nachází a co je pro jejich dítě nejlepší. Bohužel jsou v takových případech potlačeny učitelské kompetence a mnohokrát dlouhodobé zkušenosti, na kterých učitel staví a z kterých čerpá. *„...hodně*

v návaznosti na hodnocení žáků že jo, prostě ty testy, co děti mají nemají třeba kolikrát ani žádnou oficiální bodovací škálu, takže je to víceméně na nějakým subjektivním názoru učitele, takže rodiče mohou mít někdy pocit, že si dítě zaslouží lepší známku než ten učitel, ale my zase nevíme, co se přesně v té hodině děje. Takže myslím si, že i tady můžou být limity.“ (R1)

„Problém by byl, kdyby docházelo opravdu k rozdílným názorům v takových těch zásadních věcech jako třeba v hodnocení. To dítě si to uvědomuje moc dobře, poslouchá a poté toho může lehce zneužívat.“ (R3)

„Nesouhlasím s přetěžováním rodičů úkoly, které nejsou nutné. Samozřejmě jako rodič ráda přijdu na besídku nebo karneval a podobně... Dle mého názoru jsou to školy a paní učitelky, které si toto organizují.“ (R8)

„Upřednostňování některých žáků.“ (R8)

„...nekomunikuje s rodičem na rovinu. Když tlačí u dítěte "na pilu" a bere automaticky, že jsou všechny děti na tom stejně.“ (R6)

„Není objektivní a má své oblíbené a neoblíbené a neumí vysvětlit učivo tak, aby ho děti pochopily.“ (R4)

2) Bojujeme statečně

Hlavní limit covid-19 se promítal ve výpovědích každého účastníka. Řada učitelů, ale právě i rodičů byla „hozena do vody“ a mnozí se ještě dnes učí plavat. Donutilo nás to přemýšlet nejen nad našimi hodnotami a prioritami, ale také nad věcmi, které jsme brali jako automatické. Spousta z nás se naučila novým věcem, ať už v pozitivním či negativním smyslu, avšak i pandemie vstoupila do vztahů spolupráce rodiny a školy a nemálo ji ovlivnila.

Setkání, a i formy spolupráce byly touto dobou ovlivněny. Na otázku, proč rodiče kontaktují učitele nejčastěji, odpověděl rodič: *„Teďka poslední dobou hlavně kvůli té covidové situaci, vlastně když jsme potřebovali vědět, co máme očekávat do budoucna.“ (R1)* Přístup samotných rodičů mě však mile překvapil. Většina z nich si uvědomovala, že i samotní učitelé se učí s touto situací pracovat a rozhodně to pro ně nebylo nic jednoduchého. Troufám si říct, že si mnohdy byli i oporou a tím se covid mohl stát klíčem k dobré spolupráci. *„Teď s tou online výukou, nikdy bychom neřekli, že to bude možný a jak jsem si*

to, tak nějak zautomatizovali. Ale jako byl to boj, hlavně u těch malých dětí. A taky u učitelů, vždyť oni se to teprve učili sami.“ (R3)

„I v době pandemie, kdy dcera byla odkázána na online výuku byla ta komunikace dobrá i co se týkalo přímo vyučování, tak i mimoškolních aktivit, takže myslím, že ta komunikace a tím pádem i spolupráce je na velmi kvalitní úrovni.“ (R2)

Rodiče se setkali i s velmi příjemným jednáním ze strany škol, která hodnotí kladně *„V podstatě s neformální stránkou jsme se střetli ve chvíli, kdy nastala pandemie, kdy pan učitel naložil výukový materiál a rozvázel ho dětem domů a pak si ho i vybíral zpět.*“ (R2)

Doba, která nastala, zanechala spoustu nových změn, které se natolik uchytily, že je učitelé začínají využívat pro svůj komfort ve výuce: *„No v dnešní době koronaviru už máme i třídní schůzky po Skypu a tento rok jsme ještě ani jednou neviděli. Takže vlastně že už to převedli do té počítačové formy, a i na škole online se můžeme tak různě zeptat co a jak.*“ (R3) Stejně tak i někteří rodiče našli zalíbení v online světě a začínají více preferovat online setkání před těmi osobními: *„učitelé už jsou na to dneska zvyklí s tím, že už zažili i výuku přes kameru, takže si myslím, že by to nebyl problém. Ale jak říkám, to by asi musela být nějaká krajní situace.*“ (R1)

Docházelo i ke spolupráci mezi učiteli a rodiči, dokonce rodiče byli mnohdy ochotní a chápaví v tom, že některá složitější látka byla obtížná na vysvětlení online. Rodiče tak byli nuceni převzít roli učitelů a učit se s dětmi tyto kapitoly sami doma: *„bylo to o to intenzivnější, že jsme vlastně spoustu věcí, které děti nemohly dělat ve škole, tak je právě dělaly doma, takže tady s tím nás docela pravidelně seznamovala, jaká látka se bude probírat, na čem je potřeba zapracovat, protože to byla třeba zrovna těžká látka, která se třeba blbě vysvětluje po internetu, online. Takže v tomto pomáhala a my jí.*“ (R1)

Koronavir zakázal většinu akcí. Rodiče tak sdílí zkušenosti, že děti díky pandemii toho nezažily tolik, kolik by za normální situace mohly. Školy tak mají velkou škálu nabídky akcí, kterých se mohou děti zúčastnit, avšak nyní byly odkázáni pouze na domácí prostředí a jak sami rodiče sdělují „nic nezažili“. *„Teďka máme vlastně plaveckej výcvik, ktorej je ale povinnej, jinak máme družinu, kde můžou být děti až do 4 hodin. Ale jinak všechno zakázal koronavir. Snažili se, jak mohli, ale nic s tím nenadělají, stejně jako my. Takže teďka jsme v této situaci už dva roky, syn byl už v první třídě půl roku doma, takže abych byla upřímná, vůbec nic jsme takhle nezažili, protože ani nebyla možnost.*“ (R3)

„...mají různé hody, co pořádají, ale nás se to ještě nedotklo, skrz tu situaci, která tu je a odnášíme to bohužel všichni. Takže půl roku jsme chodili normálně a teď žijeme v koronaviru, víte co, odráží se to ale ve všem, i v té spolupráci.“ (R3)

Myslím si, že jsme již na dobré cestě v nápravě věcí, které po sobě pandemie zanechala. Následky však zůstanou v povědomí ještě budoucím generacím. Tato subkategorie je podobná subkategorii, která se týká limitů spolupráce, avšak myslím si, že obavy, které jsou spjaty s touto dobou, si zaslouží vlastní prostor. Momentálně se jedná o konkrétní limit, který sice není přímo podložený teoretickými východisky, ale pevně věřím, že se vše do budoucna změní.

„Díky covidu jsme se v naší škole naučili pracovat s MS Teams, kde nám paní učitelka napíše seznam věcí, které budou v každém předmětu během týdne dělat, což se mi líbí a jsem ráda, že to zůstalo i nadále.“ (R8)

4.1.3 Na jedné lodi

Nejdříve bych se ráda zabývala samotným významem spolupráce, který mi následně rozkryl pohled na efektivní setkání rodičů a učitelů a formy, které rodiče ve spolupráce preferují. Z mého výzkumu vyplývá, že většina participantů vnímá jako význam spolupráce poměrně stejné oblasti. Rodiče spatřují význam především v kvalitě vzdělání dítěte, v prospěchu dítěte, ve spolupráci vedoucí k absenci nedorozumění a nejčastěji v dobré komunikaci. Zde se opět potvrzuje, že spolupráce rodiny a školy má kladný vliv na dítě samotné, ale také na vzájemný vztah rodičů a učitelů. Stejně tak i Matýsková (2005) popisuje, že spolupráce rodiny a školy má vysoký podíl na efektivitě učebního procesu, na školním klimatu a také na celkové spokojenosti učitelů, rodičů ale i žáků. Uvědomění si, proč to děláme, proč se snažíme spolupracovat a jaký to má skutečný dopad, je předpokladem právě dobré spolupráce.

„...za mě má spolupráce význam, pokud táhneme za jeden provaz, řešíme kompromisy v tom, jak to budeme dělat společně, ne každý sám.“ (R3)

„...hlavně v tom, že se budeme obě strany snažit pracovat ve prospěch dítěte. Jako rodič si myslím, že dítě by mělo být v zájmu nás obou.“ (R8)

„...kolikrát je mu paní učitelka blíže než třeba rodič, se kterým žák ne vždy tráví čas i doma. Rodiče jsou v dnešní době vytíženi, takže je opravdu ta spolupráce důležitější než kdy jindy.“ (R8)

„Význam vidím ve vzdělávání dítěte a jeho rozvoji.“ (R11)

„Ve spolupráci a komunikaci vedoucí k absenci nedorozumění.“ (R6)

„Myslím si, že pokud učitel a rodič nebude spolupracovat, nejvíce to odnese dítě. Myslím si, že spolupracovat má spíše výhody. Učitel získává informace z rodiny, a naopak rodina zase jak se žákovi daří a tak podobně.“ (R10)

„Kvalitě vzdělání mého dítěte.“ (R9)

Předpokladem pro dobrou spolupráci je poznání výhod, které s sebou zapojení do výchovně-vzdělávacího procesu, nese. Ideální bych označila stav, kdy význam spolupráce je stejný jak pro rodiče, tak učitele. Proto považuji za důležité o výhodách spolupráce diskutovat na schůzkách rodičů a učitelů, aby si oba aktéři uvědomovali důležitost vzájemných vztahů a jaký vliv to může mít na další oblasti výchovně-vzdělávacího procesu.

Tato kategorie je dále rozpracována v následujících dvou subkategoriích, které se týkají forem spolupráce a setkání rodičů a učitelů:

1) Dělejme to společně

2) Hra na schovávanou

1) Dělejme to společně

Zde bych se ráda zabývala formami spolupráce, které jsou z pohledu rodičů nejvíce efektivní. Chceme-li hovořit o skutečně dobré spolupráci, ztotožňuji se s názorem Krejčové (2005), která tvrdí, že se nejdříve musíme zaměřit na míru aktivního zapojení rodičů do školy, která je ovlivněna charakterem a potřebami každé rodiny. Současně s tím jde ruku v ruce také učitel a jeho přístup. Učitel by měl být právě iniciátorem takových vztahů a rodiče by měl do života školy neustále vtahovat.

Jaká je ale skutečná dobrovolná angažovanost rodičů? Existují situace, kdy rodiče kontaktují školu právě oni a nevyčkávají na oslovení učitele? I z tohoto pramení dobrá spolupráce. Nejen že je to povinností každého rodiče, ale rozhodně to pomůže i samotnému vztahu mezi oběma aktéry, rodič by měl mít zájem o své dítě a jsou situace, které si rodičovský kontakt opravdu zaslouží. Na otázku, z jakého důvodu kontaktují rodiče učitele nejčastěji, bylo odpovězeno: „Většinou kvůli domácím úkolům, protože si je syn nezapisuje.“ (R3) „Jestli je potřeba něco s malým řešit nebo případně pokud nastala nějaká nevhodná situace, že se děti ve škole nepohodly a tak podobně. A pak taky samozřejmě kvůli známám.“ (R1)

Stává se tak mnohdy, že rodiče využívají kontaktu pouze v případech, když něco potřebují a potřebují to hlavně hned. Někdy se stává, že nerespektují soukromí učitele a jsou schopni volat v sobotu odpoledne, jaký úkol děti vlastně měly. Rodiče by měli mít úctu a respekt k tomu, že učitel byl ochotný poskytnout své telefonní číslo pro naléhavé účely, ale nikoliv k tomu, aby se toho zneužívalo. Z výpovědí skutečně vyplývá, že nejčastější kontakty ze strany rodičů jsou kvůli hodnocení, kázni, řešení problémů a dále když dítě něco nestihne. Není to ale trochu málo? Jaká je skutečná nabídka akcí, do kterých se rodiče mohou zapojit? Dělá ze své pozice škola dost? Na otázku, které akce škola rodičům nabízí bylo odpovězeno:

„Čtyřikrát do roka máme třídní schůzky, na nich se probírají vlastně věci individuálního charakteru a jednou do roka je nějaká besídka, akademie, kde jsou pozváni všichni rodiče a probírají se další věci, které jsou součástí výchovy a vzdělávání dítěte.“ (R1)

„...tak jsme i s Kristýnčinou babičkou byli na „Velikonoční dílničce“, kde jsme vymysleli nějakou aktivitu na vyrábění a ostatní děti si s námi vyráběly a trávily jsme takhle společně všichni čas. Dále je tu na začátku školy v září „Strašidelný mlýn“, kdy škola oslovuje dobrovolníky.“ (R2)

„Ze začátku jsme se zapojovali, ale jako ono vlastně tam není žádná činnost školy. Dvakrát jsme měli akci, že se uklízela půda, což ale bylo v sobotu, takže tolik lidí se taky nezapojilo.“ (R3)

V rámci forem spolupráce jsem se rodičů zeptala i na názor neformálních setkání s učiteli svých dětí. Popsala jsem rodičům situaci, kdy v jiných zemích, je naprosto normální, že učitel žáků navštěvuje jejich rodiny. Na otázku, zda si to dokážou představit u nás, R1 glosuje: *„Nedokážu si to moc představit spíš ze strany paní učitelky, protože kdyby měla takhle obejít třicet dětí, tak chodí ještě dnes (smích).“ (R1)* Dále se zamyslí a pokračuje: *„...v tom zahraničí to mají prostě jinak. Mají menší počet studentů, více tříd, mají určité i jiné platy, takže tohle si dokážu představit, že je součástí jejich pracovní náplně někde v zahraničí, protože ten systém tam je úplně jinej.“ (R1)* R2 nekoresponduje s názorem R1: *„...jestli by mi vadilo, že bychom spolu rozebírali nějaký problém v domácím prostředí, z mé strany by to takový problém nebyl. Protože kdyby se jednalo o to dítě, tak v tom domácím prostředí se může cítit uvolněněji a třeba by řeklo i nějaké informace, které by ve škole neřeklo.“ (R2)*

Celkově i po době, která zde panuje poslední dva roky, došlo ke spoustě změnám, které se dotkly právě i preference forem spolupráce. Zjistili jsme, že je pro mnohé jednodušší si

zavolat, jelikož jsme se to během pandemie naučili a neuvědomujeme si, jaké to má následky. „*Dnes je možné telefonovat už i s kamerou. Jako ještě jsme to s kamerou teda nezkoušeli (smích), ale víte co, to může přijít ani se nenadějeme.*“ (R1) Avšak rodiče spíše chápou nevyhnutelné změny jako součást doby, která také neúprosně spěchá. Ne na všechny změny je však z pozice rodičů nahlíženo kladně: „*...nejsem moc příznivcem těch alternativních škol a směrů a například nelíbí se mi to, že by moje dítě nemělo být zkoušené před tabulí nebo něco takového, protože to podle mě utváří osobnost, že člověk se učí projevat svůj názor před ostatními.*“ (R1) Souhrnně by se dalo říct, že být v dnešní době učitel, není mnohdy úplně jednoduché. Pokud totiž budete zatvrzelý a proti jakékoliv změně co se týče školství, bude to špatně, ale spousta rodičů po změnách přímo volá. Ztotožňují se s názorem maminky z malotřídní školy, která popisuje páteř školy, která se pyšní dobrou spoluprací rodičů a učitelů: „*Komunikace. Protože kdybychom spolu nekomunikovali, tak nedojde k žádnému řešení, a to nejen problému.*“ (R2)

Jaké jsou nyní preferované formy spolupráce s učiteli pohledem rodičů?

„*Naše paní učitelka rozesílá do skupiny všem rodičům fotky, co třeba během týdne dělali, což se mi moc líbí, protože si uvědomuji, že to dělá ve volném čase a nemusela by.*“ (R10)

„*Komunikace na pravidelné úrovni prostřednictvím schůzek, případně telefonický/mailový kontakt, pokud by to bylo nutné.*“ (R8)

„*Jednoznačně email nebo mobil, je to v dnešní době nejrychlejší forma komunikace a pokud to není nezbytně nutné, tak si myslím, že není potřeba docházet do školy osobně – samozřejmě mimo třídní schůzky.*“ (R8)

„*...osobní v rámci problémů. Každodenní komunikace přes WhatsApp, kdy učitel podává rodičům různé informace a případně posílá fotky z akcí.*“ (R6)

„*Určitě již několikrát zmíněný MS Teams. Ale je to o učitelích, každý si najde svůj systém komunikace. Naše paní učitelka se nás na začátku třídních schůzek ptala, jak bychom si to představovali a všichni jsme se shodli.*“ (R10)

Každý z rodičů vyslovil své přání, která by jednou mohla být vyslyšena. Minimálně by alespoň mohla být tak, jak u R8 probrána společně s učitelem dítěte, který by měl mít v zájmu preferenci každého z rodičů a na základě toho volit jasnou formu komunikace, která bude alespoň letmo korespondovat s požadavkem každého z aktérů spolupráce. Do střetu se však dostáváme spíše, když si rodič a učitel nerozumí ve formě setkání. Někteří raději

preferují osobní, někteří po zkušenostech s online výukou spíše volí formu videohovorů skrz online platformy. O tom ale více v následující subkategorii.

2) Hra na schovávanou

Formy spolupráce můžeme rozdělit do několika kategorií, může se jednat o osobní setkání, o potkání se na poště, někdo preferuje mailování, jiný zase telefonování, někdo má nejradyji elektronickou žákovskou knížku a další by se s učitelkou raději neviděl vůbec. V rámci interview se mi rodiče svěřili, jak oni vnímají setkání s učiteli svých dětí. Preferují stále osobní, nebo naopak nepřímá, která zahrnují již zmíněnou online komunikaci? Tatínek vysvětluje svůj pohled na věc, který zaměřil i na známe školní „akademie“. Spousta rodičů je vnímá právě podobným způsobem, jako R1 „jdeme se podívat především na dítě“, avšak nevidí, že za takovou akci se může mnohdy skrývat i právě pobídka ke spolupráci: „*Jako ty třídní schůzky prostě musí být, abychom věděli, co ta škola plánuje dál a jaká je vlastně aktuální situace ve třídě. A besídka, akademie, to je takový fajn zpestření spíše pro ty děti bych řekl, není to asi tak úplně důležité, nebo jako samozřejmě taky je dobrý vidět ty naše děti, že dělají něco kreativního a něčemu se věnují, takže je to taky vlastně v pořádku a je to pravděpodobně nezbytná součást.*“ (R1)

Tatínek si také lehce postěžoval, že některým učitelům chybí určitý progres, který je v dnešní době nevyhnutelný: „*Myslím si, že by určitě měli být více progresivnější s tou online komunikací. Pokud já mám v práci půl hodiny čas a učitelka taky, tak je přece mnohem jednodušší si s paní učitelkou zavolat třeba i s kamerou a vyřešit to takhle, než kdybych tam jel a řešil to osobně.*“ (R1) Chápu, co tím chtěl R1 říct, protože je rozdíl dojet v Praze z místa A do bodu B, ale v takové malé vesnici u Olomouce se na to maminka dívá úplně jinak: „*Pro mě osobně je příjemnější kontakt osobní, protože vidíte přímo tu reakci. A nedá se tam toho tolik schovat, jako když vám dá někdo vyjádření po telefonu, po emailu nebo dopisem. Papír snese všechno, jak se říká a emoce se přes ně špatně vyjadřují a mnohdy skrývají.*“ (R2) Zde se ukazuje další z aspektů, který hraje velkou roli ve volbě efektivní formy spolupráce. V tomto případě rozhoduje vzdálenost bydliště, popřípadě práce, od místa školy. I toto ale může hrát velkou a zásadní roli. Na druhé straně může stát učitel, který nebude ochotný pochopit, že půl hodina cesty je pro vás na dojezd problém a je docela možné, že se na vás bude dívat i skrz prsty, když mu mnohdy raději zavoláte.

Další pohledy na efektivní setkání rodičů a učitelů prezentují rodiče jako:

„*Vedou k vyřešení dané věci nejlépe osobní formou.*“ (R4)

„Mají konkrétní agendu a přímý dopad na další rozvoj dítěte.“ (R12)

„...jsou vedena v přátelském duchu.“ (R5)

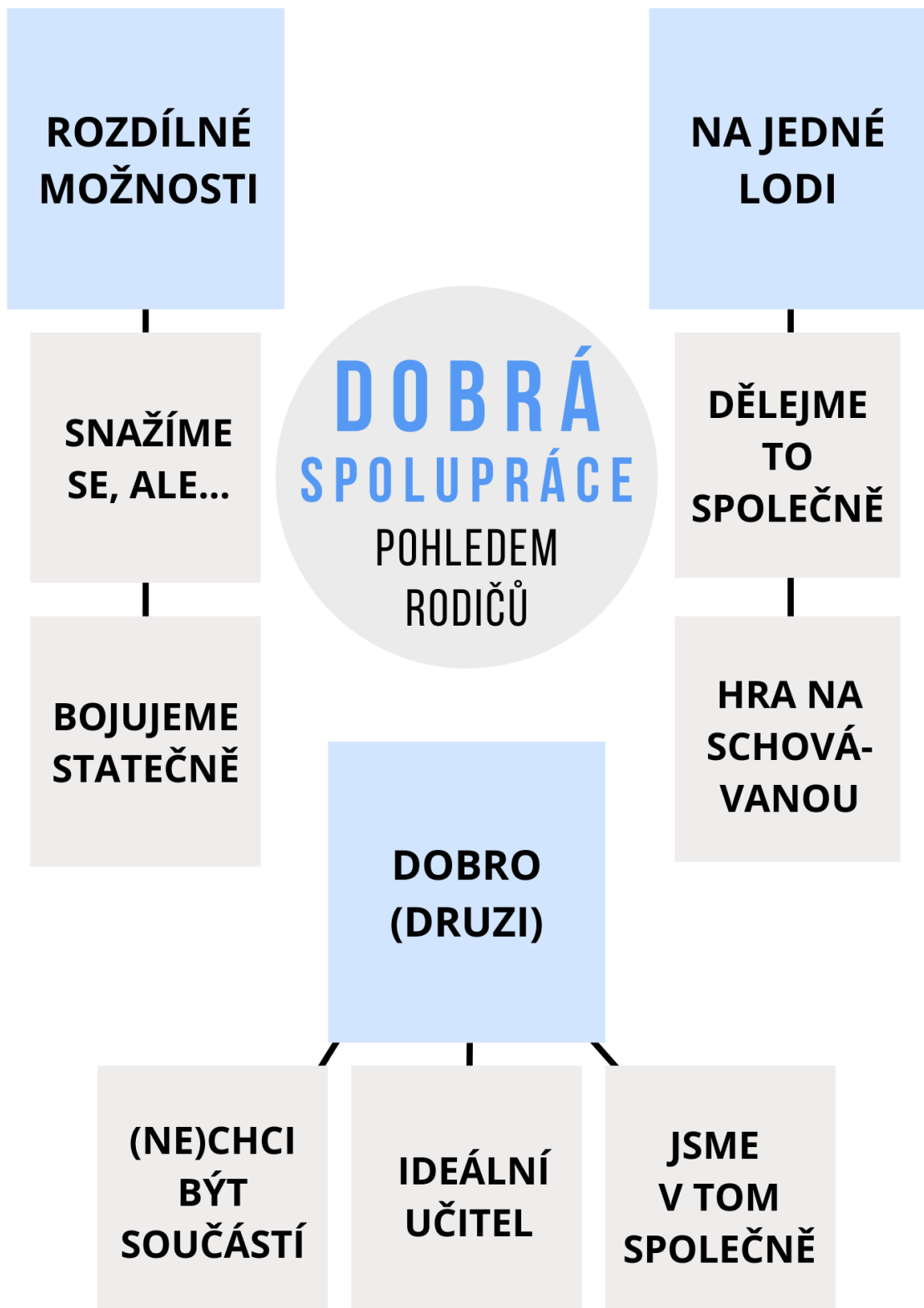
„...jsou rychlá, věcná a efektivní. Je mi jasné, že pokud má někdo s paní učitelkou kamarádský vztah a znají se, tak se schůzka protáhne, ale z mého pohledu a pozice mám ráda, když věci odsýpají.“ (R8)

„...jsou podnětná, osobní a vedou ke spokojenosti obou stran, což považuji za nejdůležitější.“ (R10)

„Jsou plánovaná a určena na přesný čas.“ (R7)

Co se týče preferovaných forem setkání s rodiči, tak požadují, aby setkání byla především podnětná, věcná a vedla ke spokojenosti obou stran. Dále je vhodné, aby byla plánovaná a pokud to jen půjde, tak vedena na přátelské úrovni.

Schéma z první části výzkumu, který se zabýval dobrou spoluprací pohledem rodičů, prezentuje kategorie, které mi vznikly z metod interview a nedokončených vět.



Obrázek č.1: Interpretace výsledků od rodičů

4.2 Výsledky výzkumu – učitelé

Z metody interview a nedokončených vět mi pro skupinu učitelů vznikly tyto kategorie:

- 1) Táhnout za jeden provaz
- 2) Vzájemná dohoda
- 3) Ruku v ruce

4.2.1 Táhnout za jeden provaz

Již ze samotného „táhnout za jeden provaz“ můžeme předpokládat, jaké by mělo být pojetí dobré spolupráce. Zaměřila jsem se v první fázi na vnímání spolupráce učiteli. Jak již z charakteristiky participantů vyplývá, škála zastoupení základních škol je napříč územím České republiky, proto můžeme spatřovat lehké rozdíly v poloze školy, na které učitel působí. Rozdíly můžeme pozorovat i ve velikosti daných škol, kde v repertoáru participantů převažují právě ty městské.

Na otázku, proč si učitelé myslí, že je vůbec dobré s rodiči spolupracovat, odpověděli: *„Protože i ta rodina, i ta škola by měla mít zájem, aby se to dítě cítilo dobře, mělo co nejlepší výsledky a bylo po všech stránkách spokojené. A protože rodina to dítě vidí z jiného úhlu pohledu než škola, tak mnohdy může ta spolupráci dopomoci k tomu, aby to dítě bylo spokojené, protože si sdělí navzájem informace, které jim třeba chybí.“* (U1)

„Máme stejný cíl vychovat a vzdělat to dítě, jak nejlépe dokážeme a úplně nejideálnější je, když to děláme stejným způsobem. Takže jak vždycky říkám, úspěch může být opravdu jen tehdy, když učitel a rodič táhne za stejný provaz, jinak to nejde.“ (U2)

„Škola a rodina mají mít podle mě společný cíl, kterým je výchova žáka a jeho soběstačnost ve společnosti. (...) Bez spolupráce by nemohla škola dobře existovat. Stejně tak by nemohl být učitel dobrým učitelem. Představme si práci, ve které jsme jen my sami. Pracujeme a hodnotíme se jen my sami. Samozřejmě, že je vše podle nás dokonalé. Co se ale stane, pokud nám do toho začne někdo kecat? Naštve se, ale donutí nás to přeci jen nad sebou přemýšlet.“ (U3)

Učitelé vnímají spolupráci jako cestu ke spokojenosti žáka, která bez rodičů nemůže být funkčně naplněna. U1 ve své výpovědi uvádí, že rodina může učiteli poskytnout velmi cenné informace, které pramení z poznání, které je poskytnuto právě rodičům a blízkým osobám

žáka. U3 vnímá spolupráci i jako určitou zpětnou vazbu a důvod k učitelské sebereflexi, která patří do základních kompetencí každého učitele.

Následně se v rámci této kategorie zaměřím na další tři subkategorie, které mi vplynuly:

- 1) Dobrý rodič
- 2) Tripartita
- 3) (Ne)přidají ruku k dílu

1) Dobrý rodič

Znalost očekávání toho druhého může v komunikaci leccos usnadnit. Stejně tak je tomu i ve vztahu rodiče a učitele. Jak uvádí Štech a Viktorinová (2001), každý rodič se snaží být „dobrým rodičem“. Aby však mohl tuto svoji roli plnohodnotně naplnit, je zapotřebí, aby měl představu o tom, jaká jsou skutečná očekávání učitele. Sama Šed'ová (2009) ve svém výzkumu týkající se spolupráce rodiny a školy popisuje a tím pádem i potvrzuje tvrzení Štecha a Viktorinové (2001), že v žádné z rodin, s kterými výzkum prováděla, nedělají záměrně něco proti vůli učitelky, spíše se u nich liší míra obeznámenosti pramenící právě z nevyřečených očekávání učitelů. Na druhou stranu se setkáme s učiteli, kteří by se mohli podepsat pod fakt, že mnohdy své prosby a očekávání opakuji neustále dokola a stejně se setkávají s rodiči, kteří to úplně nerespektují. Zde je proto důležité, abychom se zamysleli nad tím, jak z pozice učitele můžeme přimět rodiče, aby nás „více poslouchali“.

„Rodič má nějaké očekávání a on musí přesně vědět, co se děje ve škole, jaké očekávání má zase naopak škola od něho a jeho dítěte, a proto tady to propojení je podle mě hodně důležité.“ (U1) S důležitostí znalosti očekávání jsme se již setkali. U1 však popisuje, že „rodič musí znát“, otázkou je, zda všichni učitelé skutečně sdělují svá očekávání vůči rodičům. Protože učitelé mohou mnohdy předpokládat, že rodiče jejich očekávání znají, ale ne vždy tomu tak musí být. Proto jasná a srozumitelná formulace na začátku školního roku, která by měla být kombinací sdílení očekávání obou aktérů, s následnou domluvou, by mohla ledačemu pomoci.

Co se týče konkrétních očekávání učitelů od rodičů, setkáme se nejčastěji právě se zapojením rodičů do vzdělávání. *„...je fajn, že se rodiče zajímají o to, co se v té škole děje, toho si já moc cením.“* (U2) Zde je to však velmi rozporuplné. Existují učitelé, kteří by byli rádi za jakoukoliv angažovanost ze strany rodičů, avšak rodiče mohou mít už předchozí zkušenosti s učiteli, kteří rodiče ve škole vidět nechtěli a na jejich zapojení se dívalo skrz prsty. Opět

bych zde vyzdvihla komunikaci, která nastaví jasná pravidla a sdílení očekávání prozradí, jaká zapojenost je pro obě strany optimální. Vždy zde největší roli hraje kompromis – který plyne ze stejných pozic, partnerů, nikoliv školy (učitele) nebo rodiny (rodičů), jako nadřazené pozice. Ztotožňuji se s argumentem U3, která na otázku, zda je pro ni důležité, aby byl rodič zapojen do vzdělávání svého dítěte, odpověděla: „*Pokud by nebyl, tak by to snad ani nebyl rodič. Podle mě by měl rodič podporovat žáka ve vzdělávání mnohem víc než jen podepsat domácí úkol. Líbí se mi domácí úkoly, na kterých pracuje celá rodina.*“ (U3)

Ve svém výzkumu jsem se snažila od učitelů zjistit, jestli si přejí na spolupráci s rodiči něco změnit. Dozvěděla jsem se poněkud rozsáhlé informace, které spolu ale v leccčem souvisí.

Paní učitelka (U3) by byla pro smazání protipólů učitel vs. rodič: „*Rodiče prskají na učitele a my prskáme na rodiče. Ale jeden bez druhého bychom nemohli existovat. (...) Samozřejmě by si každý učitel přál, aby se změnili rodiče. Ale já za sebe bych si přála, aby spolupráce s rodiči byla z obou stran chtěná a žádaná.*“ (R3) Dále doplňuje: „*Ale abych pravdu řekla, spolupráce je spíše jen zprostředkovatelná prostřednictvím žáků, což by mohlo stačit, ale dnes je trend zvát rodiče do škol, do hodin, ale neuvědomujeme si GDPR žáků, protože když se přijde podívat rodič na hodinu, nevidí jen své dítě, ale vidí 15 dalších. Slyší, jak Pepík neumí číst, uklidňuje se, protože naštěstí Anička počítá hůř než moje dcera. To bylo teď dovoleno i v online hodinách, kdy měli žáci rodiče přes rameno schované za monitorem. S tímto já třeba osobně moc nesouhlasím. Byla bych za dny otevřených dveří, to ano, ale rozhodně bych nechtěla, aby mi rodiče chodili do hodin.*“ (U3) Paní učitelka taky poukazuje na fakt, že učitelé by chtěli změnit rodiče, a to i naopak rodiče učitele svých dětí. Možná že samotná sebereflexe a uznání toho, že rodiče, potažmo učitelé, jsou partneři, nikoliv soupeři, kteří mají stejný cíl, by vyřešilo tolik nedorozumění, že bychom byli až překvapení. Limitem očekávání může být i GDPR. Učitelé by chtěli, aby rodiče byli součástí nejen vzdělávání, ale i vyučování, nicméně systém a třeba již zmíněné GDPR⁸ jim to umožnit nemůže. Jako přínosné pro dobrou spolupráci spatřuje milé vystupování a starost o děti, kterými si získala u rodičů respekt a úctu.

Dobrou spolupráci spatřuje paní učitelka (U2) v interakci s rodiči svých žáků: „*Přála bych si, aby to měli všichni rodiče u jejich učitelů tak, jak to mám já s těma máma rodičema. Jakože já jako rodič to tak nemám. (...) Jsou opravdu vaše, někdy jsou opravdu jak moje vlastní, jsem s něma víc hodin než s těma vlastníma.*“ (U2) Zde se setkáváme s komparací

⁸ S tímto problémem se během výzkumu setkala i Šedřová (2009), které bylo od učitelek zmíněno, že právě GDPR má vliv na vedení třídních schůzek, s kterým se samotné neztotožňují.

paní učitelky sebe v roli učitele a sebe v roli rodiče. Sama hodnotí, že s učiteli svých dětí takový vztah, jaký má ona s rodiči svých žáků, nemá. Paní učitelka v několika výpovědích sděluje, že má interakce s rodiči založeny na přátelské úrovni, proto se od rodičů dozví spoustu informací, které by třeba jiní rodiče svým učitelům neřekli.

Učitelka (U1) by zvažovala změnu v pravomocích učitelů: „*Tak, přála bych si, aby pedagogové měli větší pravomoce, aby mohli potom více působit v těch interakcích mezi rodinou, školou, protože mnohdy se pedagogové opravdu snaží a vyzní to tak nějak do prázdna, protože ti rodiče nemají potřebu vůbec nějak měnit třeba ty svoje zaseté zvyky a učitel nemá žádné páky k tomu, aby ho donutil.*“ (U1) Pravomoce učitele jsou samotnou rozsáhlou kapitolou, na kterou existuje řada názorů. Já bych zde snad jen podotkla, že se pozice učitele v lecčem změnila, stejně tak i jeho pravomoce a jaký to má dopad, na to ať si udělá názor raději každý sám.

Očekávání učitelů od rodičů jsou charakterizována i v následujících výpovědích:

„*...že se zapojí do vzdělávacího procesu, doplňují jej a důvěřují učiteli.*“ (U9)

„*...že budou spolupracovat. Tato spolupráce bude založena na důvěře – jak rodičů k učiteli, tak i obráceně.*“ (U5)

„*Problémy řešit férově s učitelem, podílet se na rozvoji a vzdělávání dítěte i doma.*“ (U4)

„*Jak jsem již uváděla. Zejména komunikovat, zajímat se o své dítě – ať už jeho prospěch, tak přípravu na vyučování apod. Rovněž očekávám důvěru v mou práci a určitý respekt.*“ (U10)

„*Být otevřený, při jakémkoliv problému se ozvat, respektování se sebe navzájem, komunikovat, nehledat vše špatně jen v okolí, ve škole, učiteli a dětech a prvně u sebe, mít nadhled nad svým dítětem.*“ (U12)

2) Tripartita

Pojem tripartita aneb tzv. třístranná dohoda, se v prostředí školy používá ve vzájemném vztahu učitele, rodiče a dítěte. Již v několika výpovědích bylo zjištěno, že hlavním cílem spolupráce rodiče a učitele je samotné dítě, proto považují tripartitu jako klíčový bod dobré spolupráce.

Na otázku, co pro učitele znamená dobrá spolupráce a co si pod ní představují, odpověděli:

„*Tak, (...) dobrá spolupráce je, když vlastně ve výsledku je spokojený i ten žák, i ta škola i ta rodina. Když se dobereme společně nějakého zdárného řešení, nebo se domluvíme na*

nějaké spolupráci kterou budeme vykonávat my jako škola, za podpory rodiny nebo naopak.“ (U1) Učitelka nám tímto potvrdila význam tripartity, který by měl být nejen v prospěšnosti dítěte (žáka), ale právě každé zúčastněné strany, tedy i rodiče a učitele. Dokud všechny tři strany nevidí přínos spolupráce, nečerpají z ní výhody, nevidí v ní smysl, není nikdy dostatečně dobrá a efektivní. Naplněním spokojenosti všech tří aktérů tripartity je podmínkou dobré spolupráce.

Druhá participantka výzkumu tvrdí, že za úspěchem stojí vždy dva aktéři, nikoli jeden: *„Protože máme stejný cíl. Máme stejný cíl vychovat a vzdělat to dítě, jak nejlépe dokážeme a úplně nejideálnější je, když to děláme stejným způsobem. Takže jak vždycky říkám, úspěch může být opravdu jen tehdy, když učitel a rodič táhne za stejný provaz, jinak to nejde.*“ (U2) Dále svoji teorii podporuje myšlenkou sdílené důvěry mezi učitelem a rodičem. Společná podpora a důvěra má úzký vliv na dítě samotné, které ví, že má oporu jak v rodičích, tak učitelích, ale že i rodiče a učitelé sdílí stejné názory, představy, a především informace o dítěti. Často se setkáváme s případy, kdy učitel na základě svých kompetencí požaduje po dítěti nějaké přípravy do vyučování (domácí úkol, projekt apod.), které žákům prezentuje jako důležité, možná i v rámci motivační fáze, která je vzápětí po příchodu domů a sdělení požadavků rodičům na další den úplně ztracena. Rodiče by proto měli mít respekt ke zkušenostem a znalostem učitele, který v rámci vzdělávacího procesu ví nejlépe, jak s dítětem pracovat a co v tomto procesu považovat za důležité. Rodiče by proto neměli podobnými stavy, které popisuje učitelka (U2) shazovat autoritu učitele a kazit jejich práci v domácím prostředí. Sama to i ve své výpovědi popisuje zmíněná paní učitelka: *„Dobrá spolupráce je podle mě založená na důvěře, kdy já důvěřuji těm rodičům, že mi opravdu říkají věci tak jak jsou a že je to pravda. A oni důvěřují mně, že dělám pro to dítě to nejlepší, co dokážu a že to děláme stejně. Že když řeknu, že to bude takhle, tak ty děti jim to vyřídí a neřeknou si ježiši, tak ta je úplně blbá, tak to nedělej.*“ (U2)

Dále však zmiňuje, že v praxi se jí takové případy moc nestávají, ale od kolegyně – tedy zprostředkovaně – ví, že je to mnohdy na denním pořádku. Ona si však zakládá na tom, že chce, aby dítě něčeho dosáhlo, a proto i takový přístup považuje od svých rodičů a ti jsou s ním ztotožnění: *„...tu stejnou linku, kterou máme stejným směrem vedeme. Většina rodičů se dá považovat i za parťáky, protože to valíme stejně a dá se tomu i tak říct.*“ (U2)

Třetí participantka z řad učitelů vnímá dobrou spolupráci jako fušku, která ale nese ovoce: *„Pořádná fuška. Poslání učitele není tím, že vám ve dvě hodiny odpoledne skončí směna a jdete domů. Představte si, že čas od 17 hod je pro spoustu rodičů jediným časem, kdy se*

mohou věnovat svému dítěti. Já beru emaily i telefonáty od rodičů "mých dětí" vždy, protože si myslím, že touto maličkovostí jim dám jistotu mé ochoty a flexibility, kterou ode mě potřebují.“ (U3) Učitelka si dává velmi záležet na projevech důvěry, ochoty a flexibility u rodičů svých žáků, spatřuje v tom význam podpory, kterou rodiče od ní, jako učitelky potřebují. Dobrým případem by bylo, kdyby stejnou podporu od rodičů shledávala i ona a nejednalo se pouze o jednosměrnou angažovanost. Učitelka také zmiňuje, že předpokladem dobré spolupráce je naučit se jednat s lidmi. Se ctí a také s grácií: „...zkrátka nikdy nedokážu rodiči naplno říct, že dělá chybu, protože by mě to automaticky vyšachovalo. Naštěstí mám ale silnější stránku v diplomacii, a i kritiku umím hezky zaobalit. A o tom to je. Pokud chcete jednat s lidmi, musíte se to naučit se ctí a jakousi grácií. To je podle mě nejlepší způsob, jak bude spolupráce fungovat.“ (U3) Myslím si, že tato kompetence učitele roste s praxí a zkušenostmi. Každopádně zmíněná paní učitelka je začínajícím učitelem, proto její přesvědčení a odhodlání v budování podpory, a hlavně spolupráce s rodiči hodnotím velmi pozitivně. Ona sama si však uvědomuje složitost těchto vztahů, stejně tak si uvědomuje i komplikaci, která z nich pramení, a to že to, co je ideální pro ni, nemusí být ideální pro rodiče: „Myslím si, že je to hodně diskutabilní. Pod spoluprací dobrou vnímám to, že spolupráce mezi rodičem a školou funguje. Ale spoluprací ideální vnímám pohled pouze z jedné strany. (...) Co je pro mě ideální, nemusí být ideál pro rodiče. Takže preferuji dobrou spolupráci, která může být určitým kompromisem mezi těmito dvěma subjekty.“ (U3)

Dobrou spolupráce a její vnímání pohledem učitelů je popsána i v následujících výpovědích:

„Zejména, když rodiče komunikují. Od svých rodičů vyžadují, aby alespoň reagovali na mé připomínky, vzkazy, ať už na mailu, tak v žákovské. (...) Potěšující je, když pak rodiče komunikují dle mého nadstandardně. Informují mě o každé maličkovosti, která by mohla mít na naši spolupráci vliv.“ (U10)

„...spatřuji zájem po obou stranách, který má jediný cíl, kterým je spokojený žák.“ (U6)

„...si rodina a škola, resp. třídní učitel vzájemně důvěřují a předávají dítěti stejné informace.“ (U5)

3) (Ne)přidají ruku k dílu

Rovnou jsem toto zapojení, rozdělila do tří konkrétních částí. V první z nich se věnuji výpovědím učitelů, které se týkají dobrovolné angažovanosti rodičů. Ve druhé části se zaměřuji na akce, které škola rodičům pro jejich zapojení nabízí a jaká je jejich účast.

Poslední část je věnována socioekonomickému statusu rodin a jejich vlivu na zapojení do vzdělávání žáků pohledem učitelů.

Většina učitelek hodnotí dobrovolnou činnost v rámci zapojování se do vzdělávání dětí a života školy jako pozitivní. Troufám si však říct, že mnohem více se rodiče zapojují právě do akcí, jako jsou sběr papíru, nošení pomůcek do výuky apod., které však se samotnou výukou nemají, co dočinění. Nicméně i tyto malé krůčky jsou učitelkami shledávány jako prospěšné a jsou jim za ně vděčné. „*Mám zde klučinu, co zrovna v této době nosí do třídy pro všechny děti roušky s dětskými motivy, což se moc hodí. I ty papíry nám jsou do třídy noseny od jedné holčiny, tak nemusíme zase tak moc šetřit a mají je doplňovány neustále do takové krabice, z které si berou papír na přestávku.*“ (U1)

Na další škole probíhá dobrovolné angažování rodičů prostřednictvím Klubu rodičů: „*...to jsou dobrovolníci, kteří se přihlásí a je to vždy jeden zástupce z každé třídy. A ti se takhle schází třikrát ročně a plánují tyto aktivity.*“ (U2)

„*Také při aktivitách pořádaných školou. Ted' jsme měli lyžák, a to rodiče přivezli žáky, tak chtěli vědět program, jak to bude probíhat, jak to dětem jde a tak.*“ (U3) Dále doplňuje: „*Já učím na této škole první rok, takže moc nevím, jak to chodilo, ale tak některé rodiče můžeme navštívit třeba v jejich dílně nebo práci. Ale jinak se asi moc nezapojují. Renovujeme školu, takže se občas někteří rodiče objeví při opravách školy, ale to je jejich práce, nikoliv dobrovolná činnost.*“ (U3)

Učitelé zde popisují konkrétní aktivity, které vychází z dobrovolnosti rodičů na jejich školách. Troufám si říct, že je to poměrně malá iniciativa ze stran rodičů. S přihlédnutím k dnešní době a práci, které je čím dál více, chápu, že většina rodičů čeká na iniciativu učitelky, která svůj požadavek řekne nahlas, popřípadě napíše do elektronické žákovské knížky, že „je potřeba něco udělat, kdo se hlásí“, ale poté nemůžeme hovořit o dobrovolné angažovanosti. Myslím si, že pokud je většina rodičů takových, tak učitelé svým způsobem rezignovali a raději si většinu věcí udělají sami. Je to poměrně smutná realita. Šed'ová (2009) našla termín pro spolupráci v našich podmínkách, kterou nazývá „*tichým partnerstvím*“, pro které je typické, že rodiče pracují jako partneři, kteří rozumí expektacím ze strany škol, ale nevnučují se s aktivitami, které nejsou školou požadovány.

Jak jsou na tom školy, které by měly být iniciátory v zapojení rodičů do škol? Učitelky se podělily s akcemi, které jsou ze stran škol rodičům předkládány a na kterých se i ony samy podílí.

„Mívali jsme každoročně akci v rámci Týdne zdraví – Klauniádu. Všechno se to mění zase v souvislosti s covidovou situací, takže letos ta akce probíhala třeba zrovna bez rodičů, jenom pro děti z družiny, dále máme Školičku na nečisto, což probíhá v rámci Dne otevřených dveří, takže to také mohli přijít rodiče s dětmi a projít si tak celou školu, splnit si s dětmi různé úkoly.“ (U1) Dále doplňuje: „...ty akce, co jsem jmenovala byly docela populární a oblíbené a že ta účast byla docela vysoká. Nemyslím si, že totiž chodili jen rodiče, ale i prarodiče, sourozenci a tak.“ (U1)

„U nás při škole funguje takzvaný klub rodičů, který pořádá akce pro rodiče, děti a učitele, jako výšlap na Javorník, nebo bobování na Hostýně, vždycky to je v sobotu, dvakrát až třikrát do roka.“ (U2) Dodává: „...vloni jsme měli díky tomu, že nebyly tady ty výšlapy, tak byla online Kavárna s rodilým mluvčím, každý čtvrtěk jsme měli online vysílání s rodilým mluvčím, který je u nás ve škole a jeden ročník měl vždy službu, vymysleli téma a přihlásili se kteříkoliv rodiče a děti a mohli takhle konverzovat s rodilým mluvčím.“ (U2) Akce klubu rodičů na zmíněné škole evokuje akcím neformálního charakteru. „...přes tu Kavárnu, jak jsme měli poslední akci s rodiči, tak tam byli rodiče většinou od té třídy, co měla službu, ale občas se objevil i rodič se záminkou toho, že může zadarmo pokecat s rodilým mluvčím anglicky, tak třicet, čtyřicet účastníků si myslím. Ale největší úspěch má ale vždycky školní ples, který je spojený se závěrečným tančením devátáků, tak tam je vždycky narváno.“ (U2)

Zapojení rodičů může být ovlivněno několika faktory. Vincentová (in Šedřová, 2009) zmiňuje, že právě socioekonomický status rodičů může mít dopad nejen na postoje ke škole a rovinu utváření vztahů, ale také na výsledky dítěte. Zeptala jsem se proto na názor učitelů, zda spatřují rozdíly v zapojení rodičů do vzdělávacích a výchovných problémů dítěte dle úrovně jejich nejvyššího dosaženého vzdělání. Zde předkládám jednotlivé výpovědi:

„Tak není to vždycky pravidlem. Někdy opravdu rodiče, kteří jsou vyučení se tomu dítěti věnují úplně nadstandardně a z toho třeba i ti, kteří mají přímo pedagogické vzdělání s tím dítětem vůbec nepracují tak, jak by potřebovalo. Takže, někdy to samozřejmě odpovídá, že děti těch vzdělaných rodičů jsou lépe připravení, i ty domácí práce jsou upravené, precizní, ale není to vždycky tak.“ (U1) Troufám si tento názor označit českým příslovím „kovářova kobylna chodí bosa“. Jak zmiňuje sama paní učitelka, většina z nás by očekávala, že od rodiče s vyšším dosaženým vzděláním budeme očekávat mnohem větší angažovanost a zapojení, celkově zájem o své dítě, které bychom rodičům s nižším dosaženým vzděláním mnohdy neprávem odpírali. S další zkušeností a názorem se svěřila další učitelka: „No...řekla bych že ve většině případů jo, ale vnímám to spíš tak jakoby obráceně. Vždycky ti, co mají jakoby

to nejnižší vzdělání, tak se do toho snaží co nejvíc kecat. Nebo tak, oni se mnou jakoby mluví všichni, ale ono to tak asi jako vyzní, že ti, co nemají to vzdělání, tak si všímám víc, jak mluví, že to kolikrát nemá ani hlavu ani patu někdy, že prostě vloni ta maminka, co mi volala o těch víkendech tak vím, že si vymýšlela a spousta věcí ani nebylo tak, jak říkala a když jsme psali písemku a neposlala dítě do školy, tak psala, že má záchvat, jenže to dítě mělo za tři měsíce snad všechny záchvaty, které na světě existují a uměla v tom chodit, dokázala si všechno obhájit, takže jo, závisí to na tom. Ale jako poznáte to. Tady ta paní byla opravdu absolventka zvláštní školy a poznáte, že se do toho pak zamotává a neví si s tím hlavu, patu. Ale tady ti s vámi opravdu nejvíce diskutují, protože si jedou to svoje a nepřijímají vůbec tu pravdu, protože jim to někdy mozek nebere.“ (U2) Zde se jedná o poměrně radikální názor, nicméně s pravým opodstatněním, kterým je samotná zkušenost, která bohužel či bohudík hraje největší roli v našich přesvědčeních.

Nejvíce se ztotožňuji s názorem poslední učitelky, která sama přiznává, že není úplně zastáncem škatulkování: *„Ano i ne. Někdy je spolupráce téměř nulová od mé žáčky, která má maminku učitelku. To by člověk právě čekal, že bude aktivní, když ví, jak to v učitelské profesi chodí. Někdy je maminka jen se základním vzděláním sdílnější. Avšak u ní shledávám zase jiné limity. Je to zkrátka půl na půl. Nedokážu to takto rozdělit podle vzdělání rodičů, ani bych to neškatulkovala.“ (U3) Řekla bych, že zapojení rodičů může být ovlivněno linkou, na které každý z nás začíná, nicméně existují výjimky, které potvrzují pravidlo, možná díky tomu, že mnohdy chtějí pro své dítě víc, než měli oni sami. Proto si nemyslím, že bych mohla určit jasný verdikt, zda mají rodiče s vyšším dosaženým vzděláním větší tendence k zapojování do vzdělávání dítěte, či nikoliv. Toto přesvědčení dle mého názoru vychází z každého rodiče a může být ovlivněno socioekonomickým statutem, někdy ale nemusí.*

Rozdílů v zapojení rodičů a jejich příčiny podle učitelů popisují následující výroky:

„...ze sociálního prostředí, ze zvyku, jak obecně přistupujeme k učitelům a škole.“ (U5)

„...výchovy v rodině, důvěry ve školu, potřebu vzdělání, sociálních skupin, ve kterých se rodiče vyskytují a scházejí.“ (U6)

„...různých představ o práci žáka a učitele a úlohy rodiče ve vzdělávání.“ (U9)

„...rozdílných priorit asociálních situací v rodinách.“ (U4)

„Vlastních zkušeností a přesvědčení.“ (U11)

4.2.2 Vzájemná dohoda

Všichni participanti se shodli, že pravidla pro dobrou spolupráci, jsou potřebná ba až nevyhnutelná. Učitelé však zdůrazňují, že mnohdy není možné nastolit pravidla pro všechny rodiče stejná, proto je nutné přejít k individuálnímu pojetí. Na otázku, zda má dobrá spolupráce pravidla, učitelé odpověděli: „...je potřeba si ta pravidla nastavit kolikrát opravdu individuálně s těmi rodiči i žáky. A pak je důležité je dodržovat. Opravdu, dbát na to, aby to, co si domluvíme, proběhlo a aby to tak fungovalo.“ (U1) Učitelka nabádá k tomu, aby po určení pravidel docházelo k jejich stoprocentnímu plnění z obou stran, protože jinak postrádají smysl.

Na jiných školách dokonce i v různých třídách probíhá spolupráce zase jinou formou. Paní učitelka (U2) má s rodiči dohodu: „Máme takovou dohodu, že první den, co dítě chybí ve škole, tak se domlouváme, jak si předáme všechny věci, protože moje děti nemají věci doma, ale mají všechno ve třídě. Domů vždycky nesou jenom jednu věc, ve které mají domácí úkol, aby neměly těžké aktovky a aby rodiče neměli doma problém s tím, co mají dítěti do aktovky nachystat.“ (U2) Dále ale pokračuje: „...to vždycky říkám hned na první třídní schůzce, že každý den je jeden sešit v aktovce, když je v aktovce, tak je v něm domácí úkol, a i když vám stokrát budou říkat, že není, tak tam někde je (smích).“ (U2) Z této výpovědi bychom si mohli odnést nejen spoustu inspirace, jak pracovat v rámci domácích úkolů s dětmi, ale i s rodiči. Paní učitelka zde nenápadnými kroky buduje důvěru mezi rodičem a učitelem a staví tak most, který je především pevný a taky bezpečný pro každého žáka. Zdůrazňuje také pravidlo první třídní schůzky, na které by měla pravidla zaznít. Učitelka se také vyjadřuje k významům pravidel a jaký vliv mohou mít na spolupráci: „Musí mít nějaké limity (myšleno pravidla). Protože jestli vám pak volá rodič v neděli večer a chce si s vámi jen tak pokecat, tak už to potom opravdu není žádná sranda. Takže limity určitě. Ale nastavit si je hned na začátku školního roku. Dám vám svoje telefonní číslo, ale nechci žádné výhrůžné esemesky a telefonáty o víkendu, pokud nejde o život.“ (U2) Nedá se nevšimnout si toho, že ani jedna z učitelek (U1 a U2) nezmínily ve svých výpovědích pravidla ze stran rodičů. Nastavují tedy pravidla pouze ony, nebo do tvorby pravidel a diskusích o nich zapojují i druhé aktéry spolupráce? Třetí učitelka má názor na pravidla takový: „Taková, která si nastolíte. Když si nastolíte přátelské vztahy, budou se rodiče zapojovat rádi a často. Když je budete informovat až přehlcovat, brzo vás budou mít plné zuby. Takže je dobré znát míru a způsob spolupráce, kterou když nastolíte, rodiče i vy s tím budete souhlasit, musí se dodržet.“ (U3)

Jak již jedna z učitelek zmiňovala, s rodiči je to v rámci pravidel jako s dětmi, budou je dodržovat, pokud se i vy zapojíte a budete jim příkladem. Avšak nebylo by lepší, aby se rodiče do tvorby pravidel zapojili hned na začátku? Dle mého názoru by nemělo jít pouze o jednostrannou záležitost. Diskuse nad pravidly a hledání optimální cesty obou aktérů je podle mě cesta k dobré spolupráci, na které by někteří učitelé ještě měli zapracovat.

Jaká další pravidla by měli rodiče podle učitelů respektovat?

„Zejména pravidla slušného chování. Dále také individuality dětí, ale také rodičů. Ne každému bylo dáno stejně, ne každý má stejné možnosti. To je třeba akceptovat a přizpůsobit se tomu i z naší pozice.“ (U10)

„...soukromí, zdvořilostní fráze a návyky, dohodnuté formy spolupráce.“ (U6)

„...osobní volno, pokud není nezbytné informovat o určité skutečnosti učitele či rodiče ihned. Jednat spolu přímo a zavčas.“ (U5)

„...autoritu rodičů, ale i učitelů vzájemně.“ (U11)

„...jeden druhého a čas každého účastníka.“ (U4)

Tako kategorie je dále rozdělena do svou subkategorií:

1) Odsud posud

2) Bariéra covid

1) Odsud posud

Subkategorii věnující se limitům spolupráce, která by mohla sloužit jako takový strašák, kterému bychom se měli vyvarovat, bych ráda začala výpovědí paní učitelky, která se smíchem pronesla: *„To víte že se vždycky najdou někteří, s kterými to hladce nejde. Ale s tím člověk počítá, a hlavně je to všude, ne jenom ve školství.“ (U1)* Zachovat chladnou hlavu v situacích, které pramení z limitů, je někdy opravdu těžké.

Feřtek (2011) uvádí, že jedním z limitů spolupráce může být i celková nedůvěra rodičů vůči učitelům, která má prameny v dětských letech, nebo může být ovlivněna zkušenostmi, které vždy nemusí být úplně dobré. Toto potvrzuje i výpověď učitelky: *„V rámci těch akcí jo, třeba i té besídky, tak mi kolikrát přijde, že mají takové jakoby předsudky. Že od toho mají kolikrát špatná očekávání. A pak jsem se setkala s tím, že za mnou rodiče kolikrát sami přišli a akci si moc chválili a třeba i přiznali, že to nemyslí zle, ale že se jim nechtělo a teď jsou rádi, že šli (smích).“ (U1)* Učitelka se také se svými kolegyněmi zamýšlí nad celkovou

nedůvěrou v jejich profesi: „*Kolikrát jsme tak přemýšleli i jako s kolegyňkama, čím to a možná že třeba nějaké pozůstatky z jejich školní docházky? Těžko říct. Ale zase druhý případ je, že se můžete snažit sebevíc a nehnete s nimi i kdybyste se na hlavu stavěla.*“ (U1) Z jejich úsudku můžeme vydedukovat, že jsou rodiče pronásledováni zkušenostmi, které se pojí s jejich dětstvím a vzpomínkami na jejich školní docházku, které nemusí být vždy úplně hezké a ty pak s sebou nosí do vzájemných vztahů s učiteli jejich dětí.

Dalším z limitů, na který učitelé poukazují mohou být rodiče s dětmi, kteří jsou „bezproblémoví“ a tím pádem dochází k rodičovským úsudkům, že vlastně není potřeba, aby se do života školy nějak více zapojovali: „*...je to docela individuální, protože pokud se tomu dítěti daří dobře a nejsou s ním žádné problémy, tak někdo nemá úplně potřebu o nějakou bližší spolupráci a mohou to vnímat jako zbytečné, což neříkám, že je dobře.*“ (U1) Opakem toho jsou rodiče, kterým chtějí učitelé mnohdy z dobré vůle a s vidinou zlepšení prospěchu či chování žáka pomoci, avšak reakce rodičů mohou být různorodé: „*Ale jak říkám, už jsem se setkala i s takovými, kteří mi řekli, ať si svoje rady nechám pro sebe a nestarám se. Jenže vy pořád myslíte na to dítě.*“ (U1) I zde platí, že rodina a škola by měla kráčet ruku v ruce a neměli by si házet klacky pod nohy. Mnohdy nevyžádané rady nejsou úplně od věci, ale jak se k nim rodiče postaví, bývá velmi individuální. Myslím si, že spousta učitelů by souhlasila, když řeknu, že už jen že se někteří rodiče nad radou zamyslí, bývá krokem kupředu.

Dalším limitem může být překvapivě i samotná vstřícnost učitele. Již několikrát bylo ve výpovědích učitelů, zmíněno, že rodiče nejsou ochotni respektovat volný čas učitelů a dohání, co nestihli: „*Maminku, která opravdu nepřišla na žádnou schůzku, ale o víkendech mi pravidelně volala a vypisovala.*“ (U2) Jsme jen lidé, učitelé určitě přimhouří oči v akutních případech, ale pokud vidí rodičovský nezáměr a řešení problémů až na poslední chvíli, rozhodně to nepodpoří vzájemný vztah.

V návaznosti na limity spolupráce jsem se učitelů zeptala, zda by chtěli, aby byli rodiče zapojeni do diskusí týkající se novinek ve vzdělávání a výuce. Paní učitelka odpověděla hbitě: „*No, moc nediskutovat (smích). Záleží, jaké tam máte rodiče. Když to jsou rodiče takoví ti přechytrálí, tak s vámi budou diskutovat do skoncování světa a někdy vám opravdu dochází argumenty, protože mají ve spoustě věcech pravdu.*“ (U2) Dále také doplňuje, že ví, že mají rodiče pravdu, ale ona ze své pozice nic dělat nemůže: „*...to školství je prostě blbě nastavené. Já to třeba vím, že mají pravdu, ale vždycky skončíme na tom, že jim řeknu, že vím, že mají pravdu, ale já to takhle prostě musím dodržet, stejně jako vy musíte chodit do*

práce a nelíbí se vám, že vyrábíte takovou židličku a musíte ji vyrobit. Tak já musím toto naučit, i když vím, že je to třeba na nic.“ (U2) V takových případech opět vyplouvá na povrch právě důvěra obou aktérů spolupráce. Rodič by měl učiteli plně důvěřovat, že to s jejich dítětem myslí vždy v nejlepším zájmu, avšak jsou případy, kdy ani sám učitel nemůže jednat podle vlastního přesvědčení, jelikož je svázán zákony a řády, které i on musí plnit.

Největší výhodou spatřuje paní učitelka v rozdíleném místě bydliště a školy, na které působí: *„Nejsem z vesnice, ve které učím, což je super, takže jsem ráda, že rodiče žáků nepotkávám ve svém volném čase. Největší výhoda.*“ (U3) Možná se to zdá jako maličkost, ale existuje spousta případů, kdy i z takových malých setkání v obchodě mohou vzniknout limity. Každá mince má dvě strany. Malá vesnická škola může mít plus v rodinné atmosféře, ale co se týče soukromí učitelů, potažmo i rodičů, neschováte se. Na rozdíl od velkých městských škol, kde je většinou vše anonymní a nekonkrétní je limitem zase neznalost rodin a okolností, které mohou být pro učitele indikátorem různých problémů a situací.

„Já si myslím, že největším limitem je neupřímnost a odhad na lidi. Je to takové zvláštní. Musíte být zadobře s rodiči, aby vše klapalo, ale v hlavě si myslíte něco jiného a víte, že ten rodič vás jen chláholí.“ (U3) Troufnu si říct, že v rámci spolupráce není nic horšího, než lež. Většinou se i v takových případech vše obrátí buď právě proti nim, nebo v tom horším případě, proti samotnému dítěti. Každý vztah a spolupráce je založena na úctě a důvěře jednoho k druhému, a to by mělo platit i na půdách škol a každé rodiny. Paní učitelka (U3) dále doplňuje: *„Jako negativum беру nevyváženost spolupráce. Vždy budete mít někoho, kdo podlézá, je přehnaně aktivní, jen aby byl vidět. (...) Také беру jako negativum to, že pokud se člověk někdy spálí a řeší nějaký problém, už to v něm zůstane a třeba i přestane mít chuť do budoucna cokoliv plánovat, zkrátka už přestane důvěřovat lidem.*“ (U3) Stejně jako rodiče vchází do vztahů s určitými zkušenostmi, jsou to i učitelé, kteří si s sebou nesou řadu přesvědčení a zkušeností, které nemusí být vždy úplně pozitivní. Ty mohou mít odraz ve spolupráci s jinými aktéry a už jen takové počáteční nastavení je na škodu.

„...někteří rodiče mají mnohdy pocit, že pravidla nastavují oni. Dále také se mi vůbec nelíbí rodiče, kteří nekomunikují anebo když už komunikují, stejně s věcmi nic nedělají a můj názor prakticky neberou v úvahu.“ (U10)

„...příliš velkým zásahem do soukromí (myslím, že meze učitele a rodiče by měly mít mantinely, které se nepřekračují).“ (U6)

„...nepřijdou s nějakou "stížností" či poznámkou přímo za mnou, řeší něco mezi sebou bez přímého oslovení učitele.“ (U5)

„Někteří by chtěli mě řídit a diktovat, co mám dělat, nelíbí se mi, když lžou, když se nestarají o děti a pak řeknou, zda bych jim nemohla zlepšit známku, když volají o víkendu či kdykoliv večer, když hledají viníky všude jinde...“ (U12)

„...ignorují zprávy od učitele nebo reagují nepřiměřeně a odmítavě, řeší všechno za své dítě, vždy a za každé situace ho obhajují a podporují v něm tak pocit, že za něj vše vyřeší a že učitel je ten špatný.“ (U9)

2) Bariéra covid

Jedním z dalších limitů, který měl ve výpovědích hojné zastoupení, je právě bariéra covidu. Leccos se během posledních dvou let změnilo, avšak z výpovědí učitelů cítím ne úplně negativní emoce, s kterými jsme se setkávali na každém rohu, ale určité smíření se se situací, která zde nastala. Někteří učitelé se i spoustě novým věcem naučili, což teď hodně následujícím způsobem: „*Ted' díky i té online výuce v minulém roce jsme začali využívat TEAMS, takže to je vlastně taková velice rychlá forma komunikace.*“ (U1) Učitelé se museli adaptovat do nové doby, která s sebou přinesla kromě výuky, také třídní schůzky v online prostředí. Některé již zaseté strategie a formy zanechávají i do budoucna, protože se jim během pandemie v rámci spolupráce s rodiči osvědčily.

Učitelé také poukazují na kontakt s žáky prvních ročníků základního vzdělávání a hodnotí kontakt před pandemií jako mnohem užší než teď. „*V první třídě, kdy ještě nebyla covidová situace, byl ten kontakt poněkud užší řekla bych. To jsme s rodiči měli i takový mini projekt*“ (U1)

Paní učitelka (U3) touží po návratu k době předpandemické a těší se na osobní setkání: „*Ted' je to takové omezenější kvůli protipandemickým opatřením, ale snad to bude lepší. (...) vím, že další schůzky budou určitě osobní setkání, a nejen online prostor.*“ (U3)

Ve výpovědích učitelů a rodičů vidím mnoho překonaných překážek, které by se mohly promítnout do vzájemné spolupráce po skončení všech opatření, která budou mít vliv ještě na další generaci. Myslím si, že ze stran rodiny i školy byla míra solidarity i vstřícnosti od obou stran díky vzniklé situaci mnohem větší než za normální situace, a to jsou právě ta ponaučení, která by mohla z takových velkých zásahů do společnosti plynout.

4.2.3 Ruku v ruce

Dalším významným aspektem dobré spolupráce je právě její význam a to, v čem jej učitelé spatřují. Podle Majerčíkové (2011) je právě škola institucí, která by měla být iniciativní v tom, aby byli všichni ve vztahu tripartity spokojeni a aby nedocházelo k upřednostňování jednoho před druhým. Hovoří o takzvaném „poslání každé školy“. Já bych na autorku navázala tím, že by to mohlo být znakem „dobré školy“ která tuto pozici bere zodpovědně a vize spolupráce není založena pouze na spokojenosti dítěte, jak uvádí některé publikace, ale právě i na spokojenosti obou skupin aktérů – rodičů a učitelů.

Učitelé se k významu dobré spolupráce vyjádřili následovně.

„Asi největší význam takové spolupráce spatřuji v tom, že je spokojené dítě, kterému se daří v rámci jeho možností.“ (U1)

„...asi v tom, že na to dítě působíme z obou stran. Ale stejně. Že po tom dítěti chceme stejnou věc a není z toho rozpolcené a řekne si, aha tak takhle to má asi být, když to tak říká paní učitelka i maminka a oni si tím získávají tu sebejistotu a jistotu v tom, že to dělá správně.“ (U2)

„Myslím si, že v nastolení pravidel a nabídnutí více možností spolupráce, která může být rozmanitá a disponibilní. Zkrátka ji můžeme upravit v závislosti na situaci.“ (U3)

„Zajištění konkrétních a individuálních potřeb ve vzdělávání konkrétního dítěte.“ (U9)

„...ve vzájemném působení na výchovu a vzdělání dítěte ve stejné rovině.“ (U5)

„...v tom, že vytváří příjemnou atmosféru, vztah, spolupráci a důvěru mezi všemi aktéry, tedy rodiči, učitelkou a žákem.“ (U10)

„Rodina i škola mají společný cíl. Vychovat slušného, vzdělaného a šťastného člověka. Základní podmínkou úspěchu je vzájemná důvěra obou.“ (U13)

„Lepší atmosféra, práce s dítětem, zpětná vazba.“ (U11)

„Aby dítě chodilo do školy rádo a našli jsme společný cíl, jak na něj působit, aby se cítilo alespoň trochu úspěšné.“ (U12)

Z výpovědí obou metod můžeme hovořit o významu společného působení, které vede k přátelským vztahům a příjemné atmosféře, která má vliv na lepší působení na výchovu a vzdělání dítěte. Někteří učitelé vidí význam ve zpětné vazbě od rodičů. Zásadní význam však spatřují ve spokojenosti dítěte a také jeho úspěšnosti na vzdělávací cestě.

Tato kategorie v sobě skrývá dvě subkategorie, které jsou popsány níže:

- 1) Rodiče, slyšte!
- 2) Osvědčená metoda

1) Rodiče, slyšte!

Již v subkategorii, která se týkala preferovaných forem dobré spolupráce pohledem rodičů jsem zmínila na základě Krejčové (2005), že zapojení rodičů do vzdělávání dítěte a celkově života školy závisí právě volbě forem spolupráce, které jsou pro obě strany přínosné a efektivní. Tato volba často stojí před učiteli, avšak můj názor je takový, že by do této volby měli být angažováni i rodiče žáků. Samozřejmě že se nikdy nemůže vyhovět úplně všem, ale určitý kompromis, který by nepřidělal ani jedné straně práci navíc, by mohl být předpokladem pro dobrou spolupráci. Dobrou, ve které žijeme se toho spousta změnila, a to i preference forem u učitelů, kteří začali v rámci spolupráce s rodiči uplatňovat nové formy, které v pandemii usnadňovali komunikaci nejen s žáky, ale také s rodiči: „*TEAMS používáme vlastně od covidové situace, kdy žáci přešli na online výuku. Celá škola začala tuto platformu využívat a mně se zdálo mnohem jednodušší u ní zůstat, když nám to tak fungovalo. Předtím jsme používali WhatsApp a mail.*“ (U1) Paní učitelka popisuje, jaký je konkrétně její kontakt s rodiči během týdne prostřednictvím této platformy, která nabízí spoustu možností, jak rodiče do života školy interaktivně vtáhnout: „*...pokud se jedná o ten písemný kontakt tak to vlastně probíhá každý týden, protože jim na TEAMS napíšu týdenní plán, aby měli přehled. Využívají to rodiče především pro nemocné děti a potom rodiče mají vlastně přehled toho, co by měli během toho týdne stihnout, co probíráme a aby byli trošku v obraze.*“ (U1) Dále pokračuje: „*...když máme nějaké tvoření, tak jim nahraji příspěvek do společného týmu a nemusím to zasílat každému zvlášť, to už by upřímně v mých silách nebylo.*“ (U1) Paní učitelka naráží na fakt, že učitelé chtějí, aby rodiče měli přehled o tom, co se ve třídách děje, jak děti pracují a co se jim daří nebo naopak na čem mají společně zapracovat (společně myšleno v tripartitě). Avšak volbou formy, která je pro všechny efektivní a každému vyhovuje, to může mnohdy komplikovat život. Proto chápu, že učitel volí pouze jednu, popřípadě dvě formy, které používá a na kterých má například skupinu rodičů, které posílá fotky, informace a další potřebné věci. V takových případech je důležité mít na paměti: „*Vzhledem k tomu, že mám samozřejmě od všech souhlas s tímto sdílením pouze v rámci naší skupiny, tak to takhle můžu dělat.*“ (U1) Nesmíme zapomínat na to, že pro společné sdílení fotografií do skupin rodičů potřebujeme předchozí souhlas související s GDPR, a to od všech, což by mohlo opět situaci zkomplikovat, našel-li by se rodič, který

by s tím nesouhlasil. Učitel by tak musel opět zapojit tvořivé myšlení a hledat variantu, která by vyhovovala všem, ne pouze většině, což může být poněkud unavující.

Paní učitelka také zmiňuje, jaký může mít takové sdílení fotek a videí dopad na domácí prostředí a vzájemnou spolupráci: „...když přijdou děti domů, tak už někteří rodiče dávno ví, co jsme dělali třeba v rámci výtvarné výchovy, protože to nahrávám většinou po cestě domů nebo ihned po vyučování, abych na to nezapomněla (smích). Myslím si, že to svým způsobem i podporuje takovou tu domácí komunikaci o škole. Není to takové to klasické „co dnes ve škole?“ „jo dobrý, nic nového“.“ (U1)

Druhá paní učitelka jako by navázala na předchozí výpověď a zmiňuje, že také zůstala u elektronické formy, která jí vyhovuje: „...úplně nejčastěji a co mně nejvíce vyhovuje je komunikace přes elektronickou žákovskou knížku, individuálně, popřípadě hromadně, když mám vzkaz pro ně pro všechny.“ (U2)

Paní učitelka ve svých výpovědích také zdůrazňuje, že je otevřená neformálním vztahům s rodiči. Stejně jako U1 zasílá fotky a jak sama říká „perličky“ dětí, které u rodičů budí pozitivní reakce: „...mám ráda právě takové to ne úplně formální, kdy ten rodič řekne více a svěř se a i já, když máme nějakou perličku ze třídy, tak jim to prostě napíšu, co se nám stalo, že jsme se zasmáli, co jsem se dozvěděla mám ráda právě takové to ne úplně formální, kdy ten rodič řekne více a svěř se a i já, když máme nějakou perličku ze třídy, tak jim to prostě napíšu, co se nám stalo, že jsme se zasmáli, co jsem se dozvěděla.“ (U2)

„Osobní – setkání po škole, protože někdy rodiče chodí pro děti ještě ke škole, tak se rádi dají „do řeči“, telefonickou, sms – to hlavně omluvenky, rodičovské schůzky jsme teď měli online přes ZOOM, ale v dubnu už snad budou normálně ve škole. A nejvíc komunikuji emailem. Ale i vzkazy v deníčku se počítají.“ (U3) Paní učitelka komunikuje s rodiči pomocí několika forem, nejčastěji však volí email. Také dodává, že třídní schůzky nemohly být kvůli pandemii osobní, ale věří, že ty další už nebudou prostřednictvím online platform, ale právě „face to face“. Narážíme zde i na dodatek paní učitelky „ale i vzkazy v deníčku se počítají“ (U3), z kterého můžeme usoudit, jaká je skutečná situace se zapojováním rodičů. Paní učitelka pravděpodobně toleruje jakoukoliv formu spolupráce, hlavně, že nějaká je.

Limitem při nepřímé komunikaci, kdy nemluvíme s rodiči „tváří v tvář“, ale jen pomocí telefonátů či písemné formy, může nastat u učitelů, kteří mají své žáky prvním rokem: „Někteří si zvykli i na telefonáty, což je fajn, ale jelikož mám žáky poprvé, tak si nedokážu představit osobu na druhé straně, což je pro mě škoda. Ale pořád lepší než jen SMS.“ (U3)

Další preferované formy spolupráce učiteli jsou popsány v následujících výrocích:

„*Osobní rozhovor se vzájemným respektem a cílem.*“ (U9)

„*Nevadí mi žádná forma. Samozřejmě nejlepší je fyzické setkání z oči do oči, nevadí mi ani telefon, email, sms, whatsapp, zoom.*“ (U12)

„*Face to face.*“ (U6)

„*...elektronické žákovské knížky.*“ (U5)

„*...osobní, popřípadě telefonický.*“ (U4)

2) Osvědčená metoda

Formy spolupráce zahrnují právě i setkání rodičů a učitelů. Spolupráce však může probíhat na několika úrovních pomocí několika forem. Jaká setkání jsou učiteli nejvíce preferována?

„*Tak nejvíce asi ten písemnou formou, protože je nejrychlejší ale zase pokud potřebuji probírat něco už zase do hloubky, tak je fajn se sejít osobně. Takže v rámci nějakých jednoduchých sdělení je to ta písemná forma, kdy oni taky můžou rychle reagovat no a potom pokud se jedná, jak jsem řekla o ty důvěrnější a závažnější témata tak ten osobní samozřejmě, nějaké to setkání.*“ (U1) Paní učitelka popisuje, že písemná forma je nejvhodnější právě pro jednoduchá a krátká sdělení, kdežto když potřebuje řešit něco zásadního, volí raději osobní setkání. Další učitelka zdůrazňuje osobní preferenci v rámci osobních setkání a jaké má výhody: „*osobní setkání. Je to nejrychlejší, vidíte jak se při rozhovoru tváří, také cítíte respekt při rozhovoru, poznáte, jestli je rodič upřímný, jestli o rozhovor stojí nebo ne. Když si píšeme emaily, jsou sice slušné a příjemné, ale zbytečně to trvá a pokud píšu email, na který nečekám odpověď a je spíše informativní, 90 % rodičů ani neodpoví.*“ (U3) Paní učitelka poukazuje na limit, s kterým se během písemných forem můžeme setkat. Mnohdy učitel informuje rodiče o dané situaci, ale odpovědi se jim nedostává. S takými zkušenostmi chápu, že většina učitelů preferuje spíše telefonický kontakt či osobní než písemný, kdy učitel může mít pocit, že sdělení rodiče nezajímá, nebo že jim třeba ani nebylo doručeno.

Do popředí nám vstupuje i školní klub prostřednictvím kterého může docházet ke stmelování tripartity: „*Co se týká toho stmelování té tripartity, tak jsou nejlepší určitě akce toho školního klubu, které jsou takové neformální, nezávazné a všichni se tam dokážou tak nějak uvolnit. Když jdete na tu túru nebo výšlap s těmi rodiči, tak se s ním bavíte jinak, než když je s váma ve třídě. A i ten rodič vám řekne spoustu věcí, které vám normálně neřekne a které mohou být třeba důležité. Takže si myslím, že tady ty akce jsou opravdu nejdůležitější i pro*

získání té důvěry a pro takové to poznání se líp.“ (U2) Paní učitelka k neformálním akcím doplňuje: *„Je to na tom, že třeba šest učitelů tam dostanete, ale zbytek v sobotu prostě ne (smích). Ale je to fajn. Stejně jako některé rodiče. A když jsou děti druhostupňáři, tak mohou přijít i bez rodičů. Prvostupňáři musí s rodičem, aby nám je v sobotu ještě nedali a my je nehlídali (smích).“* (U2) Paní učitelka se svěřuje se situací, která je zastoupena určitě i na více školách. Někteří učitelé jsou skutečně aktivní a pro svoji práci by se rozdali. Jiní po poslední hodině sbalí sešity a odchází domů a nějaké další akce, které se týkají zapojení rodičů a vzájemného vztahu je nezajímají. To samé platí v zapojenosti rodičů. Paní učitelka s nadsázkou dodává, že účast rodičů je povinná pro děti z prvního stupně, jelikož jsou někteří schopní dítě dovézt a spoléhat na to, že i o víkend – ve svém volném čase – budou učitelky zastávat roli rodičů.

Ve výpovědích paní učitelky (U3) spatřuji zapálení a odhodlání nejen v rámci výuky s dětmi, ale i co se týče samotné spolupráce s rodiči. Podle ní, by měla dobrá spolupráce probíhat na několika úrovních: *„Na různorodých. Měla by pronikat různými prostředky, ať už telefonicky, přes internet pomocí webovek, online setkání, osobní setkání, pořádání různých akcí. My akorát teď pořádáme webináře pro pedagogy, ale i pro veřejnost, tedy pro rodiče, což je naprosto super!“* (U3)

Jaká jsou další efektivní setkání podle učitelů?

„...týkají se příjemných věcí...například při třídních schůzkách, kdy s daným dítětem není problém, je prostor jen pro chválu.“ (U10)

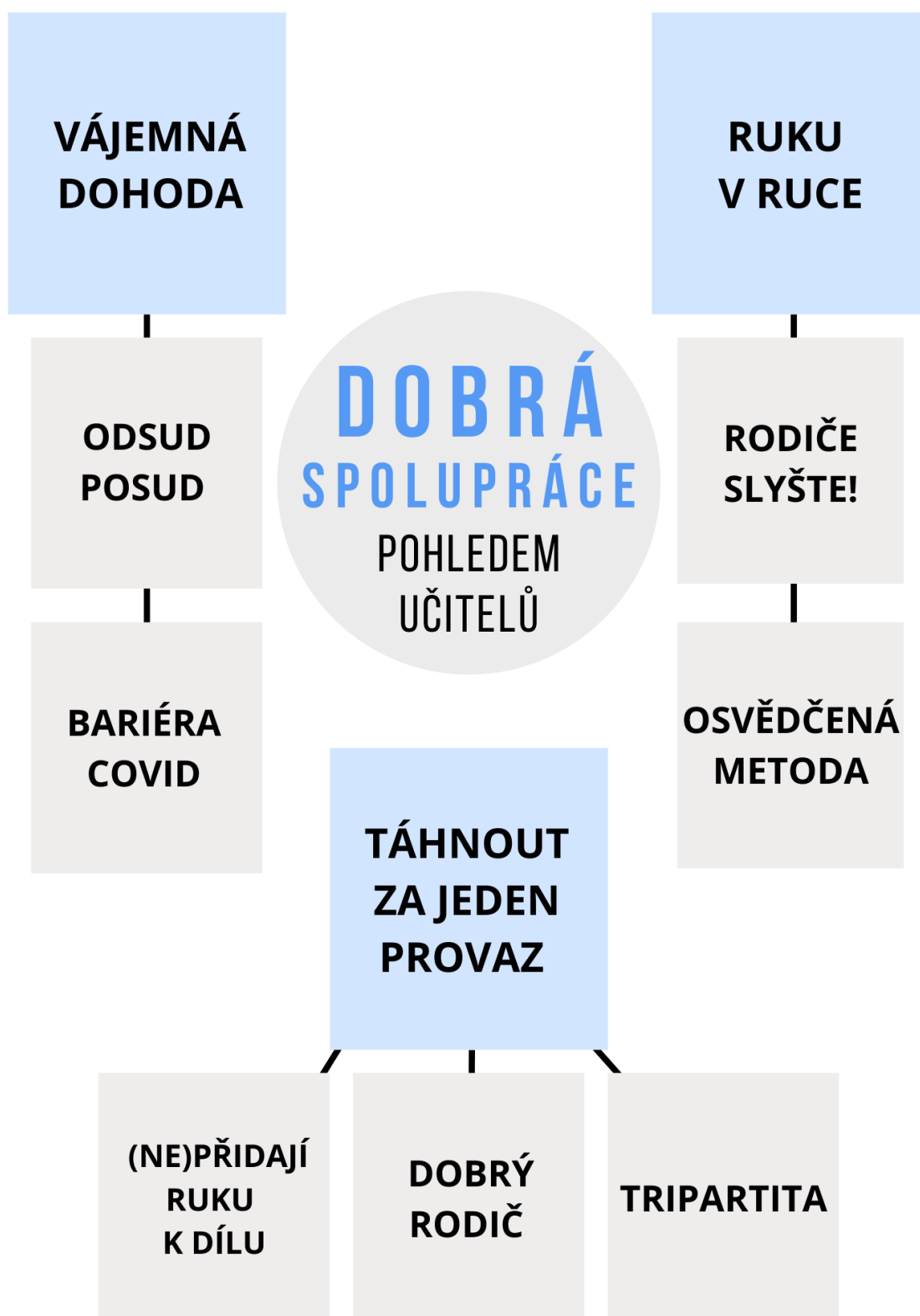
„...probíhají na osobní úrovni.“ (U9)

„Proběhnou v poklidu a vzájemném pochopení.“ (U7)

„...jsou vedena v přátelském duchu, skončí vyřešením problému nebo dohodou.“ (U4)

„...jsou nárazová, neplánovaná, iniciovaná ze strany rodičů ať už za účelem získání informací o prospěchu či plánovaným aktivitám.“ (U6)

Jak již bylo zmíněno, i v druhé části výzkumu, který se zabýval dobrou spoluprací pohledem učitelů, vzniklo schéma, které charakterizuje kategorie, které mi vznikly z metod interview a nedokončených vět.



Obrázek č.2: Interpretace výsledků od učitelů

4.3 Komparace výsledků od rodičů a učitelů

Cílem mého výzkumu je zaměřit se na oblasti spolupráce, které rodiče společně s učiteli spatřují jako efektivní a v rámci spolupráce shledávají jako dobré. Ve shodě první části a druhé části výzkumu můžeme shledat řadu podobností, která svědčí o podobných názorech, zkušenostech a očekáváníích rodičů a učitelů na spolupráci. Následnou komparací této části vznikl přehled a celkové pojetí dobré spolupráce rodičů a učitelů prvního stupně vzdělávání.

4.3.1 Dobro(druzi) vs. Táhnout za jeden provaz

Rozdíl ve vnímání spolupráce pramení nejen z velikosti a polohy dané základní školy, na které rodiče s učiteli působí, ale také na základě přesvědčení každého z aktérů. Každý z nich vstupuje do společného vztahu s řadou zkušeností a očekávání, která následně ovlivňují celkový průběh spolupráce. Pozitivní na tomto faktu je, že i přes rozdílnost každého z nás, a i našich přesvědčení, se najdou pasáže, které spolu korespondují a jsou pro nás jakýmsi východiskem k řešení tohoto problému.

Na otázku, jak rodiče a učitelé hodnotí vzájemnou spolupráci většinou ihned odpověděli, že jako dobrou. Avšak s postupem dalších otázek se rozkrývaly oblasti, které dobré spolupráci ne vždy úplně odpovídaly.

Z výpovědí rodičů a učitelů pozoruji, že jako dobré v rámci spolupráce vnímají vůbec samotnou snahu spolupracovat a mít chuť se na spolupráci podílet. Ani jedna ze stran to nepovažuje za samozřejmost a obě strany popsaly zkušenosti s učiteli a rodiči, které byly vždy individuální a vycházeli tak z jejich přesvědčení a zkušeností. Učitelé vnímají za dobrou spolupráci také kvalitní zpětnou vazbu, která je objektivní. Jak popisuje učitelka „*Bez spolupráce by nemohla škola dobře existovat. Stejně tak by nemohl být učitel dobrým učitelem.*“ (U3) Stejně tak i rodiče vnímají důležitost zpětné vazby, díky které dostávají kompletní informace o dítěti, které shledávají jako nezbytné pro další uplatnění v profesním životě: „*Kdybychom s manželkou nevěděli od učitelky, na kterých těch oblastech máme s dítětem spolupracovat, což pak řešíme třeba i na těch individuálních schůzkách, kde nám paní učitelka řekne, v čem je syn dobřej a co je potřeba zlepšit, tak nám to dá představu o tom, co třeba do budoucna plánovat, kam ho poslat pak třeba na střední školu, samozřejmě vím, že se to ještě bude měnit a že on sám se bude rozvíjet, ale je dobré to vědět.*“ (R1) To potvrzuje i výpověď paní učitelky: „*A protože rodina to dítě vidí z jiného úhlu pohledu než*

škola, tak mnohdy může ta spolupráci dopomoci k tomu, aby to dítě bylo spokojené, protože si sdělí navzájem informace, které jim třeba chybí.“ (U1)

Jako nejdůležitější předpoklad dobré spolupráce vnímají oba aktéři důvěru jeden v druhého a uvědomění si společného cíle, kterým je samotné dítě: „*Všechno, co jsem zmínila hlavně teda ta důvěra mezi rodiči a učiteli tam je. Což považuji za důležité, a proto hodnotím spolupráci na naší škole jako dobrou.*“ (R3) To potvrzuje i výpověď učitelky: „*Máme stejný cíl vychovat a vzdělat to dítě, jak nejlépe dokážeme a úplně nejideálnější je, když to děláme stejným způsobem. Takže jak vždycky říkám, úspěch může být opravdu jen tehdy, když učitel a rodič táhne za stejný provaz, jinak to nejde.*“ (U2)

Nalezením oblastí, které se ve výpovědích rodičů a učitelů shodují, mohu následně na základě této komparace pojmenovat jako **Vzájemné sdílení**.

4.3.2 Ideální učitel vs. Dobrý rodič

V rámci vzájemných očekávání rodičů a učitelů je na prvním místě zastoupena především jejich vzájemná znalost. „*Rodič má nějaké očekávání a on musí přesně vědět, co se děje ve škole, jaké očekávání má zase naopak škola od něho a jeho dítěte, a proto tady to propojení je podle mě hodně důležité.*“ (U1) Doplnila bych, že k tomu slouží právě první setkání a třídní schůzky, na kterých by měla být vzájemná očekávání sdílena. Realita je spíše taková, že požadavky společně s očekáváními interpretuje pouze učitel, ale na rodiče se mnohdy nedostává. Za účelem dobré spolupráce by mělo v tomto směru dojít k určitému převratu, kde cílem by mělo být právě zapojení rodičů i do sdílení těchto preferencí.

Další očekávání, které z výpovědí obou skupin participantů vyplývá na povrch je jakési „*usnadnění si práce*“. Spolupráce by přece jen měla spoustu věcí zjednodušit, proto by si strany neměly přidělovat více práce. Aby však každá role byla plnohodnotně plněna, je nezbytné, aby si aktéři svoje role vyjasnili a následně docházelo ke sdílení očekávání.

„*No podle mě by to mělo být tak, že ani jedna strana nedělá té druhé straně více práce, než je potřeba.*“ (U1) Dále doplňuje R1: „*...aby samozřejmě učitelé řešili věci, které mají řešit jenom oni a nás kvůli tomu nevolali, ale pak samozřejmě pokud se stane nějaký problém, kterej jak jsem říkal, je na řešení rodiče, pak je zase na nás, abychom ho vyřešili a nepřidělávali práci škole.*“ (R1)

„*Asi aby nebyly protipóly rodič-učitel. Rodiče prskají na učitele a my prskáme na rodiče. Ale jeden bez druhého bychom nemohli existovat.*“ (U3)

Tabulka č.4: Dobrý učitel a dobrý rodič

Dobrý učitel pohledem rodičů	Dobrý rodič pohledem učitelů
Motivuje dítě ke studiu a dodává mu odvalu	Zapojí se do vzdělávacího procesu a doplňuje jej, má zájem o své dítě, a proto komunikuje s učitelem
Je empatický a lidský	Má důvěru ve svého učitele
Najde balanc v informovanosti rodičů a bude brát ohledy na jejich pracovní vytíženost	Má nadhled nad svým dítětem
Je trpělivý, ale umí si sjednat respekt	Umí se ozvat, ale nemluví za zády učitele

Sdílené oblasti z těchto dvou subkategorií ponese název **Povídej mi o tom.**

4.3.3 Jsme v tom společně vs. Tripartita

V těchto dvou subkategoriích jsem se zabývala vzájemným vztahem rodičů a učitelů, tripartitě a dobré spolupráci. Zde jsem upustila od názoru, že se rodiče zapojují do života školy a vzdělávání dítěte jenom proto, že musí. Tyto časy jsou pryč. Ve výpovědích obou skupin jsem jako prvotní konsekvenci dobré spolupráce spatřovala spokojené dítě, což obě skupiny aktérů spatřují jako společný cíl. Následkem diskusí o spokojeném dítěti jsem se společně s oběma skupinami dopracovala k významu tripartity, který si participanti vyvodili: „*Tak, (...) dobrá spolupráce je, když vlastně ve výsledku je spokojený i ten žák, i ta škola i ta rodina. Když se dobereme společně nějakého zdárného řešení, nebo se domluvíme na nějaké spolupráci kterou budeme vykonávat my jako škola, za podpory rodiny nebo naopak. A když to má taky nějaký přínos, který můžeme poté pozorovat.*“ (U1) Z toho plyne, že pokud si rodiče a učitelé uvědomí, jaký přínos celkově mohou pozorovat a že výhodou spolupráce není pouze spokojené, slušné a vzdělané dítě, snaha o zapojení z obou stran by dle mého názoru byla mnohem větší.

Dobrá spolupráce je na základě stejných pasáží založena také na uznání a sebereflexi ať už rodiče či učitelé: „*...nepovažuji se za rodiče, který by měl takovou tu slepou důvěru ve své dítě, že prostě vím, že není žádný andílek a je dacan, a i to je podle mě dobré uznat. Nemyslet, si že je to dítě naprosto nevinné ve všem, protože přece jen v tom kolektivu se chová jinak než doma.*“ (R2)

Dobrá spolupráce by měla jít ruku v ruce s důvěrou, uznáním, respektem jeden k druhému a také uměním uznat chybu.

Na základě komparace výpovědí pojmenovávám tuto oblast jako **Vzájemná spokojenost**.

4.3.4 (Ne)chci být součástí vs. (Ne)přidají ruku k dílu

V rámci výpovědí od rodičů, která se týkala jejich zapojení do školy a názory učitelů na tuto oblast spolupráce mají společnou jednu věc. Dobrovolná angažovanost rodičů je mnohem menší, než jsem ve skutečnosti očekávala. Rodiče se rádi zapojují do akcí, které škola pořádá, stejně tak se většina zapojí, pokud jde impuls k zapojení od samotného učitele. Co se týče dobrovolnosti a nápadu, s kterým by rodiče sami od sebe přišli, s tím se učitelé z řad mých respondentů spíše nesetkali. Rodiče se ale k tomuto vyjádřili tak, že by se rádi zapojovali, ale mnohdy jim to pracovní vytíženost nedovolí.

Z toho vyplývají dvě možnosti, které mohou dobré spolupráci pomoci. Učitelé naleznou více možností, jak zapojit rodiče v rámci jejich pracovních možností a uzpůsobí je jim, nebo rodiče sami navrhnou, jakým způsobem jsou ochotni se angažovat, což z nich udělá dobrovolníky samo o sobě.

Mám ovšem pozitivní reakce na samotné zapojení jak ze strany učitelů, kteří chtějí, aby rodiče byli součástí vzdělávání a života školy. Pomineme-li překážky, které jim v tom často brání, jako je například GDPR. A rodiče chtějí být zapojováni a angažováni, což je pro začátek dobrým předpokladem. „*Když to jde, tak se zúčastňujeme oba. Ale jednou mi to nevyšlo, tak byla jen manželka, ale když to jde, tak se snažím udělat si ten čas.* (R1)

„*Tak to bude právě asi hodně v tom klubu rodičů. Protože to jsou dobrovolníci, kteří se přihlásí a je to vždy jeden zástupce z každé třídy. A ti se takhle schází třikrát ročně a plánují tyto aktivity.*“ (U2) Dalším předpokladem může být větší prezentace Klubu rodičů, do kterých se mohou rodiče angažovat v rámci svých časových možností.

Sdílené oblasti z těchto dvou subkategorií ponese název **Dělám, co můžu**.

4.3.5 Rozdílné možnosti vs. Vzájemná dohoda

Na základě výpovědí všech participantů není pochyb, že v dobré spolupráci jsou pravidla nevyhnutelná. Podmínkou dobré spolupráce je však především jejich stanovení a následné dodržování.

Učitelé si však uvědomují, že co se týče nastolení pravidel spolupráce, není tato situace vůbec jednoduchá. Chtěli by však jednotná pravidla pro všechny, avšak to z jejich pozice není možné i na základě individualit každého rodiče: „*Je to individuální a je potřeba si ta pravidla nastavit kolikrát opravdu individuálně s těmi rodiči i žáky.*“ (U1) Myslím si, že by tomuto mohlo pomoci o pravidlech společně diskutovat. Učitelé by měli představit svoje pojetí pravidel, která budou rodiče respektovat, stejně tak by měl dát prostor k tomu, aby se k nim individuálně vyjádřil každý rodič. Následně by mělo dojít k sepsání těchto pravidel, která se poté musí dodržovat. Zde však nikoliv individuálně, ale všichni a stoprocentně. Utvoří se tím jakási dohoda, mezi rodiči a učitelem, ke které se každý zúčastněný může v případě problému odvolat.

Tabulka č.5: Návrh oblastí pravidel dobré spolupráce

Návrh oblastí pravidel, na která se mohou rodiče a učitelé zaměřit:	
Volný čas	Množství a náplň interakcí
Slušné chování	Vzájemný respekt
Soukromí	Vzájemný názor
Dohodnuté formy spolupráce	Časová vytíženost

Na základě nalezení shod ve výpovědích rodičů a učitelů pojmenovávám tuto oblast jako **Všechno má svůj řád.**

4.3.6 Snažíme se, ale... vs. Odsud posud

S limity se setkáme v každém vztahu, proto jsou i součástí vzájemného vztahu rodičů a učitelů. Avšak abychom mohli hovořit o dobré spolupráci, cílem je, aby se co nejvíce limitů eliminovalo. Podmínkou toho je však jejich samotné uvědomění a také znalost jejich příčiny.

Hlavním limitem, který se prolíná výpověďmi všech participantů, je balíček zkušeností, přesvědčení a možných domněnek, s kterými oba aktéři do vzájemné spolupráce vstupují. Rodiče i učitelé jsou především ovlivněni zkušenostmi z vlastní školní docházky, která měla buď pozitivní (chci to dělat jinak) nebo negativní vliv. Možným řešením tohoto konfliktu, který z těchto zkušeností pramení je pokusit se najít novou startovní čáru, poučit se z minulosti a být otevřený novým interakcím, do kterých vstupují bez jakýchkoliv přesvědčení.

Dalším limitem je neformálnost kontaktů rodičů a učitelů. Někteří participanti ji hodnotí kladně, jiní s ní mají špatné zkušenosti, které mohou mít dopad na samotné dítě. Být ale pouze formální také ovoce nepřinese. Jaká je tedy optimální míra? Mít hranice. Na tom se shodla většina zúčastněných mého výzkumu, ať už se jednalo o jedince z řad rodičů či učitelů. Interakce mezi rodinou a školou mohou mít neformální charakter, ale v našich podmínkách musí mít konkrétní pravidla, na která se odvolávám již v přechodí oblasti.

Sdílené oblasti z těchto dvou subkategorií nesou název **Stejný pohled na věc**.

4.3.7 Bojujeme statečně vs. Bariéra covid

Tyto dvě subkategorie vznikly v návaznosti na limity spolupráce. Po opakovaném čtení výpovědí rodičů a učitelů musím říct, že ne v každém případě je pandemie shledávána jako limit spolupráce. Je pravda, že kontakt, který mezi oběma aktéry za poslední dobu probíhal, byl většinou v návaznosti právě na situaci, která zde během posledních dvou let panovala. Nicméně kontakt se stal užší, a i ti jedinci, kteří se do vzájemných interakcí nepouštěli, neměli teď jiného zbylí. Troufám si říct, že jsme byli touto pandemií donuceni přemýšlet nad svými hodnotami a prioritami, ale také nad věcmi, které jsme mnohdy vnímali jako automatické, a to se promítlo i do samotné spolupráce rodiny a školy. Učitelé i rodiče se naučili spoustě novým věcem, kterým by za normálních okolností nebyli otevřeni. Učitelé začali používat formy nejen výuky, ale také spolupráce, které se v některých případech osvědčily a po dohodě s rodiči u nich i nadále setrvávají. Přístup rodičů i učitelů byl na základě výpovědí velice empatický, i když to nemuselo být vždy jednoduché. Obě strany spolu jednali s úctou a respektem a myslím si, že se v této nelehké době měli o koho opřít, což pro ně bylo hnacím motorem kupředu. Všichni však společně čekali na dobu, kdy se vše zlepší a žáci, společně i s rodiči dorazí opět do škol.

Po vyhledání společných oblastí po opakovaném čtení výpovědí obou skupin participantů, tuto oblast pojmenovávám jako **V covidu si poradím**.

4.3.8 Na jedné lodi vs. Ruku v ruce

Jedna z oblastí, která je obdarovaná řadou shodných názorů je právě tato, která se zabývá významem dobré spolupráce pohledem rodičů a učitelů. Rodiče společně s učiteli spatřují význam především v kvalitě vzdělání dítěte, v prospěchu dítěte, ve spolupráci vedoucí k absenci nedorozumění a nejčastěji v dobré komunikaci. Zde se opět potvrzuje, že spolupráce rodiny a školy má kladný vliv na dítě samotné, ale také na vzájemný vztah rodičů

a učitelů. Ráda bych zde citovala učitelku, která spatřuje význam spolupráce v poskytování možností spolupráce, které jsou rodičům více šitá na míru: „*Myslím si, že v nastolení pravidel a nabídnutí více možností spolupráce, která může být rozmanitá a disponibilní. Zkrátka ji můžeme upravit v závislosti na situaci.*“ (U3)

Další význam se netýká pouze dítěte, ale samotného vztahu mezi rodinou a školou: „*...za mě má spolupráce význam, pokud táhneme za jeden provaz, řešíme kompromisy v tom, jak to budeme dělat společně, ne každý sám.*“ (R3)

Dobrá spolupráce je podle mě stav, kdy význam spolupráce rodiče je podobný významu spolupráce učitele. Proto považuji za důležité o výhodách spolupráce diskutovat na schůzkách rodičů a učitelů, aby si oba aktéři uvědomovali důležitost vzájemných vztahů a jaký vliv to může mít na další oblasti výchovně-vzdělávacího procesu.

Nalezením oblastí, které se ve výpovědích rodičů a učitelů shodují, mohu následně na základě této komparace pojmenovat tuto oblast jako **Přemýšlej o tom**.

4.3.9 Dělejme to společně vs. Rodiče slyšte!

V rámci těchto subkategorií jsem se zaměřila na to, z jakých důvodů a prostřednictvím jakých forem kontaktují rodiče školu nejčastěji. Nebude tak úplně překvapením, že nejčastějšími důvody jsou hodnocení, kázeň, řešení problémů a dále když dítě něco nestihne. Zde však musím uvést fakt, že co škola, to jiný mrav a nemůžeme posuzovat školu z velkoměsta se školou vesnickou.

Jelikož i rodiče a učitelé jsou jedinečné osobnosti, nebylo úplně jednoduché stanovit jednotnou formu, která by stoprocentně vyhovovala všem. Avšak většina se shoduje v tom, že jedná-li se o krátká sdělení, která neřeší nic závažného do hloubky, nejvíce participantům vyhovuje písemná forma. Ta se ale u participantů lišila. V dnešní době, možná i důsledkem pandemie stoupá preferovanost online prostředí. Participanté uvádí platformy, s kterými pracují: Microsoft Teams, Zoom, WhatsApp a elektronická žákovská knížka. Nedá se však s přesností určit, která z platforem je nejvíce zastoupena, avšak všechny výše zmíněné jsou v rámci obou metod nejvíce používané. Kupodivu u participantů převládá spíše pozitivní přístup k online prostředkům, protože z něj teží spíše výhody. Učitelé je používají jako nejrychlejší formu komunikace a také informovanosti rodičů, co se ve škole děje a jak se žákům ve výuce daří – nejčastěji formou fotografií, nebo krátkých zpráv. „*...jsme informováni a v kontaktu, defakto víme o každém šustnutí, co se ve škole děje. Pan učitel nám sdílí fotky z výuky, takže opravdu ta snaha je.*“ (R2)

„...kdy ten rodič řekne více a svěří se a i já, když máme nějakou perličku ze třídy, tak jim to prostě napíšu, co se nám stalo, že jsme se zasmáli, co jsem se dozvěděla.“ (U2) Rodiče tak mohou ihned reagovat. Obecně lze říct, že v rámci jednoduchých sdělení preferují účastníci spíše písemnou metodu a závažnější témata řeší vždy přes osobní setkání, ale ne úplně všichni.

Druhý názor, který se u obou skupin objevoval, byla preference osobního setkání nad jakýmkoliv jiným. Jako jeden z důvodů, v kterém účastníci spatřují výhodu osobního setkání je, že nemohou hrát tzv. hru na schovávanou. Podle nich „papír snese vše“ a oni samotní preferují, když vidí reakci toho druhého. Na osobní setkání navážu v následující oblasti, která se jimi bude zabývat více do hloubky.

Jako nejvíce podstatné spatřuji v rámci forem spolupráce určitý kompromis obou aktérů. Jak jsem sama zjistila, není úplně jednoduché nalézt jednotnou formu, která by byla ideální pro všechny. Cílem učitele by mělo být nalézt kupříkladu dvě formy, které jsou rodiči nejvíce preferované a společně je prodiskutovat. Domluvit se na určitém kompromisu. Z výpovědí účastníků mi vyplývá, že ideální model, který by byl jim šitý na míru, by byla online platforma v rámci jednoduchých sdělení, v rámci, kterého by probíhalo sdílení fotek a informací z výuky. Avšak kromě akcí školy je dobré dělat i společná setkání, která jsou vedena tváří v tvář. Zde bych se snažila upustit i od klasických třídních schůzek, které si rodiče většinou pouze odsedí, avšak i když by učitelé mnohdy chtěli, systém školství a GDPR jim hází klacky pod nohy. Stejně tak by měl učitel i rodič upustit od svých pozic a posadit se k jednomu stolu jako rovný s rovným = jako partneři.

Tuto oblast pojmenovávám jako **Tok informací**.

4.3.10 Hra na schovávanou vs. Osvědčená metoda

V těchto subkategoriích jsem se věnovala převážně osobním setkáním a názory rodičů a učitelů, jaká by podle nich měla být. To, že zastoupení preferencí písemné formy či osobních setkání nebyla ani pro jednu z forem zcela stoprocentní, je důležité zmínit, že písemné formy používají učitelé společně s rodiči opravdu spíše v rámci informovanosti.

Zeptala jsem se proto účastníků, jaká setkání jsou podle nich nejvíce preferovaná. Ze společných pasáží vyllynuly tyto preference:

Tabulka č.6: Návrh efektivních setkání pohledem rodičů a učitelů

Efektivní setkání podle rodičů a učitelů:	
Jsou vedena v přátelském duchu	Jsou plánovaná a určená na přesný čas
Je v nich prostor pro chválu žáků	Vedou ke spokojenosti obou stran
Vedou k vyřešení problému	Jsou doprovázena vzájemným pochopením
Mají přímý dopad na rozvoj dítěte	Mají konkrétní agendu

Po vyhledání společných oblastí po opakovaném čtení výpovědí obou skupin participantů, tuto oblast pojmenovávám jako **Na vlně přátelství**.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Spolupráce rodiny a školy se skloňuje na chodbách každé školy a za dveřmi každé rodiny. Její důležitost, která byla potvrzena ve výzkumu, se dostává do popředí a oba aktéři, rodiče i učitelé si ji začínají mnohem více uvědomovat. Nejen že má přímý dopad na spokojenost samotného dítěte a celý výchovně-vzdělávací proces, ale i na jednotlivé aktéry, kteří z ní mohou čerpat nepřetržité množství výhod. Na počátku výzkumu bylo vybráno třináct rodičů a třináct učitelů prvního stupně základního vzdělávání. Participantů byli vybráni záměrně, a to především kvůli variabilitě a lepšímu dosahu výzkumného vzorku. Role každého učitele a rodiče je jedinečná, stejně tak zkušenosti, představy a přesvědčení, s kterými do vzájemného vztahu vstupují. Díky nim může v rámci spolupráce docházet ke střetům, které je nutné prostřednictvím pravidel a nepřetržité komunikace eliminovat. Avšak pokud aktéři shledávají společný cíl, kterým je samotné dítě a vzájemná spokojenost, cesta k dobré spolupráci je mnohem jednodušší. Chůť a aktivní podílení je předpokladem dobré spolupráce.

Hlavní cílem výzkumu bylo „*Odhalit představy rodičů a učitelů prvního stupně základních škol o dobré spolupráci.*“ V rámci dílčích cílů výzkumu byly prezentovány tyto výroky: „*Odhalit význam a aspekty dobré spolupráce rodičů a učitelů, odhalit formy spolupráce, které rodiče a učitelé vnímají jako dobré, odhalit pravidla dobré spolupráce rodičů a učitelů*“ a posledním dílčím cílem je „*identifikovat rozdíly v představách o spolupráci pohledem rodičů a učitelů.*“ Z těchto cílů mi vyplynuly otázky k výzkumu: Jaký je význam a aspekty dobré spolupráce rodičů a učitelů? Jaké formy spolupráce vnímají rodiče a učitelé jako dobré? Jaká jsou pravidla dobré spolupráce rodičů a učitelů? Jaký je rozdíl v představách o spolupráci pohledem rodičů a učitelů?

Představy rodičů a učitelů o dobré spolupráci můžeme nelézt v průřezu uvedených kategorií, které mi vyvstaly z výpovědí participantů obou zvolených metod. Společně s nimi se v jednotlivých kategoriích odkrývají aspekty dobré spolupráce s jejím významem, preferované formy spolupráce obou aktérů a dále také pravidla, která by měla být součástí jejich vzájemných vztahů. V interpretacích rodičů i učitelů můžeme nalézt také situace, které nebyly původně očekávané, ovšem jsou součástí pohledu na dobrou spolupráci a obě skupiny participantů na ně často naráželi, ať už v pozitivním, či negativním smyslu.

Vnímání spolupráce rodičů a učitelů a jejich celkový pohled na současnou spolupráci rodiny a školy nalezneme především v kategoriích, které se týkají aspektů dobré spolupráce

Dobro(druzi) a **Táhnout za jeden provaz**, kde nás rodiče společně s učiteli seznamují s aktuální situací na jejich základních školách a jejich pojetím spolupráce. Rodiče i učitelé zde zdůrazňují především důležitost zpětné vazby, která každému z nich doplňuje informace, které jim chybí a které by absencí druhého aktéra nezískali. Odpovědi na první výzkumnou otázku, která se týká významu a aspektů dobré spolupráce pohled rodičů a učitelů, je jako jeden z nejdůležitějších aspektů především chuť spolupracovat a aktivně se podílet na výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Z komparace těchto dvou kategorií a nalezením společných pasáží jsem vytvořila oblast **Vzájemné sdílení**.

V subkategoriích **Ideální učitel** a **Dobrý rodič** se promítají vzájemná očekávání aktérů, která by neměla zůstat nevyřčena a společná oblast tak nese název **Povídej mi o tom**.

V následujících subkategoriích **Jsme v tom společně** a **Tripartita** se do popředí dostávají konkrétní aspekty dobré spolupráce, které učitelé a rodiče ve svých výpovědích uvádí a podtrhují tak odpovědi na první zvolenou výzkumnou otázku. Prvotním zjištěním bylo, že rodiče se nezapojují do spolupráce s učiteli proto, že musí, ale zpočátku především kvůli samotnému dítěti. Následkem společných diskusí jsem se dozvěděla, že za dobrou spoluprací rodiče a učitelé nespátřují pouze spokojené dítě jako samotný cíl, ale také výhody, které s sebou plnohodnotný vzájemný vztah přináší. Uvědomění si tohoto přínosu může mít znatelný vliv na zapojenost rodičů a aktivnost učitelů v rámci spolupráce. Název vzniklé oblasti po komparaci těchto subkategorií je **Vzájemná spokojenost**.

Poslední subkategorie **(Ne)chci být součástí** a **(Ne)přidají ruku k dílu** se zabývaly konkrétním zapojením rodičů do výchovně vzdělávacího procesu a života školy. Součástí je také dobrovolná angažovanost rodičů, kde míra dobrovolnosti není na úrovni, jakou bych si představovala. Rodiče shledávají příčinu problému především v pracovním vytížení. Učitelé zde prezentovali aktivity a akce, do kterých se mohou rodiče zapojit a vyjádřili také obrovský zájem v zapojování rodičů do škol.

Z výpovědí rodičů a učitelů z kategorií týkající se pravidel spolupráce **Rozdílné možnosti** a **Vzájemná dohoda**, není pochyb o tom, že si uvědomují důležitost pravidel ve vzájemném vztahu a díky jejich následnému dodržování můžeme eliminovat řadu limitů, které díky možným nedorozuměním do vztahů vstupují. Tyto dvě kategorie přímo odpovídají na výzkumnou otázku, která se týká pravidel spolupráce rodičů a učitelů. Možnou formou, jak pracovat s pravidly je společná diskuse, kterou nevede pouze učitel, ale jsou do ní zapojeni i rodiče s vlastními náměty. V rámci dobré spolupráce shledávám v rámci pravidel sepsání smlouvy, na které se podílí všichni aktéři a na základě problémů se na ni tak každý může

odvolat. Díky tomuto přesvědčení a sdíleným pohledům rodičů a učitelů můžu tuto vzniklou oblast pojmenovat jako **Všechno má svůj řád**. Jak už tomu ale bývá, s limity se setkáme v každém vztahu, avšak stanovením pravidel můžeme leckterým předcházet.

V subkategoriích **Snažíme se, ale...** a **Odsud posud**, se věnuji limitům, i přesto, že to nebylo v rámci výzkumu úplně očekávané. Objevovaly se zde kontroverzní póly, ve kterých rodiče a učitelů popisují vlastní zkušenosti. Na druhou stranu se mi otevřel pohled na limity a jejich prameny, kde největším z nich jsou rozdílné zkušenosti, s kterými aktéři do vztahu vstupují a pramení především z vlastní školní docházky. Eliminace problému může být otevřenost vůči novým interakcím, do kterých rodiče a učitelé vstupují, a to bez jakýchkoliv přesvědčení. Důležité je nalézt novou startovní čáru a mít **Společný pohled na věc**.

Subkategorie věnována pandemii covidu **Bojujeme statečně** a **Bariéra covid** vznikla také neplánovaně, a to důsledkem pandemie, která ovlivnila životy nás všech. Stejně tak se dostala i do vztahu rodiny a školy a mnohé ovlivnila. Pohledy na změny, které s sebou pandemie přinesla, nejsou vždy jen negativní. Na základě výpovědí lze pozorovat větší angažovanost rodičů do vzdělávání a vzájemná podpora učitelů a rodičů, proto je název této oblasti **V covidu si poradím**.

Další kategorie, které se týkají především významu dobré spolupráce jsou **Na jedné lodi** a **Ruku v ruce**, které rozklíčovaly nejvíce shodných názorů a pohledů a jsou odpovědí na výzkumnou otázku: Jaký je význam a aspekty dobré spolupráce rodičů a učitelů? Název této oblasti, která vznikla po komparaci obou interpretací výzkumu, je **Přemýšlej o tom**, a to z toho důvodu, že uvědomění si důležitosti a významu vzájemných vztahů může mít vliv na další oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, ale také na spolupráci jako takovou.

Další dvě subkategorie se věnují formám spolupráce **Dělejme to společně** a **Rodiče, slyšte!**, které rodiče a učitelé spatřují jako dobré a jsou odpovědí na druhou výzkumnou otázku. Pohledy rodičů byly shledány ve dvou dimenzích, kdy první z nich byla upřednostňování písemné formy, a to nejčastěji podobou online prostředků, a to především v rámci jednoduchých sdělení a informovanosti rodičů ze strany učitelů. Druhá dimenze byla jednohlasná v preferenci osobních setkání. V návaznosti na výpovědi byla oblast pojmenována jako **Tok informací**.

Na základě velkého množství výpovědí, která se vztahovala k osobním setkáním a jejich preferencím od obou aktérů, vznikly tak poslední dvě subkategorie výzkumu. **Hra na schovávanou** a **Osvědčená metoda** prezentují požadavky a přání obou skupin participantů

od společných setkání, která mají probíhat především **Na vlně přátelství**, a to s cílem vzájemné spokojenosti.

Po komparaci výsledků rodičů a učitelů a vzájemně vzniklých kategorií mi vyvstaly také oblasti, které jsou pro rodiče a učitele shodné a podtrhují aspekty a pohledy aktérů na dobrou spolupráci a jsou odpovědí na předem zvolené výzkumné otázky. Přináší tak vhodná doporučení do praxe:



Obrázek č.3: Interpretace výsledků vytvořená na základě komparace výsledků učitelů a rodičů

Na závěr bych ráda doplnila, že výzkum odpověděl na předem stanové otázky, které se týkaly dobré spolupráce rodiny a školy v perspektivách rodičů a učitelů. Mnohdy má výsledná zjištění vyvrátila prvotní předpoklady, s kterými jsem do výzkumu vstupovala. Přesah těchto zjištění může některé povzbudit k pokračování.

6 LIMITY A DISKUSE VÝZKUMU

S postupem času je jako u každého výzkumu zapotřebí zaměřit se na oblasti silných a slabých stránek, které i mně vplynuly po interpretaci dat a zveřejnění výsledků. Limity výzkumu spatřuji převážně v preferencích participantů, kteří s odvoláním na covidovou situaci dávali přednost spíše internetovému setkání. I přesto, že tato interview probíhala za použití videokamer, bezprostřední chování se za nimi stejně schovalo. Po následném porovnání interview, která proběhla tváří v tvář a ta, která prostřednictvím platformy Microsoft Teams, spatřuji mírné nedostatky v reakcích na otázky výzkumníka. U druhé metody jsem zvolila možnost vyplnění nedokončených vět online formou, a to především kvůli časové úspoře participantů, kteří už i tak byli mnohdy časově vytíženi. V tomto naopak shledávám spíše výhodu, která eliminovala zkreslení odpovědí, které by bylo pro mě, jako výzkumníka obtížné dekódovat, jelikož ručně psaný text by mohl působit zmatečně. Dalším limitem, který se prolínal výzkumnou částí, byla moje nezkušenost, jako výzkumníka, jelikož se jedná o první výzkum, do kterého jsem se pustila, avšak s odhodláním a vytrvalostí jsem dosáhla vytyčeného cíle. Největší obavy pramenily ze samotného interview, která ale byla vedena na přátelské vlně, což přisuzuji i zájmu participantů o téma mé závěrečné práce. Spolupráce rodiny a školy je totiž oblast, která se prolíná životem každého rodiče a učitele a díky účasti na výzkumu se tak svěřili s vlastními zkušenostmi a přesvědčeními, která mohou ke skutečně dobré spolupráci pomoci. Jedním z dalších limitů může být i fakt, že všichni participanté byli kooperativní a sdílní a vykazovali zájem o spolupráci s rodiči či učiteli. Do budoucna pro širší zkoumání by bylo vhodné porovnat názory a představy na dobrou spolupráci s rodiči a učiteli, kteří nemají takhle kladný přístup k hledání společné cesty a dobré spolupráce.

Oslovení rodiče i učitelé mají můj obdiv, protože mnozí z nich byli poprvé součástí výzkumného šetření, z kterého pramenily prvotní obavy, jak sami přiznali, avšak následně tuto zkušenost hodnotí velmi kladně, což i mě jako výzkumníka motivovalo do dalších rozhovorů. Mnohdy docházelo ze stran participantů ke sdílení velmi citlivých informací, které ale posunuly výzkum zase o kousek dál a donutily mě tak uvažovat nad spoluprací hned z několika úhlů, a ne pouze zprostředkovaně z pohledu rodiče a učitele, jak bylo prvotně zamýšleno.

Odhodlání výzkumníka ale i samotných participantů umožnilo v online prostředí vhodně nasimulovat kritéria interview s pravidly, která byla po čas výzkumného šetření dodržena.

Před samotným interview v rámci oslovení participantů proběhlo svolení z jejich řad s nahráváním našich rozhovorů, což následně usnadnilo přepsání výpovědí.

Pro porovnání mohu hodnotit podobná východiska, ke kterým se v rámci svého výzkumu dopracovala Šedřová (2009). Nejvíce se ztotožňuji s faktem, že rodiče znají požadavky učitelů a rozumí tak i jejich očekáváním, která jsou k rodičům vysílána. Musím však na základě svého výzkumu doplnit, že ze strany učitelů schází podněty, které by rodiče do budování dobré spolupráce zapojovaly. Rodiče, stejně jako učitelé, si jsou vědomi výhod, které dobrá spolupráce přináší, avšak aby mohla být skutečně dobrá, je nutné, aby do nich byli rodiče více zapojováni. Jak jsem již zmiňovala v kapitole, která se zabývala komparací interpretací rodičů a učitelů, je vhodné, aby se i na sestavování pravidel, která jsou předpokladem každého dobrého vztahu, podílela každá zúčastněná strana.

Díky tomuto uvědomění a společné práci, která je mnohdy opravdu těžká, dochází k eliminacím limitů, které tento vztah provází. S čím se ale na základě podložených dat nemůžu stoprocentně ztotožnit je, že na školách probíhá tiché partnerství mezi rodiči a učiteli. Myslím si, že v tomto případě se mnohé změnilo a jak jsem již jednou použila, každý z účastníků má svůj hlas, který se nebojí použít. Každý tento hlas by měl být vyslyšen na společných setkáních, která mají vést k diskusím, a nikoliv k jednosměrné informovanosti. Aby se tak dělo, musí dojít k celkové změně vnímání spolupráce oběma aktéry, které je již na dobré cestě k dobré spolupráci.

Ve svém výzkumu poukazuje Pohnětalová (2015) na silnou stránku školy, kterou shledává v dostatku příležitostí, které školy rodičům nabízí. Dále také autorka poukazuje na to, že *„školy tímto vytvářejí vlastní pravidla pro spolupráci s rodiči, která vychází z filozofie školy a z výsledků je zřejmé, že jsou rodiči reflektována. Výzkum ukázal, že zapojování rodičů do života školy znamená především účast na společenských a prezentačních akcích školy, což koreluje s výsledky podobných výzkumů (Trnková, 2004; Rabušicová, 2004).* Potvrdilo se tak i v mém výzkumu, že rodiče jsou seznámeni s pravidly, která jsou stanovena převážně učiteli, avšak zapojení rodičů do jejich tvorby není u nás ještě úplnou samozřejmostí. Stejně tak se v rámci mého výzkumu potvrdilo, že nejčastější účast rodičů na životě školy je právě skrz zmíněné akce, které škola rodinám nabízí, avšak jejich nabídka není stále tak vysoká, jak bychom si představovali.

Tímto výzkumem se otevírají dveře společně s dalšími motivy k dalšímu zkoumání dobré spolupráce. Oslovení participantů byli zástupci prvního stupně základního vzdělávání a dle mého názoru se zde naskytuje možnost pro výzkum i v jiných pedagogických sférách. Dalším tématem, které by mohlo být podrobeno výzkumu by mohla být komparace dobré spolupráce na tradičních a alternativních základních školách. Stejně tak i komparace dobré spolupráce městských a venkovských základních škol, kde samotné rozdíly vyplývají i v mé práci.

ZÁVĚR

Závěrem této práce mohu konstatovat, že výzkum odpověděl na předem stanovené cíle. Cílem mé práce bylo odhalit představy rodičů a učitelů prvního stupně základního vzdělávání o dobré spolupráci. Tyto představy byly u obou skupin participantů shledány a následně interpretovány, díky čemuž byl hlavní cíl výzkumu naplněn. Teoretická východiska byla v souladu s výzkumnou částí, tudíž bylo možné získat přehledné a rozsáhlé výsledky, které byly z výzkumu zjištěny a posléze interpretovány. Jako nejvíce přínosné v rámci sběru dat hodnotím samotnou volbu metod, které pro řadu participantů byly samotnou motivací k účasti na výzkumu a mně jako výzkumníkovi tak poskytly široký pohled na představy spolupráce obou aktérů do kterého se promítali zkušenosti a očekávání každého z nich.

Na spolupráci rodiny a školy v perspektivách rodičů a učitelů bylo během výzkumu pohlíženo hned z několika úhlů. Nejdříve jsem se zaměřila na celkové vnímání spolupráce a její aktuální podobu. Ta byla objasněna i v pojmovém aparátu v teoretických východiscích, v rámci kterých jsem se seznámila s domácími i zahraničními výzkumy, které se podobnými tématy zabývají. Dále jsem se věnovala významu spolupráce a celkovému vztahu rodiny a školy, které jsou koncipovány v jednotlivých modelech. Součástí teoretických ukotvení bylo také uspořádání jednotlivých forem spolupráce, kterým jsem se následně věnovala i v rámci výzkumu, jelikož se přímo vztahovaly k mým předem vytyčeným dílčím cílům. Poukázala jsem také na sporné aspekty a limity spolupráce, kterým můžeme předcházet právě pomocí pravidel, která mají vycházet ze vzájemných vztahů rodičů a učitelů. Tyto vztahy jsou doprovázeny zkušenostmi a představami, které formují očekávání, kterým je věnována samostatná kapitola teoretické části. V poslední fázi jsem se zamýšlela nad obrazem „dobré“ spolupráce a následně ve výzkumné části v jednotlivých interpretacích rodičů a učitelů vyhledávala pasáže, které s ní souvisí a utvořila tak celkový přehled, který dobrou spolupráci odráží.

Z výsledků výzkumu vzniklo několik kategorií, které v sobě skrývají představy dobré spolupráce pohledem rodičů a učitelů společně s podněty, které by mohly být pro takovou spolupráci jistým východiskem. Rodiče i učitelé vnímají důležitost spolupráce nejen jako klíč k úspěšnosti a vzdělání samotného dítěte, ale s postupem času přichází i na výhody tohoto vztahu, z kterého mohou čerpat oba aktéři. Z tohoto důvodu si myslím, že došlo k určité transformaci pohledů, která je zapříčiněna mimo jiné i pandemickou situací, která vstoupila do života každého z nás a tím i do vzájemného vztahu rodiny a školy.

Kromě zmíněných oblastí bylo možné zmapovat i zapojení rodičů do vzdělávání a života školy. Součástí je i celkový přehled akcí a možností, které mají pomoci rodičům v jejich větší angažovanosti, která stále není na takové úrovni, jakou bychom na našich školách nejspíše očekávali. Stěžejní roli v rodičovských zapojeních hraje jejich přesvědčení a zkušenosti, s kterými stejně jako učitelé vstupují do vzájemných vztahů.

Pevně věřím, že získané výsledky týkající se oblasti dobré spolupráce budou pro rodiče i učitelé posilou, která pro ně může být inspirací a motivací k tomu, dělat věci lépe s vidinou výhod, které v sobě dobrá spolupráce má. Mám velkou radost a jsem nesmírně vděčná, že bylo možné shromáždit takové množství dat od všech rodičů a učitelů, kteří mi byli velkou oporou a motivací, stejně jako mě nespočetněkrát přesvědčili o tom, že jsem se neminula tématem, které je pro mě jako budoucí učitelku neskutečnou inspirací. Ze získaných dat a závěrečných zjištění budu během své praxe neustále čerpat, jelikož mi přinesla spoustu inspirace a námětů, jak to dělat jinak a lépe a myslím si, že díky nim mohu být učitelkou, kterou bych si přála být.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Auerbach, S. (2012). *Conceptualizing Leadership for Authentic Partnerships: A Continuum to Inspire Practice*. New York: Routledge.
2. Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850.
3. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94, 95-120.
4. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
5. EKS, z. s. (2017). *Spolupráce školy a rodiny očima učitelů, rodičů a žáků*. ZKOLA. <https://www.zkola.cz/spoluprace-skoly-a-rodiny-ocima-ucitelu-rodicu-a-zaku/>
6. Epstein, L. J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2nd ed). Boulder: Westview Press.
7. Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítání*. Praha: Yinachi.
8. Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda.
9. Gavora, P. (2007). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
10. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
11. Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
12. Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
13. Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanost reprodukce k dělnické rodině*.
14. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
15. Komárková, R. (2017). *Sociologická encyklopedie. Sociologický ústav Akademie věd České republiky*. Praha.
16. Kuchařová, V., Barvíková, J., Höhne, S., Janurová, K., Nešporová, O., Palonciová, ... Vidovičová, L. (2019). *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: SLON.

17. Krejčová, V. (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole. Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
18. Křemenová, J. (2015). *Učí se celá škola: Spolupráce a komunikace s rodiči*. Fakta, s. r. o.: Žďár nad Sázavou.
19. Labáth, V. (2004). *Rezidenčná starostlivosť*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca.
20. Lareau, A. (1989). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: The Falmer Press.
21. Majerčíková, J. (2011). Rodina a jej dôvera k škole. *Pedagogika* 2(1), 9-27.
22. Majerčíková, J. et al. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského.
23. Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, 20 (1).
24. Matýsková, D. (2005). Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(1), 27–36.
25. Merseth, K. K., Schorr, L. B., Elmore, R. F. (1999). Schools, community-based interventions, and children's learning and development: What's the connect? *The CEIC Review*, 8(2), 6-7, 17.
26. Munn, P. (1993). *Parents and schools: Customers, managers or partners?* London: Routledge.
27. Ohio Department of Education. (2016). *Setting the Stage for Family, School and Community Partnerships*. Retrieved from <https://education.ohio.gov>
28. Quezada, S. M. (2016). Strengthening relationships with families in the school community: Do school leaders make a difference? *Voices in Urban Education*, 44, 23-32.
29. Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
30. Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.

31. Pol, M., Rabušicová, M. (1996). *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část)*. *Pedagogika* (2), 105–116.
32. Pol, M., Rabušicová, M. (1997). Rozvoj vztahů školy a rodiny: Několik zahraničních inspirací. *Sborník prací FFMU U2*, 5-34.
33. Project APPLESEED (2019). *The Six Slices of Parental Involvement*. Carson Middle School Solon Pride. https://66f6648b-5dd3-447f-94f1-4fc393283251.filesusr.com/ugd/842f93_b9cd1cfbf0c644d69400d57c6efc256c.pdf
34. Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.
35. Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny* (2. vyd). Praha: Portál.
36. Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27-52.
37. Štech, S. (2004). *Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí*. *Pedagogika* (4), 374–388.
38. Štech, S. (2009). *Rodina a škola: Partneři nebo soupeři*. Brno: Národní centrum pro rodinu. Online: <http://www.rodiny.cz/f/file/Štech.pdf>
39. Štech, S., Viktorinová, I. (2001). *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
40. Švaříček, R., Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
41. Walterová, E. et al. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: UK Karolinum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
R	Identifikace rodiče
U	Identifikace učitele
T	Tazatel
MS	Microsoft Teams

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek č.1: Interpretace výsledků od rodičů</i>	66
<i>Obrázek č.2: Interpretace výsledků od učitelů</i>	86
<i>Obrázek č.3: Interpretace výsledků vytvořená na základě komparace výsledků učitelů a rodičů</i>	100

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č.1: Charakteristika participantů výzkumu – rodiče.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka č.2: Charakteristika participantů výzkumu – učitelé.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka č.3: Metody výzkumu a počet participantů.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka č.4: Dobrý učitel a dobrý rodič.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabulka č.5: Návrh oblastí pravidel dobré spolupráce.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabulka č.6: Návrh efektivních setkání pohledem rodičů a učitelů.....</i>	<i>95</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dohoda o vzájemné spolupráci sestavena v rámci programu Začít spolu (Kargerová, 2019).

Příloha P II: Ukázka přepisu interview s R1

Příloha P III: Ukázka přepisu interview s U3

Příloha P IV: Nedokončené věty pro rodiče

Příloha P V: Nedokončené věty pro učitele

PŘÍLOHA P I: DOHODA O VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCI

Dohoda o vzájemné spolupráci

Závazky učitelů:

Slibujeme, že budeme:

- jednat s každým dítětem i jeho rodinou individuálně
- pravidelně posílat zprávy, informační dopisy
- pořádat informativní rodičovská setkání
- zachovávat pravidla důvěrnosti vůči vaší rodině
- poskytovat vašemu dítěti pozitivní atmosféru
- poskytovat vašemu dítěti činnosti přiměřené jeho schopnostem
- pravidelně informovat vaši rodinu o pokrocích a úspěších dítěte
- okamžitě informovat vaši rodinu o případných úrazech či onemocněních dítěte
- připravovat situace, v nichž bychom vám dali příležitost účastnit se práce ve třídě
- dělat všechno proto, abyste se cítili v naší škole vítáni

Závazky rodičů:

Slibuji/slibujeme, že budu/budeme:

- v dohodnutém čase dítě ze školy vyzvedávat
- trávit určitý čas ve třídě, bude-li to možné
- oblékat své dítě přiměřeně počasí a situaci
- informovat učitele o obavách spojených s našim dítětem
- poskytovat důležité informace o zdravotní stavu našeho dítěte
- číst všechny informace zaslané domů
- číst informace umístěné na „rodičovské nástěnce“
- spolupracovat se školou formou, kterou si zvolíme
- vyjadřovat své návrhy vztahující se k chodu školy

Podpis rodičů.....

Datum.....

Podpis učitelů.....

Datum.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PŘEPISU INTERVIEW S R1

25.11.2021

T: Jak byste popsal spolupráci s učiteli vašich dětí?

R1: Řekl bych, že je dobrá. Čtyřikrát do roka máme třídní schůzky, na nich se probírají vlastně věci individuálního charakteru a jednou do roka je nějaká besídka, akademie, kde jsou pozvaní všichni rodiče a probírají se další věci, které jsou součástí výchovy a vzdělávání dítěte.

T: Z jakých důvodů kontaktujete učitele nejčastěji?

R1: Teďka poslední dobou hlavně kvůli té covidové situaci, vlastně když jsme potřebovali vědět, co máme očekávat do budoucna, ale když pomínu teďka tu situaci tak to bylo spíš v rámci nějakých individuálních situací, když právě byla třeba ta akademie, tak abychom věděli, co je potřeba připravit, jestli je potřeba něco s malým řešit nebo případně pokud nastala nějaká nevhodná situace, že se děti ve škole nepohodli a tak podobně. A pak taky samozřejmě kvůli známkám.

T: Jaké kontakty s učiteli vám jsou nejvíce sympatické a proč? (Zde to myslím tak, jestli je vám příjemnější do školy chodit nebo se raději spojujete telefonicky nebo přes email).

R1: Hodně věcí řešíme přes mail, ale mně osobně nejvíce vyhovuje telefonický hovor, teďka to aktuálně i preferuji než osobní a myslím si, že po telefonu se dá víceméně všechno už dnes zařídit, vidím to sám v práci, že toto se prostě změnilo. Ale chápu že učitelé nemají čas být neustále na telefonu a kdyby to takhle měli řešit s každým rodičem, tak asi nedělají nic jiného. Takže chápu, že nejvíce používáme mail, ale mně upřímně vyhovuje více telefonické spojení.

T: Myslíte si, že třeba osobní kontakt, kdy toho učitele vidíte, můžete na něj reagovat a on zase na vás, není lepší formou?

R1: Tak myslím, že jako tady k tomu jsou právě určené ty třídní schůzky, ale když se řeší právě ty věci mimo třídní schůzky, tak si myslím, že po telefonu to stačí. Případně dnes je možné telefonovat už i s kamerou. Jako ještě jsme to s kamerou teda nezkoušeli (smích), ale víte co, to může přijít ani se nenadějeme. Každopádně kdyby se to týkalo nějakého závažnějšího tématu a my bychom se prostě nemohli potkat, tak si myslím, že i tak by to bylo v pohodě řešit takhle elektronicky.

T: Dobře a myslíte si, že i z pozice učitele by to bylo v pořádku volat s kamerou?

R1: To nevím. Jak jsem již říkal, ještě jsme to nezkoušeli, nebyl pro to nějaký důvod, ale myslím si, že učitelé už jsou na to dneska zvyklí s tím, že už zažili i výuku přes kameru, takže si myslím, že by to nebyl problém. Ale jak říkám, to by asi musela být nějaká krajní situace, kdy bychom se měli vidět osobně a z nějakého důvodu by to prostě jinak nešlo.

T: Jak často se tedy s učiteli setkáváte?

R1: Čtyřikrát do roka na těch schůzkách pak jednou ročně když je nějaká ta besídka nebo akademie, a to jsou asi takové ty osobní schůzky. No a pak jestli si dvakrát či třikrát do roka zavoláme, když se děje něco takhle, nebo když si potřebuji zkontrolovat či probrat s učitelkou známky anebo se často bavíme i o celkovém stavu výuky a tak podobně. Když to shrnu, tak bych řekl takových deset interakcí za rok.

T: Docela mě zaujal celkový stav výuky, můžu se zeptat, jak to myslíte?

R1: No tak nemyslím tím právě jenom známky, ale taky třeba domácí úkoly, jak se synovi celkově daří, jestli je ve škole hodný a nedělá nějaký lumpárny. Ale taky se s manželkou zajímáme o to, co se právě učí, jaké je čekají výlety, co je prostě nového. Samozřejmě to vždycky probereme v rámci schůzek, nebo to tak nějak samo vyplyne právě z našich hovorů. Proto jsem říkal, že kdyby měla takhle učitelka volat s každým rodičem, jak volá se mnou nebo s manželkou, tak nedělá nic jiného (smích). Je fakt, že my si prostě rozumíme, ale samozřejmě na formální úrovni.

T: Angažujete se nějak dobrovolně do činností školy?

R1: No, já se neangažuji. Ale manželka myslím byla v minulosti součástí právě příprav na besídku a myslím, že dvakrát dokonce. Ale já osobně se nějak aktivně neangažuji.

T: Jaké akce vám vaše škola nabízí? Jestli můžete nějaké vzpomenout.

R1: Tak určitě tam jsou nějaký kroužky výchovný. Ale abych pravdu řekl, tak nevím teď přesně jaké tam jsou. Naše děti se samozřejmě angažují, ale celou nabídku neznám. Na den dětí (myslím, že to je na den dětí) bývá nějaká slavnost, tam vím, že chodí právě i manželka s dětmi a že se tam ženský scházejí u kávy a klábosí a děcka tam mají různé atrakce. Ale to bych se jí musel zeptat. Ale je pravda, že to vždycky dobře hodnotí a chválí si to.

T: Zúčastňujete se akcí, které vám vaše škola nabízí nebo které pořádá. Mám namysli třeba tu akademii, kterou jste zmiňoval apod.

R1: Když to jde, tak se zúčastňujeme oba. Ale jednou mi to nevyšlo, tak byla jen manželka, ale když to jde, tak se snažím udělat si ten čas. Hlavně víte co, největší radost to stejně udělá našim dětem, když nás tam vidí a jdeme se podívat na to, co si pro nás připravili, tak už jen z toho důvodu prostě nechceme zklamat. A my se taky těšíme.

T: Proč by podle vás měla rodina a škola spolupracovat?

R1: No. Řekl bych, že je to takový přirozený. Podle mě nemůže být výuka toho dítěte jenom na škole. Já jsem měl taky podporu rodičů, kteří se se mnou učili doma. Mamka si ke mně vždycky sedla, zkontrolovala úkoly, popřípadě mi poradila, když jsem nerozuměl zadání, ale jak přišel táta, tak jsem věděl, že je zle (smích). Děti dostávají spoustu domácích úkolů, které musí řešit a pokud si s nimi neví rady, tak je tady od toho ten rodič, který má pomáhat a neuznávám prostě z mého pohledu, že vzdělávání dítěte je jenom na škole. Ale víte co, to tak máte i s výchovou, spousta učitelů vychovává děcka, co má ve třídě. Manželka má známou učitelku a máme to z první ruky. A to je hrozné, že dnes už učitel nejenom učí, ale i vychovává jedince, na které doma není čas. Potom úplně vidíte, jak má to děcko radost, když se mu ta učitelka věnuje a kolikrát i zlobí, aby měl její pozornost, ale když se jí doma nedostává, tak je to úplně očekávatelné si myslím. No nemají to vůbec jednoduchý, já bych to dělat nemohl a obdivuji je.

Ještě jestli bych mohl doplnit, jestli to nevádí a máte čas, tak pokud jsou nějaké problémy tak je přece na rodičích, aby ty problémy řešili. Jsou věci, které za ně ta škola nevyřeší a ani vlastně nemůže, když nejsou rodiče těch dětí. Teď jsem se úplně rozvášnil.

T: Naopak, já jsem vděčná, že mi poskytnete i konkrétní příklady a říkáte své názory k tomuto tématu, takže opravdu, co vás napadne, sem s tím.

T: Jaký máte tedy názor na domácí úkoly a přípravu celkově? Zapojujete se do ní i vy?

R1: Určitě. Máme to doma rozdělený. Manželka má nějaký předměty a já mám zase jiný.

T: Jaký máte na starost vy?

R1: Tak já mám matiku a jazyky a manželka víceméně zbytek (smích). Děláme se synem úkoly a kontrolujeme ho.

T: Jaká forma spolupráce je pro vás nejvíce přínosná a efektivní? Co pro vás znamená dobrá spolupráce?

R1: No tak myslím si, že by to mělo být tak, že ani jedna strana nedělá té druhé straně více práce, než je potřeba. Samozřejmě my doma děláme maximum pro to, aby mělo dítě co nejlepší prospěch ve škole, ale taky je potřeba, aby i škola dělala maximum zase na jejich straně. Aby ta výuka byla kvalitní, aby byla konkurence schopná, abychom my nemuseli zvažovat třeba změnu školy z toho důvodu, že bychom byli nespokojení s tím, jaká je výuka a přístup učitelů. No a aby samozřejmě učitelé řešili věci, které mají řešit jenom oni a nás kvůli tomu nevolali, ale pak samozřejmě pokud se stane nějaký problém, kterej jak jsem říkal je na řešení rodiče je zase na nás, abychom ho vyřešili a nepřidělávali práci škole. Jak jsem říkal, některý problémy škola řešit nemůže, protože nejsou rodiče, ale určitě za mě to musí jít takhle ruku v ruce, ale já jsem spíše příznivce toho, jak ta výuka probíhala za dob, kdy já jsem byl na základní škole a nejsem moc příznivcem těch alternativních škol a směrů a například nelíbí se mi to, že by moje dítě nemělo být zkoušené před tabulí nebo něco takového, protože to podle mě utváří osobnost, že člověk se učí projevovat svůj názor před ostatními a podobně. Takže nemyslím si, že by se ta škola měla snažit být úplně co nejvíce progresivní, aby se všechno měnilo, ale určitě by měla jít s dobou a musí být trochu inovativní ve výuce.

T: Co by se muselo stát, abyste začali uvažovat o tom, že byste změnili školu?

R1: Asi záleží, jestli by se jednalo o problém výukový nebo sociální. Pokud by byl výukový, tak pokud bych u těch úkolů začínal mít pocit, že se tam učí věci, které považuji (nechci říct za nedůležitý), ale že třeba ten způsob toho učení je vyloženě jen o memorování nazpaměť nebo jestli to dává nějaký smysl a snaží se to učitelka podávat tím správným způsobem, kterým dítě zaujme, tak to je rozdíl, že jo. Ale jako je to těžký, mají nějaký osnovy, ale tak první by bylo, kdybychom takhle doma uvážili, že to, co se to dítě učí, že ty znalosti neodpovídají tomu, v jaký fázi života by měl být a pak samozřejmě sociální. Záleží, jestli ta škola umí vyřešit problémy, které v té škole vznikají v dětských skupinách a společnostech, jestli tam jsou nějakí sígři, kteří by třeba i šikanovali ostatní a škola by s tím nic nedělala, tak pak to by byl samozřejmě taky důvod k tomu, že nechceme, aby se naše dítě v takovém prostředí pohybovalo.

T: Myslíte si, že je dobře, že by vás v těchto situacích, třeba konkrétně týkající se té šikany, kterou jste zmiňoval, škola kontaktovala a řešila to s vámi, nebo si myslíte, že by to měla vyřešit sama?

R1: No, určitě oba – rodiče i učitelé. Podívejte se, když to řeknu takhle upřímně, tak kdyby můj syn takhle někoho šikanoval a učitel ho za to proplesknul, já bych s tím problémem neměl. Naopak, doma by dostal ještě z druhé strany, protože to jsou věci, které se prostě nedělají a které je potřeba takhle důrazně vysvětlit a vyřešit. Jako já vím, že se to nesmí, že málokterý učitel by to dneska udělal, ale kdyby to udělal vůči mému dítěti, tak ode mě by žádný soud neproběhl, nebo bych to neřešil, protože pokud by si to moje dítě zasloužilo, tak já jsem taky na základní škole dostal pár pohlavků, když jsem si zasloužil a přijde mi to úplně normální, protože děti kolikrát ten rozum nemají, takže pokud takový případ nastane, tak by to škola měla určitě adekvátně řešit a kontaktovat rodiče, pak je na rodičích, jak si to doma zařídí a vyřeší.

T: V čem spatřujete význam spolupráce? Myšleno mezi rodinou a školou nebo rodiči a učiteli. Prospívá spolupráce něčemu podle vás?

R1: Myslím, že se to hodně odvíjí od toho, co jsme už tady spolu probrali. Jsou věci, které nemůže vyřešit sám učitel, škola a které zase nemůže vyřešit sama rodina, rodiče. Jako ty třídní schůzky prostě musí být, abychom věděli, co ta škola plánuje dál a jaká je vlastně aktuální situace ve třídě. A besídka, akademie, to je takový fajn zpestření spíše pro ty děti bych řekl, není to asi tak úplně důležité, nebo jako samozřejmě taky je dobrý vidět ty naše děti, že dělají něco kreativního a něčemu se věnují, takže je to taky vlastně v pořádku a je to pravděpodobně nezbytná součást. Ale zase samozřejmě máme všichni spoustu práce a potřebujeme, aby se to dítě ve škole učilo a vzdělávalo a aby doma přišlo pouze s tím, že už jenom procvičujeme, co se ve škole naučilo, a ne že bude rodič doma vysvětlovat látku, kterou mělo zvládnout ve škole. Myslím tím pořádk, jednou za čas určitě, to není problém, a i se s tím počítá. Ale zase na druhou stranu, pokud to takhle přetrvává déle a je to na denním pořádku, nebo když si rodiče mezi sebou řeknou, že je to divný, že více dětí neumí stejnou látku, tak je problém asi na straně učitele. Když je to jeden, tak třeba nedával pozor, stane se. Pokud se ale sejde více dětí, kteří nepochopili stejnou látku a rodiče je to doma učí, tak je asi chyba na tom vzdělávání a je potřeba, aby ta zpětná vazba přišla od rodičů směrem k té škole.

T: Můžu se vás zeptat, když jste takhle narazil na ty rodiče, tak vy jste takhle v kontaktu s jinými rodiči?

R1: Asi takhle, nejsem v pravidelném kontaktu, ale máme na sebe čísla, známe se takhle z třídních schůzek a od vidění, to město tady není tak velký, takže jako kdyby byl problém, máme na sebe kontakt, ale zatím se nic takového nestalo a nic takového jsme neřešili.

T: Když jsme u té spolupráce, jaké limity by mohla mít? Abych to uvedla na pravou míru, jaké problémy by mohly v rámci spolupráce rodiny a školy vzniknout?

R1: Tak může být osobní. Asympatie, nemusí si rozumět učitel s rodičem, mohou mít rozdílné názory a pohledy, stejně jako mohou vzniknout různé komunikační bariéry i v této osobnostní asympatii. My teda takový problém nemáme (přemýšlí). Pak to může být samozřejmě hodně v návaznosti na hodnocení žáků že jo, prostě ty testy, co děti mají nemají třeba kolikrát ani žádnou oficiální bodovací škálu, takže je to víceméně na nějakým subjektivním názoru učitele, takže rodiče mohou mít někdy pocit, že si dítě zaslouží lepší známku než ten učitel, ale my zase nevíme, co se přesně v té hodině děje. Takže myslím si, že i tady můžou být limity, že rodiče mají zkreslenou představu toho, jak se to jejich dítě v hodině projevuje a pak podle nějakých známek si můžeme myslet, že si to to dítě nezaslouží. Takže rozdílný názory, rozdílný pohledy na věc a pak taky učitel by měl být nestranný, že jo. Pak jsou učitelé, kteří vnukávají dětem nějakou svoji myšlenku nebo nějaký svoje přesvědčení, klidně to může být o životě, politice, cokoliv, tak samozřejmě tohle by taky asi nemělo úplně probíhat, ten učitel by měl být nestranný a měl by vyučovat objektivně a ne subjektivně. Takže tak.

T: Myslíte si, že má spolupráce nějaká pravidla, která by měl učitel, nebo rodič dodržovat?

R1: Já nevím, tak asi taková nějaká základní, kolik těch interakcí za rok bude, jakým způsobem budou probíhat, jak dlouho, co všechno se tam bude probíhat. Ten učitel by měl obeznámit rodiče se vším tím důležitým, neměl by zatajovat nějaké informace, nevím no.

T: Když jste třeba zrovna u toho zatajování, seznámila vás učitelka na začátku školního roku s jejími postupy, nebo s klasifikací?

R1: No ano, tak vlastně na těch prvních třídních schůzkách toto proběhlo, že nám paní učitelka ukázala plán výuky, co můžeme očekávat, rovnou nám ukázala i na co bychom se

měli soustředit během práce na domácích úkolech a pak vlastně během té poslední covidové vlny, kdy se učilo z domu tak to bylo o to intenzivnější že jsme vlastně spoustu věcí, které děti nemohly dělat ve škole, tak je právě dělaly doma, takže tady s tím nás docela pravidelně seznamovala, jaká látka se bude probírat, na čem je potřeba zapracovat, protože to byla třeba zrovna těžká látka, která se třeba blbě vysvětluje po internetu, online. Takže v tomto pomáhala a my jí.

T: Když se zamyslíte nad třídními schůzkami, vnímáte nějaké rozdíly mezi rodiči a tím, jak spolupracují a jak se zapojují?

R1: No tak samozřejmě ano. Jsou rodiče, kteří ani ty třídní schůzky ani nepřijdou. Vím, že ten počet se tam mění, kolikrát je těžký říct, jestli tam jsme všichni nebo ne, ale jsou rodiče, kteří na tu schůzku občas ani nepřijdou, ale tak zase já jsem třeba taky dvakrát nebyl, že šla sama jen manželka, takže je to pro mě asi těžký hodnotit, ale tak jako asi je to normální, že jsou rodiny, kterým na tom vzdělávání dítěte záleží a pak jsou rodiny, tím nechci nikoho urazit, ale prostě například když to řeknu tak třeba sociálně slabší, nebo kterým na tom nezáleží a nechávají dítě stát takhle u plotu, ať se zařídí samo, tak to bylo vždycky a vždycky bude. A pak jsou rodiče, kteří jsou brutálně přemotivovaní, co jsem slyšel, že i ty děti to mají doma třeba těžký, že těm rodičům doma až moc zase záleží na těch známkách, což já zase až tak nevyžaduju, aby moje dítě bylo premiantem třídy a mělo za každou cenu samé jedničky. Spíš mi jde o to, abych viděl, že je syn šikovný a abych z něj měl pocit, že se v životě uplatní a není pravidlem, že se přece uplatní jen jedničkáři, kolikrát to bývá právě přesně naopak. Takže každé to má samozřejmě jinak, někdo lpí na známkách, někdo lpí na tom, aby z toho dítěte celkově něco bylo, aby měl všeobecný přehled a v životě se neztratil. Horší je, když to někdo nechá fakt jen na tom dítěti. Ale je to normální no.

T: Takže myslíte si tedy, podle toho, co jste teď řekl, že ta spolupráce mezi rodinou a školou má nějaký vliv na vaše dítě?

R1: Jo, tak určitě má. Kdybychom s manželkou nevěděli od učitelky, na kterých těch oblastech máme s dítětem spolupracovat, což pak řešíme třeba i na těch individuálních schůzkách, kde nám paní učitelka řekne, v čem je syn dobrej a co je potřeba zlepšit, tak nám to dá představu o tom, co třeba do budoucna plánovat, kam ho poslat pak třeba na střední školu, samozřejmě vím, že se to ještě bude měnit a že on sám se bude rozvíjet, ale je dobré to vědět. Bavíme se pak i se synem, jestli ho to baví ve škole, jestli mu to jde samo, naopak pak víme o předmětech a oborech, které mu nejdou a víme, že tudy cesta nepovede a snažíme

se na nich společně více pracovat, aby se rozvíjel všeobecně. A kdybychom toto nevěděli, tak já to doma přece horko těžko vyzporuju. Z těch domácích úkolů to trochu poznám, ale přece jen v té škole je ta zpětná vazba trochu jiná.

T: Co byste si přál, aby se v rámci spolupráce s učiteli změnilo?

R1: Myslím si, že by určitě měli být více progresivnější s tou online komunikací. Jako zrovna u té naší paní učitelky to není problém, ale podle mě by už v dnešní době neměl být problém komunikovat i tímto způsobem. Pokud já mám v práci půl hodiny čas a učitelka taky, tak je přece mnohem jednodušší si s paní učitelkou zavolat třeba i s kamerou a vyřešit to takhle, než kdybych tam jel a řešil to osobně. Takže určitě to, aby to propojení bylo co nejjednodušší a vyřešilo se tak co nejlépe. A pak si myslím, že asi ten individuální přístup, jako já chápu, že těch dětí mají ve třídě spoustu a že každý rodič si myslí, že to jeho dítě je to nejdůležitější, ale co já mám třeba zkušenost, když já jsem byl na vysoké škole v zahraničí, což jako nemůžu srovnávat, ale ten jejich přístup ke studentům je prostě úplně jiný no. Je individuální a fakt se ke každému studentovi přistupuje rozdílně, snaží se identifikovat slabý a silný stránky studenta a pracovat s nimi. Ale víte co, já to nevnímám jako problém učitelů, ale spíše jako problém celého systému no tady. Ale myslím si, že tady ta individuální spolupráce by mohla být taková příležitost pro učitele a celý vzdělávací systém.

T: Je pro vás důležité, abyste byl přímo zapojen do vzdělávání a učení vašeho dítěte?

R1: Asi je pro mě důležitý, abychom měli oba s manželkou ty informace, asi už je jedno, jestli já, nebo ona, na tom asi úplně nezáleží, spíš jde o to, aby ta zpětná vazba od té školy přicházela a aby ta škola udělala svoji práci a informace nám předala a pak je na nás, jak my s nimi naložíme. Ale určitě je potřeba, aby ty informace k nám šly, abychom i my věděli, na čem máme doma pracovat.

T: Považujete za důležité vést společné diskuse s učiteli o vzdělávání a novinkách ve výuce?

R1: No tak určitě, to bych moc ocenil. Školství není můj obor a není to něco co mě úplně naplňuje, takže ve svém volném čase si nečtu o novinkách a proměnách ve školství, takže si myslím, že by to mělo být součástí a když to řeknu takhle tak i povinností té školy, aby nás jako rodiče seznamovala. A to je přesně to, o čem jsme se bavili, že kdyby teď škola přišla s tím, že půjde nějakým alternativním stylem výuky, že se to úplně změní, bez toho, aniž bychom my věděli, že se to nějak řeší, tak je to samozřejmě špatně. Kdyby začali ten proces

řešit a 90 % rodičů by řeklo, že takový způsob nechce, tak by škola věděla, že se do toho nemá třeba vůbec pouštět, ale když přijde s rozhodnutím, že je to teď nějaký trend a takhle se to teď bude dělat, tak to je pak přesně důvod k tomu, abychom my uvažovali nad změnou školy. Takže je potřeba, aby nás škola seznamovala. Oni jsou ti vzdělaní v oboru a experti, tak si myslím, že by bylo dobré, aby nás seznamovala s tím, co je nového ve školství a co máme třeba čekat do budoucna a případně, jestli navrhují nějaké změny ve výuce, tak abychom o tom věděli a dokázali si na to udělat vlastní názor.

T: Chcete abyste byl součástí řešení vzdělávacích a výchovných problémů?

R1: U svého dítěte chci být v obraze a vědět, jak se ve škole chová a jak se učí. Asi ne úplně součástí toho, abych to řešil za nějakou skupinu, ale pokud se to týká mého dítěte, tak určitě ano. Jde to ruku v ruce s tím, jestli by se pak něco měnilo plošně pro celou skupinu. Jo, souhlasím.

T: Považujete za přínosné neformální interakce s učiteli?

R1: Ano, tak já si myslím, že už z toho, co jsem tu řekl, tak že to tak nějak vyznělo. Jak jsem říkal, pro mě je úplně v klidu se s učiteli spojit online, a jako není pro mě ta formální stránka i toho rodičovského setkání tak není pro mě důležitý, aby to mělo nějakou formální stránku. Kdyby mi paní učitelka nabídla tykání, tak si s ní klidně potykám. Já jsem v tomto takovej pohodář troufnu si říct.

T: Dokážete si představit, že by učitelka navštěvovala přímo vaši rodinu? Protože v jiných zemích je to třeba úplně běžné, u nás ještě moc ne, dokázal byste se s tím ztotožnit?

R1: Nedokážu si to moc představit spíš ze strany paní učitelky, protože kdyby měla takhle obejít třicet dětí, tak chodí ještě dnes, ale jinak jste docela trefila to, o čem jsem já mluvil no, že v tom zahraničí to mají prostě jinak. Mají menší počet studentů, více tříd, mají určitě i jiné platy, takže tohle si dokážu představit, že je součástí jejich pracovní náplně někde v zahraničí, protože ten systém tam je úplně jinej. Tady si to představit nedokážu ze strany učitelky, z naší strany jako rodičů, záleží na tom, co by bylo asi jako důvodem návštěvy, pokud by se vyskytl nějaký problém s výukou nebo s chováním syna, tak nemám vůbec problém s tím, že by paní učitelka přišla domů, aby nám to řekla, naopak možná o to lépe, než kdybychom my museli chodit do školy. Takže to si dokážu představit, ale jako kdyby to měla být jen taková nějaká formální ala neformální návštěva jenom pro udržování vztahů,

tak to si myslím, že je docela zbytečné. Ale pokud by to mělo být řešení problémů, tak pro mě za mě ať přijde, budeme rádi.

T: Myslíte si, že je pro dítě přínosné, když rodiče a učitelé udržují neformální vztah? Myslíte si, že by to bylo prospěšné, nebo spíš neprospěšné? (Příklad: kdyby třeba vaše manželka byla současně kamarádkou paní učitelky).

R1: Za mě asi neprospěšný. Pamatuju si, když jsem já byl na základce a byli tam spolužáci jejichž rodiče byli učitelé na té škole, tak prostě všechno pro ty děti bylo těžší, protože věděli, že cokoliv by se stalo, tak jejich rodiče jsou přímo u toho zdroje. Jako nemůžu říct, že bych se setkal s nějakým protěžováním spolužáka, to jako ne, ale prostě to asi nedělá dobrotu a myslím si, že to není pro to dítě dobré. Může se cítit blbě a svrchovaně, že má ve škole ředitelku, učitelku, vychovatelku z rodiny, a naopak si myslím, že se to dítě neprojevuje ani přirozeně, protože by mělo strach, že maminka a tatínek jsou ve škole. Takže si myslím, že je lepší, aby si to dítě našlo cestu samo a není v té škole ničím vázané, ve škole by mělo být samo sebou a hledat si tu svoji osobnost a pokud ta osobnost jde špatným směrem, tak je pak na rodičích, aby ji doma usměrnili, ale nemyslím si, že ta škola je na to správné prostředí.

T: Jaká je vaše úroveň dosaženého vzdělání?

R1: Vysokoškolské.

T: A kdybyste měl takhle na závěr shrnout, jak se spolu jako rodiče angažujete do výuky svého dítěte?

R1: No, učíme se synem doma, vozíme ho na kroužky, hledáme věci, které ho baví a v těch se ho snažíme podporovat v těch věcech, které ho nebaví anebo mu nejdou, tak se mu snažíme pomáhat, samozřejmě ten čas je limitovaný, takže určitě podporujeme i samostatnost, aby za námi nechodilo úplně s každým mini problémem, to mám spíš já naučené z práce, že ať za mnou přijde s návrhem řešení, když se nějaký problém vyskytne. Takže se snažíme ho učit nějaké samostatnosti, ale jsme tu pro něj samozřejmě v jakékoliv situaci a vždycky. No a snažíme se spolupracovat se školou, chodíme na schůzky a akce. Ve zkratce, záleží nám na tom, aby naše dítě bylo vzdělaný.

T: Mockrát Vám děkuji za Vaši ochotu a čas, který jste mi věnoval a také za zkušenosti a podněty, s kterými jste se podělil. Přeji Vám pěkný zbytek dne.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA PŘEPISU INTERVIEW S R3

17.12.2021

T: Jaké formy spolupráce s rodiči využíváte?

U3: Osobní – setkání po škole, protože někdy rodiče chodí pro děti ještě ke škole, tak se rádi dají “do řeči”, telefonickou, sms – to hlavně omluvenky, rodičovské schůzky jsme teď měli online přes ZOOM, ale v dubnu už snad budou normálně ve škole. A nejvíc komunikuji emailem. Ale i vzkazy v deníčku se počítají.

T: Z jakých důvodů kontaktujete rodiče nejčastěji?

U3: Pokud nás čeká nějaká změna, např. teď to bylo hodně kvůli testování, rouškám, omezením. Také vlastně denně kvůli úkolům, protože jsem si rodiče i děti naučila tak, že pokud žák chybí, veškerá cvičení a úkoly posílám emailem nebo přes stránku: školavpyžamu.cz, kde jim vše popíšu, nahraju soubory atd. A také kvůli akcím, které pořádáme, teď to byl lyžák, příští měsíc plavání. A jelikož mám na starosti webovou stránku naší školy, dalo by se říct, že i prostřednictvím toho, kde to čtou všichni žáci naší školy, rodiče, ale i veřejnost.

T: Jaké kontakty s rodiči vám jsou nejvíce sympatické a proč?

U3: Asi osobní setkání. Je to nejrychlejší, vidíte jak se při rozhovoru tváří, také cítíte respekt při rozhovoru, poznáte, jestli je rodič upřímný, jestli o rozhovor stojí nebo ne. Když si píšeme emaily, jsou sice slušné a příjemné, ale zbytečně to trvá a pokud píšu email, na který nečekám odpověď a je spíše informativní, 90 % rodičů ani neodpoví. Ale jsem ráda za to minimum, které napíše třeba jen: “děkujeme, paní učitelko, i vám hezký den.” Někteří si zvykli i na telefonáty, což je fajn, ale jelikož mám žáky poprvé, tak si nedokážu představit osobu na druhé straně, což je pro mě škoda. Ale pořád lepší než jen SMS.

T: Jak často se s rodiči setkáváte? Při jakých příležitostech?

U3: Teď je to takové omezenější kvůli protipandemickým opatřením, ale snad to bude lepší. Ale jak jsem říkala, občas se setkáme po škole, při třídních schůzkách, kdy někteří rodiče chtěli přijít raději osobně, a ne přes zoom, ale také při aktivitách pořádaných školou. Teď jsme měli lyžák, a to rodiče přivezli žáky, tak chtěli vědět program, jak to bude probíhat, jak to dětem jde a tak. Já nejsem z vesnice, ve které učím, což je super, takže jsem ráda, že rodiče žáků nepotkávám ve svém volném čase. Největší výhoda.

T: Dochází ke spolupráci rodičů jako dobrovolníků v rámci činností školy? Pokud ano, jaké máte zkušenosti a jak se zapojují?

U3: Já učím na této škole první rok, takže moc nevím, jak to chodilo, ale tak některé rodiče můžeme navštívit třeba v jejich dílně nebo práci. Ale jinak se asi moc nezapojují. Renovujeme školu, takže se občas někteří rodiče objeví při opravách školy, ale to je jejich práce, nikoliv dobrovolná činnost.

T: Jaké akce škola nabízí pro rodiče?

U3: Různé besídky, v MŠ trnkobraní na podzim, táboráky, zápisy do prvních tříd nebo MŠ, mluvíme o MŠ, protože naše škola je součástí a jsme jedna budova, takže je to u nás hodně propojeno. Jinak v ZŠ jsou to besídky hlavně na den matek nebo vystoupení.

T: Jaká je účast rodičů při školních akcích?

U3: Řekla bych že u nás na vesnicích to rodiče baví, účast je vždy téměř 100 %, ale samozřejmě je někdy přítomen jen jeden z rodičů. Ale někdy přijde celá rodina, tety, strýcové i babičky, dědečci, atak.

T: Proč by měla škola a rodina spolupracovat?

U3: Škola a rodina mají mít podle mě společný cíl, kterým je výchova žáka a jeho soběstačnost ve společnosti. Podle mě je úplně normální, když tyto dva subjekty spolu někdy nesouhlasí, protože se tím alespoň ukazuje zájem o žákovi. Kdyby nám bylo dítě laxní, neřešíme nic. Pokud nám ale leží v žaludku a myslíme na něj před spaním, chceme mu pomoci, nebo nás trápí jeho chování, je to známka toho, že nám na dětech záleží. Podle mě bez spolupráce by nemohla škola dobře existovat. Stejně tak by nemohl být učitel dobrým učitelem. Představme si práci, ve které jsme jen my sami. Pracujeme a hodnotíme se jen my sami. Samozřejmě, že je vše podle nás dokonalé. Co se ale stane, pokud nám do toho začne někdo kecat? Naštve se, ale donutí nás to přeci jen nad sebou přemýšlet. Podle mě rodiče občas dodávají skvělou schopnost a motiv k sebereflexi učitele. Tím samým motivem můžeme být i my pro žáky či rodiče.

T: Jakou formu spolupráce vnímáte jako nejvíce přínosnou a efektivní? Proč?

U3: Osobní setkání, podílení se na různých akcích a podobně. Zároveň je skvělé sledovat, jak při některých událostech spolupracují rodiče téměř bez naší iniciativy. U nás v obci, kde

je vysoký počet věřících katolíků je to například první svaté přijímání, které jako škola podporujeme výukou náboženství, ale zároveň je ta hlavní povinnost na rodičích.

T: Co pro vás znamená dobrá spolupráce?

U3: Pořádná fuška. Poslání učitele není tím, že vám ve dvě hodiny odpoledne skončí směna a jdete domů. Představte si, že čas od 17 hod je pro spoustu rodičů jediným časem, kdy se mohou věnovat svému dítěti. Já beru emaily i telefonáty od rodičů “mých dětí” vždy, protože si myslím, že touto maličkostí jim dám jistotu mé ochoty a flexibility, kterou ode mě potřebují. Chci, aby pro rodiče “mých dětí” byl učitel pomocníkem, na kterého je spoleh.

T: Je pro vás dobrá spolupráce spoluprací ideální?

U3: To je těžká a zajímavá otázka... Myslím si, že je to hodně diskutabilní. Pod spoluprací dobrou vnímám to, že spolupráce mezi rodičem a školou funguje. Ale spoluprací ideální vnímám pohled pouze z jedné strany. Já mohu říct, že je pro mě ideální email, protože je to pošta, kterou odešlu a mám klid. Ale z pohledů rodičů to může být jinak, protože mi řeknou, že pro ně je email horší, jelikož tam chodí jen jednou za týden. Takže tak to беру. Co je pro mě ideální, nemusí být ideál pro rodiče. Takže preferuji dobrou spolupráci, která může být určitým kompromisem mezi těmito dvěma subjekty.

T: V čem spatřujete význam dobré spolupráce?

U3: Myslím si, že v nastolení pravidel a nabídnutí více možností spolupráce, která může být rozmanitá a disponsibilní. Zkrátka ji můžeme upravit v záležitosti na situaci. Už teď vím, že další schůzky budou určitě osobní setkání a ne jen online prostor.

T: Může mít dobrá spolupráce nějaké limity? Jaké?

U3: Určitě má. Já si myslím, že největším limitem je neupřímnost a odhad na lidi. Je to takové zvláštní. Musíte být zadobře s rodiči, aby vše klapalo, ale v hlavě si myslíte něco jiného a víte, že ten rodič vás jen chlácholí. Já zkrátka nikdy nedokážu rodiči naplno říct, že dělá chybu, protože by mě to automaticky vyšachovalo. Naštěstí mám ale silnější stránku v diplomacii, a i kritiku umím hezky zaobalit. A o tom to je. Pokud chcete jednat s lidmi, musíte se to naučit se ctí a jakousi grácií. To je podle mě nejlepší způsob, jak bude spolupráce fungovat. Zároveň jako negativum беру nevyváženost spolupráce. Vždy budete mít někoho, kdo podlézá, je přehnaně aktivní, jen aby byl vidět. Na druhou stranu máte rodiče, které nevidíte, jak je rok dlouhý. Ale tak je to se vším, zkrátka je to o lidech. Také беру jako

negativum to, že pokud se člověk někdy spálí a řeší nějaký problém, už to v něm zůstane a třeba i přestane mít chuť do budoucna cokoliv plánovat, zkrátka už přestane důvěřovat lidem.

T: Na jakých úrovních by měla dobrá spolupráce probíhat?

U3: Na různorodých. Měla by pronikat různými prostředky, ať už telefonicky, přes internet pomocí webovek, online setkání, osobní setkání, pořádání různých akcí. My akorát teď pořádáme webináře pro pedagogy, ale i pro veřejnost, tedy pro rodiče, což je naprosto super! Protože na školení chodím často a ze setkání vždy pochyťím spoustu informací, které náleží hlavně rodičům a donutí je to tak k zamyšlení. Je to super, jak veřejnost informovat o zákulisí školy. Fakt pecka, doufám, že to uslyší co nejvíce rodičů.

T: Má dobrá spolupráce nějaká pravidla? Jaká?

U3: Taková, která si nastolíte. Když si nastolíte přátelské vztahy, budou se rodiče zapojovat rádi a často. Když je budete informovat až přehlcovat, brzo vás budou mít plné zuby. Takže je dobré znát míru a způsob spolupráce, kterou když nastolíte, rodiče i vy s tím budete souhlasit, musí se dodržet.

T: Co byste si přál/a, aby se v rámci spolupráce s rodiči změnilo?

U3: Asi aby nebyly protipóly rodič-učitel. Rodiče prskají na učitele a my prskáme na rodiče. Ale jeden bez druhého bychom nemohli existovat. Já třeba jsem ještě začínající učitelka a spolupráci s rodiči jsem si oblíbila, ale měla jsem z ní mega respekt. Nakonec ale zvítězilo mé přátelské a milé chování, má velká starost o jejich ratolesti a získala jsem si úctu i respekt. Samozřejmě by si každý učitel přál, aby se změnili rodiče. Ale já za sebe bych si přála, aby spolupráce s rodiči byla z obou stran chtěná a žádaná. Ale abych pravdu řekla, spolupráce je spíše jen zprostředkovatelná prostřednictvím žáků, což by mohlo stačit, ale dnes je trend zvát rodiče do škol, do hodin, ale neuvědomujeme si GDPR žáků, protože když se přijde podívat rodič na hodinu, nevidí jen své dítě, ale vidí 15 dalších. Slyší, jak Pepík neumí číst, uklidňuje se, protože naštěstí Anička počítá hůř než moje dcera. To bylo teď dovoleno i v online hodinách, kdy měli žáci rodiče přes rameno schované za monitorem. S tímto já třeba osobně moc nesouhlasím. Byla bych za dny otevřených dveří, to ano, ale rozhodně bych nechtěla, aby mi rodiče chodili do hodin.

T: Je pro vás důležité, aby byl rodič přímo zapojen do vzdělávání a podpory učení svého dítěte? Proč?

U3: Pokud by nebyl, tak by to snad ani nebyl rodič. Podle mě by měl rodič podporovat žáka ve vzdělávání mnohem víc než jen podepsat domácí úkol. Líbí se mi domácí úkoly, na kterých pracuje celá rodina. To často pořádáme a vždy jsou nám rodiče vděční. Je to fajn.

T: Považujete za důležité vést společné diskuse mezi rodiči a učiteli o vzdělávání a novinkách ve výuce?

U3: Důležité to je, ovšem si myslím, že hodně riskantní. S diskusí bych šla před rodiče jen se silnými argumenty. Moje slabina je malá víra v sebe a to, že si zkrátka nevěřím. Zároveň si myslím, že rodiče nejsou dostatečně informováni a přebírají informace jen z médií. Tudíž se nabízí velký risk těchto setkání. Stačí někdy sledovat politiky při debatě.

T: Chcete, aby byli rodiče součástí řešení vzdělávacích a výchovných problémů?

U3: To záleží na míře výchovného nebo vzdělávacího problému. Jsem ráda, když se ve škole nebo ve třídě sní, co se upeče a nerada něco řeším i s rodiči. Ale řešila jsem už i šikanu, takže to nešlo bez rodičů. Ale někdy je lepší zajistit zázemí ve škole a připravit si půdu. Teprve poté jít přímo s problémem ale i s řešením před rodiče. Takže ano, je určitě nutné řešení určitých problémů i za přítomnosti rodičů.

T: Považujete za přínosné neformální interakce s rodiči?

U3: Do jisté míry ano. Jsem ráda, když se sejdeme na neutrálním území. Jsem ráda, když se mě nestranní při akcích nebo třeba v obchodě. Ale zároveň nemůžu ještě říct, jestli je lepší, když máte s rodiči kamarádské vztahy. To pak záleží na úrovni vztahu.

T: Pozorujete rozdíl v zapojení rodičů do vzdělávání a výchovných problémů dítěte dle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání?

U3: Ano i ne. Někdy je spolupráce téměř nulová od mé žáčky, která má maminku učitelku. To by člověk právě čekal, že bude aktivní, když ví, jak to v učitelské profesi chodí. Někdy je maminka jen se základním vzděláním sdílnější. Avšak u ní shledávám zase jiné limity. Je to zkrátka půl na půl. Nedokážu to takto rozdělit podle vzdělání rodičů, ani bych to neškatulkovala.

T: Mokrát Vám děkuji za zkušenosti, s kterými jste se podělila a také za to, že jste si na mě našla čas. Mějte se hezky a ať se Vám daří.

PŘÍLOHA P IV: NEDOKONČENÉ VĚTY PRO RODIČE

1. Hlavní význam spolupráce rodiny a školy spatřuji zásadní v...
2. Spolupráci vnímám jako dobrou, když...
3. Moje očekávání od učitele je...
4. Na spolupráci s učitelem mého dítěte se mi líbí...
5. Naopak, v rámci spolupráce nesouhlasím s...
6. Nejsympatičtějším je komunikovat s učitelem formou...
7. Raději mám setkání s učitelem, která...
8. Do činností školy se zapojuji...
9. Za celou dobu studia na 1.stupni ZŠ dítěte jsem se zúčastnil/a...
10. Za přínosné a efektivní v rámci spolupráce považuji...
11. Upřímně se mi nelíbí, když učitel...
12. Rád/a bych, aby učitel...
13. Co se týče pravidel spolupráci, měli bychom respektovat...
14. Přál/a bych si, aby se v rámci spolupráce s učitelem změnilo...
15. V rámci spolupráce bych neměnil/a...
16. Považuji za důležité být součástí...
17. Moje angažování do výuky je...
18. Cílem spolupráce by mělo být...
19. Jako překážku ve spolupráci vnímám...
20. Úroveň mého dosaženého vzdělání je...

PŘÍLOHA P V: NEDOKONČENÉ VĚTY PRO UČITELE

1. Hlavní význam spolupráce rodiny a školy spatřuji zásadně v...
2. Spolupráci vnímám jako dobrou, když...
3. Moje očekávání od rodičů je...
4. Na spolupráci s rodiči oceňuji...
5. Naopak, v rámci spolupráce nesouhlasím s...
6. Nejsympatičtější mi je komunikovat s rodiči formou...
7. Raději mám setkání s rodiči, která...
8. Rodiče se do činnosti školy zapojují...
9. Rodiče s dětmi na 1. stupni ZŠ se mohou zúčastnit...
10. Za přínosné a efektivní v rámci spolupráce považuji...
11. Upřímně se mi nelíbí, když rodiče...
12. Rád/a bych, aby rodiče...
13. Co se týče pravidel spolupráce, měli bychom respektovat...
14. Přál/a bych si, aby se v rámci spolupráce s rodiči změnilo...
15. V rámci spolupráce bych neměnil/a...
16. Považuji za důležité, aby byli rodiče součástí...
17. Angažování rodičů mých žáků bych popsal/a...
18. Cílem spolupráce rodiny a školy by mělo být...
19. Jako překážku ve spolupráci vnímám...
20. V rámci zapojení rodičů vnímám rozdíly, které podle mě pramení z...