

Spolupráce školy a rodiny na 1. stupni základní školy z perspektivy učitelů a rodičů

Eliška Manová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Eliška Manová
Osobní číslo:	H18660
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Spolupráce školy a rodiny na 1. stupni základní školy z perspektivy učitelů a rodičů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti spolupráce školy a rodiny v primárním vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se vztahů školy a rodiny v rámci primárního vzdělávání.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli a rodiči žáků 1. stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

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

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

Morgan, N. S. (2017). *Engaging families in schools: practical strategies to improve parental involvement*. New York: Routledge.

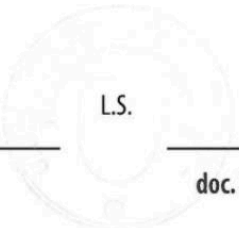
Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia Paedagogica*, 21(3), 167–182. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19042/15097>

Sutterby, J. A. (2017). *Family involvement in early education and child care*. Bingley: Emerald.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Plisková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá spoluprací školy a rodiny na prvním stupni základní školy. Cílem práce bylo zjistit, jak na vzájemnou spolupráci pohlíží rodiče a učitelé. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o spolupráci mezi rodinou a školou, jsou tam popsány různé formy spolupráce a pojednává také o možných rizicích, která mohou při spolupráci mezi rodinou a školou nastat. Praktická část popisuje výzkumné šetření, které probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a učiteli žáků prvních tříd. Sesbíraná data byla analyzována metodou otevřeného kódování. Výzkumná zjištění poukazují na důležitost spolupráce mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd. Výsledky výzkumu odkrývají bariéry, které mohou při spolupráci nastat a také možnosti, jak mohou rodiče a učitelé vzájemnou spolupráci podpořit.

Klíčová slova: angažovanost rodičů, vztah rodič-učitel, spolupráce rodiny a školy

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the cooperation of school and family in the first stage of primary school. The aim of the thesis was to find out how parents and teachers view mutual cooperation. The theoretical part summarizes the knowledge of cooperation between family and school, describes various forms of cooperation, and also discusses the potential risks that can arise in cooperation between family and school. The practical section describes the research investigation, that took the form of semi-structured interviews with parents and teachers of first-grade pupils. The collected data was analyzed using an open-coding method. The results of the research point to the importance of cooperation between parents and teachers of first-grade pupils. The research findings reveal the barriers that can arise during cooperation and the ways in which parents and teachers can support each other's cooperation.

Keywords: parental involvement, parent-teacher relationship, family and school cooperation

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní PhDr. Mgr. Bc. Barboře Pliskové, Ph.D. za její cenné rady, pomoc a celkovou ochotu při vedení mé diplomové práce. Upřímné poděkování patří také všem rodičům a učitelům zapojených do mého výzkumu. Děkuji také své rodině za její podporu během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE	14
1.1 ŠKOLA.....	14
1.1.1 Základní cíle školy	15
1.1.2 Funkce školy	16
1.2 RODINA	18
1.2.1 Funkce rodiny.....	19
1.2.2 Typy rodiny	20
1.2.3 Proměny rodiny	21
2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	23
2.1 VÝZNAM SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY	24
2.2 KOMUNIKACE JAKO ZÁKLAD SPOLUPRÁCE	27
2.3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY Z POHLEDU LEGISLATIVY.....	29
2.4 RIZIKA SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	30
2.4.1 Vzájemná očekávání rodičů a učitelů	30
2.4.2 Problémy spolupráce rodiny a školy	31
3 FORMY SPOLUPRÁCE	33
3.1 ÚROVNĚ SPOLUPRÁCE	35
3.1.1 Spolupráce rodičů se školou.....	35
3.1.2 Spolupráce rodičů s učitelem	37
3.1.3 Spolupráce školy s veřejností.....	38
3.2 OBVYKLÉ FORMY SPOLUPRÁCE	38
3.3 NEOBVYKLÉ FORMY SPOLUPRÁCE	41
4 SPECIFIKA SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A ŠKOLOU V PRVNÍ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	44
4.1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY PŘI PŘECHODU DÍTĚTE Z MATEŘSKÉ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU	44
4.2 DŮLEŽITOST SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY ŽÁKŮ PRVNÍCH TŘÍD	46
4.3 ROLE UČITELE PŘI PŘECHODU DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU.....	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	50
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
5.2 VÝZKUMNÉ METODY A JEJICH CHARAKTERISTIKA.....	51
5.3 REALIZACE VÝZKUMU	51
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	52

5.4.1	Charakteristika participantů – rodiče žáků prvních tříd.....	53
5.4.2	Charakteristika participantů – učitelé žáků prvních tříd.....	54
5.5	ZPRACOVÁNÍ ZJIŠTĚNÝCH DAT A JEJICH ANALÝZA.....	55
6	VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE.....	57
6.1	VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S RODIČI.....	57
6.1.1	Nová role – rodičem školáka.....	58
6.1.2	Společný bod zájmu.....	66
6.1.3	Online vs. tváří v tvář.....	71
6.1.4	Škola jako pořadatel akcí.....	74
6.2	VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S UČITELI.....	77
6.2.1	Práce nejen s dětmi.....	78
6.2.2	Šíře učitelské role.....	84
6.2.3	Učitel zdrojem informací.....	86
6.2.4	Škola jako iniciátor společných setkání.....	89
6.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	93
7	ZÁVĚREČNÁ DISKUSE.....	96
7.1	LIMITY VÝZKUMU.....	98
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	98
	ZÁVĚR.....	100
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	102
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	106
	SEZNAM TABULEK.....	107
	SEZNAM PŘÍLOH.....	108

ÚVOD

Spolupráce mezi rodinou a školou hraje velmi důležitou roli v celém výchovně-vzdělávacím systému. Škola ani rodina nemohou bez vzájemné spolupráce fungovat kvalitně a efektivně, a dosahovat naplňovat tak své poslání. Rodiče i učitelé se však mohou na tuto problematiku dívat z různých úhlů pohledů, přičemž jsou ovlivněni svou vlastní zkušeností. Může se tedy stát, že při spolupráci mezi rodinou a školou bude docházet k problémům a obtížným situacím. Klíčem k dobré spolupráci je ochota obou aktérů se na spolupráci podílet a pomáhat ji společně rozvíjet a prohlubovat.

Spolupráce rodiny a školy je nepochybně velmi důležitá, zvláště pak v první třídě, kde je jedním ze základních klíčů pro úspěšné a pohodové zvládnutí procesu adaptace dítěte z mateřské na základní školu. Od rodičů i učitelů žáků prvních tříd se očekává mnohem větší angažovanost do vzájemné spolupráce než od rodičů a učitelů žáků vyšších ročníků. Specifika spolupráce mezi rodinou a školou v první třídě jsou pro mě velmi zajímavým tématem, neboť právě první třída je pro všechny žáky a mnohé rodiče úplně novým prostředím, na které si musí zvykat, čímž je spolupráce mezi rodinou a školou jistě ovlivněna. To bylo také důvodem, proč jsem si toto téma zvolila, abych se ve své budoucí praxi mohla z této práce poučit a inspirovat, a pomoci tak dětem a jejich rodinám proces adaptace na školu co nejlépe zvládnout.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část je dále rozčleněna do tří kapitol. Jsou tam shrnuty poznatky o spolupráci mezi rodinou a školou, popsány různé formy spolupráce a také o možná rizika, která mohou při spolupráci mezi rodinou a školou nastat.

Praktická část zahrnuje výzkumné šetření, které probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi učiteli a čtyřmi rodiči žáků prvních tříd pocházejících z různých míst České republiky, přičemž byl vždy jeden rodič a jeden učitel ze stejného prostředí – malé vesnice, velké vesnice, města a velkoměsta.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak na vzájemnou spolupráci pohlíží učitelé a rodiče, jaké bariéry mohou při spolupráci nastat a také, jak se tito aktéři, tedy rodiče a učitelé snaží vzájemnou spolupráci podpořit. Data sesbíraná z těchto rozhovorů byla následně analyzována metodou otevřeného kódování.

Výsledná zjištění ukazují, že rodiče i učitelé si uvědomují důležitost jejich vzájemné spolupráce, zvláště pak v první třídě. Podle participantů je spolupráce mezi rodinou a školou

v první třídě mnohem častější. Rodiče prvňáčků jsou častokrát ke spolupráci se školou namotivováni, možná právě kvůli tomu, že si uvědomují, že to může jejich dítěti pomoci snadněji zvládnout adaptaci na školu. Kromě snazší adaptace může spolupráce mezi rodiči a učiteli podle výzkumných zjištění přispět i k dalšímu, například k lepším vzdělávacím výsledkům, budou-li se rodiče svým dětem doma věnovat, jak od nich učitelé očekávají. Z výsledků vyplývá, že většina rodičů se snaží, stejně jako učitelé vzájemnou spolupráci podporovat, avšak jsou i takoví rodiče, kteří budují spíše bariéry pro tuto spolupráci. Největší zjištěnou bariérou byla neochota rodičů se na spolupráci podílet.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE

K jasnému porozumění zkoumané problematiky je nezbytné si na začátku vymezit a ujasnit pojmy, které jsou pro toto téma klíčové. V této diplomové práci s názvem *Spolupráce školy a rodiny na 1. stupni základní školy z perspektivy učitelů a rodičů* jsou klíčovými pojmy škola, rodina a spolupráce. Právě objasněním těchto pojmů se bude zabývat první kapitola. Podrobněji se bude spoluprací mezi rodinou a školou zabývat kapitola druhá a třetí.

1.1 Škola

Tato podkapitola se zabývá školou, jejími cíli a funkcemi. Právě z cílů a funkcí školy je patrné, že škola hraje velmi důležitou roli ve všestranném rozvoji dítěte, avšak bez pomoci rodiny by tento všestranný rozvoj mohl být plně uskutečněn. Důležitou roli hraje právě rodina, která by měla se školou spolupracovat.

Ihned na úvod této kapitoly budou objasněny termíny *škola* a *primární vzdělávání*, a to pomocí Pedagogického slovníku. Škola je definována jako

Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního. Soustava škol navazujících stupňů tvoří strukturu školství (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 297).

Definování pojmu škola je velmi důležité, avšak pro tyto účely je ještě podstatnější vymezit pojem primární vzdělávání neboli 1. stupeň základní školy. Pedagogický slovník vymezuje primární vzdělávání jako

Vzdělávání na úrovni ISCED 1 podle mezinárodní klasifikace vzdělávání, v ČR vzdělávání realizované na 1. stupni základní školy (1. – 5. ročník).“ Podobně je tomu v Pedagogické encyklopedii od Průchy, který toto tvrzení doplňuje následovně: „První stupeň ZŠ je jediným druhem školy, v níž se v ČR vzdělává veškerá populace mládeže. Zřizovatelem naprosté většiny ZŠ jsou obce. Zvláštností základního školství je, že asi 37 % škol existuje samostatně pouze pro 1. stupeň, převážně v menších obcích (Průcha, 2009, s. 58).

Primárním vzdělávání se tedy rozumí 1. – 5. ročník základní školy. Rámcový vzdělávací program hovoří o vzdělávání na 1. stupni takto:

Základní vzdělávání na 1.stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 8).

1.1.1 Základní cíle školy

Cíle primárního vzdělávání je možné klasifikovat s malými odlišnostmi v každém státě v globálním měřítku, přičemž jsou zde kategorizovány do tří úrovní. První z nich jsou **obecné cíle**, které jsou platné pro všechny země Evropské unie. Druhou úrovní jsou **minimální cíle**, které určují to, co musí žáci zvládnout na konci roku, případně na konci delšího časového úseku – například za dva nebo tři roky. Poslední úrovní globálně stanovených cílů jsou **operacionalizované cíle**. Tyto cíle mají podobu kompetencí, dovedností a činností, které musí každý žák za krátký časový úsek v určité kvalitě zvládnout a dosáhnout jich. Všechny tyto obecné cíle se konkrétně liší napříč různými státy (Kolláriková & Pupala, 2001).

Obecně lze říci, že hlavním cílem primárního vzdělávání je mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte, kdy musí být respektovány individuální charakteristiky a možnosti dětí. Tento hlavní záměr primárního vzdělávání je úzce spjat s konceptem primárního vzdělávání orientovaného na dítě, kterým se začalo vzdělávání řídit ve druhé polovině 20. století a je tomu tak dodnes. V tomto konceptu vzdělávání je velký důraz kladen na všestranný osobnostní rozvoj žáků, kdy je stejně důležitým aspektem rozvoj intelektuální stránky žáka, jako stránky emocionální, sociální, volní, etické a také estetické. Osobnost dítěte musí být rozvíjena po všech těchto směrech (Kolláriková & Pupala, 2001).

Z těchto obecných cílů dále vznikají cíle konkrétnější, kdy je klíčové právě naplňování kompetencí žáka. Tyto kompetence jsou pojmenovány v Rámcovém vzdělávacím programu, přičemž se jedná o sedm klíčových kompetencí. Všechny stanovené cíle mají směřovat

k naplnění těchto sedmi klíčových kompetencí. Jedná se o tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální (Rámcový vzdělávací program, 2021).

Cíle, které jsou pro primární vzdělání stanovovány je možné kategorizovat dle určité hierarchie, která je spjata s pojetím dítěte a celkového pojetí vzdělávání, které se mění v souvislosti s vývojem společnosti a novými trendy (Kolláriková & Pupala, 2001).

V historii šlo zejména o pamětné učení, přičemž žák nebyl veden k samostatnosti. Tento trend se postupně mění, a nyní jsou podle Spilkové (2005) nejdůležitější hodnoty. Je nutné, aby každému žákovi byly vštěpeny správné hodnoty, takovým způsobem, aby si sám žák uvědomil jejich důležitost, vzal je za své, a tak mohla celá společnost směřovat k neustálému zkvalitňování, a to zejména v oblasti morálních principů. K těm základním a velice důležitým hodnotám lze zařadit zodpovědnost, empatii, toleranci a porozumění pro druhé. K demokratickým hodnotám poté například výchovu k občanství, respektování lidských práv či multikulturalismu (Kolláriková & Pupala, 2001).

1.1.2 Funkce školy

Walterová (2004) uvádí, že škola a její fungování závisí jak na vnitřních, tak vnějších faktorech, které na ni působí. Funkce školy jsou definovány odborníky z různých vědních oborů, jako například ze sociologie, psychologie, politologie nebo také ekonomie. Z pohledu pedagogiky vždy převažovala výchovná a vzdělávací funkce školy. Kvůli měnící se společnosti se proměňují také požadavky na vzdělávání, tedy i školu a její funkce. Proměny společnosti jsou zřejmé zejména v oblasti rozvoje techniky, rozvoje informačních a komunikačních technologií, mění se také model tradiční rodiny, vznikají větší sociální rozdíly a společnost bojuje také s narůstajícími ekologickými ohroženími. Všechny tyto aspekty měnící se společnosti vyžadují od školy, aby žáky připravila na samostatný a odpovědný život, aby se žáci dokázali ve světě zorientovat a vedli hodnotný občanský, osobní i pracovní život. (Průcha, 2009)

Průcha (2009) ve své publikaci uvádí výčet funkcí, které jsou typické pro školu v dnešním světě. Mezi žádoucí funkce školy v současné společnosti patří **funkce etická**, která klade důraz na fungování školy jako systému hodnot, správné interpretování školy tohoto světa a způsob předkládání otázek a problémů světa svým žákům. **Ochranná funkce** školy dohlíží na to, aby se všichni žáci cítili ve škole bezpečně a vzájemně si důvěřovali. Její součástí je

také dávat žákům povědomí o tom, jak se bránit v případě škodlivých vlivů a násilí. Spadá sem také orientace v mediálním světě, kdy si žáci budou schopni utvořit vlastní kritický pohled na konkrétní situace a nenechají zmanipulovat médii (Průcha, 2009).

Metodologicko-koordinační funkcí je myšleno řízení procesů učení, při kterém u žáka dochází k systematizaci poznatků a kdy žák do procesu učení začleňuje také své sociální zkušenosti. Zde má škola obrovský vliv na to, aby žákům pomohla vytvořit pevné základy pro jejich celoživotní učení (Průcha, 2009).

Další funkcí školy je **funkce socializační a personalizační**, u které jde zejména o to, aby byly žákům správným způsobem předávány vzorce chování a občanského jednání, a to z generaci na generaci. Jedině tak může dojít ke správnému vytvoření výbavy žáka pro život ve společnosti. U této funkce je nutno podotknout, že se přímo pojí na výchovné působení rodiny, přičemž nejde pouze o jakési doplnění rodinného působení, ale o mnohem víc – žák se má naučit učit se, má být schopen organizovat svou vlastní činnost, a hlavně kriticky myslet (Průcha, 2009).

Kvalifikační funkce je zaměřena na rozvíjení pracovních návyků žáka. Kromě pracovních návyků by mělo docházet k rozvoji znalostí a dovedností, které bude žák potřebovat pro svou pracovní činnost a pro uplatnění se na trhu práce. Integrovaná funkce má za úkol utvářet u žáků takové postoje a dovednosti, které povedou k sociální interakci a komunikaci napříč celou rozmanitou a multikulturní společností. Jejím hlavním posláním je to, aby žáci byli schopni respektu a tolerance vůči k jakýmkoli odlišnostem, jinakosti či individuálním zvláštnostem – to vše nejen na území školy, ale i v široké veřejnosti (Průcha, 2009).

Mezi důležité funkce školy v současné době patří také **funkce diagnostická**, u které jde o to, aby škola dokázala rozpoznat u žáků jejich schopnosti, zvláštnosti, tvořivost, motivace, zájmy a také způsoby jejich prožívání. Na základě tohoto poznání o žákovi a stanovení diagnózy bude učitel schopen podpořit žákovo sebevědomí a školní úspěšnost. Diagnostická funkce pomůže žákovi s jeho sebepojetím, což přinese užitek do dalšího studia či profesní dráhy. U této funkce je velmi důležité, aby učitel k žákovi přistupoval individuálně, žák dostával průběžné slovní hodnocení a škola spolupracovala s rodinou žáka, diagnóza jinak nemůže být kompletní (Průcha, 2009).

Funkce kulturační slouží k tomu, aby se pomocí seznamování se s národní kulturou, ochranou a kulturního dědictví, zachovala národní identita, kultura a rostla národní

vzdělanost. Toto kromě školy zajišťují také mimoškolní instituce a programy, které tímto způsobem obohacují vzdělávací programy (Průcha, 2009).

Ekologickou funkcí školy je myšleno vytvoření příjemné atmosféry ve školním prostředí, kde žáci kromě vzdělávání mohou realizovat i své zájmové a tvůrčí činnosti. Pokud toto všechno bude probíhat v příjemném prostředí, bude tak podpořen zdravý fyzický a duševní rozvoj žáků (Průcha, 2009).

Škola má také **funkci ekonomickou**, která souvisí s nemalými investicemi, které škola do vzdělávání vkládá a za které očekává nějaké výsledky. To, jak je působení školy efektivní či nikoli se pozná jednak výsledky žáků a jednak z celkového fungování dané školy, vztahů a procesů, které v rámci školy probíhají a také podle její organizace (Průcha, 2009).

Poslední funkcí školy je **funkce politická**. Tuto funkci škola naplňuje tím způsobem, že zajišťuje a dohlíží na plnění práva na vzdělání pro každého, přestože může mít jiné sociální, etnické, jazykové, kulturní či zdravotní podmínky. Škola je také zodpovědná za dodržování norem, které jsou stanoveny státem (Průcha, 2009).

1.2 Rodina

Rodina se dá definovat mnoha způsoby, pro účely této práce použiji definici z pedagogického, psychologického i sociologického slovníku, aby byl pohled na rodinu co nejkomplexnější. Hartl (2004) ve svém psychologickém slovníku definuje rodinu jako „Společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí“ (Hartl, 2004, s. 230).

V pedagogickém slovníku je rodina definována jako:

Nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty, postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 248).

Definice z Velkého sociologického slovníku zní takto: „Rodina je nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou

jednotkou, jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje” (Petrušek, Maříková, & Vodáková, 1996, s. 940).

Všechny uvedené definice se shodují v tom, že rodina je jakousi základní a nejdůležitější institucí a že je základem pro zdravou socializaci jejich členů. Z definic vyplývá, že pro děti bez zdravého rodinného zázemí je socializace do společnosti o dost náročnější než pro jedince, jejichž rodiny fungovaly správným způsobem.

1.2.1 Funkce rodiny

Význam rodiny pro dítě je zcela zřejmý a nelze o něm pochybovat. Nejvíce patrná potřeba rodiny je v naplnění pocitu jistoty a bezpečí, dále pak v aspektu emocionálního zázemí, a kromě toho také v dostatečně podnětném prostředí a předávání zkušeností, kdy hraje roli to, jakou roli mají rodiče ve společnosti a jaký je jejich vztah ke kulturní identitě (Stárek, 2021).

Helus ve své knize (2015) uvádí deset základních funkcí rodiny, u čehož platí, že pokud rodina bude naplňovat všech těchto deset funkcí, bude označena za rodinu funkční. První funkcí je, že **rodina má uspokojovat základní potřeby dítěte od raných stádií jeho života**, kdy hovoříme zejména o naplňování biologických potřeb jako je potrava, pití, spánek hygiena a tak dále, dále pak potřeb psychických, čímž jsou myšleny potřeby bezpečí, lásky, potřebného prostředí (Helus, 2015).

Druhá funkce je myšlena tak, že by **rodina měla uspokojovat velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte**. Tím je myšlena potřeba dítěte patřit do láskyplného a spolehlivého vztahu milujících rodičů, což dítěti přináší pevný základ pro budoucí začleňování se do společnosti, vytváření vztahů a angažovanosti do lidského prostředí. Bez naplnění této potřeby dochází k brždění osobnostního rozvoje dítěte (Helus, 2015).

Třetí funkce hovoří o tom, že **rodina nabízí dítěti prostor, ve kterém se může aktivně projevit**, seberealizovat a být v součinnosti s druhými lidmi. Díky naplnění této potřeby dítě ví, že něco umí, zvládne, dokáže a je někým, komu nedělá problém jednat, skrze což se může sblížit s dalšími lidmi, a obohatit tak svůj život i život druhých lidí (Helus, 2015).

U čtvrté funkce vidíme, že **rodina vede dítě do vztahu k věcem, předmětům, jež rodina vlastní**. Dítě pozoruje ve svém domácím prostředí, jak se kdo k věcem chová, jak o ně pečuje, jak je chrání, co kupují a jak často, a právě díky tomu může získat hezký vztah k hmotnému světu. Dítě postupně nabývá vlastních věcí, svého vlastnictví, k čemuž se pojí

jak radosti, tak i povinnosti a úkoly. Dítě se tak v rodině učí starat se o své věci a vážit si jich (Helus, 2015).

Pátou funkcí je fakt, že **rodina má velmi důležitou funkci v prvopočátku prožívání sebe sama**. Dítě si prvně v rodině uvědomuje své pohlaví, pro což jsou podstatné právě vzory matky a otce nebo také prarodičů a mimo to i sourozenci dítěte (Helus, 2015).

Šestá funkce o rodině říká, že **nabízí dítěti vzory a příklady**. Díky láskyplnému vztahu dítěte k otci a matce je dítě napodobuje, reaguje v určitých situacích podobně jako oni a díky tomu se dítě učí být osobností a do druhých osobností se vcítovat. Díky empatii rodičů k dítěti, získává schopnost empatie také dítě (Helus, 2015).

Pod sedmou funkcí se skrývá to, že **dítě v rodině získává pevný základ pro vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho, co je přirozené a samozřejmé**. Tomuto se dítě naučí zejména díky angažovanosti do činností rodiny, jako jsou domácí práce, hry s rodinou, zájmy rodiny a rekreační činnosti rodiny (Helus, 2015).

Osmá funkce přikládá rodině důležitost v tom, že **rodina umožňuje dítěti nahlédnout do mezigeneračních vztahů**. Díky čemuž může dítě lépe pochopit chování a chápání lidí různých věkových skupin. V rodině se dítě totiž setkává nejen se svými rodiči a sourozenci ale také se svými bratřenci, sestřenicemi, tetami a strýci různého věku (Helus, 2015).

Předposlední – devátá funkce spočívá v tom, že díky členům široké rodiny dítě dostává přehled o různých profesích, fungování širšího prostředí a celkově okolního světa. Díky bezpečnému rodinnému prostředí se dítě nebojí vstupovat do různých situací v okolním světě nebo se vůči tomuto okolí kriticky vzdálit (Helus, 2015).

Desátá funkce vybízí k tomu, že by **rodina měla být jak pro dítě, tak pro dospělého místem, kde se nebojí svěřit**, přičemž přirozeně očekávají, že je ostatní členové vyslechnou, vcítí se do nich a případně jim nabídnou radu pro řešení daných situací. Velmi důležité je, aby dítě mělo chápající zázemí, s pomocí kterého se snadněji překonávají všechny životní obavy a problémy (Helus, 2015).

1.2.2 Typy rodiny

Rodina se dá kategorizovat z více úhlů pohledů. Jedním dělením rodin může být rozdělení na **rodinu nukleární** neboli základní, čímž je myšleno jakési jádro rodiny, tedy rodiče a děti. Druhým typem je **rodina rozšířená** nebo také rodina širší, kdy už hovoříme nejen o rodičích a dětech, ale také prarodičích, tetách, strýcích a celé široké rodině (Průcha, 2009).

Dalším dělením typů rodiny se zabýval Helus (2015), který kromě deseti základních funkcí rodiny ve své knize kategorizuje rodiny na základě jejich funkčnosti vzhledem k dítěti na pět typů.

Prvním typem jsou **rodiny stabilizovaně funkční**, u kterých výše zmíněné funkce rodiny jsou naplňovány, a dítě tak v rodině může zažívat kvalitní socializační rozvoj (Helus, 2015).

Druhým typem jsou **funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy**, u kterých k nejrůznějším problémům a kritickým situacím dochází, ale rodina jim dokáže společně čelit, hlavně z toho důvodu, že hodnota rodiny je pro všechny její členy důležitá. Rodin tohoto typu je asi většina (Helus, 2015).

Třetím typem rodin jsou **rodiny problémové**, které se také snaží svým problémům čelit, ale častokrát marně. Pokoušejí se také vyhledávat pomoc jinde, což však účinkuje pouze po nějakou dobu a většinou dochází k rozchodu a rozpadu rodiny. V této fázi se rodiče snaží hledat řešení a způsoby, jak co nejvíce zredukovat nepříjemné dopady na děti (Helus, 2015).

Čtvrtým typem jsou **rodiny dysfunkční**, které dlouhodobě zažívají problémy, ze kterých se samy nedokážou vymanit. Nejen, že neumí najít vlastní řešení a nějakou perspektivu, jak z problémové situace vyváznout, ale dokonce jim nepomůže ani pomoc zvnějšku, neboť jejich rady nepochopí nebo neporozumí jejich možnému účinku. Takovéto rodiny častokrát mívají problémy s alkoholismem, psychickými poruchami, dlouhodobým zažíváním úzkostných situací například z důvodu podprůměrného měsíčního příjmu – kvůli tomu se mohou tyto rodiny těsnit v nedostatečně prostorném bytě a tak dále. V případě rozchodu rodičů a rozpadu rodiny, bývají děti s těchto dysfunkčních rodin hodně poznamenány na dlouhou dobu (Helus, 2015).

Posledním – pátým typem jsou **rodiny afunkční**, které jsou pro dítě zcela nevyhovujícím prostředím a kromě toho, že mu neprospívají ke zdravému sebezvoji mu dokonce škodí a dítě je tak velmi ohroženo. Tyto rodiny jeví známky nezájmu o dítě, který může přerůst až v nevraživost či nenávisť rodičů k dítěti. Je nezbytné pomoc dítěti rodinu opustit – je to jediným řešením, neboť rodiny nejsou schopny se žádným způsobem zlepšit či hledat řešení k nápravě (Helus, 2015).

1.2.3 Proměny rodiny

S měnící se společností a jejími životními podmínkami se zároveň proměňuje i rodina, její okolnosti a podmínky pro život. Tím, že společnost a rodina jsou mezi sebou úzce propojeny,

má každá vyspělá společnost snahu, aby dosáhla určité soudržnosti mezi zájmy společnosti a rodiny. Mnoho odborníků tvrdí, že evropská společnost, a tedy i evropská rodina se nachází na přechodu z industriálního do postindustriálního období, ve kterém dochází ke snížení či úplné ztrátě významu tradičních pojetek rodiny. Právě tato neoliberální společnost a rodina má spoustu typických rysů. Dá se charakterizovat například tím, že už není nejdůležitějším úkolem rodičů přenechat dětem majetek nebo společenské postavení ale právě vzdělání. Za velmi důležité hodnoty považuje současná společnost individuální svobodu člověka, možnost volby, osobní rozvoj a sebeuplatnění (Průcha, 2009).

V moderní evropské společnosti lze vymezit několik znaků, které současnou rodinu charakterizují. Mezi tyto znaky patří například klesání porodnosti a sňatečnosti, zvyšující se věk, kdy se lidé rozhodnou vstoupit do manželského svazku, dále také roste počet rodin, ve kterých se o dítě stará pouze jeden z rodičů. Další znakem je přibývání domácností, které jsou tvořeny jen jedním člověkem nebo také narůstá počet párů, které mají společně dítě, přestože nejsou v manželství. Typickým znakem měnící se společnosti je také zvyšující se počet lidí, kteří spolu žijí bez dětí, ale i bez manželství. Dalším typickým znakem je neustále se zvyšující počet rozvodů a k tomu snižující se počet lidí, kteří se po rozvodu ještě znovu ožení či vdají (Průcha, 2009).

2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Z předchozí kapitoly vyplývá, že rodina a její klíčové hodnoty vzhledem k dítěti se vlivem měnící se společnosti proměňují, a to mimo jiné také v oblasti vzdělávání. Současní rodiče pokládají vzdělání svých dětí za jednu z hlavních priorit. S tímto faktem je úzce spjata skutečnost, že se zvyšují podmínky, ale i nároky na vzájemnou spolupráci mezi rodinou a školou. Právě tomuto tématu je věnována tato kapitola. Pojednává o tom, kdy se tento typ spolupráce začíná, o významu spolupráce mezi rodinou a školou, taktéž o komunikaci jako nezbytném aspektu vzájemné spolupráce, a nakonec také o uchopení spolupráce mezi rodinou a školou z pohledu společenského vývoje a z pohledu legislativy. Nejdřív však je důležité si ujasnit pojmy, které budou v této kapitole často používány.

Majerčíková, Gavora, Ficová, & Hirschnerová (2012) hovoří o různorodosti pojmů, které se v oblasti spolupráce rodiny a školy využívají. Pojmy *rodičovské zapojení* nebo *angažovanost rodičů* interpretují tuto problematiku hlavně v zahraničí, kdy tyto pojmy využívají jak pro spolupráci rodiny a školy, tak pro vztah rodiny a školy (Docking, 1990, Desforges, Bouchar, 2003, podle Majerčíková et al., 2012). Další zahraniční autoři například (Wolfendale, 1992; Bastiani, 1993; Bull, 1989; Munn, 1993; Epstein, podle Majerčíková et al., 2012) používají také pojem *partnerství*, který je spíše bližším vyjádřením charakteru a kvality jejich vzájemného vztahu. Slovenští odborníci například (Beňo et al., 2006; Gajdošová, 1998; Kurincová, 2001; Podhájecká, Miňová, 2006; Potočárová, 2008, podle Majerčíková et al., 2012) užívají ve většině případů termíny *spolupráce a kooperace* školy a rodiny, zatímco u nás se nejčastěji setkáme s pojmy *vztah* (Šedřová, 2009) a *kooperace* (Střelec, 2002, podle Majerčíková et al., 2012). Autor Štech (2004) ve své publikaci hovoří o *angažovanosti rodičů* ve školní socializaci dětí, jedná se o ojedinělé vyjádření této problematiky.

Mnoho autorů a odborníků užívá pojmy vztah a spolupráce jako ekvivalenty, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že v oblasti spolupráce rodiny a školy velmi často narážíme na slova jako jsou spolupráce a kooperace. Navíc sociální vztah je v určitém smyslu založený právě na spolupráci a kooperaci, je tedy zcela pochopitelné, že někteří autoři tyto pojmy považují za synonyma (Majerčíková et al., 2012).

V souvislosti s problematikou vztahu školy a rodiny je třeba rozlišovat úrovně, na kterých se vztah uskutečňuje. Zda jde o institucionální nebo personální úroveň. Hovoříme-li o institucionální úrovni, máme na mysli vztah školy a rodiny nebo také vztah výchovy a

vzdělávání. Štech a Viktorová (2001, In Kolláriková & Pupala, 2001) k tomuto tématu připomínají, že až do 60. let 20. století se v oficiálních školských dokumentech užívalo vyjádření rodina, nyní se čím dál častěji používá vyjádření rodiče.

Glasman (1992, podle Kolláriková & Pupala, 2001) upozorňuje, že bychom pojmy rodina a rodiče neměli chápat jako synonyma. Pojem rodina totiž používáme, pokud ještě dostatečně neznáme její členy včetně jejich charakteristik a kvalit. Zkrátka pokud v souvislosti s rodinou hovoříme o ne úplně známé jednotce, o které víme pouze to, že nějakým způsobem ovlivňuje celkové fungování žáka ve škole (Majerčíková et al., 2012).

Z výše uvedeného vyplývá, že na tuto problematiku lze nahlížet z různých úhlů pohledů za používání rozdílných pojmů. Ať už používáme jakýkoli výraz z výše uvedených k pojmenování této problematiky, zůstává zcela zřejmé, že je třeba o spolupráci mezi rodinou a školou pracovat jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů.

Samotná spolupráce mezi rodinou a školou začíná ještě dříve, než dítě nastoupí do první třídy základní školy, a to již v mateřské škole, přičemž zde je spolupráce důležitá především v souvislosti s přípravou dětí na nástup do základní školy. Jedním z praktických příkladů spolupráce mateřské a základní školy s rodiči dítěte je realizace schůzky s rodiči nebo zákonnými zástupci budoucích prvňáčků. V tomto případě by mělo iniciovat schůzku vedení základní nebo mateřské školy a zároveň zařídit veškeré organizační záležitosti. Cílem této schůzky je naznačit rodičům, že hrají velmi důležitou roli v tom, jaký nástup do první třídy bude jejich dítě mít. Rodiče se mají dozvědět užitečné informace o školní zralosti dítěte či připravenosti dítěte na nástup do školy. Velmi důležité je, aby spolupráce mezi rodiči a školou od samotného začátku probíhala v klidné a příjemné atmosféře, aby se všichni zúčastnění cítili dobře a nebáli se případně ptát nebo mít k tématu připomínky, nápady atd. (Bejdáková et al., 2018).

2.1 Význam spolupráce školy a rodiny

Sutterby (2017) říká, že existuje celá řada faktorů, které mohou pozitivně ovlivnit úspěšnost vzdělávání dítěte. Jedním z nich je právě spolupráce mezi rodinou a školou. Rodina má totiž jako první možnost posílit rozvoj dítěte a ovlivnit jeho budoucí dráhu vzdělávání. Je spousta oblastí vzdělávání, které jsou posilňovány právě díky spolupráci mezi rodinou a školou.

Také Morgan (2017) ve své knize hovoří o mnoha výhodách spolupráce rodiny a školy, přičemž tyto výhody kategorizuje do tří skupin. První skupinou jsou **výhody pro školu**, kdy

probíhá snazší komunikace s rodiči, rodiče do školy přinášejí své zkušenosti a znalosti, které přispívají škole a vzdělávání žáků, chování žáků se může zlepšit, dochází k posilování a podpoře vztahů učitel-rodič nebo například rodiče školy nabízejí pomoc při organizování výletů. Druhou skupinou jsou **výhody pro žáky**, přičemž žáci jsou více motivováni, pokud jejich rodiče se školou spolupracují, vztah mezi dítětem a rodičem může být touto spoluprací pozitivnější a žáci díky tomu mají lepší přístup ke škole a vzdělávání. Třetí skupinou jsou **výhody pro rodiče**, jelikož rodiče lépe dokážou motivovat své dítě ke vzdělávání, také mají lepší přístup k informacím o vzdělávání jejich dětí, a navíc je podporován pozitivní vztah rodičů ke škole.

Z výše uvedených výhod je zřejmé, že spolupráce přináší výhody nejen škole, ale i rodičům a žákům. Je však potřeba, aby tato spolupráce byla efektivní. Stárek uvádí, že hlavními oblastmi k efektivní spolupráci mezi rodinou a školou jsou komunikace, důvěra a respekt. Škola i rodiče nesou spoluzodpovědnost za výchovně-vzdělávací proces dítěte. Při chybějící spolupráci nelze zaručit pozitivní dopad na dítě (Stárek, 2021).

Čapek (2013) ve své knize uvádí čtyři pozitivní argumenty, proč je dobré a důležité, aby se rodiče zapojovali do vzdělávání svých dětí. Prvním argumentem je **právo** – každý rodič má právo účastnit se školních aktivit, má právo znát veškeré informace o svém dítěti, má právo zvolit si pro své dítě školu, kterou bude navštěvovat. Rodiče jsou nejvíce zodpovědní za rozvoj dítěte a mají velký vliv na to, zda a jak svým chováním podpoří tento rozvoj. Ovlivňují taktéž působení vlivu školy na dítě, mohou ho svým jednáním buďto posílit nebo naopak oslabit. Druhým argumentem je **rovnost** – rodiče jsou rovnocennými partnery školy i samotných učitelů. Přesto, že rodiče přinášejí odlišnou zkušenost než učitelé, obě tyto zkušenosti jsou velmi hodnotné a jejich vztah je rovný. Třetím argumentem je **reciprocita** – všichni účastníci spolupráce mezi rodinou a školou by měli mít z tohoto vztahu prospěch. Důležité je, aby každý přebíral zodpovědnost za svá rozhodnutí. A posledním argumentem, který Čapek uvádí je **posilování** – díky vzájemné spolupráci by rodiče měli pociťovat, že spolupráce se školou nepřináší prospěch pouze jejich dítěti, ale i rodičům samotným, kteří se díky tomu mohou dozvídat nové informace a učit se novým způsobům.

O argumentech pro rozvíjení vztahu školy a rodiny hovoří také Rabušicová (2004), přičemž se odkazuje na Powela (1997).

Tři hlavní argumenty pro zapojování rodičů do vzdělávání podle něj jsou **rodičovská práva** – přestože práva rodičů častokrát nejsou přesně definována, jedná se v zásadě o právo na informace o svém dítěti a jeho vzdělávacích výsledcích, právo nahlédnout do školních

dokumentů (například do výroční zprávy školy), právo na informace ohledně chodu školy týkajících se pedagogického procesu. Druhým argumentem je **přesvědčení o pozitivním vlivu rodiny na rozvoj dítěte** – rodičovské zapojení do spolupráce se školou a také podpora školy ze strany rodičů přináší nepochybně pozitivní vliv na vzdělávání dítěte. Charakteristiky rodin a jejich vliv na vzdělávání dítěte se nevztahují pouze k vzdělávacím výsledkům, ale také ke vzdělávacím vstupům a procesům. Rodiny jsou v tomto aspektu charakterizovány podle socioekonomického statusu rodinného zázemí, rodičovských hodnotách, domácí kultuře a v neposlední řadě také podle vztahů rodiny se školou, ať už v pozitivním či negativním slova smyslu. A třetím argumentem je **princip občanské participace v komunitních institucích** – tento princip patří k těm novějším a je tím myšleno zejména to, aby rodiče jako občané využívali svá občanská práva k zapojování se do chodu institucí a celkově občanské společnosti. To, zda rodiče svá práva využijí či nikoli, závisí zcela na nich a jejich aktivitě (Powel, 1997, podle Rabušicová, 2004).

Dá se říci, že vztah rodiče se školou je do jisté míry také indikátorem kvality vzdělání ve škole nebo lépe řečeno kvality práce konkrétního učitele. V tomto aspektu hraje klíčovou roli žák, který chodí domů buďto nadšený z vyučovacích hodin daného učitele, který má připravené zajímavé aktivity, které jsou pro děti zábavné a rodiče poté vidí dobré výsledky, nebo naopak může žák chodit ze školy znužený, znechucený, kdy ho ve škole nic nebaví, rodiče vidí nesmyslné aktivity, které učitel po žácích vyžaduje a k tomu ještě špatné hodnocení od daného učitele. Je jisté, že ve druhém případě by bylo na místě, aby rodič udělal krok k učiteli a situaci s ním řešil. Vzájemná spolupráce totiž přináší pozitivní výsledky i rodičům i žákům.

Čapek (2013) v souvislosti s tímto nabízí čtyři doporučení pro učitele, jak si mohou získat rodiče ke spolupráci. V první řadě hovoří o **profesionalitě**, kdy se dá profesionalita učitele poznat podle mnoha kritérií. Učitel by měl být především odborníkem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání a vede vzdělávání na vysoké úrovni, odborníkem, který svým žákům předává poznatky moderními inovativními způsoby, děti jsou tak motivovány a zapojují se. Děti by z vyučovacích hodin měly chodit spokojené, učivem zaujaté a tento postoj přenášet domů na své rodiče. Rodiče tak budou respektovat pedagogické dovednosti učitele a na základě toho k učiteli přistupovat při všech interakcích. Profesionalita učitele může být charakterizována také podle toho, do jaké míry se rodiče zapojují do života třídy/školy, přičemž iniciativa by měla jít od učitele.

Druhým Čapkovým doporučením je **vhodná komunikace s rodičem**. Učitelova komunikace bude odrazem jeho profesionality, nyní myšleno vzhledem k předávání informací o žákovi. Základem této komunikace by měla být snaha o dobro pro žáka ze strany učitele i ze strany rodičů. Je žádoucí, aby učitel nepředávala informace pouze o klasifikaci, ale také ukazoval rodičům své poznámky k žákovi, jeho výtvoř, příklady žákova zlepšení a tak dále. Tímto způsobem může učitel rodičům předložit sofistikovaný obrázek o žákovi.

Třetí radu, kterou Čapek doporučuje pro vhodnou spolupráci je **optimismus a pozitivní postoj**. Pro rodiče je velmi důležité, aby viděli, že to učitel myslí s jejich dítětem dobře, že chce jeho pozitivní výsledky a že pro to dělá maximum. Učitel by měl vést veškeré rozhovory s rodičem s optimismem a ukazovat tak jeho pozitivní vztah k žákovi. Jakákoli interakce učitele s rodičem by měla probíhat v prostředí, které je podnětné a není pro rodiče stresující.

Posledním doporučením je učitelova **vstřícnost**. Učitel je jeden z participantů spolupráce, kterému jde zejména o dobro žáka, což se bude odrážet v jeho přístupu. Učitel by měl být empatický vůči rodinným problémům, měl by se snažit žákovi pomoci při školních neúspěších, být v kontaktu s rodiči a včas jim předávat informace, které mohou přispět k řešení různých situací. Třídní učitel by si měl rodinného prostředí všimnout, neboť je žádoucí, aby věděl, jaké má žák doma podmínky pro školní přípravu (Čapek, 2013).

2.2 Komunikace jako základ spolupráce

Je zcela jasné, že komunikace je naprostý základ pro kvalitní spolupráci, to platí také pro spolupráci mezi rodinou a školou. Právě tématu komunikace se tato podkapitola věnuje. Komunikace vychází ze dvou výrazů, kterými jsou „*communicatio*“ = „vespolné účastnění“ a „*communicare*“ = „činit něco společným, společně něco sdílet“ (Vybíral, 2009). Již z těchto původních významů slova komunikace vyplývá, že se nejedná pouze o přenos informací, ale přirozeně jde o jakýsi způsob spolupráce. S tím souvisí také výrok Šedřové a Čiháčka (2004, In Rabušicová, 2004), který říká, že komunikace tvoří páteř každé situace, ve které je přítomen více než jeden sociální aktér, k čemuž Watzlawick et al. (1999) dodává – jinak nelze komunikovat.

Komunikace mezi rodinou a školou, respektive mezi rodiči a učiteli, může probíhat v různých formách. Tyto formy lze rozdělit na základě několika aspektů. Štech (2001, In Kolláriková, 2001) hovoří o vlastnostech, které tyto formy rozdělují, jsou jimi: **míra zprostředkovanosti**, přičemž se jedná buď o bezprostřední nebo o zprostředkovaný styk,

dále je to **obsah komunikace/obsah setkání, sociální vymezení** – individuální nebo kolektivní a naposled **funkce setkání/komunikace**.

Jak je zmíněno výše v odstavci, komunikace může probíhat přímo osobním kontaktem dvou participantů, tedy učitele a rodiče nebo zákonného zástupce žáka nebo zprostředkovaně. K té přímé komunikaci „tváří v tvář“ se řadí bezesporu třídní schůzky a konzultační hodiny. Patří sem také setkávání rodičů v rámci rodičovských rad a sdružení, besídky či různé slavnosti školy (Kolláriková & Pupala, 2001).

Do přímé komunikace, avšak bez osobního kontaktu se dá zařadit také telefonický kontakt mezi učitelem a rodičem žáka a také všechny písemnosti, například pomocí žákovské knížky, různých deníčků, informačních dopisů a vzkazů a tak dále. Nepřímou komunikací máme na mysli takový způsob komunikace, kterou zprostředkovává žák. Tento způsob je nejčastější formou. Nejedná se totiž pouze o vzkazy či žádosti, které po dítěti učitel posílá, ale také například o to, jak žák o škole doma rodičům povídá, co rodiče vidí, že se žák naučil nového, zda žák chodí ze školy veselý či smutný a mnoho dalšího (Kolláriková & Pupala, 2001).

Je nutné podotknout, že nejsou všichni rodiče stejní, a ne každému rodiči vyhovuje stejný způsob a intenzita komunikace se školou. Častokrát hraje roli povaha rodiče a věk jejich dětí. Některým rodičům úplně stačí dorazit do školy na třídní schůzky jednou za čtvrt roku, jiní rodiče vyhledávají různé způsoby, jak se do chodu školy zapojit a být v něm aktivní. To, že rodiče přicházejí do školy pouze na třídní schůzky ještě nutně neznamená, že o škole mají nedostatek informací nebo že se nezajímají o vzdělání svého dítěte (Kolláriková & Pupala, 2001)

V návaznosti na odstavce výše si lze uvědomit, že komunikace mezi školou a rodinou je velmi důležitá, může probíhat různými způsoby a formami, zásadní však je, aby probíhala ve vzájemném respektu obou zúčastněných stran. Aby se rodiče cítili, že jim učitel opravdu naslouchá a zajímá ho jejich názor a pohled na věc, měl by se učitel neustále učit aktivnímu naslouchání. Aktivní naslouchání má používat hlavně pro komunikaci s žáky, ale také pro zkvalitnění komunikace s rodiči. Díky aktivnímu naslouchání učitele rodičům může dojít k zefektivnění komunikace a možná větší chuti rodičů se do chodu školy zapojit, jelikož budou vědět, že jejich názor je pro školu důležitý (Gordon, 2015).

2.3 Spolupráce školy a rodiny z pohledu legislativy

Spolupráce mezi rodinou a školou je mimo jiné charakterizována také z pohledu legislativy. *Školský zákon* hovoří v mnoha bodech právě o oblasti spolupráce mezi rodinou a školou. Podmínky této spolupráce jsou zmíněny také v *Rámcovém vzdělávacím programu*. Kromě školského zákona, který je vydáván ministerstvem školství se této problematice, byť jen okrajově, věnuje také ministerstvo práce a sociálních věcí, které vydalo tzv. *Národní zprávu o rodině*, která mimo jiné pojednává o důležitosti spolupráce mezi rodinou a školou. *Zákon o rodině* přispívá k tomuto tématu například vymezením práv a povinností rodičů vzhledem ke vzdělávání dětí. Existuje zkrátka celá řada oficiálních dokumentů, které se vyjadřují ke spolupráci rodiny a školy, a právě v této podkapitole je některým z nich věnována pozornost.

Školský zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je důkazem toho, že rodiče mají jasně vymezená svá práva a povinnosti, a to i v oblasti spolupráce se školou, kterou jejich dítě navštěvuje. Například dokládá, že zákonní zástupci žáka mají právo na informace o průběhu a výsledcích jejich vzdělávání. Kromě toho hovoří o právu zákonných zástupců zakládat samosprávné orgány v rámci školy, skrze které se mohou obracet na ředitele školy nebo školskou radu, která na tyto podněty musí reagovat (§ 21; Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků, 561/2004 Sb.).

Jak již bylo zmíněno výše, v legislativě se oblast spolupráce školy a rodiny objevuje vícekrát, vždy z jiného státního orgánu či instituce. Rámcový vzdělávací program shrnuje více z nich a hovoří o podmínkách spolupráce školy a zákonných zástupců žáků:

- „Funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k zákonným zástupcům žáků, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem;
- setkávání se zákonnými zástupci žáků a jinou veřejností (např. školskou radou)
 - seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání řešení problémů žáků týkajících se jejich výchovy a vzdělávání;
- vzdělávací strategie otevřená vůči zákonným zástupcům žáků;
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu zákonných zástupců žáků;
- prostor pro setkávání učitelů se zákonnými zástupci žáků;

- školní poradenství pro zákonné zástupce žáků ve výchovných otázkách učení žáků, včetně problematiky podpůrných opatření;
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti zákonných zástupců žáků ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti.“ (RVP ZV, 2021, s. 150)

2.4 Rizika spolupráce rodiny a školy

V této podkapitole nejprve odkážu na Feřteka (2021), který ve své knize na základě výzkumů jmenuje zjištěná vzájemná očekávání rodičů a učitelů. Poté se budu věnovat rizikům a problémům, které mohou ve spolupráci mezi rodinou a školou nastat, kde se opřu zejména o výzkum autorky Pulišové (2016).

2.4.1 Vzájemná očekávání rodičů a učitelů

Celá tato diplomová práce poukazuje na to, jak je důležité, aby spolu rodina a škola spolupracovala, jaké to přináší ovoce a jak je kvalitní spolupráce důležitá pro výchovně vzdělávací proces žáka. S možnými problémy v této spolupráci mohou souviset také vzájemná očekávání, která vůči sobě rodina a škola má. Nenaplněná očekávání mohou způsobit zklamání, podrážděnost a tím pádem i velký problém.

Feřtek (2021) uvádí seznam, čeho se obávají učitelé a čeho se naopak obávají rodiče vzhledem k jejich vzájemné spolupráci. Rodiče mají strach například z toho, že bude spolupráce časově příliš náročná, obávají se kritizovat školu, aby to nepoškodilo jejich dítě, mají strach jednorázově podpořit finančně školu, aby si vedení nemyslelo, že to budou dělat pravidelně. Rodiče se obávají také toho, že budou muset financovat věci, na které by škola měla mít peníze ze státu nebo mají obavy z účasti na společných akcích školy, protože nevědí, jak se tam mají chovat. Strachem rodičů je také to, že někdo zjistí, že nemají nějakou základní znalost nebo dovednost. Bojí se povinnosti učinit rozhodnutí, o kterém nic nevědí. V seznamu rodičovských obav je zmíněno také zažívání trapného pocitu při zapojení se do všelijakých školních hrátek.

Učitelé se obávají toho, že rodiče budou po nahlédnutí do školy příliš kritičtí, že bude otevřenost školy ideálním vstupem pro extra kritické osoby, které mají potřebu všechno

komentovat. Bojí se pocitu trapnosti při žádání finančních příspěvků od rodičů nebo také toho, že při účasti rodičů ve vyučování bude jeho průběh narušen. Mají strach, že kvůli spolupráci s rodiči budou mít více práce a také se bojí selhání při neformální komunikaci s tolika dospělými lidmi. Učitelé mají obavy i z toho, že bude příliš mnoho otevřených akcí pro rodiče na úkor výuky. Poslední obavou učitelů zmíněnou v seznamu od Feřteka (2021) je obava z toho, že si rodiče, kteří školu finančně podpořili, budou myslet, že mohou až příliš zasahovat do různých rozhodnutí.

2.4.2 Problémy spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy má, jak již bylo několikrát zmíněno, bezpochyby velký význam v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu žáka, to vyplývá mimo jiné z kapitoly výše a bude to potvrzeno ještě textem níže. Nicméně každý vztah i spolupráce s sebou nese riziko, že ne vždy to bude probíhat tak, jak by si obě strany představovaly. Můžou mít jinou představu o spolupráci, jiná vzájemná očekávání, a velmi snadno tak může dojít ke zklamání, neshodě a různým problémům. Zmínka o rodičích, kteří jsou vnímání učiteli jako problém je také v poslední kapitole s názvem podkapitoly spolupráce rodičů a učitelů. Tato podkapitola se zabývá obecnějšími problémy a riziky, která mohou při spolupráci nastat.

Pulišová (2016) ve své odborné publikaci zkoumá, kdy jsou rodiče podle učitelů vnímání jako problém. Uvádí, že mnoho učitelů považuje práci s rodiči za mnohem náročnější než práci s dětmi, jelikož s žáky se více zná, časem vždy zjistí, jak je dobré s daným žákem pracovat a tak dále. Zatímco s rodiči není v kontaktu tak často, čímž může dojít k vzájemnému nepochopení a problému velmi snadno. Ve svém výzkumu se částečně odkazuje na autorku Šedřovou, která o rodičích jako problému píše v knize Rabušicové (2004). Tyto rodiče Pulišová dělí na dvě kategorie – rodiče pasivní a rodiče aktivní.

Rodiče pasivní nejeví o školu žádný zájem. Stačí jim zkouknout žákovskou knížku, vidět, že dítě je v pořádku a o nic víc se nezajímají. Jsou i takoví rodiče, kteří nejsou schopni přijít na třídní schůzky, neudělají si na ně čas třeba ani jednou za školní rok, čímž jasně dávají učitelům najevo jejich nezájem o vzdělávání svého dítěte. mezi pasivní rodiče patří také ti, kteří nepomáhají svému dítěti s přípravou do školy, je-li to potřeba. V mnohých případech dítě potřebuje pomoci s nějakým učivem, učitel s doučováním začne ve škole, ale pokud rodič v tomto nepokračuje i doma i přes výzvy učitele, žák se jen ztěžka zlepší a rodič tím vlastně nedodrží svou povinnost a snaží se veškerou odpovědnost za vzdělávání dítěte nechat na škole. Velký problém s pasivními rodiči je také to, že se jejich pasivita odráží v chování

jejich dětí v prostředí školy. Děti nejsou motivované a je těžké je zaujmout či navnadit na plnění aktivit. Tyto děti také častokrát nemají v pořádku věci do školy, například uklizenou aktovku nebo také nedodržují pravidla slušného chování, která by měly podle učitelů znát právě z rodiny (Pulišová, 2016).

Na druhé straně jsou rodiče aktivní. Rodiče aktivní jsou učitelkami označovaní za problémové z toho důvodu, že jsou aktivní hlavně kvůli své nespokojenosti se školou a jejich rodičovství je velmi ambiciózní a úzkostné. Mnozí rodiče si aktivně chodí do školy stěžovat na známky, které jejich dítě dostalo. Podle učitelek však rodiče nemají na dění ve škole objektivní pohled a věří tomu zkreslenému pohledu od jejich dítěte. Rodiče, jejichž výchova je úzkostlivá své děti do školy vozí, jdou s nimi do šatny nebo mu několikrát během dopoledne volají na mobilní telefon a pak si děti samozřejmě zase v šatně vyzvednou. Tito rodiče těžce nesou například i školy v přírodě, kdy své děti na školu buď vůbec nepustí nebo učiteli nadiktují podmínky, na základě kterých dětem účast dovolí. Zde je nutné podotknout, že jsou i ambiciózní rodiče, kteří jsou učitelům spíše nápomocní, například když dohlíží na vzdělávání svého dítěte, čímž dítě motivují k lepším výsledkům. Tito rodiče jsou však častokrát velmi blízko rodičům, kteří jsou velmi nespokojeni se známkováním svých dětí, což už učitelé označují opět jako problém (Pulišová, 2016).

Toto jsou jen některé z možných problémů, které mohou v oblasti spolupráce rodiny a školy nastat. V následující kapitole se budu zabývat formami spolupráce mezi rodinou a školou, přičemž i u některých z nich budou zmíněna možná rizika.

3 FORMY SPOLUPRÁCE

Spolupráce rodiny a školy bezesporu přináší mnohá pozitiva pro rodiče, hlavně však pro vzdělávání žáka. Ne vždy se ale daří rodiče zapojit, motivovat, nadchnout pro spolupráci se školou. V poslední době se zájem o oblast spolupráce rodiny a školy zvyšuje, zakládají se nejrůznější organizace, které si kladou za cíl vyvolat o komunikaci a spolupráci zájem a nabídnout rodičům i školám různé způsoby této spolupráce, přičemž se očekává, že školy učiní první krok (Bertlová, 2015).

Školy mají hodně možností, kde mohou čerpat inspiraci pro začátek spolupráce mezi nimi a rodinou. Například Epstein (2019) doporučuje deset kroků, které by měly vést k úspěšné spolupráci. Mezi nimi například vytvoření týmu, který se spoluprací s rodiči bude zabývat, dále potom zajištění prostředků na podporu spolupráce, sepsání ročního plánu spolupráce, zaznamenávat si a sdílet se o úspěších a neúspěších spolupráce, neustále se zlepšovat a nabízet nové možnosti spolupráce a další.

Následující kapitola se zaměřuje na různé formy spolupráce rodiny a školy. Nejdříve se zaměřím na aktivity, které by podle Pola a Rabušicové (1997) měla realizovat škola vůči rodině. Nejedná se pouze o aktivity ale také o postoje školy vůči rodičům. Následovat bude podkapitola o běžných formách spolupráce rodiny a školy a další podkapitola o méně běžných formách této spolupráce. Oběma typy spolupráce se věnuje především Čapek (2013) a Stárek (2021), který se však většinou odkazuje na Feřteka (2011). Předtím, než budou uvedeny tyto dva typy spolupráce se odkážu na Pola a Rabušicovou (1997), kteří uvádí aktivity a postoje, které má mít škola vůči rodině.

Aktivity a postoje školy vůči rodině

Pol a Rabušicová (1997) uvádí několik konkrétních aktivit školy vůči rodině. Hovoří o tom, že měřítkem jejich funkčnosti a efektivity je profitující výchova a vzdělávání dítěte.

Jako jedna z aktivit ze strany školy pro rodiče může být **vítání a přijímání rodičů**. Zde je doporučeno, aby si škola vytvořila systém pro „vítání a přijímání“ rodičů a tento systém aplikovala nejenom při prvním vstupu rodičů s dětmi do školy, ale během celé školní docházky dítěte. Přicházející rodiče by vždy měli dostat rychlou a ohleduplnou pozornost, čímž škola přispěje ke zdvořilé a příjemné atmosféře ve vzájemné spolupráci.

Dalším krokem školy vůči rodině je například **dvousměrná písemná zpráva**. Písemnou zprávu by rodiče měli dostat alespoň dvakrát za rok a měla by obsahovat hodnocení učebních výsledků a snahy a také informace o chování dítěte. V této písemné zprávě by měl být také prostor pro vyjádření rodičů k prospěchu a pokroku jejich dítěte. Písemná zpráva má fungovat jako předstupeň dalších konzultací.

Další nabídkou školy pro rodinu mohou být **individuální konzultace**. Individuální konzultace přímo navazuje na písemné zprávy mezi rodinou a školou. Přesto, že tyto dva způsoby komunikace spolu souvisí, nemělo by docházet k jejich zaměňování. Individuální konzultace by měly probíhat alespoň dvakrát za školní rok, jejichž cílem má být společná dohoda o dalším výchovně-vzdělávacím postupu.

Škola by zajisté měla pořádát také **pololetní rodičovské schůzky**. Každé pololetí by mělo dojít ke třídní schůzce, kde se rodiče budou moci dovědět informace ohledně vzdělávacího obsahu, používaných metod i forem výuky. Kromě toho by měli rodiče dostat doporučení, jak mohou svým dětem pomoci v domácím prostředí.

V rámci dění školy by zajisté mělo být vytvořeno **sdržení rodičů**, jehož hlavním záměrem je vytváření efektivních vztahů mezi rodiči a učiteli s cílem kvalitní výchovy a vzdělávání jejich dětí. Přístup ke sdržení rodičů by měl dostat každý rodič, jehož dítě danou školu navštěvuje.

Zřízena by také měla být **rada školy**. Rodiče by měli mít své zastoupení v radě školy, která by měla fungovat v každé škole. Rada školy a sdržení rodičů jsou sice rozdílné seskupení, přesto by tyto subjekty spolu měly být v úzkém kontaktu a spolupracovat.

Škola může rodičům nabídnout mimo jiné **školní publikace**. Rodiče by měli dostávat informace o chodu školy a jejich akcích také v podobě školních publikací, které mohou vzniknout s pomocí žáků a školské rady. Tyto publikace mohou mít různé podoby.

Ze strany školy by mělo být rodičům umožněno **vidět záznamy o dítěti**. Rodiče musí mít možnost se kdykoli podívat do písemných záznamů o svém dítěti. Školy tuto možnost většinou nechávají právě na konzultační hodiny. Škola by také měla rodiče ujistit o tom, že do těchto záznamů o jejich dítěti nemá nikdo jiný přístup.

Učitelé by se měli snažit **respektovat přání rodičů**. Rodiče jakožto zákonní zástupci dítěte by měli být informováni o všech důležitých rozhodnutích, které se jejich dítěte týká. V případě nesouhlasu rodičů by se mělo hledat společné řešení, které bude únosné pro všechny zúčastněné.

Existují případy, kdy škola nabízí **návštěvy v rodinách**. V některých výjimečných případech je dobré, když si škola vytvoří systém návštěv v rodinách. Není to však úplně běžné.

Posledním doporučením vstřícného kroku školy vůči rodičům je **školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi**. Od učitelů se očekává, že budou rodičům poskytovat službu, kterou do jisté míry zasahují do výchovy jejich dítěte. Mělo by být jasno v tom, že rodiče jsou primárními aktéry výchovy dětí, a proto by učitelé měli propojit své výchovné působení s přáním rodičů a jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami (Rabušicová & Pol, 1997).

3.1 Úrovně spolupráce

Ještě předtím, než budou představeny obvyklé a méně obvyklé formy spolupráce mezi rodinou a školou, je třeba zdůraznit, že spolupráce může probíhat na několika „úrovních“. Může se jednat o spolupráci mezi rodiči a školou, mezi rodiči a učiteli nebo také mezi školou a veřejností. Tato podkapitola se bude zabývat právě těmito třemi úrovněmi.

3.1.1 Spolupráce rodičů se školou

V Pedagogickém slovníku je vztah mezi rodiči a školou definován jako „Významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. V demokratických zemích je podporováno partnerství ve vztahu rodiče – škola. Jeho předpokladem je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 373).

Zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu prochází vývojem. Dlouhou dobu se jednalo o jednosměrný transfer informací od učitele k rodičům, teprve v 70. a 80. letech začali být rodiče vybízeni, aby práh školy překračovali častěji. V 90. letech se již setkáváme se zapojením rodičů do spolurozhodování o chodu školy, což bylo způsobeno především legislativními změnami v řadě zemí (Rabušicová, 2004).

Od té doby se vztah rodič-škola neustále vyvíjí. Rodič i žák jsou považováni za „klienty – zákazníky“. Toto je podle Rabušicové (2004) důsledkem zavedení tržního modelu do školství, kdy rodičům přestává být jedno, jakým způsobem jsou využiti jejich daně a záležitosti jim také na způsobu a kvalitě vzdělávání jejich dětí.

Komunikace a spolupráce ze strany školy vůči rodičům měla během historie spoustu podob, ať už z politických či kulturních důvodů. Rabušicová (2004) ve své knize zmiňuje čtyři

modely autorky Ravnové (2003, podle Rabušicová, 2004), které můžeme identifikovat přibližně od druhé poloviny 20. století. Jedná se o **kompenzační model**, který má původ v myšlence, že všechny děti by měly mít stejné podmínky a možnosti na vzdělávání. Ne všechny rodiny jsou však schopné to svému dítěti dopřát, a proto zde je škola, která má tyto rodinné „nedostatky“ kompenzovat. Druhým modelem je **konsenzuální model**, který vychází z rovnosti mezi školou a rodinou. Učitelé měli povinnost o všem informovat rodiče žáků a také s rodiči komunikovat, aby tak získali informace, které jsou přínosné pro jejich práci ve škole. Tento model je typický redukcí rozdílů mezi školním a domácím vzděláváním, a naopak je zde snaha najít co nejvíce způsobů, jak tyto dva typy vzdělávání spojovat či prolínat. Třetí je **model participační**. Ten staví na přístupu k rodičům jako aktivním občanům, kteří dokážou své děti podpořit a motivovat v jejich vzdělávání. Čtvrtým modelem je myšlen **model sdílené odpovědnosti**. Je jakousi aktualizací či vylepšením participačního modelu a je zde ještě více kladen důraz na společnou odpovědnost rodiče a školy za následky daných rozhodnutí (Rabušicová, 2004).

Z odstavců uvedených výše je patrné, že zapojení rodičů do školy přináší pozitivní efekty. Rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu můžeme vidět v literatuře v celé řadě oblastí. Může to být oblast komunikace mezi rodinou a školou, dále různé aktivity ze strany školy vzhledem k rodině a rodičovské zapojení do nich, oblast zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jako přímých účastníků nebo také vzdělávání rodičů (Rabušicová, 2004).

Na vztah rodiny a školy pohlíží ve své publikaci také Štech (2009), který hovoří o tlaku, jenž škola na rodinu klade. Jedná se **tlak materiální**, kdy rodina musí pořídit svému dítěti potřebné vybavení do školy, dále **tlak ideově-morální**, který je způsobem vzděláváním ve škole, při kterém škola vštěpuje dítěti nějaké své hodnoty, čímž může být ovlivněna celá rodina. Škola vyvíjí na rodinu také tlaky psychologické, a to hlavně rodičům prvňáčků, kterým nástupem jejich dítěte do školy začíná nová etapa. Poslední typ tlaku Štech zmiňuje **tlaky nové institucionální role**, který je způsobem získání nové role v rámci role rodiče školáka.

Vztah školy a rodiny je určován více aspekty, jedním z nich je také způsob, jakým se rodiče vůči škole staví. Šedřová (2004, podle Rabušicová, 2004) se věnuje právě tématu rodičovských rolí ve vztahu ke škole jejich dítěte. Identifikuje čtyři základní typy rolí.

Prvním typem jsou **rodiče jako klienti (zákazníci)** – jedná se o model, kdy škola nabízí své služby rodičům, kteří jsou zákazníky školy a mohou být s tímto „nákupem“ spokojeni či nikoli. Na tento model lze nahlížet ze dvou úhlů pohledu: 1) Učitelé jsou profesionály ve

svém oboru a nejlíp vědí, čím získat své zákazníky a jakým způsobem se o ně starat. 2) Rodiče jsou profesionály na výchovu svých dětí, a z toho důvodu ví úplně nejlíp, co mají od školy vyžadovat (Rabušicová, 2004)

Druhým typem jsou myšleni **rodiče jako partneři** – jedná se o rovnoprávný vztah mezi rodinou a školou, při kterém se obě strany mohou stejnou mírou zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu dítěte, přičemž dochází k vzájemnému respektu z obou stran (Rabušicová, 2004).

Třetí model jsou **rodiče jako občané** – tento vztah bývá připodobňován vztahu občana vůči státním institucím. Rodiče v tomto případě zaujímají pozici občana, který se ke své instituci, tedy škole, jistým způsobem chová a uplatňuje vůči ní svá práva a povinnosti (Rabušicová, 2004).

A čtvrtým modelem jsou **rodiče jako problém** – jako jediný z modelů nevychází z teoretického ukotvení, ale z praxe a reálné života prostředí školy. Rodiče jako problém lze rozdělit na tři typy: 1) *Nezávislí rodiče*, kterým jde především o blaho svého dítěte a se školou komunikují jen minimálně. Přesto, že ji tolerují, nemají potřebu s ní jakkoli spolupracovat. O výsledky svých dětí se zajímají hlavně zprostředkovaně. 2) *Špatní rodiče* se o výsledky svých dětí spíše nezajímají, nedokážou správně plnit ani svou roli rodiče a selhávají ve schopnosti podpořit své dítě ve vzdělávacím procesu, přičemž se školou nespolečně pracují téměř vůbec. 3) *Snaživí rodiče* jsou častokrát velmi motivováni do spolupráce se školou. Chtějí neustále komunikovat, své dítě podporují, připravují se s ním, avšak někdy mohou takoví rodiče učitelům ztížit situaci, například vyžadováním velmi intenzivní komunikace (Rabušicová, 2004).

3.1.2 Spolupráce rodičů s učitelem

Pedagogický slovník definuje také vztah rodič-učitel, a to jako:

Vztah významný pro školní úspěšnost jednotlivých žáků. Realizuje se zvláště v těchto formách: 1. pravidelné informace o žácích a jejich hodnocení, podávané učitelem rodičům; 2. společné třídní schůzky učitelů s rodiči; 3. pravidelné konzultace učitelů s rodiči; 4. individuální rozhovory učitelů s rodiči za přítomnosti žáka; 5. konzultace rodičů s učitelem v případě problémů žáka; 6. vstupy rodičů do třídy spojené s pozorováním dítěte ve školním prostředí nebo s pomocí rodičů ve výuce; 7. učitelova znalost situace v rodinách (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 373).

Kolláriková (2001) se vztahu rodiče a učitele věnuje ve své knize Předškolní a primární pedagogika, kde se odkazuje převážně na výzkumy, které jasně ukazují, že učitelé na rodiče svých dětí dříve dívali spíše podle jejich sociálních a ekonomických možností, avšak v současnosti je tento jejich pohled upraven spíše z toho hlediska, jak se rodiče staví k učiteli jako profesionálovi.

Spolupráce mezi rodičem a učitelem s sebou samozřejmě nese i jistá rizika, jedním z nich nedostatek komunikace, který vzniká z malé vzájemné úcty a důvěry. Učitelé si tvoří obrázek na rodiče skrze chování žáka – to, jak je ve škole připravený nebo třeba podle jeho zájmů. Rodiče se zase dozvídají o učiteli prostřednictvím žáka, co o něm říká, jak je či není nadšený z jeho vyučovacích hodin a podobně. Bez dostatečné vzájemné komunikace vzniká velké úskalí tohoto vztahu, neboť se obě strany o sobě dozvídají pouze zprostředkovaně, což je jistě nedostačující (Kolláriková, 2001).

3.1.3 Spolupráce školy s veřejností

Vztah školy s veřejností se projevuje velmi rozdílně v závislosti na mnoha faktorech. Pro účely této práce je dostačující použít definice z pedagogického slovníku:

Významná součást školské politiky v demokratických zemích. Rozvíjí pocit sounáležitosti žáků s místní komunitou a zvyšuje zájem a podporu, kterou místní komunita a veřejnost poskytují škole, včetně podpory finanční. Zahrnuje kontakty školy s místní správou, organizacemi, institucemi a podniky, kulturními zařízeními, uměleckými skupinami apod. Formy spolupráce zahrnují: 1. zastoupení veřejnosti v radě školy; 2. sociální a pracovní aktivity žáků v místních podnicích a zařízeních; 3. společné sociální programy a projekty školy a místní komunity; 4. otevřené dny školy, týdny společenských aktivit apod (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 374).

3.2 Obvyklé formy spolupráce

Existuje celá řada způsobů, jak může škola s rodinou vzájemně spolupracovat. Mezi nimi jsou ty běžné, se kterými se denně můžeme setkat na většině základních škol a rodiče jsou na tyto formy spolupráce zvyklí.

Mezi tyto běžné formy spolupráce řadíme například **třídní schůzky a individuální konzultace**. Třídní schůzky jsou podle Čapka (2013) neoddelitelnou součástí škol a nenajdeme školu, kde by se třídní schůzky nekonaly. Díky třídním schůzkám mají učitelé prostor pro přímou spolupráci s rodiči a je důležité, aby tento čas byl využitý vhodně a

efektivně. Jak říká Feřtek (2011) rodiče častokrát berou svou účast na třídních schůzkách jako takovou tradiční povinnost, je tedy velká šance, že se dostaví všichni nebo alespoň většina rodičů. Spousta škol organizuje třídní schůzky se záměrem informovat rodiče o prospěchu jejich dětí a poté k těmto informacím přidá krátkou diskusi nad tím, jak jsou či nejsou rodiče spokojeni s akcemi školy, s jejím chodem a podobně. Feřtek (2011) však upozorňuje na to, že rodiče mohou být z informací ohledně prospěchu jejich dítěte nervózní a debata o jejich spokojenosti tak nepřichází v úplně vhodnou dobu. Doporučuje tedy, aby učitelé v rámci třídních schůzek navodili takovou atmosféru, kde se rodiče nebudou bát vyjádřit svůj názor na fungování školy, na aktivity, které škola pořádá a případně aby mohli rodiče poskytnout učiteli nějaký návrh či nápad na další akci nebo jakékoli zlepšení chodu školy. Existují školy, které mají třídní schůzky určené výhradně pro diskusi s rodiči právě o fungování školy a jejich spokojenosti s tím a informace o prospěchu jejich dětí nechávají na konzultační hodiny, které jsou buď stanovené školou nebo si o ně rodiče žádají individuálně. V každém případě je důležité, aby učitel nesděloval rodiči informace o prospěchu jeho dítěte před dalšími lidmi a nenarušil tak jeho soukromí.

Další běžnou formou spolupráce je **zápis do 1. ročníku základních škol**. Zápis žáků do první třídy samozřejmě probíhá v každé škole, velmi se však liší jeho formy. Některé školy organizují zápis jako velmi formální záležitost, jiné jako zábavnou bojovou hru, při které dítě pobíhá po celé škole a plní různé úkoly. Zápis je častokrát okamžik, kdy poprvé vstupuje do základní školy nejen dítě, ale i rodič. Z toho vyplývá, že je velmi důležité, jakým způsobem se podaří učitelům školu rodičům představit, Feřtek (2011) ve své knize nabízí typy pro navození příjemné atmosféry, kdy se rodiče budou cítit školou vítáni a přijati. Jako příklad vstřícného gesta uvádí kavárnu pro rodiče během čekání na zápis a koutek pro děti, které také čekají. Ovšem nemusí platit, že zařízení improvizované kavárny pomůže nadchnout rodiče pro školu a vidět ji v tom nejlepším světle. Je třeba se vyhnout rizikům, která by mohla rodičům pohled na školu pokazit. Například si musí učitelé prvních tříd dát pozor, aby s rodiči nemluvili jako s malými dětmi, což se stává poměrně často. Také celkový přístup všech pracovníků školy by měl být přívětivý k rodičům – rodiče mají zažívat pocit přijetí a někdo kompetentní by se jim měl věnovat.

Mezi obvyklé formy spolupráce patří také **informační schůzka pro rodiče prvňáčků**. Tato schůzka je kromě zápisu častokrát prvním osobním setkáním mezi rodiči budoucích prvňáčků a jejich třídních učitelů. Jak říká Čapek (2013) je to čas, kdy se začíná budovat vztah mezi rodičem a učitelem. Tato schůzka bývá obvykle v červnu a účastní se jí třídní

učitelé budoucích prvňáčků, někteří vychovatelé a nechybí vedení školy. Rodiče jsou zde informováni o chodu školy, organizaci školy, a také o tom, co se od nich očekává v rámci zapojení se do života školy. Některé školy v červnu pořádají zábavné odpoledne pro rodiče s budoucími prvňáčky, kdy se od rodičů očekává, že se zapojí do jeho organizování a realizace. (Kaiser, 2000) I takovému neformální setkání může být dobrým časem pro získání informací o dětech (Váňová Krejčová & Poche Kargerová, 2011).

Běžnou akcí pro mnoho škol je také **den otevřených dveří**. Tato forma spolupráce je čím dál frekventovanější, přičemž ji každá škola může pojmout jiným způsobem. Někde můžeme pouze spatřit otevřené třídy, které jsou hezky nazdobené. Jiné školy volí ukázkové hodiny, při kterých samozřejmě využívají těch pestřejších forem a metod výuky, aby rodiče nadchli. Kaiser (2000, podle Čapek, 2013) říká, že den otevřených dveří „může být vnímán jako hra na dokonalou školu“.

Neméně známými jsou **koncerty a vystoupení pro rodiče**. Je to další běžná forma spolupráce mezi rodinou a školou, kdy škola pořádá různé koncerty, besídky či akademie. Čapek (2013) nabádá k tomu, aby učitelé v rámci těchto koncertů zapojili nejen žáky navštěvující základní umělecké školy, ale aby byli angažováni všichni žáci.

Výtvarné dílny jsou také řazeny mezi běžné formy spolupráce. Tato aktivita patří mezi čím dál více oblíbené, může ji navštívit rodič s dítětem nebo i bez něj. Stále více škol řadí výtvarné dílny do svých ročních plánů aktivit. (Stárek, 2021)

Na mnoha školách můžeme vidět **kroužky a volnočasové aktivity vedené rodičem**. Čapek (2013) k tomuto způsobu spolupráce hovoří o třech formách zapojení dobrovolníků: 1) Spolupráce s dobrovolnickým centrem 2) Spolupráce s vysílající organizací. 3) Vlastní dobrovolnický program, přičemž zmiňuje, že je pro školu nejvýhodnější forma vlastního dobrovolnického programu bez státní podpory, jehož zpracování nemá tolik podmínek a je snazší na realizaci.

Rodič na akci školy je opět jednou z mnoha běžných forem spolupráce mezi rodinou a školou. Školy častokrát zvou rodiče pouze na malou část ze všech akcí, které přes rok pořádá. Čapek (2013) nabádá k tomu, aby školy zvali rodiče na mnohem více akcí, aby rodičům včas zrozeslali pozvánky a na akci jim věnovali péči. Jako příklad takových akcí jsou zde zmíněny sportovní den, Den dětí, výtvarné soutěže, vernisáže, vědecké konference a další.

Mnohdy je ve školách vidět **rodiče jako návštěvníky ve výuce/rodiče jako asistenti ve výuce**. Umožnění rodičům nahlédnout do dění školy je pro rodiče velmi lákavou nabídkou,

jelikož je to čas, kdy mohou své dítě vidět přímo při výuce, mohou vidět jeho reakce a chování jinde než doma (Stárek, 2021).

Stále běžnější formou spolupráce je **rodič jako specialista na svůj obor**. Rodiče žákům představí svou profesi buďto přímo na svém pracovišti nebo ve školní třídě. Díky této aktivitě mohou žáci získat přehled o tom, jaké schopnosti a dovednosti jsou potřebné k jednotlivým profesím. Napomáhá taktéž rozvoji komunikace, kladení otázek a naslouchání druhému (Stárek, 2021).

V mnoha školách je zvykem, že **rodiče pomáhají při výletech a exkurzích**. Tuto aktivitu vítají především učitelé, který rodičovské zapojení při školních výletech a exkurzích velmi oceňují. V naprosté většině případů se tato spolupráce odehrává v rámci prvního stupně základní školy (Čapek, 2013).

Rodič ve školní radě je úplně běžná forma spolupráce. Společně s třídními schůzkami patří Rada školy do jednoho z mála způsobů spolupráce, kterou mají školy nařízenou zákonem. I přesto se však s touto formou spolupráce příliš nesetkáváme. Jedním z důvodů může být nízký zájem rodičů dlouhodobě se angažovat do správy školy (Feřtek, 2011).

Tato forma je sice řazena mezi obvyklé, ale z těch obvyklých je nejméně častá. Touto formou myslíme **rodiče, kteří jsou součástí organizace na podporu školy**. Existuje mnoho názvů pro organizace a sdružení podporující školu. Zpravidla se však jedná o skupinu lidí (rodičů), kteří se schází jednou nebo dvakrát ročně a všemožně podporují školu – získávají pro ni finanční prostředky, pomáhají s organizací různých akcí školy nebo ty akce sami organizují (Feřtek, 2011).

3.3 Neobvyklé formy spolupráce

Ve výše zmíněné kapitole je uvedeno několik příkladů spolupráce, která se v českých školách objevuje relativně často, ač možná v různých podobách. V této podkapitole budou uvedeny příklady takové formy spolupráce, se kterými se ve školách setkáme jenom výjimečně. Právě Čapek má ve své knize kritický postoj vůči českým školám v porovnání s těmi zahraničními, ve kterých se podle něj pořádá mnohem více akcí, do kterých jsou zváni a zapojeni i rodiče. Vybízí české školy, aby se těchto akcí nebály a inspirovaly se zahraničními školami, kde fungují i tyto u nás méně obvyklé formy spolupráce mezi rodinou a školou (Čapek, Lauermann, Příkazská, Vosmik, & Vyhnálek, 2017).

Kurikulární odpoledne se v našich školách odehrává opravdu jen velmi zřídka. Jedná se o odpoledne, kdy učitelé rodičům sdělují, proč ve škole dělají určité věci právě tím a tím způsobem, proč používají taková způsob výuky čtení a proč například zvolili právě tyto učebnice (Feřtek, 2011).

Rodičovský koutek by měl být nějaký prostor, ve kterém mohou rodiče počkat na své děti a zároveň na tomto místě pohovořit s ostatními rodiči nebo učiteli o výchovných či vzdělávacích problémech (Čapek, 2013).

Zorganizování **zahradní slavnosti a táboráku** má jednu velkou výhodu – neformální atmosféru. Cílem této akce je zkrátka jen posezení, povídání a sdílení u ohně či táboráku, kde by neměl být přesně naplánovaný program (Feřtek, 2011).

Akce s názvem „**Dejte škole tři hodiny**“ je akce původem z USA, která spočívá v tom, že učitelé předloží na začátku školního roku na třídní schůzce seznam brigád a činností, ze kterých si mohou rodiče vybrat a v rámci těchto brigád věnovat škole právě například jenom tři hodiny svého času za rok. Pozitivním přínosem je předem daný seznam i s rozpisem dnů, takže je větší šance, že do školy přijdou také tatínci a svůj čas škole věnují (Stárek, 2021).

Neobvyklá ale zajímavá událost může být **Rodič jako kuchař dne**, kdy se může jednat například týdenní nebo dvoutýdenní akce, kdy každý den přijde jeden z rodičů a pomůže dětem s přípravou jednoduchého jídla (Čapek, 2013).

Také ne příliš častou formou spolupráce je **Společná četba**. Jedná se o čtenářskou akci, kdy žáci, rodiče i učitel čtou v určitém období stejnou knihu a po skončení termínu se všichni zapojení sejdou a o knize společně hovoří (Čapek, 2013).

Velmi zřídka je ve školách zřízena činnost s názvem **návštěva pedagoga v rodině**. Tato akce může přinést velkou spoustu výhod pro komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou. Učitel má totiž možnost vidět, jak se dítě chová ve svém domácím prostředí, což vede k pochopení chování a reakcí žáka ve školním prostředí (Váňová Krejčová, 2005).

Některé školy pořádají akci s názvem **nástěnná malba**, což je forma spolupráce, při které rodiče společně se svými dětmi vyzdobí například jednu stěnu ve třídě na určité téma, které je bude provázet školním rokem. Tato aktivita by měla proběhnout ideálně během letních prázdnin (Čapek, 2013).

Událost nazvaná **večer her** je určena pro společný čas rodičů, dětí a učitelů, při kterém budou zápasit například v dámě nebo jakékoli stolní hře. Další možností neobvyklé spolupráce

může být **školní půjčovna** jako možnost pro rodiny si vypůjčit například knihy, encyklopedie či sportovní potřeby a náčiní (Čapek, 2013).

4 SPECIFIKA SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A ŠKOLOU V PRVNÍ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Z výše uvedených kapitol vyplývá, že spolupráce mezi rodinou a školou má obrovský význam. Velkou roli hraje spolupráce také při samotném nástupu dítěte do první třídy. Jak uvádí Franclová (2013) je na začátku školní docházky nezbytná pomoc rodičů pro vzdělávání žáka. Rodič by měl dítěti pomáhat s pochopením požadavků školy, být u něj při plnění domácích úkolů. Dalším příkladem rodičovské pomoci je kontrola či pomoc s chytáním pomůcek na následující den nebo kontrola vypracovaných úkolů. Kromě toho, že bez pomoci rodičů je dítě nepřipravené do školy, vážně také jeho zlepšování v základních dovednostech – ve čtení, psaní a počítání. I zde je nutné, aby rodiče byli těmi, kdo dítě v domácím prostředí namotivují na procvičování těchto dovedností a budou mu během něj k dispozici. Je žádoucí, aby při této prvotní spolupráci byl právě učitel tím, kdo bude rodiče jaksi směřovat a navigovat, jakým způsobem mají dítěti pomoci, jak mu mají s domácí přípravou pomáhat a také, jakým způsobem s ním základní dovednosti procvičovat. Není-li tomu tak, rodiče se mohou cítit nejistě, jestli to dělají správně.

V této kapitole se budu podrobněji zabývat tím, jak důležité je, aby vzájemně spolupracovali rodiče a učitelé žáků prvních tříd. Ve druhé podkapitole budu hovořit o tom, jak je možné spolupráci mezi rodinou a školou zahájit a také, jak je důležitá právě při přechodu dítěte z mateřské na základní školu. Poslední podkapitola pojednává o tom, jakou roli hraje při tomto procesu adaptace učitel.

4.1 Spolupráce rodiny a školy při přechodu dítěte z mateřské na základní školu

Přechod z mateřské školy na základní školu je kritickým obdobím v životě dětí i jejich rodin a to, jak rodiče tento přechod svého dítěte na základní školu zvládnout, může přímo ovlivnit socioemocionální, behaviorální a akademické přizpůsobení dětí na základní školu (Webb, Knight & Busch, 2017, podle Tobin et al., 2022). Výzkumy, které se přechodu na základní školu týkají, zdůrazňují, že je důležité, aby vztahy a komunikace mezi rodiči a učiteli byly podporovány, zvláště pak v období přechodu na základní školu, jedině tak může být proces adaptace pro dítě co nejlepší (DeMeo-Cook & Levine-Coley, 2017, podle Tobin et al., 2022). Úspěšná adaptace dítěte na základní školu mu přináší dlouhodobé pozitivní důsledky, například budoucí studijní a sociální úspěchy.

V tomto vývojovém období představují domov a škola pro dítě nejdůležitější prostředí, ve kterých probíhá učení. Právě zapojující se rodina do školního dění může dítěti pomoci zvládnout kulturní i studijní požadavky při nástupu do školy (Galindo a Sheldon, 2012; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999, podle Tobin et al., 2022). Pokud je adaptace úspěšná, znamená pro to dítě pozitivní předpoklady pro jeho budoucí výsledky. Stejně tak ale komplikovaný a problémový proces adaptace na základní školu je předpokladem pro dlouhodobé negativní dopady na dítě, včetně studijních problémů, předčasného ukončení školní docházky nebo nezaměstnanosti.

Přechod do školního prostředí může být vzrušující ale i stresující, protože děti a jejich rodiny se přizpůsobují novým prostorům, sociálním rolím i vztahům (Kang, Horn & Palmer, 2017, podle Tobin et al., 2022). Schopnost rodičů orientovat se v těchto změnách a výzvách přímo ovlivňuje úspěšnost jejich dítěte při přechodu z předškolního vzdělávání do základní školy (Webb et al., 2017, podle Tobin et al., 2022). Když děti začnou chodit do školy, rodiče mohou zjistit, že se jim snižují příležitosti k interakci s učiteli a školou jejich dítěte, a proto není možné se tolik zapojovat do tohoto aspektu každodenního života jejich dětí (Cowan et al., 2005, podle Tobin et al., 2022). To může být pro rodiče náročné, protože do této doby hráli naprosto zásadní roli ve vzdělávacím vývoji svého dítěte (Dockett, Perry a Kearney, 2012, podle Tobin et al., 2022). Během raného dětství a přechodu do základní školy jsou rodiče sami manažery domácího vzdělávacího prostředí a socializačních aktivit dětí (Miller, 2015, podle Tobin et al., 2022).

Pokud se rodiče během přechodu svého dítěte zapojí do spolupráce s učiteli a školou, může dojít k rozvoji dlouhodobých, efektivních a respektujících vztahů (Webb et al., 2017, podle Tobin et al., 2022). Proto je důležité, aby škola vytvářela takové vzdělávací prostředí, které zároveň poskytuje dostatek příležitostí a podpory pro komunikaci mezi školou a rodinou. Výzkum ukázal, že školy hrají zásadní roli při vytváření příležitostí pro zapojení a angažovanost rodin do učení jejich dětí a také při posilování vazeb s rodinami (Galindo a Sheldon, 2012, podle Tobin et al., 2022).

Spolupráce a vazby s rodinou jsou pro tento přechod dítěte do školy klíčové a pro učitele a školy je obzvláště důležité, aby si s rodiči vytvořili důvěru a vztahy ještě před začátkem školního roku (Murray et al., 2021, podle Tobin et al., 2022). Jedním ze způsobů, jak mohou školy tyto vztahy rozvíjet, jsou tzv. přechodové aktivity s rodiči a dětmi, což jsou takové aktivity, které budují a posilují vztahy mezi rodinou a základní školou a v konečném důsledku podporují také nástup dítěte do školy (Ahtola et al., 2016, podle Tobin et al., 2022).

Optimální postupy využívané pro ideální přechod na základní školu zahrnují podporu vztahů mezi dětmi, rodinami a školami, což vede k pozitivním výsledkům pro děti (DeMeo-Cook a Levine-Coley, 2017, podle Tobin et al., 2022). Vztahy navázané během těchto přechodových postupů souvisejí s pocitem připravenosti rodin, což má nepřímo pozitivní vliv na reakce dětí na školu (Bérubé et al., 2018, podle Tobin et al., 2022). Je zřejmé, že rodiny si uvědomují význam svého zapojení na těchto přechodových aktivitách, a pokud tedy mají možnost navázat kontakt se školou a učitelem svého dítěte, mnoho rodičů je ochotných se podílet na odpovědnosti za podporu tohoto přechodu (Kang, Horn a Palmer, 2017, podle Tobin et al., 2022).

Výše zmíněné postupy při přechodu na základní školu představují jednu z prvních možností, jak mohou školy a rodiny položit základy pro budoucí spolupráci a partnerství, a zajistit tak dětem přístup k optimálnímu vzdělávacímu prostředí (Clarke, Sheridan a Woods, 2009, podle Tobin et al., 2022). Zavedením těchto postupů v rané fázi mohou rodiče a učitelé vytvořit konstruktivní vzájemné vztahy se společnými cíli pro rozvoj dítěte a jeho školních výsledků (Ahtola et al., 2011; DeMeo Cook, Dearing a Zachrisson, 2018, podle Tobin et al., 2022).

Rodiče však mohou při přechodu jejich dítěte na základní školu zažívat značný stres, jelikož se učí orientovat v nových způsobech, jak mohou podpořit své děti a spolupráci s učiteli svých dětí. (Kang et al., 2017, podle Tobin et al., 2022). Předchozí výzkumy naznačily, že rodiče se často necítí připraveni, když se svým dítětem vstupují do tohoto přechodu do základní školy (Miller, 2015, podle Tobin et al., 2022). Kromě toho mohou mít rodiče pocit, že nemají dostatečné společenské postavení, zdroje nebo kapitál, aby mohli vyjádřit svůj názor vůči škole nebo učitelům (Clarke et al., 2009, podle Tobin et al., 2022). Proto je to právě na školách a na učitelích, aby iniciovali interakci s rodinami takovým způsobem, který sníží pocit zranitelnosti rodičů a umožní jim cítit se ve škole vítaní (Clarke et al., 2009, podle Tobin et al., 2022).

4.2 Důležitost spolupráce rodiny a školy žáků prvních tříd

Důležitost zapojení rodiny zvláště v prvních ročnících je doložena mimo jiné výzkumem „Family Involvement“ (2007). Zapojení rodiny totiž může pozitivně ovlivnit vzdělávací výsledky dítěte a jeho školní úspěšnost. K tomu, aby k tomuto pozitivnímu ovlivňování docházelo je nezbytné propojit potřeby dítěte a jeho rozvoje, postoje a přístupy rodičů a také očekávání školy, od které se očekává, že bude zapojení rodiny podporovat. Můžeme tedy

hovořit o třech klíčových aspektech, které musí být naplněny, aby došlo k výše zmíněnému propojení a následnému pozitivnímu ovlivnění vzdělávání dítěte. První: rodičovství se skládá z postojů, hodnot a postupů rodičů při výchově malých dětí. Druhý: vztahy mezi rodinou a školou představují formální i neformální spojení mezi rodinou a vzdělávacím prostředím. Třetí: odpovědnost za učení je jedním z aspektů rodičovství, který klade důraz na činnosti v domácnosti a společnosti, jenž podporují dovednost se učit. Kromě těchto tří výše zmíněných aspektů, existují samozřejmě i další procesy, jak se může rodina zapojit, například vedení rodičů, organizování rodičovské komunity a další.

4.3 Role učitele při přechodu dítěte na základní školu

Vzhledem k tomu, že učitelé jsou pro dítě ve škole prvním člověkem, se kterým přichází do kontaktu, je logické, že jsou pro děti hlavní oporou při adaptaci na formální školní docházku. Při přechodu na tuto formální školní docházku je to však především učitel mateřské školy než učitel základní školy, kdo disponuje znalostmi o dítěti (Dockett & Perry, 2003, podle Skouteris, Watson & Lum, 2012). Učitelé z obou školských zařízení by měli spolupracovat, což by v konečném důsledku prospělo dětem při vstupu do formální školní docházky (Dockett & Perry, 2003, podle Skouteris, Watson & Lum, 2012). Ve studii Petriwskyj (2005) tuto potřebu spolupráce napříč stupni školství uznali sami učitelé (Skouteris, Watson & Lum, 2012).

Einarsdottir et al. (2008, podle Skouteris, Watson & Lum, 2012) svým výzkumem prokázali nedostatek spolupráce jak v islandských školách, tak ve školách v Novém Jižním Walesu, přičemž méně než 20 % učitelů se v rámci všech škol setkávalo, aby diskutovali o vzdělávání a návaznosti vzdělávání svých dětí. Spíše než k aktivní vzájemné spolupráci skrze osobní setkání se učitelé základních škol a učitelé mateřských škol přikláněli k tomu, aby děti pozvali do základní školy, aby se lépe sžily s prostředím a zapojily se do aktivit. Einarsdottirová a kol. uznali, že v rámci islandských škol sice docházelo k setkávání učitelů základních a mateřských škol, ale tato setkání byla zaměřena spíše na děti se speciálními potřebami než na všechny žáky (Skouteris, Watson & Lum, 2012).

Shrnutí teoretické části

Teoretická část se věnovala shrnutím poznatků z oblasti spolupráce školy a rodiny. Nejdříve byly vymezeny důležité pojmy z dané problematiky, následně shrnuty možnosti a formy spolupráce mezi rodinou a školou a také byly zmíněny některé obtíže, se kterými se škola a rodina při vzájemné spolupráci setkává. Ve čtvrté kapitole teoretické části pak byly shrnuty

poznatky o důležitosti spolupráce školy a rodiny při přechodu dítěte z mateřské na základní školu a také to, jakou roli při tomto přechodu hraje učitel.

Tím, jak je spolupráce školy a rodiny důležitá již při samotném nástupu dítěte do školy se bude zabývat praktická část. Kromě toho bude zaměřena na to, jak se tato spolupráce buduje, jak může být oběma stranami podporována a s jakými bariérami se rodiče a učitelé při snaze spolupracovat setkávají.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Spolupráce školy a rodiny na prvním stupni základní školy je často se objevujícím tématem, které se diskutuje napříč všemi základními školami a rodinami žáků. Jedná se o oblast, která si podle mě zaslouží pozornost, neboť právě tyto dvě složky jsou nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího systému a bez jejich vzájemné interakce by nemohlo dojít k naplnění cílů tohoto výchovně-vzdělávacího procesu. Jelikož se ale jedná o dva rozdílné subjekty, existují zcela jistě i různé perspektivy, z jakých je na problematiku spolupráce nahlíženo. Právě zkoumáním těchto perspektiv ze strany rodičů a učitelů se zabývá praktická část diplomové práce, jejíž výzkum je realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a rodiči žáků prvních tříd.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Popsat perspektivy učitelů a rodičů v kontextu spolupráce školy a rodiny v první třídě základní školy.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jaké postoje mají učitelé ke spolupráci s rodiči žáků prvních tříd.
- Identifikovat názory rodičů žáků prvních tříd ke spolupráci s učiteli prvních tříd.
- Zjistit, jaké jsou bariéry spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků prvních tříd.
- Identifikovat strategie k podpoře spolupráce mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou perspektivy učitelů a rodičů v kontextu spolupráce školy a rodiny v první třídě základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké postoje mají učitelé ke spolupráci s rodiči žáků prvních tříd?
- Jaké názory mají rodiče žáků prvních tříd ke spolupráci s učiteli žáků prvních tříd?
- Jaké mohou nastat bariéry spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků prvních tříd?
- Jaké existují strategie k podpoře spolupráce mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd?

5.2 Výzkumné metody a jejich charakteristika

Jedná se o kvalitativně orientovaný výzkum, přičemž byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a učiteli žáků prvních tříd. Díky této metodě jsem měla možnost hlouběji poznat, jak se na spolupráci mezi rodinou a školou dívají učitelé a jak rodiče.

Polostrukturovaný rozhovor je jedním ze dvou základních typů hloubkového interview, který je využíván pro sběr dat v kvalitativním výzkumu nejčastěji. Druhým typem hloubkového interview je nestrukturovaný neboli narativní rozhovor (Švaříček & Šedřová, 2014).

Při provádění polostrukturovaného rozhovoru jsou využívány předem připravené otevřené otázky, které jsou doplňovány dalšími otázkami na základě odpovědí a reakcí participanta. Tazatel by měl nechat participantovi dostatek prostoru pro jeho vyjádření k dané oblasti (Gulová & Šíp, 2013).

Před realizací rozhovorů bylo připraveno několik otázek, jejichž pořadí se v průběhu rozhovorů měnilo. Kromě předem připravených otázek byly součástí rozhovoru také otázky, které byly použity v reakci na odpovědi participantů. Právě polostrukturovaný rozhovor nabízí skvělou příležitost k hlubšímu zjištění, protože umožňuje tazateli spontánně reagovat na odpovědi participantů. Díky tomu se může interview vyvíjet jaksi přirozeně a tazatel může díky doplňujícím otázkám dojít lepšímu pochopení výpovědí participantů.

5.3 Realizace výzkumu

Participantů výzkumu byli vybráni a osloveni záměrně. Některé participanty jsem oslovila osobně a některé elektronickou formou – buď emailem nebo telefonicky. Dvojí způsob oslovení proběhl kvůli velké vzdálenosti, která mi neumožňovala participanty oslovit a požádat o spolupráci osobně. Záměrně jsem vybrala rodiče a učitele žáků prvních tříd, přičemž bylo mým záměrem oslovit rodiče a učitele prvňáků základních škol, které se nachází v různě velkých vesnicích či městech napříč Českou republikou.

Všem osloveným participantům jsem buď osobně nebo elektronicky předložila informovaný souhlas, ve kterém se mohli mimo jiné dozvědět, jakým způsobem bude spolupráce probíhat. Byli informováni o tématu a také výzkumném cíli praktické části mé diplomové práce. Součástí tohoto souhlasu bylo také sdělení o tom, že bude rozhovor nahráván a následně přepsán, přičemž bude zcela anonymní. Na základě informovaného souhlasu se mohli

participanti rozhodnout, zda se chtějí stát součástí mého výzkumu či nikoli. Z oslovených 8 participantů 7 reagovalo ihned pozitivně. Jeden z participantů nejprve se spoluprací souhlasil, poté si to však rozmyslel, a tak jsem musela vyhledat nového participanta, který by splňoval mnou stanovená kritéria, což se mi nakonec povedlo.

Poté, co oslovená participanti souhlasili s jejich účastí na mém výzkumu, jsem si s nimi domluvila schůzku, všechna setkání. Pokud to naše vzdálenost dovolila, setkali jsme se osobně a pokud bylo osobní setkání těžko realizovatelné, proběhl rozhovor prostřednictvím platformy MS Teams a Google Meet. Přesto, že rozhovory netrvaly stejnou dobu, všechny byly v rozmezí od 25 do 45 minut. Rozhovory uskutečněné v rámci osobního setkání byly nahrány na diktafon mobilního telefonu a rozhovory uskutečněné prostřednictvím online komunikačních platform byly nahrávány přímo v daných platformách. Všechny rozhovory byly následně převedeny do písemné podoby.

5.4 Výzkumný soubor

Jak jsem již naznačila výše, výzkumný soubor byl vybrán dle stanovených kritérií. Do výzkumu byli zapojeni rodiče a učitelé, kteří splňovali následující kritéria:

Učitelé:

1. učitel ochotný spolupracovat
2. učitel první třídy na základní škole
3. učitel z malé vesnice/velké vesnice/města/velkoměsta

Rodiče:

1. rodič ochotný spolupracovat
2. rodič dítěte v první třídě na základní škole
3. rodič dítěte z malé vesnice/velké vesnice/města/velkoměsta

Jednalo se o čtyři rodiče žáků prvních tříd a čtyři učitelé žáků prvních tříd, přičemž byl vždy jeden rodič a jeden učitel ze stejného prostředí – malé vesničky, městyse, města či velkoměsta. Výzkumný soubor jsem tedy rozdělila na dvě skupiny, a to rodiče žáků prvních tříd a učitele žáků prvních tříd.

Se všemi oslovenými participanty jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor, který byl nahráván a následně jsem jej transformovala do psané podoby, abych mohla sesbíraná data analyzovat.

Participanti, které jsem k účasti na výzkumu oslovila se o oblast spolupráce zajímali, někteří více a někteří méně. S některými z nich jsem po ukončení rozhovoru a skončení jeho audiozáznamu vedla ještě diskusi, buď v návaznosti na náš rozhovor nebo se někteří chtěli sdílet o svých různých zkušenostech se školou. Sbírání těchto dat bylo pro mě jako budoucí učitelku velmi obohacující, neboť jsem měla možnost poznat, jak na spolupráci mezi rodinou a školou nahlíží rodiče z různých prostředí, jak jsou se spoluprací spokojeni, co jejich spolupráce s učitelem obnáší, jakou formou nejraději spolupracují a komunikují a mnohé další. Všechny tyto získané informace jsou pro mou budoucí praxi velmi cenné, neboť se na oblast spolupráce mezi rodinou a školou dokážu podívat z více úhlů.

5.4.1 Charakteristika participantů – rodiče žáků prvních tříd

Rodič 1

Jedná se o maminku dvou dětí ve věku 39 let. V první třídě je nyní její mladší dcera, starší dcera je v 5. třídě na základní škole. Obě její dcery navštěvují malotřídní základní školu v malé vesnici.

Rodič 2

Jedná se o maminku z větší vesnic. Maminka je ve věku 36 let a má pět dětí. První třídu právě navštěvuje již její třetí dítě. Nejstarší syn je v 5. třídě, další dcera ve 4. třídě, třetí syn je prvňáček a dva nejmladší synové ještě základní školu nenavštěvují.

Rodič 3

Jedná se o maminku ve věku 40 let, která má čtyři děti a žije ve městě. První třídu nyní navštěvuje její třetí dítě. Nejstarší syn je v 6. třídě, mladší syn ve 4. třídě, poté zmiňovaná dcera v první třídě a nejmladší syn je předškolák.

Rodič 4

Jedná se o maminku čtyř dětí žijící v hlavním městě. Maminka má 44 let. Nejstarší syn už navštěvuje střední školu, mladší dcera je v 7. třídě a nyní je v 1. třídě její třetí dítě. Nejmladší dítě je v mateřské škole.

Pro lepší přehlednost vkládám tabulku, kde jsou charakterizováni rodiče jako participanti. Uvádím zde obec, kde se nachází základní škola, kterou jejich děti navštěvují, dále jejich věk, počet dětí a to, které třídě právě navštěvuje první třídu.

Tabulka 1 Přehled participantů – rodiče

	Lokalita	Věk	Počet dětí	V 1. třídě je nyní...
R1	Malá vesnice	39	2	druhé dítě
R2	Velká vesnice	36	5	třetí dítě
R3	Město	40	4	třetí dítě
R4	Hlavní město	44	4	třetí dítě

5.4.2 Charakteristika participantů – učitelé žáků prvních tříd

Učitel 1

Jedná se o paní učitelku ve věku 34 let. Její učitelská praxe trvá již 11 let, z toho sedmým rokem učí na malotřídní škole v malé vesnici. Paní učitelka v této malotřídní škole pořád dokola střídá první a druhou třídu, její zkušenosti s prvňáčky jsou tedy bohaté.

Učitel 2

Paní učitelka má 40 let a délka její učitelské praxe je 14 let, z toho učila jedenáct let v malotřídní škole v malé valašské obci, kde učila čtvrtou a pátou třídu. Nyní učí třetím rokem na základní škole ve velké vesnici a zde střídá první a druhou třídu. První třídu teď učí podruhé.

Učitel 3

Paní učitelka je z města a má 38 let. Délka její učitelské praxe je 9 let, z toho dva roky učí první třídu. Když paní učitelka začala učit první třídu otěhotněla a nastoupila na mateřskou dovolenou. Nyní se po 3 letech vrátila opět k první třídě.

Učitel 4

Jedná se o paní učitelku ve věku 31 let. Původně pochází z malé vesnice, ale po studiu se ihned vydala do velkoměsta, kde zůstala doteď. Nyní již učí 6 rokem, přičemž na jejich základní škole střídá 1. – 5. třídu. Nyní tedy začala podruhé toto „kolo“ a první třídu teď učí podruhé.

Pro lepší přehlednost přikládám tabulku i k rozhovorům s učiteli, opět je zde uveden název vesnice či města, ve kterém leží základní škola kde učí, věk učitelů, délka jejich celkové praxe a v posledním sloupci je informace o tom, kolik let daný učitel vyučoval první třídu.

Tabulka 2 Přehled participantů – učitelé

	Lokalita	Věk	Délka praxe	Zkušenosti s první třídou
U1	Malá vesnice	34	11	7 let
U2	Velká vesnice	40	14	2 roky
U3	Město	38	9	1,5 roku
U4	Hlavní město	31	6	2 roky

5.5 Zpracování zjištěných dat a jejich analýza

Všechna sesbíraná data z rozhovorů byla zaznamenávána buď na diktafon mobilního telefonu nebo přímo v jednotlivých online komunikačních platformách. Poté byla všechna data přepsána v Microsoft Word, abych je následně mohla analyzovat. Ukázky těchto prepisů přikládám v příloze.

Pro analýzu posbíraných dat byla použita metoda **otevřeného a tematického kódování a následné kategorizace**. Rozhovory byly nejprve rozděleny na dvě skupiny: rozhovory s rodiči a rozhovory s učiteli. Prepisy rozhovorů byly rozděleny na jednotky podle společného významu, přičemž tyto jednotky byly různě dlouhé. Následně byl každé z těchto vzniklých jednotek přiřazen kód. Poté, co byl hotový seznam kódů, byly na základě podobnosti významů těchto kódů vytvořeny kategorie, které byly ještě několikrát upraveny (Švaříček, Šed'ová, 2013).

V konečné fázi vznikly čtyři kategorie pro rozhovory s rodiči a čtyři kategorie pro rozhovory s učiteli, které pak byly ještě rozděleny na subkategorie. Shrnutí těchto kategorií a subkategorií je zobrazeno v následujících tabulkách.

Tabulka 3 Kategorie pro rozhovory s rodiči

Kategorie	Subkategorie
Nová role – rodičem školáka	Představuji si... Hladce ze školky do školy Rodiče „profíci“
Společný bod zájmu	Chut' (ne)spolupracovat Rodič pomocníkem
Online vs. tvář v tvář	(Pře)míra komunikace (Ne)nahraditelnost osobního kontaktu
Škola jako pořadatel akcí	(Ne)dostatek akcí Zájem vs. povinnost

Tabulka 4 Kategorie pro rozhovory s učiteli

Kategorie	Subkategorie
Práce nejen s dětmi	Začínáme s rodiči prvňáčků Rodiče – domácí učitelé (Ne)spokojenost s rodiči
Šíře učitelské role	Náročnost učitele prvňáčků Učitelské poslání
Učitel zdrojem informací	Důležitost komunikace Nezbytnost osobního setkání
Škola jako iniciátor společných setkání	Rodičům otevřeno Přízeň rodičů

6 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE

Jak již vyplývá z textu výše, pro analyzování dat sesbíraných z rozhovorů s rodiči a učiteli mi vzešly čtyři kategorie z rozhovorů s rodiči a čtyři kategorie z rozhovorů s učiteli. Tyto kategorie jsou také rozčleněny podle významu na užší skupiny – subkategorie. V následující kapitole se budu věnovat interpretaci těchto získaných dat. Nejdříve se budu v první podkapitole věnovat datům získaných z rozhovorů s rodiči a jejich interpretaci, druhá podkapitola bude zaměřená na interpretaci kategorií, které vyvstaly z rozhovorů s učiteli. V poslední podkapitole poté budou veškeré výsledky shrnuty.

6.1 Výsledky rozhovorů s rodiči

Realizovala jsem rozhovory se čtyřmi rodiči žáků prvních tříd. Každý rodič byl z jiného prostředí – z malé vesnice, městyse, města a velkoměsta. Rozhovory byly uskutečněny buď online nebo osobně. Každý rozhovor byl nahrán a následně přepsán do psané podoby. Z prozkoumání těchto textů mi vznikly čtyři kategorie, které jsem rozdělila ještě do konkrétnějších užších celků – subkategorií.

1) Nová role – rodičem školáka

- a. Představuji si...
- b. Hladce ze školky do školy
- c. Rodiče „profíci“

2) Společný bod zájmu

- a. Chuť (ne)spolupracovat
- b. Rodič pomocníkem

3) Online vs. tváří v tvář

- a. (Pře)míra komunikace
- b. (Ne)nahraditelnost osobního kontaktu

4) Rodiče na akcích školy (škola jako pořadatel akcí)

- a. (Ne)dostatek akcí
- b. Zájem vs. povinnost

6.1.1 Nová role – rodičem školáka

Všichni rodiče, které jsem pro svůj výzkum oslovila byli rodiče žáků prvních tříd. První třída má v oblasti spolupráce mezi rodinou a školou jisté odlišnosti, na které jsem při rozhovorech s rodiči mnohokrát narazila. Od jiných tříd se výrazně liší – v něčem více a v něčem méně. V této kategorii se věnujeme, jak již vyplývá z názvu, roli rodičů jako rodičům školáka.

Právě tato rodičovská role přináší spoustu změn nejen kvůli novému prostředí dítěte, ale mění se a přizpůsobuje taktéž chod celé rodiny, zvláště, pokud se jedná o jejich první dítě ve škole. V rodinách vzniká častokrát nový denní režim, rodiče si s dětmi vytváří pravidla, kterými se v průběhu školních dnů řídí, žáci prvních tříd mají na denním pořádku nějaké povinnosti do školy, na kterých ve většině případů pracují společně s rodiči. Rodiče se svým dítětem navštěvující první třídu musí věnovat více času než starším dětem, které jsou v mnoha ohledech obvykle samostatnější.

Tato kategorie vznikla spojením mnoha specifíků týkajících se rodičů první třídy a jejich pohledu na spolupráci se školou. Mnoho rodičů přichází do této nové role s velkými očekáváními. Mají velká očekávání od třídních učitelů svých dětí, ale také od školy jako instituce. Vstupují do této role s představou, jak to pravděpodobně fungovat, jak by si tu vzájemnou spolupráci mezi nimi a učitelem představovali, mohou mít také nějaké obavy, že něco nebude fungovat, jak má, mohou mít strach z toho, že to jejich dítě nebude zvládat, že možná oni jako rodiče selžou. V teoretické části toto téma podkládám také Franclovou (2013), která taktéž považuje rodičovské zapojení se do vzdělávání a pomoc s ním v první třídě jako neprosto nezbytné.

Kromě očekávání rodičů a jejich ideálních představ od vzájemné spolupráce se školou tato kategorie zahrnuje také vyjádření toho, jak rodiče vnímají adaptaci svých dětí na základní školu, jak si myslí, že tomu pomáhá jejich otevřenost vůči spolupráci se školou a zda nástup jejich dítěte do první třídy nějakým způsobem ovlivňuje celkovou pohodu domácího prostředí.

Jedna ze subkategorií shrnuje způsoby, jakými rodiče se školou svých budoucích prvňáčků poprvé přichází do kontaktu, kdo ho iniciuje a jak je tento první kontakt důležitý pro budoucí spolupráci mezi rodinou a školou.

Jak již bylo zmíněno výše, první třída je velice specifická také v časové náročnosti pro všechny aktéry – žáky, rodiče i učitele. A pro její úspěšné zvládnutí a co nejkřidnější adaptaci

na ni, vyžaduje velmi intenzivní spolupráci mezi rodiči a učitelem – i tomu se bude věnovat jedna subkategorie této kategorie s názvem *nová role – rodiče školáka*.

Představuji si...

Zde se věnujeme tomu, jaká očekávání mají rodiče od spolupráce se školou a s učiteli svých dětí v první třídě. Z rozhovorů vyplynula různá očekávání, která rodiče od učitelů mají. Někteří rodiče vstupují do spolupráce otevřeně s pozitivně laděným očekáváním, například maminka z velkoměstské školy byla plná očekávání na paní učitelku: „... *tak jsem byla zvědavá, jak bude komunikovat, jak se bude vyjadřovat. Tak na to jsem se těšila a jinak jsem předpokládala v podstatě fakt velmi hladkej průběh, protože tato dcera je opravdu šikovná, má dva starší sourozence, je také velmi ohleduplná a předpokládala jsem, že bude oblíbená u učitelů i u spolužáků. Takže jsem vlastně čekala samý dobrý věci.*“ (R4) Její pozitivní očekávání odůvodňuje také tím, že má o své dceři velmi dobré mínění, je si jistá, že ve škole nebude mít problémy. S pozitivním očekáváním vcházela do spolupráce se školou také maminka z malotřídní školy, která si představovala: „*Že to bude všechno klapat. Že vše bude připravené tak, jak to má být. Že se tam naučí ty základy důležité pro život, právě i za pomoci té spolupráce s námi.*“ (R1) Tato maminka ve své odpovědi vyjádřila, že v jejím očekávání počítá také se svou spoluprací se školou, že její ochota spolupracovat bude pro ta její obecná očekávání od spolupráce důležitá. Podobně odpovídá také maminka z městské školy: „... *že ten učitel je v mých očích vlastně prostředník, který má tomu dítěti předat jakoby určitou metodou nějaké informace a já bych mu v tom měla pomáhat. Třeba potom na dopilování doma*“ (R3)

Obě tyto maminky přirozeně počítají s tím, že je jejich zapojení se do spolupráce potřebné. Mamince z vesnické školy jde zejména o to, aby dostávala od učitelky svého syna určité informace, hlavně ohledně toho, co by měl ve škole mít: „*Že mi bude učitelka pravidelně informovat o tom, co do školy potřebuje, v čem se mu daří a nedaří, ale to bych poznala i podle známek. Spíš to myslím tak, že se v první třídě častokrát stává, že chybí nějaké pomůcky, že musíme něco koupit, tak od učitelky očekávám, že mi dá zpětnou vazbu, jestli má všechno, co potřebuje.*“ (R2) Její očekávání od spolupráce závisí tedy především na potřebě vědět, jestli její dítě má ve škole všechny pomůcky a potřeby, které by mělo mít. Chce dostávat informace o tom, jestli a jak se mu ve škole daří, k čemuž přidává, že by to mohla poznat i podle jeho známek. Podobnou představu má i maminka z městské školy: „*od toho učitele očekávám, že nás rodiče bude lépe informovat, co se děje nebo neděje.*“ (R3)

Informovanost o svém dítěti je důležitá také pro maminku z velkoměstské školy, která si uvědomuje, že dítě tráví ve škole častokrát více času než doma, tak jí jako mamince může něco uniknout. Proto od učitele svého dítěte v první třídě očekává: „že ten učitel, který tam to dítě má těch šest hodin nebo někdy i víc, tak že s tím rodičem bude komunikovat, když má třeba nějaký dotaz nebo tak, třeba něco objeví, že má třeba dítě nějakou jinou potřebu, že se dítě nějak odchyluje. Takže si představuji, že bude probíhat i tato individuální komunikace.“ (R4)

(R4) Mamince z velkoměsta se velmi líbí tripartitní schůzky, které také pomáhají naplňovat její očekávání od spolupráce s učitelem: „že prostě právě tam se dozvídám všechno, i ty pozitivní věci, a to taky očekávám, že ta učitelka řekne. Víím, že těch dětí tam má hodně, ale zase je s nimi opravdu hodně času a určitě je vnímavá, takže si určitě průběžně dělá nějaký poznámky. A pak prostě očekávám, že vypíchne ty důležité momenty. Třeba, co tomu dítěti jde, kde se zlepšilo, kde malinko zalajdalo a čím to je, jestli jsme si toho všimli. A pak teda i ty pozitiva ve stylu „moc se mi líbí, že děláš tohle a tohle...“ a to dítě na to reaguje, tím že je to ta tripartita, a to se mi moc líbí no. Není to takové to o mně beze mě. Je to super.“ (R4)

Mimo to, že by maminka chtěla znát informace, zda je její dcera ve škole spokojená a nějakým způsobem nevybočuje v porovnání s ostatními žáky, by si představovala, aby jí učitelka podávala informace organizačního charakteru, které se netýkají pouze její dcery, ale celé třídy a ve své odpovědi dále pokračuje: „... pak si představuju, že probíhají takový ty informace, který ten učitel může posílat třeba do skupiny třeba co se bude dít tento měsíc, jaké akce nás čekají, také radši připomenout, co nemáme zapomenout odevzdat nebo jedeme na výlet a tam budeme potřebovat nějakou vaši podporu nebo nějaký předmět.“ (R4)

Podle zmiňovaných výpovědí šlo maminkám při spolupráci s učiteli hlavně o to, aby byly maminky od učitelů informovány – o prospěchu svého dítěte, jeho zvládnutí školních povinností, chování nebo také chtěly být informovány o akcích, které je aktuálně čekají. Maminka z městské školy k těmto požadavkům přidává také informaci o tom, co očekává od učitele jako osobnosti: „... že je tam jakoby vybudovaná ta důvěra, že spolu můžeme komunikovat jakoby napřímo“, což posléze doplňuje: „... že od toho učitele potřebuju pocítit, že ho zajímá ten můj názor a že jsem jako rodič pro něho adekvátní partner.“ (R3)

Veškerá očekávání rodičů jsou pochopitelná, zvláště pak při nástupu jejich dítěte do první třídy, kdy samozřejmě přicházejí i s různými obavami. V souvislosti s tím maminka z městské školy pronesla: „Od paní učitelky jsem čekala hlavně to, že mě uklidní, že to ty

děti zvládnou.“ (R3) Spoléhala na to, že paní učitelka bude přinášet rodičům pocit jistoty a ubezpečení, že se nemusí bát, že by to jejich děti v první třídě nezvládly.

Hladce ze školky do školy

Ve všech rozhovorech došlo ke zmínce o přechodu dítěte z mateřské do základní školy, právě tak vznikl název této kategorie. Na základě rozhovorů je patrné, že si rodiče uvědomují, že **přechod z mateřské školy** do základní školy je pro jejich děti hodně náročný. Tomu odpovídá vyjádření maminky z městské školy: „*Pro ně to byl docela náraz. Ta první třída je obrovský balvan informací, který najednou dostanou do té hlavičky a musí jako fungovat.*“ (R3) Na to navazuje doplňujícími informacemi o tom, jaké známky tohoto obtížného procesu se na její dceři podepsaly: „*To jsem na Terezce hodně viděla, že je hodně unavená, tak jsme věděli, že ty kroužky nemá cenu dávat, ani hudební nástroje. Protože ty děcka jsou vyřizené jenom po těch 4 hodinách ve škole, a to naše děti nechodí ani do družiny, jenom když je to fakt nutné. A i tak byla ta Terezka fakt hotová.*“ (R3) Maminka si je plně vědomá toho, že její dcera při přechodu ze školky do první třídy prožívala náročné období, a tak se jí rodiče snažili ulevit od ostatních věcí, jak to jen šlo. V souvislosti s tím, aby své dceři co nejvíce pomohla se také snažila spolupracovat s paní učitelkou a tu spolupráci očekávala také od ní: „*mně by v té spolupráci pomohlo, aby mi říkala, jakým způsobem mám pomoci dceři, aby se ona lépe aklimatizovala na tu první třídu. Jakoby s čím jí mám pomoci.*“ (R3)

Podobně na to pohlíží maminka z vesnické školy, která chtěla svému synovi pomoci. Od školy dostala podrobné informace ohledně nástupu dětí do první třídy a mohla je následně probrat se synem doma, díky čemuž se on potom nemusel tolik bát neznáma z první třídy: „*...já jsem měla úplně konkrétní informace, co bude potřebovat, takže já jsem mu vše řekla, tak už ty informace měl taky a bavili jsme se o tom doma.*“ (R2)

Kromě toho, že příjemnějšímu přechodu ze školky do školy může pomoci informovanost rodiče, který všechno potřebné probere se svým dítětem doma, může určitě pomoci i to, že dítě navštívilo základní školu již v rámci mateřské školy. Velkou výhodou zde je, že základní škola pro něj není už úplně cizím prostředím a má alespoň nějakou představu o tom, jak škola vypadá, možná kde bude mít svou třídu a tak dále. Přesně k tomu mluví maminka z vesnické školy: „*...vlastně už když tam byl v rámci školky s dětma, tak už viděl, co se v té třídě děje, jak to tam vypadá, co od něj asi někdo bude někdy chtít.*“ (R3) Důležitou roli zde

tedy hraje také spolupráce mezi mateřskou a základní školou, která taktéž může adaptaci z mateřské na základní školu usnadnit, konkrétně o tom mluví maminka dívky z malotřídní školy: „*Tady to funguje tak, že je tady mateřská škola součástí základní školy, takže ty děti, které budou nastupovat do školy jsou v takovém vzájemném kontaktu s tou školou, tak si myslím, že to pro ně nebyla zase taková změna prostředí. Oni se tam snaží spolupracovat v rámci těch různých akcí, že si jdou mateřská a základní škola tak jakoby naproti.*“ (R1)

Mateřská škola se základní školou spolupracují také na vesnici. K této spolupráci se vyjadřuje maminka, která vzpomíná, kdy její syn poprvé navštívil základní školu, ještě předtím, než se stal prvňáčkem: „*Když byl Ondra předškolák, tak byli předškoláci pozváni do první třídy, o čemž jsme byli jenom informováni, protože tam šli s paními učitelkami ze školky, ale věděli jsme přesně, co je tam čeká – to byl jeho první kontakt se základní školou.*“ (R2) Maminka z velkoměstské školy váhala, zda takové podobné setkání neorganizovala mateřská škola i u nich: „*Nejsem si jistá, jestli se ze školky nešli podívat do té školy, ale to si teď nejsem jistá.*“ (R4)

Všichni rodiče mají stejný či podobný názor, že snazšímu nástupu jejich dítěte do první třídy mohou pomoci i oni sami, a to hlavně tak, že budou se školou nějakým způsobem spolupracovat, že s ní budou v kontaktu. Právě k tomuto prvnímu kontaktu se školou se všichni rodiče při rozhovorech vyjádřili. Pro některé z rodičů byl první kontakt se školou v době zápisu do prvních tříd, což uvádí ve své knize také Feřtek (2011). Při zápisu však rodiče ještě nutně nemuseli potkat konkrétní paní učitelku svého budoucího prvňáčka: „*...ten kontakt se školou začal zápisem do té školy, řekla bych že před tím nic nebylo.*“ (R4) Tato maminka se dále podílí o svou ne úplně příjemnou zkušenost se zápisem do první třídy: „*Potom to byl teda zápis, na kterej jsem se těšila, jak to bude krásný, že řekne nějakou básně a uvidí, jak je šikovná. Jenomže my jsme měli bohužel dobu covidovou, takže jsme vlastně šli jenom do školy a podali tam vyplněný papíry. A dcera furt čekala, na co se jí zeptají, ale nikdo nic. Tady vím, že to dceru mrzelo, ale to byl asi i můj problém, protože já jsem ji na to připravovala, že to bude velká událost.*“ (R4) Během zápisu do prvních tříd se se školou prvně setkala i maminka z malotřídní školy: „*První kontakt se školou byl, když jsme šli na zápis, to myslím, že to bylo poprvé – takové oficiální.*“ (R1)

Po zápisu do prvních tříd častokrát probíhaly v základních školách schůzky pro rodiče budoucích prvňáčků, o kterých Čapek (2013) ve své knize hovoří jako o prvním vzájemném kontaktu rodičů a učitelů. V souvislosti s tím hovoří o prvním kontaktu se školou maminka z městské školy takto: „*...ještě bylo vlastně setkání rodičů budoucích prvňáčků – tak tam*

jsme ji poznali jako první. Tam se nám představila, dávala nám seznamy těch úkolů a různých pomůcek, co mají umět a mít, to bylo někdy v červnu.“ (R3) Stejně to měla i maminka z vesnické školy: „Potom vlastně před koncem školního roku si nás v červnu pozvali učitelé do školy, a tam nám podrobně řekli, co všechno bude potřebovat do první třídy – od pomůcek přes znalosti, které bychom mohli popřípadě přes ty prázdniny ještě dopilovat.“ (R2)

Organizační schůzky pro rodiče budoucích žáků prvních tříd jsou typické téměř pro každou základní školu, liší se pak v jejím načasování, kdy některé školy pořádají tyto schůzky už v červnu, jiné školy třeba až první školní den. Tak tomu je například v malotřídní škole, o čemž hovoří maminka: *„Pamatuju si, že jsme měli schůzku, kde jsme dostali různé podklady, co očekávají učitelé od nás. Byly to tiskopisy, které nám řekly, co by mělo mít dítě nachystané a tak. Toto jsme teda dostali všechno na té první schůzce první den ve škole.“ (R1)* Společně pro tyto schůzky napříč všem školám, o kterých maminky v rozhovorech mluvily, je mimo jiné informovanost o organizačních záležitostech. Zmiňuje se o tom maminka z velkoměstské školy: *„Ještě předtím, než šla do první třídy, tak byla možnost se potkat v rámci takové schůzky s rodiči a učiteli. Byla tam učitelka i ředitel školy a říkali nám vlastně něco k organizace obědů a třeba odchodů do tělocvičny a tak.“ (R4)* V městské škole informovali rodiče nejen o organizačních záležitostech, ale také o metodách, které budou ve výuce využívat: *„A taky nám tam představovala nějaké metody, kterými bude učit třeba Hejného nebo Sfumato.“* Maminka si této schůzky velmi vážila, protože právě tento první kontakt s paní učitelkou byl pro ni důležitý: *„To bylo podle mě hrozně fajn, že jsme jí mohli poznat jakým způsobem komunikuje nebo jak to celé s ní bude probíhat, jestli ji ty děti budou mít rádi nebo ne. To byl vlastně první kontakt s ní.“ (R3)*

Spolupráce mezi rodiči a školou je zajisté jeden z aspektů, který napomáhá příjemnější adaptaci na první třídu. Potvrzují to výroky více maminek, například ta z malotřídní školy říká: *„Ten můj kontakt se školou je takový klíčový aspekt. I pro to dítě, které nastupuje, tak z hlediska i jeho rozvoje to určitě význam má ta úzká spolupráce rodiče a učitele.“ (R1)* Maminka z velkoměstské školy má stejný názor: *„Myslím si, že naše spolupráce 100 % na tu adaptaci vliv má“,* což poté doplňuje tím, že je důležité, jakým způsobem se doma o škole mluví: *„to, jakým způsobem rodiče doma o škole a o tom učiteli mluví a jakou důležitost tomu dávají – někdy až moc velikou, znám i takové případy, kdy je to až moc jakoby v křeči, tak to může mít i negativní dopad na to dítě.“ (R4)*

Z výše uvedených výpovědí je zřejmé, že přechod z mateřské do základní školy je pro děti velmi náročný. Rodiče se většinou tuto skutečnost uvědomují, a tak se snaží svému dítěti co

nejvíce tento proces adaptace usnadnit. Častokrát tím způsobem, že se snaží být otevření spolupráci se školou a dávat svému dítěti všechny potřebné informace k tomu, aby pro něj první třída nebyla tak velkou neznámou.

Rodiče „profíci“

Nástup dítěte do první třídy však není náročný pouze pro děti, jak je zmíněno ~~v odstavci~~ výše, ale také pro jejich rodiče, pro které tato nová role – role rodiče školáka, znamená mnohé změny. Jednou z těchto změn je potřeba přizpůsobit svůj čas školním potřebám a povinnostem dítěte, na které doposud rodiče nebyli zvyklí. Tato potřeba ovlivní chod celé rodiny, jelikož právě první třída je ta, pro kterou je náročná domácí příprava typická a zároveň stěžejní. Méně náročné je to pro rodiče, kteří již v první třídě dítě měli a nyní první třídu navštěvuje jejich druhé či třetí dítě. Právě tato problematika je rozebírána v této subkategorii s názvem *Rodiče „profíci“*.

Při rozhovorech jsme s rodiči častokrát narazili na to, že mít dítě v první třídě znamená pro rodinu úplně nový rozměr. Mnohem snazší je přechod dítěte z mateřské do základní školy pro ty rodiny, které již v první třídě dítě v minulosti měli a jejich současný prvňáček není jejich prvním prvňáčkem. O tom hovoří například maminka z městské školy, která nejdřív vzpomíná, jak to měl u svého nejstaršího syna, když on nastupoval do první třídy: *„Bylo to úplně jiné. Když nastupoval nejstarší syn do první třídy, byla to pro mě úplně nová dimenze – měla jsem domácnost, tři děti doma a najednou mám do toho vyplňovat všechny ty papíry a je to jakoby najednou zátěž navíc a obrovský stres jako pro mě třeba.“* (R3) Maminka to poté porovnává se svou dcerou, která je v pořadí již jejich třetím prvňáčkem: *„Ale u té dcery v první třídě teď to bylo úplně v pohodě – už tak jakoby zaplula do rozjetého systému. Myslím si, že už ten nástup do školy měla daleko jednodušší, co se týče té psychické podpory.“* (R3)

Potvrzuje to i maminka z velkoměstské školy, která má v první třídě již třetí dítě, což jí dodává větší pocit jistoty a pohody pro zvládnutí první třídy: *„... protože tato dcera je opravdu šikovná, má dva starší sourozence, jsem vlastně čekala samý dobrý věci.“* (R4) Maminka z malotřídní školy má podobnou zkušenost, kdy u prvního dítěte ve škole pocítovala nejistotu: *„U té starší to bylo takové všechno poprvé, takže jsem si říkala, kdoví, jak to bude fungovat.“* (R1) S příchodem již druhé dcery do první třídy se tato nejistota odbourala a maminka si byla vším tak nějak jistější: *„A u té mladší mně to bylo tak víc jedno, že už jsem věděla, co mám očekávat, už jsem byla připravená na to, jak to funguje. Je to*

vlastně i stejná škola, takže všechno bylo velmi podobné.“ (R1) Větší jistotu odůvodňuje i tím, že se jednalo o stejnou školu. Stejnou nejistotu a možné obavy s prvním dítětem ve škole zažívala také maminka z vesnické školy: *„Abych byla upřímná, to, co jsem očekávala u prvního dítěte nebylo stejné v tom, že když šel do školy můj první syn, tak jsem vůbec nevěděla, co nás čeká konkrétně.*“ (R2) Opět potvrzuje, že když nastupoval do školy její třetí syn – současný prvňáček, už měla konkrétnější představu o očekávané spolupráci: *„Ted' u třetího dítěte už zhruba vím, co kdy budou probírat, co kdy budou potřebovat. Takže to mé očekávání od spolupráce je ted' trošku jiné.* (R2)

Ne úplně příjemnou zkušenost s nástupem prvního dítěte do první třídy má maminka z městské školy: *„My jsme ještě u prvního dítěte zvažovali domácí školu a hodně jsme to řešili a přijde mi, že to toho nejstaršího syna hodně poznamenalo, že byl nejistý z nás, že nevěděl, co bude nebo nebude a byl z toho takový vyklepaný. Takže on v té první třídě odpadl snad na měsíc a pak to hrozně dlouho doháněl.*“ (R3) Maminka je vystudovaná učitelka, ale kvůli mateřské dovolené po studiu nenastoupila hned do práce, ale věnovala se svým dětem. Z toho důvodu si nebyla jistá tím, zda by domácí vzdělávání svého syna zvládla či nikoli. Nakonec se i přes mnoho pochybností rozhodli pro klasickou základní školu: *„On byl totiž součástí toho našeho rozhodování, jestli tu domácí školu jo nebo ne. My jsme ji pak jakoby odsunuli na druhou kolej, protože jsme se báli toho, že ho vyčleníme z kolektivu, že z něj bude asociál nebo že to sociálně nezvládneme – potom mu dosytit ty kamarády. Takže tak to si myslím, že ho hodně poznamenalo a nás vlastně taky, že jsme se v tom trošku vyškolili.*“ (R3) O své spolupráci se školou říká maminka následující: *„Ta spolupráce s tou učitelkou z naší strany musela být hrozně mizerná, protože my jsme tehdy nesouhlasili tady s tou státní sférou, to byl náš problém“*, k čemuž dodává zkušenost se svou současnou prvňáčkou: *„A ted'ka u té Terežky už je to jiné, ona už prostě nastoupila do systému, který jsme za ty roky už nějak zkousli.*“ (R3)

Maminka tím opět uznává, že si je vědomá důležitosti spolupráce mezi rodiči a školou na začátku školní docházky a tím pádem jí o to víc mrzí, jak se jim to u prvního syna při přechodu do základní školy nepovedlo.

Shrnutí kategorie

Kategorie *Nová role – rodiče školáka* ukázala, že rodiče při nástupu jejich dětí do první třídy zažívají velmi podobné situace, ať už ve velkoměstě nebo na malé vesnici. Každý zažívá jakousi nejistotu z toho, co se od nich jako rodičů prvňáčků očekává, každý rodič přichází s různými očekáváními od spolupráce s učitelem jejich dítěte i celkově se školou. O

spolupráci mají různé představy, avšak všechny spojuje to, že chtějí svým dětem přechod ze školky do školy co nejvíce usnadnit, aby pro ně samotné i celé jejich rodiny byl proces adaptace z MŠ do ZŠ co nejsnazší a zvládli ho jako celá rodina v pohodě a bez větších problémů. Několikrát bylo potvrzeno také to, že nástup prvního dítěte do školy znamená pro rodiče mnohem větší obavy a nejistotu i v oblasti spolupráce, než s nástupem druhého nebo třetího dítěte, kdy už mají konkrétnější představu o tom, jak spolupráce s učitelem a školou bude probíhat.

6.1.2 Společný bod zájmu

S nástupem žáků do první třídy začíná nová éra jednak pro rodiny těchto žáků, ale také pro učitele, kteří jsou třídními učiteli těchto žáků. Pro všechny tyto aktéry se otevírá nová oblast, a to oblast vzájemné spolupráce. Obě strany vědí, že dobrou vzájemnou spoluprací mohou dítěti pomoci a usnadnit mu příchod na základní školu. Právě dítě je ten důvod, proč se pro vzájemnou spolupráci rozhodují – je to jejich společný bod zájmu, proto tento název kategorie. O této oblasti hovoří také Rabušicová (2004), která zmiňuje právě čtyři modely v oblasti spolupráce mezi rodinou a školou, z nichž jeden nese název *Model sdílené odpovědnosti*. Tento model může být jakousi teoretickou oporou právě pro tuto kategorii, kdy jde rodičům a učitelům o stejnou věc a jsou si vědomi, že za svou ochotu spolupracovat či nikoli nesou odpovědnost.

Obsahem této kategorie je především vymezení toho, z jakého důvodu a za jakých podmínek jsou rodiče ochotní spolupracovat, co jim možná brání se spolupráci se školou více otevřít a také to, jakým způsobem mohou oni sami pomoci tomu, aby spolupráce mezi nimi a školou mohla být dobrá, efektivní a přínosná pro obě strany, hlavně tedy pro jejich společný bod zájmu – žáka. Přesně to potvrdila například maminka z velkoměstské školy: „... máme přece stejný objekt zájmu.“ (R4)

Jak již bylo zmíněno výše, rodiče mají od spolupráce se školou jistá očekávání, což souvisí s tím, co pro ně vlastně spolupráce znamená a jak ji chápou. K této otázce se vyjádřili rodiče různými způsoby. Například maminka z malotřídní školy jednoduše odpověděla: „*Chápu spolupráci tak, že je to velice důležitá součást, hlavně vzájemná komunikace s tou školou, takže je to podle mě takový klíčový aspekt, aby mezi školou a rodinou všechno fungovalo, tak jak by mělo.*“ (R1) Podobně se na spolupráci dívá také maminka z vesnické školy: „... to, že učitelka, která je nejvíce v kontaktu s mým prvňáčkem, tak mi pravidelně poskytuje informace o tom, co se ve škole děje.“ (R2) K podobným reakcím patří i odpověď maminky

z velkoměstské školy, která je také toho názoru, že rodina a škola musí spolupracovat zejména kvůli dítěti a tyto dvě složky by si měly dávat vědět o tom, co se děje či neděje: „*V momentě, kdy je to dítě se mnou doma a něco vážného se děje, tak mám za to, že ta třídní učitelka by o tom měla vědět. Takže si myslím, že i ten rodič by měl komunikovat na rovinu s tou školou, ne je nějak zahlcovat detaily, ale jo, když se něco děje.*“ (R4) Maminka z městské školy vyjadřuje trošku jiný pohled na spolupráci, přičemž jí jde především o to, aby se při spolupráci cítila komfortně. Bez toho je pak pro ni spolupráce docela problém: „... *to, že spolupracuji s tím učitelem s tím, že ten učitel vůči mně nevystupuje jako autorita. Protože jakmile on vystupuje vůči mně jako autorita, já se stáhnu a nejsem schopna jakoby kooperace s ním.*“ (R3)

Chut' (ne)spolupracovat

Ve všech rozhovorech s rodiči jsme se dotkli oblasti spolupráce. Rodiče sdíleli své zkušenosti se spoluprací se školou, vyprávěli o tom, za jakých okolností se jim spolupracovat chce a za jakých okolností je pro ně spolupráce s učiteli velmi náročná. Na základě těchto výpovědí vznikl název této subkategorie *Chut' (ne)spolupracovat*.

Budu se zde nejprve věnovat rozboru výpovědí rodičů o tom, v jakém případě mají do spolupráce chuť a jsou ochotní být spolupráci otevření. Za jakých podmínek jim zkrátka ta spolupráce vyhovuje. Více rodičů zdůraznilo ve své odpovědi, že je pro ně důležité, aby k nim byli učitelé upřímní. Maminka z vesnické školy je se spoluprací s paní učitelkou svého prvňáčka spokojená: „*Paní učitelka je přátelská, při spolupráci s ní se cítím příjemně,*“ a je přesvědčená, že paní učitelka jejího syna s upřímností problém nemá, říká totiž: „...*a teda musím říct, že je paní učitelka hodně upřímná. Že se nebojím já a ani učitelka nemá žádné zábrany v tom být k nám upřímná.*“ (R2) O potřebě upřímnosti od paní učitelky mluví také maminka z městské školy, která ve své odpovědi přímo uvádí podmínky, za kterých je schopná spolupracovat nejlépe: „...*že je tam jakoby vybudovaná ta důvěra, že spolu můžeme komunikovat jakoby napřímo. Tohle jsou podmínky, za jakých já jsem schopná spolupracovat nejlépe – kdy se mi spolupracuje jakoby nejlépe. Kdy je ten učitel pro mě důvěryhodný, kdy mu můžu věřit a zároveň vím, že se mnou jedná na rovinu, ale nevystupuje přitom direktivně, autoritářsky, a tak nějak jako s odstupem.*“ (R3) Tato maminka ještě dodává: „*Moje spolupráce s učitelem se odvíjí na základě toho, jestli já mu důvěřuju a jsem s tím jakoby ztotožněná, než když nejsem.*“ (R3) Také svou spokojenost se současnou spoluprací s učitelkou první třídy maminky při rozhovorech vyjádřily. Například maminka z malotřídní školy si spolupráci vychvaluje: „*My tady totiž podle mě docela dobře*

spolupracujeme se školou, ..., myslím si, že je to fakt super. Nejen pro utmelení kolektivu žáků, ale také i vlastně my jako rodiče s učiteli o sobě víme.“ (R1) Vyhovující spolupráce probíhá i na základní škole ve velkoměstě, o čemž maminka hovoří takto: *Vlastně všechno mi vyhovuje, jak to je. U této dcery opravdu všechno skvělé.*“ (R4) Svou odpověď doplňuje zkušenostmi se spoluprací se staršími dětmi: *„U starší dcery také v pořádku, ale u nejstaršího syna mi to teda vůbec nevyhovovalo.“* (R4) Na závěr znovu potvrzuje svou spokojenost se spoluprací se současnou učitelkou své prvňáčky: *„Takže jako teď mám opravdu pozitivní zkušenost.“* (R4) Maminky se také snažily popsat svůj vztah k paní učitelce první třídy, kterou jejich dítě navštěvuje. Maminka z malotřídní školy ho vyjadřuje takto: *„Myslím si, že u nás ta spolupráce je na velmi vysoké úrovni nebo že jsme tak fakt hezky spjatí. Možná, že v tom hraje roli i to, že se trošku známe. Musím říct, že fakt jsem spokojená, jak to všechno funguje – jak i ta komunikace, tak i celkově.* (R1) Maminka z vesnice tento vztah vyjadřuje jako: *„čistě formální vztah“*, k čemuž doplňuje: *„...a přesně takto mně to vyhovuje.“* (R2) Maminka z velkoměsta si svůj vztah s paní učitelkou pochvaluje: *„... je velmi přátelsky-profesní. Převážně se bavíme o škole, o dětech, o dceři teda nejvíc. Ale jako řekla bych, že je ten vztah důvěrný a důvěřivý.“* (R4) Méně pozitivně se ke vztahu s učitelkou vyjadřuje maminka z města, která říká: *„Já paní učitelku respektuju jako autoritu vůči Terezce, ale některé věci bych udělala jinak.“* (R3) Je tedy jasné, někomu daná spolupráce vyhovuje více a někomu méně.

V některých případech se však rodiče potýkají s nepříjemnostmi a potížemi v oblasti spolupráce. Například maminka z Prahy hovoří o tom, že jí vadí, když je pedagog v jistém slova smyslu nekompetentní: *„... rozhodně mi vadí nekompetentní pedagog, což se jako může stát, že tam je někdo, kdo tu svoji práci nemá rád, a to jde vidět.“* (R4) V dobré spolupráci jí překáží také, když je učitel neupřímný: *„... určitě mi vadí neupřímnost. Pokud tam není upřímnost, jak na jedný, tak na druhý straně, a taková schopnost vidět to sebekriticky a sebereflexivně...“* (R4) K tomu maminka dodává nepříjemnou zkušenost s učitelkou staršího syna: *„v podstatě je to jako neupřímnost ze strany učitelky a snaha si jakoby vlastně ulehčit to svoje bytí v té třídě, ...jí šlo vlastně o tu její pohodu. Tak to si myslím, že do té třídy nepatří. To tam pak nemusí takováhle ženská být.“* (R4) S nástupem nejstaršího syna do první třídy se vyskytly problémy i ve vesnické škole, o kterých maminka mluví takto: *„Když si vzpomenu na svého prvního prvňáčka, tak se na naší základní škole přecházelo z papírové komunikace a papírových žákovských knížek na elektronické, takže to bylo takové období náročné i pro učitele i pro ty děti. Informovanost sice probíhala, ale byla*

taková krkolomnější – něco bylo na emailu, něco bylo na stránkách online školy a něco bylo předávané ústně. Dostali jsme sice informace, že komunikace bude probíhat paralelně papírovou i elektronickou formou, nicméně v praxi to bylo pouze elektronicky.“ (R2) Zde se však nejednalo o žádné zásadní potíže.

Horší situaci zažívala maminka z městské školy, která svou nepříjemnou zkušenost v oblasti spolupráce s učitelem zažívá od samotného nástupu její dcery do školy: „...*musím dodat, že ze začátku tam byl velký problém v tom, že paní učitelka onemocněla – dostala covid a byl tam problém, že ona na delší dobu vypadla, asi na dva nebo tři měsíce a vůbec nám o tom nedala vědět... toto pro mě vůbec nebyl dobrý start té spolupráce.*“ (R3) Pro tuto maminku není v oblasti spolupráce snadných více záležitostí, například: „*mi ... vadí, že si myslí, že jim jakoby odevzdáme dítě a už nás to nezajímá nebo neřešíme, co se v té škole děje.* (R3) Od učitelky by chtěla víc informací, které se jí však nedostávají, očekávala intenzivnější spolupráci, ale jak sama říká, ze strany učitelky zájem o spolupráci nevnímala: „*Ještě mi přijde, že paní učitelka si dělá všechno sama a ani vlastně nevím, jestli chce, abychom s ní na něčem spolupracovali jako přímo s ní... .. jinak mám pocit, že paní učitelka je ten typ, že to má všechno na svých bedrech a nepočítá s námi rodiči.*“ (R3) Také je jí nepříjemné, že ví, že paní učitelka nebere její názor, je to důvod, který jí osobně znemožňuje spolupracovat: „*Když já cítím, že si ten učitel udržuje odstup a vystupuje vůči mně jako autorita i vůči jako rodiči, že nejsme partneři, ale učitel je ta autorita, tak to mě osobně úplně zasekne, že nemám ani odvalu se na něco zeptat nebo argumentovat. To mě ani nebaví s takovým člověkem spolupracovat, protože vlastně neberou vážně moje názory.*“ (R3)

Jelikož je tato maminka zároveň paní učitelkou, má na vzdělávání dětí vytvořený svůj názor, který se častokrát liší od toho, který zastává paní učitelka. I kvůli tomu dochází k obtížím: „*Jako jo, je to asi takový nešvar i toho, že do toho vidím i z pohledu učitele, a vím u některých věcí, že bych je řešila a dělala jinak. Ale prostě je to rozhodnutí toho učitele. Když ale vím, jak má být hodina postavená a jak má vypadat nebo jak má řešit konflikty a pak vidím, jak je řeší paní učitelka, tak je to pro mě prostě fakt náročné to poslouchat a tvářit se, že je vše v pořádku.*“ (R3)

Rodič pomocníkem

Z výše uvedeného plyne, že rodiče mají se spoluprací s učiteli pozitivní i negativní zkušenosti. I přes některé nepříjemnosti jsou však rodiče spolupráci otevření, jelikož vědí, že je to pro jejich dítě a jeho vzdělávání důležité a pomáhá mu to. Rodiče se snaží být svým dětem oporou právě i tak, že budou se školou a s jejich učitelem v kontaktu a budou s ním

spolupracovat, a to také z toho důvodu, aby se dětem ve škole dařilo a aby první třídu zvládli bez zbytečných komplikací. Každý rodič se do spolupráce se školou i s učitelem zapojuje tak, jak může, jak mu to jeho situace dovoluje. Například maminka z malotřídní školy je ve spolupráci velmi akční: „*No tak já jsem zástupce rodičů za školu. Takže i s takovými rodiči, kteří mají zájem pro to něco dělat, tak pořádáme tady různé akce.*“ (R1) Maminka z městské školy příkládá s ohledem na dobrou spolupráci s učitelem důležitost tomu, aby její děti viděly, že se školou spolupracuje, přesto že s učitelem třeba ve všem nesouhlasí: „*Já si totiž myslím, že to dítě to velmi vnímá, jestli já s tím učitelem spolupracuju nebo ne. Nebo možná spíše, jestli já s tím učitelem souhlasím nebo ne – to určitě vnímá. Jestli já jsem schopná se toho učitele zastat třeba. ...Jsem si jistá, že to dítě to velmi dobře vycítí. Ale jakmile vidím, že já se za tu učitelku postavím, ale vysvětlím mu i jestli s ní souhlasím nebo nesouhlasím, tak si myslím, že to děcko to pak bere úplně jinak.*“ (R3)

Všichni rodiče se shodují v tom, že nejlépe mohou podpořit spolupráci s učitelem tak, že budou svému dítěti věnovat dostatek času, že se budou zajímat o to, co je potřeba, aby dítě mělo, že s ním budou procvičovat potřebné učivo a tak dále. Mluví o tom mimo jiné i maminka z vesnické školy, která se k podpoře spolupráce s učitelem vyjadřuje takto: „*Určitě tak, že budu pravidelně kontrolovat internetové stránky školy i tu elektronickou žákovskou a aktivně budu učitelce psát.*“ (R2) Velmi podobně na podporu spolupráce pohlíží i maminka z malotřídní školy: „*...ale prostě, když přijde dcera domů, tak vím, že musíme společně číst, že ji mám doma kontrolovat a tak.*“ (R1) Stejně k tomu přistupuje i maminka z města: „*... to učivo potřebují doma upevnit a já, když to s nimi aspoň projdu nebo se jich na něco zeptám, tak jim to v těch hlavičkách déle zůstane. Takže si myslím, že je tam hrozně důležité, aby ten rodič se zajímal a chtěl ještě jak kdyby tomu dítěti pomoci.*“ (R3) Vyzdvihuje také důležitost jevit zájem: „*... víc se ptát, jak to ta Terežka zvládá a možná i podpořit tu Terežku, aby ji to učení bavilo, že jí to nějak ještě víc zpříjemnit, taková ta škola hrou, o které mluví Komenský.*“ (R3)

S tím úzce souvisí výrok maminky z velkoměstské školy: „*Prostě si myslím, že to můžu podpořit tím zájmem...Já vidím na svých dětech, když se jich zeptám, co dneska ve škole, a nemyslím tím nutně seznam známek, který dostaly, ale dál rozvedu otázku a řeknu, jestli bylo něco zajímavýho, jestli se něco dozvěděl a pak děti začnou mluvit. Na ty moje děti funguje to, že když já se ptám, tak mám pocit, že vo tý škole mluvej třeba hezky. Takže asi ten zájem toho rodiče.*“ Kromě rodičovského zájmu o dítě i tato maminka vnímá důležitost ve společném dělení úkolů a povinností do školy se svou prvňáčkou: „*...a u těch malejch dětí*

společné dělání toho úkolů. Nemyslím si, že je prostě dobrý, když ty děti mástí ty úkoly v družině.“ (R4)

Shrnutí kategorie

Všichni rodiče se tedy shodli, že zvláště v první třídě je spolupráce se školou založená i na jejich participaci. Bez rodičovského zapojení by adaptace dětí do první třídy byla mnohem náročnější. Rodiče si tuto skutečnost uvědomují, a tak se i přes různé obtíže snaží spolupráci s učitelem jejich dětí nějakým způsobem rozvíjet nebo jí alespoň udržovat. Když už nemají žádnou jinou možnost, jak spolupráci pomoci, pomáhají tak, že se se svým dítětem připravují denně do školy, aby mělo v pořádku všechny náležitosti a v případě potřeby nebo výzvy učitelky s dítětem procvičují či opakuji potřebnou látku. Právě toto je jeden ze způsobů podpory spolupráce, který je společný pro všechny rodiče zúčastněné v rozhovorech.

6.1.3 Online vs. tváří v tvář

Během všech rozhovorů s rodiči jsme se nějakým způsobem dotkli vzájemné komunikace. Rodiče se ve svých výpovědích shodují v tom, že bez vzájemné komunikace by žádná spolupráce probíhat nemohla. Někteří z rodičů považují samotnou komunikaci za dostačující spolupráci. Míra a způsoby komunikace mezi rodiči a učiteli se liší jednak škola od školy, ale také rodič od rodiče a učitel od učitele. Je to ovlivněno několika faktory, které jsou pro jednotlivé aktéry typické. Tato kategorie s názvem *Online vs. tváří v tvář* v sobě zahrnuje právě způsoby a intenzitu komunikace mezi rodiči a učiteli. Někomu totiž více vyhovuje si s učitelem pouze zavolat nebo komunikovat přes email, naproti tomu jsou rodiče, kteří preferují osobní kontakt, přesto, že se třeba nejedná o řešení nějaké závažné události.

Kategorii jsem rozdělila na dvě subkategorie. Jedna z nich pojednává o míře komunikace, která se v mnohém liší a je zde probíráno, zda intenzita komunikace, která mezi rodičem a učitelem probíhá je dostačující nebo naopak, jestli už to není příliš. Druhá subkategorie se věnuje oblasti osobního setkávání rodiče a učitele, přičemž se častokrát hovoří osobním setkání jako nejvhodnějším způsobu při řešení vzniklých problémů. Ne všichni jsou však osobnímu setkání otevření, o čemž budeme hovořit níže.

(Pře)míra komunikace

V této subkategorii je probráno to, jakým způsobem rodiče komunikují s učiteli svých prvňáčků, zda jim tento způsob vyhovuje či nikoli. Hovoří se zde i o tom, v čem je tato komunikace pro spolupráci důležitá a co obnáší. Také budou rozebrány výpovědi rodičů

ohledně intenzity komunikace s učitelem. Někteří rodiče jsou se současnou intenzitou komunikace spokojeni, jiní by chtěli komunikovat více, pro jiné je komunikace s učitelem příliš častá. Právě z toho důvodu jsem tuto subkategorii nazvala (Pře)míra komunikace, neboť každý z rodičů vnímá tuto míru jinak.

Maminka prvňáčky z malotřídní školy považuje komunikaci při spolupráci za stěžejní: „...hlavně vzájemná komunikace s tou školou, ... je to podle mě takový klíčový aspekt, aby mezi školou a rodinou všechno fungovalo...“, což poté doplňuje: „ať už nejenom ústní, ale třeba i prostřednictvím různých webů nebo telefonické komunikace, určitě také přes nějaké společné setkávání v rámci třeba třídních schůzek.“ (R1) Tato maminka s učitelkou své dcery komunikuje různými způsoby: „Bud' vlastně formou sms nebo formou tištěných papírků, které jsou v deníčku žáka.“ Maminka vysvětluje, že forma komunikace z velké části závisí na tom, co je potřeba řešit: „ústní komunikace nebo ta komunikace na emailu tak to je podle potřeby.“ Dodává, že při běžných záležitostech z důvodu rychlého vyřízení je pro ni nejlepší smska: „Pokud je to jakoby nějaká informace, tak smska, protože je to rychlé.“ (R1) Maminka z vesnické školy to má velmi podobně: „Začali jsme písemně a vlastně písemně i pořád pokračujeme. Kromě třídních schůzek nebo v případě problému.“ (R2)

Maminka z městské školy tuto písemnou podobu komunikace upřesňuje: „Máme ten edupage.“ Ten si maminka velmi chválí: „Je to hrozně pohodlné, že já to kdykoli otevřu a prostě můžeme ty úkoly udělat. Nebo tam třeba jenom něco odkliknu, nemusím nic vypisovat a jenom jako tlačítkem „ano“ že souhlasím na té a té akci – tím dám ten souhlas.“ (R3) Dále hovoří o převažující elektronické komunikaci: „Většinou komunikujeme jen elektronicky a osobně se vidáme jenom na těch třídních schůzkách. A informace si předáváme jakoby na email.“ (R3) Emailem komunikuje s učitelkou i maminka z velkoměstské školy, přičemž si vychvaluje tento způsob komunikace: „Prostě paní učitelka posílá velmi jasný, strukturovaný emaily, všechny ty body jsou tam fakt jako strukturovaný, takže má to jasnou hlavu a patu, je to srozumitelné, je to dostatečně dopředu.“ (R4)

Maminka pro komunikaci s paní učitelkou využívá více komunikačních prostředků například aplikaci Whatsapp, přičemž se podílí o svou zkušenost: „Máme teda whatsappovou skupinu, to je takový fakt rychlý, tam je teda trošku nevýhoda toho, když si tam někdo začne vyřizovat nějaký svoje věci s učitelem, ale tak to je spíš o nějaký tý sociální inteligenci lidí, za to učitelka nemůže.“ Ve své odpovědi dál pokračuje a stěžuje si: „To mi teda nevyhovuje, když sedím a pořád mi tam cinká padesát zpráv. Ani mně úplně nevyhovuje, když některé matky aktivnější než já odpisují na každou zprávu paní učitelce, že je zlatíčko

a tak.“ (R4) Komunikace jako základ spolupráce má různé podoby, jak je zmíněno výše, každému vyhovuje jiná forma, častokrát v souvislosti s tím, co je zrovna potřeba řešit.

Co se týká intenzity komunikace, je to dost individuální, společné pro všechny však zůstává, že v případě potřeby je paní učitelka k dispozici, při nejmenším na telefonu. Maminka z malotřídní školy to svou odpovědí stvrzuje: „*Kdykoli je potřeba se ozvu.*“ (R3) Stejně to má i maminka z velkoměstské školy, přičemž si chválí rychlost reakcí paní učitelky: „*Když se něco stane, tak můžu paní učitelce napsat email a vím, že si to maximálně druhý den přečte a když nemůže zrovna, tak napíše, že to viděla, že na to koukne později.*“ (R4)

(Ne)nahraditelnost osobního kontaktu

Elektronická komunikace má řadu výhod, jak je podrobně rozebráno v subkategorii výše. Mezi hlavní výhody patří podle rodičů rychlost komunikace, která je v naléhavých případech potřebná.

Ne všechny záležitosti se však dají řešit po telefonu, emailem či přes jiný školní portál. Dotazovaní rodiče se shodují v tom, že zvláště při řešení problémů je osobní kontakt nenahraditelný. I z toho důvodu vznikla tato subkategorie. Maminka z městské školy uvádí příklad, kdy považovala osobní kontakt za nutný: „*... ted' jsem za ní byla i osobně, když jsem něco potřebovala – to jsem jí jak kdyby předávala informace o Terezce. To jsem jí jako by přepadla před začátkem vyučování, protože Terezka byla trhat zub a byla na ibalginech a paralenech, tak jsem jí o tom chtěla informovat.*“ (R3) Maminka z vesnické školy má podobný případ: „*To se mi ted' stalo, že jsem měla problém, a v tom případě jsem hned telefonovala paní učitelce a domlouvaly jsme se na osobní schůzku.*“ (R2) Maminka z malotřídní školy to nemá jinak: „*Ale jinak kdyby byl nějaký problém, třeba co se týká učení, tak bych určitě byla radši pro ústní formu. Myslím si, že na řešení problému je prostě nejlepší ústní formou.*“ (R1) To, že na řešení problému je nejlepší osobní schůzka, potvrzuje i maminka z velkoměstské školy: „*Já prostě potřebuju toho člověka vidět, potřebuju oční kontakt, potřebuju vidět, jak ten člověk reaguje a tomu já možná i uzpůsobuju svoji mluvu. Já tam můžu jít jako našťavaná, ale když já pak vidím, že ona je v pohodě a tak, tak to může být úplně jiný v té rovině.*“ (R4)

Shrnutí kapitoly

V kapitole *Online vs. tváří v tvář* byly rozebrány zkušenosti s komunikací s učitelem v rámci jejich spolupráce. Elektronická komunikace vyhovuje mnoha rodičům, a to zejména kvůli její rychlosti a vlastně i jakési pohodlnosti. Všechny „běžné“ informace si rodiče s učitelem

předávají písemně – někde přes školní portál, jinde přes email, někteří rodiče mají telefonní číslo na učitele, tak v případě potřeby využívají i to. Každopádně z analýzy rozhovorů vyplynulo, že všichni rodiče jsou za jedno v tom, že při řešení jakéhokoli problému, který ve škole nastane, je nejvhodnější domluvit se na osobní schůzce.

6.1.4 Škola jako pořadatel akcí

V souvislosti s péčí o spolupráci mezi rodinou a školou se škola snaží vymýšlet akce, kterých se mohou rodiče účastnit. Celý seznam těchto akcí nabízí ve své knize například Čapek (2013) nebo Stárek (2021). Podle povahy akce, které škola pořádá pak můžeme hovořit o tom, jak je škola rodičům otevřená, jak je přístupná jejich přítomnosti a zda mají rodiček dostatek či nedostatek příležitostí nahlédnout do jejího chodu a tím lépe poznat prostředí, ve kterém jejich dítě tráví tolik času.

Zda je ve škole pořádáno dostatečné množství akcí přístupných rodičům či nikoli se rozebírá v této kategorii. Je zde uvedeno také to, jaké výhody pro spolupráci mezi rodinou a školou z těchto akcí plynou. Součástí této kategorie je také řešení toho, mají-li rodiče o tyto akce zájem a chtějí se jich účastnit, protože se skutečně zajímají, nebo se těchto akcí účastní z povinnosti, možná jen proto, aby nebyli považováni za rodiče, kteří nejeví vůči svému dítěti a spolupráci se školou zájem.

(Ne)dostatek akcí

Tato subkategorie vznikla na základě několika výroků dotazovaných rodičů, kteří častokrát hovořili o mnoha akcích, které jejich škola pořádá. V rozhovorech se však objevily i takové odpovědi, ze kterých bylo zřejmé, že daná škola moc akcí pro rodiče nevymýšlí a že společné akce s rodiči nepovažuje za klíčové pro rozvoj vzájemné spolupráce.

V malotřídní škole čerpají pro dobrou spolupráci mezi rodinou a školou ze společných akcí mnoho výhod. Maminka o nich hovoří takto: „Škola má svoje akce – myslím si, že jich má docela hodně a snaží se pořád dávat něco navíc, třeba den otců nebo tak, který se koná na dětském hřišti a je to vlastně také jakési stmelení i nás rodičů. Ale jak říkám těch akcí je spousta. Třeba ten dětský karneval, den dětí, pak tady máme každý rok den maminek, který teda opět děláme ve spolupráci se školou. Pak vlastně bývají různé výstavy školních výrobků, to bývá dohromady se šolkáčkama na školní zahradě, pak každým rokem máme ukončení roku, to je vlastně jenom táborák. Máme také uspávání broučků. Těch akcí je opravdu hodně, ani si asi nevzpomenu na všechny.“ (R1) Oproti mnoha akcím, které nabízí malotřídní škola se na vesnické základní škole takové akce moc nerealizují. Je to patrné

z výpovědi maminky, jejíž syn navštěvuje první třídu v této škole: „*Upřímně mě teď žádná taková akce nenapadá.*“ (R2) K tomu však maminka s upřímností dodává: „*Ale abych byla upřímná, ani žádné takové akce nevyhledávám. I kdyby takové akce byly, tak bych asi neměla kapacitu na to se jich účastnit.*“ (R2) Z její odpovědi vyplývá, že přestože škola nenabízí mnoho takových akcí, s tím maminka vůbec nemá problém, jelikož by se těchto akcí stejně nezvládla účastnit.

Maminka z městské školy uvádí některé akce, které škola pořádá. V porovnání s malotřídní školou je těchto akcí nepatrné množství: „*Míváme dny otevřených dveří. Potom se můžeme účastnit školního plesu. Ještě je taková zahradní slavnost, a to je i ve spolupráci se školkou, kde vlastně bývá to pasování na prvňáčky. A to je asi vlastně tak všecko.*“ (R3) Maminka z velkoměstské školy zmiňuje tyto akce školy: „*Máme takový ty hezký akce kulturní, že ona s téma dětma něco připraví, třeba Den matek. Na ten Den matek děti měli básničky, písničky, a i tam říkaly ty děti něco o těch mámách, a i točili v parku video pro mámy. Ke konci školního roku máme setkání, že každý něco napeče a bývá to moc hezký.*“ K množství těchto akcí se vyjadřuje takto: „*Množství nabízených akcí tak odpovídá mojí představě.*“ (R4)

Za takovou akci školy se dají považovat také třídní schůzky, které školy pořádají. Některé školy mají klasické třídní schůzky a konzultace, kde dítě není přítomné a některé školy mají takzvané tripartity. Právě tyto tripartity si dotazovaní rodiče velmi chválí a přijde jim, že právě díky nim mají pocit, že je jim škola otevřená. Dokazuje to například výrok maminky z velkoměstské školy: „*Mně se hrozně líbí, co nebylo za nás, když jsem byla ve škole, jsou ty tripartity. Myslím si, že setkání jako rodič-dítě-učitel je hodně přínosný, samozřejmě záleží, jak ty strany jsou upřímný. Umím si i představit, že je to úplně naprd, když ta učitelka neumí komunikovat nebo nechce sdělovat. Nebo naopak když ti rodiče neumí přijímat to, co se jim říká, tak to může být taky úplně naprd. Ale u nás to fakt probíhá v pohodě... Tím že je to ta tripartita, a to se mi moc líbí no. Není to takové to o mně beze mě. Je to super.*“ (R4) Velmi pozitivně tyto tripartity hodnotí také maminka z malotřídní školy, která popisuje průběh této schůzky: „*Byla to vlastně jakoby taková třídní schůzka. Učitelka se ptala dcery, jak to hodnotí, jak se jí daří ve škole, co by chtěla zlepšit a tak. A my u toho vlastně sedíme a vlastně jde podle mě o to společné setkávání i s rodičem. Myslím si ještě, že tam učitelka měla připravené všechny sešity, které jsme postupně prošly ve stylu: „Tady takto píšeš, tady ses naučila toto, ...“, takže za mě fakt super.*“ A přidává k tomu další pozitivum: „...žák si

tam totiž může uvědomit, že i rodič je součástí tohoto výchovně-vzdělávacího procesu.“ (R1)
Na vesnické a městské škole tyto tripartity neprobíhají.

Zájem vs. povinnost

Jak již bylo naznačeno v úvodu této kategorie, někteří rodiče jeví o spolupráci se školou velký zájem a jiní se společných akcí účastní jen z povinnosti, tak vznikl název této subkategorie *Zájem vs. povinnost*. Maminka z malotřídní školy je příkladem toho, že se rodiče akcí školy mohou nejen účastnit, ale také se mohou podílet na jejich organizaci: *„Vždycky, když můžu, tak se jich účastním. Ale jakoby já jako rodič pořádám spolu s dalšími rodiči dětský karneval, kde se hodně peněz vydělá a vlastně všechny tyto finance jdou potom na vzdělávání do školy. Jezdí třeba na nějaké prostě výlety anebo prostě kde se dá – kina a tak dále. Takže máme ten karneval, pak pořádáme ještě den dětí, při tom spolupracujeme teda i s obcí a všechny tyto výtěžky pak patří škole. Není to určitě jenom o těch financích, ale je to místo, kde se setkají ti rodiče s učiteli, ale dá se říci, že i celé dědiny. Jedná se zase o jakési utmelení vztahu jak učitel-rodič, tak i rodiče spolu, tak i děti, prostě komplet.*“ (R1)
Svou akčnost potvrzuje i tímto výrokem: *„Snažíme se pořád něco vymýšlet nového.“*
Mamince vyhovuje, že díky spolupráci se školou má možnost potkávat se s dalšími rodiči, mohou se vzájemně sdílet a nejen to – tím, že se malotřídní škola nachází ve velmi malé obci se může scházet jakoby i celá obec.

Odlišným případem je odpověď maminky z vesnické školy, ve které se nepořádají téměř žádné akce otevřené rodičům, přesto o tom mluví takto: *„Tím, že mám víc dětí, tak jsem zaneprázdněná a způsob komunikace, kterou s učitelkou teď vedu je pro mě úplně dostačující.*“ (R2)
Maminka z městské školy, která na akce pro rodiče taktéž není příliš bohatá, se ke své účasti na těchto akcích vyjadřuje následovně: *„Jediné, kam nechodíme, je školní ples, jinak chodíme všude.*“
Klesající zájem u školních akcí starších dětí přiznává maminka z velkoměstské školy: *„Jako některých akcí se účastním a některých ne. Řekla bych, že to tak polevuje, jak to dítě postupuje do vyšších ročníků. U těch malých se asi snad účastním všech akcí a pak jsou takové akce, které se netýkají jenom jejich třídy třeba Den dětí nebo nějaký dílničky... ale ano, ty akce, co má ta první třída, tak těch se určitě účastním.*“ (R4)

Shrnutí kategorie

V rámci podpory spolupráce s rodiči se škola snaží vymýšlet akce, které budou přístupné rodičům. Některé školy mají akcí více a některé méně. Z dotazovaných rodičů byla jedna

maminka příkladem velmi aktivního rodiče, která pomáhala škole právě tyto akce vymýšlet a organizovat. Viděla v této spolupráci velký smysl, což ji motivovalo se takto angažovat. Opačným příkladem byla maminka z vesnické školy, která žádné takové akce nevyhledává, takže i přesto, že jejich škola mnoho takových akcí nenabízí, jí to vůbec nevadí, naopak tvrdí, že jí toto málo vyhovuje. Objevovaly se zde výroky o tom, že zájem o spolupráci se školou s přibývajícím věkem dítěte klesá. Konkrétně o tom mluvila maminka z městské školy. Shrnu bych to asi tím způsobem, že spokojenost rodičů s množstvím nabízených školních akcí nesouvisí ani tak s počtem těchto akcí, jak s povahou a životními situacemi jednotlivých rodičů. Právě tyto dva faktory vyplynuly z rozhovorů jako rozhodující.

6.2 Výsledky rozhovorů s učiteli

Rozhovory, které jsem realizovala s učiteli prvních tříd probíhaly taktéž online i osobně, hlavně na základě vzdálenosti. Všechny rozhovory jsem si nahrála a potom přepsala do textu. V rámci výzkumné metody – otevřeného kódování mi vznikly čtyři kategorie, které jsou dále rozděleny na subkategorie.

1) Práce nejen s dětmi

- a. Začínáme s rodiči prvňáčků
- b. Rodiče – domácí učitelé
- c. (Ne)spokojenost s rodiči

2) Šíře učitelské role

- a. Náročnost učitele prvňáčků
- b. Učitelské poslání

3) Učitel zdrojem informací

- a. Důležitost komunikace
- b. Nezbytnost osobního setkání

4) Škola jako iniciátor společných setkání

- a. Rodičům otevřeno
- b. Přízeň rodičů

6.2.1 Práce nejen s dětmi

Kategorie s tímto názvem vznikla z prozkoumání rozhovorů s učiteli, kde se častokrát objevovaly výroky o tom, že součástí učitelské profese není, jak by se mohlo na první pohled zdát, jenom práce s dětmi – se žáky, ale je to i o práci s rodiči. Právě spolupráce s rodiči s sebou přináší určité výzvy, neboť bez fungující spolupráce s nimi je pro žáka, který právě nastoupil do první třídy, velmi náročné se na školu adaptovat a v pohodě ji zvládnout. Učitelé se tedy snaží dělat vše pro to, aby jejich spolupráce s rodiči byla funkční a přinášela do výchovně-vzdělávacího systému ty výhody, které může.

Tato kategorie je rozdělena na tři subkategorie, ve kterých je spolupráce učitele s rodiči v rámci první třídy podrobně rozebrána, a to z pohledu učitelů. Na základě rozhovorů s učiteli je zde řeč o prvním kontaktu učitele s rodiči jeho žáků, dále jsou zde zmíněny výhody plynoucí ze spolupráce mezi učitelem a rodičem, mezi nimi například usnadnění procesu adaptace žáka na základní školu. Další ze subkategorií zahrnuje odpovědi dotazovaných učitelů na jejich představu o spolupráci s rodiči, na to, co od rodičů svých žáků v první třídě očekávají, jak jejich spolupráce s rodiči může ovlivnit zvládnutí učiva.

Poslední ze subkategorií shrnuje pozitivní a negativní zkušenosti, se kterými se učitele setkávají v rámci spolupráce s rodiči svých žáků. Učitelé častokrát zmiňují neochotu rodičů, jako například paní učitelka z malotřídní školy: „...protože někteří rodiče nejsou ochotní.“ (U1) Na druhou stranu se od učitelů objevují i kladné ohlasy na spolupráci s rodiči, mluví o tom například paní učitelka z městské školy: „Většinou mám fakt pozitivní zkušenost. Že jsme se na něčem dohodli a odcházeli jsme i s rodiči s dobrým pocitem. Nebo fakt je příjemné, když jsou rodiče takoví otevření té spolupráci, když se nějak společně vyřeší, co je potřeba.“ (U3). Zkušenosti se spoluprací s rodiči jsou tedy opravdu různé a to, jakým způsobem se k tomu učitelé staví taktéž. V následujících subkategoriích to bude rozebráno.

Začínáme s rodiči prvňáčků

Tato subkategorie se podrobně věnuje všem výrokům z rozhovorů s učiteli žáků prvních tříd, které mají souvislost s tím, jak se spolupráce s rodiči prvňáků utváří, kde a jak začíná a jak je důležitá pro příjemný přechod žáka z mateřské do základní školy. Ve své knize o této oblasti hovoří Bejdáková (2018), která zdůrazňuje, že je potřebné dbát na spolupráci s rodiči od samotného začátku a aby spolupráce probíhala v takové atmosféře, kdy se nebude ani jedna strana bát vyjádřit svůj postoj.

Každá škola začíná spoluprací s rodiči budoucích prvňáčků trošku jiným způsobem, přesto se však v mnohém podobají. Paní učitelka z malotřídní školy popisuje, že s rodiči svých budoucích prvňáčků se vidí až u zápisu: „*A první můj kontakt s tím rodičem je až u zápisu. Tam už jim dávám nějaké informace, věci, co by měli mít, co by si měli nakoupit, co potřebují. Tam jim dávám taky takové desatero, co mají děti umět samy, kde jim rodiče nemají pomáhat a zároveň to, s čím jim mají pomoci.*“ (U1) U zápisu se prvně vidí s rodiči také paní učitelka z vesnické školy: „*...ke konci dubna jdou děti k zápisu, tam se s těmi rodiči uvidíme poprvé*“ (U2) Zápis do prvních tříd je prvním setkáním s rodiči také pro paní učitelku z velkoměstské školy: „*... probíhá při zápisu, vlastně u nás máme už mnoho let zápisy na starost já, takže ta první komunikace a jakási spolupráce probíhá u toho zápisu.*“ (U4) Ve velkoměstské škole mají zápis obohacený o povídání si s rodiči, což lze podle paní učitelky považovat za začátek spolupráce s nimi: „*Po skončení zápisu si s rodiči sedneme a pobavíme se o tom, co jsme viděli – což je vlastně taková první spolupráce.*“ (U4)

Paní učitelka z městské školy jako jediná z dotazovaných učitelů říká, že se s rodiči vidí až první školní den, a ne u zápisu, jak tvrdí ostatní dotazovaní učitelé: „*U nás ve škole se setkáváme s těmi rodiči v podstatě až ten první školní den, protože my se většinou až na konci června dozvídáme, kterou třídu budeme učit a o prázdninách žádná schůzka není, takže opravdu až ten první školní den.*“ (U3) Co se týká sdělení organizačních záležitostí rodičům, a tedy můžeme říci že první hlubší spolupráce, probíhá na všech školách organizační schůzka pro rodiče, ovšem všude trochu jiným způsobem a v jiný termín.

Na malotřídní škole tato schůzka probíhá o prázdninách, jak o to paní učitelka blíže mluví: „*... pak vlastně máme před tím, než oni nastoupí do školy, tak týden před tím začátkem v tom přípravném týdnu, máme pro rodiče informativní schůzky – pošleme jim smsku nebo je obvoláme a oni vlastně musí přijít na ten daný termín do školy a většinou se jedná o obecné informace pro všechny rodiče z té školy a nejvíc fakt chodí rodiče prvňáčků, kteří to potřebují nejvíc.*“ (U1) Načasování této organizační schůzky je poměrně netypické, to můžeme pozorovat v porovnání například s vesnickou školou, kde paní učitelka říká: „*...někdy v červnu přijdou do školy jenom rodiče a my s druhou paní učitelkou jim předáváme informace, co je třeba si připravit, qle taky třeba i o té motivaci, aby je rodiče namotivovali, aby se děti těšily, seznámíme rodiče s učebnicemi, se kterými budeme pracovat a tak.*“ (U2) Podobná schůzka probíhá i v městské škole, avšak neprobíhá s konkrétní paní učitelkou prvňáčků, ale s vedením školy, které rodičům předává základní informace bez přítomnosti učitele: „*A informační schůzka bývá někdy v červnu, ale tam bývají zástupkyně, paní*

ředitelka a bývá tam třeba vedoucí školní družiny.“ Nepřítomnost učitelů na této schůzce vysvětluje paní učitelka takto: „... je to prostě takové čistě organizační, týká se pomůcek, jak to je se školní družinou, s čipy a tak dále, takže ten učitel tady stejně moc nefiguruje.“

(U3) Paní učitelka z velkoměstské školy hovoří o první spolupráci s rodiči v souvislosti s koncem prázdnin a říká: „... už je vlastně na tom učiteli, jak se s tím dítětem spojí. Já jsem rodičům na konci prázdnin poslala email s mými požadavky a nějakým očekáváním...“ (U4)

Spolupráci s rodiči tedy zahajují školy a učitelé různými způsoby, avšak jakási podobná struktura v těchto začátcích spolupráce je napříč všemi zmiňovanými školami. Vliv této spolupráce na adaptaci dítěte do základní školy komentují v rozhovorech učitelé s různých pohledů. Se svou zkušeností v této oblasti se podílí paní učitelka z velkoměstské školy, přičemž vyzdvihuje důležitost spolupráce v úplných začátcích školní docházky dítěte: „Některé děti právě chodily míň do školky, takže nebyly úplně zvyklé na kolektiv, takže tam jsme s rodiči museli hodně spolupracovat. Museli jsme si nastavit nějakou tu hranici toho dítěte. Často se stává, že ty děti ráno přijdou do školy a pak tam dvě hodiny brečí, protože se jim prostě stýská za maminkou, takže tam taky potřebujeme být v kontaktu s rodičem a být vlastně za jedno v tom, jak budeme tyto situace řešit, abychom na to měli stejný náhled, a to dítě si pak bylo jisté.“ (U4)

O tom, že spolupráce usnadňuje dítěti přechod z mateřské do základní školy hovoří i paní učitelka z malotřídní školy: „Když s rodičem spolupracuju, tak to tomu děťátku může pomoci, protože ho ten rodič na ty situace může připravit, protože s ním o tom mluví doma.“

(U1) Příklad toho, že spolupráce s rodičem je při začátcích vstupu do školy pro dítě velmi důležitá, uvádí i paní učitelka z městské školy: „... pro ty děti je všechno nové a náročné – ten přechod ze školky do školy... což třeba mám zrovna i teď s jednou holčičkou, takže tam vlastně s maminkou spolupracujeme mnohem více a dospěly jsme k tomu, že tu maminku informuji skoro o každém dni nebo hlavně o tom, když se něco nedaří nebo se naopak něco povedlo... Jako fakt bych řekla, že v té první třídě je ta spolupráce úplně jedna z nejdůležitějších“ (U3) Paní učitelka z vesnické školy k tomu dodává, že spolupráce může pohodově adaptaci dítěte na školu hodně pomoci, ale jen v případě, že je rodič ochotný dát na její rady a doporučení: „... ale jen tehdy, kdy dá ten rodič na ty moje rady a doporučení a vezme si je k srdci. Pokud si je jen vyslechne ty moje rady a pak nic – prostě záleží na těch rodičích, je to opravdu individuální.“ (U2)

Rodiče – domácí učitelé

Subkategorie nese tento název, jelikož ve všech rozhovorech s učiteli se vyskytly podobné odpovědi v tom, že učitelé od spolupráce s rodiči prvňáků vyžadují především jejich pomoc doma, jejich ochotu se zapojit do procvičování a opakování probíraného učiva. Potřebují, aby dali na jejich doporučení a věnovali svému prvňáčkově doma čas. Vystihuje to výrok paní učitelky z vesnické školy: „...že s těmi dětmi budou doma procvičovat, jak je to možné. Samozřejmě ne zase tak, aby to dítě přetáhli nebo přepracovali, aby ho oni doma motivovali, aby se to dítě těšilo do školy...“ (U2) Paní učitelka z malotřídní školy od rodičů taktéž vyžaduje domácí pomoc: „...když dítěti zadám nějaký úkol, že to rodič to s dítětem projde, přečte, napíše a já i chci, aby se pod to podepsal, abych věděla, že to s tím dítětem vypracoval.“ (U1) Největší důležitost při spolupráci však vidí v ochotě rodičů spolupracovat: „Je pro mě také důležité, aby když já rodiči zavolám nebo po něm něco chci, tak je ochotný přijít. To je pro mě jako učitelku důležité ta ochota rodičů. A to že vlastně je ochotný přijít a řešit ty věci a ty případné problémy.“ (U1) Stejně to vnímá i paní učitelka z městské školy: „...v podstatě jakýkoli problém, když se vyskytne, tak aby obě strany byly takové otevřené právě komunikaci.“ (U3) I pro tuto paní učitelku je důležitá pomoc rodičů doma: „tak jsem očekávala, že si to budou číst a ideálně každý den se tam dívat do toho systému, aby věděli, co a jak se děje.“ (U3) Ochotu rodičů spolupracovat vyzdvihuje jako důležitou i paní učitelka z velkoměstské školy: „...je teda pro mě super, když narazím na rodiče, kteří jsou ochotní spolupracovat a kteří spolupracovat chtějí... mé očekávání je takové, že většina bude spolupracovat a komunikovat a většinou rodičů té třídy půjde o to, aby ty vztahy byly v pohodě, abychom si vycházeli vstříc a tak.“ (U4)

V mnoha výpovědích dotazovaných učitelů je viditelné, že pokud tato spolupráce s rodičem, kterou učitel vyžaduje, funguje, má to pozitivní vliv mimo jiné na samotné vzdělávání žáka. Svou zkušenost s tím vypráví paní učitelka z malotřídní školy: „Když spolupracujeme, tak ty výsledky jsou určitě lepší...když jsem měla jednoho chlapečka, který měl ADHD, tak kdyby tam ta maminka nespolečně pracovala, tak ty výsledky jsou určitě horší, protože nevíme, o co se opřít, co se děje doma, v jaké situaci je on doma a jaké problémy se řeší doma. Když by tam ta spolupráce nebyla maminka by mi neřekla, co se děje doma, tak nevím, proč se v té škole chová tak a tak. Tady u toho dítěte nám fakt pomohlo, že mi maminka ráno třeba řekla, že vstal špatně, udělal toto a toto a byl už doma problém a přijde naštvaný – že nás ta maminka už jakoby upozorní, tak já vím, na co se mám připravit a moc mi to pomůže.“ (U1) Dalším příkladem dobrého vlivu spolupráce na vzdělávání žáka je úryvek z rozhovoru s paní učitelkou z městské školy: „Některé děti prostě potřebují více času na čtení, psaní i počítání

nebo celkově na zvládnutí toho učiva, takže spolupráce rodičů je velmi důležitá i v této oblasti, což se mi teďka zrovna zase potvrdilo... u jedné holčičky to jde krásně vidět, že rodiče začali se s ní doma tomu učení více věnovat a jde tam to zlepšení hodně vidět, což tomu dítěti pomáhá i po té psychické stránce, že to lépe zvládá a je určitě více v pohodě.“

(U3) O potřebě domácí pomoci rodičů mluví během rozhovoru i paní učitelka z velkoměstské školy, která hovoří také o svém přístupu k tomu, když dítěti něco nejde: *„Když se jedná o to, že dítěti něco nejde, tak si to prostě napíšem, řekneme, co je potřeba procvičit, na co se zaměřit a tak. Když neví, jak na to, může přijít do školy a já mu poskytnu nějaké informace nebo publikace nebo ho odkážu na nějaké webové stránky.“* (U4)

(Ne)spokojenost s rodiči

Předchozí dvě subkategorie jasně ukazují, že spolupráce s rodiči prvňáčků je naprosto stěžejní, zvláště pro jakési zpříjemnění procesu adaptace žáka na základní školu. Učitelé v souvislosti s tím mají od rodičů jistá očekávání, přičemž se jim mnohokrát potvrdilo, že dají-li rodiče na jejich doporučení, má to pozitivní vliv i na vzdělávací výsledky žáka. Někteří rodiče tato doporučení berou za své a spolupracují dle učitelových představ, jiní však ochotní spolupracovat nejsou nebo je spolupráce s nimi pro učitele více než náročná.

Paní učitelka z vesnické školy si spolupráce rodičů velmi váží, vystihuje to tento její výrok: *„...určitě si jich vážím, protože děťátka jsou to pro mě takové maličké a nepopsané listy a oni vlastně ti rodiče se mnou musí, oni jsou vlastně nejdůležitější ta podpora, která je musí v té první třídě vystřelit do toho školního koloběhu. Takže si vážím fakt toho, že si najdou ten čas doma, že s nima fakt pracují, že je podporují, motivují. Takže toto fakt na rodičích obdivuju. Určitě ještě víc u těch rodičů, kteří mají to děťátko méně nadané nebo s těma speciálníma poruchami. Takže toto je určitě úžasné.“* (U2) Přesto, že je se spoluprací s rodiči spokojená, ve své praxi naráží i na zádrhely, které ji při spolupráci s rodiči mrzí, zmiňuje to například v souvislosti s třídními schůzkami: *„Hodně mě mrzí, když se někdo neomluví. Podle mě je to docela vážná věc, když se rodič může přijít zeptat na to dítě a prostě nepřijde. To se mi asi dvakrát stalo.“* (U2)

Paní učitelka z malotřídní školy se podílí o své pozitivní i negativní zkušenosti se spoluprací s rodiči. O těch pozitivních hovoří takto: *„Mám tam maminky, u kterých vím, že když jim upřímně řeknu, že jejich dítě má problém v tom a v tom, tak je to úplně bez problému a dá se to zvládnout krásně.“* (U1) O negativních zkušenostech mluvila více, obecně takto: *„Ale někdy fakt mám rodiče, který tak do všeho rýpe, nic pro něho není dost dobré, nic, co já udělám pro něho není dost dobré a s takovým se mi pak blbě spolupracuje... někdo se na*

tebe podívá, neřekne ani slovo, pak nějak reaguje a ani ti nic nevysvětlí – to je fakt rodič od rodiče, i povaha od povahy...“ Rodiče takto špatně spolupracující omlouvá takto: *„Myslím si, že rodiče, kteří nechtějí nijak spolupracovat, tak mohou být třeba naštvaní na školu, buď z dětství nebo od svých starších dětí, nebo že se setkali s nepříjemným přístupem, a proto jsou odtaziti.“* (U1)

S negativní zkušeností z oblasti spolupráce s rodiči se podílí i paní učitelka z městské školy: *„...nesympatie, třeba když je vyučující rodičům nesympatický, nesedneme si třeba... Potom třeba pokud je nějaký problém a učitel to podle některých rodičů nevyřeší adekvátně, tak myslím si, že už pak snadno naráží na další potíže...“* (U3) Stěžuje si také na neupřímnost některých rodičů při vzájemné komunikaci: *„...rodiče třeba nepřijdou za mnou, neřeknou mi to a povídají si o tom mezi sebou, ale za tím učitelem nepřijdou, takže já třeba ani nemusím tušit, že je někde nějaký problém, když ti rodiče nepřijdou.“* (U3)

Paní učitelka z velkoměstské školy má spíše pozitivní zkušenosti v oblasti spolupráce: *„Musím říct, že je to stále tak, že většina rodičů o tu spolupráci stojí a dělají si na tu školu a učitele čas a záleží jim na tom, aby to bylo všechno v pohodě.“* (U4) Obtíže, na které při spolupráci s rodiči naráží se týkají mimo jiné i procesu adaptace dítěte na první třídu: *„...když rodič říká něco a učitel něco, tak je to pak trošku problém zrovna tady u toho přechodu, protože to dítě necítí jistotu ani na jedné straně a neví, na koho se může obrátit, neví, na jaké straně se může víc přiklonit.“* Další nepříjemnosti spolupráce vystihuje takto: *„...může být to sociokulturní prostředí, kdy prostě ten rodič není tak jak bych řekla asi vyspělý nebo nevím, jak to mám správně pojmenovat, aby prostě pochopil...“* Naráží častokrát na potíže ve spolupráci se staršími rodiči: *„Zejména pak ta starší generace, tak má zafixováno...že se školou se komunikuje pouze v případě, že je nějaký problém a vlastně že tam úplně schází takové to, že můžeme komunikovat o tom, co se tomu dítěti daří nebo jak to třeba ten rodič vidí nebo jak to funguje doma, jak se doma připravují. Ale opravdu se pořád setkávám s pohledem, že aha, píše škola, tak je problém, musíme do školy.“* (U4)

Paní učitelka zastává názor, že s rodiči, kteří dosáhli pouze základního nebo středního vzdělání, je pro ni těžší spolupracovat: *„mám pocit, co tak jako sleduju, že jako rodiče, kteří mají buď základní vzdělání nebo třeba jen výuční list, tak je ta spolupráce někdy trošku horší než s těmi ostatními. Možná je to často i proto, že ti rodiče musí víc pracovat a nemohou si dovolit jakoby vzít třeba volno v práci, ale to určitě není jediný faktor, ale z mé zkušenosti to na to vliv má.“* (U4)

Shrnutí kategorie

V kategorii *Práce nejen s dětmi* byly analyzovány výroky učitelů ohledně jejich představ o spolupráci s rodiči, jejich požadavcích, které na rodiče v oblasti spolupráce kladou a také tomu, kdy a jakým způsobem s rodiči prvňáčků začínají spolupracovat. Učitelé se v souvislosti se spoluprací s rodiči častokrát vyjadřovali pozitivně, jejich zkušenosti se spoluprací byly kladného charakteru a dokázali se s rodiči na mnoha věcech domluvit. Byly zde však patrné i ukázky z rozhovorů, ze kterých je patrné, že ne vždy jde spolupráce podle představ, že práce učitele není jen o práci s dětmi, ale v první třídě především o tom, aby dokázala učitel spolupracovat s rodičem, aby přišel na nějaký způsob, kde bude spolupráce mezi ním a rodičem fungovat. Z rozhovorů totiž vyplynulo, že fungující spolupráce rodiče a učitele může prvňáčkovi usnadnit nejen proces adaptace na nové prostředí – prostředí základní školy, ale také může pozitivně ovlivnit jeho vzdělávací výsledky.

6.2.2 Šíře učitelské role

Pro tuto kategorii jsem zvolila název *Šíře učitelské role*, protože jak vyplynulo z rozhovorů, práce učitele nekončí ve školní třídě, zvláště pak u učitelů prvních tříd. Práce učitele první třídy je hodně spjatá právě se spoluprací s rodiči, což mnohdy vyžaduje velkou dávku trpělivosti a nadšení. První třída je pro učitele i rodiče časově náročnější, což potvrzuje například výrok paní učitelky z malotřídní školy: „*V první třídě je to intenzivnější...*“ (U1) Shoduje se s ní i paní učitelka z vesnické školy: „*...je jednoznačně nejintenzivnější. Je tam potřeba fakt hodně spolupracovat a komunikovat s těmi rodiči na rozdíl od té druhé a výš.*“ (U2) Učitelé prvních tříd si podle rozebraných rozhovorů uvědomují, že jejich úloha v rámci prvních tříd spočívá také v tom, aby se jim podařilo navázat kvalitní spolupráci s rodiči jejich žáků. Častokrát se pro to snaží dělat mnohem více, než by museli, protože jsou přesvědčeni, že dobrá spolupráce s rodiči je klíčová pro kvalitní vzdělávání žáků, ještě více pak žáků prvních tříd.

Náročnost učitele prvňáčků

Z rozhovorů je patrné, že první třída vyžaduje od učitele mnohem více než vyšší ročníky, také proto vznikl název této subkategorie *Náročnost učitele prvňáčků*. Nejedná se jen o potřebu důkladnější přípravy na výuku, ale také o intenzitu, v jaké musí nebo alespoň by měli učitelé spolupracovat s rodiči jejich žáků. Učitelé tuto skutečnost potvrzují v rozhovorech. Paní učitelka z malotřídní školy o tom říká: „*Tak v té první třídě dostávají fakt obrovské množství informací. Taky záleží na tom, jestli je to pro rodiče první dítě ve škole nebo už několikáté. To je hrozně velký rozdíl.*“ Tento rozdíl ve spolupráci s rodiči

prvňáčků pak ještě blíže zdůvodňuje: „*Třeba tento rok mám třídu dětí, kde jsou ty děti většinou poslední v rodině. Takže vždycky můžu říct rodičům, že už to znají, že to zůstává stejné nebo jim jen v rychlosti řeknu, co se obměnilo. Ale třeba příští rok vím, že budu mít skoro samé prvorozené děti, takže to bude pro rodiče poprvé. Pro ty rodiče je to v tomto případě náročnější – musí všechny ty informace vstřebat.*“ (U1) Paní učitelka z městské školy se ke specifičnosti první třídy vyjadřuje podobně: „*...je to taky o té třeba přípravě doma, protože ta první třída je dost náročná pro ty děti a je potřeba s nimi číst nebo i psát, ale hlavně to čtení, tak aby se rodiče i takto účastnili.*“ (U3) Poukazuje na to, že rodiče prvňáčků jeví větší zájem, než rodiče starších dětí: „*Opravdu ti rodiče se v té první třídě snaží a zajímají se o ty své děti a docela i celkově o chod školy, a i když jsou takové ty mimotřídní akce – ty celoškolské, tak i tam se ti rodiče prvňáčků snaží přijít, samozřejmě jsou i výjimky, ale většinou bych řekla, že ta spolupráce v první třídě je s rodiči na dobré úrovni ... V tomto je ta spolupráce v prvním ročníku fakt specifická, že je intenzivní.*“ (U3)

Stejnou zkušenost popisuje i paní učitelka z vesnické školy: „*Protože u těch prvňáčků je to pro ty rodiče poprvé, protože tam rodiče chtějí mít tip top, aby se tam dítěti líbilo, aby ve škole bylo dítě spokojené. Postupem času se mi zdá, že to od těch rodičů upadá, ale to je asi přirozené. Dětem se už pak prostě nechce, rodiče pak už asi taky nemají takovou motivaci s dítětem pracovat, ale jako myslím si, že fakt v té první třídě je to téměř vždycky fajn.*“ (U2)

Velmi podobný názor má i paní učitelka z velkoměstské školy, která o spolupráci s rodiči prvňáčků mluví takto: „*...v té první třídě se neznáme. Je potřeba se první nějakým způsobem poznat, zjistit vlastně, co si můžu jako učitel dovolit. Rodiče zase potřebují zjistit, kde mají svoje hranice. A až je nastavená nějaká spolupráce, tak to teprve mohu formovat nějakým směrem, kterým chci.*“, přičemž velkou míru chuti do spolupráce rodičů prvňáčků si vysvětluje takto: „*...rodiče ze začátku moc nevěděli, co je čeká, takže se snažili být fakt pozorní, snažili se většinu těch mých požadavků plnit.*“ (U4)

Učitelské poslání

Je zřejmé, že jsou si učitelé vědomi, jak důležitá je jejich úloha v první třídě i v souvislosti se spoluprací s rodiči. Toto uvědomění učitelům pomáhá brát svou profesi, tedy profesi učitele, spíše jako poslání než jako „obyčejné“ zaměstnání. Z toho vzešel název této subkategorie *Učitelské poslání*. Právě toto uchopení své role je motivuje k tomu, aby se snažili navázat kvalitní spolupráci s rodiči a tuto spolupráci udržovat, nejlépe pak rozvíjet a prohlubovat. O tom, jak se učitelé snaží v oblasti spolupráce, pojednávají následující ukázky

z rozhovorů. Paní učitelka z malotřídní školy se v oblasti spolupráce s rodiči snaží takto: „*třeba umožnit rodičům se přijít podívat na výuku ... když by někdo chtěl, tak určitě může... určitě by to mohlo pomoci k tomu, aby měli rodiče představu, co se děje ve škole.*“ (U1) Paní učitelka z velkoměstské školy pomáhá rozvoji spolupráce tak, že rodičům podává informace o dění ve škole: „*A pak vlastně vždycky posílám týdenní shrnutí o tom, co se v té třídě dělo.*“ (U4) Kromě toho posílá rodičům týdenní plány, kterými se snaží rodičům sdělit, jak se dařilo jejich dítěti v uplynulém týdnu: „*...týdenní plány, ve kterých vlastně hodnotím nějaké ty výsledky dítěte za ten týden plus tam je vždycky prostor pro jejich vzkaz a potom i mou reakci – to si myslím, že je taky cesta pro spolupráci.*“

Čas pro rodiče si snaží vždy najít paní učitelka z městské školy, která chce spolupráci prohloubit například tak, že rodičům ukáže, jak mohou dané učivo s žáky doma procvičovat: „*Tady se s rodiči třeba sejdu, máme konzultační dny nebo se domluvíme nejčastěji přes elektronickou žákovskou knížku, domluvíme si tak schůzku a tam jim třeba ukážu, jak třeba s těmi dětmi pracovat, ať už v češtině nebo v matematice.*“ (U3) Když domácí doučování nestačí, mohou rodiče přihlásit své dítě na doučování přímo k ní, i to považuje za vstřícný krok vůči spolupráci s rodiči: „*...ještě máme i doučování na škole, které je pro naše děti samozřejmě zdarma, takže i touto formou se my snažíme pomoci dítěti i my učitelé ve škole, že co děti nezvládají, tak máme jednou týdně toto doučování, což taky pomáhá.*“ (U3) Paní učitelka z vesnické školy se v oblasti spolupráce snaží podobně jako ostatní zmíněné paní učitelky, a to hlavně tak, že rodičům často podává informace o jejich dětech: „*Myslím si, že třeba dávat takové ty rady... vždycky si říkám, že i když by to třeba jenom dva rodiče využili a dva se tam vždycky najdou. A mám i zpětnou vazbu z minulých prvňáčků, že takoví dva nebo tři rodiče byli úplně vděční, že jim to moc pomohlo a ostatní vůbec ani třeba nevěděli, že jsem tam něco psala. Ale mně to udělalo radost i kvůli těm třem rodičům a byla jsem ráda, že děcka jsou v pohodě.*“ (U2)

6.2.3 Učitel zdrojem informací

U dotazovaných učitelů jsme několikrát narazili na to, jak důležitá je pro vzájemnou spolupráci vhodná komunikace. Učitelé se různými způsoby snaží rodiče svých prvňáčků informovat o tom, co se ve škole děje, jak se daří jejich dítěti a co je potřeba, aby rodiče s dítětem doma udělali. Dělají to i kvůli přesvědčení, že toto může být jedna z cest, jak přispět ke zlepšení spolupráce mezi nimi a rodiči a jak pomoci rodičům „být v obraze“ co se týká školy jejich dítěte. Právě kvůli tomu vznikla tato kategorie *Učitel zdrojem informací*.

Důležitost komunikace

Jak zmiňuje například paní učitelka z městské školy: „*Tak podle mě tam je důležitá hlavně ta komunikace mezi rodiči a učitelem a v podstatě jakýkoli problém, když se vyskytne, tak aby obě strany byly takové otevřené právě komunikaci.*“ (U3) Právě oblastí komunikace při spolupráci s rodiči se zabývá tato subkategorie s názvem *Důležitost komunikace*. Důležitost proto, že je komunikace nejen učiteli, ale i rodiči považována za základ pro dobrou spolupráci, vyplývá to i z rozhovorů s učiteli.

Kromě důležitosti komunikace zde bude rozebráno i to, jakými formami učitel s rodiči svých prvňáků komunikuje a jaká forma komunikace jim přijde pro kvalitní spolupráci nejvhodnější. Trošku nezvykle informuje rodiče o první schůzce s nimi paní učitelka z malotřídní školy: „...pošleme jim smsku nebo je obvoláme.“ (U1) Způsob komunikace s rodiči potom vysvětluje takto: „*První týden většinou voláme. Je to dobré na to, že teď mám fakt jen čtyři prvňáčky, takže s nimi komunikuju telefonicky. Ale chápu, že učitelka, která má třicet žáků to takto složitě nedělá.*“ (U1) Telefonická komunikace je při tomto počtu jistě výhodná, avšak ne všichni učitelé rodičům poskytují své telefonní číslo, například paní učitelka z vesnické školy: „...rodiče na mě telefon nemají – je to tady u nás na základní škole zavedené – máme na sebe emaily a ty zprávy přes tu školu online.“ Ve své výpovědi pokračuje a říká, že jí samotné by sdělení svého telefonního čísla nevadilo: „*Ale já jako pokud fakt potřebuju, tak jim zavolám a oni se mě pak zeptají, jestli si to číslo mohou uložit. Některým učitelkám to vadí, ale mně to nevádí.*“ (U2) Paní učitelka z velkoměsta mluví o zkušenosti se sdělením svého telefonního čísla rodičům takto: „...jsem jim psala sms, tak jsem to tímto probourala, ale dopsala jsem do té smsky, aby toho telefonního čísla nezneužívali, ale že chápu, že ho budou mít k dispozici a rodiče to pochopili – nikdo toho nezneužíval.“ (U4)

Někteří učitelé své telefonní číslo rodičům poskytli, jiní ne. Ve všech rozhovorech jsme s rodiči narazili na stejný způsob komunikace, a to komunikace přes elektronickou žákovskou knížku. Například paní učitelka z městské školy popisuje: „*U nás je to založeno na elektronické žákovské knížce, kde posíláme jako učitelé nejrůznější informace... ale to jsou takové obecné informace.*“ K tomuto způsobu komunikace uvádí i jeho zápory: „*Přes tu elektronickou komunikaci nikdy to třeba neřekne tak, jak by chtěl nebo prostě je to zkreslené.*“ (U3) Také paní učitelka z vesnické školy využívá elektronickou žákovskou knížku, především pro takové běžné informace: „*Co se týká těch běžných informací, tak to nalupkám do toho počítače a rozešlu to všem najednou.*“ (U2) Elektronickou komunikaci,

konkrétně email, používá i paní učitelka z velkoměstské školy: „...oficiální kanál je pořád ten email. Takže i když se řeší nějaké podstatné věci, tak používám email.“ Velkou výhodu emailu vidí v jeho oficiálnosti a jakési prokazatelnosti v případě potřeby: „Když řešíme nějakou vážnější věc, tak jako učitel prostě musíš mít ta zadní vrátka, kvůli tomu, že “co by kdyby...”. Takže jestliže je to věc, která by se mohla dál řešit i v rámci školy, pak mám nejradši email, protože tam je to oficiální komunikace.“ Kromě emailu má nově s rodiči prvňáků založenou skupinu v aplikaci Whatsapp, kterou komentuje: „Ted' mám dokonce i whatsappovou skupinu a komunikujeme i tam... když se jedná třeba o nějakou pomůcku, co si mají přinést, tak je rychlejší a pro mě lepší napsat na ten WhatsApp.“ (U4)

O intenzitě a potřebě rodičům sdělovat veškeré informace se sdílí paní učitelka z vesnické školy: „Já mám třeba tendenci jim pořád něco sdělovat. Takže já jako jim píšu docela často co a jak – třeba úkoly jim píšu často, třeba když jsou nemocní – i to už není úplně obvyklé u vyšších ročníků – tam si ty děcka už samy zjišťují od sebe. Ale já se fakt snažím jim to podrobně psát, třeba i když vyvozujeme nové písmenko, tak se jim to snažím rozepisovat, co je dobré udělat třeba.“ (U2) Paní učitelka z velkoměstské školy ke komunikaci ještě dodává její osvědčenou metodu, jak docílit efektivní komunikace: „...vždycky se snažím, aby nejdřív mluvil ten rodič a já až pak na to reaguju. A když je to menší problém, tak si třeba jen zavoláme a vyřešíme to ústně po telefonu a je to v pohodě.“ (U4)

Nezbytnost osobního setkání

Předchozí subkategorie popisovala formy komunikace, které učitelé považují za nejvhodnější. Nyní bude řeč o osobním setkávání učitele s rodiči. Jeho nezbytnost popisuje v rozhovorech více učitelů, proto název *Nezbytnost osobních setkání*.

Učitelé se shodují v tom, že elektronická komunikace je v mnohém lepší, například v tom, že mohou o nějaké události informovat všechny rodiče najednou pár kliknutími. Avšak všichni dotazovaní učitelé v rozhovorech uvedli, že pokud nastane nějaký problém, nejraději situaci řeší s rodiči osobně. Jeden z důvodů je také to, že při elektronické komunikaci může dojít k nepochopení: „...prostě je to zkuseno...“ (U3) Potvrzuje to i vyjádření další paní učitelky: „...když třeba jenom píšeme přes mobil. Tam může dojít k tomu, že to rodič pochopí jinak.“ (U2) Přesně toto jsou důvody, proč učitelé s rodiči komunikují nejraději osobně, zvláště pak při řešení nějakých neshod. Problémy s rodiči řeší paní učitelka na malotřídní škole takto: „Bud' si zavoláme nebo se domluvíme na schůzce a rodiče po vyučování přijdou a vyřešíme to, většinou rodiče přijdou brzy.“ (U1)

O řešení problému s rodiči mluví při rozhovoru i paní učitelka z vesnické školy: „*Takže určitě je lepší, když je nějaký problém zavolat nebo se sejít osobně a vyříkat si to, protože spousta těch slov je ve zprávě nevyřčených a nezní to tak úplně, jak si to člověk myslí.*“ Nejen problémy, ale i osobní věci řeší paní učitelka s rodiči raději osobně: „*Ale pak pokud potřebuju něco osobnějšího, fakt nějaký problém výchovný nebo takto, tak se sejdeme osobně a předtím ještě radši telefonem.*“ K osobním setkání dodává, že je někdy těžší se s rodiči setkat z časových důvodů: „*Je to lepší přes mobil nebo osobně, že si povykládáme. Ale tak osobně ti rodiče nemohou vždycky.*“ (U2) S tím je v rozepři výrok paní učitelky z velkoměstské školy: „*...v té Praze většina lidí pracuje tak, že si můžou dovolit vzít v práci na hodinu volno, odejít do školy, a pak se zase vrátit do práce. Myslím si, že v tomto je to město fakt jiné.*“ (U4)

Preferenci osobních setkání s rodiči vyjadřuje i paní učitelka z městské školy: „*...nejraději teda osobním setkáním. Když se sejdeme a řekneme si to z očí do očí – to je podle mě opravdu nejlepší.*“ (U3) V případě problému to na městské škole řeší paní učitelka takto: „*...když už je nějaký problém, tak to rodičům napíšu a domluvím si s nimi schůzku a tam se o tom pobavíme, co je za problém a jak by se to dalo řešit, jaké jsou možnosti a jaké mají třeba oni návrhy na to řešení.*“ (U3) K řešení problému jako důvodu k osobnímu setkání se staví stejně i paní učitelka z velkoměstské školy: „*...pokud je to nějaký závažnější problém, tak si domluvíme schůzku a potkáme se ve škole, kde se o tom pobavíme.*“ (U4)

Shrnutí kategorie

Spolupráce bez kvalitní komunikace není téměř možná. Shodují se na tom všichni dotazovaní učitelé. Každý z nich komunikuje s rodiči jinak intenzivně, avšak všichni se snaží rodiče informovat o dění ve škole, většinou přes elektronickou žákovskou knížku. Velkou výhodou elektronické komunikace vidí učitelé v její rychlosti a jednoduchosti, kdy během malé chvilky mohou rodiče o čemkoli informovat. V případě řešení osobních záležitostí nebo nějakých problémů, preferují všichni učitelé osobní setkání, jelikož jak je výše zmíněno, chtějí vidět z očí do očí, jelikož v elektronické komunikaci, jak se všichni shodli, může zůstat hodně informací skrytých nebo různě zbarvených, takže nemusí dojít k vzájemnému pochopení se, z čehož mohou vzniknout zbytečné problémy.

6.2.4 Škola jako iniciátor společných setkání

Poslední kategorií, která vyvstala z rozboru rozhovorů s učiteli je kategorie s názvem *Škola jako iniciátor společných setkání*. Tento název vznikl na základě toho, že dotazovaní učitelé

vidí cestu ke zlepšení spolupráce právě v organizování nejrůznějších školních akcí, kde se mohou rodiče s učiteli vzájemně potkat, možná z jiné stránky než při formálních setkání, jak říká například paní učitelka z velkoměsta: „...v tomto případě mě můžou poznat i z jiné stránky než jenom z té pracovní a já je taky, takže se mně může odkrýt spoustu věcí, které jsou mi třeba nejasné, když je znám jenom z té formální schůzky.“ (U4) V následujících dvou subkategoriích se budeme věnovat rozboru těch úryvků z rozhovorů s učiteli, ve kterém učitelé mluví o akcích, které škola rodičům nabízí, jejich otevřenosti vůči rodičům a také tomu, zda mají rodiče o tyto akce zájem či nikoli. Autorka Bertlová (2015) k tomu jasně říká, že právě škola má být tím iniciátorem, škola by se měla snažit vyvolat u rodičů zájem o spolupráci a dělat ty první kroky.

Rodičům otevřeno

Akce, které dané školy nabízí, svým způsobem ukazují, jak jsou rodičům otevřené, jak přistupují ke spolupráci s rodiči svých žáků, zda je pro ně důležitá a kladou na ni velký důraz nebo se jedná spíše o povinnost něco vymýšlet, aby nezaostávaly za ostatními školami. Učitelé v rozhovorech popisují, co jejich školy rodičům nabízí, případně, co sami učitelé rodičům v oblasti spolupráce nabízí.

O opravdové otevřenosti školy pro rodiče se dá hovořit v případě velkoměstské školy, kdy paní učitelka popisuje tuto otevřenost: „rodiče mohou kdykoli zavolat řediteli, že se chtějí přijít podívat, takže sem tam se někdo přijde se podívat a já jsem s tím v pohodě. Já to nabízím, že se mohou přijít kdykoli podívat.“ Podle paní učitelky však rodiče tuto možnost příliš nevyužívají: „je pravda, že toto moc nevyužívají, protože jim přijde, že tím tu výuku narušují, a to úplně nechtějí.“ (U4) Stejně otevřená je rodičům i paní učitelka z městské školy: „Rodičům také nabízím, že se mohou kdykoli přijít podívat do výuky.“ Stejně jako předchozí paní učitelka dodává: „...ale zatím toho teda nikdo nevyužil, ale nabídnuto jim to je.“ (U3) Shoduje se s nimi i vyjádření paní učitelky z vesnické školy, která s tím však doposud žádnou zkušenost nemá: „... myslím si, že když by si rodič požádal, že se chce přijít podívat, tak by to určitě nebyl problém.“ (U2) V malotřídní škole jsou rodičům v tomto slova smyslu taktéž otevřené, jak říká paní učitelka: „Rodiče mohou přijít kdykoli.“ Toto však dál komentuje: „Zatím teda neděláme, že mohou přijít do výuky, ale možná to časem přijde.“ (U1) Konkrétní akce, kterých se mohou rodiče účastnit jmenovala například paní učitelka z velkoměstské školy: „přímo pro rodiče je školní akademie, která je na konci školního roku, to si připraví každá třída nějaký program a rodiče se můžou přijít dopoledne kouknout. No a potom vlastně skoro všechny akce, která jako škola pořádá, tak jsou přístupné i těm

rodičům. Takže když máme třeba pohár starosty, což je florbalový zápas mezi třídami, tak se mohou přijít i rodiče podívat. I na jakoukoli sportovní akci se mohou přijít podívat. Máme také vánoční jarmark pro rodiče, máme to i s dílničkami. Občas míváme taky kavárny k matematice Hejného pro rodiče, ty bývají fajn. A pak už to asi záleží na každé učitelce. Když si třeba připravím besídku, tak rodiče přijdou nebo třeba to posezení na konci školního roku.“ (U4) Sama paní učitelka má pro rodiče připravené takové snídaně, o kterých mluví takto: „... což je taková akce jednou za měsíc, kdy rodiče přijdou do školy s dítětem, tu první hodinu mají děti nějakou práci buď sami nebo ve skupinkách a vlastně já se můžu věnovat rodičům.“ (U4)

Některé z akcí školy přístupných pro rodiče popisuje i paní učitelka z městské školy: „netradiční třídní schůzky jsou opravdu skvělé pro rodiče dětí prvních tříd...pak také ten táborák, který míváme na začátku školního roku, kde mohou přijít všichni rodiče z celé školy i s dětmi... také besídky, většinou v období přede Vánocemi anebo třeba ke Dni matek... také ty kavárničky třeba k Hejnému nebo k té metodě čtení.“ Paní učitelka si všímá výhod, které z účasti rodičů na těchto akcích plynou: „vnímám jako pozitivní, když rodiče přijdou a je to třeba i o sblížení těch rodičů, když jsou tady takové různé akce, kde se potkají, že se mohou posdílet o tom, co prožívají, možná i z takové jiné perspektivy.“ (U3) Mnohem menší seznam akcí, které škola pořádá pro rodiče má základní škola ve vesnici. Paní učitelka to komentuje takto: „vánoční trhy, školní ples, ale tak ten je pro ty starší děti. Pak pro ty rodiče prvňáčků máme to předávání slabikáře. A to je asi všechno.“ (U2) Netradiční nabídky má pro rodiče malotřídní škola: „mají rodiče možnost chodit třeba na takové přednášky, které děláme v rámci šablon.“ (U1)

Pouze jedna z dotazovaných učitelek v rozhovoru zmínila takzvané tripartity: „tripartitní schůzky, které máme v uvozovkách povinné, ale povinné to není. Máme danou intenzitu aspoň jednou za rok, kdy přijde rodič i to dítě a tam se přímo bavíme o tom, jak se tomu dítěti daří a jak to vidí to dítě.“ Velkou výhodou těchto schůzek je mimo jiné to, že: „...pozornost je vlastně zaměřená na to dítě a my dospělí jsme jenom takoví pozorovatelé.“ (U4) Ostatní učitelky hovořily o klasických třídních schůzkách: „Pak jako třídní schůzky a konzultační hodiny. To bývá dvakrát za rok.“ (U2) Podobně paní učitelka z městské školy: „...třídní schůzky – tam teda první řešíme takové ty obecné věci nebo i obecné problémy.“ K tomu ještě přidává: „...a pak jsou individuální třídní schůzky, kdy už mluvím s rodiči samostatně.“ (U3)

Přízeň rodičů

Ať škola nabízí rodičům jakékoli množství akcí, vše záleží na tom, zda jsou rodiče ochotní se těchto akcí účastnit. Zda jsou rodiče těmi, kdo chtějí tyto akce školy podpořit svou přítomností nebo je pro ně úplně dostačující zúčastnit se jednou maximálně dvakrát za rok třídních schůzek. Právě od toho je odvozen název této subkategorie *Přízeň rodičů*, která zahrnuje ty části rozhovorů s učiteli, kde se hovoří o účasti rodičů na těchto akcích, případně obecně angažovanosti rodičů a jejich zájmu o školu jako místo, kde jejich dítě tráví hodně času.

Všechny dotazované učitelky hovořily o tom, že rodiče mají možnost se kdykoli přijít podívat do výuky. V případě, že to u nich ve škole není zvykem jsou učitelky přesvědčené, že když by rodič chtěl, mohou se domluvit a opravdu kdykoli přijít. Na tuto možnost ze strany školy však rodiče nereagují a nechávají si tuto příležitost ujít. Pouze paní učitelka z velkoměstské školy hovořila o účasti rodičů ve výuce. Rodiče ale využívají jiných příležitostí k tomu, přijít do školy, například paní učitelka z vesnické školy zmiňuje následující: „*Ano, využívají akcí, chodí dost. Hlavně teď po covidu mi přijde, že chtějí mnohem více, asi jim chyběla společnost.*“ (U2) Také paní učitelka z městské školy se vyjadřuje k účasti rodičů na akcích nabízených školou: „*Co se týká třeba besídek, tak ano, tam je účast opravdu vysoká. Třeba u toho táboráku, tam taky přijde dost rodičů, ale není to rozhodně tak, že by přišli všichni. Na těch netradičních třídních schůzkách se nezúčastnili třeba jen tři rodiče z celé třídy, jinak přišli bych řekla všichni.*“ (U3) Paní učitelka z velkoměsta vidí účast rodičů na akcích školy pozitivně: „*...jinak se těch akcí docela účastní.*“ (U4)

Kromě účasti na školních akcích může rodič vyjádřit škole podporu a svůj zájem také jinak. Hovoří o tom paní učitelka z malotřídní školy: „*...klub rodičů a tam teda tvoří ti rodiče pro děti třeba dětský karneval. To se setkají ti rodiče, my tam jako učitelky přijdeme taky, ale ta práce celkově je na těch rodičích – třeba ta výzdoba, prodej nějakých věcí a tak. I nakupovali ceny, dělali sponzory, to bylo fajn. Takže na tomto se podílí dost. Ještě byl i Den dětí, do toho se taky zapojovali rodiče. Takže teď se zapojují fakt celkem dost.*“ (U1) Paní učitelka si chválí rodičovské zapojení do akcí školy, podotýká, že předchozí zkušenosti nejsou tak pozitivní: „*Dřív to tak nebylo, dřív nechtěli připravovat skoro nic...*“ (U1) Pouze na této malotřídní škole je tak hojná participace rodičů do organizování akcí školy, v ostatních rozhovorech jsou takovými dobrovolníky pro školu pouze rodiče jako jednotlivci. Například ve vesnické škole paní učitelka zmiňuje maminku: „*...třeba jedna maminka mi nabídla, že by ušila něco, což mě příjemně překvapilo.*“ (U2) Jednoho takového „akčního“ tatínka vzpomíná i paní učitelka z městské školy: „*měla jsem třeba tatínka doktora, který přišel do*

školy a udělal žákům nějakou lekci první pomoci, to bylo povedené.“ (U4) Více zmínek o rodičích dobrovolnících v rozhovorech není.

Shrnutí kategorie

Každá škola se staví k rodičům a spolupráci s nimi po svém. Pro všechny společné je například organizování třídních schůzek. V dalších akcích se od sebe liší. Z výpovědí učitelů vyplývá, že jsou zmiňované školy rodičům otevřeny, avšak rodiče tuto možnost příliš nevyužívají, až na velkoměstskou školu. Také iniciativa rodičů a jejich účast na školou nabízených akcí je různá. V případě malotřídní školy jsou rodiče velmi aktivní a dá se říci, že vlastně vymýšlí a organizují akce školy oni sami, samozřejmě s pomocí školy. Na ostatních školách hovořili učitelé spíše o jednotlivých rodičích, kteří se učiteli nabídli s nějakou konkrétní pomocí.

6.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Výsledky budou propojeny s výzkumnými otázkami, čímž docílíme jejich zodpovězení. Nejprve se zaměříme na odpověď na hlavní výzkumnou otázku, poté odpovíme na zbývající čtyři dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jaké jsou perspektivy učitelů a rodičů v kontextu spolupráce školy a rodiny v první třídě?

Rodiče i učitelé žáků prvních tříd se ke spolupráci staví různě. K vzájemné spolupráci přistupují s rozdílnými očekáváními, zkušenostmi a představami. Právě na základě těchto aspektů jsou potom vzájemné spolupráci otevřeny více nebo méně. Z rozhovorů je však pro všechny participanty společné, že si jsou vědomi toho, že mají společný bod zájmu – dítě, kvůli kterému se snaží, aby jejich vzájemná spolupráce probíhala dobře a efektivně. Z jejich výpovědí je zřejmé, že oba tito aktéři – rodiče i učitelé, ze svých zkušeností vědí, že pro dítě, které začíná svou povinnou školní docházkou je jejich vzájemná spolupráce stěžejní. To, že spolu rodiče a učitelé prvňáčka spolupracují, může ovlivnit proces jeho adaptace na školní prostředí, jeho celkovou psychickou pohodu a také zvládnutí veškerého učiva. Tuto skutečnost potvrzují svými výpověďmi rodiče i učitelé. Uváděli mnoho příkladů, ze kterých byl vliv jejich vzájemné spolupráce patrný. Díky tomu, že rodiče i učitelé žáků prvních tříd zaujímají tento pohled, může být jejich vzájemná spolupráce opravdu efektivní a velmi přínosná pro všechny zúčastněné aktéry, tedy pro rodiče, učitele i samotné žáky.

Následuje zodpovězení čtyř dílčích výzkumných otázek:

Jaké postoje mají učitelé ke spolupráci s rodiči žáků prvních tříd?

Všichni dotazovaní učitelé se ke spolupráci snaží stavit profesionálně. Vědí totiž, že jim, stejně jako rodičům, jde o to, aby se to dítě v první třídě cítilo dobře, bezpečně, aby se nebálo chodit do školy, aby začátek tohoto výchovně-vzdělávacího systému byl pro něj co nejsnazší. Učitelé při rozhovorech mluví o tom, že si jsou plně vědomí skutečnosti, že pro rodiče prvňáčků může být spolupráce s učitelem úplně novou zkušeností, a tak se snaží být tolerantnější a vstřícnější. Ke spolupráci s rodiči prvňáčků přistupují s větší otevřeností a pochopením. Učitelé hovoří o tom, že si spolupráce rodičů velmi cení, že chápou, že to může být mnohdy náročné, i proto se snaží rodičům tu jejich práci co nejvíce ulehčit. Například tím, že jim zasílají potřebné informace nebo že pro rodiče organizují různá setkání, na kterých jim ukážou a vysvětlí například metody, které ve výuce českého jazyka nebo matematiky používají. Oběma stranám – rodičům i učitelům jde o kvalitní rozvoj žáka, také tím je ovlivněn učitelův postoj ke spolupráci s rodiči.

Jaké názory mají rodiče ke spolupráci s učiteli žáků prvních tříd?

Z rozhovorů s rodiči je patrný jejich názor, že jejich spolupráce s učitelem je velmi důležitá a přínosná, a tak se snaží tuto spolupráci podpořit svým zapojením se. V některých případech rodiče zmiňovali, že je komunikace ze strany učitele opravdu velmi častá a intenzivní a podle jejich názoru je to až příliš. Rodiče se ve svých výpovědích shodovali také v tom názoru, že spolupráce s učitelem značně ovlivňuje to, jakým způsobem jejich dítě zvládne přechod z mateřské do základní školy. V rámci rozhovorů popisují své zkušenosti s tím, jak fungující spolupráce mezi nimi a učiteli jejich dětí pomohla.

Jaké mohou nastat bariéry spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků prvních tříd?

První třída je specifická mimo jiné v tom, že spolupráce mezi učiteli a rodiči je v rámci první třídy o dost intenzivnější než spolupráce mezi rodiči a učiteli ve vyšších ročnících. Hovoří o tom téměř všichni participanti. Základem je tedy ochota rodičů se na této spolupráci podílet. Právě zde mohou vznikat jisté bariéry spolupráce. Ne všichni rodiče jsou totiž ochotní spolupracovat, komunikovat s učitelem nebo se účastnit pořádaných akcí. Učitelé tuto neochotu rodičů spolupracovat odůvodňují nižší vzdělaností rodičů, špatným sociokulturním prostředím nebo nedostatkem času. Jako jednu z bariér kvalitní spolupráce lze považovat také vzájemné nesympatie, hlavně v případě, že je učitel rodiči nesympatický a nějakým způsobem mu „nesedne“. Další možnou bariérou může být také odlišný názor rodiče a

učitele. Jak zmiňuje jedna z dotazovaných maminek, je pro ni velmi těžké se tvářit, že je vše v pohodě a se vším souhlasí, když by určité věci dělala zkrátka jinak. Z rozhovorů je také patrné, že jistou bariérou dobré spolupráce mezi rodiči a učiteli je také nedostatek osobních setkání, které představují dá se říct jistotu pro kvalitní komunikaci – rodiče a učitelé mají možnost si vše říct z očí do očí a je zde o dost větší šance, že nedojde k nějakému nedorozumění, jako dochází při komunikaci elektronickou formou. Na tomto se shodují téměř všichni participanti výzkumu.

Jaké existují strategie k podpoře spolupráce mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd?

Jelikož rodiče i učitelé jsou přesvědčeni o tom, že fungující spolupráce může velmi pozitivně ovlivnit adaptaci dítěte do první třídy a její celkové zvládnutí, snaží se obě tyto strany o spolupráci pečovat a podporovat ji. Ze strany učitelů se podle rozhovorů jedná především o takovou podporu spolupráce, že se snaží rodiče informovat o tom, co se děje ve škole, jak se jejich dítěti daří a co jejich dítě potřebuje doma procvičit, zopakovat a podobně. To učitelé dělají zejména kvůli tomu, aby umožnili rodičům být v obraze o dění ve škole a rodiče neměli pocit, že jsou z tohoto vzdělávacího systému vyřazeni.

Naopak, učitelé usilují o to, aby se jim podařilo rodiče namotivovat k zájmu o spolupráci. Pořádají pro rodiče nejrůznější akce, aby se měli možnost poznat i z jiné stránky než z formálních setkání. Dotazovaní učitelé si také dávají pozor na to, aby dali rodiči prostor se vyjádřit, aby ho vyslechli a snažili se jej pochopit. I to jsou možnosti, jak mohou učitelé spolupráci podpořit. Ze strany rodičů je pak největší podporou dobré spolupráce to, když jsou rodiče ochotní s učitelem spolupracovat, což zaznělo bez výjimky od všech dotazovaných učitelů, přičemž ochotou spolupracovat mají učitelé na mysli především to, že si rodič doma najde čas na své dítě a procvičí s ním či zopakuje potřebnou látku nebo také to, že je rodič ochotný v případě nějakého problému přijít za učitelem do školy a problém osobně pořešit. Jsou-li rodiče spolupráci s učitelem naklonění a berou v potaz případné učitelovy rady a doporučení, je to velmi dobrá cesta k tomu, aby spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků prvních tříd dobře fungovala.

7 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

V rámci výzkumu jsme se věnovali oblasti spolupráce rodiny a školy v rámci první třídy, a to z perspektivy jejich aktérů, tedy rodičů a učitelů žáků prvních tříd. Výzkumná zjištění poukazují na nezbytnost spolupráce mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd, jelikož právě první třída představuje pro žáky velkou změnu – nové prostředí, nové spolužáky, přijímání nových autorit anebo také nových pravidel. Přijetí všech těchto změn a také zvládnutí celého procesu adaptace na školní prostředí je možné mnohem snadněji a bez větších problémů za předpokladu, že spolu rodiče a učitelé žáků prvních tříd spolupracují. Výsledky výzkumu se v tomto směru shodují například s výzkumem autorů Tobin, Sloan, Symonds, & Devine (2022), kteří se ve svém výzkumu věnovali právě spolupráci mezi rodinou a školou v průběhu přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Jejich zjištění poukazují na klíčovou roli spolupráce mezi rodinou a školou v tomto období, přičemž doplňují, že právě škola má za úkol vytvořit dostatek vhodných příležitostí pro rodičovské zapojení a povzbuzení jejich dětí v procesu vzdělávání. Kromě toho hraje škola velmi důležitou roli v poskytování možností pro komunikaci s rodiči žáků. Z jejich výzkumu taktéž vyplývá, že vzájemná spolupráce mezi rodinou a školou v rámci první třídy není přínosná a užitečná pouze pro dítě, ale také pro rodiče a učitele samotné. Totéž jde upozorovat našich výzkumných zjištění.

Velmi podstatným prvkem pro fungující spolupráci mezi rodinou a školou v první třídě je jejich vzájemná komunikace. Přesto, že forma komunikace se může lišit v závislosti na osobnosti učitele, zvyklostech školy a mnohém dalším, společným pro všechny zůstává nezbytnost této komunikace. Stejně o tom hovoří Pecháčková (2014), která realizovala výzkum pomocí případových studií na dvou školách, přičemž obě tyto zmiňované školy nabízely rodičům svých žáků dostatečné množství příležitostí pro vzájemnou komunikaci. Naše výzkumná zjištění se shodují v tom, že nezáleží na umístění školy, její velikosti či něčem jiném, v dnešní době je totiž naprosto přirozené, že se škola snaží s rodiči komunikovat a vtahovat je tak do jejího chodu, je to patrné i z výzkumných zjištění mého výzkumu. S Pecháčkovou (2014) se shodují také v oblasti vzájemných očekávání. Jak vyplynulo z rozhovorů s rodiči i učiteli žáků prvních tříd, které jsem realizovala v rámci svého výzkumu, učitelé mají od rodičů daleko přesnější požadavky, očekávání a rodiče jsou těmi, kteří se snaží tato očekávání naplnit, zvláště pak v první třídě, kdy je jejich spolupráce

s učitelem klíčová. Pecháčková (2014) potvrzuje, že rodiče jsou těmi, kdo znají přesné požadavky od učitelů, přičemž učitelé se podle ní očekáváním rodičů příliš nezabývají.

O vzájemných očekáváních pojednává částečně také výzkum Matýskové (2005), která stejně jako já, svým výzkumem potvrzuje, že klíčovým aspektem pro kvalitní spolupráci je ochota rodičů se na spolupráci podílet. V mém výzkumu se častokrát, hlavně při analyzování rozhovorů s učiteli, objevila ochota rodičů jako základní prvek pro úspěšnou spolupráci. Stejně o tom hovoří právě Matýsková (2005), která konkrétně mluví o ochotě ke komunikaci a kontaktu, k čemuž dodává, že by se mělo jednat o komunikaci, která bude jasná a srozumitelná.

O vzájemné komunikaci jako základním stavebním kamenem spolupráce mezi rodinou a školou pojednává také výzkum Pavlas Martanové & Kanůpkové (2019). Z mého výzkumu lze jasně poznat, že učitelé s rodiči komunikují především tehdy, potřebují-li jim sdělit informace týkající se například dění ve škole, úkolů, pomůcek, které mají žáci mít apod. Méně často pak v případě, že chtějí například znát jejich názor, připomínku atd. K podobnému zjištění došly také výše zmíněné autorky, které tuto komunikaci označily jako *Komunikaci na bázi předávání informací*. Tento způsob komunikace je navíc podle jejich výzkumu pro učitele velmi vyhovující a patří k těm, které učitele neuvádí do stresu, na rozdíl od komunikace, při které musí rodičům sdělovat, že udělili například poznámku nebo před rodiči obhajovat své rozhodnutí o udělené známce atd.

Komunikace rodičů a učitelů žáků prvních tříd se liší jednak svým obsahem a formou, ale také svou intenzitou. Jak vyplývá z mého výzkumu, někteří učitelé se snaží rodičům předávat co nejvíce informací v domnění, že je to dobrá cesta pro podporu jejich vzájemné spolupráce, avšak rodiče ne vždy reagují kladně. Pro některé rodiče je komunikace ze strany učitele až příliš častá a možná zbytečná. O tom hovoří ve svém výzkumu také Bruštíková (2016), která potvrzuje, že příliš častá komunikace ze strany učitel vůči rodičům nemusí být rodiči brána jako pozitivní. Částečně se naše výzkumná zjištění shodují také v tom, jakou formu komunikace preferují rodiče a jakou učitelé. Z mého výzkumu je patrné, že obě strany, rodiče i učitelé, dávají přednost osobnímu kontaktu hlavně v případě řešení problému, avšak při řešení běžných a spíše informativních záležitostí je pro ně vyhovující písemná komunikace. Bruštíková (2014) však ve svém výzkumu došla k mírně odlišným výsledkům a to takovým, že učitelé preferují písemnou formu komunikace a někteří rodiče naopak osobní kontakt, pouze malá část z rodičů dle jejich zjištění preferuje komunikaci písemnou

7.1 Limity výzkumu

Prvním limitem výzkumu je to, že se jedná o kvalitativní design výzkumu, jehož výsledky nelze zobecnit.

Druhým podstatným limitem je nezkušenost mě jako výzkumníka. Uvědomila jsem si to zvláště při realizaci rozhovorů. Když jsem s rozhovory začínala a probíhal první rozhovor, nedokázala jsem adekvátně reagovat a přikládat rychle vhodné doplňující otázky a jelikož se jednalo o polostrukturované rozhovory, tato „schopnost“ byla žádoucí. Na rozhovorech jde vidět, že se postupně prodlužují. Při každém dalším rozhovoru jsem si totiž byla jistější a už jsem alespoň trochu věděla, co od rozhovoru mám očekávat. Fakt, že se jedná o můj první výzkum, se podepsal určitě napříč celou diplomovou prací. Jsem přesvědčená, že s každou další prací výzkumného charakteru bych přicházela na to, jak ji vylepšit, čímž by se kvalita těchto výzkumů přirozeně zvyšovala.

Dalším nedostatkem, který ve své práci vidím, je nemožnost osobního setkání se všemi participanty pro realizaci rozhovorů, a to z důvodu velké vzdálenosti od mého místa bydliště. Rozhovory, které probíhaly osobně, vždycky začali i končili příjemnou konverzací, která podle mě pomohla odbourat pomyslné zdi studu a nejistoty z toho, co a jak bude probíhat. Při online rozhovorech, zvláště pak s participanty, které jsem v tu chvíli viděla prvně, bylo pro mě mnohem těžší navodit tak příjemnou a pohodovou atmosféru, jako se mi to povedlo u rozhovorů z očí do očí. Nepomohla tomu ani kamera, kterou jsme měli celou dobu rozhovoru zapnutou.

7.2 Doporučení pro praxi

Na základě rozhovorů s učiteli a rodiči žáků prvních tříd bych v této kapitole chtěla uvést pár tipů, které by mohli pomoci právě spolupráci mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd.

Úplně na začátek bych chtěla doporučit školám, **aby zavedli takzvané tripartitní schůzky**. Rodiče i učitelé, kteří se o těchto schůzkách zmiňovali, na ně pěli samou chválu. Rozumím tomu, že na školách, kde již dlouhá léta fungují v nějak zajetých kolejích, bude realizace těchto schůzek o něco náročnější. Jsem však přesvědčena, že když učitel pozná přednosti těchto tripartit a bude je aplikovat v praxi, přinesou tato tripartitní setkání velký užitek jejich vzájemné spolupráci s rodiči.

Mým dalším doporučením, které vzniklo na základě rozboru rozhovorů, je **organizování více neformálních setkání s rodiči**. Rodiče i učitelé při rozhovorech mluvili o tom, jak pro

ně bylo důležité a přínosné poznat toho učitele (nebo rodiče) z jiné stránky než z té formální. Ne všechny školy to však dělají. Učitelé vnímají velký přínos těchto setkání také v tom, že získají mnohem lepší představu o prostředí, ve kterém žák žije, a budou pak schopní větší empatie či porozumění.

Poslední, co bych chtěla školám doporučit je to, aby rodičům **poskytovali informace o tom, jaké metody budou ve výuce využívat**. Ať už se jedná o metody výuky čtení, psaní či třeba o matematiku Hejného. Učitelé i rodiče ze škol, na kterých tomu tak je, si to při rozhovorech velmi vychvalovali, jelikož rodiče lépe věděli, jak mohou svému dítěti doma v případě potřeby pomoci a mohou mu to učivo vysvětlit stejně, jak je mu to vysvětleno ve škole. Díky této formě spolupráce bude dítě ve škole i doma dané učivo procvičovat stejným způsobem a nebude z toho zmatené.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala spoluprací mezi rodinou a školou, konkrétně pak tím, jak na tuto vzájemnou spolupráci pohlíží její aktéři, tedy rodiče a učitelé. V teoretické části, která je rozčleněna na čtyři podkapitoly, byly shrnuty poznatky o spolupráci mezi rodinou a školou, popsány různé formy spolupráce a byla zmíněna také možná rizika, která mohou při spolupráci mezi rodinou a školou nastat. Poslední podkapitola byla zaměřena na spolupráci rodiny a školy v první třídě základní školy.

Praktická část zahrnovala popis metodologie výzkumu, obsahovala stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky. V rámci praktické části bylo popsáno, jak výzkum probíhal a byli představeni jeho participanti. Následovalo zpracování sesbíraných dat pomocí otevřeného kódování.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynula celá řada zajímavých poznatků. V první řadě bylo ze všech rozhovorů patrné, že si participanti uvědomují důležitost spolupráce mezi rodinou a školou, zvláště pak co se týká spolupráce v první třídě. V první třídě je spolupráce mezi rodinou a školou v mnohém specifická, podle výpovědí participantů především ve své intenzitě. Od rodičů i učitelů žáků prvních tříd se očekává, že budou spolupracovat v mnohem větší míře, než rodiče a učitelé žáků vyšších ročníků.

Jak je z výsledků výzkumu patrné, dobrá spolupráce mezi rodiči a učiteli žáků prvních tříd v mnohém usnadňuje proces adaptace žáků na školní prostředí. Pro žáky může tato změna znamenat velmi těžké období, avšak kvalitní spolupráce a ochota obou stran se na ní podílet, může žákům tento přechod velmi usnadnit. Kromě snazší adaptace na školní prostředí s sebou nese kvalitní spolupráce celou řadu dalších výhod. Mezi nimi například lepší vzdělávací výsledky prvňáků, což souvisí s tím, že rodiče svým dětem doma věnují dostatek času k procvičení a upevnění látky probírané ve škole, nejlépe pak takovým způsobem, který jim doporučil učitel. I to je jeden ze způsobů, jak mohou rodiče vzájemnou spolupráci podpořit. Učitelé pak spolupráci podporují například vstřícnými kroky vůči rodičům, snaží se je informovat o dění ve škole, o spokojenosti jejich dítěte ve školním prostředí a také je informují o tom, co by jejich dítě do školy mělo mít připravené, případně, co by mělo umět. Díky tomu nejsou rodiče vyčleněni ze školního prostředí a jsou v obraze o jeho dění.

V souvislosti s tím, že si obě zúčastněné strany uvědomují vliv spolupráce na proces adaptace žáka do školního prostředí, čímž jde o jejich společný bod zájmu, jsou schopní oba

tito aktéři – učitelé i rodiče, se co nejlépe do spolupráce zapojit a snažit se o ni pečovat, při nejlepším ji rozvíjet a prohlubovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

Bertlová, G. (2015). *Komunikace a spolupráce s problémovými rodiči a rodiči s problémy*. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/02/gabriela-bertlova-komunikace-spoluprace.html>

Bruščíková, A. (2016). *Formy spolupráce rodiny a školy na počátku školní docházky dětí v Karlovarském kraji*. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity. Dostupné z <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24302/1/DIPLOMKA%20-%20finalni%20verze%20pro%20tisk.pdf>

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

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

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

Family Involvement in Elementary School Children's Education. (2007). *Harvard Family Research Project*, (2), 1–12. Dostupné z https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/05/Family_Involvement_Makes_a_Difference_20100914.pdf

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

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

Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.

Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada.

- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kaiser, D. (2000). *Spolupráce s rodiči*. In: Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Majerčíková, J., Gavora, P., Ficová, L., & Hirschnerová, Z. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzité Komenského v Bratislave. Dostupné z https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/27482/Profesijna_zdatnost.pdf?sequence=1&isAllowed=n
- Matýsková, D. (2005). Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(1), 27–36. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1388/1025>
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging families in schools: practical strategies to improve parental involvement*. New York: Routledge.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2), 223–242. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12379/pdf>
- Pecháčková, Y. (2014). *Spolupráce školy a rodiny se zaměřením na vzájemná očekávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/68977/140038816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. ed.). Praha: Portál.
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia Pedagogica*, 21(3), 167–182. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita.

Rabušicová, M., & Pol, M. (1997). Rozvoj vztahů školu a rodiny: několik zahraničních inspirací. *Sborník Prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity*, 21–23. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/104627.pdf

Rámcový vzdělávací program. (2021). Dostupné z <https://www.edu.cz/wp-content/plugins/ari-fancy-lightbox/assets/pdfjs/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fwww.edu.cz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F07%2FRVP-ZV-2021.pdf>

Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 37(4), 78–85. Dostupné z https://www.unisa.edu.au/siteassets/episerver-6-files/global/health/sansom/documents/icahe/decd-journal-club-page/skouteris_2012.pdf

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Stárek, L. (2021). *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte* (Vydání I). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Sutterby, J. A. (2017). *Family involvement in early education and child care*. Bingley: Emerald.

Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy [Online]. *Studia Pedagogica*, 14(1), 27–52. Dostupné z <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18676/14737>

Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika: Časopis Pro Vědy O Vzdělávání A Výchově*, (4), 374–388. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1845%20title=>

Štech, S., 2009. *Rodina a škola – partneři, nebo soupeři?* Dostupné z <http://www.rodiny.cz/f/file/Štech.pdf>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., & Devine, D. (2022). Family-school connectivity during transition to primary school. *National Foundation For Educational Researches*, 64(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>

Váňová Krejčová, V. (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Váňová Krejčová, V., & Poche Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy (2., aktualiz. vyd)*. Praha: Portál.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace (Vyd. 2)*. Praha: Portál.

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 1.díl*. Brno: Paido.

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 2.díl*. Brno: Paido.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod	a podobně
atd	a tak dále
č	číslo
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv	tak zvaný

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled participantů – rodiče	54
Tabulka 2 Přehled participantů – učitelé	55
Tabulka 3 Kategorie pro rozhovory s rodiči	56
Tabulka 4 Kategorie pro rozhovory s učiteli	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka rozhovoru s rodičem žáka první třídy

Příloha P II: Ukázka rozhovoru s učitelem první třídy

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU S RODIČEM ŽÁKA PRVNÍ TŘÍDY

T: Jak spolupráci chápete? Co pro vás spolupráce znamená?

R: Jako chápu spolupráci tak, že je to velice důležitá součást, hlavně vzájemná komunikace s tou školou, takže je to podle mě takový klíčový aspekt, aby mezi školou a rodinou všechno fungovalo, tak jak by mělo.

T: Co jste očekávala od spolupráce, když vaše dítě nastupovalo do první třídy?

R: Že to bude všechno klapat. Že vše bude připravené tak, jak to má být. Že se tam naučí ty základy důležité pro život, právě i za pomoci té spolupráce s námi.

T: A jaká očekávání jste měla přímo od učitele?

R: Tak tam jako je důležitá komunikace, ať už nejenom ústní, ale třeba i prostřednictvím různých webů nebo telefonické komunikace, určitě také přes nějaké společné setkávání v rámci třeba třídních schůzek. Také nějaké setkávání v rámci různých kroužků anebo společných akcí. My tady totiž podle mě docela dobře spolupracujeme se školou, protože pořádáme různé akce, do kterých se zapojujeme my rodiče i učitelé a myslím si, že je to fakt super. Nejen pro utmelení kolektivu žáků, ale také i vlastně my jako rodiče s učiteli o sobě víme.

T: Takže komunikace s učitelkou není problém?

R: Vůbec ne. Kdykoli je potřeba se ozvu. Buď vlastně formou sms nebo formou tištěných papírků, které jsou v deníčku žáka. Možná to vypadá, že je to hodně podob, ale když si třeba teď vybavím karneval, který jsme společně organizovali, kdy jsme dostali možnosti, kdy bude jaká schůzka a v ten samotný den schůzky nám ještě došla smska jako taková připomínka.

T: Lišila se tato vaše očekávání o spolupráci u nástupu do školy u prvního dítěte a pak toho mladšího?

R: Já si myslím, že jako očekávání, že ten učitel bude dávat víc vědět. Asi u té starší to bylo takové všechno poprvé, takže jsem si říkala, kdoví, jak to bude fungovat. Najednou pak smska a tak, tak dá se říct, že člověk tak postupně do toho zajel. A u té mladší mně to bylo tak víc jedno, že už jsem věděla, co mám očekávat, už jsem byla připravená na to, jak to funguje. Je to vlastně i stejná škola, takže všechno bylo velmi podobné.

T: Jak se budovala spolupráce s učitelem při nástupu vašeho dítěte do první třídy a jak jste začali vzájemně komunikovat?

R: První kontakt se školou byl, když jsme šli na zápis, to myslím, že to bylo poprvé – takové oficiální. Nicméně tady to funguje tak, že je tady mateřská škola součástí základní školy, takže ty děti, které budou nastupovat do školy jsou v takovém vzájemném kontaktu s tou školou, tak si myslím, že to pro ně nebyla zase taková změna prostředí. Oni se tam snaží spolupracovat v rámci těch různých akcí, že si jdou MŠ a ZŠ tak jakoby naproti.

T: A konkrétně rodiče s učitelem nebo vedením školy mívají nějaká setkání před nástupem vašeho dítěte do první třídy?

R: Pamatuju si, že jsme měli schůzku, kde jsme dostali různé podklady, co očekávají učitelé od nás. Byly to tiskopisy, které nám řekly, co by mělo mít dítě nachystané a tak. Toto jsme teda dostali všechno na té první schůzce první den ve škole.

T: Myslíte si, že byla spolupráce významná pro adaptační proces vás i vašeho dítěte (přechod z MŠ do ZŠ)?

R: Myslím si, že určitě ano. Ten můj kontakt se školou je takový klíčový aspekt. I pro to dítě, které nastupuje, tak z hlediska i jeho rozvoje to určitě význam má ta úzká spolupráce rodiče a učitele.

T: Jak tedy probíhala ta komunikace mezi vámi a učitelem na začátku?

R: Když opomenu tu první schůzku, která byla spíše formální a informativní, tak mám pocit, že brzy po nástupu do první třídy byly takové ty společné setkání jako učitel, žák a rodič. Takže tam si myslím, že po samotném nástupu byl toto první společný kontakt. Bylo to velmi brzy po nástupu do školy a myslím si, že to mělo velmi dobrý význam – žák si tam totiž může uvědomit, že i rodič je součástí tohoto výchovně-vzdělávacího procesu.

T: Můžu se zeptat, jak tyto schůzky probíhají?

R: Byla to vlastně jakoby taková třídní schůzka. Učitelka se ptala dcery, jak to hodnotí, jak se jí daří ve škole, co by chtěla zlepšit a tak. A my u toho vlastně sedíme a vlastně jde podle mě o to společné setkávání i s rodičem. Myslím si ještě, že tam učitelka měla připravené všechny sešity, které jsme postupně prošly ve stylu: „Tady takto píšeš, tady ses naučila toto, ...“, takže za mě fakt super.

T: Takže Vám tato forma setkávání vyhovuje?

R: Ano. Myslím si totiž, že to má i přínos, když na té schůzce jsme tak všichni společně, tak ten rodič není tak vytěsněný tak jako z té školy, není to jenom o učiteli, ale prostě, když přijde dcera domů, tak vím, že musíme společně číst, že ji mám doma kontrolovat a tak.

T: Jak můžete vy sám spolupráci rozvíjet? Podpořit?

R: No tak já jsem zástupce rodičů za školu. Takže i s takovými rodiči, kteří mají zájem pro to něco dělat, tak pořádáme tady různé akce. Škola má svoje akce – myslím si, že jich má

docela hodně a snaží se pořád dávat něco navíc, třeba den otců nebo tak, který se koná na dětském hřišti a je to vlastně také jakési stmelení i nás rodičů. Ale jak říkám těch akcí je spousta. Ale jakoby já jako rodič pořádám spolu s dalšími rodiči dětský karneval, kde se hodně peněz vydělá a vlastně všechny tyto finance jdou potom na vzdělávání do školy. Jezdí třeba na nějaké prostě výlety anebo prostě kde se dá – kina a tak dále. Takže máme ten karneval, pak pořádáme ještě den dětí, při tom spolupracujeme teda i s obcí a všechny tyto výtěžky pak patří škole. Není to určitě jenom o těch financích, ale je to místo, kde se setkají ti rodiče s učiteli, ale dá se říci, že i celé dědiny. Jedná se zase o jakési utmelení vztahu jak učitel-rodič, tak i rodiče spolu, tak i děti, prostě komplet. A je to zase na takové jiné bázi, nejenom učení, ale takovým hravým způsobem – máme tam vždy spousty her, takže tak.

T: Vnímáte nějaké bariéry spolupráce? Něco, co by mohlo spolupráci narušit?

R: Myslím si, že tady fakt spolupráce funguje skvěle. Žádnou bariéru nevidím. I když si vzpomenu třeba na ten karneval, tak prostě všechno probíhalo úplně skvěle, bez žádných problémů.

T: Jakým způsobem a případně jak často komunikujete s učitelkou vaší dcery?

R: Dá se vlastně říci, že s učitelkou komunikuju každodenně. U té starší dcery ne, ale u té mladší dcery – jestli to беру tak, že se podepíšu, že každý den musí číst, takže i toto – není to sice komunikace ústní, ale každý den vlastně vím, že učitelka zkontroluje to čtení a podepíše. A taková ta ústní komunikace nebo ta komunikace na emailu tak to je podle potřeby. Podle toho, jestli je něco nutného řešit. Všechno se to odráží od té potřeby. Smsky mnohem častěji než ty třídní schůzky. Ty bývají myslím jednou za půl roku. Takže vlastně my smskujeme nebo emailem nebo potom papírovou formou do toho deníčku.

T: Která z těch zmíněných forem komunikace Vám nejvíce vyhovuje?

R: Pokud je to jakoby nějaká informace, tak asi smska, protože je to rychlé. Ale jinak kdyby byl nějaký problém třeba co se týká učení, tak bych určitě byla radši pro ústní formu. Myslím si, že na řešení problému je prostě nejlepší ústní formou. Ale moje děti teda zatím nějaký problém neměly, ale určitě bych to kdyžtak chtěla řešit takto osobně a sama za sebe musím říct, že by bylo asi nejlepší, abych tam byla já i dítě i učitel a řešili to společně.

T: Vzpomenete si na nějakou nepříjemnou zkušenost ve spolupráci se školou?

R: Vzpomínám si, že byl nějaký problém s kopřivou, že tam bylo hodně dětí před školou a něco se stalo s kopřivou, tak nám potom volali ze školy a my jsme to šli na druhý den řešit. A právě tam přišla i ta druhá maminka s holčičkou, tak jsme se o tom bavily už před školou a vlastně jsme to vyřešili jako my rodiče. A ve škole prostě už v pohodě – nebylo to nic hrozného. Opravdu nemám žádný problém takto se školou.

T: Takže při komunikaci s učitelem se cítíte komfortně?

R: Úplně naprosto. Já tu paní učitelku už nějakou dobu znám, když učila obě moje holky, takže bez problému. Atmosféra úplně super.

T: Jaké akce Vám vaše škola nabízí? Už jste některé zmiňovala, účastníte se jich?

R: Vždycky, když můžu, tak se jich účastním. Je to teda třeba ten dětský karneval, den dětí, pak tady máme každý rok den maminek, který teda opět děláme ve spolupráci se školou. Pak vlastně bývají různé výstavy školních výrobků, to bývá dohromady se školkáčkama na školní zahradě, pak každým rokem máme ukončení roku, to je vlastně jenom táborák. Máme také uspávání broučků. Těch akcí je opravdu hodně, ani si asi nevzpomenu na všechny. Jo a pak ještě bývají takové semináře – ty teda nejsou ve spolupráci i s dítětem, ale tam byla škola zainteresována do nějakých šablon, v rámci kterých pořádala takové semináře pro rodiče, třeba o tom, jak vychovávat nebo jaké problémy mohou nastat ve škole a tak – takové prostě přednáškové besedy, třeba o onemocněních dětí. Že to už nebylo jenom na tu výchovu, ale takové přednášky. Takže vlastně kontakt učitel-rodič.

T: Takže patříte mezi ty aktivní rodiče, kteří se rádi zapojují?

R: Ano, snažíme se pořád něco vymýšlet nového. Ještě chceme i oživit ten jarmark, takže zase práce výrobky, jak ve škole, tak i doma.

T: Pro učitele to je určitě radost mít mezi rodiče takové aktivní, jako jste Vy.

R: No, jako je to náročné, ale mám takovou tu odměnu, ty spokojené děti. A fakt, když si teď vzpomenu na ten karneval, když si vzpomenu, kolik času jsem tomu věnovala, všichni se snažili pomáhat a fakt to všechno klapalo, jak mělo.

T: Jak byste teda ve zkratce popsala nebo charakterizovala vztah mezi Vámi a školou?

R: Na začátek bych určitě řekla, že ten úzký vztah mezi rodičem a učitelem je prostě klíčový z hlediska toho rozvoje žáka. A myslím si, že u nás ta spolupráce je na velmi vysoké úrovni nebo že jsme tak fakt hezky spjatí. Možná, že v tom hraje roli i to, že se trošku známe. Musím říct, že fakt jsem spokojená, jak to všechno funguje – jak i ta komunikace, tak i celkově.

T: Moc Vám děkuju za váš čas a ochotu.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU S UČITELEM PRVNÍ TŘÍDY

T: Co pro vás spolupráce mezi rodinou a školou znamená?

R: Tak podle mě tam je důležitá hlavně ta komunikace mezi rodiči a učitelem a v podstatě jakýkoli problém, když se vyskytne, tak aby obě strany byly takové otevřené právě komunikaci, což je někdy problém, hlavně teda ze strany rodičům, co já tak vnímám, ale chápu, že rodiče to zase mohou vnímat opačně. Hlavně ale jde o to, aby ta spolupráce byla hlavně kvůli těm dětem, aby se děti cítily v té škole dobře a abychom my učitelé i rodiče pro to udělali, co se dá, abychom se my snažili, takže ta spolupráce je podle mě hlavně fakt o té komunikaci.

T: Když jste tedy začínala teď učit prvňáčky, co jste očekávala od jejich rodičů v oblasti spolupráce?

R: Tak hlavně, by měly... u nás je to založeno na elektronické žákovské knížce, kde posíláme jako učitelé nejrůznější informace, tak jsem očekávala, že si to budou číst a ideálně každý den se tam dívat do toho systému, aby věděli, co a jak se děje. Tak tam jsou důležité informace a pak teda určitě třídní schůzky, ale je to taky o té třeba přípravě doma, protože ta první třída je dost náročná pro ty děti a je potřeba s nimi číst nebo i psát, ale hlavně to čtení, tak aby se rodiče i takto účastnili. A pak samozřejmě jsou i různé akce pro rodiče a děti, tak taky to vnímám jako pozitivní, když rodiče přijdou a je to třeba i o sblížení těch rodičů, když jsou tady takové různé akce, kde se potkají, že se mohou posdílet o tom, co prožívají, možná i z takové jiné perspektivy. Ti rodiče mají třeba hlavně i v té první třídě zájem poznat toho učitele, takže si myslím, že je pro ně i důležité, když se ten učitel těchto akcí účastí, nemyslím třídních schůzek ☺, ale právě těchto akcí, kde se mohou tak jinak poznat, třeba ten táborák, co míváme pro celou školu na začátku školního roku, tak jsou rádi, právě když tam je i ten vyučující.

T: Bývají tato vaše očekávání od rodičů naplněná? Jakou s tímto máte zkušenost?

R: Já bych řekla, že v té první třídě většinou ano. Že opravdu ti rodiče se v té první třídě snaží a zajímají se o ty své děti a docela i celkově o chod školy, a i když jsou takové ty mimotřídní akce – ty celoškolní, tak i tam se ti rodiče prvňáčků snaží přijít, samozřejmě jsou i výjimky, ale většinou bych řekla, že ta spolupráce v první třídě je s rodiči na dobré úrovni.

T: Jak se budovala spolupráce s rodiči prvňáčků? Kde spolupráce začíná a kde začíná ta vzájemná komunikace?

R: No vlastně u nás ve škole se setkáváme s těmi rodiči v podstatě až ten první školní den, protože my se většinou až na konci června dozvídáme, kterou třídu budeme učit a o prázdninách žádná schůzka není, takže opravdu až ten první školní den.

T: A nějakou informační schůzku pro rodiče budoucích prvňáčků u vás nebývá?

R: Ano, ta informační schůzka bývá někdy v červnu, ale tam bývají zástupkyně, paní ředitelka a bývá tam třeba vedoucí školní družiny. Ale my učitelé tam nebýváme, protože většinou se opravdu až na konci června, vlastně po té schůzce, dozvídáme, jakou třídu budeme mít. Ale stejně v tom červnu je to prostě takové čistě organizační, týká se pomůcek, jak to je se školní družinou, s čipy a tak dále. Takže ten učitel tady stejně moc nefiguruje.

T: A u zápisu jste přítomné?

R: Ano, u toho jsme přítomné, ale tam bývají i učitelé druhých a třetích tříd, takže to není jenom o učitelích prvňáčků. Ale jak říkám, v době zápisu stejně ještě nevím, jakou třídu budu mít.

T: Takže vaše spolupráce s učitelem začíná první školní den?

R: Samozřejmě ta komunikace pro rodiče začíná dřív, ale to je teda ze strany vedení školy a s námi jako učiteli tedy opravdu až ten první školní den. To přijdou do školy rodiče i s dětmi, potom je slavnostní zahájení, potom se přesuneme s dětmi i rodiči do třídy, kde je vlastně přivítám, seznámíme se – děti se mnou, potom jsou tam i takové organizační záležitosti.

T: V čem byste řekla v oblasti té spolupráce, že je ta první třída specifická?

R: Specifická je určitě v tom, že je to pro ty děti všechno nové a náročné – ten přechod ze školky do školy. Že už mají ten jiný režim a někdy právě může být i problém u těch dětí, že jim třeba trvá delší dobu, než si na ten režim školy zvyknou, což třeba mám zrovna i teď s jednou holčičkou, takže tam vlastně s maminkou spolupracujeme mnohem více a dospěly jsme k tomu, že tu maminku informuji skoro o každém dni nebo hlavně o tom, když se něco nedaří nebo se naopak něco povedlo. Takže třeba tady je ta spolupráce mnohem intenzivnější. Jako fakt bych řekla, že v té první třídě je ta spolupráce úplně jedna z nejdůležitějších. Vidím to i tak, že se rodiče o ty děti ve škole zajímají mnohem víc než třeba ve vyšších ročnících. Pak je fakt vidět, že to upadá třeba i ta účast rodičů na různých a jde vidět, že rodiče mají v té první třídě fakt velký zájem a zajímá je, co se děje než později. V tomto je ta spolupráce v prvním ročníku fakt specifická, že je intenzivní.

T: Myslíte si, že vaše spolupráce s rodičem může pomoci adaptačnímu procesu žáka?

R: Já si myslím, že určitě, protože se vlastně snažím, že kdykoli je nějaký problém, tak se snažíme na to přijít – my ve škole, rodiče doma a pak si vzájemně takto sdělujeme informace, kde je problém nebo jak by se to dalo řešit, jaké mají třeba rodiče návrhy, protože oni to dítě

samozřejmě znají nejlépe. Takže určit v tomto se musí spolupracovat, a to tomu dítěti určitě pomůže, že když se přijde na to, kde je problém.

T: Jak je podle Vás spolupráce s rodiči významná pro žáka ve vzdělávacím procesu?

R: Určitě je velice důležitá tady u toho vzdělávání, protože tam zase třeba denně mají děti čtyři hodiny a nestihne se něco, některé děti prostě potřebují více času na čtení, psaní i počítání nebo celkově na zvládnutí toho učiva, takže spolupráce rodičů je velmi důležitá i v této oblasti, což se mi teďka zrovna zase potvrdilo. Je to sice u více dětí, ale u jedné holčičky to jde krásně vidět, že rodiče začali se s ní doma tomu učení více věnovat a jde tam to zlepšení hodně vidět, což tomu dítěti pomáhá i po té psychické stránce, že to lépe zvládá a je určitě více v pohodě. A my teda ještě máme i doučování na škole, které je pro naše děti samozřejmě zdarma, takže i touto formou se my snažíme pomoci dítěti i my učitelé ve škole, že co děti nezvládají, tak máme jednou týdně toto doučování, což taky pomáhá. Ale ta práce doma je určitě hodně důležitá.

T: A vy rodičům říkáte, jakým způsobem by si to s dětmi měli doma dělat?

R: Ano, snažíme se. Buď teda na třídních schůzkách. My třeba teď ve čtení máme metodu analyticko-syntetickou ale s prvky sfumata, což rodiče mnohdy nevědí, jak na to a oni jsou zvyklí slabikovat, jako i já. A tady se ale naopak snažíme jim vysvětlit, aby neslabikovali, ale aby to protahovali a spojovali. Ale tady je to právě někdy problém i pro ty rodiče, aby to těm dětem zvládli nějak předat. Pak teda ještě v matematice máme metodu Hejného, a to si myslím, že je u některých rodičů taky docela problém, protože je to prostě jiná metoda, než kterou si prošli rodiče, takže tady třeba máme akci pro rodiče, která se jmenuje „Kavárnička s metodou Hejného pro rodiče“, kde vlastně oni mohli přijít a vyzkoušet si tady tu metodu – vyzkoušet si sami počítat, jak děti počítají v matematice, což si myslím, že je taky dobré, že na to pak jinak nahlízejí. Jsou i takoví rodiče, kteří to vůbec neřeší, to je většinou u těch dětí, co nemají problém, tak ti to nechávají jako plynout a nechávají to na nás. Pak jsou ale děti, co mají problém a rodiče se o to proto zajímají. Tady se s rodiči třeba sejdu, máme konzultační dny nebo se domluvíme nejčastěji přes elektronickou žákovskou knížku, domluvíme si tak schůzku a tam jim třeba ukážu, jak třeba s těmi dětmi pracovat, ať už v češtině nebo v matematice.

T: Co tedy vy jako učitelka můžete pro spolupráci udělat? Něco už jste zmiňovala...

R: Tak právě bych řekla tady ty konzultace, ale to máme samozřejmě jako všichni učitelé, ale to je teda většinou, když už je nějaký problém. Tak to rodičům napíšu a domluví si s nimi schůzku a tam se o tom pobavíme, co je za problém a jak by se to dalo řešit, jaké jsou možnosti a jaké mají třeba oni návrhy na to řešení. Ale to je teda, když už je problém. Nebo

pak teda informuju rodiče o akcích, které jsou ve škole a pak opravdu, když je ten problém, tak jim napíšu, a pak samozřejmě, když jsou ty třídní schůzky – tam teda první řešíme takové ty obecné věci nebo i obecné problémy a pak jsou individuální třídní schůzky, kdy už mluvím s rodiči samostatně.

T: Je to teda na bázi-učitel rodič?

R: Ano, třídní schůzky jsou bez žáků. A pak máme ty konzultace a ty jsou teda taky bez žáků, ale samozřejmě je možnost přijít i s tím dítětem. Potom rodičům také nabízím, že se mohou kdykoli přijít podívat do výuky. Ale zatím toho teda nikdo nevyužil, ale nabídnuto jim to je. Buď jsou teda Dny otevřených dveří, kdy mohou přijít rodiče, to se ale týká žáků až od druhého ročníku. A my pro první třídu jsme toto měli v říjnu, kdy jsme měli takové ukázkové hodiny a potom následovaly takové netradiční třídní schůzky, to jsme měli vlastně první třídní schůzky s rodiči – nejprve ta ukázková hodina a pak jsou nějaké aktivity zaměřené na spolupráci dětí a rodičů, aby se tam děti poznali, rodiče, aby se tam trochu poznali. A pak byly vlastně už třídní schůzky bez dětí. A jinak samozřejmě kdyby rodiče chtěli, tak se mohou kdykoli přijít podívat, ale teda opravdu toho ještě letos nikdo nevyužil.

T: Vnímáte nějaké bariéry, které tu spolupráci jakoby narušují? Jak z vaší strany, tak ze strany rodičů?

R: Tak mohou to být možná i nějaké nesympatie, třeba když je vyučující rodičům nesympatický, nesedneme si třeba, tak to určitě může být jedna z bariér. Potom třeba pokud je nějaký problém a učitel to podle některých rodičů nevyřeší adekvátně, tak myslím si, že už pak snadno naráží na další potíže – třeba mezi dětmi. Nebo když jedna strana rodičů není spokojená. Ze strany učitele – učitelé jsou také jenom lidé a děláme chyby. Ale doufám, že žádná závažnější chyb z mé strany nebyla, ale i nějaká drobná chyba určitě může být bariérou. Nikdy totiž nevíme, co ti rodiče. Proto je důležitá ta otevřená komunikace, abychom si to třeba i s těmi rodiči řekli no. Což je někdy problémem. Protože rodiče třeba nepřijdou za mnou, neřeknou mi to a povídají si o tom mezi sebou, ale za tím učitelem nepřijdou, takže já třeba ani nemusím tušit, že je někde nějaký problém, když ti rodiče nepřijdou. To je zase ta komunikace – prostě když nepřijdou a neřeknou, tak já jako učitel to někdy nemusím poznat, a to dítě může v sobě něco nést, ať už z domova nebo se něco stane ve družince nebo o přestávce, že si toho nevšimneme. A pokud nám to rodiče nesdělí, tak to nemůžeme řešit. A pak teda určitě nespolečně, že rodiče nechtějí spolupracovat, jestli nemají čas nebo nechtou zprávy, nevím, jak si to mám vysvětlit.

T: Jak s rodiči komunikujete a co vám vyhovuje nejvíce?

R: Tak přes tu elektronickou žákovskou, ale to jsou takové obecné informace. A nejráději teda osobním setkáním. Když se sejdeme a řekneme si to z očí do očí – to je podle mě opravdu nejlepší. Protože přes tu elektronickou komunikaci nikdy to třeba neřekne tak, jak by chtěl nebo prostě je to zkreslené.

T: Takže v případě problému, je pro vás nejlepší osobní setkání?

R: Ano, stoprocentně. Pro mě je to takto nejlepší.

T: A když rodiče vyzvete, aby se v případě problému dostavili do školy, jakou máte zpětnou vazbu? Přijdou rodiče?

R: Ano, v té první třídě ze zkušenosti fakt vždycky. Ve vyšších ročnících se mi pak stalo, že jsem měla i problém s rodiči, ale to bylo myslím ve třetí třídě. Ale většinou mám opravdu dobrou zkušenost, že se dostaví a chtějí to taky řešit.

T: A když se teda potkáte osobně, jaká je atmosféra?

R: Většinou mám fakt pozitivní zkušenost. Naštěstí teď jsem opravdu nenarazila na nějakého agresivního rodiče nebo nějakého nepřátelského, takže většinou bych řekla, že je to fakt taková příjemná a skoro přátelská atmosféra.

T: Máte nějakou velmi příjemnou nebo naopak nepříjemnou zkušenost, se kterou byste se mohla podělit?

R: Tak jak říkám, zatím mám opravdu spíš příjemné ty zkušenosti. Že jsme se na něčem dohodli a odcházeli jsme i s rodiči s dobrým pocitem. Nebo fakt je příjemné, když jsou rodiče takoví otevření té spolupráci, když se nějak společně vyřeší, co je potřeba. Teď třeba dostala paní asistentka nepříjemný email, tak to bylo nepříjemné i pro mě, přesto, že se mě to přímo netýkalo, protože si myslím, že to bylo neadekvátní a že jí tam rodič nařknul podle mě neoprávněně. Mám vlastně i jednu nepříjemnou zkušenost, kdy jsme měli problémy, že se ve třídě neustále dokola vyskytovaly vši u dětí, takže my vždycky napíšeme rodičům přes tu elektronickou žákovskou knížku, aby zkontrolovaly dětem vlasy no a potom jsme v té třídě měli doučování, na kterém byla i jedna maminka a během toho doučování si ta maminka všimla, že jedna holčička má ve vlasech vši. No a pak to právě se začalo řešit a bylo to nepříjemné. Holčičku jsme poslali domů, napsali jsme to rodičům, dala jsem jí i sprej na odstranění vši, co jsem měla nějaký erární, nicméně holčička došla další den do školy, což jako může, školní řád to nezakazuje. Jenomže se to dozvěděla ta maminka, co ty vši u ní objevila a byla kvůli tomu naštvaná a pak vlastně poslala do naší třídy hygienu. Naštěstí to dopadlo dobře, protože my vlastně nemůžeme dětem probírat vlasy ani do toho takto zasahovat. No a vlastně když učíte, tak si můžete všimnout, ale prostě nemůžeme prohledávat vlasy. Takže hygiena dopadla pro nás dobře a pak teda byla taková nepříjemná

dohra na třídních schůzkách. Proběhla tam velmi nepříjemná výměna názorů a tady vím, že to byla dost i moje chyba, že jsem se nechala strhnout do této výměny názorů. Měla jsem spíš říct něco jako „dobře, stalo se, ale pojďme teď řešit, jak to půjde dál“. Toto byla pro mě opravdu nepříjemná zkušenost.

T: Jaké akce nabízí vaše škola jako instituce rodičům? Už jste některé zmiňovala...

R: Myslím si, že ty netradiční třídní schůzky jsou opravdu skvělé pro rodiče dětí prvních tříd. Pak také ten táborák, který míváme na začátku školního roku, kde mohou přijít všichni rodiče z celé školy i s dětmi. Máme také besídky, většinou v období přede Vánoce nebo třeba ke Dni matek. Dále pak vlastně rodiče mají SRPŠ – sdružení přátel rodičů a školy, kde pořádají různé akce, na které ti rodiče někdy i pozvou i učitele, ale je to teda akce pro rodiče. Pak také ty kavárničky třeba k Hejnému nebo k té metodě čtení.

T: Využívají rodiče těchto nabízených akcí?

R: Já bych řekla, že docela jo. Co se týká třeba besídek, tak ano, tam je účast opravdu vysoká. Třeba u toho táboráku, tam taky přijde dost rodičů, ale není to rozhodně tak, že by přišli všichni. Na těch netradičních třídních schůzkách se nezúčastnili třeba jen tři rodiče z celé třídy, jinak přišli bych řekla všichni. Ještě budeme mít i takový táborák jako naše třída na konci školního roku, kde chodí tak zhruba polovina rodičů i s dětmi.

T: Proč myslíte, že někdo toho využívá na 100 % a někdo nejeví zájem?

R: Myslím si, že ti, co se účastní zkrátka mají zájem a chtějí třeba toho učitele i poznat z jiné stránky než třeba na těch třídních schůzkách. Rodiče se tam mohou cítit příjemněji než na těch třídních schůzkách. Já nevím no, v té první třídě je to podle mě hlavně ta snaha rodičů je vyšší, je to pro ně nové, zvláště když je to první dítě v první třídě.

T: Všimla jste si ve své praxi, že je rozdíl v angažovanosti rodičů, pokud se jedná o jejich první dítě ve škole nebo pokud už tam mají třeba třetí dítě?

R: Ano všimla a určitě je. Když je to dítě první, tak snaha o spolupráci rodičů je opravdu hodně vysoká. Oni se snaží účastnit všech těch akcí (většina, ne všichni), snaží se komunikovat a když je to dítě druhé nebo třetí, tak už jakoby ti rodič ví, co a jak. Neříkám, že už nespolupracují, ale už to není taková ta intenzivní spolupráce, ale už je to jakoby jen v tom nutném případě. Někdo i chodí na ty společné akce, ale opravdu míň než rodiče prvního prvňáčka, kteří jsou podle mě víc lační po té spolupráci s učitelem.

T: Otázka na závěr – Jak byste charakterizovala vaše vztahy s rodiči vašich prvňáčků?

R: Řekla bych, že jsou spíše pozitivní. Nechci říct přímo na přátelské úrovni, ale jako zatím opravdu nikdo nepřišel, že by měl nějaký konkrétní problém, nikdo nepřišel, že bych něco udělala špatně, ale spíš mi přijdou ty vztahy vřelé nebo jak to mám nazvat. Samozřejmě já

nevím – oni ti rodiče si mezi sebou povykládají, vidí to třeba jinak, ale neřeknou mi to. Ale žádný zásadní problém nebyl. Ale je teda pravda, že mám trošičku problémy dávat včas fotografie dětí na stránky – mám problém s tím je prezentovat, že to nestihnu zpracovat i s článkem. V tomto mám opravdu rezervu, že mnohdy to dám později nebo zapomenu úplně. Takže tady vím, že někdo určitě není spokojený. Ale nevím, říkám, nikdo s ničím nepřišel. Snad to není klid před bouří ☺ ale zatím teda ty setkání bal fakt příjemná – byl tam zájem o to dítě a snaha nějak přijít na to, co se děje nebo jak je možné dítěti pomoci.

T: Mokrát děkuju za Váš čas, držím palce, at' se Vám daří.

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru

Vážení účastníci, vážené účastnice,

V první řadě bych Vám chtěla velmi poděkovat za Váš čas pro uskutečnění tohoto výzkumného rozhovoru v rámci realizace mé diplomové práce. Mé jméno je Eliška Manová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své diplomové práce s názvem *Spolupráce rodiny a školy na 1. stupni základní školy pohledem učitelů a rodičů* se věnuji výzkumu, jehož cílem je zkoumat perspektivy učitelů a rodičů v kontextu spolupráce školy a rodiny, a to konkrétně v 1. třídě.

Chtěla bych Vás požádat o zapojení se do mého výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru, který potrvá přibližně 20 minut. Celý rozhovor bude nahráván. Při rozhovoru mě budou zajímat Vaše zkušenosti, postoje a názory, neexistují tedy správné či špatné odpovědi. Prosím Vás o obsáhlejší odpovědi, moc mi tím pomůžete.

Vaše zapojení se do výzkumu je zcela dobrovolné, máte právo svou účast přerušit. Máte také právo požádat o ukončení účasti ve výzkumu a vymazání Vašich odpovědí. Vaše odpovědi budou anonymní. Poskytnuté odpovědi budou sloužit pouze pro výzkumné účely.

Posbíraná data budu využívat v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami zahrnující pravidla Evropské unie o ochraně osobních údajů (GDPR).

V případě jakýchkoli otázek ohledně mého výzkumu mě můžete kontaktovat na telefonním čísle nebo na emailu

Moc Vám děkuji za Vaši ochotu a čas při spolupráci!

Eliška Manová

Souhlasím / nesouhlasím

podpis

V dne