

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vztah rodiny a školy: případ dítěte mezi institucemi
v konfliktu**

Family and school relationship: The case of a child between the
institutions in conflict

Bc. Natálie Machová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Praha 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vztah rodiny a školy: případ dítěte mezi institucemi v konfliktu vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 6. 2018

.....
podpis studentky

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za odborné vedení, přínosné rady a vždy ochotnou pomoc při zpracování této diplomové práce. Velké poděkování patří také mé matce, sestře Kláře a Tomovi za podporu, motivaci, cenné podněty a pomoc při korektuře. V neposlední řadě také děkuji vedení školy a učitelům, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl zmapovat oblast spolupráce a komunikace mezi rodiči žáka a školou v konfliktní situaci. Zároveň práce zkoumá dopady, které tato situace má na optimální vývoj dítěte, jež se dlouhodobě nachází mezi dvěma institucemi v konfliktu.

Teoretická část je věnována představení základních funkcí rodiny a školy, dále se zabývá jejich vzájemnými vztahy a formami kontaktu obou institucí. Představuje také způsoby spolupráce rodičů a školy a z nich vyplývající možná rizika a konflikty. Teoretický rámec práce vymezuje pozici dítěte na počátku povinné školní docházky a jeho vývojové úkoly v období mladšího školního věku. Těžištěm této práce je její empirická část, realizovaná v rámci kvalitativního metodologického přístupu. Jedná se o případovou studii žáka, která si kladla za cíl najít a popsat kritická místa konfliktu, ve kterých se nacházela škola a rodina jako instituce a dítě stojící mezi nimi. Za pomoci důkladné analýzy dokumentů, polostrukturovaných rozhovorů a pozorování byl do hloubky prozkoumán problematický vztah konkrétní rodiny a školy a současně byly retrospektivně zmapovány důsledky tohoto vztahu na vývoj dítěte.

Výsledky výzkumného šetření naznačují, že neefektivní spolupráce a nekonstruktivní řešení problémů mezi rodinou a školou mají enormní vliv na rozvoj dítěte ve všech jeho oblastech. Dále se ukázalo, že rodiče vnímají školu velmi ambivalentně a problematicky, především z důvodu neschopnosti stanovení hranic a vymezení rolí v nich.

Klíčová slova: škola, rodina, dítě, konflikt, vztahy, spolupráce

ABSTRACT

The main goal of this diploma thesis is to map out the area of communication and cooperation between the pupil's parents and school in a conflict situation. At the same time, this thesis examines the impact of said situation on the optimal development of the child, who is in conflicting posture against the two institutions.

The theoretical part is devoted to introducing the basic functioning of family and school, its mutual relations and forms of contact between the two institutions. It also illuminates the possible modes of cooperation between parents and school and possible conflicts arising from the relationship. Theoretical framework is focused on the child at the start of compulsory education and his main developmental tasks during the primary school age.

The main focus of the thesis is the empirical part, undertaken in the framework of quantitative methodological approach. The case study focuses on a pupil and the critical points of conflict among the school and family as institutions and the child between them. Using analysis of documents, semi-structured interviews and observations, the complicated relationship of particular family and school was researched, and as well the impact of the relations on the development of the child.

The findings suggest, that ineffective cooperation and non-constructive resolution of problems between school and family have enormous impact on the development of a child in all areas. Furthermore, the study shows that parents perceive school in ambivalent and problematic way, particularly because of the inability to set boundaries and to set certain roles in the environment.

Keywords: Family, School, Child, Conflict, Relations, Cooperation

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 RODINA	10
1.1 Charakteristika rodiny	10
1.2. Funkce rodiny	11
2 VZTAHY RODINY A ŠKOLY A JEJICH VLIV NA VÝVOJ DÍTĚTE	12
2.1 Rodinné vztahy.....	12
2.2 Vztahy mezi rodinou a školou.....	14
2.2.1 Vývoj vztahů rodiny a školy	15
2.2.2 Argumenty pro rozvoj vztahů mezi rodiči a školou	17
2.2.3 Zapojování rodičů	19
2.2.4 Role rodičů ve vztahu ke škole	23
2.2.5 Tiché partnerství	27
3 ŠKOLA JAKO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE	29
3.1 Funkce školy	30
3.2 Dítě na 1. stupni základní školy	31
3.2.1 Nástup dítěte do školy a jeho vývojové úkoly	31
3.2.2 Mladší školní věk.....	33
4 KOMUNIKACE MEZI RODINOU A ŠKOLOU.....	34
4.1 Formy komunikace mezi rodinou a školou.....	34
4.2 Role dítěte v komunikaci mezi rodinou a školou.....	40
5 KOMPETENCE RODINY A ŠKOLY	41
6 KONFLIKT MEZI RODINOU A ŠKOLOU A DÍTĚ STOJÍCÍ MEZI NIMI .	43
6.1 Předcházení konfliktů jako způsob ochrany dítěte.....	44
6.2 Jednání o problémech žáka a řešení konfliktů	45
7 ÚVOD DO VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	47
7.1 Formulování výzkumných otázek a cíle	48
7.2 Forma výzkumu a metoda získávání dat.....	49
7.2.1 Forma výzkumu	49
7.2.2 Metody získávání a zpracování dat.....	49
7.3 Realizace výzkumu	51
7.4 Analýza dat.....	53

8	NÁLEZY A INTERPRETACE	54
8.1	Představení dítěte	55
8.2	Charakteristika školy.....	56
8.3	První kritické období: Nástup žáka do školy	56
8.3.1	Třídní učitel.....	57
8.3.2	Obraz dítěte – první kritické období	58
8.4	Druhé kritické období: Eskalace problémů.....	61
8.4.1	Třídní učitelka – škola	61
8.4.2	Rodiče	64
8.4.3	Další instituce v konfliktu rodičů a školy	65
8.4.4	Obraz dítěte: Druhé kritické období	68
8.5	Třetí kritické období: Vyvrcholení konfliktu	70
8.5.1	Třídní učitelka–škola	70
8.5.2	Rodiče	73
8.5.3	Další instituce v konfliktu rodičů a školy	75
8.5.4	Obraz dítěte–vlastní pozorování a analýza dokumentů	75
9	SHRNUTÍ A DISKUZE	80
	ZÁVĚR	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	95

ÚVOD

Škola a rodina tvoří základní pilíře v životě dítěte, jejichž hlavním úkolem je zajistit socializaci, včetně výchovy a vzdělávání. Tyto instituce se ve své podstatě od sebe velmi odlišují, avšak obě zodpovídají za určitou oblast výchovy i vzdělávání. Ačkoli vedle sebe stojí každá zvlášť, jsou navzájem velmi úzce propojeny. Zatímco dříve bylo školní a rodinné prostředí vnímáno jako striktně autonomní, v dnešní době se projevuje rostoucí snaha o vzájemnou spolupráci, větší provázanost a sdílení. Je dáván akcent na jejich společný zájem, směr a cíl.

Škola již není pouze formální a neosobní instituce, která stojí samostatně a drží si odstup od rodičů svých žáků a žákyň. Od rodičů je naopak stále více očekávána spolupráce a angažovanost do výchovně-vzdělávacího procesu dítěte. Ještě před nástupem dítěte do školy se rodiče svým vlastním postojem podílejí na začlenění důležité hodnoty vzdělání do celkového hodnotového systému dítěte. Zároveň s tímto je pak ovlivňován samotný vztah dítěte ke škole, respekt k učitelům, vnímání důležitosti a smyslu vzdělání či jiným společenským hodnotám. Součinností výchovného působení obou těchto institucí dochází u dítěte ke vzniku celkového systému společenského vnímání, respektování norem, budování životních hodnot a optimálnímu vývoji.

Dynamika vztahů mezi rodinou a školou je velmi rozmanitá a přináší s sebou související změny týkající se kupříkladu způsobu komunikace či četnosti kontaktu mezi těmito dvěma institucemi. Spolu se zvětšující se otevřeností školy k rodičům, roste také míra nejistoty, která se týká zejména rozdělení rolí a odlišných očekávání obou stran. To s sebou přináší také mnohé nedorozumění či konflikty, které mají neblahé dopady v neposlední řadě na samotného žáka.

V minulých letech jsem byla seznámena s konfliktem mezi rodinou a školou, který probíhal na malé základní škole. Šlo o rozsáhlý střet obou institucí, který byl založen především na velmi problematické spolupráci, neefektivní komunikaci a nekonstruktivním řešení problémů. Tato situace měla závažný dopad na celkový provoz školy, pedagogické zaměstnance, ale především na žáka, který se dlouhodobě ocitl ve velmi citlivém postavení – uprostřed konfliktu obou těchto institucí.

Téma problematiky vztahů školy, rodiny a dítěte pro mě bylo velmi atraktivní z mnoha důvodů. Pokládala jsem si otázky typu: „Kam až může rodič zajít, když je přesvědčen, že je jeho dítěti ve škole ubližováno? Čemu všemu je škola nucena čelit při

snaze o dobrou spolupráci s rodiči a jak se lze před rodiči bránit? Jak rozsáhle může konflikt rodičů a školy zasáhnout do optimálního vývoje dítěte? Kde se stala chyba a proč nelze daný problém vyřešit ku prospěchu všech stran? Tyto a další otázky přispěly ke vzniku této práce a jejich jádro je využito při tvorbě výzkumných otázek.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí—teoretické a výzkumné. Teoretická část tvoří šest kapitol, v nichž jsou čtenáři představeny významná teoretická východiska a souvislosti týkající se především rodiny a školy jako institucí, jejich vzájemných vztahů, komunikace či konfliktů. Dále je zaměřena na dítě mladšího školního věku, které spadá do obou institucí, v nichž má svou specifickou a významnou roli. Tato část práce slouží jako především jako teoretické východisko pro pozdější realizaci mého výzkumu.

Druhou část práce tvoří empirický výzkum, jehož cílem je především do hloubky zmapovat a popsat dané okolnosti, samotný průběh konfliktu mezi rodiči a školou a jeho důsledky. Výzkumná část je také zaměřená na porozumění konfliktu a na jeho vývoj v čase. V souladu s cílem výzkumu byl použit kvalitativní metodologický design. Jedná se o případovou studii, která dané téma zkoumá především retrospektivně. Na základě zjištění z analýzy dokumentů, polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a pozorování dítěte, jsou výsledky výzkumu interpretovány a diskutovány v kontextu odborné literatury a realizovaných výzkumů.

I. Teoretická část

1 RODINA

1.1 Charakteristika rodiny

Jen stěží můžeme nalézt ideální a pouze jedinou správnou definici rodiny. Jedná se o poněkud složitý a stále se rozvíjející systém. Rodinu lze chápat například jako formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím, které zahrnují přinejmenším rodiče a děti. Dále ke znakům rodiny patří například společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce nebo konzumace statků. (Jandourek, 2001).

Rodinu můžeme nahlížet jako nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou. Jejími hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje (Linhart, Maříková, Petrusek, Vodáková a kol., 1996).

Výchozí podobou rodiny je tzv. rodina *primární*. Primární rodina je ta, do které se jedinec narodil a zároveň v ní také vyrůstá. Člověk ve svém dospělém věku nejčastěji zakládá rodinu novou, která zpravidla vzniká uzavřením manželství a výchovou potomků. Takovou rodinu pak nazýváme jako *sekundární*.

Rodina vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti. Děti zde získávají hodnotovou orientaci, která je bude provázet po celý jejich další život. Rodina pečuje o zdraví, výživu a kulturní návyky svých členů, předává jim kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje své členy politicky, charakterově i esteticky, stimuluje jejich jednání a chování a v neposlední řadě je také chrání a podporuje. Prostor rodiny je prostředím bezpečným, intimním a podporujícím. Je nepostradatelným primárním modelem společnosti, se kterým se dítě ve svém životě seznamuje.

Nutno však zmínit, že rodina je velmi důležitá nejen pro dítě, ale také pro dospělého člověka, je pro něj nepostradatelnou institucí. Mít stálého partnera a děti patří k důležitým hodnotám lidského života. Děti jsou pro rodiče zdrojem hodnot, pocitu odpovědnosti a smyslu existence. Kvalitní rodina vytváří bezpečnou atmosféru, lásku a zázemí. Je však také potřeba zdůraznit, že s sebou rodinný život může přinášet také spoustu úskalí, jako je například stres, interpersonální konflikty či patologické vzorce chování.

1.2. Funkce rodiny

Abychom mohli mluvit o dobře fungující rodině, musí být naplněny její funkce. Jsou to především biologické, reprodukční a emocionální funkce, tvorba domova, dále ekonomická funkce a v neposlední řadě také funkce socializační a výchovná. Emocionální funkce rodiny dnes patří k nejzásadnějším a můžeme také tvrdit, že její význam roste. Dříve byla rodina především hospodařící domácností a místem přežití jejích členů. Ani založení rodiny se tolik neopíralo o emoční základy. Ekonomickou funkci si však rodina zachovala dodnes. Je místem, kde se dítě poprvé setkává s rozdělením práce mezi jednotlivé členy, je místem, kde je poskytována péče členům domácnosti, ať již se jedná o nezaopatřené děti či o seniory. Významnou funkcí rodiny je také funkce socializační. V rodině má dítě jedinečnou příležitost osvojit si sociální vztahy mezi členy rodiny a vlastní vztahy k okolí na těchto příkladech modelovat.

Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model sociální interakce a komunikace, která probíhá v malé sociální skupině. Dítě si osvojuje určitý způsob života a jsou mu předávány určité sociální požadavky a normy. Přijetí těchto požadavků a norem podporují odměny a tresty a dochází k jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tyto faktory způsobují socializaci dítěte v rodině a také k jeho výchově. Každá rodina individuálně vybírá z makroprostředí různé modely, hodnotové orientace, názory a formy způsobu života (Čáp, 1997).

Cílem je harmonické a spokojené soužití všech jednotlivých členů rodiny. Rodina má sloužit k uspokojování potřeb jedinců, v případě dítěte pak má být funkce rodiny především ochranná a výchovná. Díky fungující rodině se člověk dokáže přizpůsobit vlivům okolního světa a začlenit se tak do společnosti. O fungující rodině lze hovořit v případě, že je rodina schopna zajistit všechny výše uvedené funkce.

2 VZTAHY RODINY A ŠKOLY A JEJICH VLIV NA VÝVOJ DÍTĚTE

Rodinné vztahy hrají klíčovou úlohu nejen ve v úspěších dítěte ve škole. Na dobré vzdělávací výsledky dítěte má významný vliv zejména rodinná atmosféra a celková emoční stabilita rodiny. V zájmu každého rodiče by měla být podpora a rozvoj osobnosti dítěte ve všech směrech. S tím souvisejí také postoje, které rodič ke svému dítěti může zaujímat.

Velmi důležitou úlohu v životě dítěte však hrají také vztahy mezi rodinou a školou, které mají velký vliv na jeho pozitivní vývoj. Vztahy mezi rodinou a školou se odrážejí v přístupu rodičů ke škole, přístupu pedagoga k dítěti, a především v postoji dítěte k celému výchovně vzdělávacímu procesu.

2.1 Rodinné vztahy

Faktory, jež ovlivňují určitý postoj rodiče či vychovatele, se rodí již v dětství. Je proto velmi důležitá znalost a porozumění tomu, v jaké rodině byl současný rodič vychováván, jaké vzorce chování si osvojil, abychom mohli pochopit jeho výchovné prostředky a celou jeho osobnost (Matějček, 1994). Dle Matějčka (1994) se v nás naše postoje k dítěti a tendence k určitým výchovným metodám tvoří ještě dříve, než se vůbec staneme rodiči. Při výchově dětí čerpáme především z vlastního dětství, ze zkušeností a reakcí, které na nás výchovně působily, z našich obav a radostí. Dalším faktorem, který ovlivňuje to, jak se rodič staví ke svému dítěti, je například konkrétní životní situace. Různé životní okolnosti mohou vést rodiče k více či méně kladným postojům vůči svému dítěti.

Kupříkladu k odstrkování dítěte může docházet kvůli špatným sociálním podmínkám, ve kterých rodina vyrůstala a žije dodnes. S tím souvisejí pochybnosti, zda příchod dítěte do rodiny nebude pouze další ekonomickou zátěží nebo zda by nemohlo být dítě důvodem k rozpadu rodiny v budoucnu. Důležitým faktorem je také zásadní otázka toho, do jaké míry dítě bylo chtěné (Čáp, 1997). Tato otázka je velice významná a má velký vliv na vývoj a vztah rodiče s dítětem. Nevystačí nám však kladná odpověď na otázku plánovaného těhotenství, může se totiž jednat také o případnou manipulaci s partnerem a jeho vůlí stát se rodičem. „Plánované“ těhotenství v tom špatném slova smyslu nám nikdy nemůže zaručit lásku a něhu k dítěti ze strany rodičů. Určitě lze vidět velký rozdíl v tom,

jestli nastávající matka myslí na plod s něhou, nebo jestli v něm vidí jen nechtěný objekt. (Říčan, 2013).

Ve své knize s názvem „Rozvíjení osobnosti a způsoby výchovy“ Jan Čáp (1996) zmiňuje některé výzkumy zabývající se dětmi z nechtěných těhotenství, dětmi rodičů se závislostí na alkoholu a dětmi, které se narodily do nemanželské rodiny. Děti ze všech těchto skupin vykazovaly podobné znaky, které se projevovaly zejména ve výchovně vzdělávacím procesu. Nejvíce negativních vlastností a znaků se však projevilo u dětí z nechtěného těhotenství. Jednalo se především o zhoršený školní prospěch, slabou imunitu, výbušnou či nesvědomitou povahu. V kolektivu byly tyto děti často označovány za „rváče“ či naopak „zbabělce“.

U dětí, k nimž rodiče již od prenatalního období zaujímali zejména negativní postoj, můžeme obecně hovořit o komplikované socializaci dítěte, která v některých případech může vést ke špatnému formování charakteru a lehké ovlivnitelnosti nežádoucího prostředí, např. chuligánství, záškoláctví, užívání alkoholu či jiných návykových látek. V krajních případech může u těchto dětí také docházet k různým duševním poruchám (Čáp, 1996).

Naopak kladný harmonický emoční vztah k dítěti je základní podmínkou pro příznivé rozvíjení osobnosti dítěte. (Čáp, 1997). Pozitivní přístup rodiče k dítěti vede ke vzniku hlubokého vztahu, dítě se s rodičem identifikuje a může si tak postupně vytvářet kladný vztah k jiným lidem a nemít v budoucnosti problémy například se socializací. Je žádoucí, abychom dítěti již od prenatalního vývoje dávali najevo lásku a bezpečí, že s touto láskou může počítat kdykoli. Aby se mohly děti zdravě rozvíjet a budovat si kolem sebe pevné a kvalitní vztahy, je potřeba, aby si tuto informaci skrze rodiče bezpečně vštípili. Je také důležité, aby rodiče neočekávali, že si jejich lásku dítě odvodí pouze z jejich chování. Žádoucí je, aby byla láska rodiči vyjadřována také slovně, nahlas a bez zbytečných souvislostí (Winget, 2012).

Dalším faktorem, který ovlivňuje kladný přístup rodiče k dítěti je získávání pozitivních představ o sobě samých. Dětem se skrze rodičovské postoje dostávají informace, ze kterých pak vyvozují určité závěry. To, nakolik děti uvěří ve své kladné vlastnosti, záleží v mnohém na informacích, které dostávají od svých rodičů. Je proto potřeba, aby si rodiče uvědomili, že to, jak své děti prezentují před jimi samotnými a ostatními lidmi, je pro dítě klíčovou informací, aby si vytvořilo pozitivní představu o sobě samém.

Také bych ráda zmínila přehnaně kladné rodičovské postoje, především pak postoje matky. Jedná se o matky, které svým dětem dávají nepřiměřenou péči a ochranu. Například

když matky straní své dítě dětského kolektivu nebo se obávají kontaktu dítěte s jinými dospělými lidmi, než jsou ony samy. Takové chování matek, které se odráží nejen v drobných věcech, ale také ve vážných situacích, může vést k velkým problémům ve vývoji dítěte. Tato nadměrná péče matky může vést například k vážným překážkám v sociálním a osobnostním rozvoji dítěte. Čili ze zdánlivě kladného přístupu matky k dítěti se stává velmi negativní postoj, jenž může dítě ovlivnit na celý život (Čáp, 1997).

V závěru této podkapitoly je potřeba si uvědomit, jak moc dokáže rodičovská láska a porozumění dětem jejich život usnadnit. V dnešní době se můžeme velmi často setkat s dětmi, které již přicházejí do školního prostředí s velkými výchovnými obtížemi. Tyto děti jsou velmi často označovány za zlobivé, nevychované či nepozorné. Je důležité, aby se rodiče snažili svým dětem již od narození porozumět, ukazovat jim jejich kladné povahové rysy a na těch slabších se naopak snažit pracovat vlídnou výchovou. V takové výchově by nikdy neměl chybět zájem o dítě, podpora, láska a komunikace. Winget (2012) uvádí, že neexistuje žádná informace, kterou by se rodiče od svých dětí nemohli dozvědět, pakliže s ním budou komunikovat.

K obdobným závěrům došly také další teorie, jako je například významná teorie attachmentu od Johna Bowlbyho. V této teorii převládá názor, že: „Pro duševní zdraví je nezbytné, aby kojeneček a později malé dítě prožívalo vřelý, intimní a nepřerušovaný vztah s matkou (nebo s její trvalou náhradou), v němž oba nacházejí uspokojení a radost.“ (Bowlby, 2010, s. 9). Jádrem takové citové vazby je pak společně prožívaný pozitivní vztah, na jehož vytvoření se oba účastníci aktivně spolupodílí. Tato vazba se formuje prostřednictvím interakcí dítěte s pečujícím již v raném věku a je závislá na přístupu a chování rodičů. Konkrétně, zda se rodiče dítěti naplno věnují a kvalitně naplňují jeho potřeby, nebo k němu přistupují s negativním postojem. (Bowlby, 2010)

2.2 Vztahy mezi rodinou a školou

Jaký je vývoj nahlížení vztahů školy a rodiny? Jak se vyvíjely názory na vztahy mezi rodinou a školou? V této kapitole se budu zabývat nejen vývojem tohoto tématu, ale také otázkou, jaké se objevují argumenty pro zapojování rodičů do výchovně vzdělávacího procesu, a co konkrétně oblast vztahů školy a rodiny zahrnuje.

2.2.1 Vývoj vztahů rodiny a školy

Hluběji se začaly zkoumat vztahy mezi rodinou a školou koncem 50. let 20. století (Štech, 1997). K tomu přispěla skutečnost, že školní úspěšnost dítěte je stále více spojována s životem rodiny a jejího postoje ke vzdělávání. To, jak dítě ve škole prospívá, jak se chová a projevuje, je vnímáno jako jakési zrcadlení postojů ke vzdělání a celkové kultury rodičů daného dítěte (Štech, Viktorová, 2010).

Velmi dlouhou dobu byly vztahy mezi rodiči a školou jednosměrné, což v praxi znamenalo, že docházelo pouze k přenosům informací ze strany školy (učitele) na rodiče. Změna nastala až v 70. a 80. letech, kdy rodiče byli stále více vyzýváni, aby se podíleli na formálních diskuzích, týkajících se nejčastěji prospěchu jejich dětí. Postupně pak rodiče dostávali příležitost zapojit se do různých aktivit třídy, jejich komunikace dostala neformální a přátelskou podobu. Rodiče tak mohl hrát větší roli ve výchově a vzdělávání svého dítěte (Rabušicová, 2004).

Přelomová byla pak 90. léta, kdy došlo k důležité změně v legislativě, která rozšířila rodičovská práva. Rodiče tak dostali možnost zapojit se do rozhodování o školních záležitostech nad rámec formálních konzultací, které se týkaly pouze hodnocení jejich dítěte. Zároveň se však v těchto letech objevovaly velké tlaky ze strany státu na posílení vztahu rodič–škola. S ohledem na tržní model, který vstoupil do vzdělávání začala být škola nucena skládat účty nejen státu, ale také rodičům, kterým poskytovala službu. To vedlo k dalšímu prohlubování spolupráce a komunikace mezi rodiči a školou. Podoba vztahu mezi školou a rodinou však není univerzálně daná. Existuje několik modelů a poznatků týkající se této problematiky a některé z nich budou dále představeny.

Důležitým faktorem, který do značné míry ovlivňuje vztahy je také charakteristika rodičů. Jde o nesourodou skupinu s mnoha zájmy, která je nezorganizovaná. Proto také spolupráce se školou vychází z různých individuálních očekávání. Hlavními důvody, které vedou k angažovanosti rodičů ve školním dění, jsou například zvyšování školní neúspěšnosti dětí, potřeba mít přehled o tom, co se děje ve škole, mít vliv na školu apod. (Rabušicová, 2004).

Obě instituce by měly mít v centru svého zájmu dítě a jeho optimální vývoj. Zároveň je žádoucí, aby společně hledaly vhodné postupy a intervence, které povedou k naplnění jejich společenské úlohy. Na školu jsou kladeny především požadavky na otevřenost, přístupnost a transparentnost její „politiky“. Postupně vzniká velké množství programů a

kurikulárních dokumentů, jenž vedou k podpoře idey zapojování rodičů do fungování a činností školy a tím pak podporují jejich vzájemnou spolupráci (Majerčíková, 2015). Současně pak spolu s rostoucím požadavkem na angažovanost rodičů na chodu školy, vzrůstá také vnímaná zodpovědnost rodičů za vzdělání svých dětí (Smetáčková, 2007).

Brite Ravnová (2003) uvádí v souladu s výše uvedeným čtyři základní modely vztahů mezi rodiči a školami (učiteli) v průběhu 20. století. První z nich je model *kompensační*, který převládal v 60. a 70. letech a představa tohoto modelu byla taková, že pro určitou skupinu rodičů může být problematické být dobrými rodiči do takové míry, aby mohli být podporou pro vzdělávání a rozvoj svých dětí. V tomto jim má být nápomocná právě škola, což je vytvořená instituce právě k tomuto účelu. Druhým modelem byl model *konsenzuální*, který začal fungovat v 70. a 80. letech. Jeho hlavním cílem bylo informování rodičů, kdy šlo především o jednosměrný proces, jak již bylo zmíněno výše. Škola a rodina byly chápány jako sobě rovné instituce. Dalším modelem byl model *participační*, který plynule navázal na předchozí model. Rodiče jsou chápáni jako „aktivní, autonomní a individuální lidské bytosti, jež hrají ústřední roli v procesu rozhodování a jeho implementaci.“ (Ravnová, 2003)

Dle Ravnové je současným modelem model sdílené odpovědnosti, který posunuje předchozí model ještě k většímu podílení se rodičů na aktivním rozhodování v otázkách vzdělávání jejich dětí. Zdůrazňuje také problematiku rovné odpovědnosti rodiny a školy za výsledky těchto rozhodnutí. Cílem je tedy co nejvyšší míra spolupráce rodiče, z níž bude mít prospěch jejich dítě. Je zde však vyslovena také pochybnost autorky modelů o tom, zda v budoucnu tato sdílená odpovědnost nebude vést spíše k rozdělovací odpovědnosti, a to v souvislosti s vyhraněním rozdílů mezi úkoly školy a úkoly rodiny. (Ravnová, 2003).

2.2.2 Argumenty pro rozvoj vztahů mezi rodiči a školou

V této podkapitole zkoumám argumenty, které se týkají zapojování rodičů do vzdělávacího procesu. Z dostupných studií vyplývá, jak nesmírně důležité je zapojování rodičů do školních záležitostí již u předškolních dětí.

Mezi hlavní argumenty pro zapojování rodičů do výchovně vzdělávacího procesu jejich dítěte patří především rodičovská práva, což obecně představuje skutečnost, že rodiče mají právo na informaci o výsledcích jejich dítěte, o chodu školy či o zásadních rozhodnutích školy. Ve většině případů mají rodiče také právo zvolit si pro své dítě školu dle svého uvážení či nahlížet do oficiálních dokumentů, jakým je například výroční zpráva. Dalším argumentem je přesvědčení, že rodiče mají nejvýraznější vliv na rozvoj dítěte, z čehož pak vyplývá, že efekty školního působení jsou o to více posíleny, pakliže jsou podporovány také rodinou. Třetím argumentem pro zapojování rodičů do vzdělávání je princip občanské participace v komunitních institucích. (Rabušisová, 2004).

Carol Vincentová (2000), která tento třetí argument podrobně rozpracovává ve svých studiích, zdůrazňuje zejména to, že participace je založena na typickém vztahu mezi občany a státní institucí, kdy rodič uplatňuje svá práva a svou odpovědnost vůči škole. Je také důležité zmínit psychologické argumenty, které zdůrazňují potřebu dítěte, aby se významní lidé z jeho života chovali konzistentně a aby vazby mezi školním a rodinným prostředím byly navzájem pozitivně propojeny.

Existují však rizika efektu zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu, která nesmíme opomenout. Nelze totiž přisuzovat obecnou platnost faktu, že dobré vztahy mezi školou a rodinou jsou vždy potřebné a žádoucí. Objevují se úvahy o tom, že proces budování dobrých vztahů rodiny a školy a jejich výsledků, může být také rizikový či oslabující pro jednu z uvedených stran. Například může docházet ke stírání individuálních rozdílů mezi rodiči. Jak jsem již zmínila, nejde o homogenní skupinu, která by se ve všem shodovala a měla od školy stejná očekávání. Jako problematická se například ukazuje praxe, při níž nejsou v dostatečné míře zohledněny rozdíly mezi jednotlivými rodiči a rodičovskými skupinami. Rodiče totiž nejsou unifikovanou skupinou, ale naopak jsou stratifikováni podle socioekonomické vrstvy, kultury či etnika, čímž jsou odlišeny také jejich zájmy a potřeby. Představa školy o tom, co rodiče chtějí, pak vychází spíše z obrazu, který je uniformní a stereotypní. Výsledkem pak může znevýhodnění některých rodičovských skupin, přestože může být nechtěné. (Rabušicová, 2004)

Dalším rizikem pak může být také přehnaná snaha školy podřídit se a vycházet ve všem vstříc rodičům. To může vést k přesvědčení rodičů, že škola nemá přesně vymezenou koncepci, která by mohla být pro všechny spolehlivou oporou. Mohou však také nastávat komplikované situace, kdy dochází ke konfliktu rolí, do kterých se rodič ve vztahu ke škole dostává. Například to, že na jedné straně se od nich očekává, že se budou zapojovat do různých konzultačních, rozhodovacích nebo kontrolních orgánů, na straně druhé však zůstávají rodiči, jež jsou klienty školy, to znamená těmi, kterých se rozhodování formálních orgánů týká. (Rabušicová, 2004).

Rodiče vychovávají své děti ve velmi nestabilní situaci. Jejich úspěšné naplnění základních požadavků moderní výchovy je nakonec hodnoceno a kontrolováno školou. Rodiče pak mohou nabýt pocitu, že naplnění jejich představ a očekávání může být ohroženo, například tím, že budou hodnoceni negativně. Tyto pocity pak mohou vést k tomu, že vyvíjí tlak a působí na učitele a školu. Tento tlak je pak vyvíjen především na proměnu školy – aby rozvíjela osobnost dítěte a byla tak pro jejich dítě vlídnou institucí. V tuto chvíli však rodiče mohou narážet na vzdor školy jako instituce, jejíž hlavním cílem zajišťování úspěšné integrace dítěte do kultury a zachování kontinuity společnosti (Štech, 2004).

Domnívám se, že dnešní doba přináší do vzdělání čím dál více osobních pravidel a norem a snaží se přizpůsobit individuálním požadavkům svých žáků a žákyň. V důsledku měnících se požadavků na podobu vztahu a spolupráce školy a rodiny, se objevuje stále rostoucí poptávka po individuálním přístupu školy k žákům a jejich rodičům. Úzká spolupráce mezi oběma institucemi přináší velké množství výhod, z nichž uvádím alespoň některé z nich (Majerčíková, 2015):

- zlepšení školní úspěšnosti dítěte
- prevence problémového chování a obtíží při výuce
- hlubší poznání osobnosti dítěte ze strany rodičů
- možnost navázání vztahu s ostatními rodiči a tím možnost sdílení zkušeností z oblasti rodičovství a výchovy dítěte

Obecně však z celosvětových výzkumů vyplývá, že si rodiče přejí být větší součástí školy a hrát ve vzdělávání svých dětí zásadnější roli, než se může pedagogům zdát. Skutečnost je ale taková, že existuje jen velmi málo případů, kdy je jasně stanovená politika a struktura práce, jak rozvíjet a posilovat vztahy mezi rodiči a školou. Výsledkem je pak

velmi variabilní obsahová i formální spolupráce, což přináší velmi rozdílné výstupy (Rabušicová, 2004).

2.2.3 Zapojování rodičů

V současné době dochází k velkému posunu vztahu mezi školou a rodiči. Lze zaznamenat přechod od vztahu podřízenosti rodičů vůči škole k vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodinou. S příchodem nových legislativních změn ve školství dochází k tomu, že jsou rodiče žáků roli klientů škol, čemuž poté odpovídá také jejich obecný postoj ke škole.

Ve snaze vyjít rodičům maximálně vstříc, pak dochází k nevýhodnému postavení školy k rodičům. Dnes mohou rodiče požadovat, aby škola respektovala způsob výchovy v rodině, a dále aby při školní edukaci a přístupu k dítěti byl tento způsob výchovy respektován. Zároveň však ale škole chybí nástroje, kterými by rodinu mohla podněcovat a přimět ke vzájemné spolupráci.

V této podkapitole konkrétně představím termín „rodičovské zapojení“, který byl již zmíněn. Jde o pojem, který v sobě zahrnuje hned několik oblastí a úrovní vztahů mezi rodinou a školou a vychází z evropských dat.

Rabušicová (2004) tyto oblasti shrnuje do následujících obecných kategorií:

- Podoby zapojení rodičů do vzdělávacího procesu ve škole – rodičovské role ve vztahu ke škole.
- Komunikace mezi rodinou a školou, respektive mezi rodiči a učiteli.
- Aktivity školy vůči rodině a formy spolupráce mezi školou a rodinou.
- Rodiče jako přímí účastníci vzdělávacího procesu ve škole.
- Rodičovské vzdělávání.

První kategorie tvoří obecné poznatky z vývojové a pedagogické psychologie, sociologie výchovy, pedagogického managementu a obecné pedagogiky, ve druhém případě jsou východiskem poznatky z konkrétní výchovné a vzdělávací praxe. Oba tyto postupy se vzájemně prolínají, podporují a posilují. (Rabušicová, 2004). První čtyři výše uvedené kategorie rodičovského zapojování jsou základem pro partnerství rodičů a škol. Konkrétně

pak v oblastech rodičovských rolí ve vztahu ke škole, komunikace mezi rodinou a školou, aktivity školy vůči rodičům a formy spolupráce mezi rodiči a školou.

Autorka však uvádí, že toto schéma není úplné. Větší pozornost by si zasloužila například problematika učitelských rolí ve vztazích s rodiči a připravenosti učitelů do vztahu s rodiči vstupovat. Také s ohledem na povahu výzkumné části této práce lze poukázat na otázku kompetencí a pravomocí učitelů. Může nastávat taková situace, ve které se učitelé necítí jistí při komunikaci s rodiči či v postupu řešení určitých událostí. Pokud totiž učitel či učitelka nemá pevně ukotvenou svou profesionální pozici, může docházet k obavám z oslabování jeho role. Je velmi důležité, jak jsou rodiče ve vztahu ke škole vnímáni a jak sami vnímají svou roli. Odvíjí se od toho totiž další dílčí oblasti, jako jsou například různorodé aktivity a spolupráce, již zmíněná komunikace či další vzdělávání rodičů.

Lze tedy usuzovat, že rodičovské zapojení do výchovně vzdělávacího procesu jejich dětí je sledováno dvěma základními pohledy. Prvním pohledem je hledání již zmíněných argumentů, které mají poukazovat na smysl zapojování rodičů, a druhým pohledem je pak sledování efektů, tj. co zapojování rodičů ve výsledku přináší všem stranám, dětem, rodičům a škole. (Rabušicová, Emmerová, 2003).

Postupně se však názory na oblast vztahů školy a rodiny mění a promítají se také do terminologických změn. Většina autorů již však dnes nehovoří o výše zmíněném „rodičovském zapojení“ nebo o „vztazích školy a rodiny“, ale o „partnerství mezi školou a rodinou“. (Payne, 1997)

Je důležité si také uvědomit, že kontakt školy a rodičů by měl být přiměřeným k potřebám dítěte, rodičů i školy. Nadměrný kontakt, ať je jakékoli povahy, může dítěti uškodit. Škola je pro dítě místem, kde se vzdělává, ale zároveň je škola místem pro osamostatňování dítěte. Slouží jako místo pro budování nových mezilidských vztahů a dále jako útočiště a prostor, kde by se mělo dítě cítit bezpečně.

Významná autorka Epsteinová zabývající se koncepty vztahů rodiny a školy, přišla s teorií šesti úrovně struktury zapojení rodičů do školního procesu. Dle její teorie tvoří působení školy a rodiny vzájemně prolínající a překrývající se oblasti vlivu. Zmíněná struktura partnerství se týká intenzity vztahu, podoby vztahu a vzájemné spolupráce mezi oběma institucemi. (Epstein, 2001):

1. **Parenting („rodičovství“):** hlavním cílem je pomáhat rodinám, aby vytvořili adekvátní a stimulující prostředí pro své děti, které je nezbytné pro úspěšnou školní socializaci a vzdělání. Škola se snaží poskytnout informace, pořádá pro rodiče přednášky, workshopy týkající se témat rodičovství, výchovy, výživy a podobně.
2. **Communicating („komunikace“):** základem je revize, kontrola srozumitelnosti, forem a frekvence všech druhů komunikace školy a rodiny. Cílem je pak budování efektivní „dvojsměrné“ komunikaci mezi školou a rodinou.
3. **Volunteering („dobrovolnictví“):** snaží se zvýšit angažovanost a míru zapojení rodičů do procesů školy skrze nejrůznější nabídky dobrovolnické činnosti a vytváření vhodných příležitosti pro všechny rodiče.
4. **Learning at home („domácí příprava“):** Jde o kvalitní poskytování informací rodičům, které se týkají především požadavků na výuku dětí. Škola by se měla snažit usilovat o zapojení rodin a dětí do spolurozhodování věcí, jenž se týkají kurikula školy.
5. **Decision Making („rozhodování“):** Základem je snaha školy zapojit rodiče do důležitých rozhodnutí týkající se školy. Orientace na rozvoj a podporu spolupráce školy a rodin.
6. **Collaborating with the Community („spolupráce s komunitou“):** Tato subkategorie je charakterizována potřebou identifikovat možné zdroje a služby pro rodiče, napomáhající pozitivnímu vývoji školy a posilování jejích prostředků. Cílem je zapojit rodiny do tvorby programů školy (besídky, vzdělávací kurzy, sportovní vyžití atd.)

Představený model je však vytvořen v amerických podmínkách, což pro nás představuje jisté úskalí. Americká kultura je v mnoha oblastech odlišná od té evropské, proto se domnívám, že tento model nelze obecně aplikovat, nýbrž jej považovat pouze za jakýsi teoretický ideál. S ohledem na české prostředí bychom mohli uvést například tradiční model

vztahů od Stanislava Štecha (2000, in Čapek 2013), který lze vymezit čtyřmi charakteristickými rysy:

- *Separace*
- *Selekce*
- *Úkolování*
- *Formálnost*

V případě *separace* jde o termín označující tendenci pouze k jednostranné komunikaci mezi rodiči a školou, která se ve většině případů týká prospěchu žáka a jeho případných obtíží. Škola v tomto případě nikterak nepodněcuje rodiče ke spolupráci a nepodporuje zapojení rodičů do života školy. Obě instituce jsou vnímány jako oddělené, mající jasně vymezeny kompetence, role a hranice. Pakliže dojde k přímým kontaktům mezi rodinou a školou, jsou omezené, ne příliš časté a mají pevně stanovenou dobu. Pokud je kontakt vyžádán mimo oficiální termín, signalizuje to zejména nepříjemnou a negativní událost, která se týká žáka.

Selektivnost je charakterizována výběrem témat a oblastí, ke kterým jsou rodiče školou vyzýváni. Vyjadřuje nepropustnost „sféry vlivu“ a hranic, o jejichž nastavení rozhoduje škola. Rozhodnutí, do jaké míry bude rodičům dovoleno angažovat se v oblasti školy, je pouze na uvážení učitele.

Úkolování označuje formu komunikace učitele s rodiči. Jedná se o jednosměrný způsob komunikace, jejíž hlavní podstatou je delegování úkolů ze strany školy na rodiče. Selhávání žáka je vnímáno jako selhávání výchovných strategií rodičů, proto jsou také rodiče vyzýváni k řešení. Je zde však riziko přílišného zobecnění požadavků učitele a opomenutí individuálních zvláštností a potřeb konkrétní rodiny k tomu, aby bylo možné daný problém úspěšně vyřešit.

Formálnost pak představuje skutečnost, že přestože dochází k nárůstu nejrůznějších oficiálních událostí pro rodiče a existuje velké množství možností, jak vzájemně komunikovat, role „připisovaná“ rodičům zůstává stále stejně pasivní.

2.2.4 Role rodičů ve vztahu ke škole

Každý rodič by se měl snažit jednat tak, aby pozitivně ovlivňoval výchovně vzdělávací proces svého dítěte. Rodič je ten, kdo dítě připravuje na školní docházku, přibližuje dítěti význam studia a vysvětluje mu přístup a podstatu vzdělávání. To, jak bude dítě ve škole prospívat, ovlivňuje také cílené působení rodiče na dítě, a to především v oblastech osvojování si pracovních návyků a smyslu pro zodpovědnost. Dítě má tendenci k opakování a napodobování chování rodičů, je proto velmi přínosné, pokud rodiče zprostředkovávají dítěti svou vlastní zkušenost se vzděláním. Je nezbytné, aby rodiče poskytovali dítěti pozitivní přístup ke škole, podporovali jej ve vzdělávacích aktivitách, ať jsou školní či mimoškolní. Dítě pokládá za velmi důležité, aby s ním rodiče sdíleli také mimoškolní aktivity, jako jsou například školní besídky, třídní schůzky, školní projekty či výlety. Dítě od rodičů potřebuje cítit zájem a kohezi.

Je nezbytné, aby rodiče vedli své děti k respektu k autoritám a před školní docházkou je připravovali na novou a velmi podstatnou osobu v jejich životě – učitele. Třídní učitel či učitelka však není důležitou osobou pouze pro dítě, ale také pro rodiče samotné. Je velmi žádoucí, aby existovala součinnost rodičů a učitelů. Jedině pak mohou vzájemně spolupracovat, navzájem si sdělovat informace o dítěti, eliminovat negativní jevy, které by mohly ovlivňovat celý výchovně vzdělávací proces. Jak jsem již zmínila, rodiče by měli vést dítě k respektování autorit a v žádném případě by nemělo docházet ke snižování autority učitele.

V případě, že rodič nesouhlasí s výchovnými či vzdělávacími postupy, které pedagog aplikuje na jeho dítěti, je vhodné, aby si rodič tyto výhrady řešil přímo s pedagogem bez toho, aniž by do problému jakkoli zapojoval dítě. Negativní postoje rodičů k učitelům se mohou záporně odrazit na vztahu učitele a žáka a negativně tak ovlivnit atmosféru ve třídě. Rodiče i učitelé musí mít vždy na paměti, že oběma jde o to samé, tj. o zájem dítěte a jeho výchovně vzdělávací prospěch. Každé dítě vyžaduje do určité míry individuální přístup, který by měl vycházet právě z výše zmíněné součinnosti. Je důležité, aby si rodič i pedagog uvědomili své vlastní kompetence a díky vzájemné spolupráci vytvořili pro dítě co nejlepší podmínky pro jeho celkový rozvoj.

Ráda bych zde uvedla typologii stylů od Stanislava Štecha (Štech, 1997), jimiž rodiče koordinují působení ostatních aktérů výchovy. Prvním typem je *opozice*, kdy rodina přiznává ostatním činitelům výchovy jen malé kompetence. Druhým je pak *delegování*, kdy funkce

ostatních činitelů není přesně definována a obvykle zahrnuje i to, co by se v jiných rodinách řadilo pod kompetence rodiny. Třetím typem je *mediace*, kde rodina přesně vymezuje ostatním institucím jejich kompetence a současně se sama aktivně zapojuje do vzdělávání svých dětí. Jako poslední typ zmiňuje autor *kooperaci*, kde rodina rozvíjí a podporuje úsilí ostatních výchovných činitelů.

V současnosti se také můžeme setkat s různými přístupy k jednotlivým rodičovským rolím. Obvykle je na ně pohlíženo jako na „klienta–zákazníka“, na „partnera“ a na „občana“. Dále se těmito přístupy budu zabývat a jednotlivě je představím. Toto dělení je založeno na výzkumu (Rabušicová, Pol, 1996), který proběhl na brněnských základních školách. Cílem bylo zjistit, jak jsou rodiče ve školách vnímání a jak oni sami vnímají svou rodičovskou roli. Na základě výsledků výzkumu došli k rozdělení rolí rodičů do tří základních podob.

Existují však limity tohoto dělení. Vstupuje do něj velká míra subjektivních proměnných. Do hodnocení pocitu spokojenosti či nespokojenosti s rodiči se promítá také klima školy, vzájemné vztahy a další faktory. Tyto faktory pak velmi ovlivňují, jakou roli na konkrétní škole rodiče zastupují a jak ji také vnímají. Rodiče mohou také současně zastávat více rolí zároveň. Každodenní život s sebou přináší různé sociální situace, což s sebou přináší také rozličné postoje, které k nim zaujmeme. Není řečeno, že škola, která je založena na partnerském přístupu školy a rodičů, nemůže zároveň uplatnit zákaznický model. Předpokládám tak, že na českých školách dochází spíše ke kombinaci jednotlivých modelů rolí a je proto těžké samostatně tyto role ve školách aplikovat.

1. Rodiče jako klienti či zákazníci

„Tento klientský (zákaznický) model rodičovských rolí přináší do otázky pohledu na rodiče dvě možné perspektivy: 1. škola a její učitelé jsou odborníky na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky a jak o ně pečovat; 2. rodiče jsou odborníky na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby (školy) a přístup mají požadovat. Postoj školy závisí obvykle na dvou podmínkách. Na vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí a také do značné míry na ochotě podrobovat svou práci kritice a požadavkům rodičů a reagovat na ně, popř. jim vycházet vstříc, a zároveň na schopnosti jasně formulovat a obhajovat před rodiči svou práci.“ (Rabušicová, Emmerová, 2003)

Podstatou tohoto přístupu je svobodný výběr školy rodičem. Školy jsou vnímány jako konkurence a snaží se proto nabídnout co nejlepší nabídku v oblasti výuky, mimoškolních aktivit a jiných služeb školy. „Možnost svobodného výběru školy a zavedení určité „spotřebitelské kultury“ ve školách má mít za následek i větší spolupráci rodičů se školou, neboť se nabízí příležitost ovlivnit kvalitu „kupovaných“ služeb. Tento předpoklad je ovšem poněkud problematický, neboť zákazník má právo své požadavky uplatnit, ale také je vůbec nevyjádřit. Rodiče tak zvažují své časové možnosti i to, nakolik se cítí být připraveni své zájmy prosazovat“ (Rabušicová, Emmerová, 2003).

2. Rodiče jako partneři

„Partnerství je ve vztahu školy k rodičům dnes už nejčastěji používaným výrazem. Nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, tedy vzájemné uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. V jeho rámci se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako obohacení pro vlastní práci. Rodiče, jakkoli nejsou odborně vzděláni, mají s výchovou osobní zkušenosti, znají své děti nejlépe, a proto jsou jejich sdělení pro práci učitelů hodnotná. Existuje shoda v tom, že partnerský vztah učitelů s rodiči je spíše ideálem než skutečností, že se jedná více o proces vytváření takového vztahu než o dosažený stav. Kritické hlasy (např. Vincent, 2000) dokonce tvrdí, že termínu partnerství, s konotací rovnosti používají školy především proto, aby získaly rodiče pro podporu svých cílů“ (Rabušicová, Emmerová, 2003).

Otázkou proto zůstává, do jaké míry lze hovořit o skutečném partnerství a zvážit myšlenku, zda se nejedná o příliš idealistický termín. Rabušicová (2003) zmiňuje, že vzhledem k velkým rozdílům mezi rodiči nelze přistupovat ke každému stejně, od čehož se také přirozeně odvíjejí jednotlivé vztahy mezi učitelem a rodičem. Z tohoto důvodu pokládá za příhodnější hovořit o tzv. budování partnerství s rodiči. Budování partnerství je dlouhodobý proces, který probíhá na obou stranách. Pro vytvoření efektivního vztahu je nutná potřeba komunikace, která je otevřená a respektující.

3. Rodiče, kteří jsou problémoví

Další skupinu rodičů tvoří tzv. problémoví rodiče. Takoví rodiče jednají s učitelem velmi zřídka a přímé komunikaci se obvykle vyhýbají. Často mohou zastávat jiné hodnoty, než je vzdělávání jejich dětí, což může být mj. v případě rodičů jiného etnika či u rodičů

ze slabší socioekonomické vrstvy. Tyto rodiče můžeme nazvat jako „nezávislé“ či „špatné“, přičemž do druhé kategorie spadají rodiče, kteří o své dítě příliš nepečují, a to ve všech jeho oblastech.

Na druhé straně pak jsou rodiče, kteří s učitelem konzultují naprosto vše, co se jeho dítěte týká. Mohou například volat učitelům mimo pracovní dobu či si sjednávat konzultace s učitelem každý den. Učitel může být takovou komunikací velmi často zahlcený a vnímat ji jako obtěžující a časově náročnou. Takové rodiče pak můžeme označit jako „rodiče snaživé“ (Šed'ová, Čiháček, 2004).

4. Rodiče jako občané

Tento vztah je obecně vymezován jako typický vztah mezi občany a státní institucí, přičemž rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám. Je třeba rozlišovat, zda se jedná o uplatňování práv individuálních, nebo kolektivních. Uplatňování práv rodičů je podmíněno jejich aktivitou. (Rabušicová, Emmerová, 2003).

Všechny role rodičů vůči škole vyplývají z občanské participace. Každá společnost vnímá občanství jinak, občané se podílejí na společnosti v odlišné míře a na nejrůznějších rovinách. Proto je důležité porozumět podstatě občanství a tomu, jak jednotlivé společnosti vytvářejí podmínky pro jeho uplatňování. Rodič v tomto pojetí jedná buď jako občan nebo jako ekonomicky nezávislý subjekt, který uzavírá smlouvu na vzdělávací službu. Může se však také jednat o subjekt, který není nezávislý, ale i přesto má nárok na tuto vzdělávací službu, která je poskytována státem. V tomto případě jsou vztahy mezi školou a rodiči určovány především ze strany školy. Potenciál, který s sebou přináší vztah vzájemné závislosti, je v tomto ohledu přehlížen. Přitom právě tento vztah může být klíčový pro budování kvalitního vztahu mezi rodinou a školou. Občanský přístup rodičů ve vztahu ke škole v sobě nese velké množství potenciálně silných stránek, ale současně i celou řadu úskalí. Promítají se v něm totiž všechny předcházející přístupy a je tedy určitou kombinací.

Závěrem této kapitoly lze říci, že všechny výše zmíněné rodičovské role ve vztahu ke škole mají svá opodstatnění, která vytvářejí východiska pro realizaci kvalitní sítě vztahů rodiny a školy. Autorky Rabušicová a Emmerová (2003) se domnívají, že největší potenciál pro budování dobrých vztahů v sobě má model partnerství a model rodičů jako občanů a není potřeba je od sebe oddělovat. V obou se totiž dá předpokládat vlastní iniciativa a aktivita rodičů, která je v prvním případě založena především na důvěryhodných kontaktech se školou, zatímco ve druhém případě vychází ze širších základů občanské účasti. Obě

polohy rodičovské participace můžeme považovat za efektivní uspořádání vztahů rodiny a školy.

2.2.5 Tiché partnerství

V této podkapitole podrobněji představím empirickou studii „Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy“ (Šed'ová, 2009), která se snaží na základě kvalitativního výzkumu popsat interakci a komunikaci mezi rodiči a školou.

Konkrétně pak mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. Studie je specificky zaměřena na skupinu rodičů, kteří jsou učiteli vnímáni jako rodiče dobří a spolupracující. „Výzkum vykresluje strategii tichého partnerství, jež spočívá v podřízení se očekáváním učitelek za účelem dosažení vlastních cílů“ (Šed'ová, 2009).

Autorka této studie si kladla za cíl prozkoumat vztahy mezi školou a rodiči žáků, navštěvující první stupeň základní školy. Jedná se o velmi aktuální téma, které je jednou z důležitých součástí pedagogického diskurzu. Důvodem, proč byli pro výzkum vybráni rodiče, již jsou v očích učitelů dobří a spolupracující, je fakt, že vztahy mezi školou a rodiči jsou dlouhodobě vnímány jako neuspokojivé. Proto je dle Šed'ové (2009) užitečné nahlédnout na ně v jejich nejlepší podobě. Rodiče, na něž je pohlíženo jako na dobré a spolupracující, jsou skupinou, jejíž socioekonomický status spadá do střední třídy. Důležitost tohoto statusu je empiricky doložena nejen z hlediska vlivu na školní výsledky dítěte, ale také z hlediska odlišného utváření vztahů a postojů k učitelům a škole celkově.

Dalším cílem studie bylo se na základě empirických dat pokusit odpovědět na otázku, do jaké míry odpovídá realita současných vztahů mezi rodiči a školou konceptům zapojování rodičů či partnerství. Šed'ová (2009) odkazuje na vytvoření typologie již několikrát zmíněného zapojování rodičů (Epstein, 2001), která posloužila jako základ pro empirické výzkumy míry spolupráce a jejich efektů mezi rodinou a školou.

Typologie zahrnuje těchto 6 oblastí:

- posilování rodičovských dovedností
- komunikace mezi rodiči a školou
- dobrovolná práce rodičů ve škole
- domácí učení rodičů s dětmi
- rodičovská účast na rozhodování ve škole
- spolupráce se širší komunitou

Tyto položky se do určité míry liší od oblastí, které byly uvedeny v předchozí kapitole (Rabušicová, 2004) zejména z důvodu, že předchozí položky autorka aplikovala na výhradně české prostředí.

Je důležité také zmínit, že se od 90. let začíná měnit pohled na vztahy mezi rodinou a školou. Začíná se upouštět od primárního zlepšování výsledků dítěte a začínají být chápány jako součást rodičovských práv a vztahovány k principům občanské společnosti. Přestává se hovořit o klíčovém pojmu rodičovského zapojování a nahrazuje jej partnerství. Partnerství je pak definováno jako: „Sdílení moci a odpovědnosti mezi rodinou a školou, sdílení společných cílů, zodpovědný dialog zahrnující vzájemné naslouchání a vůli ke kompromisům a závazek ke společnému jednání“ (Šedřová, 2009).

Výzkumná zjištění prokázala, že velmi důležitým indikátorem pro označení dobrý rodič je zejména materiální péče. Je to takový rodič, který dítěti připraví svačinu, dohlédne na pořádek v aktovce, obalí sešity či zkontroluje domácí úkoly.

Lze tedy konstatovat, že nároky učitelů na tzv. dobrého rodiče nejsou příliš vysoké a překvapivě neobsahují příliš výchovné a vzdělávací oblasti. Je možno říci, že pro učitele nejsou až tak důležité vlastnosti rodičů, ale jejich ochota následovat učitelku. Výsledky lze přirovnat ke stejným závěrům šetření, které bylo realizované Štechem a Viktorovou (1995). Dobrý rodič nemusí být příliš aktivní, nicméně je důležité, aby využíval komunikačních příležitostí, ke kterým ho škola vybízí.

Rodiče rovněž našli společného jmenovatele v otázce představy o dobrém učiteli. Je to především shoda v tom, že učitel je profesionál, který jejich děti něco naučí. Je pro ně velmi důležité, aby dětem podali látku tak, aby ji pochopily. To je totiž to, co rodiče nedokáží. Umí taktéž číst, psát a počítat, ale chybí jim právě ta schopnost vysvětlení, kterou rodiče považují za nejdůležitější. Tato schopnost „naučit“ se v pojetí rodičů snoubí s mírou přísnosti. Rodiče jednohlasně tvrdí, že přísnost učitelů musí být propojená také s laskavostí a porozuměním.

Další otázkou, jež byla v šetření pokládána, je, jak se rodiči či učitelé domnívají, že je vidí druhá strana, a zároveň co od nich očekává. Vymezení rodičů toho, jak si učitelé představují dobrého rodiče, se velmi překrývá s vymezením samotných učitelů. Respondenti – rodiče si myslí, že v očích učitelů jsou za dobré rodiče, pakliže projevují o své dítě přiměřený zájem, tráví s nimi čas a podněcují je k autoritě k učiteli. Naopak pro učitele bylo obtížné odpovědět na otázku týkající se rodičovského očekávání.

Jejich odpovědi byly strohé a vyhýbavé, v závěru se však shodovaly v tom, že dobrý učitel by měl být laskavý a měl by mít rád děti.

Otázka komunikace přinesla výsledky, které svědčí o tom, že obě skupiny respondentů správně vnímají významy, které jejich protějšky připisují vzájemné spolupráci. Učitelé potřebují vědomí, že mají rodinu v zádech. V rozhovorech uváděli několik momentů a situací, které vznikají uvnitř třídy a je potřeba zapojení rodičů. Jsou to například problémy s kázní či s učením, kdy je potřeba, aby byli zapojeni v plné míře také rodiče. Rodiče z výzkumného vzorku pak nezávazně potvrzují poskytování své podpory učitelům.

Obecně lze říci, že tento výzkum odpovídá teorii vztahů rodičů a učitelů dle Rabušicové (2004). Například v otázkách rovné odpovědnosti za výchovně vzdělávací proces dětí se oba zdroje naprosto shodují. Poukazují na pozitivní vliv dobré spolupráce obou institucí na dítě, přestože je důležité také upozornit na možná rizika, která se mohou vyskytnout. Oba výše zmíněné prameny odkazují na model zapojování rodičů, přičemž poukazují na odklon od termínu „rodičovské zapojování“ k termínu „partnerství“. Šed'ová (2009) dále přichází s pojmenováním „tiché partnerství“, jako nejvhodnějšího označení pro spolupráci mezi rodinou a školou na prvním stupni základní školy.

3 ŠKOLA JAKO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE

Samotný pojem „škola“ pochází z řeckého výrazu „scholé“, který lze přeložit jako volnost, prostor, možnosti či čas, který je vyměřený na získávání vědomostí a vzdělání. Vzdělání lze pak chápat jako určitý systém, který je složen ze specifických podsystémů, kdy každý z těchto podsystémů má svou jasně vymezenou funkci. Obecně lze říci, že funkcí výchovy a vzdělání je určování existence společnosti a zároveň její správné fungování.

Sokol (2002) ve své publikaci cituje Osmou knihu Aristotelovy politiky, kde Aristoteles říká, že: „Cílem výchovné metody bylo zajistit mladému člověku, prodloužené dětství“, nenutit ho příliš brzy do „skutečného života“, ale nechat ho projít promyšlenou přípravou, která se proto nazývala scholé čili prázdno, volný čas. Škola tedy není prvotně místem získávání vědomostí, ale odkladem vstupu do života „naostro“ se všemi jeho tvrdostmi a starostmi“ (Aristoteles in Sokol 2002).

Průcha (2008) pak definuje pojem školy jako: „Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“

3.1 Funkce školy

Škola je místem, kde dochází k socializaci žáků a podpoře jejich osobnostního a sociálního rozvoje. Přípravuje děti nejen na jejich osobní život, ale také na ten profesní a občanský. Pojetí školy prošlo ve svém vývoji mnoha změnami a postupně došlo ke ztrátě monopolu na vzdělávání, škola čím dál více mapuje především životní realitu a propojuje tak formální a neformální prostředí dítěte.

V současné době lze v kontextu základní školy hovořit zejména o funkci výchovné, vzdělávací, integrační, ochranné a resocializační.

Funkce *výchovná* je základem socializace, kdy dochází k osvojování kulturních hodnot a vzorců z generace na generaci. Ve škole tedy dochází k procesům, které slouží k formování dítěte, především z hlediska jeho vlastností a charakteru, jež se poté projevují v jeho jednání a chování. Obecně lze říci, že výchovná funkce školy slouží ke kultivaci celé osobnosti dítěte.

Podstatou *vzdělávací* funkce je osvojování si vědomostí, znalostí a poznatků, přičemž nejde o samotné osvojení, ale zároveň také o schopnost je využít. Důležitou součástí vzdělávací funkce je také sebevzdělávání a formy sebereflexe.

Škola má dále funkci *integrační*, která slouží především k rozvíjení a podpoře vzájemných mezilidských vztahů komunikace na půdě školy. Škola má za úkol vést děti k aktivnímu postoji k životu, který s sebou dále přináší rozvoj dalších integračních prvků, jako jsou například přesnost, spolehlivost, pečlivost a vytrvalost. Zároveň je důležité zmínit, že není v možnostech školy zcela ovlivnit a přetvořit negativní návyky a postoje, které si s sebou dítě může nést z nepříznivého sociálního prostředí.

Ochranná funkce, jak už z názvu vyplývá, spočívá zejména v ochraně a bezpečí dítěte. Opora této funkce je ukotvena v legislativě, kdy je školní instituce povinna chránit zdraví žáků a zamezit působení negativních vlivů na žáky. Neméně důležitou povinností je také ochrana osobních údajů dítěte, ochrana důvěrných informací o dítěti a také aktivní prevence před patologickými jevy, které se v současné době velmi často na školách objevují.

Jako poslední bych uvedla funkci *resocializační*, která nachází své uplatnění především v případech, kdy se dítě dopustí například závažného porušení školní řádu či svým chováním nedodrží společensky stanovené rámce. V těchto případech, které jsou

velmi individuální a velmi často plynou ze špatného sociálního prostředí dítěte, škola napomáhá resocializaci dítěte či spolupracuje s příslušnými orgány (Havlík, Kořa, 2007).

3.2 Dítě na 1. stupni základní školy

Jak jsem již zmínila výše, nástup dítěte do školy je velkou životní událostí pro všechny zúčastněné. Dítě se poprvé ve větší míře odpoutává od rodiny a je vystaveno mnoha požadavkům a očekáváním. S nástupem do základní školy se pojí mladší školní věk dítěte, který dále také stručně představím a charakterizuji.

3.2.1 Nástup dítěte do školy a jeho vývojové úkoly

Když dítě dospěje do věku, kdy nastupuje do školského zařízení, velmi často je to velká změna nejen pro dítě samotné, ale také pro jeho rodiče. Matky zpravidla nastupují opět do zaměstnání a jejich aktivity a čas strávený s dětmi se podstatně mění. Také způsob pohlížení rodičů na dítě je odlišný. Dítě v tuto chvíli v rodičích najednou budí dojem jakési vyzrálosti a větší samostatnosti. Vzhledem k tomu, že je to ve většině případů právě matka, kterou nástup dítěte do školy více ovlivní, dovoluji si tvrdit, že intenzivní změna vztahu mezi matkou a dítětem je v tuto dobu ve všech směrech přirozená.

Přechod z předškolního období do období školního představuje pro dítě nové sociální prostředí, v němž však platí jiná pravidla, než která si osvojilo v prostředí rodiny. „V tomto momentě se poprvé zkouší, jak funkční je psychologická výbava dítěte v „mimorodinném“ prostoru. Dítě se srovnává s jinými dětmi, srovnává rodiče s učitelkou (učitelem), časem srovnává svoji rodinu s jinými rodinami. V případě nesouladu norem mezi těmito prostředími a osobami problematizuje dítě dosud nezpochybnované normy orientační rodiny“ (Matoušek, 1997).

Nástup dítěte do školy se také velmi odráží na celkové atmosféře rodiny. Velmi záleží na tom, jaký postoj rodiče zaujímají. Jedná se celkově nejen o obecné postoje ke škole, kterým budu věnovat samostatnou kapitolu, ale také o postoje rodičů k jednotlivým aspektům, které se ke škole a vzdělávání dítěte vážou. Atmosféru může například velmi ovlivňovat pohled rodičů na školní výsledky dítěte. „Vzdělání dětí je nejcennějším vkladem do jejich budoucnosti, řada rodin fetišizuje školní výsledky a snaží se všemi prostředky dosáhnout toho, aby byly co nejlepší. K jednostrannému přetěžování dětí intelektuálními

nároky může přispět ještě mimoškolní vzdělávání (výuka jazyků, doučování). Jiné rodiny naopak s předáním dítěte do péče školy rezignují na jeho kontrolu a ponechávají jeho výchovu „ulici“ (Matoušek, 1997).

Významný vliv nejen na školní výsledky má také celková emoční stabilita rodiny. Je velmi důležité, aby rodina nastavila optimální výchovné podmínky, které vedou k podpoře společných rodinných aktivit. Společné trávení času vytváří příznivé klima rodiny a navozuje atmosféru důvěry a vzájemné komunikace v rodině. Činnosti a aktivity, které spolu rodina vytváří, podporují rozvoj specifických částí osobnosti dítěte. Mělo by být zájmem každého rodiče podporovat rozvoj osobnosti dítěte nejen přímými vzdělávacími metodami, ale zasloužit se o rozvoj jeho osobnosti ve všech směrech.

V průběhu základní školy prochází velikou přeměnou a mění se z předškoláka na pubescenta. V tomto věkovém rozpětí prochází dítě dvěma důležitými psychosociálními vývojovými etapami. Erik Erikson (2002) hovoří v kontextu mladšího školního věku o latentním stádiu. V tomto stádiu je ústředním konfliktem dítěte výkonnost vs. méněcennost. Dítě by si v této etapě mělo přisvojit pocit vlastní snaživosti a zároveň se co nejlépe ubránit ohrožujícímu pocitu méněcennosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Také si osvojuje nástroje, které bude i nadále využívat k učení a práci. Začíná užívat nástroje reálné, které jsou nezbytné pro čtení a psaní, ale také komunikační dovednosti, schopnosti navazovat kontakty a pracovat s druhými lidmi. Pokud se tedy dítěti nedaří naplnit základní hodnoty tohoto období, například tak, že selhává v učení, má problémy ve vztazích s ostatními dětmi či autoritami, nedochází pak ke klíčovému naplnění cílů tohoto období.

Důležitou úlohu zde také zastupuje učitel, který je pro dítě nepostradatelným zástupcem dospělých. Představuje autoritu, která dítě učí úctě a respektu k dospělým osobám, zároveň by však u něj měl žák vždy najít útočiště, ochranu a bezpečí. Role učitele s sebou přirozeně také přináší nadvládu a moc. Zde je obzvláště důležitý způsob, kterým učitel tuto moc uplatňuje. Ideální by bylo, kdyby ji učitel využíval výlučně ve prospěch žáků, nikoli k prosazování vlastního ega. Učitel se svým chováním a přístupem k žákům výrazně podílí na utváření pozitivního a bezpečného klima ve své třídě. Škola by měla být pro žáky prostředím, kde mohou hledat cestu k vrstevníkům, autoritám a zároveň si utvářet obraz o sobě samém. Říčan (2013) uvádí, že důležitou podmínkou toho, aby si člověk vážil sám sebe, je respekt, uznání a ocenění těch, na nichž mu záleží.

3.2.2 Mladší školní věk

Mladší školní věk můžeme v nejširším slova smyslu vymezit jako období probíhající od 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy, do 11–12, kdy u dítěte začínají první známky pohlavního dospívání, které doprovází také průvodní psychické projevy. Někdy se můžeme setkat pouze s označením školní věk bez další diferenciaci, ale vzhledem k povinné školní docházce trvající i během období pubescence je příhodnější rozlišovat dvě etapy školního věku. První etapou je již zmíněný mladší školní věk, druhou pak starší školní věk. Období mladšího školního věku je charakteristické zejména pozvolnou adaptací na školní úkoly a s tím související jevy rozporů a nestability, druhá etapa je typická zejména důležitostí sociálních vazeb mezi žáky, strukturací zájmů dítěte a formováním životních postojů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve shodě s Langmeierem (2006) lze mladší školní věk psychologicky charakterizovat jako věk střízlivého realismu, který se může projevovat v různých činnostech. Například ve hře, kresbě, písemných projevech či čtenářských zájmech. Dítě touží po reálných činnostech, proto jsou oblíbené různé „pokusy“ a manipulace s věcmi a jiné. Psychickému zaměření žáků v mladším školním věku však nevyhovuje pasivní přijímání informací. Školák chce pochopit svět a věci v něm, a to „reálně a doopravdy“. Dítě je zvědavé a snaží se zkoumat okolní svět (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V souvislosti se svým vstupem do školy dítě také významně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším světle, mít úspěch a sklidit pochvalu. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost a odpovědnost. Negativně na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když jeho snaha není podporována a povzbuzována, ale naopak je shazována.

Německý psycholog Erik Erikson, jenž byl již zmíněn výše, dále charakterizuje mladší školní věk jako období snaživosti, jehož cílem je příprava dítěte na budoucnost. Jako hlavní vývojová rizika tohoto věku vidí možnost podlehnout pocitu méněcennosti, úzkosti a tomu, že dítě je na svět krátké a může se v něm lehce ztratit. Dále také hrozí nebezpečí, že dítě pokládá svůj školní výkon za jediné kritérium svých osobních kvalit, skrze které na něj bude ostatními nahlíženo (Erikson, 2015).

4 KOMUNIKACE MEZI RODINOU A ŠKOLOU

Komunikace je jedním ze stěžejních faktorů fungujícího vztahu mezi rodinou a školou. Jedná se o proces předávání informací mezi dvěma a více subjekty. Komunikace je prvořadým činitelem ve vzájemném porozumění a budování kvalitního vztahu mezi těmito institucemi. Dobrá komunikace je základem úspěšného vyřešení problému či předání konkrétní informace. Lidé jsou různí, proto také každý jedinec může vnímat komunikaci rozdílně. Pohled rodičů na průběh a podobu komunikace se velmi často liší, stejně jako pohled učitelů. Je proto velmi žádoucí si uvědomit, že rodina i škola by měly mít společný cíl, a tím je co nejlepší rozvoj dětí. To by mělo vést ke snaze vzájemné vztahy posilovat a rozvíjet. Bohužel ne vždy se toto uvědomění daří uplatnit v praxi. Stále dochází k velkým rozporům a špatné komunikaci mezi rodinou a školou.

Hovořím-li o komunikaci rodiny a školy, mám na mysli především komunikaci sociální. Sociální komunikace je specifickou interakcí, jejímž hlavním úkolem je předat informace jedním člověkem druhému člověku. Prostřednictvím této komunikace je pak možné také sociálně jednat. V průběhu komunikace lze sdělovat nejrůznější informace, pocity, očekávání, zprávy či názory, které se týkají samotné komunikace či jednoho z účastníků komunikace. „Komunikace mezi rodinou a školou se formuje postupně od počátku školní docházky, nejvýrazněji právě během první třídy. Rodiče si musí najít a strukturovat (případně při změnách reformulovat) svoje místo ve škole a podobu vlastního komunikování se školou. Hlavní role je ovšem na straně školy, která jako první určuje pro rodiče formy a obsah možných kontaktů. Těm se do jisté míry rodiče musí naučit, přizpůsobit se jim a pohybovat se v nich, i když je zachována jistá možnost vlivu ze strany rodiny“ (neznámý autor in Děti a my, 2002).

4.1 Formy komunikace mezi rodinu a školou

Komunikace mezi rodinou a školou může mít různou formu. Může probíhat v různé dynamice, intenzitě a frekvenci. Štech a Viktorová (2010) rozlišují jednotlivé druhy kontaktů z hlediska obsahového zaměření komunikace, zprostředkovanosti (bezprostřední vs. zprostředkovaný), podoby setkání (individuální vs. skupinové) a jeho funkcí.

Každý z účastníků má od komunikace jiná očekávání. Velmi často tak může dojít mezi rodiči a školou k rozdílným představám o obsahu, způsobu a intenzitě vzájemné

komunikace. Očekávání, která zůstávají skrytá a nevyřčená často do vztahu přinášejí konflikty a mohou představovat zdroj frustrace z neporozumění.

Tento faktor do značné míry ovlivňuje také dynamiku vztahu školy a rodiny. Rodina představuje heterogenní skupinu, která má pevně ukotvené představy o tom, jak by komunikace se školou měla probíhat.

To, jakou formu bude mít vzájemný kontakt rodiny a školy, určuje především škola. Škola nastavuje strukturu a organizuje setkávání, předkládá rodičům možnosti a způsoby, jak školu případně kontaktovat. Tato pravidla jsou školou utvářena od začátku školní docházky dítěte (Štech, Viktorová, 2010).

Šedřová a Čiháček (in Rabušicová, 2004) realizovali výzkum, v němž předložili ředitelům škol seznam komunikačních platforem, a požádali je, aby uvedli, jak častý je na jejich škole konkrétní způsob komunikace mezi rodiči a školou. Předkládám zde tabulku č. 1, v níž jsou uvedeny výsledky tohoto šetření, které bylo provedeno na několika různých základních školách v České republice. Ředitelé byli vyzváni, aby ke každé platformě uvedli, zda ji v posledních letech organizují pravidelně (hodnota 1), občas (hodnota 2) či ji vůbec neorganizují (hodnota 3). Položky v níže uvedené tabulce jsou seřazeny od nejčastěji organizované aktivity po nejméně často organizované činnosti.

Tabulka č. 1: Komunikační platformy podle vyjádření ředitelů základních škol

Platforma	N	průměr
Třídní schůzky	198	1,0
Připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoli	194	1,0
Informace podávané na začátku školního roku	192	1,1
Záznamy v žákovských knížkách	195	1,1
Pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce	194	1,3
Konzultační hodiny učitelů	196	1,4
Nástěnky pro rodiče u vchodu do školy	190	1,4
Časopisy, bulletiny, informační letáčky,	188	1,8
Dny otevřených dveří	190	1,8
Písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy, chování	185	1,8
Konzultační hodiny vedení školy	179	1,9
Možnost přítomnosti rodičů při vyučování	189	1,9
Ankety pro rodiče, zjišťující jejich názory na chod školy	185	2,3
Videonahrávka seznamující s chodem školy	186	2,6
Videozáznam dítěte při práci ve vyučování	182	2,8
Videozáznam průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě	183	2,9

Výsledky šetření ukázaly, že mezi nejčastěji organizované aktivity patří užívání žákovských knížek, ukázky prací dětí, konzultační hodiny a nástěnky. Mezi občasně užívané platformy můžeme zařadit školní časopisy, dny otevřených dveří, písemné zprávy o dítěti, konzultační hodiny vedení školy či možnost přítomnosti rodiče ve výuce. Do poslední skupiny nejméně realizovaných aktivit lze řadit videonahrávky všeho druhu; používání videonahrávek je v českém prostředí velmi výjimečné (Rabušicová, 2004).

V širším vymezení lze rozlišit formy kontaktu mezi rodinou a školou na přímé a nepřímé (Štech, Viktorová, 2010; Viktorová, Smetáčková, 2014):

a) Přímá forma

Do této skupiny můžeme zařadit například třídní schůzky, konzultační hodiny učitelů, setkání rodičů, dny otevřených dveří, besídky a představení dětí. Spadá sem také telefonický a elektronický kontakt, písemná komunikace skrze žákovskou knížku, notýsek či deníčky. Přímá forma je charakterizována účastí zástupců obou institucí, kteří spolu navzájem komunikují.

Štech (2004) uvádí, že frekvence přímé komunikace v prostředí české školy je spíše nižší než vyšší. Uplatňuje se stanovisko „méně je více“, což může mít za následek riziko nekomunikovat vůbec. Časté vyhledávání přímého kontaktu rodiče a učitele poukazuje na přítomnost nějakého problému, kterým může být kupříkladu prospěch či chování žáka. Příliš častá přímá forma komunikace, která nemá relevantní opodstatnění, může představovat riziko celkového zhoršení vzájemného vztahu (Smetáčková, Viktorová, 2014).

• Osobní komunikace

Osobní komunikace se jeví jako nejideálnější způsob sdělování informací. Velmi často se však od osobního přístupu upouští, především z důvodu časové a psychické náročnosti. Přestože těmito důvodům do jisté míry rozumím, považuji osobní komunikaci za mnohem více efektivní a jasnější než komunikaci zprostředkovanou a neosobní.

Mezi nejčastější aktivity osobní komunikace můžeme zařadit třídní schůzky, které v českých školách zaujímají dominantní pozici v komunikaci mezi rodinou a školou. Jedná se o tradiční způsob osobního setkávání rodičů a školy, jehož podoba se za poslední léta příliš nezměnila. V širším povědomí rodičů jsou třídní schůzky ukotveny jako povinná akce, přičemž absence rodičů může být vnímána jako nezájem o vzdělávání jejich dětí. Další aktivitou mohou být například konzultační hodiny učitelů, které jsou jasně stanoveny, a rodič tak může v tomto časovém rozmezí přijít na individuální schůzku s učitelem. Ten rodiče informuje například o prospěchu žáka či s rodiči řeší konkrétní problém (Havlík, Kořa, 2002).

V poslední době je velmi využívaným prostředkem komunikace také telefonický rozhovor či email. Zde se však nabízí otázka, do jaké míry je tento způsob komunikace vhodný a efektivní. Při poskytnutí osobního čísla či emailu učitele rodičům vzniká například riziko zahlcení učitele dotazy mimo jeho pracovní dobu. Rodiče si často neuvědomují, že také učitelé mají svůj osobní život a volný čas, a tak je kontaktují například o víkendech či v brzkých ranních nebo v pozdních večerních hodinách. Je pochopitelné, že v situacích, které jsou neodkladné a vyžadují rychlá řešení, je použití telefonu či emailu velkou výhodou. Nevhodné je však využívat těchto platforem k řešení vážných a hlubších problémů, zvláště pokud je do problému zapojeno více osob. Je proto velmi potřebné stanovit si jasná pravidla a hranice takovéto komunikace.

- **Písemná komunikace**

Písemná komunikace přichází na řadu, pokud není z jakéhokoli důvodu možné řešit situaci či problém osobně. Do kategorie písemné komunikace lze zařadit celou řadu možností, proto zde zmíním především nejpoužívanější formy.

Nejtradičnější a nejužívanější platformou pro písemné sdělení učitelů rodičům jsou žákovské knížky, případně notýsky žáků. Žákovské knížky zpravidla obsahují všechny důležité informace a údaje o dítěti mj. o jeho chování a prospěchu. Je zde také prostor pro výměnu krátkých informací mezi rodičem a učitelem. Tento prostor je nejčastěji využíván pro organizační a praktická sdělení. Dále také slouží žákovská knížka k omlouvání absencí dítěte. Mnoho rodičů tento způsob komunikace považuje za dostačující a nemá potřebu se školou jinak dále komunikovat. Ráda bych zde také zmínila, že žákovská knížka je důležitým školním dokumentem, podobně jako například třídní kniha. Další forma osobní komunikace může probíhat prostřednictvím zpráv o dítěti. Některé školy mají zavedeny speciální formuláře, které slouží k zápisu různých událostí a informací týkající se dítěte. Mohou to být také formuláře, které jsou zaměřené na výchovné, vzdělávací či jiné problémy žáka.

Velmi oblíbenou formou písemné komunikace jsou emailové zprávy či webové stránky. O emailové korespondenci jsem se již zmínila v souvislosti s telefonickou komunikací. Webové stránky mají obdobnou funkci jako například letáky či nástěnka. Jejich velká výhoda spočívá především v rychlosti a snadné dostupnosti důležitých informací (Havlík, Kořa, 2002).

b) Nepřímá forma

Jako nepřímou formu komunikace lze označit kontakt, který je zprostředkovaný skrze žáka. Jedná se například o vyprávění žáka o škole rodičům, o jeho vnímání a prožívání žité reality, motivaci ke vzdělávání, o postojích žáka vůči škole a jeho školním výsledkům. Narozdíl od přímých forem komunikace je zde klíčovou charakteristikou zprostředkovanost informací. Kontakt je téměř každodenní a tvoří podstatný komponent v dynamice celého vztahu mezi dvěma institucemi (školou a rodinou). Nepřímá komunikace není založená na konkrétně formulovaných pravidlech, proto je potřeba, aby všechna očekávání a představy byly dostupné a známé všem aktérům kontaktu.

Smetáčková a Viktorová (2014) ve své publikaci dále rozlišují komunikaci na formální a neformální. Hlavním kritériem, jenž odlišuje tyto dva typy kontaktu, je přítomnost či nepřítomnost pravidel, která tuto komunikaci vymezují.

a) Formální kontakt

Tento typ je charakteristický přítomností jasně vymezených pravidel pro komunikaci. Má strukturovaná pravidla a daný přesný rámec kontaktu. Zúčastnění aktéři reprezentují instituci, ve které působí, a mají stanovené hranice svých rolí. Do tohoto typu kontaktu spadají například třídní schůzky, konzultační hodiny či schůzka výchovné komise.

b) Neformální kontakt

Druhým typem je kontakt neformální. Rozdílnost této formy kontaktu od toho předchozího spočívá v absenci pravidel, která by aktéry daného kontaktu strukturovala. Zúčastnění aktéři při neformálním kontaktu nerepresentují svou instituci a nejsou tak vázáni a limitováni jasnými pravidly a hranicemi. V tomto případě můžeme hovořit například o náhodném setkání učitele a rodiče u lékaře či na kulturní akci. Neformální kontakt s sebou však přináší také nejistotu účastníků, neboť tyto situace postrádají formální rámec, který slouží jako opěrný bod pro obě strany (Smetáčková, Viktorová, 2014).

V konečném výsledku není až tolik podstatné, jakou formu bude vzájemná komunikace mít. Důležité je, aby byla efektivní a napomáhala dobrému klimatu školy, radosti rodiče a učitele ze vzájemné spolupráce a v neposlední řadě také pozitivnímu vlivu na samotného žáka. Fungující komunikace je potřebným základem, na němž je postaven vztah mezi

rodinou a školou. Obě instituce mají od komunikace jistá očekávání. Dobře fungující komunikace je cílem, ke kterému by jak školy, tak rodiče jejich žáků měli směřovat. (Rabušicová, 2004).

4.2 Role dítěte v komunikaci mezi rodinou a školou

Dítě je příslušníkem obou institucí a je proto vnímáno jako aktivní prostředník. Rodina i škola často využívají dítě k předávání nejrůznějších informací například formou vzkazů. Jedná se tedy především o nepřímou formu komunikace, která je však méně reflektovaná. Je proto potřeba, aby obě strany k tomuto typu komunikace přistupovaly obezřetně a využívaly je jen ve výjimečných případech (Kolláriková, Pupala, 2001).

Děti jsou součástí a členy vztahu školy a rodiny a vstupují do něj v mnoha polohách. Je proto velmi důležité snažit se pochopit, jak děti fungují, jaké strategie používají a jak v určitých úkolech postupují. Mnohdy může být pro dospělého obtížné odhalit dětské taktiky a adekvátně na ně reagovat. Děti si mnohé postupy osvojují na základě své vlastní zkušenosti s rodiči a učiteli, zároveň také s ostatními dětmi navzájem.

Mohou ale také obsah sdělení reinterpretovat či dokonce záměrně podávat neúplná sdělení, mlžit, pracovat s emocemi a zacházet tak s vyřizováním vzkazu dle svého vlastního zájmu. Proto je tak důležitá kvalitní komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči, pravidelné podávání zpráv a ujišťování se o zodpovědnosti žáků a žákyň.

Vzájemné vztahy mezi rodinou a školou se v průběhu školní docházky mění. Často je komunikace a spolupráce nejefektivnější na prvním stupni základní školy, zejména pak v první třídě. Rodiče ve většině případů přijímají nabízenou spolupráci ze strany školy a formují si svou roli v ní. Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, nástup dítěte do školy je velkou změnou a událostí v životě všech zúčastněných. Učitel se díky dobré komunikaci a spolupráci snaží poznat rodiče a porozumět jejich postojům. Jejich kontakt je poměrně častý, stejně jako jejich účast na nejrůznějších aktivitách školy. Na prvním stupni dochází k velmi osobnímu vztahu učitele s dětmi i s rodiči. Učitel nerozlišuje děti na dobré a špatné a snaží se přistupovat ke všem dětem stejně.

Vzhledem k praktické části této práce bych uvedla také dopady, které na dítě může mít naopak neefektivní komunikace či vzájemná nespolečenská spolupráce rodičů a školy. Dítě je do svých přibližně 10 let velmi ovlivnitelné. Chybí mu kritický náhled na věci a velmi často si proto osvojuje názory, které jsou mu vštěpovány lidmi, kterými se obklopuje a které

považuje za autoritu. Pokud je tedy vystaveno situaci, že se nachází mezi dvěma institucemi, které spolu nespolupracují, může na něj mít taková situace neblahý vliv. Dítě je pak často nejisté, neví, komu může věřit, jak se chovat a nachází se ve velmi těžké roli. Dopady konfliktů a nespolupráce rodiny a školy se pak mohou odrazit na celkovém prospěchu, chování či postavení žáka v kolektivu. Jak prokázaly některé výzkumy, které ve své publikaci uvádí Milada Rabušicová (2004), děti, jejichž rodiny dobře spolupracují se školou, se jeví jako lépe připravené, veselejší a s menšími obtížemi v prospěchu a chování.

5 KOMPETENCE RODINY A ŠKOLY

Otázka kompetencí a pravomocí je velmi diskutovaným tématem, především z důvodu rozdílných názorů školy a rodičů na tuto problematiku. Tato kapitola je věnovaná oblasti, které jsou v odlišné míře přisuzovány škole a rodině. Konkrétně pak lze hovořit o těchto oblastech (Kellerhals, Montandová, 1991 in Štech, 2004):

- **1. úkoly vzdělávací** – předat vědomosti a všeobecný přehled (trivium, logický způsob myšlení, dějepisné, zeměpisné poznatky)
- **2. zajistit morální a osobnostní výchovu** – ideové, morální působení (včetně vedení k uměleckému cítění)
- **3. předat praktické dovednosti a poznatky** – péče o vlastní zdraví, polytechnická výchova

Na základě výzkumu, který byl realizován výše zmíněnými autory, se prokázalo, že existuje naprostá shoda v kompetencích z první oblasti. To znamená, že podle rodičů by škola měla dětem pomoci osvojit si především základní vzdělání, tj. číst, psát a počítat. Tento závěr koresponduje také s dalšími výzkumy, které zkoumaly tutéž problematiku.¹ Za nejrizikovější oblast z hlediska konfliktů rodiče považují druhou oblast kompetencí, tj. zda škole přísluší, aby žáky formovala z hlediska idejí a morálky. Jedna část rodičů považuje budování a osvojování morálních hodnot za čistě rodinnou záležitost, pro druhou část rodičů je naopak akceptovatelné, že kompetence školy zasahují také do této oblasti. Může zde tedy docházet k vzájemnému prolínání kompetencí. Osvojování si praktických dovedností a pracovních návyků do života rodiče od školy téměř neočekávají.

¹ Například Shumov, 1997.

Rozdíly, které se vyskytují v přisuzování kompetencí školy ze strany rodičů, mohou ovlivňovat nejrůznější faktory. Jeden z nich může být heterogenita rodin, například pak v otázce socio-ekonomické situace rodiny². Dalším faktorem, který má vliv na vnímání a rozdělování kompetencí, je vývoj obou institucí. Rodina ve své historické proměně postupně přicházela o své výsadní právo na výchovu a vzdělávání dítěte, což mělo za následek prolínání kompetencí školy a rodiny ve větší míře (Singly, 1999; Smetáčková, Viktorová, 2014; Štech, 1997).

Důvod velkého úskalí v dělbě kompetencí můžeme nalézt v poměrně snadném překročení hranice oblasti, které druhá strana považuje za narušování a vměšování se do jejího „pole působnosti“. Viktorová a Štech (2010) uvádí, že zasahování školy do výchovných strategií rodičů je jednou z oblastí, ve které když dojde k překročení hranice ze strany školy, vnímají to rodiče velmi negativně a citlivě.

Způsob, kterým aktéři vnímají rozdělování pravomocí mezi rodiče a školu, je důležitou okolností při objasňování jejich vzájemného vztahu. Wynesse (1996 in Kolláriková, Pupala, 2010) uvádí tři modely proměny, kterými prošly kompetence daných institucí:

1. Socializační tlak se od rodičů přesunul do školy, čímž došlo k oslabení rodičovské autority. Zatímco dříve škola sloužila k upevňování hodnot, které budovala rodina, nyní se škola sama v utváření morálních hodnot dětí angažuje.

2. Rodičovská odpovědnost je definována v jiném smyslu, než tomu bylo dříve. Nedošlo k úplnému vymizení tohoto pojmu, avšak rodiče ztrácejí dříve samozřejmou dovednost vychovávat. Jedním z vysvětlení této skutečnosti může být velké množství profesionálů v oblasti výchovy a vzdělávání.

3. Proměna a vývoj rodičovských pravomocí je přirozeným důsledkem sociálních a politických změn.

Se změnou vnímání a rozdělování kompetencí se zvyšuje riziko stírání rozdílů mezi rolemi učitele a rodiče. Důvodem může mimo jiné být také současný tlak požadavků na učitele z hlediska individuálního přístupu a péče k žákům. Dochází ke snižování autority učitele, ztrátě jedinečnosti a výlučného postavení v procesu sekundární socializace (Majerčíková, 2015).

²Tato skutečnost vyplývá například z výzkumu Katrňáka, 2004.

Domnívám se, že problematika vyhranění kompetencí a pravomocí obou institucí je komplikovaná a nezažitá. Rodiče si stejně jako učitelé neví v mnoha situacích rady, především pak v případě již vzniklého problému. Obě strany jsou nejisté, předávají odpovědnost jeden na druhého a své kompetence posuzují zejména dle svého vlastního úsudku. Využívání pravomocí a kompetencí na základě vlastního mínění dle mého názoru přirozeně vede ke vzniku konfliktů a nepochopení mezi oběma stranami. Nejasně vymezená hranice ve vztahu rodič – učitel a jejich kompetencí může být podstatou obtíží v komunikaci a vést tak k oboustrannému pocitu nerespektování a překračování hranic jednotlivých sfér vlivu.

6 KONFLIKT MEZI RODINOU A ŠKOLOU A DÍTĚ STOJÍCÍ MEZI NIMI

Je zcela přirozené, že často dochází ke konfliktům a nepochopení mezi rodiči a učiteli. Důvodů, které ke konfliktům vedou, může být ve školním prostředí mnoho. Nejčastěji se týkají rozdílných představ rodičů a pedagogů, jiných názorů na výchovu a vzdělávání či rozdílného pohledu na použité metody a postupy při řešení konkrétních situací.

Níže uvedu takové typy konfliktů, které jsou významné a vyžadují řešení. Prvním typem konfliktu je konflikt *informační*. Tento konflikt vzniká prostřednictvím nedostatečné či chybné informace, relevantnosti či způsobu interpretace sdělení. Dalším typem je konflikt *strukturální*, který vzniká střetem potřeb a zájmů jedinců. Tento typ je charakterizován především mocensky nevyváženou organizační strukturou. Zde je potřeba projednat rovnováhu moci a kompetence jednotlivých subjektů. Posledním typem jsou konflikty *vztahové*. Vztahové konflikty znamenají především objasňování a vysvětlování rozdílnosti emocí, komunikace a modelů chování (Havlík & Kořa, 2002).

6.1 Předcházení konfliktů jako způsob ochrany dítěte

Jak již bylo několikrát zmíněno, dítě potřebuje pro svůj zdravý rozvoj mimo jiné také harmonické prostředí. Konflikty mezi rodiči a školou mohou zcela jistě tuto harmonii nabourat, což se může negativně projevit nejen na školní úspěšnosti žáka, ale také na jeho celkovém prospívání a postoji ke vzdělávání a životu vůbec. Abychom mohli efektivně řešit konflikty v mezilidských vztazích, je potřeba si uvědomit určitá specifická pravidla, která tomu napomáhají. Aby mohlo dojít k porozumění mezi rodiči a učiteli, je potřeba efektivního naslouchání a kvalitní komunikace. Jedině tak lze dosáhnout harmonických mezilidských vztahů, které prospívají všem účastníkům výchovně–vzdělávacího procesu.

Je potřebné, aby rodiče i škola byli pevně ukotveni ve svých rolích a navzájem si nenarušovali své pole působnosti. Vzhledem k povaze výzkumné části této práce se domnívám, že překračování hranic rolí jedné či obou institucí, vede k velkým komplikacím a problémům, nejen v oblasti vzájemné komunikace.

Dále je nutné zachovat vážný přístup a respekt k druhé osobě. Je velmi žádoucí, aby diskuze měla pevnou strukturu, aby byl problém jasně formulován a stanovila se oblast vzájemné shody. Schopnost konstruktivně řešit problémy a ochota hledat vzájemný konsenzus hraje klíčovou roli v předcházení či samotném řešení konfliktů. Faktorů, jež přispívají k pozitivnímu řešení problémů v komunikaci, je velké množství, například Havlík a Kořa (2002) uvádějí následující výčet pravidel, které by měly přispívat k vzájemné vztahové rovnováze.

- nově formulovaný kontext výpovědi
- snaha o pochopení zájmů, nikoliv pozice
- chápání komunikace jako procesu vyjednávání
- umožnění zachovat si vlastní tvář
- využití třetí strany při komunikaci
- podrobná analýza celého konfliktu
- volba nejvhodnějších slov
- koncentrace na vyřešení situace
- osobní setkání
- zvolení vhodného času pro diskusi

- využití grafických pomůcek pro diskusi
- sumarizování a objasňování názorů
- přesná formulace problémů
- vytváření a ověřování možných řešení

Janiš (2001) ve své publikaci rovněž uvádí zásady jednání, které mohou škole pomoci vytvořit pozitivní vztahy s rodiči. Zmiňuje, že při dodržování těchto pravidel učitelé dopomáhají vytvářet harmonický vztah mezi rodiči a školou.

- Respektujte úlohu rodičů.
- Podporujte účast rodin.
- Použijte bohatou škálu aktivit a strategií k zapojení rodičů.
- Nenechte rodiny, aby se samy rozhodly, jakým způsobem budete spolupracovat.
- Mluvte s rodinami o vzájemných očekáváních.
- Buďte trpěliví.
- Zaměřte se na silné stránky rodiny a poskytněte pozitivní zpětnou vazbu.
- Zůstaňte v pravidelném kontaktu.
- Usilujte o zapojení celé rodiny.
- Plánujte schůzky v dobu, která rodině vyhovuje.
- Spolupracujte s dalšími partnery v okolí školy.
- Založte rodinnou poradenskou skupinu.
- Zachovávejte důvěrnosti.

6.2 Jednání o problémech žáka a řešení konfliktů

Neexistuje snad žádný pedagog, který by se během své praxe vyhnul konfliktu s rodiči. Přestože učitel vynaloží veškeré své úsilí, volí vhodnou komunikaci, snaží se vycházet rodičům ve všem vstřícně, nemusí se mu podařit se konfliktu zcela vyhnout. Záleží především na postoji rodiče a ochotě snahu učitele přijmout.

Při studiu literatury k této diplomové práci jsem se seznámila s publikací *Komunikace mezi školou a rodiči – osobní zkušenost ředitele školy* (Chlebek, 1999). Přestože se jedná o starší publikaci, našla jsem v ní spoustu aktuálních informací, týkajících se tématu, na které se v této práci zaměřuji. Kniha vznikla jako metodický materiál pro komunikaci s rodiči určený především pedagogům. Autor zde uvádí tři základní úrovně řešení problému ve školním prostředí.

První úroveň představuje třídní učitel. Pakliže se dostane do konfliktu s rodičem svého žáka, je žádoucí, aby se pokusil problém s rodiči projednat co nejotevřeněji. Doporučuje se klidně vyjádřit své názory, pocity a pojmenovat podstatu problému. Při řešení jakéhokoli problému je potřeba pokusit se s rodiči najít společný cíl, orientovat se na budoucnost a zároveň dát prostor pro vyjádření také druhé straně. Učitel by měl umět rodičům naslouchat a nacházet vzájemný konsenzus.

Druhá úroveň řešení konfliktů připadá na výchovného poradce. Výchovný poradce by měl zastat roli mediátora mezi dítětem, rodičem a třídním učitelem či dalšími institucemi. Měl by být kompetentní poskytnout a zprostředkovat rodičům kontakt s dalšími institucemi, jako je například pedagogicko-psychologická poradna či speciálně-pedagogické centrum. Výchovný poradce by měl dbát na co nejmenší dopad konfliktu a jeho řešení na žáka.

Třetí a poslední úroveň řešení konfliktu zastupuje ředitel školy. Ten by měl jednat a zastávat názor v souladu s platnou legislativou. Zde hrozí také riziko tenké hranice mezi právnickým a pedagogickým pohledem na konkrétní problém. V konečném důsledku nese odpovědnost za průběh a řešení konfliktů právě ředitel školy.

Je zřejmé, že se nejspíše nikdy zcela nevyhneme vzájemným konfliktům ve školním prostředí. Rodiče a učitelé by se však měli snažit co nejefektivněji tyto konflikty řešit, vzájemně spolupracovat a pozitivně vnímat mezilidské vztahy a cíle. Naslouchání učitele rodiči a obráceně vede k obohacení vzájemných vztahů, což má za následek vliv na dobrou adaptaci a bezproblémovou účast dítěte na školním vzdělávání.

Rodiče by se před svými dětmi měli o učitelích vždy vyjadřovat s respektem a úctou. Učitel by se měl zároveň vynasnažit být pro svého žáka co nejlepším vzorem a přistupovat k němu s individuální péčí. Společně by se pak rodiče a učitelé (škola) měli rovnocenně podílet na co nepozitivnějším rozvoji osobnosti dítěte ve výchovně-vzdělávacím procesu.

II. Empirická část

7 ÚVOD DO VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V teoretické části jsem se zabývala zejména tématem vztahů mezi školou a rodiči, a to převážně s ohledem na psychický vývoj dítěte, které stojí mezi těmito systémy. Nazřeli jsme, jak důležitá je efektivní komunikace mezi rodiči a školou, a kde se mohou nacházet kritická místa těchto interakcí. Zároveň byly uvedeny formy rodičovských postojů vůči škole, které mohou také do jisté míry ovlivňovat a mít dopad na výchovně-vzdělávací rozvoj dítěte. V současné době je problematika vztahu mezi školou a rodiči velmi diskutovaným tématem, což se projevuje také v míře konfliktů, které mezi sebou rodiče, žák a škola řeší.

Hlavní motivací, která mě vedla k realizaci tohoto výzkumu, byla má osobní zkušenost se školou, ve které již delší dobu probíhal intenzivní konflikt mezi rodiči žáka této školy a školou samotnou. Tento konflikt byl natolik rozsáhlý, že se dotýkal téměř všech pedagogických zaměstnanců školy, ostatních rodičů, dalších institucí a v neposlední řadě především samotného žáka, který se nacházel ve středu tohoto problému. V souladu se zjištěními realizovaných výzkumů a poznatků z odborné literatury (například Rabušicová, 2004, Štech, 2004, Janiš, 2001), které se zabývaly problematikou vztahů mezi školou a rodinou, se domnívám, že právě budováním kvalitního vztahu mezi těmito institucemi a nastavením jejich efektivní spolupráce lze některým konfliktům předcházet či je alespoň eliminovat.

Je potřeba se také zabývat důsledky střetů mezi rodiči a školou, které mohou mít negativní dopad na celkový vývoj dítěte nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V rámci tohoto výzkumu budu zkoumat případ, ve kterém se zaměřím na jednotlivé okolnosti, které daly za vznik problému. Dále se budu věnovat střetu institucí, jejichž společným zájmem je samotné dítě, které může být konfliktem významně ovlivněno. Také bych ráda prozkoumala jednotlivé oblasti chování všech aktérů, jichž se konflikt týká a které zasáhnul. V souladu s tímto cílem budu výzkum realizovat v rámci kvalitativního metodologického přístupu, tedy jako případovou studii. Domnívám se totiž, že tento přístup nejlépe odpovídá potřebám mých cílů, a to získat hlubší vhled do prožívání reality konkrétních aktérů konfliktu.

7.1 Formulování výzkumných otázek a cíle

Ještě předtím, než bude výzkum realizován je potřeba stanovit si jednotlivé *výzkumné cíle*. Současně lze pak z výzkumného cíle vyplývají výzkumné otázky, díky nimž lze dojít k naplnění kýženého cíle.

Jak jsem již zmínila v úvodu této empirické části, hlavním cílem mého výzkumu je popsat okolnosti konkrétního konfliktu mezi rodiči a školou a dále prozkoumat, jaký vliv má tento střet na vývoj dítěte, které se dlouhodobě nachází mezi dvěma institucemi v konfliktu. Dále jsem se pokusila zmapovat jednotlivé vztahy, zejména pak komunikaci všech aktérů, kterých se tento konflikt týká a zjistit, kam až sahají kompetence školy ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Vzhledem k výše zmíněným cílům formuluji *výzkumné otázky* následovně:

Hlavní výzkumné otázky, které zejména mapují podstatu problému a vliv na vývoj dítěte.

1. Čeho a koho se daný konflikt týká?
2. Jaký vliv má střet rodičů a školy na rozvoj dítěte nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu?
3. Jak probíhá komunikace mezi zúčastněnými institucemi v konfliktu?

Vedlejší výzkumné otázky, které především doplňují otázky hlavní a jsou zaměřeny na faktory, jež ovlivňují průběh a řešení konfliktu.

1. Jak se jednotlivé instituce k danému konfliktu staví a jak jej řeší?
2. Kam až sahají kompetence a zodpovědnost školy za výchovně-vzdělávací proces dítěte a kompetence rodičů v ovlivňování práce školy?

7.2 Forma výzkumu a metoda získávání dat

7.2.1 Forma výzkumu

Vzhledem k typu výzkumu a stanoveným výzkumným cílům a otázkám, jsem pro realizaci svého šetření zvolila kvalitativní přístup. Cílem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření je popis zvláštností jednotlivých případů. Jedna ze základních podmínek realizace kvalitativního přístupu je výzkum v podmínkách, které ideálně vystihují přirozené sociální prostředí a žitou realitu (Hendl, 2008).

Vzhledem k mému cíli, popsat a prozkoumat konkrétní střet institucí s důrazem na vliv konfliktu na dětský vývoj se domnívám, že zvolený kvalitativní výzkum by měl být optimální formou k jeho dosažení.

7.2.2 Metody získávání a zpracování dat

S ohledem na povahu této diplomové práce lze usoudit, že se jedná o tzv. případovou studii. Jedná se o klasickou metodu kvalitativního výzkumu, která se hojně využívá ve všech oblastech věd o člověku. „Obecná definice případové studie nám říká, že jde o intenzivní studium jednoho případu – tedy jedné situace, jednoho člověka, jednoho problému. Případová studie je metoda ve skrze kvalitativní, neboť dokáže dokonale splnit základní cíle kvalitativního výzkumu – zkoumá současné fenomény do jejich hloubky v jejich skutečném kontextu, zvláště v případě, kdy nejsou hranice mezi fenoménem a jeho kontextem zcela jasné.“ (Ivanová, 2010)

Případovou studii lze charakterizovat detailním studiem jednoho či několika málo případů, přičemž dochází ke sběru velkého množství dat a zachycování složitosti případu. Případová studie popisuje vztahy v jejich celistvosti, zároveň vypráví historii a odpovídá na otázky „proč“ a „jak“. Kazuistika, jak lze případovou studii také nazývat, pomáhá porozumět komplexní situaci jedinečného jevu. Analýza dat je velmi náročná, zejména vzhledem k množství dat a hledání jejich souvislostí. (Hendl, 2008)

Jak jsem již zmínila v úvodu empirické části této práce, budu se zabývat právě případovou studií chlapce na 1. stupni základní školy, který se dlouhodobě nachází uprostřed konfliktu mezi školou a rodiči. Pro komplexnost tohoto případu a co nejhlubší porozumění konfliktu a jednotlivých vztahů v něm, jsem pro sběr a zpracování dat využila následujících metod.

Jako hlavní metodu získávání dat jsem použila *kvalitativní analýzu dokumentů*. Tato metoda má za cíl především studium a rozbor dokumentů a dat, které mají přímý vztah k řešené problematice. Před samotnou realizací výzkumu jsem se snažila o získání co největšího spektra dokumentů, které se vztahují k této případové studii a které bych mohla následně analyzovat. Všechny dokumenty a data mi poskytla daná škola, ve které výzkum probíhal. Jednalo se zejména o zápisy z pedagogických porad a osobních schůzek s rodiči, dále o písemné vyjádření dalších institucí či zaměstnanců školy, komunikace a emailové korespondence mezi školou a rodiči. Dalším zdrojem pro analýzu pak byla osobní dokumentace daného žáka, která obsahovala žákovskou knížku, sešity, slohovou práci a dotazník žáka k evaluaci školy. Vzhledem k vysoké citlivosti některých dat a dokumentů je bohužel nebude možné zveřejnit v příloze této práce.

Především pro dokreslení postojů, motivů a názorů osob, jež jsou předmětem realizovaného výzkumu, jsem dále použila metodu *nestrukturovaného pozorování*. Prostřednictvím této metody můžeme lépe nahlédnout do dané problematiky a popsat tak sledované jevy, jednotlivé aktéry a vztahy mezi nimi. Často se právě tato metoda také používá u případových studií, které se soustřeďují na hloubkový popis a analýzu určitého jevu (Hendl, 2008). Domnívám se, že nestrukturované pozorování představuje vhodný nástroj pro získání subjektivního vhledu do problematiky.

Pozorování jsem uskutečnila ve výuce žáka, kde jsem se zaměřila především na jeho celkové fungování ve vyučovacích hodinách a o přestávkách. Konkrétně pak v průběhu pozorování vyplynula témata jako způsob, jakým žák interaguje s učitelkou a ostatními žáky, dále jak se projevuje jeho chování v různých situacích a jaké jsou jeho obecné postoje k výchovně-vzdělávacímu procesu.

Poslední použitou a doplňující metodou k hlavní metodě výzkumu jsou *polostrukturované rozhovory*. Výzkumník sleduje nejen obsah sdělení, jež tvoří především fakta o určitém jevu, nýbrž i respondentův subjektivní pohled a postoj ke zkoumanému jevu (Munduch, 2016). Kromě explicitně vyjádřených informací a odpovědí, můžeme prostřednictvím rozhovoru nahlédnout také do neverbálních výpovědí respondentů, které nám mohou dokreslit celkový obraz zkoumaného problému. To, jak jednotliví aktéři danou realitu vnímají a prožívají, a jaký význam jí přisuzují, může dopomoci k objevení významných skutečností týkajících se daného výzkumu. Rozhovory v tomto výzkumu byly realizované jako polostrukturované, což znamenalo, že jsem před jejich realizací stanovila základní oblasti a okruhy otázek, na které jsem se poté dotazovala. Mými respondenty v

rozhovorech byly učitelky konkrétní školy, kterých se daná problematika týkala. Flexibilita této metody mi umožnila přirozeně přizpůsobovat témata v průběhu rozhovoru, především dle významnosti a důležitosti pro tuto případovou studii. Rozhovory probíhaly přibližně 20 až 30 minut, jejich délka závisela především na míře angažovanosti a participace učitelky v daném problému. Před samotným zahájením rozhovoru jsem respondentce rámcově představila téma a cíl našeho rozhovoru. Po jejich souhlasu jsem pak daný rozhovor nahrávala na diktafon, jehož doslovný přepis lze nalézt v příloze této práce.

Oblasti a okruhy otázek, ze kterých jsem při realizaci rozhovoru vycházela:

1. Celkový dopad konfliktu mezi rodičem a školou na žáka.
2. Vyjádření ke kritickým obdobím daného konfliktu.
3. Subjektivní pohled respondenta na celkovou situaci školy v průběhu řešení problému

7.3 Realizace výzkumu

Pro přesnost uvádím schéma časového harmonogramu výzkumu v terénu:

- **Období od r. 2015- r. 2016** – seznámení se s probíhajícím konfliktem v dané škole
- **Podzim 2016** – první oficiální návštěva školy za účelem realizace výzkumu, uzavření smlouvy s ředitelem školy
- **Podzim 2016 až jaro 2017** – sběr dokumentů a dat poskytovaných školou
- **Říjen 2017** – Pozorování ve třídě
- **Leden 2017** – Sběr dalších dat
- **Květen 2018** – Polostrukturované rozhovory

Pro empirickou část této práce jsem využila mně dobře známé prostředí. Svůj výzkum jsem provedla na základní škole, kterou jsem také navštěvovala a mám zde velmi přátelské vztahy se zaměstnanci. Jedná se o útulnou, moderní školu v malé obci, jež se nachází poblíž většího okresního města. Ve škole je 5 tříd a celkový počet žáků je zde 92, přičemž 5. třídu, kterou navštěvuje chlapec, jenž byl předmětem této studii, tvoří 18 žáků.

Jelikož na této škole vyučuje mně velmi blízká osoba, byla jsem po dlouhou dobu osobně zasvěcena do zkoumaného konfliktu, který na této škole dlouhodobě probíhal. Když se problém začal prohlubovat, jeho specifická mne velmi zaujala, a to především s ohledem

na rozvoj žáka, kterého se daný konflikt přímo týkal. Rozhodla jsem se tedy využít snadného přístupu k tomuto tématu a zrealizovat tak toto výzkumné šetření.

První fází výzkumu bylo uzavření smlouvy s ředitelem školy o naprosté anonymizaci případu a možnosti nahlížení do veškeré školní dokumentace. Tato smlouva je po odstranění identifikačních údajů vložena do příloh této práce. Další fáze šetření spočívala v chronologickém sběru dat a dokumentů, které se týkaly žáka, aktérů a dalších institucí, do kterých daný konflikt zasahoval. Následovala má účast a pozorování ve výuce chlapce, přičemž jsem v jeho přítomnosti strávila celkově přibližně 15 hodin. Zúčastnila jsem se vyučovacích hodin ve třídě, přestávek a obědů. V průběhu celé doby realizace výzkumu jsem sbírala další aktuální dokumenty a data k případu, které jsem si postupně chronologicky třídila a zakládala. V době, kdy jsem byla přítomna ve vyučování, zadala učitelka po naší domluvě celé třídě slohovou práci na téma „Jak vidím sebe samého za 10 let“ a také dala žákům vyplnit evaluační dotazník, který má zmapovat hodnocení a názor jednotlivých žáků za pět let jejich docházky na zdejší škole.³

Poslední fází výzkumu v terénu byla realizace polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci školy. Tyto rozhovory probíhaly velmi přirozenou a uvolněnou formou, což bylo důsledkem mého blízkého vztahu se školou a přátelskými vztahy se zaměstnanci. Uskutečnila jsem celkem čtyři rozhovory, a to s výchovnou poradkyní a třídními učitelkami⁴.

Ráda bych zde také zmínila výzkumnou absenci rodičů žáka, kteří se na mém šetření nikterak neúčastnili. Na důrazné doporučení školy jsem je nijak nekontaktovala a nepokusila se navázat spolupráci. Dle ředitele školy by participace matky na výzkumu mohla v dané situaci škole velmi přitížit a konflikt tak více rozvířit. Důvodem byla především povaha daného konfliktu, kdy matka dítěte zaujímala vůči škole velmi nepřátelský a agresivní postoj. S ohledem na tuto skutečnost byla má pozice vůči dítěti a sběru dat velmi ztížená a uvědomuji si, že tímto zároveň klesá hodnota objektivitu celého konfliktu. Budu se však snažit jednotlivá data analyzovat a popisovat bez subjektivní angažovanosti, do hloubky problém prozkoumat a získat tak co nejvíce objektivní výsledky šetření a náhled na problematiku.

³ Žáci byli aktuálně v 5. třídě 1. stupně, tj. v posledním možném ročníku dané ZŠ.

⁴ V důsledku a průběhu dlouhotrvajícího konfliktu, byla ve třídě žáka třídní učitelka pozměněna.

7.4 Analýza dat

Všechny dokumenty a data, které se týkají zkoumaného jevu, jsem sbírala dlouhodobě, v průběhu téměř dvou let. Velkou část dokumentů jsem také získávala retrospektivně, neboť, jak jsem již uvedla v předchozích kapitolách, zkoumaný problém měl dlouhodobý charakter. Když dítě absolvovalo 1. stupeň a ukončilo tak své vzdělávání na zdejší základní škole⁵, uzavřela jsem sběr dat a dokumentů. Poté jsem všechna sesbíraná data roztrídila a seřadila je chronologicky podle toho, ve kterém časovém období vznikla. Utvořila se tak časová osa průběhu celého zkoumaného konfliktu, která byla podložena adekvátními výzkumnými materiály. S ohledem na velké množství dokumentů jsem se však obávala možnosti rizika ulpívat na detailech a opomenout tak významné a podstatné situace daného problému. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vyřadit některá data, která nedokládají podstatu problému, a jejich charakter od zkoumaného tématu spíše zabíhá. Naopak dokumenty, které jsou významné pro zkoumaný cíl a otázky mého šetření, jsem znovu roztrídila podle toho, jak se udály v čase, a vytvořila tak chronologickou osu jednotlivých kritických období (tato období dokládají relevantní data a jejich obsahová hodnota přiléhá k tématu výzkumu). Poté jsem provedla důkladnou analýzu veškerých jednotlivých dokumentů, jejichž interpretaci se věnuji v následujících kapitolách

Další metody, které jsem použila pro získávání a sběr dat, bylo pozorování žáka ve školním prostředí a rozhovory s aktéry, jichž se zkoumaný problém také dotýkal. Jak jsem již uvedla v podkapitole „Metody získávání a zpracování dat“, jednalo se o metody, jež měly dokreslovat celkový obraz zkoumaného jevu. Analýzou pozorování jsem lépe porozuměla tomu, jak dítě ve výchovně-vzdělávacím procesu funguje, jaký je způsob jeho vyjadřování, chování a jednání.

Dále jsem uskutečnila polostrukturované rozhovory, které jsem nahrávala diktafon a následně přepsala do elektronické podoby. Jednotlivé rozhovory mi byly opět podporou k jasnějšímu pochopení jednotlivých rovin problému, způsobů řešení střetu a postojů školy vůči celému konfliktu. Konkrétní výsledky, které vzešly z analýzy pozorování a rozhovorů, interpretuji v rámci jednotlivých kritických období konfliktu.

⁵ Tj. v červnu r. 2017

8 NÁLEZY A INTERPRETACE

Nyní budou představeny výsledky, ke kterým jsem dospěla na základě analýzy dokumentů, pozorování a rozhovorů. Jak již bylo uvedeno, všechna sesbíraná data jsem roztřídila dle časové posloupnosti. Vznikla tak pomyslná časová osa, ve které je několik důležitých okamžiků, jež významně ovlivnily průběh zkoumaného jevu. Pro čtenářovu jasnější orientaci ve výzkumném šetření jsem tyto významné okamžiky rozčlenila do tří kritických období.

Každému období se postupně detailně věnuji a každé je rozebíráno z několika úhlů pohledu. Prvním hlediskem je škola. Škola jako instituce, která se ocitla v konfliktu se žákem, především pak s jeho rodiči. Zabývala se interpretací dokumentů a dat ze strany školy, výpověďmi vyučujících, výchovné poradkyně a ředitele školy k danému konfliktu. Představuji zde také postupy a mechanismy, kterými škola řešila jednotlivé problémy.

Další pohled na problém se pak snažím poskytnout objektivně ze strany rodičů. Vzhledem ke skutečnosti, že rodiče neparticipovali na výzkumu, je jejich perspektiva interpretována skrze jejich nepřímou komunikaci se školou či skrze oficiální záznamy z porad, sezení či konzultací, kterých byli účastní. Zde bych ráda opět uvedla, že si jsem vědoma tohoto limitu a v důsledku toho jsem se snažila nakládat s daty, jež jsou výpověďmi rodičů, velmi obezřetně a citlivě.

Třetím pohledem na konflikt, bude pohled samotného dítěte. V tomto případě budu interpretovat především výsledky svého pozorování žáka ve třídě, o přestávkách či obědových pauzách. Dále také interpretuji jeho dokumenty, které zahrnují například sešity, slohové práce nebo evaluační dotazník. Pro dokreslení situace z pohledu žáka, své interpretace doplním o výpovědi učitelů, které se vztahují na žákovo chování a postoje v průběhu konkrétního období.

Čtvrtou perspektivou, z níž se pokusím nahlížet na významné momenty konfliktu, budou další instituce, které se větší či menší mírou podílely na řešení problémů. Jedná se zejména o názory a vyjádření například pedagogicko-psychologické poradny, praktického lékaře dítěte, Orgánu sociálně-právní ochrany dětí, České školní inspekce atd. Pohled těchto institucí má charakter spíše doplňující a osvětlující konkrétní situace a řešení problému.

Pro přehlednost a orientaci v problému uvedu také shrnutí a četnost významných kroků a postupů jednotlivých aktérů konfliktu, které se udály v průběhu konkrétních období. Domnívám se, že tento způsob prezentace umožní snadnější porozumění progresu celé

problematiky. V závěru pak poskytne možnost zhodnocení míry eskalace problému a komplexní přehled o vývoji konfliktu v určitém časovém úseku.

8.1 Představení dítěte

Ještě předtím, než se započne samotné interpretování výsledků, bych ráda představila dítě, které je klíčovým aktérem této případové studie a také školu, na které daný konflikt probíhá. Bohužel nejsou k dispozici informace k chlapcově anamnéze a jeho osobní data, matka škoře poskytla pouze údaje, které jsou povinné ze zákona⁶. Pokusím se však z dostupných dat uvést alespoň základní informace o dítěti.

Jedná se o chlapce, pro lepší orientaci v textu mu říkejme například Šimon. Šimon se narodil v roce 2006 v malé obci. Vyrůstá v úplné rodině spolu s o dva roky mladší sestrou, která navštěvuje 3. třídu téže školy. Matka chlapce je žena v domácnosti, otec je zaměstnán v oboru stavebnictví. Otec je školou popisován jako neproblematický, avšak velmi zřídka se podílejí na řešení školních záležitostí svého syna. Matka je hodnocena jako psychicky nestabilní, příliš ochranná a úzkostlivá. Jeho mladší sestra navštěvuje tutéž školu. Učitelé ji vnímají jako málomluvnou, nejistou v komunikaci, ale přátelskou a s dobrým prospěchem. Za zmínku také stojí skutečnost, že potenciální úzkostlivá a starostlivá péče matky se vztahuje zejména na chlapce, dle učitelů má dívka spíše volnou až nedůslednou výchovu.⁷ Další blízcí rodinní příslušníci, kteří by byli pro chlapce významní, nejsou známí.

Předtím, než chlapec nastoupil do 1. třídy, navštěvoval mateřskou školu, která spadá pod stejnou základní školu. Dle učitelky MŠ se chlapec adaptoval velmi dobře, neměl problémy s navazováním vztahů, autoritou a netrpěl odloučením od matky. Učitelky však v dokumentaci zmiňují časté problémy s matkou, která vzdorovala proti danému režimu MŠ, například v otázce spánku dětí po obědě. Šimon nebyl navyklý na odpolední spánek, přesto maminka trvala na jeho odpoledním setrvání ve školce bez spánku. Učitelky uvádějí zejména nepřátelský přístup matky a neschopnost domluvit se na vzájemném konsenzu.

Z hlediska zájmů se chlapec vždy mírně odlišoval od svých spolužáků. Vždy byl velmi zapálený a zdatný čtenář, který rád s dětmi hovořil o příbězích z přečtených knih

⁶ Neposkytování informací a důležitých údajů o chlapci ze strany matky provází školu již od nástupu chlapce do 1. třídy až po jeho přestup na 2. stupeň ZŠ

⁷ Například se učitelé od jejich spolužáků dozvídají, že je velmi často u některého z nich na návštěvě do pozdních večerních hodin, matka se nezajímá, rodiče spolužáků pak posílají dívku samotnou domů.

a časopisů. Ve svých čtenářských dovednostech jsi byl jist a rád proto dětem předčítal z knih. Zajímala ho také velmi technika a ve vyšším věku počítačové hry a nejrůznější aplikace na tabletu.

Prospěchově byl chlapec průměrný, velmi nerad měl psaní a tělocvik. Naopak velmi rád četl, kreslil, vystřihoval a byl dobrý v matematice.

8.2 Charakteristika školy

Jak již bylo uvedeno, jedná se o útulnou a moderní základní školu, která se nachází v malé obci. Škola má 1. – 5. třídu, přičemž v každé třídě je přibližně 18–20 žáků. Součástí základní školy je také škola mateřská, která má tři oddělení dle věku dětí. Na základní škole působí celkem devět pedagogických zaměstnanců. Konkrétně pak ředitel školy a pět učitelek, které jsou třídními učitelkami, z nichž jedna je zároveň výchovnou poradkyní a další metodikem prevence a patologických jevů. Dalšími pedagogickými zaměstnanci jsou asistentky pedagoga a vychovatelka ve školní družině.

Vzdělávání na této škole probíhá běžnou formou, v případě výuky matematiky je zde využívána alternativní Hejného metoda, podle které se vzdělávají všichni žáci ZŠ.

Všechny prostory školy jsou velmi nadstandardně vybaveny. Kromě pěti tříd je škola vybavena také počítačovou učebnou s 21 počítači, školní knihovnou, družinou, jídelnou a tělocvičnou. Součástí celého areálu školy je velká zahrada, která je k dispozici především dětem z MŠ a školní družiny.

Kolektiv vyučujících je na škole mladý, přátelský a při mém pobytu ve škole se vyučující ke svým žákům chovali velmi vlídně a chápavě. Na škole panuje uvolněná a vstřícná atmosféra, ve které jsem se cítila velmi příjemně, a dobře se mi zde pracovalo. Mohu dodat, že přívětivé prostředí školy přispělo k dobré realizaci tohoto výzkumu.

8.3 První kritické období: Nástup žáka do školy

V tomto období se zaměřuji na vstup žáka do školy. Dochází k retrospektivnímu mapování jeho způsobu adaptace, chování, navazování nových vztahů, jeho postojů ke škole a zcela výjimečnou a novou situaci v jeho životě.

Šimon nastoupil do první třídy v 6 letech, předtím navštěvoval mateřskou školu, která spadá pod ZŠ, na které chlapec absolvoval 1. stupeň základní školy.

8.3.1 Třídní učitel

Chování a adaptace žáka

Třídní učitelka hodnotí Šimonův nástup do školy takto: „Chlapec podle maminky začal navštěvovat 1. třídu velmi rád. Od počátku docházky však bylo zřejmé, že se projevuje poněkud odlišně než jeho spolužáci. Při chůzi po schodech byl nejistý, potíže měl také s prostorem, proto v tělocviku neběhal s dětmi, ale sám, až když ostatní děti odešly do šaten. Ve školní jídelně celé dva roky⁸ téměř nejedl, matka říkala, že jej hlavně nemám nutit, že nejí ani doma, stačí prý, když sní banán. Chlapci si s ním rádi hráli, byl velmi tvořivý a měl nápady. Šimon rád vyprávěl různé své zážitky nebo vtipy před celou třídou a smál se jim. Velmi dobře a hodně četl, zajímaly ho hlavně různé technické věci, např. v časopise, který je pro starší děti, si rád vystříhoval a kreslil (i v hodinách, když jej něco nebavilo). Učivo první třídy zvládl bez problémů.“

S přechodem chlapce do druhé třídy však začala být situace problematictější. Chlapec se začal postupně měnit, především se pak měnilo jeho chování, emoční naladění a prospěch. Třídní učitelka ke změnám chlapcova postoje hovoří takto: „Začal mít hlavně výkyvy nálad, a to v různých situacích. Například jsem ho nevyvolala, když se hlásil, nebo se na něho někdo jen podíval, opravila jsem ho a podobně, zamračil se, vyběhl ze třídy ven a nadával.⁹ Zůstal však jen chvíli za dveřmi a pak se sám vrátil bez mého pokynu¹⁰. Šimon také ve 2. třídě požádal, zda by mohl sedět sám, čemuž jsem vyhověla. Byl velký nepořádník, vše měl roztažené na lavici, děti mu často pomáhaly s úklidem. Ve druhé třídě začaly jeho větší potíže s učivem. Nerad psal, často dopisoval cvičení doma. Větší počet příkladů a psaní ho odrazovalo, proto se mnohdy stávalo, že přestal naprosto spolupracovat. Při mé námitce na jeho neaktivitu často reagoval opět výbuchem. Začaly také drobné konflikty s konkrétním spolužákem, kterého dvakrát napadl, jednou ho škrábl v obličeji a jednou se srazili a měl modřinu. Nutno ale říci, že druhý chlapec svým chováním možná nevědomky Šimona provokoval, řešilo se to i s rodiči.¹¹ Je ale faktem, že jeho chování bylo nepředvídatelné, osobně se mi ulevilo, když jsem ho přestala učit, tušila jsem, že se dříve či později „něco“ stane. Přesto byl chlapec čistá citlivá dětská duše, trápící se, že jí nikdo nerozumí (...).“

⁸Třídní učitelka, jež je citována, byla chlapcovou třídní pouze 2 roky

⁹ „Všichni jste tady blbci, celá škola je blbá, nesnáším vás“

¹⁰ Učitelka jeho chování nijak nekomentovala, chlapec se uklidnil sám a sám také dospěl ke vrácení se do třídy, kde pak dělal, jako by se nic nestalo

¹¹ Matka Šimona řešila konflikt jako provokaci svého syna, dle učitelky nepřipustila žádné selhání ze strany Šimona

Komunikace s rodiči

V první třídě nedocházelo k častému kontaktu učitelky s matkou. Matku třídní učitelka v průběhu první třídy popisuje jako: „Nejistou, neudržující oční kontakt, přiliš se neprojevovala“.¹²

Teprve ve druhé třídě začaly být zásahy matky do výuky a práce třídní učitelky častější. Každé ráno matka pobývala do zvonění ve třídě a při této příležitosti často konfrontovala třídní učitelku s událostmi předchozího dne. Diskutovala o zadaných úkolech a hodnotila témata učiva. Matka doprovázela Šimona do třídy denně, ujišťovala se, zda je vše se synem v pořádku. Učitelka měla také matku každý den informovat o chování Šimona. Učitelka matce navrhla vyšetření v PPP vzhledem k jeho projevům.¹³

Třídní učitelka hodnotila kontakt s matkou žáka v průběhu 2. třídy jako: „Velmi konfrontační, obhajující Šimona, starostlivá, dost mi začínalo vadit, že byla každé ráno ve třídě, měla jsem pocit, jako by mě kontrolovala, upřímně se mi velmi ulevilo, když jsem jej přestala další rok učit. Také jejich vztah mi nepřišel úplně v pořádku. Nikdy jsem neviděla, že by matka chlapce pohládila nebo mu třeba dala pusku na přivítanou.“

Matka řešila spory mezi Šimonem a spolužákem velmi nekriticky a potyčku mezi žáky přisuzovala provokaci syna ze strany spolužáka. Učitelka celkovou schopnost matky řešit problémy v průběhu 1. a 2. třídy popisuje jako vyvíjející se. Zpočátku se s matkou dalo jednat, avšak s přibývajícimi konflikty se začala projevovat stále více negativně vůči všem návrhům na řešení ze strany učitelů a zainteresovaných rodičů.

V první a druhé třídě probíhala komunikace mezi matkou a učitelkou pouze na individuální úrovni rodič–učitel. Chlapcovo chování bylo vždy řešitelné v rámci tohoto duálního vztahu, neexistuje proto žádná dokumentace školy, která by mapovala matčino subjektivní vnímání kontaktu se školou.

8.3.2 Obraz dítěte – první kritické období

Lze usuzovat, že v první třídě se chlapec vypořádal s adaptací na nové prostředí, spolužáky a novou učitelku vcelku dobře. Dokázal navázat vztahy v kolektivu, byl společenský a měl chuť a potřebu děti zaujmout svými vtipy a příběhy. V první třídě

¹² S matkou v 1. třídě nebyly významné problémy, největší snad kvůli stravování chlapce

¹³ Matka odmítá s odůvodněním, že projevy syna řeší s logopedkou, ke které s chlapcem dochází. Učitelka se poprvé dozvídá o logopedické péči chlapce.

se neudály žádné významné konflikty mezi chlapcem a ostatními spolužáky. Nebál se vystupovat před třídou a bavit tak o přestávkách své spolužáky. Nejistý byl však ve svém fyzickém projevu, dle učitelky měl špatnou motorickou koordinaci, což se zpočátku projevovalo zejména v činnostech vyžadujících hrubou motoriku. Šimon například scházel shody jako poslední, aby ho spolužáci neviděli či běhal v tělocvičně, až když ostatní děti byly v šatnách. Učitelé mu jeho neaktivnost při hodinách tělesné výchovy tolerovali, přestože od rodiče žáka jeho pohybové omezení nedoložili lékařským potvrzením.

Ve druhé třídě došlo ke zhoršení chlapce v prospěchu a v chování. Zatímco učivo první třídy zvládl bez problémů, ve druhé třídě již potřeboval pomoc matky při školní přípravě. Začaly se projevovat také problémy ve třídním kolektivu, žák již přestal být tolik komunikativní a přátelský, více se spolužáků stranil a docházelo k potyčkám se spolužákem. Vážné začaly být také jeho změny nálad a silné afektivní výbuchy, které častokrát narušovaly výuku a celkovou atmosféru třídy.

Dle žákovské knížky chlapce, se navyšovala jeho absence ve škole, která však nebyla příliš enormní. Omluvou pak nejčastěji byly ranní nevolnosti či chlapcovo spuštění krve z nosu.¹⁴

¹⁴ Učitelka uvádí, že krev z nosu se Šimonovi spouštěla také v průběhu vyučování, není si však vědoma spojitosti mezi nějakou významnou situací v průběhu výuku a zdravotním problémem.

Tabulka č. 2 Shrnutí a intenzita důležitých momentů v 1. období

Třída/ projevy	Žák	rodič	učitel	škola	Další instituce
1. třída	Téměř bez obtíží v chování a prospěchu. Nejistý ve fyzické koordinaci. Adaptace dobrá, navázal vztahy se spolužáky.	Minimální zásahy rodiče do výuky.	Žáka hodnotí jako mírně odlišného od ostatních dětí především v jeho zájmech. Celkově bez výraznějších problémů.	Žádné problémy, které by se řešili nad rámec třídy.	Matka mluví o logopedické péči, ale další podrobnosti nejsou známy
2. třída	Výrazné afektivní výbuchy, potřeba separace, nadávky, první konflikty se spolužákem. Zhoršený prospěch.	Každodenní přítomnost matky ve třídě před vyučováním. Dle učitelky problémy syna se spolužákem řešeny nekonstruktivně, matka popírá vinu na straně syna. Matka začíná mít negativní postoj. Odmítání návrhů učitelky.	Doporučení učitelky k vyšetření žáka v PPP. Narůstání tenze, hodnocení žáka jako nepředvídatelného ve svém chování. Zhoršení prospěchu. Učitelka upozorňuje na žákovo chování na ped. poradách.	Vzhledem k fyzickému napadení spolužáka Šimonem, učitelka pozvala rodiče obou žáků do školy. Proběhla schůzka rodičů a školy.	Opakovaně je rodičům doporučena návštěva PPP, matka však odmítá.

Tabulka č. 2 má za cíl shrnout a uvést podstatné události a jevy prvního kritického období, které má vliv na celkový vývoj konfliktu. Tabulka zohledňuje časové úseky a postoje jednotlivých aktérů k problematice, což vede k poznání a porozumění jejich provázanosti. Celkově má tabulka přispět ke čtenářově lepší orientaci v textu a ke vyzdvížení významných momentů, které se udály na počátku školní docházky chlapce.

8.4 Druhé kritické období: Eskalace problémů

Nástup chlapce do třetí třídy byl spojen nejen s těžším učivem, ale také s novou třídní učitelkou. Ve třetí třídě mělo Šimonovo chování tendenci se stále zhoršovat. Prohlubovala se závažnost jeho afektivních výbuchů, neřízeného chování a zhoršování školního prospěchu.

Vzhledem k těmto skutečnostem škola intenzivně vyzývala rodiče chlapce k řešení situace a ke vzájemné spolupráci. Velmi často docházelo k fyzickému napadání spolužáků, nejen chlapců, ale i dívek. Stačilo, aby některé z dětí Šimonovo chování okomentovalo či na chlapce zaměřilo svou pozornost.

Zásadní téma tohoto období je incident napadení spolužáka ze strany Šimona. Chlapcova agrese vyvrcholila, když začal téměř bezdůvodně škrtit spolužáka, který měl poté na krku modřiny a musel být ošetřen v nemocnici.¹⁵ Fyzické a slovní ubližování žáků bylo natolik vážné, že škola musela začít řešit problémy s chováním chlapce oficiálně, což rozpoutalo mezi školou a rodiči žáka enormní konflikt. V této fázi již škola i rodiče zapojili do problému také další instituce, od kterých se očekávala pomoc při řešení nelehké situace.

8.4.1 Třídní učitelka – škola

Chování chlapce

Třídní učitelka popisuje chování chlapce v období eskalace problému takto: „(...) Šimonovo chování bylo od počátku nestandardní. Projevoval se dosti emočně nevyrovnaný, jednal zkratkovitě, odcházel v průběhu hodiny ze třídy, urážel se, používal občas nadávky směrem ke spolužákům („jste blbí“), nerespektoval pravidla, která dodržovaly ostatní děti. Jeho nedůvěra v sebe sama často končila agresivitou, především vůči svému okolí. Například srazil spolužačku k zemi a hlavou ji udeřil o zem, házel v průběhu hodiny psací potřeby nad hlavami spolužáků směrem k tabuli z místa, kde seděl. Odcházel ze třídy, tělocvičny. Někdy pak nebyl k nalezení. V tělocviku se často urážel, neuměl prohrávat. Později nebylo

¹⁵ Incidentu předcházela situace, kdy byla celá třída v knihovně a Šimon si pročítal knihu. Spolužák k němu přišel a upozornil ho na jinou knihu, která by ho taky mohla zajímat. Jedná se o stejného spolužáka, se kterým měl Šimon mírné konflikty již ve druhé třídě.

výjimkou jeho vyhrožování, že si něco udělá.¹⁶ Velmi rád zažíval úspěch, který jsem u něj společně s jeho spolužáky podporovala – a mnohokrát úspěch sklídl oprávněně. Byl velmi sečtělý, četl rád a moc hezky, s výrazným přednesem, děti jeho četbu rády poslouchaly. Jeho chování však bylo nevyzpytatelné, někdy opravdu vzhledem k jeho okolí nebezpečné.“

Komunikace s rodiči

V prvním pololetí 3. třídy učitelka komunikovala s rodiči písemně i osobně. Učitelka hodnotí jejich vzájemnou spolupráci v prvním pololetí jako intenzivní, ale pozitivní ve smyslu hledání společného řešení a diskuzí nad vzdělávacími i výchovnými přístupy k chlapci. V souvislosti se stoupajícími nároky na učivo, požadovaným zlepšením pracovní morálky žáka a celkově zhoršujícími se projevy chování, zaujala matka k třídní učitelce velmi opoziční postoj. Ke vztahu mezi rodiči a školou učitelka uvedla, že cítila velmi negativní postoj ze strany rodičů vůči své osobě. Ve druhém pololetí třetí třídy již započala velmi náročná a každodenní komunikace¹⁷ s matkou. Veškerá komunikace matky se nesla v duchu obviňování a napadání třídní učitelky a školy, vyhrožováním škole Českou školní inspekcí a požadováním nadstandardního přístupu k žákovi. Matka denně kontaktovala učitelku a vyzývala ji k diskuzi na téma náplně hodiny, vzdělávacích osnov, hledání viny u ostatních spolužáků a učitelů. Docházelo také k velké dehonestaci učitelky, k podrývání její autority a nerespektování jejích pokynů.¹⁸

V souvislosti s nezvladatelným chováním chlapce a vysokými požadavky ze strany matky na individuální přístup školy ke chlapci, doporučila škola rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, případně návštěvu klinického psychologa. Tato vyšetření měla potvrdit matčino tvrzení, že se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Matka toto doporučení však nereflektovala. Neprojevovala ochotu změnit nic ze strany rodiny, neměla snahu o budování větší samostatnosti chlapce, či vyhledání odborné pomoci. Požadovala, aby učitelka chlapci ve 4. třídě povinně zapisovala domácí úkoly a tolerovala jeho několikahodinovou nečinnost ve škole.

¹⁶ Vyhrožoval například, že skočí z okna či si podřeže žíly. Hlásal „raději smrt než žít.“

¹⁷ Komunikace probíhala především formou e-mailové korespondence.

¹⁸ Učitelka uvádí situaci, kdy se potkala s matkou a chlapcem při odchodu ze školy. Když matka zahlédla učitelku, zakryla chlapci oči a se slovy „nedívej se na ni, neboj, ona ti neublíží, se mnou jsi v bezpečí“ opustila školu.

Škola také vyhověla přání matce a umožnila ji přítomnost u syna ve všech vyučovacích hodinách. Její přítomnost ve výuce trvala nepřetržitě přibližně deset dní. Matka svou žádost škole zdůvodnila tím, že se obává, že je chlapci ve škole ubližováno, že se stal terčem šikany a že je s ním zacházeno třídní učitelkou velice hrubě. Učitelka komentovala přítomnost matky ve výuce jako: „(...) Matka zasahovala do výuky, nabádala syna, co v hodině musí a nemusí a napomínala i ostatní děti. Byla to pro mě velmi náročná doba, uvažovala jsem, že třídu přestanu učit a odejdu jinam (...)“.¹⁹

Vyučující včetně ředitele uvedli, že se problémem snažili řešit stále ve prospěch žáka. Vycházeli vstřícně matčiným požadavkům, i přesto, že některé situace vyžadovaly zapojení více pedagogů, neboť nebylo v možnostech třídní učitelky věnovat se individuálně Šimonovi a zároveň ostatním dětem. Rodiče nedoložili škole žádnou lékařskou či jinou odbornou zprávu, nebylo proto možné pro chlapce zajistit například asistenta pedagoga či osobního asistenta. Rodičům bylo školou opakovaně nabízeno, zda nechtějí žáka přeradit do jiného typu zařízení, které by chlapci vzhledem k jeho individuálním potřebám více vyhovovalo.²⁰

Výchovná poradkyně ke spolupráci školy a rodičů hovoří takto: „Škola nejprve kontaktovala rodiče pomocí žákovské knížky, v dalších případech kontaktovala PPP, OSPOD, ČŠI. Rodiče taktéž, aniž by komunikovali s námi. Maminka psala rozsáhlé e-maily, kde školu poučovala, nařizovala nám, co máme udělat a jak se máme chovat. Její chování bylo extrémní, buď trvala na každodenní diskuzi s námi, nebo naopak přestala komunikovat úplně.“

Nejintenzivnější kontakt a komunikace s rodiči probíhaly ve třetí třídě. Po zapojení dalších institucí do konfliktu a důslednému prověření nezávislých a objektivních orgánů byla 4. třída útlumová. Rodiče do školy ohledně syna nechodili a nijak nekomunikovali. Matka se účastnila pouze třídních schůzek své dcery v téže škole.

¹⁹ Matka při výuce hodnotila práci třídní učitelky, nerespektovala pokyny. Když například učitelka zadala žákům práci, matka sama zhodnotila, zda má chlapec daný úkol vykonat a zda není pro chlapce příliš zatěžující. Docházelo také k přímému obviňování dětí z ubližování synovi.

²⁰ Hovořilo se například o Waldorfské škole či o Montessori škole.

8.4.2 Rodiče

Na úvod této podkapitoly upřesňuji, že při interpretaci níže uvedených dat, vycházím z dokumentace, která zahrnuje emailovou korespondenci rodičů, záznamy a zápisy z projednávání a schůzí, kterých se rodiče účastnili.²¹

Postoj rodičů k výuce

Z dokumentace vyplývá, že škole a studijním výsledkům chlapce rodiče nepřikládali příliš velký význam. V matčině zájmu byla především psychická pohoda syna. Rodiče vnímali celou výuku Šimona velmi negativně. Nespatřovali smysl ani v ní, ani v učebnicích, podle kterých se děti učí učivu, které je na škole vykonáváno dle Rámcového vzdělávacího programu. Dále matka neviděla smysl v hodnocení žáků, jak v jednotlivých hodinách za dílčí úkoly, tak v celkovém hodnocení v podobě vysvědčení.

Rodiče uvádějí, že v první a druhé třídě byli s výukou chlapce velmi spokojeni, a to jak po stránce obsahu, tak po stránce formy učiva. Jsou přesvědčeni, že chlapcova neochota ve vyučovacích hodinách souvisí s jeho vysokým potenciálem, který ho limituje v pochopení učiva tak, jak je v učebnicích předkládáno. Chlapcovu nečinnost v hodinách a odmítání spolupráce rodiče vnímají jako přirozenou reakci na nesmyslnost náplně hodiny a učiva. Opakovaně hovoří o jedinečnosti syna a potřebě opatrného a citlivého přístupu.

Vzhledem k eskalaci problémového chování chlapce a napadení jiného spolužáka se rodiče domnívají, že jejich syn bude po incidentu výuku zvládat velmi těžce. Dle jejich názoru lze očekávat velké odmítání spolupráce. Rodiče školu žádali o nehodnocení žáka známkami, dokud se jeho psychický stav nezlepší.²²

Rodiče stále apelovali na školu, aby k chlapci přistupovala s maximální individuální péčí a vyvarovala se všech stimulů, které by chlapce mohly stresovat.²³ Dávali doporučení učitelce, jak s chlapcem pracovat. Upozorňovali na potřebu vnitřní motivace a nutnost vysvětlení smysluplnosti učiva a významu vzdělávání chlapci.²⁴

Šimon bezprostředně po incidentu se spolužákem přestal chodit do školy po dobu 22 dní, matka absenci v žákovské knížce omlouvá jako „psychické zhroucení, fobie ze školy a

²¹ V případech, kdy jsou rodiče zváni do školy, přichází s matkou také otec chlapce. Jeho názory se ztotožňovaly s matkou chlapce.

²² Rodiče žáka po incidentu se spolužákem hodnotí jako „psychicky zhrouceného a vystrašeného“

²³ Matka chlapce do výuky vybavuje „semaforem“ v podobě červené, oranžové a zelené karty. (červená- „dnes nebudu pracovat“, oranžová- „rozmyslím se“, zelená- „dnes budu pracovat“.

²⁴ Matka upozorňuje školu na chyby v učebnicích.

třídní učitelky.²⁵ Rodiče třídní učitelce nedůvěřují, nepřejí si, aby měla přístup k osobním materiálům a informacím o chlapci.

Postoj rodičů k chování chlapce

Rodiče se domnívají, že narůstající problémy syna mají původ ve špatném klimatu ve třídě a přístupu třídní učitelky.²⁶ Škola podle nich není schopna problém řešit, nestačí jim síly, a proto rodiče navrhli škole bezodkladnou externí a odbornou pomoc.

Informace ohledně zvyšující se nervozity a odmítání chlapce pracovat na zadaných úkolech považují za důsledek atmosféry školy. Obdobné projevy rodiče zaznamenali také v chlapcově chování mimo školu, nicméně v mnohem menší míře, než je rodičům uváděno ze strany školy. Rodičům se vždy podařilo chlapcovo chování řešit na úrovni slovní domluvy a na základě rozboru dané situace, která tyto projevy vyvolává. Matka je přesvědčena, že chlapec nevyhledává konflikt a nemá tendence kohokoli napadat. Šimon tak reaguje neadekvátně pouze v případě, že je neočekávaně narušován jeho osobní prostor.

Chlapec je dle rodičů stále vystavován situacím, které není schopen zvládnout a kterým nerozumí. Rodiče chlapce popisují jako oběť, která je konstantně učitelkou a spolužáky zavražďována a ponižována, což poté vede Šimona k agresivnímu napadání spolužáků. Dle rodičů je napadení spolužáka Šimonem politováníhodná událost, ale škola ji však neřeší adekvátně a v širším kontextu. Chlapec je vystavován několik let provokacím a vysokému tlaku, což vede k jeho instinktivnímu jednání. Matka žádá školu o minimalizaci kontaktu napadeného žáka a syna. Rodiče považují celý incident s napadením za šikanu jejich syna, proto se obrací na Českou školní inspekci, mj. také souhlasí s vyšetřením v Pedagogicko–psychologické poradně.²⁷

8.4.3 Další instituce v konfliktu rodičů a školy

V této podkapitole budu zkoumat úlohu všech institucí, které byly v tomto kritickém období do konfliktu zapojeny. Při interpretaci těchto dat opět vycházím z analýzy dokumentů školy.

²⁵ Potvrzení od lékaře není dodáno.

²⁶ Ve třídě bylo provedeno sociometrické šetření na sociální klima třídy, výsledky jsou uvedeny v příloze této práce

²⁷ K vyšetření v PPP matka dodává, že většinu doporučení, která psycholog škole poskytne, doporučí ihned škole i ona sama.

Pedagogicko–psychologická poradna

Na PPP se rodiče se synem obrátili na časté doporučení návštěvy ze strany školy. Důvodem vyšetření mělo být především chlapcovo nezvladatelné chování, které narušovalo jeho výchovně-vzdělávací rozvoj. Chlapec byl poprvé vyšetřen ve třetí třídě, a to jak speciálním pedagogem, tak také psychologem. Cílem vyšetření mělo být také posouzení jeho speciálně-vzdělávacích potřeb.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření ukázaly, že jde o chlapce, jenž má oslabenou grafomotoriku, avšak současná míra jej neindikuje k zařazení do kategorie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní výkony ovlivňuje zvýšená senzitivita a emoční labilita chlapce. Do doporučení pak speciální pedagog uvádí, že je potřeba v chlapci budovat především jistotu, oceňovat jeho práci a povzbuzovat ho v činnostech, které bezpečně ovládá.

Psychologické vyšetření bylo provedeno na žádost zákonného zástupce s důvodem odmítání spolupráce chlapce ve výuce. Vyšetření proběhlo bezprostředně po incidentu napadení jiného žáka chlapcem, v době návštěvy v PPP chlapec nechodil do školy kvůli nervovému zhroucení.²⁸ Chlapec byl v průběhu vyšetření v silné tenzi, dle psychologičky byl patrný třes celého těla, vnitřní neklid a neplynulá řeč. Při vyšetření náhle začal krváčet z nosu. Výrazně se měnilo jeho emoční rozpoložení, chvíli se smál a žertoval, chvíli plakal, byl agresivní. Při otázce na poznámku v žákovské knížce chlapec reagoval zlostně, nerespektoval pokyny matky ani psychologa, odcházel z místnosti.

Výsledky psychologického vyšetření ukázaly školské obtíže mimo-intelektové etiologie. Výchovné obtíže psychologička přisuzuje především rodinnému prostředí, emoční labilitě a nízké sebedůvěře dítěte. Psycholožka urgentně sjednala rodinně termín setkání v rodinné terapii a doporučila návštěvu klinického psychologa či pedopsychiatra. Klinického psychologa a psychiatra matka razantně odmítla, rodinné terapie se poté zúčastnila pouze jednou, a to sama, bez přítomnosti chlapce a manžela.

Orgán sociálně–právní ochrany dítěte

Na OSPOD se ředitel školy obrátil především v souvislosti s odmítáním rodičů doložit dlouhodobou absenci chlapce ve výuce lékařským potvrzením. Ředitel školy žádal

²⁸ Odůvodnění matky.

opakovaně matku o omluvení absence, přičemž se opíral o vnitřní řád školy. Vzhledem k jeho nejistotě ve svých kompetencích se obrací znovu také na PPP, kde je podpořen ve svých krocích a odkázán na OSPOD. Ředitel školy tedy dává podnět na OSPOD. Sociální pracovnice ubezpečuje ředitele v jeho pravomocích a kompetencích školy. Je pouze na škole, zda absenci žáka omluví či nikoli, avšak vždy doporučují držet se striktně vnitřního řádu školy a metodických doporučení MŠMT.

Z dokumentace vyplývá, že OSPOD již rodinu a chlapce zná. Celý konflikt pak vnímá jako manipulaci žáka, současně však také poukazuje na hyperprotektivní výchovu v rodině, což sebou přináší nerespektování školních autorit. Je doporučeno PPP znovu prošetřit výchovné přístupy rodičů a pokusit se o správnou korekci. Dále doporučuje škole zaslat prostřednictvím SVI²⁹ oznámení o neomluvené absenci, což povede k prošetření celé situace dítěte sociálním kurátorem.³⁰

Česká školní inspekce

Podnět na ČŠI byl podán nejen školou, ale také rodiči, kteří chtěli prošetřit celou událost. Škola proto sjednala schůzku, které se zúčastnili rodiče chlapce, tj. zákonní zástupci, ředitel školy, třídní učitelka, výchovná poradkyně a inspektorka ČŠI. Cílem schůzky bylo objektivně posoudit a prověřit celý konflikt a na žádost matky prozkoumat, zda se její syn stal obětí šikany. Nutno však poznamenat, že při analýze dokumentů to na mě celé působilo, že si matka přeje, aby se šikana prokázala, spíše než, aby se tento jev vyloučil.

Inspektora ČŠI doporučila rodičům, aby řádně omluvili všechny zameškané hodiny chlapce, dodali škole všechnu potřebnou dokumentaci z vyšetření chlapce a ukončili emailovou komunikaci se školou, která se zdála být neefektivní.

Škole naopak doporučila, aby byla po určité době matka chlapce pozorovatelem v jeho výuce, dále, aby škola dbala na možnost chlapce přijít kdykoli za výchovnou poradkyni na individuální pohovor a na základě dodaných vyšetření z PPP poté zaujala stanovisko k formě vzdělávání chlapce.³¹

²⁹ Systém včasné intervence.

³⁰ Škola všechny výše doporučené kroky provedla.

³¹ Zprávu z vyšetření rodiče opět nedodali, škola musela požádat PPP o vyjádření.

Co se týče šetření obvinění školy a dalších žáků z šikany chlapce, Česká školní inspekce věc řádně prošetřila a ve vyrozumění uvedla, že nebylo prokázáno, že by se žák Šimon stal potenciální obětí šikany.

8.4.4 **Obraz dítěte: Druhé kritické období**

Mé vlastní pozorování proběhlo až v době, kdy chlapec navštěvoval pátý ročník ZŠ, proto jeho chování a projevy v tomto období interpretuji na základě výpovědí učitelů a oficiální dokumentace školy retrospektivně.

Jak již bylo zmíněno, chlapcovo chování se s nástupem do třetí třídy výrazně zhoršilo. Jeho projevy začaly být nevyzpytatelné, do popředí se dostávala výrazná agrese, psychické napětí a neurotická symptomatika. Chlapcův školní prospěch se zhoršil a jeho pracovní návyky nebyly příliš budovány a podporovány, což se projevovalo v jeho školní práci. Již při běžném rozhovoru byl u chlapce patrný neklid, nedokázal udržet oční kontakt. Měl špatnou výbavnost slov, což u něj vedlo ke stoupající nervozitě a velmi často rozhovor ukončoval. Učitelé uvádějí, že chlapec nebyl ve škole nijak podceňován a nestával se terčem posměchu ze strany dětí. Dominantní u něj byla silná nedůvěra v sebe samého. Těžce snášel neúspěchy a často vzdával úkol ještě předtím, než jej začal vypracovávat. Velmi často sám sebe označoval za „blbce“ či „hlupáka“, což v něm opět vzbuzovalo agresi a tendenci se sám sobě bránit. Chlapce upřímně těšilo, když jej ostatní děti braly mezi sebe. Bohužel takových situací bylo čím dál méně, děti se chlapce postupně začaly stranit a bát.

Bezprostředně po incidentu³² se dle matky chlapec psychicky zhroutil, jeho údajný stav však nebyl doložen lékařskou zprávou. Nelze tedy objektivně posoudit, jak chlapec tento incident subjektivně vnímal, či zda například projevil lítost, neboť měsíc bezprostředně po události školu nenavštěvoval. Když se celá událost prošetřila a rodiče přestali komunikovat se školou, učitelka uvedla, že se Šimonovo chování a projevy zklidnily.

Výchovná poradkyně hodnotí vývoj chlapcova chování takto: „Co jsem si všimla, tak v 1. ročníku byl spíše tichý, někdy ho přemohl vztek, nicméně po chvíli se uklidnil, postupem času, až do 5. třídy se jeho nálady významně častěji měnily, byl agresivnější, šel z něho strach. Velký vliv na něj měla matka, která měla špatný názor, jak na školu, tak i na některé učitele, který mu vštěpovala. (...) Jeho chování především velice ovlivňovala jeho

³²Dle výpovědí pedagogického dozoru si chlapec ihned po napadení spolužáka přistavil židli k oknu, snažil se dostat na parapet s odůvodněním, že chce skočit z okna. Držel v ruce nůžky a křičel, že se bodne.

nálada. Buď, s jakou přišel do školy, nebo pokud se stala událost, která se mu nelíbila. Pokud bylo vše v pořádku, byl kamarádský, veselý, aktivní, jak o přestávkách, tak i v hodinách. Na druhou stranu, když byl podrážděný, člověk měl strach se ho na cokoliv jen i zeptat, aby v něm nevyvolal záchvat vzteku. Když ve 3. třídě napadl spolužáka, bylo to hrozné, matka situaci ještě více komplikovala. Když se napadení přestalo řešit a matka už se školou nekomunikovala, Šimon byl více v klidu.“

Tabulka č. 3. Shrnutí a intenzita důležitých momentů v 2. období

Třída/ projevy	žák	rodič	učitel	škola	Další instituce
3. třída	Silné emoční výbuchy, agresivní chování, prohlubující se nejistota, vážné napadání spolužáků, sebepoškozující tendence. Žák nespolupracuje, ve výuce je nečinný a vyžaduje úlevy.	Velké zásahy do vzdělávacího procesu žáka. Každodenní komunikace se školou. Napadání, zpochybňování kvality a zastrašování učitelky a vedení školy. V zájmu rodiče především psychická podpora chlapce. Naléhání na školu, aby podpořila jeho jedinečnost.	Pro pedagogy nejtěžší období. Nezvladatelnost a nepředvídatelnost chlapcova chování, neustálé řešení situace s rodiči. Vyžadována individuální a nadstandardní péče pro žáka.	Řešení konfliktů, žádání o pomoc ostatní instituce. Pochybnosti ředitele o jeho kompetencích. Škola se snaží o vzájemný konsenzus s rodiči, zároveň však chrání své zaměstnance.	Rodiče navštívili PPP. Poradna neshledala u chlapce speciální vzdělávací potřeby. Doporučena rodinná terapie. Škola se obrací na OSPOD a ČŠI.
4. třída	Mírné zklidnění situace, přesto zjevné afektivní rozlady chlapce. Chlapce se více zapojuje do výuky. Snaha o předcházení vyhoceným situacím. Trvajících psychomotorický neklid a nervozita.	Po vyšetření incidentu a závěru ČŠI matka nekomunikuje. Omlouvá absenci chlapce řádně a vyhýbá se kontaktu. Matka navštěvuje třídní schůzky pouze své dcery, otec do školních záležitostí nezasahuje vůbec.	Třídní učitelce se ulevilo, přesto žádá o změnu třídy v následujícím školním roce. Snaha předcházet rizikovým situacím, slovní hodnocení chlapce, velká tolerance a opatrnost v přístupu.	V této době již není potřeba zásahů vedení školy. Žák odmítá využívat služby výchovné poradkyně.	Spolupráce s PPP, OSPOD a ČŠI. Řeší se především matčino obvinění učitelky ze šikany a také neomluvená absence chlapce.

Tabulka č. 3 shrnuje významné a charakteristické jevy druhého kritického období. Opět jsou zde zohledňovány postoje jednotlivých aktérů konfliktu. Domnívám se, že shrnutí podstatných událostí napomáhá ke čtenářově lepší orientaci v celkové problematice. Umožňuje také mapovat vývoj a proměnu situace v časovém úseku.

8.5 Třetí kritické období: Vyvrcholení konfliktu

Třetí kritické období probíhalo v průběhu páté třídy žáka, tj. v posledním ročníku této ZŠ. Po útlumovém období, co se chování chlapce a vztahu mezi rodiči a školou týče, nastalo závažné zhoršení situace.

Třída žáka měla opět novou třídní učitelku, neboť předchozí učitelka již třídnictví odmítla. Všichni žáci a žákyně se v tomto ročníku chystali na přijímací zkoušky na 2. stupeň základní školy, nároky na učivo proto byly vyšší.

V této kapitole budu dále mapovat významné momenty prohlubujícího se konfliktu mezi dvěma institucemi a zároveň budu interpretovat mé vlastní pozorování žáka.

8.5.1 Třídní učitelka–škola

Chování chlapce

První den školy si žák sám sedl do první lavice, byl pozitivně naladěný a velmi se těšil, až bude moci ostatním spolužákům vyprávět své zážitky z letních prázdnin. Toto naladění mu však vydrželo pouze do doby, než po něm nová učitelka začala vyžadovat aktivitu při výuce. Opakovalo se již známé schéma – pokud na něj nebyly kladeny nároky, například aby vypočítal příklad či spolupracoval při zadaných úkolech, bylo Šimonovo chování klidné bez psychické tenze. Když však učitelka chlapci zadala práci, která se mu nelíbila, vznikl obrovský problém. Křik, výbuchy, nevhodné poznámky na učitelku a žáky, potažmo celou školu. Opakovaně neplnil domácí úkoly, nepřipravoval se na výuku a ignoroval pokyny učitelky.

Nejčastější obtíže v chování měl žák při tělesné výchově. Když mu některá činnost nešla, začal se celý trást, křičet či si chtěl ublížit.³³ Pokračovalo také jeho stálá nespolupráce v hodině, nerespektoval pokyny učitelky, utíkal z jídelny a několikrát se také pokusil o útěk

³³ Mlátil například hlavou o zeď či si chtěl zlámat prsty. Vykřikoval, že chce zemřít, aby ostatní šli do vězení.

ze školy. Bylo téměř nemožné, aby šla učitelka s dětmi sama na vycházku či nemusela stále kontrolovat počet dětí.

Učitelka uvádí, že se vždy snažila Šimonovi vyjít vstříc. Tolerovala, když nechtěl v tělocviku cvičit, snažila se ho uklidnit pokaždé, když měl vztek či se třásl a byl v afektu. V některých situacích, když bylo chlapcovo chování neúnosné, zavolala ředitele školy. Pokud ani toto opatření nepomohlo, volala škola matku dítěte, aby si pro něj do školy přišla.

Na druhou stranu ale učitelka uvádí, že: „(...) už se to jeho chování nedalo vydržet, bylo toho strašně moc. Nevěděla jsem, jak s ním mám pracovat a zároveň jsme neměli od poradny žádné doporučení či zvýhodnění. Docházela mi trpělivost. Jeho výbuchy mě zdržovaly od práce, proto jsem mu za jeho samostatnou práci, kterou odmítal vypracovávat, dávala pětky. Dávala jsem mu také pětky za to, když nepřinesl domácí úkol. Měl několik deníčků, do kterých si ty domácí úkoly měl zapisovat, schválně si je nezapisoval, tak dostal pětku. Několikrát se třeba stalo, že když jsem ho vyzvala, aby mi dal žákovskou, hodil mi ji na hlavu. To rozpoutalo opět šílenou válku s matkou. Znovu se opakovaly neomluvené hodiny, bylo toho prostě už moc (...)“

Navíc se začal opět velmi agresivně chovat ke svým spolužákům. Znovu docházelo k fyzickému napadání a tendencím chlapce se sebepoškozovat. Učitelka popisuje nejzávažnější konflikt takto: „(...) Šimon úmyslně shodil spolužačku na podlahu ve třídě. Předcházelo tomu, že si chtěl vynutit pozornost od jiné spolužačky. Ona ho přehlížela, a druhá spolužačka upozornila Šimona, ať toho nechá. Na to on reagoval nepřiměřeně a žduchnul s ní na podlahu. Bylo velké štěstí, že se nebouchla do hlavy, ale stěžovala si na velkou bolest ruky. Následně Šimon před celou třídou, včetně mé osoby a rovněž paní asistentky oznámil, že to udělal úmyslně. Vyjádřil se, že již dlouhou dobu se snaží o to, aby jí ublížil. Žákyně, která byla shozena na zem, byla v doprovodu zákonného zástupce odvezena do nemocnice. Na konci hodiny mi Šimon oznámil, že po škole skočí pod auto a zabije se. To jsem hned volala mamince, chvíli po telefonátu si pro chlapce přišel tatínek. Tatínkovi jsem klidným hlasem řekla, ať vyhledají odbornou pomoc kvůli tomu, že mám o žáka strach. Na to tatínek před chlapcem řekl, že za to může škola, potažmo já (...)“

Komunikace s rodiči

Po zkušenostech z předchozích let se škola velmi obávala konfrontace s rodiči chlapce, zejména pak kontaktu s matkou. Škola se proto snažila tolerovat Šimonovo chování a úlevy, přestože si uvědomovala, že je to vůči ostatním žákům velmi nerovný přístup. Matka školu zpočátku 5. třídy vůbec nekontaktovala a ani nereagovala na výzvy školy, které se týkaly organizačních a provozních záležitostí. Na první třídní schůzky v páté třídě se dostavil pouze otec. Výpověď třídní učitelky: „(...) Na třídních schůzkách byl pouze jednou otec, a to v listopadu. Na další třídní schůzky už nikdo ze zákonných zástupců Šimona nedorazil. Maminka komunikovala prostřednictvím e-mailů. E-maily byly až na hranici slušných společenských mravů.“

Situace se však ze dne na den stávala opět čím dál více nevladatelnou. Jak jsem již uvedla výše, stupňovalo se ohrožující chování chlapce, velmi se zhoršoval jeho prospěch a opět nastávaly případy, kdy chlapec neměl řádně omluvené hodiny. Škola opět na tuto skutečnost několikrát upozornila rodiče, a protože nedošlo k omluvení absence, udělila učitelka chlapci napomenutí třídního učitele, které mu vepsala do žákovské knížky. Tento počín učitelky rozpoutal opět bouřlivou diskuzi a rapidní útoky matky na školu. Učitelka k této situaci uvádí: „(...) O tom, že nemá Šimon omluvené hodiny, jsem matku upozornila dvakrát v žákovské knížce, jednou pak pan ředitel prostřednictvím e-mailu. Následovaly třídní schůzky, kde jsem otce chlapce informovala o napomenutí třídního učitele. Otec toto napomenutí podepsal. Druhý den však chlapec přišel do školy s tím, že mu v žákovské knížce chyběly dvě strany, prý si je vytrhl sám. Požádala jsem matku, aby mi to vysvětlila. Napsala do žákovské něco ve smyslu, že nebude nic vysvětlovat, že jejího syna takové věci stresují a že se mu vůbec nediví, že stránky vytrhl (...)“³⁴

Ředitel školy ke komunikaci s rodiči uvádí: „(...) bylo to opravdu velmi vyčerpávající. Nevěděli jsme, na koho se máme dále obrátit. Matka žáka nás každý den zaměstnávala, trávili jsme nad odpověďmi a rozhovory s ní spoustu času. Konflikt prostupoval do našich osobních životů. Nevěděli jsme, jak dál. Rodiče nás stále obviňovali, uráželi a vyhrožovali nám. Je to neprofesionální, ale opravdu jsme se velmi těšili, až žák

³⁴ V případě vytržení stránek z ŽK matka nakonec uvedla, že to byla ona, kdo stránky vytrhl. Odůvodnila to ochranou svého syna před stresujícími vlivy učitelky.

ukončí vzdělávání na naší škole. Báł jsem se jakkoli postihnout žáka, byl jsem si vědom, že on za to vlastně nemůže.“

Intenzivní kontakt rodičů a školy probíhal až do konce školního roku. Vzájemné vztahy byly po celou dobu velmi napjaté a vyhrocené. Nedošlo ke konstruktivnímu řešení ani ke vzájemnému konsenzu obou stran.

8.5.2 Rodiče

Interpretace postojů rodičů, jež uvádím níže, vychází opět z poskytnuté dokumentace školy. Znovu zdůrazňuji, že rodiče chlapce se do toho šetření nezapojili, proto jsou uvedená data získaná pouze zprostředkovaně. Slouží především k větší objektivnosti případu a získání pohledu na konflikt z více stran.

Postoj rodičů k výuce

Jak již bylo uvedeno výše, matka se v průběhu celé páté třídy nedostavila osobně do školy, aby řešila výchovně-vzdělávací záležitosti týkající se syna. Komunikovala pouze skrze emaily, ze kterých vyplývá, že školou pohrdá a nevidí význam této formy vzdělávání.

Situaci, kdy je chlapci uděleno napomenutí třídního učitele z důvodu neomluvené hodiny hodnotí jako nespravedlivé. Dle matčina názoru se chlapec ničím neprovinil a je trestán za něco, co se ho netýká. Dále měla pochybnosti, jak to chlapci vysvětlit, proto škole oznamuje, že stránky v žákovské knížce vystřihla ona. Bála se o chlapcovo duševní zdraví. Apeluje na školu, aby ji opětovně tento jejich počin – udělení napomenutí vysvětlila. Písemně obviňuje třídní učitelku, že využívá žákovskou knížku jako nástroj trestu, ponižování a zastrasování extrémně citlivého a vystrašeného dítěte. Syn je dle matky nesmírně zatěžován a stresován školním prostředím. Matka dále školu žádá o vysvětlení, proč třídní učitelka nerespektuje pokyny matky, jak se k synovi chovat.

Po neustálém prohlubování výukových i výchovných problémů udělil ředitel škol po pedagogické radě chlapci dvojku z chování. Matka na tuto informaci reagovala opět písemným sdělením. V písemném sdělení stály pokyny škole, které rodiče považují za nutné učinit – považují v souladu s ČŠI a Úmluvou o právech dítěte takové opatření za ilegální, dále zakazují škole psaní trestů do ŽK, každý den do 14:00 si přejí dostávat podrobné informace o tom, jaké má jejich syn domácí úkoly. Dále požadují, aby škola písemně rodičům vysvětlila každou známku, která bude horší než chvalitebně. Upozorňují školu, že

není přípustné, aby Šimon byl „vyslýchán“ bez jejich přítomnosti či přítomnosti psychologa.³⁵ Dále rodiče určují termín reakce školy na tyto pokyny a vyhrožují stížností na ČŠI.

Rodičům byla také nabídnuta možnost domácího vzdělávání žáka, ale to rodiče striktně odmítají s odůvodněním, že vzdělávání je úkol školy, nikoli rodičů.

Postoj rodičů k chování chlapce

K chování žáka rodiče zaujímají stále stejný postoj, jako tomu bylo v předchozích obdobích. Nedošlo ke změně vnímání chování a jednání žáka. Ze strany rodičů je patrná především větší míra direktivního jednání se školou, nekonstruktivního jednání a neschopnosti vidět problémy žáka z hlediska kontextu všech zúčastněných.

Vzhledem k chlapcově nečinnosti a nespolupráci v hodinách, rodiče nabádají třídní učitelku, aby chlapce nechala být, pakliže nespolupracuje. Matka uvádí, že až bude chlapec chtít, pracovat začne. Pokud u chlapce dojde k výbušnému chování a vzteku, je dle rodičů potřeba zajistit chlapci naprostý klid a dát mu tolik času, kolik bude potřebovat. Zdůrazňuje, aby škola zbytečně nerozmazávala a nezveličovala situaci. Zároveň ubezpečuje učitelku, že pokud se bude řídit jejími pokyny, k žádnému nebezpečí a agresí u chlapce nedojde.

S doporučením školy, aby matka vyhledala odbornou pomoc pro chlapce (pedopsychiatra či klinického psycholog) rodiče opět nesouhlasí. Uvádí, že odbornou pomoc svému synovi poskytne matka sama nejlépe.³⁶

K agresivnímu chování, fyzickému a slovnímu napadání nejen spolužáků, ale i učitelů se matka opět vyjadřuje prostřednictvím písemné komunikace. Trvá na tom, že její syn jen obětí a je vyprovokován ostatními dětmi k takovému jednání. Uvádí, že Šimon udeřil spolužáky omylem a rozhodně nechtěl nikomu ublížit. Učitelčinu výpověď o házení žákovské knížce na její hlavu a jiným slovním útokům, nebere příliš vážně. Pokud by se tak však stalo, přisuzuje matka toto chlapcovo jednání nevhodným výchovným a komunikačním metodám učitelky.

K sebepoškozování a sebevražedným myšlenkám chlapce rodiče nezaujali žádný postoj ani se k této problematice nijak nevyjádřili.

³⁵ Reakce na to, že byl Šimon v ředitelně, aby vysvětlil, kdo vytrhl stránky v ŽK.

³⁶ Matka také školu obviňuje, že chlapec trpí poruchou spánku. Přisuzuje to především tomu, že se trápí tím, jak je s ním ve škole zacházeno.

8.5.3 Další instituce v konfliktu rodičů a školy

V tomto období byla opět rodiči podána stížnost na školu České školní inspekci. Následně však tato stížnost na škole nebyla již prověřována. Škola podala podnět na Orgán sociálně právní ochrany dětí s důvodným podezřením na špatný vliv rodinného prostředí na dítě a opakované neomlouvání absencí. OSPOD přislíbil, že tuto situaci prověří. Škola zůstala také v kontaktu s PPP a informovala ji o nových skutečnostech. Škole do konce školního roku nebyla známá žádná odborná vyšetření chlapce nebo zpráva o šetření situace ČŠI či jiného orgánu. Také přislíbená intervenční pomoc se neuskutečnila.

8.5.4 Obraz dítěte–vlastní pozorování a analýza dokumentů

Chlapce jsem při výuce pozorovala přibližně 15 hodin. Své pozorování jsem realizovala na konci školního roku, kdy již konflikt neprobíhal tak intenzivně. Byla jsem tichým pozorovatelem ve vyučování, o přestávkách a při pobytu ve školní jídelně. Dále jsem byla přítomná zadávání slohové práce na téma „Můj život v roce 2027“ a evaluačního hodnocení školy všemi žáky 5. třídy.

První setkání s chlapcem

Somaticky působil chlapec adekvátně věku. Byl hubený a jeho kůže byla velmi bledá. Patrná byla jeho velká psychomotorická tenze – stále se houpal na židli, nohama stále poklepával, a když byl v průběhu hodiny vyvolán, jeho tělo se tráslo. Žák působil introvertně, velmi málo se smál, vypadal posmutněle. Seděl v lavici sám a byl mou přítomností chvíli překvapen, domnívám se však, že ne negativně. Věci na lavici měl poházené, přestože byla matematika, měl na stole pomůcky k jiným předmětům. Při výuce nevyhledával žádnou interakci s ostatními dětmi.

Chování chlapce

V průběhu celého mého pozorování jsem u chlapce neshledala žádné větší výkyvy nálad či výbušné chování. V hodinách byl spíše pasivní, občas se sám přihlásil, ale projev před třídou či například pouhé sdělení výsledku příkladu, bylo pro něj velmi stresující. Když ho paní učitelka vyzvala k tabuli, jeho chůze byla velmi nejistá a strnulá. V případě, že byl Šimon velmi laskavě učitelkou upozorněn na to, že chyboval, jeho neurotické projevy se

zhoršily a jeho aktivita v hodině skončila.³⁷ Občas měl chlapec nevhodné komentáře typu „jste blbí, už tady chodit nebudu, stejně mě tady nechcete“.³⁸ Poté už jen seděl v lavici, intenzivně klepal nohama a hrál si například s kružítkem. Obecně však s učitelkou komunikoval dobře, nezaznamenala jsem u něj příliš drzé či vzdorovité chování. Na učitelce byl patrný velmi obezřetný přístup k chlapci.

S dětmi si chlapec téměř nepovídal. O přestávkách si žák vytáhl tablet či knížku a uchýlil se do rohu místnosti, kde si klidně četl. Občas k němu přišla spolužačka, která ho k něčemu pobídla nebo ho například upozornila na domácí úkol. Šimon vždy něco utrousil, ale dál kontakt nerozvíjel a bylo patrné, že o kamarády příliš nestojí. Když jsem k němu o přestávce přišla já, rád si se mnou povídal. Jeho řeč byla velmi překotná, občas také koktavá. Z počátku byl z našeho kontaktu nervózní, po chvíli se uklidnil. Vyprávěl mi o své zálibě ve zbraních, detailně mi popisoval, jak se sestavuje bomba, jak by byl rád, kdyby mohl žít v atomovém bunkru. Byl pro zbraně velmi zapálený a z jeho vyprávění šel strach. Ptala jsem se jej také na to, zda má nějaké sourozence a co rád dělá s rodiči. Odpověděl, že svou sestru nemá rád a s rodiči nedělá nic.

Slohová práce na téma „Můj život v roce 2027“

Vzhledem k absenci informovaného souhlasu rodičů k realizaci výzkumu, jsem požádala učitelku, zda by mohla dětem v rámci výuky předmětu sloh zadat slohovou práci, jejíž téma jsem pokládala za přínosné pro svůj výzkum. Při zpracování této slohové práce si žáci měli představit, jak bude vypadat jejich život za deset let. Měli například popsat, jaké povolání je bude živit, kde budou bydlet a také, jak vzpomínají na svou základní školu, do které chodili. Pro účely svého šetření jsem analyzovala pouze slohovou práci Šimona, přičemž interpretace je doplněna o komentáře žáka ke své práci.

Žák ve slohové práci uvádí, že za deset let programuje výukovou modifikaci a žije jako programátor. V textu se označuje za samotáře, který ale možná jednou adoptuje chlapce.³⁹ Zmiňuje však pochybnost, zda se adoptovanému synovi bude líbit v protiatomovém bunkru, ve kterém budou žít pro případ jaderné války. Uvádí, že je

³⁷ Učitelka mi sdělila, že upozornění Šimona na chybu učinila pouze kvůli mně, abych viděla jeho reakci. Jinak se učitelka snaží vyhýbat všem potenciálním konfliktům. Dělá tedy chyby a není na ně učitelkou upozorňován.

³⁸ Ostatní spolužáci tyto komentáře ignorovali.

³⁹ Při mém doptávání, proč zrovna by chtěl adoptovat chlapce uvádí, že holky nesnáší.

„Prepper“, což je člověk, který se připravuje na apokalypsu.⁴⁰ Na svou základní školu vzpomíná velmi dobře, pátou třídu vnímal jako nejlepší, zejména z důvodu, že byla poslední. Obecně však uvádí, že se na své základní škole cítil opravdu dobře, což odůvodňuje především počítačovou třídou.⁴¹ Svou slohovou práci zakončuje tím, že již neví, co napsat, a tak jde raději programovat.

Dotazník–evaluace školy

V dotazníku měli žáci hodnotit svou základní školu, kterou navštěvovali od 1. do 5. třídy. Dotazník byl rovněž dětem předložen učitelkou a vyplňovali jej všichni žáci. Děti měly na výběr, zda se chtějí či nechťejí podepisovat. Opět jsem se zde zaměřila pouze na dotazník žáka⁴², který měl dokreslovat jeho celkové vnímání školy, interpersonální vztahy a subjektivní pocity ze školního prostředí. Níže budu interpretovat zadání dotazníku a také chlapcovy odpovědi.⁴³

Dotazník obsahoval 21 otázek a jeho přesné zadání znělo:

„Ahoj, máš před sebou dotazník, který hodnotí Tvůj čas strávený na této škole. Můžeš si vybrat, zda svůj dotazník podepíšeš nebo ne. Nemusíš se však bát být ve svých odpovědích pravdivý a otevřený. Dotazník není na známky a nijak se nezapočítává do Tvého školního prospěchu. Zadání čti pečlivě, a pokud něčemu nebudeš rozumět, neboj se zeptat.“

Podpis: ***Pesimista***⁴⁴

1. Jak bys nejlépe popsal školu, kterou navštěvuješ? ***nudnou***
2. Chodíš do školy rád? Hodící odpověď zakroužkuj. ***vůbec***
3. Jaký je Tvůj nejoblíbenější předmět? ***ICT***
4. Který předmět naopak nemáš rád? ***HV***⁴⁵
5. Máš nějakou oblíbenou paní učitelku/pana učitele? ***ředitele***
6. Máš pocit, že se k Tobě ve škole chovají všichni spravedlivě? Pokud ne, proč si to myslíš? ***no, protože jsou takoví***

⁴⁰ Dodává komentář, že doufá, že jeho rodiče již budou „pod drnem“

⁴¹ Jako jednu z oblíbených učitelů uvádí také třídní učitelku, která byla matkou označována za šikanující chlapce a byla jedním z důvodů dlouhotrvajících absencí chlapce.

⁴² Žák mi sám ukázal svůj dotazník a dovolil mi, abych si jej přečetla.

⁴³ Originální dotazník viz přílohu.

⁴⁴ Poté škrtnuto.

⁴⁵ Hudební výchova

7. Jak bys zhodnotil svůj prospěch ve škole? Hodící odpověď zakroužkuj. **průměrný**
8. Jak bys popsal třídu, kterou navštěvuješ? **nudná**
9. Máš ve třídě dobrého kamaráda? Pokud ano, napiš jeho jméno. **nikdo**⁴⁶
10. Je ve třídě naopak někdo, s kým kamarádit nechceš? Pokud ano, napiš jeho jméno.
(**konkrétní jméno spolužáka**)
11. Je ve škole někdo, za kým bys mohl jít, kdybys měl nějaký problém? Pokud ano, tak kdo? **Nikdo**
12. Co myslíš, že si o Tobě myslí Tví spolužáci? **neumím číst myšlenky, ale budu hádat: průměrný kluk**
13. Co myslíš, že si o Tobě myslí Tvá paní učitelka? **vadnej**
14. Dokázal bys napsat, jaký jsi? Jaké jsou Tvé povahové vlastnosti? **vadnej, podivný**
15. Kdybys měl napsat, co nejlepšího Ti tato škola přinesla, co by to bylo? **PC**
16. Kdybys měl napsat, co nejhoršího Ti tato škola přinesla, co by to bylo? **všechno krom PC**
17. Kdybys měl kouzelnou hůlku a mohl bys na své škole cokoli změnit, co by to bylo? **lepší PC, PS4, každý žák by měl tablet**
18. Představ si, že jsi před nástupem do první třídy a mohl by sis znovu vybrat, do jaké školy bys nastoupil. Vybral by sis znovu školu, do které právě chodíš? Pokud ne, napiš proč. **nevím**
19. Co rád děláš ve svém volném čase? **pařím na PC**
20. Co nerad děláš? **učím se**
21. Čím bys chtěl být, až budeš velký? **polda**⁴⁷

Celkově chlapec vnímá školu jako nudnou. Velmi nerad školu navštěvuje a svůj prospěch hodnotí jako průměrný. Kromě počítače mu škola nepřinesla nic dobrého. Neví, zda by chtěl znovu nastoupit do této školy, pakliže by měl možnost se opět rozhodnout. Sebe samého vnímá jako vadného a podivného, to stejné si pak dle žáka o něm myslí také učitelé. Podle chlapce je ostatními spolužáky a spolužačkami vnímán jako průměrný žák. Za spolužáka, s nimž nechce kamarádit, uvedl chlapce, se kterým měl vážné konflikty v průběhu celé školní docházky. Na otázku, zda je ve škole někdo, komu by se mohl svěřit,

⁴⁶ Poté škrtnuto a napsáno jméno spolužáka.

⁴⁷ Začal psát programátor, poté škrtnul.

odpověděl, že nikdo takový není. Rád hraje na počítači a nerad se učí. V budoucnu by se chtěl stát policistou.

Výsledky dotazníku se, především ve vnímání školy, naprosto odlišují od skutečností, které chlapec uvedl ve své slohové práci.⁴⁸ Také ve volbě povolání se chlapec odlišuje. Zjevná je jeho obliba v počítačových hrách a elektronice obecně, což uváděl v obou případech. Ostatními dětmi byl Šimon 4x⁴⁹ uveden jako spolužák, s nímž se nechtějí kamarádit a žádné z dětí jej nevedlo jako svého dobrého kamaráda.

Tabulka č. 4. Shrnutí a intenzita důležitých momentů ve 3. období

Třída/ projevy	Žák	rodič	Učitel	škola	Další instituce
5. třída	Psychomotorický neklid je velmi výrazný. Nervozita a neurotické projevy ve škole. Velký samotář a introvert. Nemá zájem o interakce. Nespoupráce, nerespektování autorit, výhrůžky a sebepoškozovací tendence. Zájem o zbraně a výbušniny.	Komunikace rodičů se školou proměnlivá. Od úplného odmlčení až po vyhrocenou písemnou komunikaci. Rodiče jsou neústupní, dochází k podrývání pedagogické autority, výhrůžkám a stížnostem na ČŠI.	Učitelka se snaží předcházet všem rizikovým situacím. K chlapci je obezřetná, přehlíží neopodstatněné úlevy. Rodiče informuje o důležitých skutečnostech, obává se o chlapcovo zdraví. Opět doporučuje rodičům návštěvu odborníků.	Čelí výhrůžkám a stížnostem rodičů chlapce. Uděluje chlapci stupeň 2 z chování. Obrací se opakovaně na pomoc OSPOD a PPP. Snaha o vzájemnou spolupráci a domluvu s rodiči. Období každodenní komunikace s rodiči.	Škola dala opět podnět na OSPOD z důvodu podezření na špatné rodinné prostředí chlapce. Rodiče opět podávají stížnost na ČŠI. Nároky rodiny ztrácejí na důležitosti, naopak se obracejí proti nim. ČŠI ani OSPOD školu do ukončení 1. st. ZŠ žáka nijak nekontaktují.

Tabulka č. 4 rovněž jako předešlé tabulky mapuje a shrnuje důležité momenty kritického období s ohledem na jednotlivé účastníky konfliktu. Uvádí skutečnosti, které jsou významné pro dané období a také popisuje intenzitu kontaktu a způsob řešení situace všech aktérů. Poukazuje také na kritická místa, která se v kontaktu objevila.

⁴⁸ Dotazník a slohová práce byla zadána v tentýž den.

⁴⁹ Celkový počet vyplněných dotazníků je 12.

9 SHRNU TÍ A DISKUZE

S ohledem na rozlišná očekávání účastníků, jsou vzájemné vztahy mezi rodinou a školou velmi variabilní. Existuje mnoho faktorů, jež podobu a fungování těchto vztahů ovlivňují. Patří zde například osobní charakteristiky konkrétních aktérů, individuální vnímání reality či rozdílné postoje a přístupy k výchovně-vzdělávacímu procesu. Komunikace a vzájemný kontakt těchto dvou institucí pak může být, s ohledem na výše zmíněná úskalí, komplikovaný a problematický.

Tato práce si dávala za cíl prozkoumat a zmapovat případ konkrétního konfliktu, který se udál mezi dvěma institucemi. První rovinou problému byla velmi nekonstruktivní spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou, druhou rovinu problému pak představovalo samotné dítě, které se dlouhodobě nacházelo uprostřed tohoto konfliktu.

Na základě analýzy poskytnuté školní dokumentace, rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci školy, pozorování a analýzy vlastní činnosti žáka, se nyní pokusím zodpovědět hlavní výzkumné otázky, které jsem si položila před zahájením realizace výzkumu. Stanovila jsem si celkem tři hlavní výzkumné otázky a dvě otázky vedlejší. První otázka pak zní: „*Čeho a koho se daný konflikt týká?*“

Již na před začátkem realizace šetření bylo zřejmé, že hlavními aktéry konfliktu jsou škola, rodiče žáka, který danou školu navštěvuje a také samotný žák. V průběhu zkoumání a mapování problému se však síť aktérů rozrůstala také o další žáky školy a instituce, kteří byli součástí konfliktu v jeho širším kontextu. Ústředním tématem rozporu pak bylo odlišné vnímání žité reality školy a rodiny, rozdílný způsob nahlížení na výchovně-vzdělávací proces, konkrétně pak různé představy a očekávání v přístupu k žákovi. Ve výzkumu se prokázalo, že hlavní oblastí, ve které si rodiče a škola nerozumí je oblast individuální péče o žáka. Zatímco škola preferuje rovný přístup ke všem dětem, rodiče vyžadují nadstandardní a specifický přístup k žákovi. Očekávání, která rodiče mají ke škole, se týkají zohledňování specifické charakteristiky dítěte či rozvíjení a podporu těch oblastí, ve kterých je dítě úspěšné. Naopak ale jejich očekávání představovala také individuální úlevy pro dítě, podporu nespolečné práce dítěte při výuce, nerespektování pedagogických autorit, nerovný přístup k ostatním žákům a zároveň naprostou zodpovědnost školy za chování a vzdělání žáka. Škola je rodiči vnímána jako neprofesionální instituce, která je současně škodlivá a nesmyslná svým obsahem i významem. Současně je však neustále atakována a vyzývána k činnosti. Rodiče odmítají reálně vnímat své dítě a zajistit mu komplexní pomoc, která zahrnuje péči odborníků a s jejich součinností i pomoc školy. Přestože se škola snaží vnímat

každého žáka jako jedinečného, není v jejich silách vyhovět všem požadavkům rodičů. Obzvláště, pokud nepovažuje nároky rodičů za vhodné pro výchovně-vzdělávací rozvoj dítěte. Nároky na školu jsou nerealistické nejen ve smyslu přílišného individuálního opatření, ale také v bezdůvodných požadavcích a nemožnosti je naplnit. Tyto požadavky působí zcela proti funkci školy, postrádají smysl, jsou chaotické a paranoidní.

Někteří autoři se přitom domnívají, že prostředí školy, které je příliš individualizované ve svém přístupu k žákům, může tímto oslabit jeho budoucí schopnost adaptace v běžném životě. Odůvodňují to především tím, že obě socializace jsou pro dítě velmi důležité a je to právě odlišnost rolí dítěte ve škole a v rodině, která je tak podstatná pro jeho další fungování ve světě dospělých. Přílišná otevřenost školy rodičům ve smyslu jejich nepřiměřené přítomnosti ve škole může dokonce být pro děti nebezpečná (Charlot, 1992 in Kolláriková, Pupala, 2010).

Výše zmíněné poznatky jsou v souladu s výzkumem, který provedl Stanislav Štech, (2001). Jeho výzkum prokázal, že existuje značný rozpor v požadavcích na sjednocení institucionálních cílů školy a individuálních cílů rodiny. Rodiče si přejí, aby škola vybavila jejich děti dobrými znalostmi a praktickými dovednostmi, díky kterým se budou úspěšně orientovat v budoucím životě. V této formálně institucionální roli má být škola spravedlivá, neústupná a stavět ke všem žákům rovný přístup, tj. má ztělesňovat instrumentální vztah. Zároveň ale většina rodičů klade škole požadavek, aby byl učitel schopen vnímat individuální potřeby žáků a byl ochoten je adekvátně reflektovat a akceptovat. Čím více učitel plní formálně institucionální roli, tím méně prostoru a času mu pak zbývá na naplnění rodičovských požadavků ohledně vnímání individuálních odlišností žáků a naopak.

Další výzkumná otázka zní: *„Jaký vliv má střet rodičů a školy na rozvoj dítěte nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu?“*

Výzkumné šetření prokázalo, že chlapec v průběhu pětileté školní docházky prošel velkým vývojem v mnoha oblastech. Je samozřejmě přirozené, že děti v tomto období prochází změnami, které se týkají jejich psychické i fyzické stránky osobnosti. Já bych zde však uvedla takové změny, na jejichž povaze se jistě podílely dopady dlouhodobých konfliktních vztahů a nespolupráce rodičů a školy.

Uvědomuji si, že není možné objektivně hodnotit psychický stav žáka a jeho vývoj. Dostupné zprávy z PPP, které odkazují na nutnost další péče dítěte a také celé jeho rodiny, poskytují jen orientační kontext, který situaci dokresluje. Přesto lze však zhodnotit, jak konflikty mezi školou a rodiči dopadaly na postavení chlapce ve školním prostředí.

Když stál chlapec na počátku své povinné školní docházky, byl společenský, hravý, komunikativní a veselý. Jeho mírné motorické znevýhodnění, které bylo zřejmě neurotického charakteru, zvládal bez větších obtíží a příliš nezasahovalo do jeho mezilidských vztahů a sociální oblasti života. Mírně se odlišoval ve svých zájmech, což však ostatní děti braly spíše jako zajímavost a pozitivní přínos pro celou třídu. Postupně však matka chlapce stále více zdůrazňovala jeho individuální potřeby, které shazovala a vyzdvihovala pouze jejich negativní povahu, namísto pozitivní podpory jeho silných stránek. Vyžadovala po škole nerelevantní přístupy k žákovi, čímž chlapce stavěla do velmi obtížné pozice v kolektivu. Po celou dobu konfliktu rodiny a školy, byl žák negativně ovlivňován matčíným přístupem k institucím. Byla mu rodiči vštěpována jeho odlišnost od ostatních žáků a žákyň, nejistota, neurotická symptomatika a strach z jeho okolí. Zároveň byl chlapec veden k nerespektování autorit, ke snižování hodnot vzdělání a k velké izolaci od vrstevníků.

Všechny tyto faktory měly za následek prudké zhoršování chlapcova chování a prospěchu v průběhu celých pěti let. Ve třetí třídě již chlapec projevoval velké známky nejistoty, vnější i vnitřní agrese, introverze a vzdoru. Měl také velké problémy se zvládnutím učiva a školní docházkou. Jeho psychická nepohoda také vyvrcholila sebepoškozovacími a sebevražednými tendencemi. Obecně matka velmi přispěla k tomu, aby se žák ve školním prostředí cítil ohroženě a nekomfortně.

Z vlastní tvorby žáka vyplývá, že sám sebe vnímá jako „podivného a nudného“, uvádí, že má ve třídě pouze jednoho kamaráda. Analýza dokumentů také ukázala, že žádný z ostatních spolužáků, neuvedl chlapce jako svého kamaráda. Zároveň jej však pouze ve dvou případech spolužáci označili za někoho, kdo by třídu narušoval či někoho, s kým by nechtěli kamarádit. Ze svého vlastního pozorování mám dojem, že chlapec má ve třídě velmi specifické místo. Děti se obávají chlapce oslovit a jeho afektivní výbuchy do jisté míry ignorují a tolerují. Na druhou stranu, pokud chlapec sám naváže kontakt, jsou ostatní děti ochotné a nápomocné. Rozhodně však z analýzy nevyplývá, že by byl chlapec ostatními dětmi zesměšňován či vyřazován z kolektivu. Celkově školu chlapec na konci 5. třídě vnímá jako „nudnou“, která pro něj nemá velký význam a nepřinesla mu nic dobrého. Za významnou považují skutečnost, že chlapec ve škole nemá nikoho, na koho by se mohl spolehnout a měl v něm důvěru.

Výsledky analýzy slohové práce naznačují, že chlapcovo nahlížení na školu je ambivalentní. Zatímco v případě evaluace své pětileté školní docházky hodnotil školu velmi negativně, ve slohové práci, která měla jeho školní docházku hodnotit s odstupem deseti let,

„vzpomínal“ na školu kladně. Dále chlapec uvedl, jak si představuje svůj budoucí osobní život. Rád by se stal počítačovým programátorem, obecně jsou počítače jeho velkou zálibou. Uvádí také možnost adopce syna, zároveň však pochybuje, zda se chlapci bude líbit protiatomový bunkr, ve kterém by chtěl jednou žít. Tuto volbu odůvodňuje možností příchodu války či světové apokalypsy.

Zajímavým zjištěním se v jeho tvorbě ukázala být naprostá absence ženského pohlaví. Chtěl by adoptovat chlapce, zároveň by chtěl být bez ženy, což chlapec zdůvodnil svou nesnášenlivostí žen. Mohlo by to snad poukazovat na jeho patologický vztah s matkou? V chlapcově slohové tvorbě se objevuje válečná a násilná tematika, zároveň však také strach a potřeba úkrytu.

Z přátelského a komunikativního chlapce se v průběhu prvního stupně ZŠ stal chlapec s velmi křehkým sebezpojetím a nevyzpytatelným chováním, který je podceňován sám sebou i okolím. Existuje velké množství výzkumů a literárních zdrojů, které pojednávají o pozitivních dopadech, které má spolupráce a úzký vztah rodiny a školy na optimální rozvoj dítěte. (Epstein, 1992; Graue, 1999; Rabušicová, Pol, 1996; Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004). Obě instituce by měli mít v centru svého zájmu především samotné dítě a jeho zdravý rozvoj. Je zapotřebí, aby obě strany hledaly vhodné postupy a intervence, které by vedly k naplnění jejich společného cíle.

V období mladšího školního věku je dítě velmi nekritické vůči svému okolí. Osoby mající autoritu, především pak rodiče, dítě v tomto období velmi uznává a jejich význam pro dítě stoupá. Na počátku mladšího školního věku se dítě snaží maximálně dostát všech jejich očekáváním a své vlastní chování hodnotí podle dobré či špatné reakce rodičů. Dovolují si proto tvrdit, že v této případové studii byl optimální rozvoj dítěte velmi negativně narušen právě špatnými výchovnými postupy ze strany rodičů, které se zdály být mnohdy až patologické.

V souvislosti s tímto případem jsem se také začala zabývat problematikou Münchhausenova syndromu v zastoupení. Existuje totiž také podoba tohoto syndromu, která se objevuje u dětí v kontextu školního prostředí. Jedná se o zvláštní formu syndromu CAN. Poprvé byl tento syndrom popsán profesorem Meadowem v roce 1977. Zabýval se případy, kdy rodiče vytvářejí nejrůznější příznaky nemoci u svých dětí. V současnosti se tento termín využívá v případech, kdy pachatel (nejčastěji rodič–matka) přisuzuje svému zdravému dítěti všelijaké choroby. Nemusí se ovšem jednat jen o choroby z oblasti medicíny, ale také o problémy související s duševním stavem dítěte. Existuje velmi málo studií, které se touto

specifickou problematikou zabývaly a mohly by tak pomoci v posunu metod, které by tento syndrom mohly včas odhalit.

Výrazným společným znakem u matek trpících syndromem by proxy, je přehnaná pozornost vůči dítěti a jeho potřebám. Feldman (2004) uvádí, že matky mohou zcela fungovat v běžném životě, a to přes všechny své činy, kterých se dopouštějí na svých dětech. Pokud se diagnóza MSBP podaří odhalit a matky jsou podrobeny psychologickým testům, je možnost, že se neprokáže žádná patologie či abnormalita, což se v některých případech stalo. Velmi často však jde o matky s nízkým sebevědomím, ke kterému vedlo jejich ponižování v dětství či jejich vlastní zkreslené přesvědčení o sobě samé. Může tak jít o projekci, kdy matka ubližuje dítěti, protože ji bylo v dětství také ublíženo nebo jde o akci zaměřenou proti autoritě (v našem případě škole). Děti poté mají ukotvená mylná přesvědčení o svém stavu, zasahujícího do běžného života, školy, přátelství a partnerských stavů. Tyto děti bývají velmi často citově deprivované a oslabené. V kolektivu se mohou jevit jako zakřiknuté, neangažované, plačtivé či naopak agresivní s velkými výkyvy nálad. Ostatní děti je také mohou považovat za podivíny, kteří se straní kolektivu a společným aktivitám, nejčastěji opět ze zdravotních důvodů. Dítě se může chovat ambivalentně a jeho chování je nepředvídatelné, často mají také opožděný psychický vývoj či trpí separační úzkostí.

Bohužel nemáme dostatek dat, která by vedla k potvrzení takového podezření, nicméně výsledky tohoto výzkumu prokazují, že o něm lze vážně uvažovat.

Třetí výzkumná otázka zní: „*Jak probíhá komunikace mezi zúčastněnými institucemi v konfliktu?*“

Komunikace je jedním z klíčových témat celé této případové studie, poněvadž konflikt, jenž mezi rodinou a školou vznikl, vyplýval právě z velmi špatné schopnosti komunikovat. Mnozí autoři, z jejichž tvorby jsem vycházela při zpracování teoretického podkladu pro tuto práci, hovoří o komunikaci jako o základním pilíři fungujícího vztahu mezi rodinou a školou. Komunikace mezi těmito důležitými institucemi se postupně formuje již od počátku školní docházky dítěte, přičemž nejvýrazněji pak v průběhu první třídy.

Komunikace obou institucí v případě mnou představovaného výzkumu byla učiteli hodnocena velmi negativně. Poukazovali především na neschopnost matky žáka připustit si svou chybu, dále na vzdorovitost a neochotu rodičů se na čemkoli domluvit. Učitelé také uvedli, že komunikace s rodiči byla pro ně velmi náročná především z důvodu časté frekvence kontaktu a vysoké míry nesplnitelných požadavků.

Výzkum prokázal, že rodiče žáka komunikaci se školou od počátku vyžadovali. Intenzita a míra v průběhu všech období kolísala, nicméně lze říci, že rodiče velmi často školu konfrontovali a podněcovali vzájemný kontakt. Škola se zpočátku k rodičům žáka stavěla jako ke všem ostatním rodičům a informovala je o podstatných událostech, aktivitách. První komunikační problémy mezi rodinou a školou nastaly již v počátcích školní docházky chlapce, kdy míra intenzity kontaktu ze strany matky začala být neúnosná. Denně zahlcovala školu písemnou korespondencí s nerelevantními žádostmi a výhradami. Škola se však rodičům vždy snažila vyjít vstříc všem požadavkům, a to i přesto, že čelila velkému tlaku, obviňování a výhrůžkám ze strany rodiny. Tuto skutečnost vnímám jako chybný krok ze strany školy. Dle mého již v tuto chvíli bylo matce umožněno vystoupit ze své role a neúměrně tak zasahovat do procesu školy, tj. jít za hranice své „sféry působnosti“. Z šetření vyplývá, že se škola opakovaně pokoušela o efektivní spolupráci a nalezení vzájemného konsenzu s rodiči, bez ohledu na to, jaké požadavky a očekávání rodiče měli. Z výzkumu je patrné, že se rodiče velmi bránili vzájemné dohodě, natož, že by se přizpůsobili pravidlům a řádu školy. Komunikace s rodiči byla velmi problematická nejen v konfliktní a vyhocené situaci, ale také mimo ni. Forma komunikace byla různá, nejčastěji písemná, ale velmi často také osobní. Matka zasahovala svou přítomností do všedního chodu školy, komentovala výukové metody učitelů, prosazovala ve škole své názory o učivu a denně tyto své poznatky sdílela s učiteli či vedením školy. Rodiče se nepodíleli na konstruktivním řešení problémů, které byly vážné a poškozovaly nejen jejich syna, ale také ostatní žáky. Z dokumentů, jež obsahovaly korespondenci rodičů bylo zjevné, že jim chybí vysoká míra sebereflexe a přirozené kritiky. Bohužel si rodiče neuvědomovali, jaké důsledky má jejich odmítání spolupráce a prohlubování neefektivní komunikace na rozvoj jejich dítěte.

Otázce spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou a jejich vlivem na školní výkony dětí, se věnují české i zahraniční výzkumy (Rabušicová, 2004). Z jejich výsledků pak vyplývá, že k velkému ovlivnění skutečně dochází. Děti z rodin, které se školou dobře komunikují a mají zájem o konstruktivní řešení problémů, chodí do školy dobře připraveny a jsou lépe hodnoceny z hlediska prospěchu i chování. Milada Rabušicová (2004) ve své publikaci také představuje studii Singha, která ukázala, že se rodiče více zapojují, jestliže jsou školou vybízeni ke spolupráci a jsou jim nabízeny specifické aktivity. Tyto výzkumy opět korespondují s výsledky této práce, konkrétně pak, že špatná komunikace rodiny a školy se výrazně odrazila na celkové osobnosti a rozvoji žáka.

Vedlejší výzkumná otázka, která se ptá, kam až sahají kompetence a zodpovědnost školy za výchovně-vzdělávací proces dítěte, se ukázala v průběhu výzkumu jako velmi nejasná a problematická. Neexistuje mnoho literárních pramenů, které by se problematikou kompetencí podrobně zabývaly. V průběhu realizace mého výzkumu se několikrát ukázalo, že si vedení školy není jisto svými pravomocemi. Často docházelo k velmi vyhroceným momentům konfliktu, kdy byla škola rodiči napadána, že nepostupuje správně v řešení určité situace. Škola byla rodiči natolik zastrašována, že se obávala udělat jediný chybný krok ve svém počínání. Pedagogičtí pracovníci v rozhovorech uváděli, že by jim velmi pomohl jasný přehled toho, jak daleko mohou ve svém vlastním bránění zajít, a do jaké míry mohou neústupně trvat na daných pravidlech školy. Mimo jiné také z tohoto důvodu se při řešení problému vedení školy obrátilo na Orgán sociálně právní ochrany dětí či Českou školní inspekci pro radu, jaké kroky mohou či nesmí učinit.

Z výzkumu (Urbánková, 2017), který se mimo jiné také zabýval pojetím kompetencí rodičů a školy vyplývá, že rodiče vnímají školu především jako svého partnera při výchově dítěte a tuto roli od ní zároveň očekávají. Většina respondentů této studie vyjádřila přání, aby se škola spolupodílela na výchově dítěte, ale zároveň se způsob a forma takového spolupodílení velmi lišila. Někteří rodiče považovali školu za jakýsi opěrný bod, jiní by naopak část svých rodičovských kompetencí škole zcela předali. Další výzkumy (Štech, 2004, Rabušicová, 2004) představují výsledky, ve kterých rodiče naopak považují otázku výchovy a posuzování projevů dítěte za ryze vlastní kompetence, do nichž by škola neměla nikdy zasahovat.

Domnívám se, že v této případové studii bylo v souladu s výzkumy S. Štecha a I. Viktorové (2010), matkou žáka nahlíženo na pravidla a postupy školy jako na překračování hranic jejího vlastního „teritoria“. Rodiče pak vyhodnotili kompetence jako vměšování se do jejich pole působnosti, a proto také zaujali velmi negativní a útočný postoj vůči celé škole. Pokládám si však otázku, kdo nastavuje tyto hranice kompetencí a určuje, kam až mohou sahat pravomoci rodičů či školy.

Instituce neměly možnost příliš zasáhnout. Rodiče chlapce nejdříve chtěli potvrdit své předpoklady, které však poté odmítají, protože jim závěry z odborných vyšetření nevyhovují. Institucionální šetření trvá pro školu příliš dlouho, navíc závěry o tom, kdo je v právu a zda je škola vinna z porušování povinností, vůbec neřeší problém dítěte v akutní situaci.

Velké úskalí tohoto výzkumu lze spatřovat především v absenci participace rodičů. Vzhledem k nemožnosti rodičů vyjádřit se k celé problematice, lze jen těžko do hloubky prozkoumat důvody a faktory, které je vedly ke konkrétnímu jednání či postojům, které vůči škole zaujali. Zároveň se však domnívám, že by byli k šetření a spolupráci velmi odmítaví a konflikt by se tak mohl umocnit. Uvědomuji si však limity, kterou s sebou tato skutečnost přinesla. Nelze zcela objektivně posoudit celou konfliktní situaci a proniknout tak například do vztahu dítěte a matky, fungování rodiny a rodinného prostředí. Při realizaci výzkumu také chyběl širší kontext rodiny, do které bychom mohli výchovně-vzdělávací proces dítěte zasadit.

Budoucí výzkumná šetření by se v budoucnu mohla věnovat srovnávání postojů jiných rodičů, kteří se nacházejí v konfliktu se školou. Velmi zajímavá by také mohla být longitudinální studie, která by dlouhodobě sledovala osobnostní vývoj a vzdělávací proces žáků, jejichž rodiče nedokáží efektivně spolupracovat se školou a mají narušené vzájemné vztahy.

..

ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo blíže prozkoumat problematiku konfliktního vztahu mezi školou a rodinou a také zmapovat důsledky, které s sebou takový vztah přináší. Tato případová studie si především kladla za cíl najít a popsat kritická místa konfliktu, ve kterých se nacházela škola a rodina jako instituce a dítě stojící mezi nimi. Výzkumná část práce proto byla rozdělena do tří časových období, která představovala různé perspektivy, z nichž bylo na konflikt nahlíženo; školu, rodinu, dítě a případně další zapojené instituce. Také popisovala hlavní kritické události, které byly stěžejní pro další vývoj konfliktu.

Výsledky výzkumu přinesly zjištění, že špatná spolupráce, neefektivní komunikace a nekonstruktivní řešení problémů mezi rodinou a školou mají velmi negativní dopad na optimální vývoj dítěte. Analýza dokumentů, rozhovorů a pozorování ukázala, že dítě, jenž je dlouhodobě vystaveno negativní situaci mezi oběma institucemi, neprospívá. Reálné problémy chlapce nikdo neřeší, protože se vytvářejí mezi rodinou a školou další problémy, které jsou jinak definované, a tudíž celou problematiku posouvají jinam—dál od samotného dítěte.

Chlapcův psychický i fyzický stav se v průběhu vzdělávání na prvním stupni ZŠ velmi zhoršoval. Při nástupu do první třídy byl žák velmi společenský, kolektivem velmi dobře přijímaný a motivovaný. V důsledku narůstající tenze, neadekvátní péče matky a velkých konfliktů, chlapec ztrácel zdravé sebevědomí, selhával ve školních úkolech, zvyšovala se jeho nejistota a zhoršoval se jeho školní prospěch. Chlapec ztrácel pevné místo v kolektivu a jeho reakce vůči okolí byly agresivní a nevráživé. Rodiče svými postoji a chováním tyto chlapcovy projevy podporovali a vyžadovali od školy pro syna nadstandardní péči a úlevy. Rodiče školu vnímali jako nepřátelskou, selhávající v základních funkcích a nesmyslnou. Ve své komunikaci a jednání se školou se stavěli do opozice a jejich snahou bylo především ochránit chlapce před vážnými negativními vlivy, které na něj, dle jejich názoru, škola měla.

Pro školu naopak zkušenost s problematickým žákem a rodiči představovala velkou zátěž. Škola byla po dobu pěti let vystavena velkému tlaku rodičů a neustálému řešení nově vynořujících se problémů s daným žákem. Chování žáka bylo pro vyučující velmi náročné, především z důvodů jeho agresivních záchvatů, nespolupráce při výuce, sebepoškozujícím tendencím a velmi vratkých emocí.

Za další významné zjištění této práce považuji také to, že škola v konfliktní situaci vnímala velkou nejistotu ve svých kompetencích. Vedení školy bylo rodiči žáka natolik zstrašováno a atakováno, že došlo k velkým pochybám školy, jak dále postupovat v řešení jednotlivých situací. V jiných případech, kdy vedení školy řeší nastalé problémy s dobře spolupracujícími rodiči, přesně ví, kam až sahají jeho pravomoci a jaké je řešení dané situace. Naopak v případě, kdy je na školu vyvinut enormní tlak rodičů a neochota spolupracovat, vedení školy začne vážně pochybovat a obávat se selhání. Situace se může vyhrotit natolik, že vedení školy paradoxně raději volí ústup rodičům a vlastní porušení vnitřního školního řádu, jen aby konflikt usměrnila. Alespoň do té míry, aby se zachovala standardní výuka žáků a předešlo se profesnímu vyhoření učitelů.

Domnívám se, že opatření a možnosti školy, jak se efektivně bránit problematickým rodičům svých žáků, jsou velmi omezené. Velká úskalí například spatřuji v problematice sdílení osobních údajů a informací o jednotlivých žácích. Na jedné straně rodiče požadují a očekávají od školy naprosté respektování svého dítěte spolu s jeho individuálními potřebami, které si velmi důrazně vynucují, na straně druhé však nejsou povinni své požadavky škole doložit odbornými nálezy. Pokud pak není v možnostech školy tato očekávání naplnit, snadno dochází ke vzájemným konfliktům.

Za další „šedou zónu“ této problematiky považuji nedostačující spolupráci školy s ostatními institucemi. Neexistuje totiž žádná instituce, která by školská zařízení jednotlivě zaštiťovala a poskytovala jim bezprostřední podporu při řešení výjimečných situací. Přestože by škola v ideálním případě měla být v úzké spolupráci například s pedagogicko-psychologickou poradnou či Orgánem sociálně právní ochrany dětí, zkušenost a realita je bohužel taková, že škola velmi zřídka dostává od těchto institucí zpětnou vazbu a závěry ze svých šetření. V případě této konkrétní studie, škola navzdory svým opakovaným podnětům na OSPOD či ČŠI zůstala bez zpětné reakce a nebyla informována o průběhu šetření. Dle výpovědí pak byla pouze odkázána na skutečnost, že daný žák v brzké době ukončí své vzdělávání na prvním stupni této školy.

Bohužel v tomto případě neexistovala instituce, která by po delší čas pobývala ve škole, zhodnotila situaci a díky svému vnějšímu postavení by navrhla efektivní řešení. Situace ve škole si zároveň velmi často žádala okamžitý zásah a řešení objektivní strany, což nebylo v danou chvíli reálné.

Díky této diplomové práci jsem měla možnost do hloubky prozkoumat a zmapovat vztah konkrétní rodiny a školy, která se nacházela ve velmi vážné konfliktní situaci.

Fenomén problematického vztahu těchto dvou institucí, ve kterém hraje velmi významnou roli také dítě, pokládám za zajímavé téma, které poskytuje velké množství podnětů k dalšímu zkoumání. Jak jsem již uvedla v předešlé kapitole, za velmi přínosné bych považovala zabývat se problematikou tohoto vztahu v širším kontextu celé rodiny, zejména pak autentickým vnímáním matky. Snáz by se poté mohla nalézt taková forma kontaktu mezi rodinou a školou, která by umožnila naplnit jejich vzájemná očekávání ku prospěchu všech účastníků, včetně dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- **BOWLBY, John.** *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201006/contents/nkc20102095872_1.pdf
- **ČÁP, Jan.** *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha: ISV, 1996. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3
- **ČÁP, Jan.** *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha: ISV, 1996. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.
- **ČAPEK, Robert.** *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- **EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G.** *School, family, and community connections: New directions for social research.* 2002. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* [online]. New York: Plenum Press [cit. 2018-06-02]. Dostupné z <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- **EPSTEIN, Joyce L.** *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools.* Boulder: Westview Press, c2001. ISBN 978-0-8133-8755-0. Dostupné také z: <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0831/2001022040-b.html>
- **EPSTEIN, Joyce, L.** *School and family partnership.* In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* [online]. March 1992, 6th ed., pp. 1139-1151. New York: MacMillan. [cit. 2018-05-02]. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- **ERIKSON, Erik H.** *Dětství a společnost.* Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- **ERIKSON, Erik H.** *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.
- **FELDMAN, M.** *Playing Sick? Untangling the Web of Munchausen Syndrome, Munchausen by Proxy, Malingering & Factitious Disorder.* 2004. New York: Brunner-Routledge.

- **FISHER, G. C., MITCHEL, I.** 1995. *Is Munchausen syndrome by proxy really a syndrome? Archives of Disease in Childhood.* 1995, no 6.
- **GRAUE, E., M.** *Representing Relationships Between Parents And Schools: Making Visible The Force of Theory.* 1999. In: <http://parenthood.library.wisc.edu> [online]. [cit. 2018-06-15]
- **HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA.** *Sociologie výchovy a školy* [online]. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: <http://195.113.37.40/handi/52/index.html>
- **HENDL, Jan.** *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- **CHLEBEK, Petr.** *Komunikace mezi školou a rodiči. Osobní zkušenost ředitele školy.* Plzeň: Pedagogické centrum, 1999. ISBN 80-7020-047-2.
- **CHRISTENSON, Sandra. L. a Susan M. SHERIDAN.** *Schools and Families: Creating Essential Connections for learning.* New York: Guilford Press, 2001. ISBN 9781572306547.
- **IVANOVÁ, Kateřina a OLECKÁ, Ivana.** *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti.* Olomouc. 2010. ISBN 978-80-87240-33-5
- **JANDOUREK, Jan.** *Sociologický slovník.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0
- **JANIŠ, Kamil.** *Rodina a škola.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8
- **KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA.** *Předškolní a primární pedagogika* [online]. Praha: Portál, 2001 [cit. 2018-07-05]. ISBN 80-7178-585-7. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>
- **LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ.** *Vývojová psychologie.* Vydání 4. přepracované a doplněné, v Grada Publishing 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- **LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, Hana.** 1996. *Velký sociologický slovník.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.
- **MAJERČÍKOVÁ, J.** *Sporné aspekty úzkých vztahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania.* 2015. *Studia paedagogica.* vol. 20, iss. 1, [cit. 2018-06-10] Dostupné z <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/133654>

- **MATĚJČEK, Zdeněk.** *Děti, rodina a stres*, 1. vyd. — Praha: Galén, 1994 ISBN 80-85824-06-X
- **MATĚJČEK, Zdeněk.** *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- **MATOUŠEK, Oldřich.** *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Sociologické nakladatelství, c1997. Studijní texty. ISBN 80-85850-24-9.
- **MEADOW, R.** *Munchausen Syndrome by Proxy*. *Archives of Disease in Childhood*, 57, 1982.
- **MUNDUCH, Ivan.** *Úvod do metodiky výzkumu*. 1. vydání. Jihlava. 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
- **PAYNE, M. A.** School – Parent Relationships. In: Saha, Lawrence, J. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon. ISBN 0-08-042990-4.
- **POL, Milan a Milada RABUŠICOVÁ.** *Řízení a správa škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-32-X.
- **PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ.** *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- **RABUŠICOVÁ, M., ČIHÁČEK, V., EMMEROVÁ, K., ŠEĐOVÁ, K.** *Role rodičů ve vztahu ke škole*. In: *Pedagogika*. 2004, č. 3/2003. ISSN 2336-2189
- **RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK.** *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- **RAVN, Birte.** *Cultural and Political Divergencies in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe*: In: Castelli, Stefano, Mendel, Maria, Ravn, Brite (eds.) *School, Family, and Community Partnership in a World of 156 Differences and Changes*. Gdaňsk: Wydawnictwo Uniwersitetu Gdaňskiego, 2003. ISBN 83-7326-167-2.
- **ŘÍČAN, Pavel.** *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

- **SMETÁČKOVÁ, Irena** *Setkávání školy a rodiny: gender mění pravidla*. Praha. 2007. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
- **SOKOL, Jan**. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.
- **ŠEĎOVÁ, Klára, ČIHÁČEK, Vlastimil**. *Komunikace, základ vztahů rodiny a školy*. In: RABUŠICOVÁ, M. et al. *Škola a/versus/ rodina*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- **ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I.** *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. 2010. In: KOLLÁRIKOVÁ Z. a B. PUPALA, eds. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9
- **ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I.** *Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní*. In: PSŠE: *Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK 2001, Supplementum 77. ISBN 80-7290-046-3.
- **ŠTECH, Stanislav**. *Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí*. In: *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4. ISSN 3330–3815.
- **ŠTECH, Stanislav**. *Rodina a škola – partneři, nebo soupeři?* In: *Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“*, 12. 3. 2009, Praha, Emauzy [online]. 2009 [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf
- **ŠTECH, Stanislav**. *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy*. In: *Československá psychologie*, č. 6/1997. ISSN 0009-062X.
- **URBÁNKOVÁ, Veronika**. *Individuální kontakty rodiny a školy* [online]. 2017 [cit. 2018-07-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/174407>. Vedoucí práce Ida Viktorová.
- **VIKTOROVÁ, Ida a Irena SMETÁČKOVÁ**. *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-771-7.
- **VINCENT, Carol**. *Including parents?* Buckingham: open University Press, 2000, s. 156. ISBN 0-335-20442-2.
- **WINGET, Larry**. *Za svoje Za svoje děti si můžete sami aneb Jablko nepadne daleko od stromu*. 1.vydání. Praha: Euromedia group – Ikar, 2012. ISBN 978-80-249-1805-1

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. Přepis rozhovorů

Příloha č. 2. Slohová práce

Příloha č. 3. Dotazník

Příloha č. 1. Přepis rozhovorů

Examinátor: Natálie Machová

Učitelka č. 1 (třídní učitelka chlapce v 1. a 2. třídě)

E: „Pamatujete si Šimona na začátku školní docházky? Můžete ve stručnosti popsat, jak se projevoval – fyzicky i psychicky, jak navazoval vztahy, jaký byl jeho postoj vůči škole?“

U: „Na první pohled se odlišoval od ostatních dětí určitou mírou neklidu, napětí, precitlivělosti. Pohybově nejistý a neobratný, bál se. Neuměl například sejít po schodech s ostatními dětmi, sešel, až byl na schodišti sám, totéž v TV se nezapojoval, ale po ukončení hodiny si sám několikrát oběhl tělocvičnu.“

E: „Jak se projevovali jeho rodiče?“

U: „Otec se jevil bez problému, ale setkala jsem se s ním pouze jednou. S matkou jsem několikrát chlapcovo chování řešila a snažila se nějak pomoci. Třeba jsem navrhovala opakovaně vyšetření u psychologa v PPP, ale matkou to bylo striktně odmítnuto. Konzultovala pouze s logopedkou a studovala na internetu. Matka sama na mě působila fakt psychicky nevyrovnaně....“

E: „A mohla byste tedy nějak zhodnotit postoj rodičů Šimona vůči škole? Měnil se jejich vztah ke škole v průběhu Šimonovy školní docházky?“

U: „Myslím si, že zpočátku se s matkou dalo mluvit, s přibývajícimi konflikty se ale projevovala stále negativněji vůči jakémukoli návrhu na řešení z naší strany... teda ze strany školy.“

E: „A jaká tedy byla například reakce rodičů na návrh řešení školy?“

U: „Školu vše řešila velmi solidně, zodpovědně, i ze strany p. ředitele..rodiče bezmezně bránili své dítě, nepřipustili žádné selhání chlapce ani svoje. Reagovali vždy hrozně nepřiměřeně, vůbec nic se jim nelíbilo.“

E: „Vypozorovala jste někdy, jaký spolu měli navzájem vztah? Myslím tím matka s chlapcem.“

U: „Jejich vztah mi nepřišel úplně v pořádku. Nikdy jsem neviděla, že by matka chlapce pohladila nebo mu třeba dala pusku na přivítanou.“

E: „A jak na vás matka subjektivně působila?“

U: „Byla vždy velmi konfrontační, obhajovala Šimona, starostlivá, dost mi začínalo vadit, že byla každé ráno ve třídě, měla jsem pocit, jako by mě kontrolovala, upřímně se mi velmi ulevilo, když jsem jej přestala další rok učit.“

E: „Každé ráno ve třídě?“

U: „Ano, chodila téměř každé ráno až do třídy, stála a dívala se, zda je vše v pořádku. Často chtěla, ať ji ujišťuji o různých věcech a informuji. Často jsem ji už neměla co říct, protože nic nového nebylo.“

E: „Jaký byl Šimon k ostatním spolužákům? Jak navazoval vztahy?“

U: „Vztahy se spolužáky moc navazovat neuměl, ale chlapci si s ním rádi hráli, protože měl velkou fantazii a vždy vymyslel něco, co se ostatním líbilo. Na Vánoce v 1. třídě ale donesl každému spolužákovi poměrně velký dárek, což mě dost překvapilo.“

E: „A jaké měl zájmy?“

U: „Smál se věcem, kterým ostatní ne a naopak, měl takový svůj svět, ve kterém mu bylo podle mě dobře. Zajímaly ho věci jiné, než ostatní děti jeho věku, četl například různé populárně vědecké časopisy, zajímala ho technika.“

E: „A co ve škole...Jak mu šlo učení?“

U: „Šimon ve 2. třídě požádal, zda by mohl sedět sám, čemuž jsem vyhověla. Byl velký nepořádník, vše měl roztažené na lavici, děti mu často pomáhaly s úklidem. Ve druhé třídě pak začaly jeho větší potíže s učivem. Nerad psal, často dopisoval cvičení doma. Větší počet příkladů a psaní ho odrazovalo, proto se mnohdy stávalo, že přestal naprosto spolupracovat. Při mé námitce na jeho neaktivitu často reagoval opět výbuchem.“

E: „Můžete mi prosím popsat, jaké měl Šimon povahové vlastnosti? Jaké bylo jeho běžné chování a vystupování?“

U: „Byl strašně výbušný, hlavně ve 2. třídě. Ve 2. třídě se taky začaly objevovat neshody hlavně s jedním spolužákem, kterého dvakrát napadl, jednou ho škrábl v obličejí a jednou se srazili a měl modřinu. Nutno ale říct, že druhý chlapec svým chováním...možná nevědomky... Šimona provokoval, řešilo se to i s rodiči. Je ale faktem, že jeho chování

bylo nepředvídatelné, osobně se mi ulevilo, když jsem ho přestala učit, tušila jsem, že se dříve či později něco stane.... Přesto byl čistá citlivá dětská duše, trápící se, že jí nikdo nerozumí....“

Učitelka č. 2 (třídní učitelka chlapce ve 3. a 4. třídě)

E: „Vzpomenete si, jak na Vás působil chlapec na počátku školní docházky?“

U: „Na počátku školní docházky jsem Štěpána neučila, avšak vzhledem k malému počtu žáků v naší škole jsem Štěpána potkávala o přestávkách či v jídelně.“

E: „A jak se ve škole projevoval?“

U: „Od první třídy se projevoval dosti emočně nevyrovnaný, jednal zkratkovitě, odcházel v průběhu hodiny ze třídy, urážel se, používal občas nadávky směrem ke spolužákům, říkal třeba „jste blbí“, nerespektoval pravidla, které dodržovaly ostatní děti. Pamatuju si taky, že měl dost špatnou hrubou motoriku. Zpočátku byl nutný dohled na schodech. Až do 5. třídy u něj ta nejistota na schodech přetrvávala, vždy šel záměrně až mezi posledními, aby do něj děti nešťouchly a neshodily ho. Měl dost strach z výšek.“

E: „Jak probíhala jeho adaptace ve 3. třídě?“

U: „Když nastoupil Štěpán do 3. třídy, stala jsem se jeho třídní učitelkou, a kromě angličtiny jsem v této třídě učila všechny předměty. Šimonovo chování bylo od počátku nestandardní – třeba při běžném rozhovoru byl u něj znát velký neklid, neudržoval oční kontakt, pokud nemohl ihned najít vhodná slova ke sdělení či odpovědi, nervozita u něj stoupala a často rozhovor ukončil.“

E: „Jak se projevoval během výuky?“

U: „Myslím, že je důležité říct, že přestože nebyl ve škole nijak podceňován, nebyl terčem posměchu a podobně, do 5. třídy přetrvávala jeho silná nedůvěra sám v sebe. Velmi těžce zvládal sebemenší neúspěchy, často úkol vzdával dopředu a také se sám veřejně před dětmi označoval za blbce nebo za hloupého. Tato jeho nedůvěra v sebe sama často končila agresivitou, především vůči svému okolí. Například srazil spolužačku k zemi a hlavou ji udeřil o zem, házel v průběhu hodiny psací potřeby nad hlavami spolužáků směrem k tabuli a tak.

Odcházel třeba i ze třídy, tělocvičny. Někdy pak nebyl k nalezení. V tělocviku se často urážel, neuměl prohrávat. Později ve 4. třídě nebylo výjimkou jeho vyhrožování, že si něco udělá...například že skočí z okna nebo si poreže ruce.“

E: „Mohla byste prosím uvést, jaké byly jeho silné stránky?“

U: „Velmi rád zažíval úspěch, který jsem u něj společně s jeho spolužáky podporovala – a mnohokrát úspěch sklídl oprávněně. Byl velmi sečtělý, četl rád a moc hezky, s výrazným přednesem, děti jeho četbu rády poslouchaly. Měl velmi dobré vyjadřovací schopnosti, zajímal se o vesmír, o kterém měl velké znalosti. Míval hezky připravené referáty, stačilo však, aby se např. jen přeřekl, roztrhl připravený referát a rozhozený a naštvaný sedl do lavice nebo se označoval za neschopného nebo obviňoval druhé. Jeho chování bylo nevyzpytatelné, někdy opravdu vzhledem ke svému okolí nebezpečné. Těšilo ho však, pokud ho děti braly mezi sebe. Často se však kvůli maličkostem urážel, odcházel od rozehrané hry a tak.“

E: „Co rodiče, jak komunikovali, jakou máte zkušenost s jejich spoluprací?“

U: „Do prvního pololetí 3. třídy jsme s matkou často komunikovaly písemně i osobně, hledaly společná řešení a diskutovaly o přístupu ke Šimonu. Pak ale začaly stoupat nároky ze strany školy na učivo. Chtěli jsme, aby Šimon zlepšil pracovní morálku... Celkově se horšily jeho projevy chování a pak matka zaujala k mé osobě velmi negativní postoj a začala dlouhotrvající komunikace nesoucí se v duchu obviňování mé osoby, napadání, vyhrožování školní inspekcí, nekonečnými diskuzemi o náplni hodin, osnov, špatného chování ostatních dětí k jejímu synovi.“

E: „Povíte mi o tom, prosím, podrobněji?“

U: „No, třeba vůbec neprojevovala ochotu změnit nic ze strany rodiny, neprojevovala snahu o budování větší samostatnosti chlapce nebo třeba vyhledání odborné pomoci. Požadovala, abych mu ve 4. třídě povinně zapisovala domácí úkoly a tolerovala mu jeho několikahodinovou nečinnost ve škole, obviňovala děti, které Šimon napadl z jejich nevhodného chování a podobně. Byla ji umožněna několikadenní návštěva ve třídě, aby mohla svého syna a mě pozorovat. Zasahovala mi však do výuky, nabádala Šimona, co v hodině musí a nemusí, napomínala i ostatní děti. Byla to pro mě velmi náročná doba, uvažovala jsem, že třídu přestanu učit a odejdu jinam Mluvila dost o šikaně ze strany dětí směrem k Šimonovi.“

E: „Šikaně?“

U: „Jo, tvrdila, že já a ostatní děti mohou za to, v jakém je Šimon stavu. Přímou mě obvinila ze šikany Šimona, která měla spočívat hlavně v tom, že mám k němu špatné výchovné a vzdělávací přístupy. Toto obvinění jsme odmítali, matka proto na nás zavolala Českou školní

inspekci. Po řádném prošetření se šikana nepotvrdila. Situace vyhrotila pak natolik, že měl Šimon dlouhodobou absenci ve škole.“

E: „Jaký byl důvod té absence?“

U: „Matka uvedla, že se nervově zhroutil kvůli mně a že se do školy velmi bojí. Nic z toho však nepodložila lékařskou či jinou odbornou zprávou.“

E: „Jaká byla v té době komunikace s matkou?“

U: „V tu chvíli se začal zapojovat do schůzek i otec, který často odpovídal z emailu matky. Jeho názory se ztotožňovaly s matkou. Někdy jsem měla podezření, že emaily píše matka a podepisuje se jako otec. Třeba psal v ženském rodě a tak.“

E: „Jak situace vypadala na konci 4. třídy? Vy už jste jej v páté třídě neučila, že?“

U: „Neučila, bylo pro mě hrozně náročné. Zasahovalo mi celá kauza do osobního života, večery jsem trávila na emailu, kde jsem komunikovala s matkou. Přestávala jsem si být jistá i svými metodami, jestli fakt nedělám nějakou chybu. Žádala jsem vedení, abych už nemusela v 5. třídě Šimona učit.

Jinak je mi známo, že rodině byla navržena rodinná terapie. Nakolik ji však využili, nevím. Konec 4. třídy byl útlumový, rodiče do školy ohledně syna nechodili a vzájemná komunikace neprobíhala. Matka chodila pouze na třídní schůzky své dcery v téže škole. Po celou dobu stálo vedení – ředitel - v podstatných situacích a obviňováních ze strany matky za třídní učitelkou.“

E: „Jaký myslíte, že měla matka vliv na chlapcovo chování?“

U: „Vzhledem k tomu, jak jsem poznala matku a vnímala jsem projevy jejího chování a byla svědkem jejich nepřiměřených reakcí, ale zároveň ta obrovská nedůvěra jejího syna ve své schopnosti, jsem přesvědčena o tom, že v celé kauze je nejproblematictější osobností matka a její výchova Šimona.“

Učitelka č. 3. (výchovná poradkyně)

E: „Jak jste vy, jako výchovná poradkyně, vnímala celý konflikt?“

U: „Byla jsem k případu přivolána, až když už to bylo fakt rozjeté. Do té doby jsem vždy jen něco zaslechla, ale nikdy to nemělo takový rozměr. Já se účastnila společných schůzek a jednání s maminkou, až když byly projevy Šimona opravdu závažné.“

E: „Kdy to bylo?“

U: „V jeho 3. třídě.“

E: „Jaká byla komunikace s matkou?“

U: „Škola nejprve kontaktovala rodiče pomocí žákovské knížky, v dalších případech kontaktovala PPP, OSPOD, ČŠI. Rodiče taky, ale to už zase neřekli nám. Maminka psala rozsáhlé e-maily, kde školu poučovala, nařizovala nám, co máme udělat a jak se máme chovat. Její chování bylo extrémní, buď trvala na každodenní diskuzi s námi, nebo naopak přestala komunikovat úplně. Bylo to fakt náročné, snažila jsem se s nimi pracovat, sjednávat si osobní schůzky, ptala jsem se jich, co by chtěli, co by pro ně bylo ideální... Přišlo mi, že jim ten boj vlastně úplně vyhovuje.“

E: „Jak jste vnímala toho chlapce? Všimla jste si nějakého výrazného vývoje, kterým jeho chování a projevy procházely?“

U: „Co jsem si všimla, tak v 1. ročníku byl spíše tichý, někdy ho přemohl vztek, nicméně po chvíli se uklidnil. Postupem času, až do 5. třídy, se jeho nálady významně častěji měnily, byl agresivnější, šel z něho strach. Velký vliv na něj podle mě měla matka, která měla špatný názor jak na školu, tak i na některé učitele, který mu vštěpovala. Pamatuju si, že jsem byla svědkem, kdy matka chlapce nabádala, aby se schoval před třídní učitelkou. Přitom o nic nešlo, jen kolem ní procházeli. Matka přicházela do školy a priori naštvaná.“

E: „Dalo se vypořádat, co mohlo například spouštět jeho výbušné chování?“

U: „Jeho chování strašně ovlivňovala jeho nálada. Buď s jakou přišel do školy, nebo pokud se stala událost, která se mu nelíbila. Pokud bylo vše v pořádku, byl kamarádský, veselý, aktivní jak o přestávkách, tak i v hodinách. Na druhou stranu ale, když byl podrážděný, člověk měl strach se ho na cokoli i jen zeptat, aby v něm nevyvolal záchvat vzteku. Když ve 3. třídě napadl spolužáka, bylo to hrozné, matka situaci ještě více komplikovala. Když se napadení přestalo řešit a matka už se školou nekomunikovala, Šimon byl mnohem více v klidu.“

E: „Takže máte pocit, že když situace mezi rodičem a školou nebyla tolik vypjatá, že bylo i Šimonovo chování stabilnější a spolupráce lepší?“

U: „To rozhodně. Nebyl tolik nevyzpytatelný a rozhozený z každé blbiny.“

E: „Jaká byla vaše úloha v konfliktu, jakožto výchovné poradkyně?“

U: „Zasahovala jsem až v těch nejvyhrocenějších situacích. Matka mou pomoc, například ve formě nějakých intervencí s Šimonem odmítala. Pak je zase vyžadovala, ale to už chlapec nechtěl. Zúčastnila jsem se také třeba různých porad a schůzek, snažila se matku přesvědčit, abychom našly nějaký společný cíl, ale nedalo se to. Byla strašně urputná.“

Učitelka č. 4 (třídní učitelka chlapce v 5. třídě)

E: „Začala jste učit Šimona až v 5. třídě, jak na Vás na začátku roku působil?“

U: „První den školy si Štěpán sedl do první řady. Mluvil o tom, jak v létě byl s rodiči na laser game (kreslil i obrázek) a jak to bylo super (hlavně střelení). Když jsem po něm nic nechtěla, byl v klidu, jakmile jsem po něm něco chtěla, co se mu nelíbilo třeba počítat nebo psát byl problém. Odmítal spolupracovat.

Projevoval se jako velmi inteligentní chlapec, klidný, nijak se neprojevoval. Až do prvního okamžiku, kdy se nepřemístil do tělocvičny. “

E: Jak to vypadalo v tělocvičně?

U: „Měl strach z kladiny, žebřin, odmítal cvičit, nechtěl se účastnit společných her. Třeba počkal, až všechny děti odejdou do šaten a až pak začal běhat kolem tělocvičny dokola. “

E: „Jaké měl vztahy s ostatními spolužáky?“

U: „S nikým nechtěl sedět, vybíral si kamarády. Někdy dětem dost ubližoval. “

E: „Jak to probíhalo?“

U: „Šimon úmyslně shodil spolužačku na podlahu ve třídě. Předcházelo tomu, že si chtěl vynutit pozornost od jiné spolužačky. Ovšem ona ho přehlížela, a druhá spolužačka upozornila Šimona, ať toho nechá. Na to on reagoval nepřiměřeně a žduchnul ji na podlahu. Bylo velké štěstí, že se nebouchla do hlavy, ale stěžovala si na velkou bolest ruky. Následně Šimon před celou třídou, včetně mé osoby a rovněž paní asistentky oznámil, že to udělal úmyslně. Vyjádřil se, že již dlouhou dobu se snaží o to, aby jí ublížil. Žákyně, která byla shozena na zem, byla v doprovodu zákonného zástupce odvezena do nemocnice. Na konci hodiny mi Šimon oznámil, že po škole skočí pod auto a zabije se. To jsem hned volala mamince, chvíli po telefonátu si pro chlapce přišel tatínek. Tatínkovi jsem klidným hlasem řekla, ať vyhledají odbornou pomoc kvůli tomu, že mám o žáka strach. Na to tatínek před chlapcem řekl, že za to může škola, potažmo já. “

E: „Jak probíhala spolupráce s rodiči?“

U: „Postoj rodičů byl velmi negativní. Na třídních schůzkách byl pouze jednou otec, a to v listopadu. Na další třídní schůzky už nikdo ze zákonných zástupců Šimona nedorazil. Maminka komunikovala prostřednictvím e-mailů. E-maily byly až na hranici slušných společenských mravů “.

E: „Kromě ubližování spolužákům se Šimon choval jak?“

U: „V průběhu roku už se to jeho chování nedalo vydržet, bylo toho strašně moc. Nevěděla jsem, jak s ním mám pracovat a zároveň jsme neměli od poradny žádné doporučení či zvýhodnění. Docházela mi trpělivost. Jeho výbuchy mě zdržovaly od práce, proto jsem mu za jeho samostatnou práci, kterou odmítal vypracovávat, dávala pětky. Dávala jsem mu také pětky za to, když nepřinesl domácí úkol. Měl několik deníčků, do kterých si ty domácí úkoly měl zapisovat, schválně si je nezapisoval, tak dostal pětku. Několikrát se třeba stalo, že když jsem ho vyzvala, aby mi dal žákovskou, hodil mi ji na hlavu. To rozpoutalo opět šílenou válku s matkou. Znovu se opakovaly neomluvené hodiny, bylo toho prostě už moc.“

E: „Co na to rodiče? Informovala jste je?“

U: „O tom, že nemá Šimon omluvené hodiny, jsem matku upozornila dvakrát v žákovské knížce, jednou pak pan ředitel prostřednictvím e-mailu. Následovaly třídní schůzky, kde jsem otce chlapce informovala o napomenutí třídního učitele. Otec toto napomenutí podepsal. Druhý den však chlapec přišel do školy s tím, že mu v žákovské knížce chyběly dvě strany, prý si je vytrhl sám. Požádala jsem matku, aby mi to vysvětlila. Napsala do žákovské něco ve smyslu, že nebude nic vysvětlovat, že jejího syna takové věci stresují a že se mu vůbec nevidí, že stránky vytrhl.“

E: „Bylo něco, co vás u Šimona zaskočilo? Přece jen už jste o jeho chování něco věděla od předchozích třídních učitelek?“

U: „Když měl potyčku se svým oblíbeným kamarádem, držel mu hlavu na zemi. Pak ještě na škole v přírodě, kdy opět nechtěl spolupracovat, jsem si s ním povídala a mluvil o tom, jak svou sestru nemá rád a jak se mu líbí nože a zbraně. O tomto tématu mluvil velmi detailně a odborně a to vážně. Věděl, jaké jsou typy zbraní, výroba a výbrusy nožů, kalení čepelí, rukojeť, prostě všechno.“

E: „Jaké bylo rozloučení se Šimonem na konci roku, konzultovala s Vámi matka například školu, kterou si vybrali pro 2. stupeň?“

U: „Maminka nebyla ani jednou na třídních schůzkách. Vůbec se neradila. Rozloučení bylo velmi strohé. Už si nedokážu vzpomenout, jestli se Šimon těšil na druhý stupeň nebo ne.“

Ředitel (krátký dotaz, nebyl prostor pro rozhovor)

E: „Pane řediteli, mohl byste mi říct, jak probíhala komunikace s rodiči žáka?“

Ř: „Bylo to opravdu velmi vyčerpávající. Nevěděli jsme, na koho se máme dále obrátit. Matka žáka nás každý den zaměstnávala, trávili jsme nad odpověďmi a rozhovory s ní spoustu času. Konflikt prostupoval do našich osobních životů. Nevěděli jsme, jak dál. Rodiče nás stále obviňovali, uráželi a vyhrožovali nám. Vnímám jsem, že je problém na straně matky, ale neměli jsme na to žádné páky. Je to neprofesionální, ale opravdu jsme se velmi těšili, až žák ukončí vzdělávání na naší škole. Báł jsem se jakkoli postihnout žáka, byl jsem si vědom, že on za to vlastně nemůže. Zároveň jsem si přestával být jistý svými možnostmi, proto jsem se taky obracel na jiné instituce a žádal je alespoň o ujištění. Jsem rád, že je to již za námi a doufám, že si tu práci budu moci přečíst.“

ROOK
2027

PROGRAMUJI VÝUKOVÉ MODIFIKACE DO HRY MINELOGK A
VZPOMENU SI NA SVOU ZÁKLADNÍ ŠKOLU, VZPOMENU SI NA
SVOJE UČITELKY PANÍ [REDAKCE],
[REDAKCE] A NA PANA ŘEDITELE. VZPOMENU SI NA NAŠE
TŘÍDY, PODLE MĚ BYLA NEJLEPŠÍ 5 TŘÍDA, PROTOŽE BYLA POS
LEDNÍ!!! :). ALE JELIKOŽ JSEM PROGRAMÁTOR, NEBYLA POS
DNÍ V CELEM MÉM ŽIVOTĚ. / TAKY JSEM SAMOTÁŘ, ALE MOŽN
NÁKÉHO KLUKA ADOPTUJU. NO, ZABE KE VZPOMÍNÁM. VZPOMNEL
JSEM SI NA MOJE OBLÍBENÉ PŘEDMĚTY (TV, VL, PŘ, AJ, ICT) A NEOBČI
NÉ (ČJ, MA). CÍTIL JSEM SE NA TÉ ŠKOLE OPRAVDU DOBRĚ. PROTOŽ
JSEM SE VŽDYCKY TĚŠIL NAHORU NA PC. :D NEVÍM CO BYCH JEŠ
Ě NAPSAL. TAK S PSANÍM NACHVÍLKU SKONČÍM MÓD DO MINELO
GK SE SÁM NENPROGRAMUJE! JEN NEVÍM JESTLI SE KLUKOVÍ BUDI
LÍBIT V PROTIAATOMOVÉM BUNKRU. V BUNKRU BYDLÍM PRO PŘÍPAD JADER
NÉ VÁLKY, JSEM TOTIŽ PREPPER.

* Želanko [REDAKCE]

Dotazník pro žáka 5. třídy ZŠ

Ahoj,

máš před sebou dotazník, který hodnotí Tvůj čas strávený na této škole. Dotazník je



1) Jak bys nejlépe popsal/a školu, kterou navštěvuješ?

NUDNOU

2) Chodíš do školy rád/a? Hodici odpověď zakroužkuj.

Moc rád/a - Rád/a - Trochu rád/a - **Vůbec**

3) Jaký je Tvůj nejoblíbenější předmět?

ICT

4) Který předmět naopak **nemáš** rád/a?

HV

5) Máš nějakou oblíbenou paní učitelku/pána učitele? Pokud ano, napiš jméno.



6) Máš pocit, že se k Tobě ve škole chovají vždy všichni spravedlivě? Pokud ne, proč si to myslíš?

NO, PROTOŽE JSOU TAKOVÍ

7) Jak bys zhodnotil/a svůj prospěch ve škole? Hodici odpověď zakroužkuj.

Výborný - Dobrý - **Průměrný** - Špatný

8) Jak bys popsal/a třídu, kterou navštěvuješ?

NUDNÁ

9) Máš ve třídě **dobrého** kamaráda? Pokud ano, napiš jeho jméno.

NIKDO

10) Je ve třídě naopak někdo, s kým kamaráditi **nechceš**? Pokud ano, napiš jeho jméno.

██████████

11) Je ve škole někdo, za kým bys mohl jít, kdybys měl nějaký problém? Pokud ano, tak kdo?

NIKDO

12) Co myslíš, že si o Tobě myslí Tví spolužáci?

NEVÍM ČIST MYŠLENKY
ALE BUDU HÁDAT: PRŮMĚRNÝ KLUK

13) Co myslíš, že si o Tobě myslí Tvá paní učitelka?

* VADNEJ

14) Dokázal/a bys napsat, jaký/á jsi? Jaké jsou Tvé povahové vlastnosti?

VADNEJ, PODIVNÉ

15) Kdybys měl/a napsat, co **nejlepšího** Ti tato škola přinesla, co by to bylo?

→ PC

16) Kdybys měl/a napsat, co **nejhoršího** Ti tato škola přinesla, co by to bylo?

VŠECHNO
KROM

17) Kdybys měla v ruce kouzelnou háčku a mohla bys na své škole cokoliv změnit, co by to bylo?

LEPŠÍ POC, PS4, KAŽDÝ ŽÁK BY MĚL
TABLET

18) Představ si, že jsi před nástupem do první třídy a mohla by sis znovu vybrat, do jaké školy bys nastoupila. Vybrala by sis znovu školu, do které právě chodíš? Pokud ne, napiš proč.

NEVÍM

19) Co rád/a děláš, když máš volný čas?

PARÍM NA PC

20) Co nerad/a děláš?

UČÍM SE

21) Čím bys chtěla být, až budeš dospělá?

~~PRO~~ POLDA

Děkuji za Tvůj čas :-)