

Univerzita Karlova

Filosofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rodina v procesu primárního vzdělávání dítěte

The family in the process of the child's primary education

Bc. Jaroslava Cvejnová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kot'á

Studijní program: Pedagogika

Rok odevzdání: 2021

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Rodina v procesu primárního vzdělávání dítěte** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Děčíně dne 20. 4. 2021

Jméno autora: Jaroslava Cvejnová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu své diplomové práce Doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi za jeho laskavý přístup, životní nadhled a odborné vedení. Poděkování patří také všem učitelům, kteří se se mnou podělili o své životní a profesní zkušenosti a za jejich přístup k učitelské práci.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na rodinu a její působení na dítě v procesu primárního vzdělávání, a to očima odborníků, kteří jsou s dětmi i jejich rodinami v úzkém kontaktu. Těmito odborníky jsou učitelé. Učitelé se během své praxe setkávají s rozmanitým spektrem rodin a intenzivně vnímají dopad vlivu rodiny na dítě v průběhu jeho školní docházky. Rodina je pro dítě primární sociální skupinou. V dnešní době však i rodina prochází proměnami, a to nejenom v důsledku změn společenských, ale také těch nepředvídatelných. Působení rodiny jako jedinečné instituce v procesu primárního vzdělávání dítěte je nezastupitelné. Zároveň je rodina také významným partnerem školy, a proto hlavním cílem této práce **je zjistit, jaký má rodina podle učitelů vliv na primární vzdělávání dítěte, jak učitelé vnímají postoje rodiny ke vzdělávání, ke kooperaci se školou i k sobě samotným.** Na základě těchto zjištění následně odhalit, jaké jsou případné nejčastější bariéry mezi školou a rodinou. Tato zjištění jsou zasazena do nepřívětivé doby pro vzdělávání dětí, kdy byl již po několikáté vyhlášen nouzový stav v České republice v rámci opatření vlády proti šíření onemocnění COVID – SARS 19. Vzdělávání bylo převedeno do neprobádané distanční formy. A právě i díky těmto nuceným změnám došlo i k mnohým proměnám vzájemného vztahu rodiny a učitelů.

Klíčová slova

rodina, výchova, dítě mladšího školního věku, škola, vzdělávání, spolupráce

Annotation

The diploma thesis is focused on the family and its effect on the child in the process of primary education, through the eyes of experts who are in close contact with children and their families. These experts are teachers. During their practice, teachers encounter a diverse range of families and intensely perceive the impact of the family's influence on the child during his schooling. The family is the child's primary social group. Nowadays, however, the family is undergoing changes, not only as a result of social changes, but also of unpredictable ones. The influence of the family as a unique institution in the process of a child's primary education is irreplaceable. At the same time, the family is also an important partner of the school, and therefore the main goal of this work is to find out how the family influences the child's primary education according to teachers, how teachers perceive the family's attitudes to education, cooperation with the school and to themselves. Based on these findings, then reveal what are the most common barriers between school and family. These findings are set in an unfavorable period for the education of children, when a state of emergency was declared several times in the Czech Republic as part of the government's measures against the spread of COVID - SARS 19. The education was transferred to an unexplored distance form. And thanks to these forced changes, there have been many changes in the relationship between the family and teachers.

Key words

family, upbringing, child of younger school age, school, education, cooperation

Obsah

ÚVOD.....	6
1 RODINA	7
1.1 Vliv historických změn na rodinu.....	7
1.1.1 Stabilizační systémy rodiny	8
1.2 Funkce rodiny	9
1.2.1 Poruchy funkce rodiny.....	11
1.3 Typologie rodiny s ohledem na rodinné prostředí	12
1.4 Současná rodina	14
1.4.1 Formy rodinného života.....	15
1.5 Rodinná výchova a vzdělávání	17
1.5.1 Styl výchovy	17
2 ŠKOLA	20
2.1 Funkce školy	20
2.2 Vzdělávání v České republice.....	22
2.2.1 Mateřská škola	23
2.2.2 Základní škola a primární vzdělávání	25
2.3 Dítě mladšího školního věku	27
2.3.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	27
3 ŠKOLA A RODINA VE VZÁJEMNÉ INTERAKCI	29
3.1 Výběr školy.....	29
3.2 Spolupráce rodiny a školy.....	30
3.3 Učitel a rodič.....	31
3.4 Bariéry ve spolupráci	33
4 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	35
4.1 Výzkumný problém a cíl práce	35
4.2 Časový harmonogram	36
4.3 Případová studie.....	36
4.3.1 Analýza dat	38
4.3.2 Výběr subjektu výzkumu	38
5 PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	39
5.1 Saša	39
5.2 Alice.....	46
5.3 Zuzka	53
5.4 Danuška	58
5.5 Pepča.....	64
5.6 Dáda.....	68
6 DISKUSE.....	75
7 ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	80
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	81
PŘÍLOHA Č. 1	86

Úvod

Rodina je výjimečné a originální společenské uspořádání, ve kterém její členové něco společně sdílí a prožívají. Je významná a důležitá pro každého z nás, proto je také vděčným tématem mnoha odborných textů a výzkumů.

I pro mne je rodina důležitá nejen z osobního, ale i profesního pohledu. Ve své praxi učitelky se setkávám s různými rodinami a vždy si tak pro sebe stanovuji, zda by se mi v takové rodině líbilo a proč. Téma rodiny je také předmětem mnoha diskuzí a hovorů mezi kolegy učiteli. Je léty prověřená pravda, že ať se učitelé sejdou kdekoliv, jejich hovory se stejně stočí na děti, žáky a také na jejich rodiny. Učitelé se tématem rodiny v podstatě zaobírat musí, chtějí-li blíže poznat specifika svých žáků. Někteří žáci uvíznou v paměti po dlouhá léta a jiní jen tak proplují školní docházkou. I moje paní učitelka si na nedávném školním srazu vzpomněla na různé perličky naší třídy a že už to pár let opravdu je. A protože o učitelích se také říká, že jsou to rození vypravěči, přivedlo mne to na myšlenku zpracovat téma rodiny jejich očima.

V teoretická část práce byla zaměřena na odbornou stránku tématu. Obsahuje základní souhrn poznatků o rodině, z kterých vyplývá nejen význam rodiny, ale také její proměny v běhu času. A protože je rodina aktivně zapojena do vzdělávání, je třeba vymezit téma školy a její postavení v životě rodiny a problematiku vzájemné součinnosti i ovlivňování obou těchto společensky významných institucí.

Obsahem výzkumné části se staly konkrétní případy z praxe učitelů prvního stupně základní školy, které je samotné nějakým způsobem zaujaly nebo dokonce chytily za srdce. Proto je **cílem této práce zjistit, jaký má rodina podle učitelů vliv na primární vzdělávání dítěte, jak učitelé vnímají postoje rodiny ke vzdělávání, ke kooperaci se školou i k sobě samotným. Na základě těchto zjištění následně odhalit, jaké jsou případné nejčastější bariéry mezi školou a rodinou.**

1 Rodina

Pokud pojednáváme o rodině a jejím významu v procesu vzdělávání dítěte, je třeba se zaměřit nejprve na její podstatu a význam v širším úhlu pohledu. „*Rodina je obecně původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem společenské struktury i základní ekonomickou jednotkou, jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje*“ (Petrušek et. al., 1996, s. 940). Rodina je základním stavebním kamenem společnosti a je součástí jejího demografického vývoje. Význam rodiny však přesahuje nejen do sociální struktury společnosti, ale také do ekonomické i kulturní sféry.

Nahlížet na rodinu jako na **skupinu** s vnitřní organizací můžeme třeba podle Mlčáka (1996). Rodinu ve smyslu skupiny společnost schvaluje. Je spojována různými vztahy, jednak manželskými a pokrevními, ale i adopčními. Jako skupina rodina společně realizuje a rozděluje si úkoly a role, které jsou sociálně uznávané. Zároveň je rodina také **institucí**, která má svůj jasný řád a určitá pravidla svého soužití (Kořa, Havlík, 2011). Za jedno z nejdůležitějších posláních rodiny lze stále považovat výchovu a výživu dětí.

1.1 Vliv historických změn na rodinu

Z historicky dostupných informací vychází například Krebs (2010), který hovoří o tradiční rodině, která byla po dlouhá léta obvyklou podobou rodiny a plnila hlavně ekonomickou funkci. Rodinné chování bylo úzce spjato s náboženstvím, a tak svazek muže a ženy byl poměrně stabilní a zaměřený hlavně na plození dětí, které měly pro rodinu ekonomický význam. Rodina měla sice velký počet dětí, ale poměrně vysoká byla i jejich úmrtnost. Pro tradiční rodinu byla charakteristická nejen její stabilita, ale také nerovnosti mezi mužem a ženou.

K důležité proměně rodiny dochází v 19. století vlivem průmyslové revoluce, kdy členové rodiny odchází za prací do větších měst. Morálka společnosti se stala uvolněnější, což pro mladé lidi znamenalo i jistou svobodu při volbě svého budoucího partnera pro manželství, kdy mohli dát přednost citům před majetkem (Krebs, 2010).

Ve 20. století již docházelo ke snižování počtu dětí v rodině, a to směrem od vyšších společenských vrstev k nižším a od měst směrem k venkovu. S postupným rozšiřováním městského stylu života postupně dochází i k vyšší toleranci rozvodů.

K ustálení reprodukčního chování dochází po roce 1945. Sňatek a následně porod prvního dítěte byl běžným u mladých lidí do 25 let. Rodiny se již nevyznačovaly vysokým počtem dětí. Postupně vzrůstal i počet vzdělaných žen a jejich uplatnění na trhu práce.

Postoje nové generace značně ovlivnily vývoj rodiny hlavně v 60. letech. Před zakládáním rodiny mladí lidé preferovali získávání vzdělání, životních zkušeností a upevnění pracovních pozic. Tento trend pokračoval i v dalších letech, kdy se značně posunul věk rodičů při narození prvního dítěte.

Posun nastal i v rozvoji demokracie a osobních práv, které měly velký vliv i na rozšíření antikoncepce a s ní spojené plánování rodičovství. Vzhledem ke zvyšování emancipace žen a jejich intenzivního zapojení do pracovního procesu došlo i ke zkrácení jejich reprodukční etapy a snižování porodnosti.

V současnosti je zcela běžné vytváření partnerských, potažmo rodinných svazků, i bez uzavření manželství (Krebs, 2010), proto je důležité zachovat určité stabilizační systémy rodiny.

1.1.1 Stabilizační systémy rodiny

Stabilizační systémy jsou ovlivňovány faktory, o nichž se zmiňuje Mlčák (1996). Jsou to určité jistoty, kterými rodina disponuje. Za takovou jistotu lze pokládat intimní sociální prostor rodiny, kterým je její dům nebo byt a vymezuje jejím členům **rodinné teritorium**.

Ve svém nitru si každá rodina tvoří určitá pravidla a klade požadavky na své jednotlivé členy, na jejich vnímání hodnot i ideologie rodiny, a tím si buduje svůj vnitřní **rodinný kodex**.

Stabilitu rodiny mohou její členové také vnímat skrze **rodinné tradice** a s nimi spjaté **rodinné poklady**. Zajišťují přenos rodinné historie mezi jednotlivými generacemi pomocí vyprávěných příběhů nebo dovedností, ale i prostřednictvím určitých materiálních hodnot, předávaných z generace na generaci, k nimž jsou nějakým způsobem členové rodiny vázáni. Pro rodinu mohou rodinný poklad představovat šperky,

nemovitosti, ale také rodinná alba, knihy a jiné předměty, které mají specifický význam či cenu právě pro konkrétní rodinu.

K soudržnosti rodiny mohou přispívat i její zavedené pravidelné **rituály**, jakými se stávají společné večere, rodinné oslavy, společenské hry, knihy nebo ukládání se ke spánku.

Zajímavou stabilizační funkci plní také **rodinné mýty**, „*které představují systém apriorních, neověřených soudů a přesvědčení, podmiňující rodinné vztahy, mají ochrannou funkci, která má za cíl chránit rodinu před vnějším světem*“ (Mlčák, 1996, s. 58). Mezi tyto mýty je možné zařadit rovnoprávnost členů rodiny, jejich povinnosti i role.

V tomto pohledu je rodina místo, kde jsou uspokojovány všechny potřeby jednotlivých členů a kde dochází k rodinné interakci. Zároveň rodina představuje místo pravdy, upřímnosti a spontaneity. Rodina ve svých různých podobách je pro každou společnost nepostradatelná a k tomu jí předurčují její specifické funkce.

1.2 Funkce rodiny

Primární funkcí rodiny je její **biologická a reprodukční funkce**, která vychází z přirozené odlišnosti pohlaví mužů a žen. Podstatou je reprodukce lidské společnosti, i když nemusí být spjata vždy pouze s rodinou (Možný, 2006). Nejde jen o přivedení dítěte na svět, ale také o vytvoření potřebných podmínek pro jeho život.

Každá rodina potřebuje materiální zajištění, které je obsahem **ekonomické funkce** rodiny. Na tuto funkci má přímý vliv postavení jednotlivých členů v rodině, jejich profesní, společenské, ale i zájmové aktivity.

Důležitost je nutné přiznat **funkci emocionální**, která jedinci umožňuje budování vlastních postojů k hodnotám, k vůli, k odlišnostem nebo i ke spolupráci. Její význam by rozhodně neměl být opomíjen, protože potřeba jistoty, bezpečí, lásky a uznání lidského jedince přetrvává v každé společnosti. „*Rodina může být místem, kde člověk najde lásku, porozumění a podporu, i když všechno ostatní zklame, kde se osvěžíme, nabereme novou sílu a úspěšně se tak vyrovnáme s vnějším světem*“ (Satir, 1994, s. 20). Rovněž Vališová et al. (2011) považuje emocionální funkci rodiny za nepostradatelnou v rámci poslání rodiny v současném světě, kde manželství již neplní pouze poslání hmotného

zabezpečení rodiny. Společné intimní prožívání a vytváření citového zázemí by mělo být prioritou každé rodiny.

Rodina je primární při utváření sociálních vazeb, nejprve mezi rodiči a dítětem a následně s dalšími činiteli a zároveň je prvotním výchovným prostředím, které formuje budoucí osobnost dítěte. Rodina rozvíjí dětské schopnosti a dovednosti a stimuluje dítě k dalším pokrokům v období, kdy ještě není pod vlivem jiných faktorů. Svým působením rodina předurčuje další vývoj osobnosti dítěte a utváří jeho vztah k jiným lidem. Pomáhá dítěti v hodnotové orientaci, staví ho před různé druhy konfliktů, ale zároveň je pro dítě důležitou oporou. Svým jednáním rodina zprostředkovává dítěti sociální dovednost a tím naplňuje svou **socializační funkci** (Matoušek, 2003).

S funkcí socializační je úzce spjata funkce **výchovná a vzdělávací**. Je ale zcela pochopitelné, že mezi různými kulturami je odlišný přístup k výchově, hodnotám i výchovným metodám. Tyto různé výchovné přístupy jsou v dnešní multikulturní společnosti více než zjevné. Ale jak uvádí Kořa s Havlíkem (2011), je možné vysledovat rozdíly ve výchově i v rámci jedné společnosti a kultury. Podle Matějčka (1986) dnes nabyly na převaze dvě funkce, a to zajištění citového zázemí všem členům rodiny a zároveň jejich příprava na život v dané společnosti.

Čáp (2007) zdůrazňuje význam **funkce ochranné**, kterou rodina naplňuje v každodenním životě. Jedná se o zátěžové situace, kdy jsou členové rodiny ohroženi. Rodina své členy chrání při onemocnění některého z nich nebo je-li její člen v nebezpečí, které mu hrozí od jiné osoby nebo skupiny osob. Ohrožení však může představovat i změna ekonomické situace a také neočekávané přírodní vlivy.

Rodina nemá své členy pouze ochraňovat, ale také **kontrolovat** jejich chování. Pokud na své členy rodina působí pozitivně, pak je schopna garantovat dodržování právních a morálních norem společnosti. Ovšem v negativních případech svádí své členy k chování a jednání podle vlastních, nezřídka protispolečenských norem.

Míra naplňování funkcí vede k členění rodin do několika skupin. Mlčák (1996) se odkazuje na práci J. Dunovského, který tyto skupiny blíže specifikuje.

V případě, že rodina z hlediska funkcí optimálně zajišťuje tělesný i psychický vývoj dítěte, je rodinou **eufunkční**. V rodině **problémové** sice dochází k poruchám základních funkcí, ale přitom není narušena samotná existence rodiny ani zdravý vývoj dítěte. Při závažnějších poruchách funkcí rodiny nejsou dostatečně naplňovány jednotlivé nebo

všechny funkce rodiny, rodina se stává **dysfunkční**. V ní následně dochází k narušení vývoje dítěte a k celkovému poškození rodiny samotné. Nejzávažnější poruchy vykazuje **rodina afunkční**. Její funkce jsou natolik narušené, že je ohrožena samotná existence rodiny a jejího smyslu. Zároveň má závažný dopad na vývoj a výchovu dítěte.

Optimální podobu rodiny představuje **rodina funkční**. K dosažení ideálního stavu musí rodina všechny své sociálně-psychologické funkce plnit provázaně a svou funkčnost realizovat směrem k dítěti, jak uvádí Helus (2015).

Funkční rodina:

- „*uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života,*
 - *uspokojuje velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte,*
 - *skýtá dítěti již od neútlejšího věku akční prostor,*
 - *pozvolna dítě uvádí k věcem rodinného vybavení,*
 - *určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky,*
 - *poskytuje dítěti bezprostředně působící vzory a příklady,*
 - *zakládá, upevňuje a rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti,*
 - *je místem ohleduplnosti a úcty,*
 - *otevřít dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů,*
 - *navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti, a světě prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců a přátel,*
 - *je prostředím, kde se mohou svěřit a je útočištěm v situacích životní bezradnosti“.*
- (Helus, 2015, s. 219)

1.2.1 Poruchy funkce rodiny

Jak už bylo uvedeno, ne každá rodina dokáže naplňovat všechny své funkce vyváženě nebo plně. Je třeba si uvědomit, že narušení jedné funkce vede ve většině případů k narušení jiné. O rizikových faktorech, které nejvíce rodinu a její funkce negativně ovlivňují, hovoří Kuchařová et al. (2019), ale i Dunovský (1986), který se tomuto tématu věnoval hlouběji.

K **ohrožení** nebo **omezení** biologické funkce rodiny může podle Dunovského (1986) dojít v důsledku zdravotního problému některého z partnerů spojeného s neplodností, ale také v souvislosti s ekonomickou situací rodiny. Velkou roli sehrávají obavy o finanční zajištění rodiny a její budoucnost, ale i nevyhovující bydlení. Tyto skutečnosti ovlivňují

mladé páry při rozhodování o založení rodiny. Nerozmýšlí se tedy nad skutečností, kolik dětí by chtěly v rodině mít, ale zda je mít vůbec. Biologickou funkci ohrožuje i nezodpovědné sexuální chování a s ním spojené narození nechtěných dětí, což se následně může projevit v **narušení funkce emocionální**.

Nedostatečné finanční zajištění rodiny ovlivňuje **ekonomickou funkci rodiny**. Hlavní příčinou je nezaměstnanost některého z rodičů, v horších případech rodičů obou. Také nedostatečný příjem rodiny na počet svých členů může mít na tuto funkci závažný vliv. Průvodním jevem nebo možným zdrojem může být opět porucha **emocionální funkce**, což v konečném důsledku vede k ovlivnění celkové atmosféry v rodině, ke ztrátě pocitu bezpečí a citového zázemí, které je podstatná hlavně pro její dětské členy.

Za velmi negativní až ohrožující jsou pro dítě rodiny, které nenaplnují funkci **socializační, výchovnou a vzdělávací**. Příčiny nedostatečného zajištění těchto funkcí se nejčastěji objevují v případech, kdy se rodiče o dítě nemohou, nechtějí nebo nedovedou starat. Rodina tedy ve vztahu k dítěti zcela selhává (Dunovský, 1986).

1.3 Typologie rodiny s ohledem na rodinné prostředí

S funkcemi rodiny je úzce spjata také typologie rodiny v provázanosti s rodinným prostředím a výchovou. „*Vzhledem k funkcím rodiny v lidském společenství se rodinné prostředí považuje za nejvýznamnější zdroj vlivů formující vývoj jedince. Rodinné prostředí působí na psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti. Rodinná výchova a rodinné prostředí je nejvýznamnějším činitelem formujícím mladého člověka*“ (Průcha et al., 2013, s. 203).

Vliv rodinného prostředí a výchovného působení rodiny zcela zásadně formuje a ovlivňuje vztah dítěte ke škole a vzdělávání samotnému, a tak působí i na jeho budoucnost. Každá rodina má svůj charakteristický výchovný styl, který blíže popisuje Mlčák (1996).

Pokud hovoří o **nezralé rodině**, míní tím spojení velmi mladých partnerů, kteří jsou sami ještě nevyzrálí pro rodinný život, a to jak po stránce psychické, tak i po stránce ekonomické. K tomuto spojení jsou v podstatě přivedeni okolnostmi, ve většině případů se jedná o graviditu ženy. Složitost začátku manželství se následně promítá i do vývoje rodiny a do výchovy dětí.

Charakteristickým projevem **přetížené rodiny** je disharmonie v určitých rodinných situacích a způsob zvládání problémů. Tyto situace mohou být zapříčiněny rodinnými konflikty, které vyplynou z názorového nesouladu partnerů. Přetížení ovšem může způsobit i tlak v zaměstnání partnerů, ať už je to přílišná zaměstnanost nebo nespokojenost v pracovním začlenění. Velkým zásahem do rodinného klimatu je dlouhodobá nemoc některého z členů rodiny. Spolu s nepříznivými událostmi nebo vývojem okolností může dojít i ke zhoršení ekonomického statusu rodiny a její sociální situace. I když oba partneři mají zájem na řešení společného problému, není možné se negativnímu dopadu zcela vyhnout. Najít příznivé řešení situace není vždy jednoduché a někdy ani optimální.

Někteří rodiče se snaží do své výchovy promítat svá vlastní nesplněná přání nebo představy. Rodiny jsou následně zatíženy nenaplněnou nebo nadměrnou ctižádostivostí jednoho nebo obou rodičů, které se promítají i do výchovy. V rodině je znatelný zvyšující se tlak většinou na studijní, sportovní nebo materiální úspěchy dítěte. **Ambiciózní rodina** bývá převážně velmi dobře ekonomicky zajištěná, což se promítá hlavně do materiálních podmínek, ale přesto její členové citově strádají.

V **rodině perfekcionista** se její členové často setkávají s neustálým tlakem na výkon a dané cíle. Požadavky rodiny často neodpovídají schopnostem, dovednostem nebo možnostem jejích členů. Vzniká tím neadekvátní zátěž, která je následně příčinou rodinných rozporů a vede k možné psychické nestabilitě jejích členů.

S požadavkem absolutní poslušnosti a podřízenosti s nepřeborným množstvím zákazů a příkazů a se systémem příslušných trestů se často potýkají členové **rodiny autoritářské**. Je to styl výchovy, který vede k dlouhodobé frustraci. Následkem může být netečnost, lhostejnost až agrese dětí, kterou následně projevují k osobám mimo svou rodinu. Hlavní autoritou je v rodině této podoby jeden z rodičů, většinou otec nebo matka.

Oproti tomu je převažující rozmazlování a až nadměrná ochrana dítěte, většinou ze strany matky, typická pro rodinu **protektionistickou**. Děti vychovávané v tomto stylu často nemívají přirozenou odpovědnost za své činy, svou rodinu ovládají a jejich možný pozitivní postoj ke světu je často narušován. Děti bývají často citově zranitelné a bezmocné. V případě bezmocnosti se může jednat i o naučený projev chování v momentě, kdy dítě pozná, že není právě středobodem světa.

Rodiny liberální se často projevují poněkud chaotickým uspořádáním. Rodina nemá jasně vymezené hranice chování a jednání a upřednostňuje až nadměru volnosti. Liberální přístup může u dětí vést k projevům egoismu, odmítání autorit nebo k asociálním projevům.

Některé rodiny se rády zbavují vlastní zodpovědnosti za výchovné působení na své členy. Tuto zodpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce a lze je označit za **odkládající rodiny**. Z různých příčin rodiče svou péči o dítě přenechávají prarodičům, tetám a jiným osobám. Jedním z důsledků takovéto výchovy může být vážné narušení vztahu k rodičům i vlastnímu domovu.

Pokud jsou vnitřní i vnější vztahy v rodině silně narušené, pak dochází ke vzniku konfliktů v důsledku zanedbávání péče, alkoholismu, prostituce a jiných společensky negativních příznaků. Děti z těchto rodin často ztrácí schopnost přizpůsobovat se novým životním podmínkám a dochází u nich k psychické deprivaci. Mlčák (1996) tuto rodinu považuje za **disociovanou**. Znaky jednotlivých typů rodin se následně odráží i ve výchovném stylu rodiny.

1.4 Současná rodina

Podoba současné rodiny prošla svým historickým vývojem stejně jako vše kolem ní. Rodinu silně ovlivňuje společnost, kultura, ale také politika. Odráží současný stav společnosti i podmínky, které jsou jí státem vytvářeny.

V Helusově (2015) pojetí současné rodiny lze najít charakteristické znaky pro určitý typ rodiny. Pro **nukleární** čili **jádrovou rodinu** je typická malá skupina osob tvořící střed rodiny v intimním soužití. Tento střed tvoří partneři, ať už oficiálně sezdaní či ne. Současně je i **rodinou partnerskou**. Partneři jsou zároveň rodiči vlastních dětí nebo pečují o děti přisvojené nebo o děti z předchozích vztahů. Matka, otec a děti jsou znakem i **dvougenerační rodiny**. Její intimní prostor je budován a sdílen na základě vzájemných citů, které k sobě členové rodiny chovají, a tak společně vytváří **rodinu intimně vztahovou**. Charakteristickým znakem současné rodiny je **privátní individualizace**, kdy se rodina osvobozuje od původních znaků rodiny, jejích tradic, zvyků a závazků. Pro rodinu to znamená „*možnost i nutnost rozhodovat se, volit, nést za své rozhodnutí zodpovědnost, poradit si sám se sebou*“ (Helus, 2015, s. 204).

Svobodné rozhodování v rámci rodiny s sebou přináší i některé průvodní negativní jevy, které mohou ohrozit rodinu, její členy a v konečném důsledku i společnost. Individualizace se může projevit ve formě bezohledného nebo sebestředného jednání a chování jedince vůči rodině a na její úkor. Takové chování může mít pro rodinu velmi neočekávané důsledky a v závažných případech vyústit až v její rozpad.

Za pozitivní lze považovat větší otevřenost dnešní rodiny vůči sociálnímu okolí, kdy se do popředí dostávají kontakty s kolegy, přáteli, známými, kteří v případě potřeby zastoupí oporu širší rodiny. Rodina si již nebuduje pouze vnitřní vztahy, ale na základě svého vlastního pojetí sociální skutečnosti i vztahy vnější.

Proměnou prošel i **postoj partnerů k rodičovství**. V současnosti mají partneři možnost o svém budoucím rodičovství svobodně rozhodnout, pokud nejsou svázáni náboženským přesvědčením.

Pro některé páry znamená rodičovství v podstatě oběť. Důvody k váhání bývají rozličné, ale vždy vedou ke změně zavedeného způsobu života pro oba partnery. Může to znamenat zásadní zásah do kariéry, kterou partneři budují nebo změnu ekonomického statusu rodiny, protože dítě představuje značný nárůst finančních nákladů rodiny při snížení příjmů jednoho z partnerů.

Příchod dítěte do rodiny je zároveň partnerskou prověrkou, která ukáže schopnosti obou rodičů přizpůsobit se novým okolnostem. Někdy i otázka, jestli dítě bude zdravé a bude naplňovat očekávání svých rodičů, je pro některé páry nebo jedince vcelku zásadní. Partneři stojí před otázkou, zda je dnešní svět vůbec vhodný a bezpečný pro plození potomstva a zda chtějí za něj nést odpovědnost po dlouhý čas.

Tato dilemata mohou být často příčinou odkládání mateřství nebo klesající porodnosti, ale mohou se vynořit i v čase, kdy dítě už je součástí rodiny a stane se spouštěčem různých vztahových nebo osobních krizí (Helus, 2015). Opět se mohou stát příčinou přímého ohrožení rodiny a oslabovat její funkce důsledkem demografických i sociálních změn.

1.4.1 Formy rodinného života

Společenské změny a vývoj se odráží i ve změnách forem rodinného života, kdy klasický model otec – matka – dítě, již není jediným odpovídajícím době. Na výchově dětí se podílejí i lidé, kteří dítě nepřivedli na svět. Jsou to rodiny, ve kterých došlo k zásadním

životním změnám, například k rozvodu nebo k úmrtí jednoho z partnerů. Často se jedná i o partnery, kteří vůbec sňatek neuzavřeli nebo o rodiny, které se o své děti z různých důvodů nemohou starat. Častým jevem současnosti jsou rodiny pouze s jediným rodičem, rodiny nevlastní, pěstounské, adoptivní nebo i rodiny, kde se na výchově dětí podílí partneři stejného pohlaví. O rodinách různých forem se např. Satire (1994) zmiňuje jako **o rodinách speciálních** a každá z těchto rodin má své typické znaky.

O **rodině s jedním rodičem** hovoří v případě, že „*jeden z rodičů rodinu opustil a ten druhý neuzavřel nové manželství, pokud svobodná osoba právně adoptuje dítě nebo se žena neprovdá a ponechá si nemanželské dítě*“ (Satire, 1994, s. 146). Je to model rodiny, kdy jako jediný rodič funguje buď pouze matka, nebo pouze otec a v této rodině zabezpečit vyvážený a zdárný vývoj dítěte je velice těžké, zvláště při budování představy dítěte o vztahu a postoji k opačnému pohlaví. Jedním z důvodů budování nevyváženého postoje k partnerskému vztahu může být předpojatost rodiče k opačnému pohlaví z důvodu vlastního zklamání. Dítěti není umožněno sledovat chování mezi mužem a ženou podle reálného modelu.

Rodina smíšená vznikne v případě, kdy si žena vezme muže bez dětí, muž s dětmi si vezme ženu s dětmi nebo, kdy muž a žena mají děti s předchozími partnery (Satire, 1994). V dnešní době je tento typ rodiny velice častý.

Za rodiny speciální lze považovat i ty, které poskytují **náhradní rodinnou péči**. Jsou to specifické případy dětí, kterým vlastní rodiče z různých důvodů nemohou poskytnout dostatečnou péči nebo je péče o děti zanedbávána. V těchto případech „*povolaná osoba rozhodne, že život ve vlastní rodině dítěti škodí a že v jiné rodině bude bezpečnější*“ (Satire 1994, s. 162). Nejsou ojedinělé ani případy, kdy rodiče náhle zemřou a neexistují příbuzní, kteří by se péče o dítě ujali.

V České republice zaštiťuje systém náhradní péče Ministerstvo práce a sociálních věcí a podmínky stanovuje Občanský zákoník zákonem č. 89/2012 Sbírky. Náhradní rodinnou péčí se míní **svěření dítěte do péče jiné osoby, do pěstounské péče na přechodnou dobu, poručenství**, pokud poručník o dítě osobně pečuje a **osvojení**.

Forma rodinného života je opravdu různorodá, nezbytná a důležitá pro život každého dítěte, kterému vytváří životní podmínky, formuje ho a vychovává do doby, než dosáhne určitého věku a na jeho výchově se začne podílet další instituce.

1.5 Rodinná výchova a vzdělávání

Rodina je stále oprávněně vnímána jako prvotní a hlavní výchovné prostředí a rodiče jako prvotní a nejpřirozenější vychovatelé. Rodiče a děti však procházejí výchovou ve vzájemné interakci a komunikaci. Dítě ovlivňuje své rodiče již svou pouhou existencí, mění jejich hodnoty, cíle, nároky i zájmy, jejich zodpovědnost, ale také jejich emoce.

Příchodem dítěte do rodiny se výchova stává běžnou součástí rodinného života (Čáp et. al, 2007). Rodina formuje charakter dítěte, jeho osobnost, návyky a je mu příkladem chování. Samotnou výchovu v moderním pojetí definuje Průcha et al. (2013) v Pedagogickém slovníku, kde hovoří o záměrném procesu, jehož úkolem je vytvořit takové podmínky každému jedinci tak, aby mu byl zajištěn jeho optimální rozvoj s ohledem na jeho individuální dispozice.

Na základě stimulů se jednatel sám snaží o získání vlastní autenticity, integrity a socializace. Podle Jedličky et al. (2018, s. 311) „*výchova představuje soustavné, systematické a cílevědomé působení na jedince či skupinu, které je zaměřeno na kultivaci prožívání, zvládnutí seberegulačních mechanismů, osvojení si dovedností, znalostí, kulturních hodnot a adaptivních způsobů chování*“.

Rodina jako základní sociální útvar intenzivně působí na dítě, vychovává ho. Každá rodina je zároveň útvarem zcela jedinečným a neopakovatelným a stejně jedinečným se stává i styl její výchovy. Pro výchovný styl rodiny jsou charakteristické určité znaky, které ho blíže vymezují.

1.5.1 Styl výchovy

Z historického pohledu výchova dětí představovala praktickou přípravu ke vstupu do světa s důrazem na poslušnost. Docházelo k přenosu určitých kulturních vzorců a tradic. Současný výchovný styl, ale už tak přímočarý není. Výchovné styly se různě prolínají a mění.

Mnozí autoři, mezi nimi i Matějček (2000), Vališová (2011) nebo Jedlička et al. (2018), jsou v základní klasifikaci výchovných stylů rodiny jednotní.

Mezi výchovné styly řadí **autoritářský** styl. V něm je po dítěti striktně vyžadována slepá poslušnost, vykonávání daných pokynů a nepřekračování zákazů. Dítě se musí zcela podřizovat požadavkům, nárokům a očekáváním dospělého. Podle Heluse (2015) je tento

styl málo pružný a zkostrnatělý. Průvodním jevem tohoto stylu je nízká komunikace a častý trest. Matějček (2000) upozorňuje na důsledky působení autoritářského stylu na dítě. Jinak se může projevit u dětí citlivějších a jinak u dětí, u kterých jsou zjevné tvrdší povahové rysy. Právě u dětí citlivějších tato výchova způsobuje různé úzkosti, útlum, odevzdanost a může přerůst až v neurózy. U druhého typu dětí vede k různým schválnostem, k odporu nebo i ke sklonům pomstít se rodičům. Existuje ale i třetí typ dětí, které se snaží prorazit vlastní cestu ven z autoritářské výchovy. Hledají si úniky v nevhodných přátelstvích, ve lžích a podvodech. Tvrdit, že autoritativní výchova má pouze negativní vliv ale nelze. Naopak velmi kladně může působit na dítě v případě, že mu poskytuje patřičnou životní oporu, vyjasňuje mu hranice s určitou mírou volnosti a dodává jeho životu řád. Napomáhá mu při hledání vlastní cesty životem.

Výchova liberální, libertinská neboli **extrémně volná** nechává dítě hledat si vlastní cestu životem, dělat své chyby bez omezení nebo usměrňování. Typickým znakem je pro ni svobodomyšlnost. Přílišná liberalizace ve výchově může vést dítě k dojmu, že život postrádá řád a může si dělat to, co samo chce. Takto vytvořená představa ho může přivést do obdobného stresu jako dítě autoritativně vychovávané. Některé z dětí špatně snáší tlak neustálého rozhodování a důsledky svých rozhodnutí. Ačkoliv mají plnou volnost, spokojenější nejsou a „*samy hledají někde nějaký pevný bod, o který by se mohly opřít. A to v dnešní době zhoubných lákadel je toto hledání zvláště nebezpečné*“ (Matějček, 2000, s. 278).

I u odolnějších dětí může libertinská vést až k svévolným projevům a špatnému navazování vztahů s okolním světem. Helus (2015, s. 243) v tomto případě hovoří o **povolujícím (permisivním) stylu**, který se opírá o maximální volnost pro dítě za předpokladu, že „*nakonec přijde k rozumu; samo musí vědět, oč mu jde*“, anebo také, „*ať samo rozhodne a pak vidí, k čemu to vede*“.

Výchovné působení **hyperprotektivní** se projevuje až příliš velkým ochraňováním dítěte, tzv. ušlapávání cestičky, které dítěti život usnadňuje a ulehčuje (Vališová et al., 2011). Vychovatelé usilují o největší možnou ochranu dítěte před běžnými nástrahami tohoto světa. Hyperprotektivní výchova se převážně objevuje v rodinách, které prošly potížemi s reprodukcí, v rodinách s postiženým dítětem nebo v rodině, kde došlo k úmrtí sourozence. Setkat se s ní můžeme i v rodině, kde rodiče sami zažili zcela odlišnou výchovu, např. autoritářskou.

Hledání ideálního výchovného působení je pro rodinu velmi obtížné. Pokud rodič své dítě zná a rozumí mu, snaží se přizpůsobit výchovu jeho zájmům a charakteru. Rodiče zhmotňují svou představu o tom, kam by svým působením dítě chtěli dovést (Matějček, 2000). A právě zde se otevírá prostor pro **styl opřený o autoritu**. V něm se objevují jasně stanovené zásady, principy a vymezení správného a nesprávného. Je to styl založený na komunikaci mezi dítětem a rodiči, na řádném vyložení požadavků dospělého dítěti tak, aby jim porozumělo a uvědomovalo si, k čemu a proč jsou. Rodič je pro dítě vzorem, autoritou, pomocníkem i průvodcem (Helus, 2015). Jedlička in Vališová et al. (2011, s. 380) nazývá tento styl výchovy „*výchovou demokratickou, směřující k sebevýchově, kde základní zásadou rodičů je respekt k osobnosti dítěte, ale rovněž požadavek na sebekontrolu a sebekázeň.*“

Rodinná výchova, ať je její styl jakýkoliv, utváří osobnost dítěte, formuje jeho vztah k sobě samému i jeho okolí. Děti vstupují do dospělosti později, než bývalo běžné, což jim poskytuje více času na rozvoj svých schopností i potenciálu. Znatelný je rovněž větší generační odstup mezi rodiči a dětmi. Ten se odráží zejména v rozlišných názorech, hodnotách a postojích k životu, k práci a společnosti.

I výchovné postupy a doporučení nabývají takových rozměrů, že rodič jako vychovatel se občas v protichůdnosti různých výchovných alternativ ztrácí a výchova je pro něj čím dál náročnější. A tak se rodiče více zaměřují na podporování dítěte hlavně v oblasti emoční a ochranné, jak uvádí i Kuchařová et al. (2019).

Svět dneška prochází turbulentními změnami ve všech směrech a budoucnost je i pro rodiče jako vychovatele velkou neznámou. Předpokladem pro úspěch dítěte v novém světě je **výchova, která „směřuje k posílení vlastní integrace osobnosti každého jednotlivce, jeho samostatnosti, schopnosti iniciativy, otevřenosti a tvořivosti, kritického myšlení, citlivosti a snášenlivosti, autonomní morálky a odpovědnosti“** (Kuchařová et. al, 2019, s. 164).

2 Škola

O škole se hovoří jako o společenské instituci, která se spolu s rodinou významně podílí na formování a rozvíjení dítěte jako sociální bytosti (Fontana, 2010). Prostřednictvím školy jsou žákům předávány nejen znalosti a dovednosti, ale zároveň i společenské hodnoty a normy chování.

Škola vytváří prostor pro vzájemné setkávání a komunikaci mezi osobami různého věku i pohlaví, stává se nástrojem **sociální integrace**. Kořa (1996) ve své studii přiznává škole v oblasti vlivu na sociální percepci a vytváření postojů k druhému rovnocenný, a snad i větší význam, než má samotná rodina. „*Škola nejen připravuje na budoucí povolání, ale má také dítě dále kultivovat (někdy napravovat nefunkčnost některých rodin), vést je k vnitřní disciplíně a současně rozvíjet jeho tvůrčí potence*“ (Kořa et al., 2011, s. 75).

Svým působením škola podporuje lidskou individualitu, zprostředkovává dítěti historii a kulturu společnosti a posiluje společenskou soudržnost. V současnosti také směřuje žáky k vlastní aktivitě a sebevzdělání. Mezi novějšími trendy se objevuje vliv školy na výchovu žáka k udržitelnému rozvoji, k podporování demokracie a občanské společnosti a na přípravu jedince na další život po škole za účelem zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a zaměstnanosti. K naplňování očekávání, která jsou na školu kladeny ze strany společnosti, veřejnosti i rodičů, škola využívá svých hlavních i dílčích funkcí.

2.1 Funkce školy

Významnost funkcí školy se odvíjí od aktuální situace ve společnosti i škole samotné, proto nelze pevně stanovit pořadí jejich důležitosti. V Kořově (2011, s. 97) pojetí jsou funkce školy „*výsledkem procesu modelování, idealizací, které mají umožnit orientaci ve složitém světě, v níž se setkávají skupiny osobností tváří v tvář*“. A právě osobní setkávání je za aktuální situace značně omezeno v důsledku celosvětového ohrožení populace nemocí COVID 19.

Ve všeobecném povědomí je ukotveno, že škola naplňuje hlavně dvě funkce, a to funkci vzdělávací a funkci výchovnou.

O **výchovné funkci** školy lze hovořit jako o funkci tradiční, která je součástí procesů socializace. Slouží k mezigeneračnímu předávání vzorů kultury a hodnot. Výchovnými

procesy se škola podílí na utváření vlastností, vůle i charakteru žáka, které vedou k zušlechťování jeho osobnosti.

Funkce vzdělávací je naplňována procesy vzdělávacími, které působí na žáka za účelem osvojování poznatků z oblasti kultury, vědy, jazyka a poznávání. Nejedná se o pouhé nabývání vědomostí, ale také o to, aby je žák uměl prakticky využívat. Vzdělávací a výchovná funkce má žáka dovést až k sebevýchově a sebevzdělávání.

Do **kvalifikační funkce** školy se promítají potřeby společnosti a současně i požadavky trhu práce. Úlohou této funkce je vybavit žáka takovými schopnostmi a dovednostmi, které mu umožní získat dostatečné kvalifikační předpoklady pro jeho uplatnění v budoucím zaměstnání.

K osvojování postojů a dovedností potřebných k sociální interakci a komunikaci v multikulturním prostředí slouží **integrační funkce** školy. Napomáhá nejen při začleňování jednotlivců do společnosti a při zvládnání nečekaných sociálních obtíží, ale také vede žáka k tolerování odlišností jiných osob.

Selektivní funkce školy koordinuje přístup k pozicím v zaměstnání, což úzce souvisí s budoucí sociální prestiží a materiálním zajištěním. Společenský náhled na tuto funkci je značně ovlivňován preferencemi jednotlivých povolání společností (Koťa, 2011). Prostřednictvím selektivní funkce je školou poskytována podpora žákům při jejich začleňování do společnosti a také pomoc žákům sociálně znevýhodněným. „*Škola může značně ovlivňovat výsledky svých žáků a kompenzovat tak vlivy způsobené jejich různým socioekonomickým zázemím*“ (Trojan, 2014, s. 24).

Kromě výše uvedených, můžeme ještě hovořit o dalších speciálních funkcích. Jednou z nich je **ochranná funkce**, která vychází i ze školského zákona. Školský zákon č. 561/2004 Sb. a přímo ukládá škole povinnost zajistit svým žákům bezpečnost a ochraňovat jejich zdraví. Škola musí mít nastaveny své ochranné mechanismy tak, aby zabezpečila osobní a důvěrné informace o žákovi, zabránila nebo předcházela šikaně a projevům násilí a eliminovala možnost nebezpečí manipulace s žákem (Koťa, 2011).

Trojan (2014) dále rozšiřuje speciální funkce o **funkci diagnostickou**. Ta škole umožňuje rozpoznávat různé zvláštnosti žáka, jeho schopnosti, zájmy, mimořádné nadání nebo naopak problémy ve výuce, které ohrožují žákovu školní úspěšnost. Na základě poznatků o žákovi, může vyučující stanovit základní diagnózu a následně žákovi pomáhat zvládat

výchovný problém nebo výukový handicap. V této oblasti škola aktivně spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, s jinými školami a samozřejmě s rodinou.

Samotné řízení procesů učení, uspořádávání poznatků a jejich získávání z různých zdrojů, utváření sociální zkušenosti a tvoření základů pro celoživotní učení je úkolem **metodologicko-koordinační funkce**.

V **etické funkci** se promítá i školní kultura. Škola je i systémem hodnot a prostřednictvím této funkce žákům interpretuje pohled na současný svět. S etickou funkcí úzce souvisí **funkce kulturační**, jejímž posláním je zachovávání národní identity, kultury a vzdělanosti.

Významu dnes nabývá i **ekologická funkce**, kterou se škola snaží formovat postoje žáků k životu, k přírodě a bezprostřednímu okolí.

Efektivita a kvalita školy spolu s rozvojem evaluačních nástrojů se odráží v její **ekonomické funkci**. Škola rovněž odpovídá za realizaci vzdělávací politiky státu, za právo na vzdělávání a rovnost v přístupu ke vzdělávání, plní tedy i **funkci politickou**.

Ve funkci **socializační a personalizační** se propojuje působení rodiny a školy. Slouží k předávání vzorců chování i kultury školy, ale také poukazuje na trend izolování dětí od rodiny, kdy ubývá společných rodinných činností a aktivit. Trojan (2014, s. 24) k této funkci školy s nadsázkou podotýká, že u „*ambiciózních rodičů lze hovořit o generaci konzumentů kroužků*“.

Opominout nelze ani úlohu školy v redukci nezaměstnanosti tím, že velké množství mladých lidí udržuje mimo trh práce a pomáhá zachovávat sociální systém. Rovněž se podílí na sociální kontrole, protože poskytuje dětem určité aktivity mimo vyučování, rozčleňuje jim volný čas, podporuje vztahy mezi vrstevníky a kulturu mládeže (Trojan, 2014).

2.2 Vzdělávání v České republice

Na vzdělávání samotné lze pohlížet jako na „*proces a výsledek osvojování systematických poznatků a vědomostí a s nimi spojených intelektuálních a pracovních schopností a návyků. Je nevyhnutelnou podmínkou přípravy člověka na život, probíhá ve školách, prostřednictvím sebevzdělávání i v mimoškolních zařízeních a institucích a v každodenní pracovní činnosti*“ (Ďurič et al., 2000). Právní řád České republiky zahrnuje právo

na povinné a bezplatné vzdělávání a přístup ke vzdělávání i vzdělávacím institucím pro všechny, jak je stanoveno v Listině základních práv a svobod. Povinná školní docházka je v České republice stanovena na devět let, a to pro děti od 6 do 15 let. Z uvedeného vyplývá, že na dění ve škole má společnost enormní zájem. To je také důvod, proč společnost své představy o fungování školy zpracovává do různých záměrů a koncepcí a jejich činnost kontroluje a hodnotí.

Legislativní oporu českého školství tvoří Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ÚZ Školství, 2016).

Součástí tohoto zákona jsou i rámcové vzdělávací programy, které konkretizují cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizaci, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech oborů vzdělávání a obsahují také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Zákon mimo jiné stanovuje „*práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků*“, což hraje důležitou roli zejména ve vztahu mezi rodinou a školou.

V České republice je vzdělávání rozčleněno na **preprimární**, zajišťované mateřskou školou, **primární**, realizované na 1. stupni základní školy, **sekundární**, které poskytuje 2. stupeň základní školy a střední školy, a v konečném výčtu vzdělávání **terciální**, které se uskutečňuje na vyšších odborných a vysokých školách. Pojmy preprimární, primární, sekundární a terciální vzdělávání jsou používány v souladu s Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání (ISCED – International Standards Classification of Education), která byla vypracována a vydána organizací UNESCO a pojmenovává jednotlivé stupně vzdělávání tak, aby mohly být mezinárodně porovnatelné.

2.2.1 Mateřská škola

Mateřská škola je součástí vzdělávacího systému v České republice. Tvoří pomyslný **mezistupeň mezi rodinnou výchovou a základní školou** a je důležitým mezníkem při přechodu dítěte z rodinné výchovy do výchovy institucionální, které vzájemně propojuje.

Její význam nelze opominout již z toho důvodu, že v roce 2016 došlo k novelizaci Školského zákona č. 561/2004, konkrétně v § 34 a, b, kde s účinností od 1. ledna 2017 je dítětem, které dosáhnou pěti let do měsíce září, **stanovena povinnost** nastoupit od následujícího školního roku k předškolnímu vzdělávání, zároveň je jim ale poskytnuta možnost individuálního vzdělávání za zákonem stanovených podmínek.

Čáp s Marešem (2007) uvádějí, že původně měly mateřské školy být oporou pro matky, které nastupovaly do zaměstnání. Časem se začal projevovat daleko širší význam mateřské školy. Děti, které prošly předškolním vzděláváním, získaly širší sociální zkušenosti, zvýšila se jim schopnost komunikace, interakce s okolím a také se zlepšily další dovednosti předcházející záměrnému učení ve škole základní.

Dnešní mateřská škola nemá za cíl předčasně orientovat děti na výkon, ale podporovat jejich spontaneitu a dětskou hru prostřednictvím tělesné, výtvarné a hudební výchovy (Čáp et al., 2007). V předškolním vzdělávání je zdůrazňováno rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků dítěte, a ne poukazování na jeho neúspěchy. Je důležité podporovat dítě v tom, co mu jde, v čem dokáže být úspěšné a postupnými kroky rozšiřovat obzory dítěte tak, aby docházelo k jeho rovnoměrnému vývoji a individuálním přístupem posilovat oslabené stránky jeho vývoje.

Aby působení mateřské školy bylo komplexní, je nutná úzká spolupráce s rodinou. O mateřské škole lze také hovořit jako o místě společného mezigeneračního setkávání. K dobré spolupráci je důležité navázat pozitivní partnerský vztah se zákonnými zástupci dítěte, ale i s dalšími osobami, které jsou součástí života dítěte. Díky tomuto vztahu je snazší zapojit je do života školy i jejího vzdělávacího programu a být tím činitelem, který je schopen poskytnout odborné poradenství v otázkách vývoje, výchovy a vzdělávání dítěte.

Svými činnostmi mateřská škola vede dítě k naplnění požadavků na školní zralost a připravenost, a tím „*tvoří přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání*“ (Kolláriková et al., 2001, s. 134).

V případě, že dítě ještě není psychicky nebo fyzicky vyspělé pro vstup do základní školy, může ředitel školy rozhodnout o odkladu školní docházky, a to na základě žádosti rodičů, doporučení pediatrem a školským poradenským pracovištěm. Při udělení odkladu školní docházky se dítě i nadále vzdělává v mateřské škole, která se svým působením snaží kompenzovat nerovnoměrnosti v jeho vývoji.

Prostřednictvím mateřské školy je dítěti umožňováno získávání a rozšiřování kompetencí potřebných pro další vzdělávání. Kolláriková (2001) upozorňuje na skutečnost, že není cílem přípravy v mateřské škole srovnávat děti na stejnou úroveň rozvoje, ale naopak je nechat projevit se podle individuálních možností. Základní škola tedy musí počítat s rozmanitým spektrem dětí, které vstupují do vzdělávání a pružně reagovat na jejich potřeby.

2.2.2 Základní škola a primární vzdělávání

Za základní školu v České republice je označována všeobecně vzdělávací škola, kam nastupují děti ve věku šesti let k dalšímu vzdělávání. Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb., § 44, má základní vzdělávání, které poskytuje základní škola, vést *„k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“*.

Naše základní škola má devět ročníků, rozdělených na dva stupně. Tato práce je zaměřena především na 1. stupeň, tedy primární vzdělávání, které zahrnuje 1. až 5. ročník základní školy.

Primární vzdělávání

Primární vzdělávání je u nás propojené s nižším sekundárním vzděláváním, je tedy součástí základní školy, ale přitom je zachována osobitost jednotlivých školských stupňů. To je podstatné pro respektování specifik práce s věkově odlišnými skupinami žáků i pro spolupráci mezi oběma stupni vzdělávání.

Primárního vzdělávání se účastní děti ve věku od minimálně pěti do maximálně dvanácti let. *„Primární vzdělávání je ontogeneticky významným a didaktickým stupněm v celkovém vzdělávání člověka“* (Spilková et al., 2005, s. 91). Lze na něj pohlížet jako na otevřený systém, který poskytuje prostor k utváření základů významných pro celoživotní učení.

V primárním vzdělávání jsou dítěti předávány základy potřebné pro poznávání světa v základních souvislostech, které slouží k lepší orientaci dítěte v okolním dění. Dítě si zde osvojuje gramotnost, základní kulturní dovednosti a rozvíjí svůj jazykový potenciál, který je důležitý pro další etapy vzdělávání. V přiměřené formě se dítě seznamuje s národní kulturou a formuje se jeho národní vědomí. Cíleně je rozvíjena osobnost dítěte, utváří se jeho postoje, hodnoty a specifikují se jeho zájmy.

Obsah i struktura primárního vzdělávání odpovídá specifickým věkovým zvláštnostem i vývojovým možnostem dětí, a to hlavně s ohledem na jejich poznávací procesy (Spilková et al., 2005). „*Zejména v nižších ročnících primární školy je považováno za vhodnější vycházet z činností dětí, z komplexnějších učebních situací blízkých reálnému životu než z izolovaných učebních předmětů*“ (Kolláriková et al., 2001, s. 156).

Současný obsah primárního vzdělávání tvoří mateřský jazyk, matematika, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti (ruční práce), tělesná výchova, náboženství, mravní nebo občanská výchova, základy přírodních a společenských věd. Takto utvořený obsah je charakteristický pro většinu zemí Evropské unie, některé z nich mají ve svém kurikulu zařazený i cizí jazyk.

V obecné rovině se v **mateřském jazyce** preferují komunikativní a instrumentální funkce s důrazem na kultivaci mluveného i psaného projevu a výchovu ke čtení. V oblasti **společenskovední a přírodovědné** je zdůrazňováno propojení s okolním prostředím, s přírodou, s historií vlasti a národní kulturou. V **matematice** je důraz kladen hlavně na její praktické využití a na oblast výpočetní techniky.

Významnou roli v primárním vzdělávání hraje i **estetická výchova**, která bývá často integrována jako jeden předmět. V rámci vzrůstající důležitosti výchovy ke zdravému životnímu stylu, zvyšování tělesné zdatnosti a rozvoji pohybu je prostřednictvím zařazování **tělesné výchovy** vytvářen zodpovědný vztah jedince k vlastnímu tělu a k pohybovým aktivitám. Častým prvkem vzdělávání je v některých zemích i výuka **náboženství** nebo jeho alternativa, **etika**. Celým obsahem vzdělávání prolíná **multikulturní výchova**, která je dnes zcela nezbytnou součástí vzdělávání. Je třeba podotknout, že ačkoliv se jedná o různé vzdělávací oblasti, dochází k jejich vzájemnému prolínání.

Aktuální „*rozvojové pojetí primárního vzdělávání klade důraz na proces, na dlouhodobější seberozvoj, hodnotovou orientaci, postoje, zájmy, kompetence,*

dovednosti, životní očekávání a sebehodnocení žáků a autoregulovatelné učení“ (Lukášová, 2010, s. 18). Ve vyučování by měl být zohledňován přístup k dítěti jako svébytné osobnosti s vlastní identitou a právy. Respektovány by měly být také individuální zvláštnosti dítěte, jeho potřeby a zájmy. Změnou rovněž prošel i vztah mezi učitelem a žákem. Je stále více preferován partnerský přístup, jehož základem je komunikace, úcta, tolerance a porozumění (Kolláriková et al, 2001).

2.3 Dítě mladšího školního věku

Mladším školním věkem dítěte je označováno období od šesti do jedenácti let. Jedná se o dobu, kdy dítě vstupuje na základní školu a účastní se primárního vzdělávání. Je to zásadní změna, která s sebou přináší pro dítě mnoho nového a neznámého. Znamená pro dítě zcela nové činnosti spojené s učením, zvyšují se požadavky a povinnosti na něj kladené. Začíná nová etapa života nejen pro dítě, ale pro celou jeho rodinu.

2.3.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Pro mladší školní věk je důležitá školní připravenost, a jak říká Matějček (1986, s. 225), *„je podstatné prostě to, co dítě už umí, dokáže a zná a na těchto skutečnostech může dále stavět“*. V tomto věku je pro dítě charakteristická jeho pracovitost a snaha. Dítě si už uvědomuje smysl vlastního úsilí a k čemu školní činnosti vedou. Vývojová transformace poznávacích procesů dítěte je spojena s růstem kapacity jeho paměti (Helus, 2004).

V životě dítěte se začínají objevovat noví lidé, učitelé, vychovatelé a spolužáci, ke kterým si **dítě vytváří vazby**. *„Učí se různým formám sociální interakce a komunikace s různými lidmi – členy rodiny, učiteli, spolužáky, záleží však také na předchozích zkušenostech dítěte“* (Čáp et al., 2007, s. 229). Ve vztahu k dospělému je pro dítě důležité navázání vztahu s učitelkou, kterou považuje za autoritu. Do dětského kolektivu se začleňuje podle své osobnosti, někdo rychleji, jiný opatrněji. Dochází k navazování nových kamarádských vztahů a prohlubování schopnosti komunikovat a kooperovat s ostatními. Dítě má potřebu vyniknout, prosadit se v kolektivu a obstát v úkolech, což v některých momentech může být příčinou vzniku různých antipatií i podnětem k rivalitě nebo vzniku agrese (Čáp et al., 2007).

Pokud neprojevuje dítě žádné vývojové odchylky, pak v mladším školním věku již záměrně a bezpečně koordinuje hrubou motoriku a zdokonaluje motoriku jemnou. Zvládá sledovat řeč druhých, rozpoznávat hlásky a slabiky, zřetelně artikulovat, zaostřovat zrak a postřehovat jemné rozdíly ve tvarech. K rozvoji dochází také v jeho logickém uvažování. Je schopné pochopit a přijmout některá omezení související s vyučováním. Dítě si uvědomuje své povinnosti a snaží se je plnit. Pokud je dítě na školu připravené, zvládá se koncentrovat po určitý čas na činnosti, které jsou mu určovány učitelem. Postupně se dítě více přizpůsobuje vyučovacímu režimu.

V tomto věku je snadné dítě zaujmout, vzbudit jeho pozornost o nové věci a nechat ho si na nich ověřit vlastní kompetence. Dítě následně spontánně prožívá radost z dobře vykonané činnosti i úspěchu a bere na sebe zodpovědnost za vlastní práci. Snaží se zvládnout situace, kde vystupuje jako hlavní aktér a prezentuje samo sebe.

Práce a činnost se stává předmětem hodnocení a dítě se tuto skutečnost učí přijímat. Hodnoceno je učiteli, rodiči, spolužáky i sebou samým. Hodnocení má na dítě vliv v mnoha směrech, snad nejvýrazněji ovlivňuje jeho sebehodnocení a sebedojetí (Čapek, 2007).

U dítěte mladšího školního věku je myšlení ve fázi konkrétních logických operací, zároveň rozvíjí paměť, která staví na odhalování logických vztahů (Helus, 2004). Čapek (2007) toto období, kdy se dítě již zajímá o skutečnost hlouběji, podrobněji a objektivně, označuje výrazem „*realismus*“.

V oblasti morálního vývoje se dítě pohybuje na pomezí dětství a dospělosti, poslouchá příkazy a zákazy od rodičů a učitelů v očekávání pochvaly, která je pro něj odměnou. Posun nastává v emoční oblasti. Emoce již lépe ovládá, zvláště v situacích, které jsou ohroženy afektem. Také se objevuje smysl pro humor (Čapek, 2007).

V tomto období se začínají projevovat i první školní obtíže. Ty může způsobovat nedostatečná školní zralost a připravenost, předčasné zaškolení dítěte, snížená inteligence nebo specifické poruchy učení a také **nedostatečné působení ze strany rodiny**.

3 Škola a rodina ve vzájemné interakci

O vztahu rodiny a školy, lze hovořit jako o vztahu sociálním. Je to společenský kontakt s jasně daným obsahem. Tento vztah je přirozeně modifikovaný aktivním jednáním rodičů a učitelů. „*Interakce mezi nimi je stejně východiskem jako i předpokladem jejího dalšího rozvoje. Je založená na vzájemném styku rodičů, žáků a učitelů, během kterého dochází k vzájemnému ovlivňování jejich činností a k očekávání činností následujících, přičemž za sociální vztah ji lze považovat pouze v případě, že nejde o náhodnou mezosobní interakci.*“ (Majerčíková, 2011, s. 16). Podle Majerčíkové (2011) je jádrem sociálního vztahu rodiny a školy **kooperace za účelem dosahování společných cílů**. Vztah rodiny a školy je vnímán na třech různých úrovních, a to na úrovni sociální instituce, sociální organizace a na úrovni osob, tedy rodičů a učitelů.

Vzhledem k důležitosti obou těchto institucí pro stát i společnost, je to právě stát, který nastavuje vzájemnému vztahu školy a rodiny základní pravidla. Tato pravidla jsou obsahem Občanského zákoníku, Školského zákona, Úmluvy o právech dítěte a Zákona o sociálně právní ochraně dětí.

3.1 Výběr školy

Volba školy je pro rodiče dnes zcela svobodnou záležitostí a mnoho rodičů této možnosti využívá, a to i přes to, že každá škola má obcí stanovenou svou spádovou oblast, která zajišťuje dětem plnění povinné školní docházky v místě trvalého pobytu. Důvodů pro volbu jiné školy je mnoho. Zda se jedná vždy pouze o pozitivní krok je diskutabilní, stejně tak i předpoklad, že v případě výběru školy rodiči bude vzájemná spolupráce na velmi dobré úrovni.

Výběr školy může ovlivnit docházková vzdálenost dítěte do školy, kvalita a pověst školy a kvalita učitelského sboru, který je hodnocen velmi kritickým pohledem veřejnosti. Také metody výuky v dané škole spolu s její vybaveností a prostředím jsou podstatnými aspekty volby. Pro některé rodiče je směrodatná úspěšnost žáků v soutěžích nebo v navazujícím studiu.

Dnešní doba je nakloněna konkurenčnímu prostředí, a tak svou úlohu sehrává i propagace školy, kultura školy a školní klima. Pokud škola nabízí nadstandardní aktivity a delší dobu provozu ve spolupráci se školní družinou, je to zpravidla rodiči vítáno. Pro výběr školy

je rozhodná její otevřenost vůči veřejnosti a komunikace s veřejností. Bohužel mezi současné faktory ovlivňující výběr školy je nutné zařadit i její obsazenost žáky z odlišného etnika nebo sociokulturního prostředí.

Zajímavé je však Trojanovo (2014, s. 15) konstatování opřené o studii Černého, Gregra a Walterové, že *„nejvíce je rodiči akcentována škola, která práci s žáky zvládne sama, nebude po rodičích mnoho chtít, a přitom bude dítě ve škole spokojené“*.

3.2 Spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy je základní podmínkou úspěchu výchovně-vzdělávacího působení na dítě. Obě strany by si ale stále měly uvědomovat, že *„jakkoliv vzdělávací instituce v soudobé společnosti převzaly stěžejní část vzdělávání mladých generací, zodpovědnost za výchovu zůstává na rodičích, kteří současně mají právo na výchovu svých dětí podle svých představ a náboženské či ideově-kulturní orientace“* (Kuchařová et al., 2019, s. 153) a od tohoto je vhodné odvíjet i vztah rodiny a školy. Tento vzájemný vztah prochází vývojem po celou dobu školní docházky dítěte.

Hlavním pilířem spolupráce je **komunikace**. Při bližším zkoumání se jeví komunikace na 1. stupni základní školy, tedy v primárním vzdělávání, jako velmi dobrá. Důvodů k tomu je hned několik, které jednoduše shrnuje Rabušicová s Polem (1996, s. 107) takto:

- *„učitel zná dobře všechny děti,*
- *učitel zná dobře všechny rodiče,*
- *s žáky pracuje většinu času jeden učitel,*
- *rodiče i dítě se na vstup do školy připravují,*
- *vstup dítěte do školy je velkou změnou v životě rodiny,*
- *dítě má většinou ještě kladný vztah k učiteli a ke škole,*
- *rodiče rozumějí tomu, co se dítě ve škole učí a mohou mu pomoci,*
- *dítě je ještě v relativně zvladatelném věku,*
- *ještě není jasné, jaké výsledky bude dítě dále mít,*
- *učitel může rodičům snáze poradit, jak postupovat,*
- *všichni jsou ještě relativně spokojeni.“*

Dnešní trend je posuzovat školu i podle jejího přístupu k veřejnosti. Hovoří se o **otevřenosti školy vůči veřejnosti** a ta je posuzována podle různých ukazatelů, většinou

se jedná o aktivity školy směrem k rodičům. Tyto aktivity jsou zcela v kompetenci každé školy, a proto jsou odlišné.

V základní komunikaci samozřejmě mají své pevné místo pravidelné třídní schůzky nebo individuální rozhovory a konzultační hodiny. Důležitý je funkční informační systém školy, které školy rozšiřují o nadstandardní aktivity, jako jsou školní časopisy, dny otevřených dveří, školní akademie, ples, besídky. Vhodné a užitečné jsou besedy s odborníky a společné exkurze a zaktivizování rodičů v projektech školy. Rodiče se podílí na práci školy formou Rady rodičů, Sdružení rodičů a přátel školy a účastní se diskusí k využívání finančních prostředků a také k výchově a vzdělávání ve škole (Vališová et al., 2019).

Možností, jak se však rodiče mohou zapojit do chodu školy je více. Asi mezi nejběžnější je možnost školu podpořit formou sponzorských darů nebo osobním zapojením do aktivit školy mimo přímé vyučování. Může se jednat o vedení zájmových kroužků, doprovod na výlety a akce mimo školu. Vhodně zvolenými aktivitami škola podněcuje zájem rodičů nejen o vzdělávací výsledky svého dítěte, ale také o školu samotnou. Tím, jak se škola chová vůči veřejnosti, si upevňuje nebo také ztrácí svou pozici mezi školami. Školy dneška se ocitají v konkurenčním prostředí nejen státních škol, ale i mnoha soukromých a alternativních, které nabízejí jiné způsoby vzdělávání. Proto i otevřenost škol vůči veřejnosti je v popředí jejich vlastního zájmu (Rabušicová et al., 1996).

3.3 Učitel a rodič

Jak už bylo výše zmíněno, primární vzdělávání ve vztahu rodič – učitel se od dalších stupňů odlišuje. „*První stupeň počítá s poměrně vysokou mírou rodičovské participace a lze říci, že školou – minimálně v několika prvních letech – prochází dítě v tandemu se svými rodiči*“ (Šed'ová, 2009, s. 28). Klíčovým znakem odlišujícím první a druhý stupeň základní školy je skutečnost, že většina předmětů je vyučována pouze jedním učitelem. Učitel je zároveň učitelem třídním a s dětmi je v každodenním několikahodinovém kontaktu, což mu umožňuje jejich hlubší poznání.

Stejně i spolupráce s rodiči je v primárním vzdělávání daleko intenzivnější, než je tomu v ostatních stupních vzdělávání. Zpravidla záleží i na osobním nastavení učitele i rodiče, jak bude komunikace a spolupráce probíhat.

Každý učitel má svůj styl a systém práce, který přenáší do výuky a také do komunikace s rodiči. Čapek (2013, s. 11) uvádí, že „*třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy*“. Učitel tak nepracuje pouze s žáky, ale i s jejich rodiči, a musí mít neustále na paměti, že pro žáka, je jeho rodinné prostředí tím nejdůležitějším. Rodič od školy očekává, že dítěti bude dopráno rovné zacházení a bude podporováno ve vzdělávání. Od učitele rodič požaduje pomoc při řešení výukových nebo výchovných problémů, zodpovědnost, individuální přístup k dítěti a objektivnost při hodnocení. Opírá se o skutečnost, že učitel je ve své práci odborníkem a má zájem o vzájemnou spolupráci (Čapek, 2013).

V obdobném duchu se nesou i očekávání učitelů od rodičů. Prvotní je samozřejmě vzájemná spolupráce a ochota společného řešení problémů. Učitelé mají zájem na jednotném působení na žáka, kterého výrazně ovlivňuje jeho rodinné prostředí. Důležitým faktorem pro výuku je odpovídající postavení školy v hodnotovém žebříčku rodiny, od kterého se odvíjí zájem o vzdělávání dítěte, plnění jeho školních povinností a samotná příprava na vyučování (Rabušicová et al., 1996).

Oboustranným zájmem je, aby se vzájemná spolupráce odvíjela v pozitivním duchu. K tomuto účelu má učitel k dispozici několik základních nástrojů. **Profesionální působení** učitele na dítě se odráží na jeho spokojenosti, z čehož zjednodušeně vyplývá, že **spokojené dítě znamená spokojený rodič**. Pokud je tato podmínka vzájemné spokojenosti naplňována, má učitel otevřený prostor k zapojení rodiče do školního dění. Rovněž vhodně zvolená **komunikace** za účelem nejlepšího zájmu dítěte je jedním ze silných nástrojů. Ke komunikaci v denní praxi učitel využívá deníčky, žakovské knížky, telefonování, mailování nebo zavedeného informačního systému školy např. Bakaláři. Tento způsob komunikace plní účel pouze za předpokladu, že tyto komunikační kanály prochází denní kontrolou ze strany rodičů.

Do komunikace učitel promítá svůj **nadhled, optimismus a pozitivní postoj**, kterým může otevřít prostor pro neformální komunikaci. To je vhodné hlavně při komunikaci typu „tváří v tvář“. Při ní má rodič možnost větší otevřenosti a prostoru k objasnění některých skrytých problémů nebo postojů. Pro rodiče a učitele je potom snazší společně

hledat východisko z problému, s kterým se dítě aktuálně potýká. Je zde zapotřebí učitelovi **vstřícnosti a pochopení** a někdy i dostatek **taktu a lehkého umění diplomacie**. Jisté je, že pokud nedochází k souladu vzájemných očekávání obou aktérů spolupráce, mohou se z nich stát překážky, které komplikují vzájemný vztah.

3.4 Bariéry ve spolupráci

V naší společnosti, i přes výrazné změny, není stále ještě zcela běžné aktivní zapojení rodičů do chodu školy. Škola není vždy vnímána jako partner rodiny a je třeba si přiznat, že v některých školách není přistupováno ani k rodiči jako partnerovi. Satir (1994, s. 328) si myslí, že *„rodiny by měly žádat každou instituci, do které jsou její členové zapojeni, o partnerství.“*

Ve veřejném mínění se běžně setkáváme s negativními názory na školství, školy i učitele. Ani učitelé se někdy netají nelibostí k výchovným postupům rodičů a k jejich postojům vůči škole, vzdělávání a k učiteli. Faktem tedy je, že bariéry ve spolupráci jsou záležitostí obou stran.

Příčiny bariér ve spolupráci mohou pocházet ze **sociokulturní a ekonomické úrovně rodiny**, která má vliv na podmínky učení a vývoj dítěte, ze stylu rodinné výchovy a z narušené komunikace v rodině nebo rodiny a okolí (Kolláriková et al., 2001).

Další bariéra se může objevit v případě **špatného toku informací**, jedná se o chybu v komunikaci, která je pro obě strany podstatná. Pokud lidé nenachází způsob, jak si vzájemně předat informace, může dojít ke zbytečným nedorozuměním, které může vyústit v nepřátelství. (Satir, 1994).

Od jara 2020 se společnost celosvětově potýká s onemocněním COVID – 19. V různých etapách vývoje nemoci došlo k zásadním omezením a zásahům do běžného života lidí, a to se týká i škol. Školy byly nuceny přejít na distanční formu výuky, která je mezi školami značně odlišná. Pro učitele to znamenalo změnu ve způsobu práce a pro rodiče novou zátěž i novou zkušenost. Je podstatné uvést skutečnost, že přístup k distanční výuce se odlišuje i podle jednotlivých regionů. V oblasti se sociálně vyloučenými lokalitami je problematika distančního vzdělávání opravdu velmi ožehavé téma a nezbyvá než konstatovat, že se stále více prohlubují velké vzdělanostní nerovnosti, které zasáhnou celou populaci.

Bohužel, díky těmto nepříznivým okolnostem se vytvářejí nové bariéry mezi oběma potenciálními partnery, které mohou tenký vztah mezi oběma institucemi posílit nebo narušit. To vše ale ukáže až čas. A právě současná situace se zcela jistě promítne ve výzkumné části práce.

4 Výzkumná část

4.1 Výzkumný problém a cíl práce

V teoretické části práce byly shromážděny poznatky o rodině a škole z dostupné literatury, která tvoří výchozí rámec dané problematiky. Následně byly tyto teoretické poznatky ověřeny na konkrétních případech, které jsou adekvátní zkoumané problematice.

Cílem této práce je zjistit, jaký má rodina podle učitelů vliv na primární vzdělávání dítěte, jak vnímají postoje rodiny ke vzdělávání, ke kooperaci se školou i k nim samotným. Na základě těchto zjištění následně odhalit, jaké jsou případné nejčastější bariéry mezi školou a rodinou. K tomuto zjišťování docházelo pod vlivem nepříznivých okolností ke vzdělávání dětí, a které můžeme označit jako krajní a pro všechny zúčastněné neobvyklé a neočekávané. Tyto značně omezující okolnosti vyplývají z nouzového stavu vyhlášeného v České republice jako opatření proti šíření nemoci COVID – SARS 19.

Výzkumné otázky

VO 1: Jakým způsobem rodina ovlivňuje primární vzdělávání dítěte?

VO 2: Jak učitelé vnímají postoje rodiny ke vzdělávání?

VO 3: Jaké jsou nejčastější příčiny selhávání kooperace a tím i vznik bariér mezi školou a rodinou při vzdělávání?

4.2 Časový harmonogram

Realizace diplomové práce probíhala v určitém časovém období, které zachycuje tabulka č. 1. Ta poskytuje celkový přehled realizovaných postupů práce od doby jejího zahájení až k její finální podobě.

Tabulka č. 1 Harmonogram diplomové práce

Aktivita	2020							2021				
	VI.	VII.	VII.	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	VI.	V.
Stanovení cíle práce	x											
Ideový plán	x	x	x									
Shromažďování literatury	x	x	x	x	x	x						
Výběr respondentů						x	x	x				
Zpracování teoretické části						x	x	x				
Odevzdání I. verze DP								x				
Realizace doplňujících rozhovorů				x	x	x	x	x	x			
Vyhodnocení získaných poznatků, psaní případové studie									x	x		
Zpracování výzkumné části práce										x	x	
Odevzdání diplomové práce											x	

Zdroj: autor

4.3 Případová studie

Vzhledem k tématu práce jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumu, konkrétně výzkumnou sondu vycházející z metodologických postupů případové studie. „V případové studii jde o studium jednoho nebo několika málo případů, jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti“ (Hendl, 2010). Je tak možné lépe proniknout do zvolené problematiky, více se přiblížit zkoumanému jevu a také jej lépe a podrobněji popsat (Švaříček, Šed'ová et al. ,2014). Podstatou případové studie je prozkoumat obsáhlý jev, podat o něm, co nejvíce informací a případně rozkrýt nové

souvislosti, které v budoucnosti bude možné využít. Tento postup doplnily rozhovory vedené s odborníky dotčeného oboru, tedy s učiteli mateřské a základní školy. Je zajímavé a podnětné pro vlastní praxi i praxi ostatních vyslechnout, jak vnímají rodiny, s kterými musí spolupracovat, co utváří jejich společný vztah a co jim také nedopřává klidu, protože o jednotlivých případech prostě přemýšlí. Při mnoha setkáních, kdy se probírají různé situace a problémy, leckdy vyplynou nové cesty a nová řešení. Někdy vedou i ke změně přístupu učitele v chování k žákovi nebo jeho rodině.

Rodina je tak ve školním prostředí často používaným pojmem nejen mezi učiteli, ale i žáky. Při sběru dat byla využita osobní znalost prostředí, kontakt s praxí a spolupráce se zainteresovanými kolegy. Etická stránka výzkumu se promítala do všech fází výzkumu. Shromážděná data byla citlivě zpracovávána bez rizika případného, ač neúmyslného, poškození dotčené osoby nebo skupiny osob, a se zárukou anonymity obsahu dat. Záměrně byla změněna i jména všech zúčastněných osob.

Ke shromažďování dat docházelo prostřednictvím:

- **zúčastněného pozorování** – „*je definováno jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). Pozorování se odehrávalo v třídě základní školy v běžném vyučovacím procesu, ale také v procesu probíhající distanční a online výuky, přičemž se nijak nenarušovalo třídní klima ani sociální interakce, které ve třídě probíhaly.;
- **analýzou dokumentů** – v případě této studie byly analyzovány dokumenty, které měly k osobám blízký vztah. Převážně se jednalo o **učitelské materiály**, tedy o pedagogické záznamy, **úřední listiny**, kterými jsou zápisy z porad výchovné komise, zprávy Odboru sociálně právní ochrany dítěte, zprávy ze školských poradenských zařízení, a částečně i o žakovské dokumenty, jako jsou dětské kresby a práce;
- **rozhovorem** – ten je označován jako „*nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu*“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). V případě této práce bylo využito jednak **neformálního polostrukturovaného rozhovoru** a také **rozhovoru narativního**. Neformální rozhovor byl uskutečňován v průběhu pozorování nebo při osobní neformální schůzce, kdy otázky k němu spontánně a přirozeně vyplývaly z dané situace. Aby ale nedocházelo k příliš velkému odklonění od zkoumaného tématu, byla předem stanovena jednoduchá struktura

okruhů otázek rozhovoru. Postupně tento rozhovor plynule přešel do narativního rozhovoru, kdy byl jeho účastníkům ponechán prostor pro souvislé vyprávění, protože již byl znám předmět vyprávění (Hendl, 2010).

4.3.1 Analýza dat

Základem pro následné kódování bylo vyznačení stěžejních částí dokumentů, rozhovorů a pozorování k tématu diplomové práce. Byla využita technika „barvení“, která se vyznačuje svou přehledností. Je založena na přidělení barvy jednotlivým tematickým okruhům zkoumaného jevu a následně je provedena analýza zjištěných skutečností. V průběhu této analýzy docházelo opakovaně ke komparaci zjištění spolu s vyhledáváním společných znaků a vyhranění rozdílů (Švaříček, Šed'ová et al., 2014).

4.3.2 Výběr subjektu výzkumu

Za subjekty výzkumu byly záměrně vybrány případy žáků a jejich rodin prvního stupně běžné základní školy s různým sociálním zázemím. Tyto případy byly pro učitele samotné zajímavé, podnětné nebo je chápaly jako problémové. A právě učitelé, kteří jsou odborníci ve svém oboru, spolupracovali na výzkumné části práce. Jejich profesionalita i odbornost mi umožnila poznat zajímavé případy z jejich současné praxe, které zrcadlí teoretické poznatky práce. Učitelé byli zdrojem zajímavých rozhovorů, které byly pro dokreslení tématu zapracovány do jednotlivých případů. Ke komplexnějšímu pohledu na poskytnuté případy byli ke spolupráci přizváni i učitelé, kteří se na vzdělávání vybraných žáků podíleli v minulosti. V několika případech se tak zapojily i učitelky z mateřské školy a vychovatelka školní družiny. Všichni oslovení učitelé měli možnost blíže poznat rodiny jednotlivých žáků, jejich přístupy ke vzdělávání i ke spolupráci se školou.

5 Případová studie

Všechny uvedené studie jsou sondou do života žáka a jeho rodiny pohledem učitele, který s dítětem, s žákem, tráví podstatnou část dne a je mu další blízkou osobou. S rodinou učitelé navazují užší spolupráci a tím se jim otevírá pohled do rodinného prostředí, k přístupu rodiny ke vzdělávání i k výchově a dalších specifík. Oboustranná otevřenost a vstřícnost je důležitá při spolupráci s rodinami všech žáků. Její podstata vyniká obzvláště v těch případech, kdy nastanou specifické okolnosti nebo problémy ve škole, při vzdělávání nebo i ve zcela osobních záležitostech. Je celkem běžné, že některé případy na učitele působí více a některé méně a často zasahují i jeho emoce, které se promítaly i ve vedených rozhovorech. Pro průběh rozhovorů, z kterých bylo čerpáno ve studii, byla stanovena osnova. Osnova byla strukturována do čtyř základních okruhů:

1. anamnéza žáka a rodinného zázemí,
2. problematika žáka,
3. spolupráce s rodinou a její bariéry,
4. aktuální stav v době „COVIDové“.

Ve finále byla tato struktura prospěšná hlavně při závěrečném zpracování získaných dat. Oslovení učitelé byli tohoto tématu plní a chtěli se o své zkušenosti a poznatky zasazené do současného aktuálního dění podělit. V rámci uceleného pohledu na jednotlivé případy, byla v závěru každého z nich provedena stručná souhrnná analýza, která se zároveň stala i podkladem k závěrečné diskuzi.

5.1 Saša

Saša je osmiletý chlapec z romské rodiny s velkým počtem sourozenců. Oba jeho rodiče již prošli jinými vztahy, sourozenci jsou nejen vlastní, ale také nevlastní a celkový počet dětí v rodině je třináct. Ačkoliv ne vždy bydlí společně, průběžně se tak děje podle okolností, které se aktuálně v rodině odehrávají.

Oba rodiče jsou nezaměstnaní, jejich gramotnost dosahuje úrovně základní školy. Rodina momentálně bydlí v oblasti, která má ve městě status sociálně vyloučené lokality, přibližně čtvrt hodiny od navštěvované školy. Před Sašovým nástupem do školy rodina poměrně často migrovala po kraji. Během 3 měsíců měnila alespoň dvakrát místo svého

pobytu, a to třeba i v rámci města. Saša tedy nikdy nenavštěvoval mateřskou školu a s kolektivním zařízením se nesešel. Z finančních důvodů rodina zvolila docházku do přípravné třídy základní školy namísto školy mateřské. Pobyt v přípravné třídě snášel velmi těžce. Nezvládal odloučení od své rodiny, což se projevovalo záchvaty pláče a vzteku. Učitel Karel, který v té době působil v přípravné třídě, se vrací v paměti zpět k době nástupu dítěte do školy. „*Víš, jak probíhalo první setkání? Zřejmě matka, ho doslova přivlekla před školu za kapuci mikiny, pak ho strčila za dveře se slovy „tady ho máte“ a odešla. Jo, ptáš se, proč nevím, jestli to byla matka? No, ono je to těžké určit, kdo je kdo, když se ti nepředstaví a vidíš ho nejen poprvé, ale taky naposledy. Jak asi probíhal první školní den je asi těžko představitelný. Hodinu se vztekal, bušil do mě pěstmi. Na deset dětí, které tam ten den přišly, jsme byly 3 a měl jsem toho fakt plný zuby. Upnul jsem se k tomu, že první den je jen hodina a snad to vydržím. Jenže to hodina nebyla. Nikdo z rodiny si pro Sašu v určený čas nepřišel, telefon nedostupný a ubuleny Saša už se jen vztekal. Nakonec jsme museli požádat měšťáky (Městská policie), aby někoho z rodiny sehnala. Matku dohnali ve dvě odpoledne. Tak mi řekni, jak si má takové dítě vybudovat pozitivní vztah ke škole?! Když pro něj představuje nutný zlo, kam ho zavrou. Rodiče mu určitě nevysvětlili důvod, proč musí od nich pryč.*“ Podle dalších informací v podobném duchu probíhala jeho docházka po celý měsíc. Saša nekomunikoval, pouze projevoval svůj vztek a nebyl schopen se zapojovat do žádných činností. Bylo nutné navázat spolupráci se školským poradenským zařízením. Otec se na vyzvání přeci jenom dostavil do školy a s odborným šetřením souhlasil. Důvodem nebyla jenom nedostatečná adaptace dítěte na školní podmínky, ale také závažná logopedická vada, která ovlivňovala komunikaci dítěte s okolím.

Po dohodě o šetření přestal Saša do školy docházet. Rodičem nově zadané telefonní číslo bylo opět nedostupné a písemné výzvy se vracely zpět jako nedoručitelné. Musela být navázána spolupráce s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Jeho prostřednictvím bylo zjištěno, že se rodina přestěhovala do jiného města a z původní školy ho rodiče ani neodhlásili. Dítě po dobu dvou měsíců neplnilo povinnou předškolní docházku v žádné z mateřských škol, ale ani v dostupném přípravném ročníku místní školy. Po této době se rodina vrátila zpět, i když na jinou adresu a dítě se stalo znovu žákem stejné školy, kam podle adresy spádově patří. Žádná změna v docházce se nekonala. Ale už došlo k omlouvání žáka otcem z důvodu dlouhodobé nemoci.

Po takto promarněném roce, nastal čas, aby Saša nastoupil do prvního ročníku, nově se jeho třídní učitelkou stala paní Věra. Chlapec byl zařazen do běžné třídy s 25 žáky. Věra je speciální pedagožka s letitou praxí. Ale i ona sama říká: „*Saša? No, to byl ořech a ne oříšek. Saša potřeboval čas, aby všechno nové byl schopen vstřebat a snad i pochopit, ale podmínky plné třídy pro něj nebyly. Potřeboval menší kolektiv, což se u nás nedalo. Se vztekem jsem se už tolik neselekávala jako Karel v přípravce, ale pro změnu začal utíkat ze třídy, potom zase brečel, prostě dokola. Za takových podmínek učit, to se fakt nedá. Konzultovala jsem postup se speckou (Speciálně poradenské centrum), několikrát tam byl i objednaný, ale nikdy nedorazili. Navíc se u nich v rodině pořád něco mlelo. V tu dobu si máma našla nového přítele a zmizela, tak se staral táta. Musím mu ale nechat, že aspoň do školy zašel a domluvili jsme se třeba na tom, kdy si dítě vyzvedne, a to bylo maximum. O zajišťování pomůcek, natož o domácí přípravě nemůže být řeč. To prostě nefungovalo. Takže zas přes OSPOD.*“

Věře se, ale podařil alespoň malý krok. Dokázala dítě postupně zklidnit, už při svých sporadických pobytech ve škole nemělo tendenci utíkat. Dokonce se účastnil některých činností, které byly pro něj zrovna přitažlivé. Také zjistila, že chlapcův problém v komunikaci není způsoben jen logopedickou vadou. Saša neuměl ani české ani romské výrazy. Nevládal pojmenovat obrázky, některé předměty a činnosti, protože jejich názvy prostě neznal. V momentě výzvy učitelky směrem k rodině ke spolupráci, však došlo k reakci, která se možná i dala předvídat. Věra sama říká: „*jak jsem na ně zatlačila, že s tím bude něco potřeba dělat, zmizeli. Náš společný rok byl o věčném nahánění přes sociálku a vypisování zpráv. Přitom výsledek byl vždycky stejný.*“ Dítě opět přestalo docházet do školy, rodina nekomunikovala, situaci v řešení OSPOD i Policie, která rodinu dohledávala. Rodina sice pobývala ve stejném městě, ale stěhovala se od příbuzných k příbuzným.

Další změna rodinné situace byla zaznamenána, když dva mladší sourozenci byly přechodně umístěni do ústavní péče. Matka se vrátila k rodině a Saša začal chodit do školy. Vzhledem k zameškanému počtu hodin, ať omluvených či neomluvených a nulové domácí přípravě, nebyl Saša schopen zvládnout učivo prvního ročníku. Číst uměl některá písmena, psací písmo vůbec nevládl. K matematice měl vřelejší vztah, bavila ho. Možná i proto, že byl již zapojený do činností rodiny a chodil nakupovat, takže své praktické poznatky mohl využít. Komunikace však byla stále omezena malou slovní zásobou a výslovností. Učitelka Věra trvala na šetření v SPC, ale vzhledem k obtížné

komunikaci s rodiči, zvolila jinou cestu. Aby se šetření opravdu uskutečnilo, navázala spolupráci s organizací Cinka a.s., která je vedena jako nízkoprahové zařízení pro děti mládež. Díky této spolupráci se matka s doprovodem pracovníka Cinky skutečně dostavila do SPC. Z výstupu šetření vyplynulo, že žák má potřebné předpoklady pro zvládnání základního vzdělávání, ale vzhledem k rodinnému zázemí nemá vhodné podmínky. K řešení logopedické vady byla doporučena odborná péče klinického logopeda, prohloubení spolupráce s organizací Cinka, hlavně při přípravě na školu, a v organizaci volného času dítěte. V závěru šetření bylo rovněž doporučeno opakování prvního ročníku. S doporučeními se učitelka Věra zcela ztotožňovala, protože znalosti nabyté v prvním ročníku byly nedostatečné, hlavně v českém jazyce a v prvouce. Následně otec oznámil, že během prázdnin se bude rodina stěhovat do jiného kraje, takže první ročník bude opakovat jinde. O další spolupráci s Cinkou neprojevila rodina žádný další zájem.

K avizované změně bydliště ale nedošlo, a tak Saša opakoval ročník ve stejné škole. Tentokrát byly okolnosti příznivé ke snížení počtu žáků na třídě, proto byl zařazen do třídy se 16 žáky s třídní učitelkou Veronikou. Ta zpočátku viděla celou situaci poměrně nadějně. Saša docházel celkem pravidelně do školy. Posun nastal i v oblasti emočních projevů a celkově působil vyzrálejším dojmem. Logopedická vada byla nadále velmi zřetelná, protože odborná pomoc nebyla rodiči vyhledána.

První problém s docházkou nastal, když bylo po rodině vyžadováno zakoupení základních školních pomůcek, jako jsou penál, pastelky, tužky a další. Rodina reagovala tím, že Sašu do školy přestala bez omluvy posílat. Při pokusu o kontakt s rodinou učitelka narážela na stejný problém jako její předchůdkyně, nedostupný telefon, nepřevzatá pošta. Následovaly nové neomluvené hodiny a bylo nutné kontaktování pracovníka OSPOD. Po intervenci sociálního pracovníka se docházka Saši do školy na nějaký čas zlepšila. Do školy se dostavila také matka, aby zjistila, co má mít dítě za pomůcky. V podstatě jediným důvodem pro návštěvu školy byla obava, že by i další dítě mělo být odebráno příslušnými orgány z její péče, což ostatně otevřeně sdělila učitelce. Na základě této návštěvy, rodina skutečně zajistila dítěti alespoň některé nezbytné pomůcky pro výuku.

Saša při pobytu ve škole s učitelkou komunikoval bez ostychu a zapojoval se do činností během výuky. Jeho projev byl již zcela klidný. *„Přišlo mi, že je ve škole rád. Chtěl se učit novým věcem, i když pozornost udržel jen po krátkou dobu a pracovní tempo bylo hodně pomalé. Byl taky často unavený. Nejhorší snad pro něj byly hodiny výtvarky, kterou*

skoro všechny děti milují. Nekreslil, nemaloval, nestříhal, jedině, co byl ochotný dělat, to bylo modelování. V ostatních předmětech měl velké potíže rozumět tomu, co po něm vůbec chci. Na všechno se ptal nejmíň třikrát, a i když jsem mu to názorně ukazovala, tak vše končilo větou, tomu nerozumím.“. Celkově byly pokroky v osvojování učiva velmi malé. Veronika byla názoru, že „kdyby chodil do školy pravidelně, určitě by spoustu věcí zvládal, i když by doma byla příprava naprosto nulová. Jenže, co už konečně uměl, tak zase zapomněl a jelo se od začátku“. Horší bylo jeho zapojení ve třídě. Ve své třídě prostě nestihl navázat sociální kontakty. „Vztah s ostatními dětmi byl dost problematický. Byl v podstatě ve třetím kolektivu. Díky tomu, že zatím setrvávají v místě bydliště, tak měl alespoň někoho v okolí ve svém věku, s kým si byl bližší, ale podle informací od místních, rodina nezapadla ani do tamní komunity a často se tam řešily různé problémy v soužití.“ Veronika dodává, že „v momentě, kdy už se začínalo rýsovat nějaké navázání kamarádského vztahu, zase přestal do školy docházet“.

Saša začal mít časté absence, ale nyní již byl, a to většinou otcem, omlouván z důvodu nemoci. Veronika k tomu dodala, že „jednou ho přišel omluvit otec osobně, přinesl si s sebou napsaný lístek, ať si ho přečtu. Tam bylo napsáno od kdy a do kdy má být dítě omluveno a prosba o zadání úkolů. Když jsem mu úkoly sepsala, zeptal se mě, co se tam píše. Takže mi došlo, že otec zřejmě číst neumí.“ Jak s rodiči tedy spolupracovat, aby to pro dítě mělo vůbec nějaký efekt? Z úkolů, které si otec vyzvedl, nebylo vypracováno nic. Saša byl alespoň zařazen do doučování, které se konalo dvakrát v týdnu. To znamenalo ještě menší kolektiv i užší kontakt s učitelkou, což Sašovi vyhovovalo. Pokud byl Saša ve škole přítomný, pak hlavně ve dnech, kdy probíhalo doučování a on se dostal do čtyřčlenné skupiny, kde se zjevně cítil spokojeně. Byl sdílnější a otevřenější nejen k učitelce, ale už i k dětem. Začala se u něj projevovat i jistá dávka soutěživosti, kdy chtěl mezi ostatními dětmi vyniknout. Na základě rozhovorů se Sašou během některých školních činností učitelka vyrozuměla, že v rodině umí číst jedině „bába“. Saša také často říkal: „já teď do školy musím, aby máma nešla k soudu“.

Učitelka Veronika oceňuje Sašovu praktičnost a schopnost orientovat se v běžných každodenních činnostech a událostech. „Když jsem s ním mluvila sama na doučování, tak jsem úplně zírала, jaký má přehled v takových těch obyčejných věcech. Sám chodí do města, ví, co a kde nakoupit. Taky mě překvapil sdělením, že máma čeká mimino a je v nemocnici a vylíčil ostatním dětem, co má máma za zdravotní problémy. To děti mrkaly a já s nima. Na takové delší povídání, je během doučování čas. Potřeboval hodně

individuální přístup. Ale spolupráce s rodinou byla opravdu těžká. Nejednou se objevil otec v průběhu hodiny ve škole, že musí Saša domu, protože jedou na nákup.“

Přetrvávajícím problémem bylo Sašovo začlenění do kolektivu třídy. Na základě pozorování ve třídě lze konstatovat, že v přítomnosti Saši se atmosféra třídy proměňovala v poněkud napjatější. Vzhledem k Sašovým pozdním příchodům docházelo k narušování práce ostatních dětí, které to nelibě nesly a neodpustily si různé poznámky. Problémem nebyl jen pouhý pozdní příchod Saši do školy, ale také jeho chybějící pomůcky. Pokud učitelka chtěla zapojit Sašu do práce, musela zajistit náhradní pomůcky, jako jsou učebnice, sešity nebo psací potřeby, které sice už měla stabilně v záloze, ale pokaždé mu další dávat nemohla. Po dohodě s vedením školy se učitelka pokusila kontaktovat rodiče. Ani v tomto případě příliš úspěchu nezaznamenala. Jak sama říká „*je to začarovaný kruh. Pokud oni sami nechtěli, nebylo možné je prostě někam dostat. Škola na to, podle mě, ty správný páky prostě nemá. Já jen trávím spoustu času u sepisování zpráv, protože samozřejmě nejde jenom o Sašu“*.

Přes neúspěchy ve výuce, ale vzrůstalo Sašovo sebevědomí. Oproti ostatním spolužákům byl fyzicky vyspělejší a působil mezi drobnějšími spolužáky až obrovsky. Pocit vlastní fyzické převahy mohl být i jedním z aspektů, které přispěly k dalšímu odtazení spolužáků od Saši. Ti začali být vůči Sašovi ostražitější, hlavně o přestávkách. Chlapec se snažil dostat do nadřazeného postavení ve třídě a neváhal použít sílu k dosažení svého záměru. Z čehož vplynuly počínající kázeňské problémy. Je ale zajímavé, že ačkoliv se chování Saši vůči spolužákům zhoršilo, oni se naopak snažili ho podpořit při vyučování. „*Saša nevěděl, kde číst, někdo ze třídy mu ochotně poradil a ukázal. Nikdo ho při skupinové práci neodmítal, ale spíš ho zapojovali. O to víc mě mrzelo, že z jeho strany nenastala žádná pozitivní odezva“*, říkala Veronika. Saša tento přístup začal brát jako samozřejmost časem se na něj i více spoléhal. Spolužáci, ale takovému chování nerozuměli a nechtěli přijmout, že jim Saša ani nepoděkuje, což mu postavení ve třídě zrovna nezlepšovalo. Navíc se začaly objevovat negativní prvky chování mimo vyučování. Docházelo ke slovnímu napadání spolužáků ze strany Saši, a také i občasný fyzický nátlak. Veronika dodává, „*začala jsem řešit to, co jsem nemusela, pokud nebyl ve škole. Na denním pořádku bylo hlášení typu on mi nadává, on do mě strká, on na mě plive. Sama jsem si říkala, kam to asi povede“*.

Prohlubují se i problémy s osvojováním učiva. Doma Saša vůbec nepracoval, domácí úkoly nenesl, takže jejich zadávání bylo bezvýznamné. Blížil se i termín kontrolního

šetření dítěte v SPC, ke kterému ale nedošlo. Další možné postupy narušilo první přerušení výuky v důsledku opatření vlády v souvislosti s onemocněním COVID. Školy byly uzavřeny a v jarním období roku 2020 nebyla stanovena zákonná povinnost rodičů zajistit, aby se dítě účastnilo distančního vzdělávání. A výuka, ač byla obnovena v květnu, byla dobrovolná. Paní Veronika k tomu dodává: „*tohle byla pro něj konečná, přes opakované snahy o navázání kontaktu s rodinou, se prostě po rodině slehla zem*“.

V září byla sice výuka zahájena standardně, ale znovu byla přerušena v důsledku zhoršující se epidemiologické situace. Ovšem tentokrát za jiných podmínek. Děti měly povinnost se distanční formy výuky účastnit. Do školy se dostavil Sašův otec, vyzvedl si úkoly a jen mezi řečí s paní učitelkou utrousil, že se stejně budou stěhovat. Saša ze školy ale odhlášen nebyl. Na základě oznámení ředitele základní školy v jiném městě, bylo zjištěno, že rodina skutečně změnila místo svého pobytu a tím se problém pouze přenesl jinam.

Shrnutí

V rodině se sešlo více faktorů, které mají podstatný vliv na vzdělávání Saši. Je zde očividný rozkol mezi požadavky společnosti, školy a mezi rodinou, která má zcela rozdílný hodnotový systém od standardních zvyklostí. Rodina ignoruje obvyklá kritéria společnosti a tím dochází i k jejímu vyčlenění.

Způsob, jakým rodina ovlivňuje výchovu a vzdělávání Saši, hodnotily učitelé převážně negativně. Rodinné prostředí lze pro vzdělávání dítěte charakterizovat jako nepodnětné. Chybí jakékoliv cílené působení rodiny ve vztahu ke vzdělání. Sašovi problémy se vzděláváním jsou umocněny i jazykovými odlišnostmi. Významným prvkem ve vztahu rodiny ke vzdělání jako takovému, je nízké vzdělání rodičů a s ním spojená dlouhodobá nezaměstnanost. Těmito faktory je zásadně ovlivněn i sociální status rodiny.

Jednání s rodiči učitelé vyhodnocovali jako velmi obtížná. Rodina neposkytovala škole základní, a hlavně aktuální informace, ať už se jedná o funkční telefonní čísla nebo místo skutečného pobytu rodiny. Bez spolupráce s OSPOD není rodina pro školu dohledatelná. Navazování kontaktu s rodinou bylo velmi komplikované. Pro učitele i školu se navyšovala administrativní zátěž, protože všechna doporučení a oznámení musí mít písemnou formu. A jak jedna z učitelek poznamenala, nejedná se o případ ojedinělý. Snaha o změnu vztahu rodiny ke škole a ke vzdělávání je patrná pouze ze strany školy a

učitelů. Ze strany rodiny není žádná odezva. Celé situaci a jejímu obratu pozitivním směrem rovněž nepřispívá ani opakované uzavírání škol v souvislosti s aktuální epidemiologickým stavem.

V rodině se tak sešlo více faktorů, které ovlivňují její postoje ke vzdělávání i škole samotné. Rodiče dosáhli pouze základního vzdělání, které jim neumožnilo zvýšení sociálního statusu a tím zlepšení ekonomické situace vícečetné rodiny. Rodina dostatečně nenaplňovala ani některé základní funkce. Nejedná se pouze o funkci ekonomickou, ale také o sociální, výchovnou a vzdělávací, a tak se projevuje jako problémová až dysfunkční.

Za hlavní bariéru, která bránila oboustranné spolupráci školy a rodiny, lze označit zcela nedostatečnou komunikaci ze strany rodiny. V životním stylu rodiny nebyl patrný zájem o vzdělávání dětí, což vedlo učitele ke krokům, které jsou ze zákona povinné. Na základě podnětů ze strany školy se do jednání s rodinou vložily i další orgány, jako jsou OSPOD nebo Policie ČR. Protože jsou to kroky značně nepopulární, nelze očekávat, že by vedly ke změně v přístupu rodiny ke vzdělávání, ke škole i k učitelům.

5.2 Alice

Alice je žákyní 5. třídy. S vykreslením rodinné anamnézy značně pomohla učitelka mateřské školy Irča, která Alici i s jejími rodiči a s babičkou poznala právě v mateřské škole. Babička poskytla škole základní informace o rodině při zápisu. *„Alice při nástupu do mateřské školy byla v péči babičky. Matka byla drogově závislá již v době těhotenství a po narození o dítě neměla zájem pečovat. Otec měl sám existenční problémy, hledal si práci a potýkal se také s vlastní závislostí, proto využil nabídku své matky, která souhlasila, že než si svoje problémy vyřeší, bude Ali v její péči. O Ali se starala vzorně.“* Změna v zaběhnutém řádu rodiny nastala, když se situace otce ustálila. Vyřešil své problémy se závislostí, našel si stabilní zaměstnání u stavební firmy a také novou partnerku, se kterou se následně i oženil.

Ali, po dohodě s babičkou a právních úpravách, byla svěřena do péče nově vzniklé rodiny. Přesto v jejím životě babička zůstala, protože všichni bydleli ve společném domě. Vztahy nebyly nijak narušeny.

Podle dalších informací od učitelky Irči se Alice s novou matkou velice dobře sžila, ale výchovné působení otce ustoupilo do pozadí. Do školy si pro Alici docházela většinou nová matka, otec pouze výjimečně. Z vyprávění Alice a také z pohovorů s matkou vyplynulo jasné rozdělení rodinných povinností. Otec zajišťoval materiální a finanční potřeby rodiny, ale také plánoval výlety a sportovní aktivity rodiny. Matka převzala zcela péči o dítě a domácnost. Alice byla středem rodiny a pozornost si opravdu užívala. Během krátkého času do rodiny přibyl i nový člen, bratr Pepík. Ali se podle sdělení učitelky na něj velice těšila a o ničem jiném v podstatě nemluvila. Podle matky se Alice ráda zapojila do péče o mladšího sourozence a k žádným projevům žárlivosti nedocházelo.

V mateřské škole byla dívka velmi oblíbená a kamarádká. Také spolupráce s rodiči byla na dobré úrovni. Rodina, včetně otce, se společně se zúčastňovala všech akcí pořádaných školou. Maminka i babička se vždy společně podílely na přípravě kostýmů nebo pomáhaly s pohoštěním. *„Byla to rodina, o které můžu říct, že byla v těchto věcech hodně aktivní. Bylo vidět, že jim to společně svědčí a Alice s nimi působila spokojeně.“*

Poslední rok předškolního vzdělávání je již více zaměřen na přípravu dítěte na budoucí školní docházku, čemuž odpovídají i očekávané výstupy na konci tohoto období. A právě v této fázi se začínaly u Alice projevovat problémy s koncentrací, se setrváním u jedné činnosti nebo s dokončováním započaté práce. Podle učitelky Irči *„prostě u ničeho nevydržela. Stejně jako se pro věci nadchla, tak stejně rychle od nich zase přešla jinam. Třídila si sama pro sebe, co se chce dělat a co ne. Měla problémy i s grafomotorikou. Ráda ale pracovala s ostatními. Často se na děti spoléhala, že jí pomůžou nebo to za ní dokonce udělají. Obtížně si vybavovala texty písniček a říkanek, ani ji to moc nebavilo.“* Protože se těchto problémů objevovalo více, bylo rodičům doporučeno šetření v pedagogicko – psychologické poradně (dále jen PPP). Pohovoru před šetřením se účastnila matka. Z jejích informací vyplynulo, že něco takového doma i očekávali a s otcem to často probírali. Učitelka jim vysvětlila, v čem spočívá podstata šetření. Alici byla diagnostikována porucha pozornosti a celková školní nezralost a její nástup do školy byl odložen o rok.

Matka sdělovala své obavy, jak vůbec budou školní povinnosti zvládat. *„Společně jsme se domluvili, na co je třeba víc se zaměřit. Bylo fajn, že maminka chodila opravdu denně a zajímala se o činnosti Ali ve školce. Taký si říkala o materiály nebo radu, jak postupovat. Takových, kdyby bylo víc“*, konstatovala Irča. Díky zavedené formě spolupráce a upřímnému zájmu rodiny, bylo u dítěte dosaženo velmi dobrých výsledků.

Alice se zapojovala ráda i do těch činností, které dříve nepreferovala, také se zlepšovala její pozornost. V procvičování paměti udělala s pomocí matky i babičky velký skok. „*Mamka básničky a písničky ofotila a doma společně trénovaly. Když ne mamka, tak babička.*“ Podle učitelek mateřské školy není taková souhra zcela běžná a značně to pomohlo v přípravě Alice na školu.

Po nástupu do první třídy si maminka, na základě rady učitelek z mateřské školy, sjednala schůzku s novou třídní učitelkou. Poskytla jí základní informace o rodině a sdělila skutečnosti, které by na průběh vzdělávání mohly mít vliv. Tyto informace byly podle sdělení učitelky Petry velmi užitečné zvláště v následujících letech školní docházky. První třídu Alice zvládla naprosto bezproblémově. Neměla problémy ve vyučování a ani v kolektivu třídy. Spolupráci s rodinou učitelka hodnotila nanejvýš kladně. Domácí příprava byla vzorná. V rodině nastala pouze změna v tom, že matka nastoupila do zaměstnání. Tuto změnu Alice akceptovala a žádné negativní projevy se neobjevily. Musel se jen více zapojit i otec. Jak říká učitelka Petra: „*myslím, že to rodině prospělo, když se do přípravy na školu, kterou doted' obstarávala jen mamina, zapojil taky tatík. Ten pak, když Ali chyběla a byla nemocná, vždycky jen kroutil hlavou nad tím, jak to jen ta jeho ženská prý stihá. Alice sama projevovala radost, když u úkolů říkala, že to s ní dělal táta a taky jí to podepsal.*“

K velké změně došlo až na počátku třetí třídy. Změn v chování dítěte si stihla třídní učitelka všimnout již po prvních týdnech ve škole. Alice jako by byla ponořená do svých myšlenek, nesoustředila se na práci a také si často stěžovala na nevolnost. Ani mezi dětmi nebyla Alice tak bezprostřední, jak u ní vždy bývalo zvykem. Učitelka vše konzultovala s matkou a ta jí sdělila, s čím se momentálně Alice potýká. Během prázdnin se Alice od rodičů dozvěděla, že má ještě druhou, biologickou matku. Rodiče tím chtěli předejít situaci, že by se o této skutečnosti mohla Alice dozvědět od někoho jiného. Jejich obavy se objevily poté, co se v blízkosti bydliště rodiny začala často objevovat biologická matka. Ta také následně kontaktovala otce a žádala ho o společnou schůzku a o umožnění kontaktu s Alicí. Ačkoliv právně bylo vše vyřešeno, k určitému nátlaku přeci jenom docházelo. Na základě těchto okolností se rodiče shodli na tom, že musí Alici skutečný stav věcí objasnit.

Jakým způsobem jí tuto skutečnost sdělili není učitelce známo. Matka se ale svěřila, že se chování dítěte změnilo i doma. Dívka začala být zádušná, hodně se stahovala do svého pokoje. Nevyhledávala ani přítomnost bratra, s kterým si byla do té doby blízká

a začala ho odmítat. S matkou skoro nemluvila, více se uchylovala k babičce, ke které měla velice blízký vztah. Rodiče dospěli k závěru, že dítěti odkrytím pravdy ublížili a začali ustupovat od zavedených pravidel chování v rodině, které dosud fungovaly. Pokud měla Alice nějaké domácí povinnosti, začala je za ni dělat matka. Při přípravě na školu už dítě s matkou nechtělo pracovat. Obdobné byly i projevy dítěte ve škole. *„Alice, která zjistila, že díky citovému vydírání rodičů si může doma dovolit, co před tím ne, začala svoje požadavky přenášet i do školy. Prostě to zkoušela. Neodevzdávala úkoly, protože jí je jako máma nedala. Vyhazovala svačinu, že jí to nechutná. Začala být protivná na děti, nejdřív si vynucovala jejich pozornost a vzápětí je odstrkovala. Častěji se objevovalo lhaní, proč třeba nemá penál nebo má pokreslený sešit. Za roky praxe poznám, kdy to počmárá sourozenec a kdy si někdo vybijí vztek. Často se ve výuce začala opakovat situace, že když něco nevěděla nebo nesplnila zadání, najednou potřebovala nutně na záchod. Vymýšlela si i situace z domova. Jednou táta měl zlomenou nohu, asi na dva dny, podruhé byla máma nemocná, babička se odstěhovala a další. No, a potom už si začala přepisovat i známky, takže jsem byla nucená si někoho z rodičů pozvat do školy. Přišla maminka. Ráda bych mluvila s oběma, ale otec neměl čas, protože jezdil s tou zlomenou nohou po stavbách. Matka se omlouvala, že prostě už doma situaci nezvládá, Alice je prý na ní zlá, nechce se s ní učit, odmítá pomoc při úkolech. Cítila se provinile, domnívala se, že Alici situaci špatně nebo málo objasnila. Otec se k tomu problému doma moc nevyjadřoval, spíš se podle matky stahoval a nechtěl víc řešit. S tím jsem jí samozřejmě nepomohla, ale aspoň jsem doporučila, ať si spolu zavedou nějaké společné aktivity, které má Alice ráda a zapojí do nich i ostatní členy rodiny a taky, ať se honem vrátí k pravidlům, co původně platila a fungovala.“*

Učitelka se s matkou domluvila na některých drobných, ale zcela zásadních postupech, které budou uplatňovány doma i ve škole. Prvním krokem bylo důsledné dodržování povinností a trvání na jejich plnění. Také v případech, kdy dojde k nejasným situacím, budou se obě strany vzájemně informovat. Rovněž byly zavedeny pravidelné konzultace přes komunikační systém školy. Jak matka, tak i učitelka dohodnutá a jasně nastavená pravidla sdělili i Alici. Vzájemná spolupráce velmi dobře splnila svůj účel, výkyvy v chování se ustálily, i když zcela nevytizely. Podle informací od matky, se biologická matka opět stáhla a situace se částečně zklidnila. *„Měly jsme spolu ještě několik hovorů na tohle téma a myslím, že se ale mamce ulevilo, že Alice ví pravdu. Taky se smířila s tím,*

že bude nějaký čas trvat, než to prostě dítě vstřebá a pochopí souvislosti, ale myslím, že jsou na dobrý cestě“, říkala Petra.

Na začátku 4. třídy, tedy opět po prázdninách, došlo ke změně třídní učitelky, Petra odešla do důchodu a třídní učitelkou Alice se stala paní Iva. Výhodou pro ni bylo, že o situaci a dohodnutých pravidlech, byla informována bývalou učitelkou i matkou a v zavedeném systému pokračovala. Před změnou třídnictví ve třídě vyučovala výtvarnou výchovu. Zнала třídu a její problematiku, nebyl tedy problém s navazováním vztahu ani s dětmi ani s rodiči. Alice v té době se nijak neobvykle neprojevovala a s novou učitelkou velmi rychle navázala dobrý vztah. Vzhledem k již náročnějšímu učivu se u Alice začínalo objevovat pomalejší pracovní tempo a problémy se čtením. Po jedné z třídních schůzek učitelka vše konzultovala s matkou. Díky konzultaci zjistila, že ve škole byla situace s chováním ustálená, ale doma se Alice v chování k matce příliš nezměnila. Učitelka navrhla šetření v SPC a konzultaci s dětským psychologem. Šetření potvrdilo u Alice dyslexii, která zasahovala i do obtíží v matematice a také grafomotorickou neobratnost. Z psychologického šetření vyplynula zvýšená citlivost a byla domluvena opakovaná společná konzultace s oběma rodiči.

Zapojení psychologa bylo přínosné a časem se také ukázalo, že pro další vývoj událostí bylo velice cenné. *„Při jedné ze schůzek mi mamka říkala, že už to je i doma lepší a pomalu se to vrací do starých kolejí. Hlavně se srovnal vztah k bráškově, a to bylo pro ni nejdůležitější. Hodně pomohla babička, která dovysvětlovala to, co nechtěla Alice slyšet od mámy. Také hodně zapracovaly na domácí přípravě a procvičovaly s Ali to, co jí ve škole nešlo. Na tom jsme se domluvily, že já jim napíšu, co je třeba dopilovat a oni procvičí. S tím nebyl žádný problém, mohla jsem se na ně spolehnout“*, říkala Iva o mamince i babičce.

Alice ale začala mít zdravotní obtíže. Matka se domnívala, že jsou důsledkem drogové závislosti biologické matky v těhotenství. Po všech vyšetřeních byla ke konci ročníku Alici diagnostikována těžší forma diabetu. Dívka i její rodina se musela vyrovnat s dalším problémem. Opět byla potřebná součinnost školy a rodiny. Tentokrát ze zdravotních důvodů, protože bylo nutné podávat dítěti injekčně lék každé dvě hodiny. *„Nejprve mamča běhala každé dvě hodiny do školy, což bylo pro ni opravdu šílený. Jednak musela odcházet z práce, to se moc nelíbilo zaměstnavateli, a byla pořád v presu. A taky se bála o Alici. Špatná kombinace. Paradoxně to ale přispělo k urovnání situace mezi nimi, víc se sobě otevřely, to bylo vidět, když spolu řešily právě podávání léků. Protože jsem věděla,*

jaká je situace, navrhla jsem matce pomoc. S vedením školy jsem domluvila a připravila potřebnou dokumentaci k podávání léků a asi měsíc jsem léky pomáhala aplikovat já. Potom nám hodně pomohla sama Alice, která to chtěla zvládat sama, že už je prý velká. Naučila se aplikační pero používat s mamkou a já už jenom dohlížela na čas a místo podání, takže tuhle stránku jsme vyřešily. Matce jsem vždy jen poslala esemesku – OK, aby věděla, že jsme vše zvládly a hlavně nezapomněly. Ještě ale zbývalo zvládnout tu druhou a složitější, psychiku.“ Dívka se zpočátku za svou nemoc styděla a pro změnu se začala ve třídě stahovat do sebe. Ale vzhledem k tomu, že už byla navázána spolupráce s psychologem a fungovala spolupráce matka – učitelé, jednalo se pouze o přechodné období. Přínosná byla i práce učitelky s kolektivem třídy. Učitelka zajistila pro třídu besedu s odborníkem na téma diabetes a Ali dokonce souhlasila s tím, že dětem vše sama ukáže. Díky otevřenosti a vtažení spolužáků do problémů se opět zapojila do kamarádkého dění ve třídě. Spolužáci s Alicí více spolupracovali, a i ona k nim byla vřelejší a sdílnější. Tato spolupráce se projevila hlavně v době, kdy Ali musela být v domácím ošetřování, protože podstoupila zákrok, při němž jí byla zavedena inzulinová pumpa. Spolužáci spolu s učitelkou připravovali úkoly a střídali se i v jejich předávání. Alice se do školy opravdu těšila. Měla radost, že vše bude fungovat už bez větších komplikací, nebude se muset hlídat čas a ona se svou třídou bude fungovat bez větších omezení.

V momentě, kdy se situace začala stabilizovat a Alice se vrátila zpět do školy, došlo k uzavření škol v důsledku Covid -19. Vzhledem k tomu, že se již jednalo o děti vyšších ročníků, přenesla se výuka do online prostředí. Rodina stála před novým problémem. Oba rodiče mají vzdělání v učebním oboru. Otec je vyučen zedníkem a matka švadlenou. Ani jeden z rodičů nepoužíval ve své práci počítač, prostě ho nepotřebovali. Doma zůstala s dětmi matka, která ovšem práci na počítači neovládala vůbec. *„To, že musela mamča zůstat doma bylo asi to nejmenší, ale že neuměla vůbec s počítačem, tak to bylo něco. Pořádili ho jenom kvůli škole. Občas jsem nevěděla, jestli budu dřív šedivá z maminy nebo z Ali. No, jako ty se tomu směješ a já teď už taky. Vždyť si to vem‘, každý má jiný počítač, takže když jim říkáš, kterou klávesu, k čemu použít, tak to není zrovna chvilka. Do toho padá internet, zoufalá matka ti skáče do výuky, protože neví, co zmáčknout, takže ve finále to vypadalo tak, že jsem jí měla na telefonu a navigovala jsem, co mají zmáčknout. A teď si představ, že takových perliček jsem měla ve třídě šest. Očekávalo se zřejmě, že jako všichni naskáčou k počítačům a tadáááá, radostně se pojede. Jako první tři týdny jsem je*

učila s počítačem a programem, ve kterém se jelo. A já se s ním taky učila za pochodu. Asi jsem si měla udělat výuku pro rodiče.“ Smích. „To víš, moc se mi nechtělo jim dávat soukromé číslo, ale když jsem viděla tu marnost, tak co s tím. Ale jo, zase na druhou stranu musím říct, že toho nezneužívají. Nastavila jsem pravidla pro volání a oni to dodržují. To je fajn. Zase je milé, když pak pošlou fotku z výletu a tak. Jsem ráda, že to nějak funguje, a to nejen v případě Alice. Za sebe musím říct, že kdyby ta spolupráce nebyla tak úzká, že by to bylo podstatně těžší. Škoda, že to prostě nejde víc osobně.“

Shrnutí

Životní styl biologických rodičů Alice byl spojen s drogovou závislostí a těhotenství do něj příliš nezapadalo. Matka odmítala péči o dítě, a nakonec tuto povinnost nechala zcela na otci, u kterého ale došlo k pozitivnímu obratu a svůj život dokázal změnit. Velký podíl na novém přístupu k životu i k dítěti měl prarodič, v tomto případě babička, otcova matka. Díky babičce, která na sebe převzala synovy závazky a životní změně, ke které přistoupil otec dítěte, byly vyhlídky na budoucnost dítěte příznivé.

Otec dokázal vytvořit novou rodinu s partnerkou, která jeho závazky z minulého života přijala. Převzala také veškerou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte z předchozího vztahu a následně i dalšího, tentokrát společného dítěte. Její dominantní, ale přesto pozitivní vliv na výchovu i vzdělávání je zcela patrný. Potřebuje být o všem informována, její hlavní náplní jsou právě děti. Otec je záštitou materiální spokojenosti rodiny a společných aktivit. Vztahy v rodině nejsou nijak narušovány blízkostí ani spojením s další generací, tedy s babičkou. V rodině má každý svou vyhraněnou úlohu, kterou všichni členové rodiny akceptují. Společně se již přenesli přes mnohé překážky. Je zřejmé, že umí spolupracovat, hledat společnou cestu z problémů a nezapomínají ani na společně strávený čas. Oba rodiče si uvědomují potřebu vzdělávání pro uplatnění dítěte v budoucnosti.

Smíšená rodina se snaží všechny své funkce plnit vyváženě, ačkoliv se u ní projevují znaky přetížené rodiny, a to vzhledem k zatěžujícím okolnostem z minulosti. Ve vztahu ke škole je rodina velice otevřená a odborné rady jsou považovány za ty dobře míněné. Z obou stran, jak ze strany učitelů, tak i rodičů, lze velmi pozitivně vnímat otevřenou komunikaci s velkým množstvím důvěry a opravdovým zájmem o řešení podstatných problémů, které se v dosavadní školní docházce dítěte objevily. Nebojí se ani zapojení

dalších odborníků do problematiky a v součinnosti s nimi dále pracují. Tím umožňují úspěšné řešení vzniklých problémů.

Učitelé s rodinou spolupracují na velmi dobré úrovni. Vzájemně vytvořený vztah mezi školou a rodinou lze díky tomu považovat za partnerský a vyvážený. Obě strany přispívají k hledání cest z problémů, které se postupně objevují. Škola i učitelé jsou pro rodinu oporou v situacích, které by rodina sama zvládala obtížně.

5.3 Zuzka

Zuzka je v současnosti žákyní druhé třídy. V záznamech o rodině se uvádí, že se jedná o rodinu úplnou. Matka je inženýrka a otec podnikatel. Zuzka je mladší ze dvou sourozenců. Její bratr Marek je žákem 4. třídy.

Oba sourozenci docházeli v mateřské škole do stejné třídy. Jejich učitelkou byla paní Věra. *„Původně jsem měla ve třídě jen Máru, protože matka nechtěla, aby děti chodily spolu do třídy. Alespoň to byl její zásadní požadavek při zápisu Zuzky do školky. Přes prázdniny si to ale nějak rozmyslela a požádala o změnu na stejnou třídu. Tomu vedení školy vyhovělo. Ale myslím, že by si zrovna tyhle sourozenci od sebe měli občas odpočinout. Jak jsem vypožadovala, bylo mezi nimi docela silný tření. Zuzka se stále snažila bratrovi vyrovnat, když šlo něco bráchovi líp, někdy si zalezla a brečela. Ale myslím, že to takhle měli nastavený z domova. Předškoláci měli jinou aktivitu než mladší děti a doma si o tom určitě vyprávěli. Druhý den za mnou přišla matka, že požaduje stejnou práci i pro Zuzku. Jasně jsem jí vysvětlovala, že to je práce pro starší děti, ale bylo to dost marný. Argumentovala tím, že to Zuzka zvládne taky a ať se snaží. Když jsem neustoupila, šla si na mně stěžovat. I v šatně jsem často slýchávala, jak se děti vyptávají, kdo z nich byl dneska lepší. Když se jí někdy zdálo, třeba podle obrázků na nástěnce, že Zuzka nepracovala podle jejich představ nebo měl někdo lepší práci, reagovala námitkou, že se musí snažit nebo nikdy nebude lepší než Mára. Často to vedlo k tomu, že Zuzka odcházela ze školy s pláčem, protože Mára uměl líp podat to, co všechno za den zvládnul. Bylo mi jí líto.“* Obě děti měly takřka stoprocentní docházku. Doma je rodiče nenechávaly, pokud jejich nemoc nebyla opravdu vážnější nebo je učitelka důrazně neupozornila, že nemocné dítě do školy nepatří. V odpolední době sourozenci docházeli do skautského oddílu. Mára se začal věnovat atletice a hře na flétnu a Zuzka zatím pouze na flétnu s tím, že až nastoupí do základní školy, bude se atletice věnovat také.

Podle učitelky Věry, ale krásně kreslila a zpívala a raději než na flétnu, by ráda chodila na zpěv. To ale rodiče nepodporovali. Přistupovali k tomu ve stylu „*jen ať ukážou, co v kterém je*“.

Ke zlepšení došlo, když Mára nastoupil do základní školy. Zuzka si sice dále porovnávala s ostatními dětmi, ale bylo to v rozumné míře, a hlavně se skupinou dětí stejného věku. Byla velmi pracovitá a cílevědomá, ale nesměla se setkat s neúspěchem, ten neuměla přijmout. Reagovala vždy pláčem nebo se urazila a s nikým nemluvila. Také se sama viděla v pozici nepsané vůdkyně třídy, která chtěla mít hlavní slovo. Ráda dětem vedla hru a dokázala vymyslet i její zajímavý obsah. Ale negativním projevem bylo její vybírání dětí, které se hry zúčastnit smí a které ne. Takže ve třídě docházelo k neshodám, které musela rovnat učitelka. „*Měla tendenci dirigovat všechno a všechny. Chtěla rozhodovat, kdo s kým půjde na vycházku nebo když viděla, že se ve třídě tvoří kamarádské dvojice, hned se snažila jí rozbít a jednoho z nich odtáhnout ke své hře. Pravdou je, že takovou tu správnou kámoždu, tam vlastně neměla. Vždycky byla ta třetí a děti jí nijak zvlášť nevyhledávaly*“, říkala Věra. Všechny aktivity, které Zuzka ve škole dělala byly vždy plněny vzorně a pečlivě a také s velkým nasazením. „*Bylo to dítě, které toužilo po ocenění a pochvale. Když jsme si společně ukazovali obrázky dětí a já nějaký pochválila, vždycky se ozvalo: a já to taky měla hezký, vid', a že se mi to povedlo líp nebo proč si nevzala můj obrázek první.*“

Po prázdninách začala Zuzka školní docházku ve stejné základní škole jako Mára, protože škola byla v blízkosti jejich bydliště. Třídní učitelkou se stala Eva. V kolektivu třídy se sešly děti, které společně docházely i do mateřské školy. Eva si toto uspořádání v první třídě pochvalovala. Děti se nemusely úplně nově poznávat a do kolektivu přibýlo pouze šest dětí z jiných mateřských škol. První pololetí proběhlo bez větších obtíží. Zuzka byla jednou z nejlepších ve třídě a s ostatními dětmi se Zuzka neměla potřebu svou práci srovnávat. Její školní výsledky byly výborné. Soupeřivost se objevovala pouze v hodinách tělocviku. V něm některé hry končily pláčem, protože Zuzka nevyhrála nebo byla vyřazena ze hry soupeřem. Soupeřivost zde byla v rozumných mezích a podle učitelky i na místě, jen bylo třeba naučit děti přijímat i prohru. O přestávkách bylo patrnější, že by Zuzka ráda byla v čele třídy, hlavně mezi dívkami. Byly z toho jemné pŕtky, které byly lehce řešitelné. Eva volila řešení společně s celým kolektivem třídy a společnými rozhovory.

Na jaře 2020 došlo k prvnímu uzavření škol v důsledku šíření nemoci COVID. Rodina situaci řešila tak, že obě děti odvezla k prarodičům do jiného kraje, kde zůstaly po celou dobu přerušené standardní výuky. Výuka online zcela přešla na babičku s dědou. Komunikovali s učitelkou a plnili s dětmi úkoly. Rodiče se dále věnovali své práci. Po otevření škol se děti vrátily zpět k rodičům a do běžného chodu rodiny. Tentokrát ale s omezenými aktivitami mimo školu, které nebyly povoleny. Rodičům nezbylo než se více zapojit a přeorganizovat svůj odpolední čas. Podle vyprávění Zuzky byli často na společných výletech, malovali kamínky nebo skládali puzzle a hráli hry. Zuzka se na každé odpoledne s rodinou velmi těšila a také ráda své zážitky vyprávěla ostatní. Učitelka Eva o vyprávění mínila, „že to bylo hezké a upřímné vyprávění, o tom, co prožila a ne, aby někoho přetrumfla. Řekla bych, že rodině prospěla změna jejich zaběhnutého režimu a sblížilo to i Zuzku s Márou, protože o něm začala mluvit jinak. Doma nebylo už před kým soupeřit. Taky nebylo tolik příležitostí překonávat bráchovy výkony na kroužkách, kam společně, dokud to šlo, docházeli.“

Prohloubily se také vztahy dětí ve třídě. Děti měly radost ze společného setkání a více se zapojovaly i do vzájemné spolupráce. Samozřejmě, že docházelo i ke společnému setkávání dětí a rodin mimo školu, takže byla vytvářena nová kamarádství. Ta si s sebou děti přenesly i do druhé třídy.

Zuzka získala novou kamarádku Eli, ale Eli kamarádila ještě také s Viky. Zatímco Eli se projevovala jako velmi tvárná a byla Zuzce ochotná naslouchat. Viky byla temperamentní a začala se Zuzkou soupeřit nejen o kamarádství s Eli, ale také o výsledky během výuky. Předháněly se o počet jedniček, o rychleji zvednutou ruku, o lépe napsané zadané cvičení. Pokud byla Viky úspěšnější, vítězoslavně se podívala na Zuzku, a to probíhalo i obráceně. Ale nezůstalo pouze u úšklebků nebo slovního napadání. Zuzka začala Viky brát věci nebo svačinu, protože měla radost, že Viky křičí, brečí nebo se zlobí. K vyhroceným situacím docházelo vždy v momentě, kdy Zuzka neměla svůj den ve škole, nedočkala se očekávaného prvenství v soutěži nebo jedničky za práci. To se opakovalo v různých dnech, až to vyústilo v pohružku fackování, ke kterému nakonec během jedné přestávky došlo. Ostatním dětem se chování Zuzky nelíbilo a svěřili se třídní učitelce. Situace si vyžadovala jednak hlubší seznámení se situací mezi dívkami a také následné řešení. Učitelka Eva řešila situaci pouze v rámci třídy, protože se situace mezi dívkami odehrála poprvé. Vše bylo vysvětleno a situace se uklidnila, ale pouze ve třídě. Zanedlouho se obdobné situace, ale ve změněné podobě, přenesly do školní družiny. Zuzka začala

odstrkávat Viky ze hry s ostatními dětmi. Zatímco slovní napadání ustoupilo do pozadí, protože bylo všem dobře slyšitelné, začalo se více objevovat fyzické napadání Viky. K tomu se vyjádřila i vychovatelka Marcela. *„Jednalo se o takové nenápadné projevy, nejdřív to bylo šťouchání do Viky v řadě při přecházení do jídelny, Viky se samozřejmě ohnala, ale Zuzka je tak o hlavu a půl vyšší, tak to byl nepoměr. Takže z toho byl jekot a moje napomínání. Pár dní klid a pak zase strkání, když Viky nesla tác se sestavenou stavebnicí. Začínalo se objevovat i občasné podržení nohy na vycházce, ale Zuzka vždy tvrdila, že to nebyla. A taky se začalo objevovat i odhánění kamarádů, možná spíš pokus o jejich vydírání. Jestli s ní budou mluvit, tak ona s nima nekamarádí, nepůjčí jim oblíbenou hračku a další. Viky se pak začaly ztrácet věci donesené z domova a druhý den je Zuzka přinesla, že je někdo dal k ní do tašky anebo je vydávala za svoje. Přišla jsem na to náhodou, protože Viky měla svoje věci podepsané. Zdálo se mi to už dost na dítě z druhé třídy a taky to bylo častější, takže jsem šla všechno projednat s jejich třídní.“*

Třídní učitelka považovala za nutné kontaktovat rodiče. Ve třídě během výuky i přestávek se situace sice uklidnila a k těmto projevům nedocházelo, ale situace v družině jí přišla závažnější. Opatření v souvislosti s onemocněním COVID zamezily vstup rodičům do budovy školy. To také vedlo k prodloužení doby od vzniklé situace po projednání s rodiči. Za běžného stavu se vychovatelka, alespoň jednou v týdnu se zákonnými zástupci potká při předání dítěte a může řešit situaci bezodkladně. Mimořádná opatření ale přispěly i k rychlejšímu osamostatnění dětí, které rodiče přivádějí pouze ke škole a děti domů odcházejí na základě písemné žádosti rodiče z družiny samostatně.

Podle třídní učitelky byla společná schůzka s rodiči zcela na místě. Vzhledem k dění v družině, kterým byla přítomna vychovatelka, považovala učitelka Eva její přítomnost na schůzce za nezbytnou. Na první sjednanou schůzku se rodiče nedostavili. Omluvili se až druhý den, a to z pracovních důvodů. Ovšem během dopolední výuky Zuzka vyprávěla, jak jeli společně na výlet. To vedlo Evu k domněnce, že první schůzce se rodiče záměrně vyhnuli. Zuzka se zřejmě doma přiznala, jak se chová ke spolužačce. Také v jejím chování ve škole i v družině nastala okamžitá změna k lepšímu. Ačkoliv se vztah k Viky zklidnil, aniž by se schůzka uskutečnila, učitelka Eva trvala na schůzce s rodiči a pozvala je znovu. Nenechala projednání vyvanout a trvala na společném řešení s rodiči oficiální cestou, tedy na schůzce ve škole s písemným záznamem jejího průběhu.

Do školy se dostavila matka. Vyslechla všechny události, které byly podnětem ke schůzce. Sdělila učitelce, že je to nepravděpodobné, protože Zuzka o Viky doma mluví

jako o své kamarádce, takže nerozumí tomu, proč by se k ní měla chovat právě takto. Jenže paní vychovatelka potvrdila, že u různých situací s projevy nežádoucího chování Zuzky ke spolužačce byla přítomna. Matka se k tomu vyjádřila ve smyslu, že to přeci není žádná šikana, ale jen škádlení a vlastně nechápe, jak se to za dohledu vychovatelky vůbec může stát. Že se nejedná pouze o problém školní družiny zcela přešla.

Třídní učitelka však poznámku přešla a vrátila se zpět v poskytnutých informacích. Opakovaně vysvětlovala matce úskalí celé situace a upozornila na tenkou hranici šikany, ke které chování Zuzky směřuje. Nakonec matka uznala, že je lepší předejít případnému zhoršení situace. Informace v sobě zpracovala, ale i přesto žádala třídní učitelku i vychovatelku o zvýšení dohledu. Sama přislíbila, že vyřeší situaci se Zuzkou doma a důrazně si s ní pohovoří. Obě strany se dohodly, že pokud by se Zuzčino chování opakovalo, bude matka informována týž den učitelkou nebo vychovatelkou. Chování matky ale vzbudilo u vychovatelky Marcely pocit, že dostatečně nevykonává svou práci. *„Asi mi tím chtěla říct, že kdybych na ně dávala větší pozor, tak by se to nemohlo stát? To ať se radši zamyslí, co je špatně u Zuzany, když si tohle dovolí, i když ví, že na ni koukám.“* Třídní Eva podotkla, že nakonec musela požár hasit ještě ve vlastních řadách.

Následující den přišla Zuzka za třídní učitelkou. Omluvila se za své chování, a že by se také ráda omluvila Viky, ale ne ve třídě. Omluva proběhla jen mezi děvčaty a paní učitelkou, která jí byla přítomna. *„Omluvila se moc hezky a bylo to i se slzičkou. Také se svěřila, že měla dostat nový telefon, ale že to maminka odložila, než se ujistí, že se to nebude opakovat. Trochu jsem se obávala, aby to nedávala za vinu Viky a zase to nesklouzlo zpátky. Ale to musíme dohlídat. O omluvě jsem samozřejmě řekla i Marcele, aby o tom věděla, a už jen sledovala další vývoj. Naštěstí pichlavou poznámku matky rychle vstřebala. Každopádně od té doby byl mezi dívkami klid.“*

Rodič nejprve popíral, že by se takového chování mohlo jeho dítě vůbec dopustit a snažil se o převedení příčiny problému na jinou osobu. Ale v konečném řešení to byl právě rodič, který svým působením doma, přiměl Zuzku chování změnit. V daný okamžik bylo řešení přiměřené a účinné. Vztah děvčat se opravdu zklidnil a vycházely spolu natolik dobře, že společně uskutečňovaly hry, do kterých přibíraly i ostatní spolužáky.

Počátkem března však došlo k opětovnému uzavření všech stupňů škol. Zuzka i s bratrem odjela k prarodičům, kteří znovu převzali veškerou péči o jejich výchovu a vzdělávání. Oba také opět ztratili kontakt se svými spolužáky.

Po návratu do škol bude nutné nejen dohánět učivo, ale i se znovu zaměřit na obnovení zpřetrhaných vazeb mezi žáky. Je třeba mít na paměti, že obdobnou situaci budou po delším odloučení řešit i rodiče Zuzky doma.

Shrnutí

V rodině je mezi dětmi podporována rivalita a soupeřivost za účelem zlepšení výkonů obou dětí. Při běžném režimu škol měly děti zajištěny zájmové mimoškolní aktivity. Oba sourozenci jsou účelově vedeny ke stejným zájmovým aktivitám, přestože Zuzka sama by upřednostnila jiné zájmy než bratr. Tlak rodiny na výkon a cíle je patrný, což značí perfekcionista rodinu. V současném stavu uzavření škol se rodina projevovala i jako odkládající. Po dobu nutného uzavření škol jsou totiž veškeré povinnosti převedeny na prarodiče, kteří žijí v jiném kraji. Děti, zde mají režim odlišující se od toho doma, a i výchovné působení prarodičů se od rodičovského liší.

Zuzka, je premiantkou třídy. Svou ambiciózností a přístupem k dosahování vlastních cílů spolužáky spíše odrazuje. Toto chování je často i příčinou chyb v komunikaci s vrstevníky. Její sebeprosazování se v konkrétním případě vztahu se spolužačkou dostalo až k samé hranici šikany.

Pro matku bylo těžké přijmout, že by zrovna jejich dcera měla být původcem počínající šikany. U rodiče nejprve došlo k popření problému, které následně přešlo ve snahu, převést jeho příčiny na někoho jiného, konkrétně na vychovatelku v družině. Vzniklý výchovný problém rodiče zaskočil. Díky neústupnosti učitelky, ale museli k problému zaujmout stanovisko a podílet se na vhodném řešení. Důsledné vysvětlení chování ke spolužákům i dalšího zásadního opatření ze strany rodiny i školy bylo účinné. Stejně i fakt, že se Zuzka dokázala omluvit a přijmout svou chybu vede k pozitivnímu vnímání vlivu rodiny. Rodina má jasná pravidla, co je správné a co není, a po dítěti vyžaduje jejich dodržování v souladu se školou.

5.4 Danuška

O případ Danušky se podělily tři učitelky. První z nich Hana byla Daninou učitelkou v mateřské škole, Vladka byla třídní učitelkou dívky od první až do poloviny třetí třídy. Následně třídnictví převzala Martina a působí v ní dosud. Nyní je Danuška žákyní čtvrté třídy. Je třeba podotknout, že ač se případ zabývá rodinou dítěte, tak

pro ucelený pohled na vztah rodiny a školy, bylo potřeba i bližšího vykreslení situace v konkrétní třídě. Je třeba ocenit i spolupráci paní Vladky, která se do výzkumu původně ani nechtěla z osobních důvodů zapojit.

Rodiče Danušky byly oba zaměstnáni v pohostinství, otec jako kuchař a matka pokojská. Matka již měla z předchozího vztahu syna, který byl v péči její matky, babičky. Tuto cestu obě strany zvolily z důvodu nezletilosti matky, a tak to již zůstalo i v dalších letech, matka ke svému dítěti přistupovala více jako k sourozenci.

Při nástupu Danušky do mateřské školy, byla již dívka ve výhradní péči otce. *„Když Danuška nastoupila, tak bych vůbec neřekla, že se nejedná o dítě z běžného typu rodiny. Jen jsem věděla, že nutně potřebovali sehnat školku. Taky nastupovala v průběhu roku. Do školky chodil jenom tatínek, babička nebo děda a o mamince vůbec nikdo z nich nemluvil.“* Časem se otec svěřil, že matka rodinu opustila v Danuščiných osmi měsících, protože se o dítě starat nechtěla, chtěla prý žít po svém, a ne se starat o dítě. Otec, protože si potřeboval udržet práci a finančně zajistit dceru, se na návrh svých rodičů přestěhoval do jejich domu a na společné péči se podíleli společně. Většinu péče o dítě zajišťovala babička s dědou. Podle otce, byli nepostradatelní, protože on pracoval na směny dlouho do noci. Podle učitelky Hany byla Danuška velmi opečovávaná. *„Hlavně ze strany dědečka, ten jí hodně povoloval. Byl hodně citlivý až úzkostný. Stačilo říct, že Danušku bolelo břicho a hned s ní letěl na chirurgii, aby to nebyl slepák. Takhle tam byl schopný jet i třikrát za měsíc. Babička nám pak říkala, ať s ním moc tyhle věci neřešíme, nebo tam budou pořád. Byla taková víc při zemi. Důsledná paní, která často říkala, jak se těšila až bude mít své děti velké a už se zase stará o malou. Pravda je, že Danuška byla víc s prarodiči. Ale zase pokud měl v práci taťka volno, zajišťoval výlety a dovolené, které vždy byly bez prarodičů.“* Podle sdělení Hanky se celá předškolní docházka odvíjela bez větších problémů. Danuška byla hravé a zvědavé dítě, které bylo rádo mezi ostatními dětmi. V podstatě jediným problémem dítěte byla logopedická vada. Na základě doporučení logopeda byl doporučen odklad školní docházky, který právě podle učitelky Hany Danušce prospěl i pro zvýšení sebevědomí a upevnění pozice v kolektivu dětí. Získala jistotu v komunikaci s vrstevníky, protože vyrůstala pouze mezi dospělými. Ani v okolí bydliště mnoho dětí ve stejném věku nebylo a dědeček kontakt s okolím nepodporoval z obavy, aby se náhodou něco nestalo. Během docházky do mateřské školy dítě nebylo v žádném kontaktu s matkou. Otec by rád vztah podpořil, ale matka neprojevovala o dceru žádný zájem. Na finanční podpoře dcery měla minimální podíl,

vše bylo řešeno soudní cestou, ale k žádné velké změně nedošlo z důvodu matčiny dlouhodobé nezaměstnanosti.

Od první třídy byla Danuščinou třídní učitelkou Vlad'ka. Ona sama nevzpomínala na třídu příliš ráda. Tvrdila, že takovou sestavu za celou dobu ve školství neměla. Kolektiv třídy byl složen z dětí ze tří různých mateřských škol. Třídu bylo potřeba stmelit, přimět ji spolupracovat. To se zřejmě příliš nepodařilo. O Danušce hovořila jako o zcela běžném dítěti, které žádnou zvláštní podporu nepotřebovalo. V druhé a třetí třídě přibyli do třídy noví žáci, kteří se přestěhovali z jiné části města a také žáci, kteří museli opakovat ročník. Vlad'ka se vyjadřuje v tom smyslu, že *„třídu by nikdo nechtěl. Řešila jsem jen docházku – nedocházku, neplnili svoje povinnosti. Navíc spolupráce s rodiči byla hrozná. Měli pořád se vším problém. Každý den telefonáty, co dělá ten a co ten. Taky začali mít výhrady k mojí práci, že jsem na ně moc náročná a tak. Nakonec jsem musela řešit i šikanu.“* Situace ve třídě i ve vztahu s učitelkou se začala poněkud vyostřovat. Původcem problémů se šikanou ve třídě měla být právě Dana. Právě na ní děti často poukazovaly, co udělala a jaká na ně byla. Třídní učitelka měla dojem, že jsou to jasné a vypovídající informace, které není třeba více prověřovat. *„No, přeci si děti nebudou vymýšlet. Dana byla stejně zvláštní. Špatně si hledala kamarády. Strašně mezi ně chtěla patřit a děti o ni nestály. To se potom nafoukla, a že s nima jako nebude. Kolikrát jsem musela řešit dost vyhrocené konflikty. Nikdo s ní nechtěl sedět ani s ní udělat dvojici k práci. A já jim nikoho vnucovat teda nebudu. Vždycky, když se něco dělo, byla v tom Dana. Tak jsem to nevydržela a pozvala si otce, jenomže ten neměl samozřejmě čas, tak přišel děda.“* Pohovor s dědou byl asi pro obě strany náročným. Děda sdělil učitelce, že Danuška doma často pláče a nechce do školy. *„No to si přeci musí vyřešit doma, že?! Na Danu žalovalo snad každé dítě ze třídy, asi by si jí měli srovnat. To jsem jako rázně utnula a pomohlo to. Dana se najednou držela stranou a byl klid, taky častěji chyběla, ale děda byl na ní hodně háklivý a s každým prdem jí nechal doma.“* V podstatě k žádnému řešení ze strany učitelky nedošlo. Učitelka měla pocit, že vše si vyřeší rodina doma a není potřeba se tím dále zabírat.

Jenomže zřejmě nastal ve třídě zlomový okamžik, který zůstal před učitelkou skrytý nebo jej přešla. Na problémy ve třídě si začali u vedení školy stěžovat další rodiče a nejednalo se pouze o Danušku. Třída nejen, že měla kázeňské problémy, ale začaly i prospěchové. To bylo pro některé rodiče nepřijatelné. Klima třídy se dostávalo na hranici únosnosti. Někteří rodiče zvolili dokonce radikální řešení a přeřadili své dítě bez přechodného řešení

s vedením školy na jinou školu, důvody si však ponechali pro sebe. Vedení ale po odchodu tří žáků ve stejný čas zareagovalo a do celého problému se vložilo, protože odchod více žáků z jedné třídy v krátkém období značil hlubší problém. Vladka však na to reagovala po svém. *„No, to byla taky hrůza. Já měla hospitaci snad každý den. Bud' přišel ředitel nebo zástupkyně a taky se objevovala i výchovná poradkyně. Tohle nemám zapotřebí. Řekla jsem, že ať se mnou v dalším školním roce nepočítaj.“* Vladka neskrývala své roztrpčení nad celou záležitostí. Ve druhém pololetí 3. třídy onemocněla. Její nepřítomnost měla být dlouhodobá, a tak byla třídnictvím pověřena paní Martina, které třída již zůstala.

Martina pozvala rodiče na mimořádnou třídní schůzku, na které byla přítomna i zástupkyně ředitele školy. Potřebovali se společně dohodnout na to, co se ve třídě vlastně odehrává. Martina to pojala tak, že se rodičům představí a seznámí je se svou vizí, jak by se třídou chtěla pracovat. Zvolila čistě neformální přístup s velkým prostorem pro rozhovor s rodiči. Na třídní schůzce byl přítomen i dědeček Danušky. Z informací, které získala, zjistila, že šikana je opravdu nejzávažnějším problémem ve třídě. Dále také vyplynulo, že je dlouhodobě neřešená. Sama o tom říká: *„no, tak to byl mazec. Rodiče na mně vychrlili to, co za skoro tři roky nechtěla kolegyně slyšet. Nechci být nekolegiální, ale tohle byl opravdu prů...“*. Ze sdělení rodičů bylo zřejmé, že problém šikany se vyhroutil od té doby, kdy do třídy přišli noví žáci, kteří hodně drželi při sobě.

Jedním z těch, co na problém během schůzky upozorňovali, byl i děda Danušky. Argumentoval tím, že ani jeho vnučce se do školy nechce chodit. Stěžuje si na své spolužáky, takže často raději předstírá nemoc, jen aby do školy nemusela. Děda sám se k tomu vyjádřil, že paní učitelka o problémech slyšet nechtěla. Danušce tedy poradil, ať zůstane mimo veškeré dění ve třídě a pokud by cítila nějaký větší nátlak, že jí prostě nechá doma. Z ostatních rozhovorů vyšlo najevo, že děti byly pod tlakem spolužáků, kteří vždy na Danušku poukazovali. Pokud tak došlo k nějaké situaci, kdy se sami měli ospravedlňovat, svedli vše na Danušku, která se nebránila. A paní učitelka jim vždy dopřávala sluchu. Ostatní měli od spolužáků, kteří na třídu činili nátlak, klid. A Danuška? Ta byla z rodiny vedena k tomu, že to musí vydržet.

Díky těmto informacím se učitelka Martina zaměřila na práci se třídou, i s Danuškou a jejími prarodiči. Vysvětlila, že není možné takový tlak vydržet a pro dívku by to mohlo mít v budoucnosti fatální následky. Sice se snažila zapojit do celého dění i otce, ale ten příliš aktivní nebyl, takže jednodušší byla jednání s prarodiči. K řešení situace přispělo i

vedení školy, které se rázně zapojilo do jednání s rodiči problémových žáků. Následně byli dva z nich přeřazeni do souběžných tříd v různých pavilonech školy a jeden byl dokonce převeden do střediska výchovné péče ETOP.

Učitelka Martina doporučila zástupcům Danušky návštěvu dětského psychologa, protože si nebyla jista, co pro ni znamenaly události z předešlé doby. Prarodiče s tímto postupem zcela souhlasili, stejně jako otec. Po ustálení celé situace ve třídě se postupně třída proměňovat a tím i její členové. I Danuška se stala sdílnější. Pokud měla problém neváhala se s ním svěřit buď prarodičům nebo přímo učitelce. Cestu ke spolupráci rovněž našli i prarodiče. Na základě doporučení psychologa i učitelky převedly některé povinnosti zpět na otce. Společně si přeorganizovali čas tak, aby se otec více zapojil do přípravy dcery na školu, což do té doby zcela přenechával na prarodičích. Naopak prarodiče se více Danušce začali věnovat ve volném čase. Martina si o tom myslela, že *„otec prostě využil příležitosti a všechny povinnosti přehodil na svoje rodiče. Sám školu rád moc neměl, takže úkolům se vyhýbal. A s holčinou dělal jen to, co je oba bavilo, tedy sport a výlety. Já jsem v podstatě s dědou dohodla, že všechny věci školy, bude pěkně řešit táta. On je zákonný zástupce a pořád to za něj řeší někdo jiný. Děda uznal, že je to fajn, jet místo učení s Danuš na kolo a pak nechat na tátovi, ať si poradí. Ted' to zní jednoduše, ale tak to nebylo. Jsem ráda, že babi s dědou vytrvali. Ted' opravdu funguje otec, jak má.“*

Do výchovy se však chtěla najednou zapojovat i matka, která žila v novém vztahu. Otec nijak nebránil ve styku Danušky s matkou, takže dívka častěji pobývala o víkendu u matky. Není možné vyhodnotit, jak je dítěti ve třech různých výchovných stylech. U matky měla naprostou volnost. Rozhodovala o náplni společně stráveného času s matkou, u otce měla trochu přísnější pravidla. Na stálém režimu trvali pouze prarodiče, což bylo v budoucnu příčinou neshod. Čím častěji Danuška navštěvovala matku, tím více se snažila prosazovat i svou volnost u otce a prarodičů. Také došlo ke zhoršení jejího prospěchu. Opět bylo nutné jednání ve škole, ale tentokrát se již dostavil otec. Od třídní učitelky si vyslechl problémy s učivem a sám přiznal vlastní selhávání v působení na Danušku. Podle jeho vyprávění se ocitl mezi dvěma stranami. Na jedné byla matka dívky, která jí náhle poskytovala zábavu, jakou si přála. Na straně druhé prarodiče, kteří vyžadovali důslednost ve výchově a určité výsledky ve škole. Otec přiznával, že opět povolil své bývalé partnerce vstup do života dítěte, aby omezil pocit, že matku i dítě obírá o společně trávený čas. Nechával na rozhodnutí matky, kdy se bude s dcerou vídat. Ale sám zjišťoval, že to není dobrá cesta. Matka často slíbila, že si Danušku vyzvedne, a buď

to odvolala nebo bez omluvy nepřijela. Situace se doma opakovala poměrně často a Danuška otci vyčítala, že kvůli němu nemůže jít za matkou, protože ta jí to takto vysvětlila. Také se často stávalo, že dítě odjelo na víkend k matce s taškou oblečení a zpět přijela bez nich, takže bylo potřeba pořizovat nové. Na popud babičky otec zjistil, že věci matka prodává na bazaru. To bylo zřejmě posledním podnětem a otec využil svého práva a vyžádal si právní úpravu styku matky s dítětem a také zvýšení příspěvku vyživovací povinnosti matky na péči o dítě.

Danuška je stále v péči otce a prarodiče i nadále vypomáhají. S matkou je v kontaktu jeden víkend v měsíci, který sama matka často nedodrží. Ve škole se Danuška stala průměrnou žačkou, ale zcela bez kázeňských problémů. Podle Martiny *„holčína občas neví, čím je. Ráda by byla s mámou, která slibuje a neplní. S tátou, kterému ale vyčítá, že nemůže být s mámou. A ve finále to odnese babička s dědou, protože hlavně ti trvají na určitých povinnostech v domácnosti i ve škole. Jsou jediní, co chtějí, aby Danuška měla lepší vzdělání než matka a otec, protože ví, že to je správně. Několikrát jsem od otce vyslechla, že se taky sotva vyučil a že to stačí.“*

V době uzavření škol s Danuškou pracovali hlavně prarodiče. Otec se do přípravy na školu opět příliš nezapojoval. Dívku to stále táhne k matce, přestože nedodrží sliby, které jí dává. Ráda by u ní byla častěji. Otec Danušce umožnil zapojení do distanční výuky od matky, aby Danušce vyhověl. Zakoupil počítač, který měla používat, pokud u ní pobývá. Na základě upozornění od učitelky ale zjistil, že se Danuška distanční výuky vůbec neúčastní, pokud je u matky. Po konfrontaci s matkou zjistil, že počítač prodala. Na základě těchto zjištění zcela zamezil dlouhodobějšímu pobytu Danušky u matky. Tím se dostal do pro něj nepříjemné pozice, protože Danuška důvodům jeho rozhodnutí nerozumí a jeho stanovisko odmítá.

Třídní učitelka Martina byla o situaci informována opět dědou. Ale na spolupráci s ním si nestěžuje. Naopak si myslí, že jeho zájem je opravdový a dítěti prospěšný, protože jsou výsledky jeho působení na dítě znatelné.

Shrnutí

V Danuščině případě se sešlo několik velmi zásadních okolností, které mají bezpochyby vliv i na její vzdělávání a vztah ke škole. Dívka neměla šanci poznat fungující vztah mezi otcem a matkou. Od útlého dětství byla někdy až v přepečlivé péči prarodičů, otec se

do péče zapojoval hlavně po materiální stránce a také při vyplňování volného času. Matka se zpočátku od péče a výchovy distancovala. Výchovu a určování pravidel otec přenechal na svých rodičích, stejně tak i vzdělávání. Nechával se prarodiči zastupovat i při jednání s učiteli. Prarodiče mají k Danuše velmi hezký vztah, někdy příliš ochranný. Chtějí Danuše poskytnout podmínky potřebné pro vzdělání, protože si jsou vědomi jeho významu pro další život dítěte.

Vztah dítěte a rodinných příslušníků ke škole velmi zkomplikovala první roky třídní učitelka. Negativní postoj učitelky, a hlavně neřešená šikana ve třídě, jsou skutečně závažné faktory, které mohou narušit důvěru dítěte v učitele i školu. Dítě se ocitlo v pozici, kdy bylo obviňováno ze šikany, přestože tomu bylo právě naopak. Ačkoliv prarodiče se snažili o její ochranu, v tento moment svým postojem k řešení příliš nepomohli, a stejně tak otec. Reagovali až při výměně učitelek. A do tohoto, pro dítě náročného období, vstoupila ještě matka jako další výchovný činitel. Ani otec, ani matka, nevnímají vzdělávání dítěte jako prioritní. Matka upřednostňuje vlastní prospěch, který jí plyne z kontaktu s rodinou otce a jejím zájmu o Danušku. Více se zajímá o materiální výhody než o narovnání vztahu s dítětem. Současná třídní učitelka byla postavena před závažným problémem. Musela urovnat vztahy ve třídě, postoj spolužáků k Danuše i Danušky k ostatní. Současně potřebovala změnit postoj rodiny ke škole, který vznikl na základě získaných negativních zkušeností. Díky vstřícnosti prarodičů i jejich vlivu se současná spolupráce rozvíjí dobrým směrem. Vzhledem k působení tří různých výchovných přístupů k dítěti, se zřejmě dalším problémům nelze v budoucnu vyhnout.

5.5 Pepča

Do 5. třídy, ve které je třídní učitelkou Hana, přibyl na začátku loňského školního roku nový žák, Pepča. Rodina se přistěhovala z jiného města a bývalá třídní učitelka se nechtěla k případu vyjadřovat. K rozhovoru s Hanou se přidala ještě učitelka matematiky Dita.

Chlapec žije pouze s matkou a starším bratrem, který nastoupil do stejné školy do 9. ročníku. O otci se matka příliš nezmiňuje. Trvá však na tom, aby otci nebyly poskytovány žádné informace o synech, pokud s nimi nejdříve nebude seznámena ona. Ovšem jinak stanovuje soudní rozhodnutí o svěřeni dítěte do péče, kde jsou jasně upravená pravidla styku s otcem a rozhodně mu není odpíráno právo se na jejich výchově a vzdělávání

podílet. Sama matka je dlouhodobě nezaměstnaná. Práci ani nehledá, protože podle vlastního sdělení, se plně musí věnovat synům. O předchozí škole matka hovoří pouze v negativním smyslu. Považuje chování učitelů v ní za šikanování Pepy. „*Upřímně říkám, že pokud mi rodič jako prvotní informaci sděluje, jak jeho dítě učitelé šikanovali, tak mi okamžitě někde cinká výstražnej zvonek*“, podotýká Hana.

Chlapec se v kolektivu nijak výrazně neprojevoval. V podstatě neměl příliš možnost se do kolektivu více zapojit. Docházka do školy se v jeho případě uskutečňovala pouze několik měsíců z počátku školního roku a tento školní rok asi měsíc před vánočními prázdninami. Ve zbývajících měsících se ročníky od třetí třídy výš vzdělávají pouze distančně v důsledku opatření vlády proti šíření nemoci COVID. Přesto i v tak omezeném čase, se začaly objevovat obtíže ve výuce, v kontaktu s vyučujícími i ve spolupráci s rodinou.

Podle Hanky žák nijak nevyčnívá. Jeho znalosti hodnotí jako průměrné a někdy podprůměrné. Žák spolupracuje s vyučujícími pouze okrajově. Důvod Hanka shledává hlavně v Pepčově pohodlnosti a nezájmu o práci ve škole i v distanční výuce. O přípravu chlapce na vyučování se stará jeho starší bratr, na něj byly převedeny i další povinnosti, na které nemá matka údajně čas.

Hanka vidí Pepču jako hodně citově nestálého s občasnými projevy afektu, obzvláště v situacích, kdy se mu něco nechce. Pokud vyučující trvá na svých požadavcích splní je, ale doma situaci popisuje zřejmě jinak, než tomu bylo ve skutečnosti, což začalo být zdrojem konfliktů.

První rozpor se odehrál mezi matkou a učitelkou matematiky Dítou brzy po nástupu do školy a hlavně poté, co si Pepča přepsal známku v žákovské knížce. Učitelka Pepčovi vyčínila, že si známky opravdu přepisovat nemůže a vzhledem k tomu, že jsou zapisovány i do systému Bakalář, tak mu vylepšená známka v žákovské nepomůže. Následující den si matka vyžádala schůzku s třídní učitelkou. Hanka překvapená nebyla, protože kolegyně jí stihla včas o záležitosti informovat, jen netušila, že to bude mít tak rychlý spád. „*Ani nevím, jestli jsem byla chováním dotyčné paní překvapená. Okamžitě obvinila kolegyni ze šikany a že přesně kvůli takovému chování, odešli z bývalé školy. Jak si prý vůbec může učitelka dovolit, Pepču z něčeho takového obvinít. To by přeci nikdy neudělal. Tu známku mu prý určitě přepsala učitelka, která následující hodinu matematiku suplovala. V klidu jsem se jí zeptala, jestli se podívala do Bakalářů*

na aktuální známky. Odpovědí bylo, že si to tam učitelka může dopsat, kdy chce. Tak jsem jí poslala za matikářkou, ať si to vyřeší přímo s ní. To ale nechtěla, prý to nemá smysl, když už to je takhle.“ Situace v podstatě zůstala nedořešená. Matka si sice trvala na svém, do přímé konfrontace s vyučující se ale nepustila. Jedinou změnou, kterou zaznamenali všichni vyučující ve třídě, bylo chování Pepči, kterému jako by narostlo sebevědomí. Do výuky se zapojoval ještě méně. Zapíral žákovskou knížku k zápisu známky, neodevzdával z různých důvodů úkoly. K učitelům byl ve škole až přehnaně úslužný, ale také častěji chyběl. „Začaly se častěji objevovat omluvenky typu, bolí ho ze školy břicho, je ve stresu ze školy, má migrénu. Když nepřinesl úkol, matka to písemně zdůvodnila. Nakonec zažádala o šetření v pedpsych poradně, což ve finále bylo pro školu jedinečně dobře.“

Z výsledné zprávy vyplynula potřeba nastavení podpůrných opatření druhého stupně bez individuálního vzdělávacího plánu. Podpora byla stanovena na základě rozumových schopností dítěte, které jsou v dolní hranici hraničního pásma. Ale zároveň bylo rodiči doporučeno vymezit dítěti pevné mantinely chování a strukturování jeho času. Směrem ke škole se rodina měla zaměřit na plnění požadavků vyučujících bez úlev a výmluv, opakovat učivo a trénovat potřebné. Také byla zdůrazněna nutnost dítěte na výuku připravovat pravidelně a systematicky pod dohledem dospělého. „Matka samozřejmě hned volala, že tedy takovou zprávu nečekala, že jí sice podepsala, ale že s ní nesouhlasí. To jsou hovory prostě o ničem. V podstatě jiný názor slyšet nechce. Pepča si doma dělá, co chce a ve škole mu to neprochází, takže problém. Ale jsem ráda, že jsme se s poradnou shodli a mám to černé na bílém,“ prohlásila Hana.

Distanční výuky se Pepča samozřejmě účastnil, i když z odevzdaných úkolů měla Hana smíšené pocity. Domnívala se, že Pepča úkoly nevypracovává. Podle stylu to více odpovídalo práci jeho bratra. Ten také Pepčovi úkoly vyzvedává i odevzdává. Matka se vůbec nezapojovala. Škola u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními začala preferovat jejich osobní přítomnost na konzulačních hodinách, aby nedocházelo k prohlubování výukových problémů. Mezi docházejícími žáky na tyto hodiny byl i Pepča. Najednou měl ve spolupráci s učitelem zpracovávat zadané úkoly, dodržovat čas konzultace a plnit úkoly na následující konzultaci. Tak se potvrdila domněnka Hany, že odevzdávané úkoly nejsou ve skutečnosti Pepčovou prací. „Z domova mi přinese úkoly na jedničky a úplně stejné zadání při konzultaci není schopný zpracovat. To ať mi pak netvrdí, že úkoly jsou jeho.“ Pepča dochází do školy sám bez doprovodu matky, přesto matka do školy volala,

že jí nevyhovuje čas konzultací. Následně se jí nezdál obsah učiva při konzultacích. A nakonec uváděla, že má Pepča opět problém s vyučující matematiky. Probíranou látku dítě nezvládá, protože jí je moc a paní učitelka je příliš náročná. Údajně se Pepča matce svěřil, že se do školy na konzultace bojí chodit. Vše matka řešila telefonátem třídní učitelce.

Argumentů, kterými matka obhajovala synův, ale i svůj, přístup k výuce, bylo až nekonečně mnoho. Matka se zaměřila na telefonování výhradně třídní učitelce. *„Za každým telefonátem jsem vždycky čekala nějaké ALE.... Nevím, jestli máte někdy pocit, že za přehnanou slušností je skryté hulvátství, ale já to tak měla. Přímo mně nikam nepošle, ale předhazuje svoje práva, kterými se teda ohání ve velkém. Ona to tak jako dává. Znovu jsem jí vysvětlovala, že daný problém by měla řešit s konkrétní vyučující. Nakonec samozřejmě, že nezůstalo jen u telefonování.“* Matka se nakonec přeorientovala na písemnou komunikaci tentokrát s učitelkou matematiky Ditou. Přes informační systém začala učitelce posílat zprávy, jak je Pepča stresovaný, jejími nepřiměřenými nároky a nesprávným hodnocením svých prací a tak dále. Dita se odmítla k písemnému napadání vyjadřovat přes zprávy a pozvala matku ke konzultaci do školy. *„Já se nebudu k takovým zprávám prostě vyjadřovat, jestli chce, ať si to přijde vyřešit se mnou rovnou. Kluk doma jasně vládne, na staršího naházela svoje povinnosti a Pepa nemusí nic. Kdyby čas, který věnuje sepisování stížností, radši věnovala Pepovi.“*

Schůzka byla matce nabídnuta dvakrát, na výzvu ke konzultaci vůbec nereagovala, prostě ji přešla. Dál jen zahlcovala obě učitelky zprávami. Třídní Hana se domnívá, že *„prostě hraje na to, že se s ní škola málo komunikuje. Taky už mi to přijde jako cílený nátlak na učitele. Vesměs zprávy končí tím, že si bude stěžovat vejš. Tak ať to prostě udělá. Pořád se ohání šikanou, ale není tohle ten případ? Nešikanuje náhodou ona učitele? A jaká máme práva my?“* Učitelky informovaly ředitele školy, který matku písemně vyzval k pohovoru s písemným záznamem. O jeho průběhu však mají obě učitelky jasnou představu. Matka bude úslušná a ochotná ke spolupráci a za pár dní se situace bude opakovat znovu. Podle dosavadních zkušeností předpokládaly, že inspekce dostane podnět k šetření nebo matka opět přeřadí děti na jinou školu, jak tomu bylo již v minulosti.

Shrnutí

Výchova v rodině Pepči není neobvyklá ani ojedinělá. Matka brání otci podílet se na výchově a vzdělávání svých synů, stala se tak jediným vychovatelem v rodině. Na staršího syna převedla velkou část povinností mladšího bratra, ale i otce. Pepčova cesta životem je až neúměrně usnadňována. Dítě se spoléhá, že matka nebo bratr vše vyřeší za něj. Stále víc dochází k citové nevyrovnanosti dítěte i k narušování jeho zdravého postoje k okolí, což je charakteristickým znakem protekcionistické rodiny.

Pepča je zvyklý na matčinu extrémně volnou výchovu, proto je pro něj setkání s pravidly a povinnostmi ve škole velmi zatěžující a vymýšlí, jak je nejlépe obejít. Vzhledem k tomu, že ho matka ve správnosti tohoto přístupu utvrzuje, dochází k rozporům v působení školy a rodiny. Distanční způsob nahrává k převádění Pepčových povinností ve výuce na staršího bratra. Pro Pepču je to zaběhnutý systém, který je podporován i matkou. Je možné očekávat, že dosavadní problémy nabydou na intenzitě po skončení distančního vzdělávání. Je zjevné, že o spolupráci s učitelkami matka opravdový zájem nemá a na svém přístupu zřejmě ani nic nezmění. Zvyšovala tlak na obě zainteresované učitelky, ale přímému rozhovoru o problémech dítěte ve škole se úmyslně vyhýbala. Proto požádaly ředitele školy o vstoupení do celého problému. Je v jeho kompetenci vyzvat zákonného zástupce k účasti na projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání žáka a povinností zákonného zástupce je, se tohoto projednávání zúčastnit.

5.6 Dáda

I chlapec Dáda, jak mu všichni říkají, je žákem druhé třídy. Je v kolektivu velmi hýčkaný a ostatní děti se k němu chovají až neobvykle přívětivě a všichni spolužáci ho podporují a pomáhají mu. Možná je to jeho drobným vzrůstem, nekonfliktní a milou povahou nebo snad tichostí, která vede děti k tomu, aby byl opečovávaný. V jeho třídě se sešly děti, se kterými se zná již od mateřské školy a prostředí, kterému vytvářejí je pro něj velmi důležité.

V mateřské škole byla jeho učitelkou Barča, která si k němu utvořila velmi blízký vztah. Ze záznamů o Dádovi vyplývá, že chlapec vstoupil do života ne zrovna ve správný okamžik.

Narodil se předčasně a jeho porodní váha byla 630 g. Jeho maminkou je bývalá krasobruslařka, paní velmi drobné postavy a stejně tak jemné povahy se základním vzděláním. Rodiče si dítě velmi přáli a obavy o jeho život byly zcela na místě. Lékaři je upozorňovali na možné obtíže v budoucím vývoji dítěte. Ačkoliv prognóza nebyla původně příliš optimistická, vše se postupně obracelo k lepšímu. Dáda měl celkově opožděný vývoj, hlavně motorický a řečový. Do potřebných cvičení s dítětem se zapojila i babička, trenérka krasobruslení a děda. Cvičení mu očividně prospívala a Dáda dělal pokroky. Do rodiny se za čas narodila ještě zdravá holčička. V Dádových čtyřech letech se rodina rozpadla. Otec nastoupil k výkonu trestu a matka zůstala na obě děti sama. Potýkala se s nedostatkem financí, nevyhovujícím bydlením i se vztahem k bývalému partnerovi. Pomoc jí opět nabídli její rodiče, kteří jí zajistili vhodný byt a vypomáhali finančně. Po přestěhování Dáda nastoupil do mateřské školy.

„Dáda byl takový drobánek s obrovskými modrými očima a dlouhými řasami. Byl hrozně tichounký a fixovaný na maminku, sestřičku i na babi s dědou. O tatínkovi mi pověděla maminka s dědou, asi to nebyl úplně jednoduchý vztah. Táta se zapletl do krádeží aut a podle poznámek dědy, došlo i k nějaké formě domácího násilí. Ale víc už jsme to spolu nikdy nerozebírali, bylo to opravdu citlivé téma. Každopádně nástup alespoň jednoho dítěte do školky, měl mamince trochu ulehčit. Dáda nesl vstup do školky statečně. Mezi dětmi byl rád, ale sám je pro hru nevyhledával. Stejně tak si ani nevybíral hračky. Jenom tak seděl a čekal, kdo mu, co donese a rád ostatní pozoroval“, vzpomínala Barča. Za jeden ze zásadních problémů považuje Barča komunikaci. Dítě se vůbec do mluvení nezapojovalo, na otázky reagovalo jen přikývnutím nebo zavrtěním hlavy, ale rozumělo všem instrukcím i příběhům. Učitelka dala matce podnět k šetření dítěte ve Speciálně poradenském centru. U Dády byl diagnostikován nerovnoměrný vývoj centrální nervové soustavy a neurovývojová porucha řeči. Byla stanovena podpora asistenta pedagoga a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Maminka přijala výslednou zprávu se slzami, ale Barča jí citlivě vysvětlila další postup, na co se společně zaměří a jaká budou od spolupráce očekávání. Vzhledem k blížícímu se školnímu věku bylo potřeba na všech stránkách vývoje zapracovat. Matka stále pokračovala ve fyzických cvičeních s Dádou, včetně tréninku krasobruslení. Pro učitelky bylo bruslení Dády záhadou, protože jeho běžný motorický projev ve školce zcela postrádal jistotu. Také byla navázána intenzivní spolupráce s logopedem a doma do cvičení zahrnovali i mluvidla.

Velmi opožděná byla úroveň kresby. Navíc Dáda kreslení neměl zpočátku vůbec rád. Ale Barča ho nadchla pro vodovky, o které si často pak i sám říkal. Barča si ale všimla, že Dáda používá jenom černou barvu. Zarazilo to i maminku, která viděla jeho černé dílo mezi ostatními barevnými obrázky na nástěnce. Sama oslovila učitelku a vyprávěla, že chlapec doma vidí duchy, hlavně černou mužskou postavu, a pak je maluje. Matka zvolila pro učitelku Barču dost těžko uchopitelný postup řešení problému. S Dádou se rozjela na setkáním s knězem, který je následně navštívil i doma. „*Maminka o tom hovořila jako o vymítání všeho zlého z bytu. Tomu vůbec nerozumím, pro mě bylo těžké vůbec nějak tuhle informaci zpracovat*“, vyjádřila se Barča. Černé výtvarné období trvalo u Dády celý školní rok.

V novém školním roce nastoupila do mateřské školy i Dádova sestra. Na přání rodiče i na základě pozorování učitelky, byla zařazena do stejné třídy jako Dáda. Barča o ní říkala: „*oproti Dádovi, byla holčička obrovsky temperamentní s aktivním zájmem o všechno, co se kolem ní dělo, takže jsem podpořila požadavek vzít je do stejné třídy. Dáda v ní měl oporu a ona ho začala vtahovat mezi ostatní děti ve třídě, to bylo fajn.*“

Zatímco děti byly zjevně velmi spokojené, matka působila utrápeně. Přiblížil se čas propuštění bývalého partnera a otce obou dětí z výkonu trestu a toho se matka obávala. Učitelka Barča, ale i několik rodičů ze třídy, si začali všimnout, že při příchodu do školy je z ní stále častěji cítit alkohol. V ty dny se snažila o minimální komunikaci s učitelkami, rychle převlékla děti a odešla ze školky. Otec se k rodině nevrátil, zůstal v jiném městě a dodržoval dobu návštěvy dětí doma. Později se s matkou domluvili i na jeho společných víkendech s dětmi. Děti se k otci těšily a vyprávěly nové zážitky.

Rodina i škola dále spolupracovaly. Díky této spolupráci, byl u Dády zaznamenáván postupný posun. Největší nastal v hrubé motorice, kdy se velmi zlepšila koordinace pohybu. Komunikace s učitelkou i dětmi se, i díky mladší sestře, stávala bezprostřednější a pomalu mizel ostych dítěte. Přesto učitelka matce doporučila odklad školní docházky, se kterou souhlasila a kontrolní šetření ve Speciálně poradenském zařízení tento návrh podpořilo. Jak říká Barča „*jedině mu to prospělo, opravdu pomalu doháněl ostatní. Taky se ve třídě částečně vyměnily děti, zůstaly ty miň živelné. Raubíři už odešli do školy. To mu vyhovovalo, protože měl svůj klid velice rád. A bylo dost pravděpodobný, že s touto skupinou nastoupí i do první třídy*“. Ve třídě, většinou předškolních dětí, se utvořil kolektiv dětí, který spolu dokázal nejen spolupracovat, ale také se podporovat, což byl Barčín cíl. Protože byla Barča zvyklá každý pokrok ocenit alespoň pochvalou,

nezapomněla ani na maminku. *„No jo, to je už takové moje postižení. Ale maminka vždycky strašně roztála a bylo vidět, jak jí to udělalo dobře“.*

V novém školním roce Dáda nastoupil do první třídy. Příliš se mu nechtělo, protože se mu ve školce líbilo, ale když kolem sebe viděl známé tváře, viditelně se mu ulevilo. Nebyla pro něj neznámou osobou ani nová paní učitelka Verča, kterou on i maminka znali z návštěv ve škole. Brzy bylo potřeba navázat užší spolupráci učitelky s rodinou, protože Dádovy obtíže citelně ovlivňovaly jeho školní výkony. Dáda byl velmi brzy unavený, rychle ztrácel pozornost a u některých činnostech působil úplně ztraceně. Učitelka jeho rychlou unavitelnost přikládala i zvýšené tréninkové zátěži. Věděla, že se dítě věnuje krasobruslení a skoro každé odpoledne tráví na ledě. K tomu ještě přibýly víkendové závody. *„Fyzické zátěži ale příliš neodpovídala jeho strava, vždyť ke svačině měl jenom nakrájené jablko a nikdy nic jiného“*, mínila Verča.

Učitelka Verča si po třídní schůzce s maminkou pohovořila o jeho denním programu. *„Maminka měla částečně pravdu v tom, že kdyby Dáda nebruslil a necvičil, tak by ve svém vývoji takové pokroky neudělal. Jen jsem se potřebovala dozvědět, jak velkou zátěž má mimo školu, abych si udělala obrázek, co je pro něj náročnější. Při hodinách tělocviku jsem viděla šťastné dítě, ale přišla matematika, čtení a psaní a on se znovu schoval do své ulity. Při hrách a soutěžích v hodinách byl spokojený, ale samostatně byl prostě ztracený. Nehledě na to, že jeho komunikační schopnosti byly opravdu velmi špatné, což se promítalo skoro do všech předmětů. S maminkou jsme se domluvily, že je pošlu na nové šetření do SPC a podle toho stanovíme další postup. Jen jsem jí požádala o nižší zátěž při tréninku a poněkud výživnější svačiny“*, podotkla Verča s úsměvem.

Výsledky šetření nebyly příliš uspokojivé. Poradenské pracoviště ve své zprávě navázalo na zprávu pro mateřskou školu. Opět se potvrdil nerovnoměrný vývoj centrální nervové soustavy, byla diagnostikována dysfázie a deficity v koncentraci pozornosti a zvládnutí zátěže, rovněž oslabení sluchové paměti, slovní zásoby, snížená motorická obratnost a neosvojené matematické pojmy. Dádovi byla stanovena podpora 3. stupně a vzdělávání podle individuálního plánu s oporou asistenta pedagoga. Ačkoliv byla matka v poradenském zařízení se zprávou seznámena, požádala o konzultaci třídní učitelku Verču. Ta jí vysvětlila systém práce s dítětem, pojmy, kterým matka nerozuměla a také, jak společně přizpůsobí práci potřebám dítěte. Dále osvětlila, co bude v podstatě náplní asistenta pedagoga. *„Maminka zprávu vyloženě obřečela, doufala, že je všechno na lepší cestě.“*

Po zapojení asistenta se práce s Dádou začala odvíjet docela nadějným směrem, jenže přišla opatření vlády související s nemocí COVID a školy se zavřely. Pro Dádu v nejméně vhodný moment. Rodina nebyla příliš sociálně silná, ale i tak se matka snažila, aby v distanční výuce plnili všechny zadané úkoly, včetně těch nadstandardních. A jen aby bylo splněno, začala matka zpracovávat úkoly za něj. Verča se znovu spojila s matkou, aby jí vysvětlila, že tím Dádovi neprospívá, a že není třeba mít zpracováno vše a domluvily se na individuálním zadávání úkolů a také na tom, že je potřeba nechat ho tvořit i samostatně. Po znovu obnovení provozu škol, Dáda do školy poctivě docházel. Přestože se mu matka věnovala celkem intenzivně, jeho propad v učivu byl hodně znatelný. Do konce školního roku se za intenzivní spolupráce rodiny, učitele i asistenta se podařilo u Dády obnovit a upevnit základy, které získal v prvním pololetí školního roku. Učitelka Verča tyto skutečnosti uvedla i ve vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu, kde požádala o snížení očekávaných výstupů. Kontrolní šetření bylo stanoveno na konec prázdnin.

Nová zpráva z SPC nebyla vůbec příznivá. Matce bylo doporučeno převedení dítěte do speciální školy. *„To jí úplně rozhodilo. Přestala úplně komunikovat, protože se bála, že na ni škola bude tlačit, aby ho do specky opravdu dala. Spojila jsem se s ní přes babičku, která chudák brečela do telefonu. Nakonec se mi podařilo dovolat se i mamče, sjednaly jsme spolu schůzku, aby v klidu zvážila všechny možnosti.“* Matka se obávala nejen změny kolektivu, ale také docházkové vzdálenosti do školy, která je v úplně jiné části města. Vzhledem k tomu, že ostatní žáci třídy byli pro Dádu silnou oporou, byla by pro něj změna opravdu stresující. Matce bylo znovu vysvětleno, že se opravdu jedná pouze o doporučení a finální rozhodnutí je zcela na ní. Verča má ke všemu dost optimistický přístup, takže se jí podařilo trochu rozptýlit obavy matky, která nakonec nechala Dádu v původní škole. Učivo i tempo jeho osvojování se přizpůsobilo Dádovi a také se mu dost intenzivně věnovala i paní asistentka, která s ním pracovala i nad rámec svých povinností. Velmi dobře fungovala informovanost mezi matkou, učitelkou i asistentkou. První pololetí se díky tomu zvládalo velice uspokojivě. Dáda, ač nerad, pracoval s maminkou i doma podle pokynů učitelky a určité výsledky byly znatelné. Jenomže v březnu se výuka opět přerušila a žáci znovu přešli na distanční výuku. *„Je jasný, že i když se doma snaží, tak se obávám, že budeme začínat od začátku. Na splněných úkolech vidím pokroky, ale trochu podezírám mamču, že je částečně zase dělá. Aby to nebyl až takový průšvih, Dáda dochází každý den alespoň na hodinku na konzultace*

do školy.“ Jaká bude skutečnost ukáže teprve čas po otevření škol a zapojení dítěte i rodiny do školního rytmu.

Shrnutí

Rodina Dády zpočátku vyváženě naplňovala své funkce, ale problémy se začaly postupně kumulovat. Prvním obrovským předělem bylo narození dítěte, které nemělo dobrou prognózu do budoucího života. Po překonání počátečních obtíží se narodilo dítě druhé. Do toho se otec zapojil do trestné činnosti. Všechny tyto okolnosti měly na rodinu nepříznivý vliv. Nástup otce do výkonu trestu, pak jenom negativní změny umocnil a rodina se rozpadla. Došlo k silnému narušení ekonomické funkce rodiny a z úplné rodiny se stala rodina pouze s jedním rodičem. Rodina tak nesla znaky typického přetížení. Z největších problémů matce s dětmi pomohli její rodiče, kteří rodinu podporovali ekonomicky, citově a výchovně. Zvýšený psychický tlak negativně ovlivňoval i matku samotnou. Potřebnou péči o děti sice zvládala, ale vzhledem k opožděnému vývoji staršího dítěte na ní byly kladeny stále větší nároky. Ty se nejvíce projevíly při nástupu Dády do školy. Matka špatně přijímala informace o problémech dítěte ze strany učitelky i odborného poradenského pracoviště. Informacím v podstatě nerozuměla a potřebovala je převysvětlit. Lítost tak střídalo popření a osamocení, protože na výchovu dětí byla sama a situaci občas řešila alkoholem.

Obavy o budoucnost svou i dětí se u matky zvýšila s blížícím se termínem ukončení výkonu trestu otce. Podle získaných informací však k narušení zaběhlého systému v rodině nedošlo a otec se do výchovy zapojoval pouze v době jemu určené a vše ostatní nechal na matce.

Ta byla velice přístupná spolupráci se školou, jak mateřskou, tak i základní. S učitelkami navázala úzký vztah založený na komunikaci, důvěře a porozumění. Důvěrná znalost rodinného prostředí i problematiky vývoje dítěte umožnila učitelkám nastavit vhodné postupy spolupráce za účelem podpory dítěte a jeho integrace do prostředí školy.

Další zátěží bylo COVIDové období, které bylo příčinou přerušování výuky dětí ve školách. Domácí výuka byla pro rodinu náročná. Projevilo se hyperprotektivní výchovné působení matky, které si ani neuvědomovala, jak ovlivňuje základní návyky dítěte a jeho úspěšnost ve škole. Vzhledem k dobře nastavené komunikaci mezi učitelkou a matkou a také na základě důvěry matky k učitelce, postupně docházelo i ke změně

nároků na dítě. Matka, podle doporučení učitelky i odborného pracoviště, se nechala přesvědčit o tom, co je pro dítě skutečně důležité. Zaměřila se tak na zvyšování samostatnosti a odolnosti dítěte pro jeho uplatnění v dalším životě.

6 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký má rodina podle učitelů vliv na primární vzdělávání dítěte, jak učitelé vnímají postoje rodiny ke vzdělávání, ke kooperaci se školou i k sobě samotným. Na základě těchto zjištění následně odhalit, jaké jsou případné nejčastější bariéry mezi školou a rodinou. K objasnění zkoumané problematiky bylo využito výzkumné sondy, která vycházela z metodologických postupů charakteristických pro případovou studii a také z rozhovorů, které byly vedeny s učiteli mateřských škol, vychovatelkou a učiteli, kteří působí na prvním stupni školy základní. Ve výzkumu bylo využito zkušeností odborníků z běžné školské praxe, kteří sami poskytli vhodné náměty případů, které v nich samotných zanechaly nerasmázatelnou stopu.

Výzkum probíhal v poněkud nestandardní době COVIDových opatření a distanční výuky, ale o to byly získané poznatky cennější. Komplikovanější bylo nejen zkoumání jednotlivých případů studie, ale také kontakt s učiteli, kteří se do rozhovorů zapojili. Možná snad i díky této nepřívětivé době výzkumu, byli všichni zúčastnění velice citliví k vnímání rodinné problematiky svých žáků, které najednou neměli denně na očích. V důsledku přerušování každodenního sociálního kontaktu se žáky se často do informací, které učitelé sdíleli, promítaly i různé emoce a nadhled časového i osobního odstupu k jednotlivým případům.

Pro naplnění cíle diplomové práce bylo využito následujících výzkumných otázek, na které byly hledány odpovědi prostřednictvím vedeného výzkumu.

VO 1: *Jakým způsobem rodina ovlivňuje primární vzdělávání dítěte?*

VO 2: *Jak učitelé vnímají postoje rodiny ke vzdělávání?*

VO 3: *Jaké jsou nejčastější příčiny selhávání kooperace a tím i vznik bariér mezi školou a rodinou při vzdělávání?*

Diskuse k výzkumné otázce 1: *Jakým způsobem rodina ovlivňuje primární vzdělávání dítěte?*

Výzkumná sonda ukázala, že rodina je opravdu činitelem, který má zásadní vliv na vzdělávání dítěte. Přístup rodiny ke vzdělání svých dětí ovlivňuje **vzdělání rodičů nebo prarodičů** a jejich **ambice v určování cílů** v životě dítěte. Často se přidává i **ekonomická situace** a s ní spojený i **sociální status** rodiny. Tyto faktory ovlivňují **vztahy uvnitř rodiny**, ale také její **přístup k vnímání vnějšího světa**. Rodina určuje priority nejen pro sebe, ale i pro své členy. **Prostředí**, v jakém dítě vyrůstá, jaké mu poskytuje **podněty** a **způsob**, jakým ho vede k osvojování návyků a získávání poznatků **utváří vztah** dítěte ke vzdělávání. K obdobným závěrům došly ve svém výzkumu i Heislerová (2015) nebo Pilcová (2016).

Jednotlivé případy ukázaly, že jedinými vychovateli v rodině nejsou pouze rodiče, ale často také prarodiče. I jejich vliv může mít dopad na vzdělávání dítěte, a to obzvláště v případech, kdy je tato stránka výchovného působení rodiče z různých důvodů oslabená.

V podstatné části uvedených případů, si rodiče i prarodiče velmi dobře uvědomují, jaký vliv bude mít dosažené vzdělání dětí na jejich budoucnost. Rodiče a učitelé si k sobě budují vzájemný vztah, jehož kvalita se následně odráží i ve vzdělávání dítěte mladšího školního věku.

Diskuse k výzkumné otázce 2: *Jak učitelé vnímají postoje rodiny ke vzdělávání?*

Z průběhu rozhovorů s učiteli vyplynulo, že otázka postojů rodiny ke vzdělávání je pro ně velmi citlivé téma. Vzhledem k tomu, že s dětmi či žáky tráví podstatnou část dne, intenzivně vnímají jejich reakce na události v rodině, které si přenáší i do prostředí školy.

Mladší děti jsou obzvláště sdílné, pokud se u nich objeví problém, kterému zcela nedokážou rozumět, často hledají vysvětlení a pochopení právě u svého učitele. V některých případech se s důvěrou na učitele přímo obrátili rodiče nebo prarodiče a očekávali jejich odbornou pomoc. Ve většině případů již měli učitelé takové odborné znalosti a zkušenosti, že mohli rodinám pomoci při řešení problémů ve výchově i vzdělávání. Dnešní doba přímo vyžaduje po učiteli, aby opustil bublinu své třídy a intenzivně spolupracoval s dalšími odborníky a institucemi a dokázal je začlenit do řešení složitých případů. Ostatně k tomuto postoji se přiklání ve svém výzkumu také Sandanyová (2008).

Ve většině zkoumaných případů a vedených rozhovorů byla patrná empatie jednotlivých učitelů k problematice rodin. V každém dítěti se snaží najít potenciál, který v sobě ukrývá, i když nemá doma právě ideální podmínky pro svůj rozvoj. Chtějí hledat cestu, jak dosáhnout potřebného cíle. Jsou si vědomi, že v primárním vzdělávání nepracují pouze s dětmi, ale i s jejich rodiči. Právě přes osobnost učitele a jeho přístup vnímají rodiče také školu.

Na primárním vzdělávacím stupni učitelé považují spolupráci s rodiči za daleko užší a intenzivnější. Obzvláště u rodin, kdy se poprvé z rodiče dítěte stane zároveň rodič žáka, který už má určité povinnosti a tím se promění i povinnosti rodiče.

V uvedených případech učitelé intenzivně pracovali na vytváření atmosféry důvěry, otevřenosti a spolupráce s rodinami svých žáků. Uvědomují si, že postoj rodiny ke vzdělávání lze změnit i díky jejich přístupu. Učitelé převážně staví na komunikaci s rodičem, která je pro obě strany zásadní. Rodiče chtějí a vyžadují informace o svých dětech. Chtějí ze strany učitele cítit skutečný zájem o dítě a jeho problematiku. Také potřebují vysvětlovat používané postupy a různá doporučení. Pak dávají učiteli najevo i pozitivní odezvu. U některých rodičů bylo potřeba odstranit počáteční ostych nebo negativní postoj po předchozí prožité špatné zkušenosti. Pokud je ale komunikace z nějakého důvodu narušená, je obtížná také spolupráce. Lze konstatovat, že tato výzkumná otázka osvětlila i přístup rodiny k samotným učitelům.

Diskuse k výzkumné otázce 3: Jaké jsou nejčastější příčiny selhávání kooperace a tím i vznik bariér mezi školou a rodinou při vzdělávání?

Na základě tohoto výzkumu jasně vyplývá, že základem dobrého vztahu mezi rodinou a školou i mezi rodinou a učitelem, je upřímná a obousměrná **komunikace**. Pokud jedna nebo druhá strana není komunikaci příznivě nakloněna, může často docházet ke zcela zbytečnému konfliktu. Na jednom z konkrétně zkoumaných případů, případ Saši, se jasně ukázalo, že pokud rodina **nekomunikuje** a **spolupráci** zcela **odmítá**, pak učitel nemá jinou možnost než se obrátit na instituce, které mají potřebné a účinnější nástroje k řešení. Někteří rodiče zase vnímají negativní projev chování dítěte jako **vlastní selhání** a zkouší problém prostě jenom přejít a tzv. zamést pod koberec. Opět je na řadě vhodná forma komunikace a také důslednost učitele, aby bylo dosaženo uspokojivého řešení. Což byl případ Zuzky. Napravovat **nedůvěru** ve školu i učitele, která vznikla z důvodu prožité

negativní zkušenosti s učitelem, je opravdu těžkým úkolem. Že je to možné, ukázal případ Danušky. I přes veškerý pedagogický optimismus je však nutné připustit, že se také lze potkat s případem, kdy rodič nemá zábrany a je jednodušší **převádět vlastní chyby ve výchově na učitele** tak, jak se stalo v případě Pepči.

K vytvoření bariéry však může také přispět **nízké sebevědomí rodičů**, jejich **ostých** svěřit se s problémy a dokázat si **říct o pomoc**, a tak tomu bylo v případě Alice a Dády.

Učitel svým působením může u rodičů podpořit nejen zájem o vzdělávací výsledky svých dětí, ale i zájem o školu samotnou. O její dění, kulturu a aktivity, které vykonává někdy i nepřiliš veřejně, ku prospěchu dětí. Pokud má škola nastavená rozumná pravidla, která jsou oboustranně akceptovatelná, a rodiče o tuto možnost stojí, nemusí se škola bát rodiče aktivně zapojit do svého dění.

Distanční a online výuka také odhalila jinou problematiku vztahu ke škole. A to zcela **rozdílné představy** o možnostech a fungování učitelů a školy v krizové situaci, o míře zapojení rodičů do vzdělávání dětí, o náročnosti požadavků obou stran a také o vzájemném přenosu povinností.

Než bariéry odstraňovat, je zcela jistě lehčím úkolem jim předcházet, a to se týká i distanční výuky, kterou se všichni zainteresovaní musí, tzv. „*za pochodu*“, učit.

7 Závěr

Domnívám se, že stanovený cíl práce se podařilo splnit. I když podmínky výzkumu nebyly zrovna optimální a ráda bych zaznamenala více postřehů z pozorování, situace mi to bohužel umožnila jen v krátkých časových úsecích.

Případová studie umožnila zahrnout do výzkumu jen omezený soubor respondentů a neposkytuje závěry, které by bylo jednoduché zevšeobecnit nebo byly platné dlouhodobě. Díky sondě do života několika rodin prostřednictvím učitelů lze ale konstatovat, že veškeré dění v rodině i ve škole podléhá neustálým proměnám a vlivům působení společnosti, zákonů, nařízení, ale i čistě osobních priorit. Výzkumná sonda poukázala na skutečnost, že u současných rodin není vůbec jednoduché určit výchovný styl, typ rodiny a faktory, které ji ovlivňují, ač to z teoretické části práce může působit jednoduše. Přesto však jednotlivé poznatky o rodině shromážděné v teoretické části práce korespondují s částí výzkumnou.

Při svém výzkumu jsem měla opravdu štěstí na učitele, kteří při pohledu na třídu nevidí jenom žáka a co ho musí naučit, ale vidí i životní příběh jeho rodiny. A pokud se mezi učiteli našla výjimka, je to tak správně, protože život se do šablony zasadit nedá a lidé prostě různí jsou. Přestože tento výzkum nepřinesl žádná převratná zjištění potvrdil, jak významné je partnerství učitelů s rodinou a rodiny s učiteli. Výzkum nastínil možné cesty řešení případů, které nejsou zrovna přímočaré a nutí čtenáře k zamyšlení a možná i k inspiraci pro jejich práci.

Doba „COVIDová“ ukázala, a často se na to zapomíná, že učitel není jen zprostředkovatel předávání znalostí, vědomostí a informací. Učitel je pro mnohé děti i rodiče důvěrníkem, rádcem i oporou, proto je jejich vzájemný osobní kontakt nezastupitelný a zaslouží si podporu.

Seznam použitých zkratk

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí

VO – výzkumná otázka

Seznam použitých informačních zdrojů

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1986, ISBN 08–040–86.

ĐURIČ, Ladislav, Viliam.S. HOTÁR a Ľubomir PAJTINKA. *Výchova a vzdelávanie dospelých: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. ISBN 10-08-02814-9.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤA, Jaroslav. Poslání školy. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Vydavatelství M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, 1996, (4), 318-328. ISSN 2336-2189.

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-544-8.

KREBS, Vojtěch a Jaroslava DURDISOVÁ. *Sociální politika*. Praha: Codex Bohemia, 1997-. ISBN 978-80-7478-921-2.

KUCHAŘOVÁ, Věra, Jana BARVÍKOVÁ, Sylva HÖHNE, Kristýna JANUROVÁ, Olga NEŠPOROVÁ, Jana PALONCYOVÁ, Kamila SVOBODOVÁ a Lucie VIDOVIČOVÁ. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, 2019. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-275-3.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

MAJERČÍKOVÁ, Jana. Rodina a jej dovera k škole. *Pedagogika. SK*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, 2011, **2011**(1), 70. ISSN 1338-0982.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1986. ISBN 08-011-86.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-19-9.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-x.

MLČÁK, Z. Vybrané kapitoly z psychologie manželství a rodiny. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. ISBN 80-7042-452-4.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4311-3.

PILCOVÁ, Jitka. *Vliv rodinného prostředí na vzdělávání dětí z pohledu klientů OSPOD Praha 20: Jaký vliv má nepodnětné rodinné prostředí na školní úspěšnost a vzdělání dětí*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. VZTAHY ŠKOLY A RODINY DNES: HLEDÁNÍ CEST K PARTNERSTVÍ (2). *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1996, 46, 11. ISSN 0031-3815.

Regionální školství: školský zákon, vyhlášky, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, školy a školská zařízení, dotace, školní stravování, maturity, výkon ústavní a ochranné výchovy; Pedagogičtí pracovníci: redakční uzávěrka. Ostrava: Sagit, [2005?] -. ÚZ. ISBN 978-80-7488-181-7.

SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. ISBN 80-901325-0-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy*. 14. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISSN ISSN 2336-4521.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, c2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Internetové zdroje

Formy náhradní rodinné péče. *Mpsv.cz* [online]. Praha, 2019, 9. 10. 2019 [cit. 2020-10-13]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/formy-nahradni-rodinne-pece>

HEISLEROVÁ, Marcela. *Rodina a její vliv na vzdělání dítěte* [online]. Liberec, 2015 [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/a8da7w/>. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, Ph.D.

CHZHEN, Yekaterina, Anna GROMADA a Gwyther REES. Are the world's richest countries family-friendly?: Policy in the OECD and EU. In: *Www.unicef-irc.org* [online]. Italy: United Nations Children's Fund (UNICEF), 2019, s. 12 [cit. 2020-10-11]. ISSN 9789210042598. Dostupné z: www.unicef-irc.org

MAJEROVÁ, Lenka. *Bariéry v komunikaci mezi mateřskou školou a rodiči* [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/m9m87m/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školský zákon [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

SANDANYOVÁ, Petra. *Rodina a její vliv na výchovu a vzdělání* [online]. Brno, 2008 [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/68qaa1/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Jan Zouhar, CSc.

Příloha č. 1

Informovaný souhlas pro účastníky rozhovoru

Název práce: „Rodina v procesu primárního vzdělávání dítěte“.

Hlavní řešitel a tazatel: Bc. Jaroslava Cvejnová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa (Univerzita Karlova, Filozofická fakulta)

Prohlášení:

Já, níže podepsaná/ý jsem byl seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu diplomové práce na výše uvedené téma a rozumím jim. Dávám svůj souhlas s účastí v tomto výzkumném šetření a rozhovor i moje osobní poznámky poskytnu za účelem sepsání diplomové práce na výše uvedené téma. Souhlasím s audionahrávkou nebo zápisem rozhovoru, jeho analýzou a s případnou citací částí rozhovoru v této diplomové práci.

Rozumím tomu, že mohu odmítnout odpovědět na otázky, které by mi byly nepříjemné, mohu rozhovor kdykoliv ukončit a také mám právo od své účasti v projektu odstoupit.

Vzhledem k poskytnutým údajům bude věnována zvýšená pozornost etické oblasti práce, tedy bude zachována anonymita respondenta, identifikující informace nebudou uváděny ani během výzkumu ani po jeho skončení, ke všem informacím bude přístupováno jako k informacím důvěrným a s poskytnutými údaji bude pracovat pouze výše uvedená řešitelka.

Informovaný souhlas je zhotoven ve dvou kopiích, jednou pro respondenta a jednou jako součást dokumentace řešeného výzkumu tazatele.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Jaroslava Cvejnová

Podpis:

Udělují souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu

Dne:.....2021

Podpis: