

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Rodičovské pohledy na klima školy a školní třídy

Bc. Jana Rathouská

vedoucí práce: Mgr. Michaela Titmanová

Praha 2017

Prague college of psychosocial studies

Parental perceptions of school climate

Bc. Jana Rathouská

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Michaela Titmanová

Praha 2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a také, že tato diplomová práce byla zpracována pouze a jen s využitím pramenů a literatury uvedené v seznamu.

.....

Poděkování

Děkuji tuto cestou paní Mgr. Michaelé Titmanové za cenné připomínky, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

Děkuji také všem participantům za vyčerpávající odpovědi na mé otázky a za projevenou důvěru.

Obsah

Úvod.....	8
1 Sociální práce ve školství a vliv školy na socializaci jedince.....	10
1.1 Školní sociální práce.....	10
1.1.1 Úloha školního sociálního pracovníka v ČR.....	10
1.1.2 Činnost a kompetence školního sociálního pracovníka.....	11
1.1.3 Argumenty pro a proti zavedení pozice ŠSP.....	13
1.2 Vliv školy na socializaci jedince aneb škola jako most do společnosti.....	15
1.2.1 Úloha školy v socializaci dětí a mládeže.....	15
1.2.2 Proměna funkcí školy v současné společnosti.....	16
1.2.3 Sociální role žáka.....	17
1.2.4 Pilíře školní socializace.....	18
1.2.5 Socializace a vztah mezi rodinou a školou.....	18
2 Klima školy a školní třídy.....	19
2.1 Prostředí, klima a atmosféra školy/školní třídy.....	19
2.2 Klima školy a školní třídy.....	20
2.3 Vliv a význam klimatu školy a školní třídy.....	21
2.3.1 Vliv sociálního klimatu na úspěšnost vzdělávacího procesu.....	21
2.3.2 Faktory utvářející klima školy a školní třídy.....	22
2.3.3 Znaky pozitivního klimatu školy a školní třídy.....	23
2.3.4 Ovlivňování klimatu školy a školní třídy.....	23
2.4 Oblasti klimatu školy a školní třídy.....	25
2.4.1 Celkový vztah a motivace ke škole.....	25
2.4.2 Kvalita a kompetence učitelů.....	25
2.4.3 Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování.....	27
2.4.4 Soudržnost třídy jako sociální skupiny.....	27
2.4.5 Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy.....	28
3 Rodiče jako spolutvůrci klimatu školy a školní třídy.....	28
3.1 Rodiče a třídní klima.....	28
3.2 Spolupráce školy s rodiči.....	29
3.2.1 Význam spolupráce školy s rodiči.....	29
3.2.2 Vztah mezi školou a rodiči.....	31

3.2.3	Motivace rodičů ke spolupráci se školou.....	32
3.2.4	Pilíře úspěšné spolupráce školy a rodiny.....	33
3.2.5	Formy spolupráce školy s rodiči.....	34
3.3	Komunikace školy s rodiči.....	36
3.3.1	Vliv a význam vhodné komunikace školy s rodiči.....	36
3.3.2	Formy komunikace školy s rodiči.....	37
	Praktická část.....	39
4	Kvalitativní výzkum.....	40
4.1	Úvod.....	40
4.2	Domácí a zahraniční výzkumy školního klimatu.....	40
4.3	Metoda.....	45
4.4	Analýza rozhovorů.....	46
4.4.1	Rozhovor s paní Ladou.....	46
4.4.2	Rozhovor s paní Pavlou.....	51
4.4.3	Rozhovor s paní Erikou.....	53
4.4.4	Rozhovor s paní Kateřinou.....	57
4.4.5	Rozhovor s paní Petrou.....	60
4.4.6	Rozhovor s paní Alenou.....	66
4.4.7	Rozhovor s panem Danem.....	69
4.4.8	Rozhovor s paní Lenkou.....	72
4.4.9	Rozhovor s paní Lucií.....	75
4.5	Závěr praktické části.....	77
4.5.1	Zodpovězení výzkumných otázek.....	77
4.5.2	Porovnání výsledků výzk. zjištění s předchozími výzkumy.....	82
4.6	Diskuse.....	85
	Závěr	86
	Seznam použité literatury.....	88
	Seznam příloh.....	1
❖	Příloha P I: Rozhovor s paní Ladou.....	2
❖	Příloha P II: Rozhovor s paní Pavlou.....	7
❖	Příloha P III: Rozhovor s paní Erikou.....	11
❖	Příloha P IV: Rozhovor s paní Kateřinou.....	16
❖	Příloha P V: Rozhovor s paní Petrou.....	21

❖ Příloha P VI: Rozhovor s paní Alenou.....	29
❖ Příloha P VII: Rozhovor s panem Danem.....	33
❖ Příloha P VIII: Rozhovor s paní Lenkou.....	40
❖ Příloha P IX: Rozhovor s paní Lucií.....	45

Úvod

Téma „Rodičovské pohledy na klima školy a školní třídy“ jsem si zvolila, neboť mám s touto problematikou rozsáhlé osobní zkušenosti. Ze své učitelské praxe vím, jak je klima školy a školní třídy zásadní pro zdárný průběh celého výchovně-vzdělávacího procesu. Přestože existuje řada výzkumů zabývajících se tímto tématem, názory rodičů bývají mnohdy neprávem opomíjeny. Přitom jsou to právě rodiče, kteří do klimatu školy a školní třídy, byť spíše zprostředkovaně a nepřímou, významně zasahují a mohou nám jej pomoci pozitivně ovlivňovat.

V praxi jsem si ověřila, jak je důležité budovat vztah mezi rodinou a školou, pečovat o něj. V situaci, kdy náhle vznikne problém, můžeme těžit z předchozí spolupráce. Jestliže se však s rodiči seznamujeme teprve v situaci výchovného problému, stěžujeme si a řešíme nepříjemnosti, máme velmi stíženou startovní pozici pro efektivní řešení problému. Přátelsky jednat i o sporných otázkách je snazší, pokud s rodiči udržujeme dobré vztahy, známe svá přání i vzájemná očekávání. Záměrem této práce je zjistit, jaké jsou představy rodičů o klimatu školy a školní třídy, do které chodí jejich dítě, a na základě výsledků výzkumného zjištění se zamyslet nad tím, jakými dílčími způsoby můžeme vzájemné vztahy mezi rodinou a školou zlepšit.

Dalším významným motivem pro sepsání této práce byla snaha o propojení oborů pedagogiky a sociální práce. Jako učitelka a budoucí sociální pracovnice citlivě vnímám význam školy jako socializačního činitele, který přispívá k žádoucímu vývoji a rozvoji jedince. Neustále se měnící společenské a ekonomické podmínky kladou také stále vyšší nároky na vzdělání i na osobnostní kvality jedince vstupujícího do samostatného života, často mají negativní dopad na rodinu. Proto se domnívám, že škola by měla poskytovat kromě vzdělání a výchovy i odbornou sociální pomoc žákům a jejich rodinám. V případě, že rodina jako primární socializační činitel ve svých základních funkcích selhává, dítě v rodinném prostředí nenechází příznivé podmínky pro uspokojení svých základních potřeb a v procesu socializace tak nastávají určité problémy, má škola významnou úlohu ve zmírňování těchto negativních dopadů. Školní sociální pracovník může pomáhat budovat jednotnou, soudržnou a harmonickou výchovnou komunitu škola – rodina, v jejímž rámci lze usilovat o zlepšení vzájemné informovanosti a komunikace, o řešení konfliktů pozitivním způsobem, věnovat čas společnému dialogu. Sociální pracovník ve školství

může být iniciátorem změn ve školním i mimoškolním prostředí a významným integračním prvkem rozvoje sociálního klimatu školy, naplňování vizí školy a jejích funkcí. Svou práci jsem zaměřila na rodiče žáků druhého stupně základní školy, neboť dospívající jsou ve zvýšené míře ohroženi rizikovým chováním a spolupráci s rodiči v tomto období vnímám jako klíčovou.

Diplomová práce je rozčleněna na dvě části – teoretickou a praktickou. Úvodní teoretická část obsahuje tři kapitoly. Úvodní kapitola je věnována sociální práci ve školství a vlivu školy na socializaci jedince. Sociální pracovník ve školství může svým působením ve škole přispívat k tvorbě pozitivního školního klimatu, budování funkčního vztahu mezi školou a rodinou a k prevenci rizikového chování dospívajících. Školní socializace jedince má zásadní vliv na zdárný vývoj a rozvoj osobnosti, přičemž toto téma dosud není v našem pedagogickém prostoru bráno v úvahu tak, jak by podle mého názoru bylo žádoucí. Druhá kapitola se zabývá klimatem školy a školní třídy. Klima školy a školní třídy mne zajímá proto, protože výrazně ovlivňuje nejen školní úspěšnost žáka, ale také žádoucí rozvoj jeho osobnosti. Nejdříve vymezuji pojmy prostředí, klima a atmosféra školy, dále definuji pojmy klima školy a klima školní třídy. Popisuji vliv a význam klimatu školy a školní třídy a specifikuji pět oblastí klimatu školy a školní třídy. Třetí kapitola je věnována rodičům jako spolutvůrcům klimatu školy. Popisuji vliv rodičů na třídní klima, zabývám se tématem spolupráce a komunikace školy a rodiny, neboť vztah mezi těmito základními socializačními jednotkami může zásadním způsobem klima školy a školní třídy proměňovat.

V praktické části budu pomocí strukturovaných rozhovorů s osmi rodiči žáků druhého stupně základní školy hledat odpověď na otázku: „*Co si rodiče představují pod pojmy klima školy a školní třídy?*“ Bude mne také zajímat, jaké jsou pohledy rodičů na jimi definované klima školy a školní třídy, dále jaké aspekty, zážitky, události ovlivňují pohled rodičů na klima školy/školní třídy a co si rodiče myslí, že potřebují od školy, aby se jejich pohled na klima školy a školní třídy změnil. Závěrem porovnávám výsledky výzkumného zjištění s předchozími výzkumy zabývajícími se klimatem školy a školní třídy.

1 Sociální práce ve školství a vliv školy na socializaci jedince

Škola není pouze institucí, která se zabývá výchovně-vzdělávacím procesem, ale také institucí, která zásadně ovlivňuje socializaci žáků, jejich žádoucí vývoj a rozvoj. Zde může nalézt své uplatnění školní sociální pracovník, jehož posláním je vytvářet ve škole bezpečné, neohrožující prostředí, podporovat žádoucí a eliminovat nežádoucí jevy v prostředí školy, rozvíjet spolupráci mezi školou a rodinou a posilovat kompetence rodiny jako primární výchovné instituce takovým způsobem, aby rodina a škola vytvořily jednotnou výchovnou komunitu. Školní sociální pracovník tak může významně přispět k tvorbě pozitivního sociálního klimatu ve škole.

1.1 Školní sociální práce

1.1.1 Úloha školního sociálního pracovníka v ČR

Škola je místem, ve kterém děti tráví podstatnou část svého života a které zásadním způsobem ovlivňuje jejich další směřování. Podle J. Zity je škola také místem, které přináší četná rizika a úkolem sociálního pracovníka je tato rizika zmírňovat, odstraňovat. Sociální pracovník je schopen rozpoznat ohrožující vlivy sociálního prostředí a svým působením ve škole, propojením školního a mimoškolního prostředí – rodiny, školy a komunity, má možnost včas podchytit a eliminovat sociálně-patologické jevy (ZITA, 2008).

Poslání školní sociální práce je zakotveno v souboru základních hodnot, které jsou určující pro dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. P. Allen-Meares aplikuje vybrané hodnoty sociální práce do oblasti sociální práce ve školství (cit. dle SKYBY, 2015, s. 61):

- Hodnota a důstojnost člověka - každý žák je ceněn jako jedinečná lidská bytost bez ohledu na své zvláštnosti.
- Právo na seberealizaci a sebeurčení – každý žák má mít možnost se podílet na vzdělávacím procesu a učit se.
- Respektování potenciálu člověka a podpora individuálních aspirací k jeho dosažení – měly by být respektovány individuální rozdíly žáků (včetně rozdílů v rychlosti učení) a intervence by měly být zaměřeny na podporu vzdělávacích cílů žáka.

- Respekt k odlišnostem – každé dítě, bez ohledu na rasu či socioekonomické postavení, má ve škole právo na rovné příležitosti a rovné zacházení.

A. Tokárová a T. Matulayová popisují úlohu sociálního pracovníka ve škole takto: „Školní sociální pracovník poskytuje sociální služby škole jako instituci, kde hraje důležitou integrační roli v oblasti sociální prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit“ (TOKÁROVÁ a MATULAYOVÁ, 2013, s. 470). Autorky dále dodávají, že sociální pracovník napomáhá škole při naplňování jejích sociálních funkcí tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů podílejících se na sociálním rozvoji dětí a mládeže. Jádrem moderní školní sociální práce pak představují následující pracovní oblasti: poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou a projekty, síťování a orientace na komunitu, volnočasové aktivity, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči, prevence násilí, doprovod žáků při přechodu ze školy na trh práce aj. (TOKÁROVÁ a MATULAYOVÁ, 2013). Na rozdíl od zahraničí není pozice školního sociálního pracovníka v České republice dosud zavedena, ačkoliv na toto téma již probíhají odborné diskuse. Tématu bylo v roce 2013 věnováno vydání česko-slovenského odborného časopisu Sociální práce/Sociálna práca.

T. Matulayová a N. Matulayová zdůrazňují, že prioritou školního sociálního pracovníka je vytvořit ve škole zdravý sociální systém, který akceptuje individualitu žáka, stimuluje jeho potenciál, podporuje pozitivní emoce, dokáže dětem zprostředkovat zážitek úspěchu, učí děti spolupráci a otevřené komunikaci apod. Takto přispívá k tvorbě optimálních podmínek pro zdravý vývoj dospívajících, přičemž tento aspekt sociální práce lze podle autorek definovat jako cílený rozvoj socializační funkce školy (MATULAYOVÁ a MATULAYOVÁ, 2006).

1.1.2 Činnost a kompetence školního sociálního pracovníka

T. Matulayová a N. Matulayová identifikují tři základní úrovně činnosti sociálního pracovníka ve školství podle toho, k jaké cílové skupině intervence směřují (MATULAYOVÁ a MATULAYOVÁ, 2006, s. 102):

- Primární prevence – činnost sociálního pracovníka směřuje ke všem žákům školy.

- Sekundární prevence – sociální pracovník se zaměřuje na práci s ohroženými žáky (např. žáci pocházející z nevyhovujícího rodinného prostředí).
- Terciální prevence – sociální pracovník napomáhá řešit sociální a jiné problémy konkrétních žáků.

Tyto tři úrovně činnosti sociálního pracovníka ve školství úzce souvisejí s nárůstem výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Adolescenti představují skupinu, která je silně ohrožena rizikovým způsobem chování, přičemž tyto způsoby chování se nejčastěji a nejintenzivněji projevují právě na základní škole. M. Širůčková definuje rizikové chování jako takové formy chování, které způsobují zdravotní, sociální nebo psychické ohrožení jedince i jeho sociálního okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané. Toto chování se vyznačuje prepatologickou úrovní projevů, tj. nedochází k naplnění známek patologie (např. drogová závislost). Dospívající mohou být ohroženi záškoláctvím, delikvencí, šikanou a extrémními projevy agrese, rizikovými zdravotními návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, nezdravé stravovací návyky), rizikovým sexuálním chováním (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuita, nechráněný pohlavní styk, předčasné rodičovství), prepatologickým hráčstvím a rizikovými sportovními aktivitami (ŠIRŮČKOVÁ, 2010).

P. Lengyel vymezuje následující kompetence školního sociálního pracovníka ve školství (LENGYEL, 2006, s. 4):

- Plní úlohu v oblasti prevence a řešení sociálně-patologických jevů u dětí, svými aktivitami působí na pedagogy, žáky a jejich zákonné zástupce za účelem vytvoření pozitivního sociálního klimatu ve škole.
- Věnuje speciální pozornost žákům ze sociálně a emocionálně znevýhodněného prostředí, žákům vyžadujícím speciálně-pedagogickou, psychologickou, psychiatrickou pomoc, anebo mimořádnou zdravotní péči.
- Konzultuje a intenzivně komunikuje s pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci při řešení sociálně-výchovných problémů, zejména záškoláctví, agrese, šikany, delikvence a syndromu CAN.
- Zprostředkovává propojení školy s poradenskými zařízeními a jinými odbornými zařízeními zabývajícími se péčí o děti a rodinu.

- Vytváří podmínky pro efektivní kooperaci v rámci školy a třídy.
- Vypracovává plán preventivních aktivit školy.
- Bezprostředně pracuje s třídními kolektivy, samosprávou školy a formálními i neformálními skupinami v zařízení.
- Přijímá a zkoumá podněty zejména od pedagogů, žáků a zákonných zástupců v otázkách sociálně-patologického chování.
- Vede evidenci řešených případů.
- Odborné doporučení sociálního pracovníka je pro školu závazné.

Podle Z. Koscuřové by měl sociální pracovník při řešení problémů žáka kooperovat se všemi složkami působícími a podílejícími se na psycho-sociálním fungování žáka (školní psycholog, třídní učitel, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence), neboť týmová spolupráce může pomoci nalézt nejvhodnější řešení problémů daného dítěte. Autorka rovněž dodává, že pro optimální a efektivní řešení problémů a prevence je důležité, aby sociální pracovník působil ve škole na plný pracovní úvazek a pracoval v prostorách školy, aby měl hodnověrné informace o psycho-sociální atmosféře školy (KOSCUŘOVÁ, 2013).

1.1.3 Argumenty pro a proti zavedení pozice školního sociálního pracovníka (ŠSP)

M. Skyba shledává význam školní sociální práce především v preventivní činnosti, v práci se všemi žáky, neboť každý jedinec má podle autorky určité problémy a potřebuje odborníka na sociální prostředí. Dlouhodobě přehlížené (i zdánlivě bezvýznamné) problémy mohou totiž vést ke vzniku vážných ohrožení a rizik. (SKYBA, 2013).

Z výzkumu T. Matulayové vyplývá, že nejzávažnějšími argumenty pro zavedení pozice sociálního pracovníka ve škole je rostoucí výskyt sociálněpatologických jevů ve škole, rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany dětí, zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí a prohlubující se sociální nerovnost ve třídách. (MATULAYOVÁ, 2013).

Náprava rizikového chování vyžaduje práci s problémovými dětmi i s celou rodinou, přičemž M. Vágnerová konstatuje: „Škola sama má velmi málo možností, jak

problematickou rodinu zásadním způsobem ovlivnit. Její pravomoc je omezena na poradenskou činnost a prezentaci požadavků, k jejichž vynucení (...) nemá potřebné prostředky“ (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 803). Podle A. Dávidové Vávrové je důležitá včasná detekce těchto problémů a jejich účinná prevence. V současnosti je preventivní činnost uvnitř školy vykonávána metodikem prevence či výchovným poradcem, avšak slabinu shledává autorka v tom, že tyto funkce bývají učitelům zpravidla přiděleny ředitelem školy a pouze zřídka jsou vykonávány z vlastního zájmu učitele (DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, 2013). Zde se otevírá příležitost pro školního sociálního pracovníka, který je odborníkem v oblasti prevence sociálně-patologických jevů. Výhodou přítomnosti sociálního pracovníka ve škole je, že děti mohou včas a přímo na své problémy upozornit. Odlišný názor zastává M. Titmanová, podle níž je v současné době výchovná a vzdělávací oblast ve škole dostatečně pokryta odbornými pracovníky školy, jakými jsou např. školní metodik prevence, výchovný poradce či školní psycholog. Podle autorky by bylo spíše vhodné podporovat rozvoj komunikačních dovedností pedagogů a pedagogických pracovníků školy, např. formou sebezkušenostního výcviku (TITMANOVÁ, 2013).

Spolupráci sociální práce se školstvím mohou bránit nedostatečné finanční prostředky, chybějící legislativa či nedůvěra veřejnosti vůči změnám v zavedeném systému. Z. Kosurová navíc upozorňuje na překážky v podobě nedostatečné informovanosti odborné veřejnosti v oblasti školství, absence profilace sociálního pracovníka v rámci vysokoškolského studia, neucelené a nejednotné odborné terminologie či v nedostatečné snaze samotných sociálních pracovníků o prosazení své profese v rámci školství (KOSCUROVÁ, 2013).

Závěrem lze konstatovat, že vzhledem k vysokému počtu dětí ve školách, které jsou sociálně, ekonomicky, kulturně či jinak znevýhodněné, má školní sociální pracovník jako člen multidisciplinárního týmu školy v péči o žáka své opodstatněné místo. Na rozdíl od školního psychologa má školní sociální pracovník kvalifikaci ke komplexní práci s rodinou žáka, učiteli žáka i zdroji v místní komunitě. H. Valentová shrnuje potřebu zavedení funkce školního sociálního pracovníka slovy: *„Výchovná a vzdělávací funkce školy je nyní obohacena o další rozměr, kterým je integrace, socializace jedince, podpora žádoucího vývoje a sociálně-osobnostního rozvoje žáků a v neposlední řadě také prevence rizikových jevů“ (VALENTOVÁ, 2011). M. Skyba shledává význam školní sociální práce především ve snaze o propojení rodiny, školy a*

komunity, v pomoci mladým lidem kultivovat jejich potenciál a dosáhnout zdravého osobního růstu, ve vytvoření harmonických vztahů a pozitivního školního klimatu, ve kterém žáci mohou naplno využít veškeré příležitosti k učení, růstu a rozvoji osobnosti (SKYBA, 2015).

1.2 Vliv školy na socializaci jedince aneb škola jako most do společnosti

1.2.1 Úloha školy v socializaci dětí a mládeže

„Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá“ (HELUS, 2007, s. 71). Děje se tak začleňováním člověka do mezilidských vztahů, jeho zapojováním do společných činností a integrováním do společnosti. Cíli socializace osobnosti jsou podle individualizace a sociální integrace jedince, přičemž tyto cíle by měly být ve vzájemné rovnováze (HELUS, 2007). Socializace probíhá v různých prostředích – primární socializace se odehrává v rodině, při sekundární socializaci sehrává významnou úlohu škola. Podle R. Havlíka a J. Koti plní socializace v moderní společnosti rozporné funkce: je mechanismem sociální kontroly a přitom spoluutváří spontaneitu a připravenost na změnu. Neúspěch socializace je problémem pro jedince (společenské vyloučení) i pro společnost (sociální deviace) (HAVLÍK a KOŤA, 2007).

Školu chápe Z. Helus jako instituci pro řízenou socializaci dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání. Systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby přijaly za své jeho hodnoty a normy, aby se v něm dokázaly uplatnit a aby tak napomáhaly jeho reprodukci (HELUS, 2007). R. Havlík a J. Koťa dodávají, že škola slouží jako nástroj sociální integrace, představuje jakýsi sjednocující prostor, který tvoří trvalý základ následné individuální diferenciaci (HAVLÍK a KOŤA, 2007). Podle S. Štecha je *„školní socializace nejmasivněji působícím kulturním činitelem psychického vývoje“* (ŠTECH, 2010, s. 145). Základním prostředkem působení na žáky je tvorba pozitivní atmosféry a školního klimatu, tedy budování soudržné školní a třídní komunity.

Současně se S. Kikušovou můžeme závěrem definovat poslání školy takto: „*Cílem školy je maximální rozvoj celistvé osobnosti dítěte jako svobodné bytosti se zaměřením na rozvoj identity, autonomie, osobních kompetencí a zodpovědnosti tak, aby jedinec prostřednictvím vlastního sebeuplatnění aktivně participoval na rozvoji lokální, národní a nadnárodní komunity*“ (KIKUŠOVÁ, 2001, s. 106).

1.2.2 Proměna funkcí školy v současné společnosti

Škola plní podle S. Štecha důležité funkce v reprodukci společnosti: 1. Ve stále podrobněji propracované dělbě práce již rodiny a lokální společnosti nejsou schopny připravovat děti do života prostým sdílením života s rodiči. 2. Škola je stále nejúčinnějším nástrojem vzdělávání a formování dětí. 3. Naplňuje nejlépe potřebu (životně důležitou pro každou kulturu) vytvářet soudržná společenství, která spojují dnešní individualistickou, sekularizovanou společnost. 4. Škola je místem ochrany dítěte, uvědomění si jeho zranitelnosti a specifických potřeb (ŠTECH, 2010).

M. Budinská zdůrazňuje preventivní aspekt výchovně-vzdělávací funkce školy: „*Musí jít o proces vytváření a upevňování morálních hodnot, zvyšování sociální kompetence dětí a mládeže, o rozvoj dovedností, které vedou k odmítání všech forem sebeustrukce, projevů agresivity a porušování zákona* (BUDINSKÁ, 2003, s. 63). Význam výchovné funkce školy v současnosti narůstá s tím, jak se proměňuje dnešní rodina. Škola na sebe přebírá část zodpovědnosti za vytváření podmínek vedoucích k získávání potřebných sociálních dovedností. Jako účinná prevence se jeví podpora zdravého životního stylu, kam patří rozvoj komunikačních dovedností, schopnost vytvářet přátelské vazby či zvládání konfliktů, stresu, úzkosti. Také I. Možný tvrdí, že význam školy jako socializačního činitele roste s proměnou soudobé rodiny. Vzhledem ke klesající porodnosti narůstá v České republice počet rodin s jedním dítětem. Takové dítě nemá možnost učit se od starších sourozenců, není nuceno hledat si své místo ve skupině, a tak škola podle autora částečně přebírá socializační funkci rodiny (MOŽNÝ, 2004). Přesun výchovy a vzdělávání z rodiny na školu potvrzuje rovněž J. Majerčíková, která navíc zmiňuje socializační vliv masmédií, který současnou rodinu oslabuje. Rodina je však stále nenahraditelná v plnění své emocionální funkce, tedy naplňování citových potřeb svých členů (MAJERČÍKOVÁ, 2011). Na nutnost výchovné spolupráce školy a rodiny upozorňuje J. Prokop: „*Problémy současného světa, jako jsou neúplné rodiny, krize hodnot, sektářství,*

konzumace drog, alkoholu apod. lze řešit pouze spoluprací všech výchovných institucí při hledání společného konceptu výchovy“ (PROKOP, 2001, s. 34).

I. Viktorová a I. Smetáčková hovoří o proměně funkcí současné školy. Sociální práce školy podle autorek posiluje na úkor pedagogické činnosti (VIKTOROVÁ a SMETÁČKOVÁ, 2014). Současní rodiče od školy očekávají mimo jiné to, že bude pozitivně ovlivňovat sociální klima třídy, bránit šikaně či se umět vypořádat se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Dostát těmto vysokým nárokům mohou učitelé pomáhat další odborníci, třeba právě již zmiňovaný školní sociální pracovník. K. Janiš zdůrazňuje, že škola přispívá nejen k celkovému rozvoji jednotlivce, ale představuje ochranné zařízení garantující mladým lidem optimální prostředí v jednom z nejkomplicovanějších období vývoje, kterým je dospívání (JANIŠ, 2001). V daném kontextu je vhodné si uvědomit, že vzorce chování, které si mladý člověk osvojí v období dospívání, pak používá v různých obměnách po celý další život.

1.2.3 Sociální role žáka

J. Odehnal vymezuje tři oblasti socializace probíhající ve škole: 1. Škola předává dítěti ucelené soustavy vědomostí, které dítěti poskytují všeobecný základ pro pozdější přípravu na budoucí profesi. 2. Škola zprostředkovává dítěti základní hodnoty a cíle společnosti i základní normy jednání ve společnosti. 3. Škola představuje specifický systém sociálních rolí (žák, učitel, spolužák), jimiž se realizuje socializační působení školy (ODEHNAL, 1988). Obsahem role žáka se pro dítě poprvé stává plnění společensky závažných povinností. M. Vágnerová definuje sociální roli jako komplex normativně daného, očekávaného a požadovaného chování. Role školáka je podle autorky významnou rolí, která ve značné míře ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti i jeho budoucí sociální postavení. Pro budoucnost žáka jsou pak sociální kompetence získané ve škole mnohdy důležitější nežli dobrý školní prospěch (VÁGNEROVÁ, 2001). Studijní výsledky i pozice, kterou dítě ve třídním kolektivu zastává, mají významný vliv na sebepojetí dítěte. Také role spolužáka představuje pro dítě hodnotnou zkušenost, můžeme ji vnímat jako trénink pro budoucí působení dítěte v jiném sociálním prostředí, v jiném kolektivu. Podle M. Vágnerové je třída důležitým socializačním činitelem, který ovlivní vývoj sociálního poznávání a sociálního chování, rozvoj některých trvalejších rysů osobnosti jedince i jeho identity (VÁGNEROVÁ, 2001).

1.2.4 Pilíře školní socializace

Socializace dětí ve škole staví podle S. Štecha na následujících pilířích – na pozitivním dopadu pravidel, omezujících tlaků a ukázněvaní. Pravidelnost přetavená v pravidla (např. vztyk žáků při vstupu do třídy) je základem strukturace světa a podmínkou jeho pochopení, neboť sociální vývoj jedince směřuje od vnější kontroly chování prostřednictvím sankcionovaných norem ke kontrole vnitřní prostřednictvím vnitřního sebezpevnování. Postupné poznávání neosobních zákonů a podrobování se jim se nazývá ukázněvaní (ŠTECH, 2010).

Znalost pilířů socializace můžeme využít v prevenci nežádoucího, rizikového chování. Podle S. Štecha nemá řešení přestupků probíhat skrytě za zavřenými dveřmi, škola jej má provádět veřejně a viníka exemplárně potrestat (ŠTECH, 2010) . Tak můžeme u žáků podpořit hodnoty jako je vzájemná solidarita, ohleduplnost, soucit, odpovědnost či svědomí. Také M. Vágnerová upozorňuje na přínos norem a pravidel chování. Podle autorky uspokojují potřebu orientace a jistoty, jejich znalost a respektování je nezbytnou podmínkou adaptace, neboť umožňují jedinci žít v určité společnosti, být členem skupiny (VÁGNEROVÁ, 2001).

1.2.5 Socializace a vztah mezi rodinou a školou

Škola je institucí, která významným způsobem mění, rozšiřuje svět dítěte. Dítě poznává nové spolužáky, seznamuje se s životem v jiných rodinách, poznává jiný životní styl. Podle S. Štecha a I. Viktorové je nutné, aby rodiče členství svého dítěte ve škole schválili, potvrdili a podpořili svým chováním. Riziko tkví v tom, že rodina tuto svou roli nezvládne, což může významně poškodit vztah dítěte a rodiny ke škole (ŠTECH a VIKTOROVÁ, 1995). Proto je tak důležité o vzájemný vztah mezi dítětem, školou a rodinou pečovat, budovat jej. Jestliže např. označíme dítě za problematické, nemůže vztah rodičů k nám zůstat jednoznačně pozitivní.

S. Štech považuje za nezbytné prozkoumat hranice a předěly mezi životem ve škole a životem v rodině. Hranice, pokud nejsou nepropustné, mohou mít pozitivní funkci. Pomáhají nám vyrovnat se s odlišností požadavků, norem, způsobů chování doma a ve škole. *„Dítě se tak rozvíjí v prostoru mezi světem rodiny, světem vrstevníků a mimoškolních aktivit a světem školy jako samostatný jedinec, který si postupně ví stále více rady“* (ŠTECH, 2004, s. 372). R. Havlík a J. Koř'a dodávají, že dítě či dospívající

jsou v průběhu sekundární socializace nuceni projít mnoha zátěžovými situacemi, kdy je postupně rozrušena a přeměněna jejich původní zkušenost z rodiny. Jistá neosobnost školního prostředí vyvolaná nutností podrobit se obecně závazným pravidlům může mladým lidem otevírat cestu nejen ke zvládnutí meziosobních vztahů v dospělém životě, ale také k osvojení náhledu na sebe sama (HAVLÍK a KOŤA, 2007). „*Vždyť schopnost „skrýt se“, nedávat najevo některé pocity a emoce, umět zvládnout kacířské nápady a myšlenky, odkázat nevhodné fantazie a denní snění tam, kam patří, (...) umět se zkáznit v tom, co a kdy druhému člověku sdělím, a o čem s ním budu komunikovat patří k socializaci, jejímž výsledkem je zralá a dospělá osobnost*“ (HAVLÍK a KOŤA, 2007, s. 153).

Napětí mezi učiteli, dětmi a rodiči může být v jistém smyslu i přínosné. I. Viktorová a I. Smetáčková jej chápou jako součást školní socializace, která vyvažuje odlišné zájmy tří stran: „*Napětí je funkční, protože udržuje pozornost až obezřetnost vůči plnění úkolů vlastní i druhé instituce. Ovšem napětí může také vygradovat v konflikty*“ (VIKTOROVÁ a SMETÁČKOVÁ, 2014, s. 178).

Ve shodě s M. Procházkou můžeme závěrem říci, že výchovné a socializační prostředí školy lze chápat jako „*prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšení odolnosti dětí vůči mimoškolním negativním jevům*“. Zároveň je však školní prostředí také místem, „*ve kterém se při nezvládnutí výchovného procesu mohou nové problémy vygenerovat*“ (PROCHÁZKA, 2012, s. 126).

2 Klima školy a školní třídy

2.1 Prostředí, klima a atmosféra školy/školní třídy

Nežli se budeme věnovat klimatu školy a školní třídy, je vhodné rozlišit tři základní pojmy, která s tímto tématem úzce souvisejí: školní prostředí, klima a atmosféra školy.

J. Mareš a S. Ježek považují školní prostředí za termín nejobecnější, týkající se především objektivně zjistitelných aspektů, které ovlivňují práci učitelů a žáků. Jedná se o aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a estetické.

Termín klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvajících měsíce, roky), typický pro určitou školu, třídu, vyučovací hodinu, učitele či učitelský sbor. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.

Atmosféra školy a školní třídy je pak jev krátkodobý, proměnlivý a situačně podmíněný. Může se změnit během jednoho vyučovací dne či dokonce jedné vyučovací hodiny (MAREŠ a JEŽEK, 2012).

2.2 Klima školy a klima školní třídy

Podle Pedagogického slovníku je klima školy pojem nadřazený pojmu klima školní třídy. Klima školy chápe jako „sociálněpsychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Současná klima školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, s. 124).

R. Čapek hovoří o klimatu školy jako o: „...souhrnu subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají“ (ČAPEK, 2010, s. 134).

Naproti tomu klima školní třídy definuje Pedagogický slovník takto: „Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. (...) Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, s. 125).

Výstižný popis klimatu školní třídy nabízí H. Grecmanová: „Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“ (GRECMANOVÁ, 2008, s. 9).

Podle J. Čápa a J. Mareše zahrnuje klima třídy ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě

odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima objektivně je (ČÁP a MAREŠ, 2001).

2.3 Vliv a význam klimatu školy a školní třídy

2.3.1 Vliv sociálního klimatu na úspěšnost vzdělávacího procesu

Škola jako společenská instituce s výchovně-vzdělávací funkcí má spolu s rodinou zásadní vliv na utváření mladé generace. Klima, které ve škole nastavíme, představuje základnu pro budoucí žádoucí rozvoj osobnosti. Z. Helus tvrdí, že pozitivní sociální klima působí facilitačně – napomáhá a usnadňuje realizovat vzdělávací cíle školy (HELUS, 2007). Dobré vztahy v třídním kolektivu posilují zájem žáků o vzdělání, podpůrné zázemí třídy pozitivně ovlivňuje jejich motivaci, učební výkon i osobnostní rozvoj.

Také H. Vykopalová říká, že klima školy a školní třídy má zásadní vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu, je hlavní podmínkou pro dosažení stanovených cílů v tomto procesu: *„Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka. (...) Je důležitým zdrojem jeho spokojenosti. Zvláště patrné je to, když je žák nucen často měnit třídu. Vždy je to pro něj situace zátěžová, stresující.* (VYKOPALOVÁ, 1992, s. 6).

Optimální klima školy je podle S. Kikušové takové klima, které děti zbavuje strachu, obav, úzkostí a psychického napětí a které umožňuje dětem pracovat/učit se bez zábran (KIKUŠOVÁ, 2001). Takové klima můžeme jako učitelé podpořit tím, že žáky respektujeme, důvěřujeme jejich schopnostem, oceňujeme je. H. Fend rozlišuje obsahový, interakční a vztahový aspekt klimatu školy. Z obsahového hlediska je pozornost zaměřena na normy a hodnotový systém, zda jsou ve škole preferovány ctnosti jako píle, poslušnost, pořádek, respekt, nebo zda je kladen důraz na samostatnost, svobodu názoru apod. Interakční aspekt se zaměřuje na způsoby komunikace a řízení mezi učiteli a žáky v souvislosti s uplatňováním institucionální autority, kontroly a tlaku na přizpůsobení, participaci apod. Vztahový aspekt poukazuje na kvalitu a intenzitu vztahů mezi učiteli a žáky (cit. dle BLAŠTÍKOVÉ aj.,

2015). J. Lašek rozlišuje školní klima otevřené a uzavřené. Otevřené klima školy se projevuje vzájemnou důvěrou a angažovaností učitelů, přičemž ředitel vede podřízené příkladem a podporuje jejich entuziasmus. Uzavřené klima se projevuje zřetelnou nechuť se angažovat, ředitel školu vede formálně, byrokratickým a odosobněným způsobem bez pochopení pro jednotlivé podřízené (LAŠEK, 2001).

2.3.2 Faktory utvářející klima školy a školní třídy

Austin a Holowenzak vymezují dva základní faktory, které vytvářejí školní klima a které ovlivňují úspěch žáků ve škole – organizaci školy a výchovně-vzdělávací proces. Organizaci školy tvoří:

- vlastní management školy,
- vedení školy
- stabilita učitelského sboru
- další vzdělávání učitelů
- vytváření kurikula školy
- spolupráce a podpora rodičů
- všímání si úspěchů ve vyučování
- maximalizace učebních cílů
- podpora školskou správou.

Organizaci výchovně-vzdělávacího procesu dle autorů představuje:

- kooperativní plánování
- význam společnosti
- komunikace o cílech a vysokých očekáváních
- přímé vyučování
- pořádek a disciplína
- koherentní kurikulum

Tyto faktory na sebe vzájemně působí a na jejich základě učitelé stanovují očekávání vůči žákům. Deklarovaná očekávání pak ovlivňují motivaci a výkony žáků ve vyučování. Jedná se o uzavřený cyklus, neboť dobré výsledky žáků zpětně pozitivně ovlivňují školní klima (cit. dle KAŠPÁRKOVÉ, 2007, s. 39).

Dobré klima školy a školní třídy můžeme tedy chápat jako výsledek i příčinu pozitivního spolupůsobení uvedených faktorů. Pozitivní školní klima se odráží především ve vzájemných vztazích mezi účastníky vzdělávání, v pocitech vzájemné sounáležitosti, důvěry, v přátelské atmosféře a ve sdílení společného cíle.

2.3.3 Znamky pozitivního klimatu školy a školní třídy

R. Susková vymezuje následující znamky pozitivního klimatu (SUSKOVÁ, 2008, s. 10):

➤ Z hlediska žáka

- Učení je zajímavé, objevné, žák z něj má radost.
- Požadavky jsou přiměřené schopnostem žáka.
- Žák cítí, že se k němu přistupuje spravedlivě a bude brán zřetel na jeho názor.
- Žák zažívá pocit úspěchu.
- Žák chápe, co se po něm chce, rozumí pokynům.
- Je podporován rozvoj zdravé osobnosti žáka.

➤ Z hlediska učitele

- Chodí do třídy rád, učí se mu tam dobře, cítí se v pohodě.
- Učitel má pocit seberealizace v práci, zažívá pocit úspěchu.

➤ Z hlediska rodičů

- Cítí, že se s jejich dětmi zachází citlivě a spravedlivě.
- Pozitivně hodnotí kvalifikovanost učitele.
- Chtějí pro své dítě individuální podporu.
- Oceňují vstřícnost učitele.

➤ Z hlediska veřejnosti

- Žáci jsou připravováni k úspěšnému zapojení do pracovního světa.
- Žáci jsou vedeni k zodpovědné účasti na veřejném životě.

2.3.4 Ovlivňování klimatu školy a školní třídy

Z praxe víme, že ovlivňování klimatu není jednoduché, změny se často navozují poměrně obtížně. Mohou k nim přispět různé faktory, např. osobnost učitele či vnitřní

rozhodnutí školy přihlásit se k některému alternativnímu programu (Waldorfská škola, Začít spolu). Přestože je navození změny klimatu obtížné, odborná veřejnost se shoduje, že jej měnit lze. J. Mareš a J. Lašek uvádějí následující etapy vedoucí ke změně klimatu - důkladně poznat klima pomocí rozhovorů či pozorování, vyhodnotit údaje, interpretovat výsledky (porovnat pohled na školní klima mezi jednotlivými aktéry), rozhodnout o změnách (které proměnné je třeba zlepšit), promyslet konkrétní pedagogický postup umožňující zlepšení školního klimatu, provádět citlivé, systematické a dlouhodobé zásahy do školního klimatu a závěrem vyhodnotit úspěšnost změny školního klimatu (MAREŠ a LAŠEK, 1996, s. 108).

Konkrétní pedagogické postupy vedoucí ke zlepšení třídního klimatu můžeme podle J. Čápa a J. Mareše použít v následujících oblastech - vztahy mezi žáky ve třídě, jejich zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě (ČÁP a MAREŠ, 2001). Dobré vztahy mezi žáky ve třídě můžeme budovat např. snahou o větší soudržnost třídy, organizací společných akcí mimo třídu a školu, důsledným potíráním nežádoucího, agresivního chování mezi žáky navzájem. Zájem žáků o výuku pak můžeme zvýšit např. propojením teoretické výuky s praxí, pozváním rodičů a odborníků do školy či projektovým vyučováním, klid a pořádek ve třídě podpoříme zejména jasně stanovenými pravidly.

Obtížnost změny celkového klimatu školy shledávají J. Čáp a J. Mareš ve třech oblastech: 1. Škola je podle autorů složitý organismus – instituce a změny v instituci se prosazují obtížně. 2. Intervenční zásahy mohou probíhat na různých úrovních, přičemž pozitivní změny jedné úrovně nemusí zásadním způsobem ovlivnit úroveň zbývající. 3. Změny klimatu jsou především změnami cílů a postojů jednotlivých účastníků školního klimatu a vzhledem k jejich množství nelze očekávat změny rychle, ani u všech (ČÁP a MAREŠ, 2001).

J. Čáp a J. Mareš shrnují vliv sociálního klimatu školy na jedince slovy: „*Své sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli, vedením školy, spolužáky (...) si jedinec fixuje a odnáší do života. Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost vážně poznamenat*“ (ČÁP a MAREŠ, 2001, s. 595). K tomuto dodejme, že pocity křivdy, které některé děti ve škole zažijí

(ať už v souvislosti se šikanou či nespravedlivým postojem pedagoga), se velmi obtížně hojí a často se s jedincem nesou až do dospělosti.

2.4 Oblasti klimatu školy a školní třídy

2.4.1 Celkový vztah a motivace ke škole

Škola je místem, kde učitelé a žáci tráví podstatnou část svých životů. Vznikají mezi nimi bohaté interpersonální vztahy, zažívají zde úspěchy, radost, smutek, obavy i frustrace. Není tajemstvím, že motivovanost žáků s věkem klesá, přičemž lépe si vedou např. některé alternativní školy, které kladou důraz na propojení školy s běžným životem, na mezilidské vztahy či na podnícení zájmu svých žáků o výuku. Pozitivní vztah žáků ke škole a k učení lze rozvíjet mnoha způsoby. Spolutvůrci pozitivního klimatu jsou nejen žáci a učitelé, ale také ředitel školy a rodiče.

J. Kašpárková v tomto kontextu vyzdvihuje roli ředitele, jehož osobnost má značný vliv na utváření vztahu ke škole ze strany žáků, učitelů, rodičů a další veřejnosti. Autorka zdůrazňuje význam jeho manažerských schopností, jež umožňují kvalitní vedení školy, jeho schopnost vytvářet nové ideje k optimalizaci školního života, ochotu úzce spolupracovat s učiteli i širokým okolím a jeho podíl na tvorbě tvořivého školního klimatu (KAŠPÁRKOVÁ, 2007).

Sociální klima školní třídy mohou významně ovlivňovat také neprospívající žáci. H. Vykopalová upozorňuje, že jejich pracovní výsledky neodpovídají vysokým nárokům učitele a tato přetíženost pak vede k různým patologickým odchylkám, neurózám a může být zdrojem konfliktů a negativistického chování (VYKOPALOVÁ, 1992). Proto je tak důležité, aby se pedagog naučil oceňovat i maličkosti a aby se snažil nalézt u každého žáka oblast, ve které je dobrý, aby tak i méně nadaní žáci měli možnost zažít pocit úspěchu.

2.4.2 Kvalita a kompetence učitelů

Odborníci se shodují na tom, že osobnost učitele, jeho kvalita a kompetence zásadním způsobem ovlivňují klima ve škole i školní třídě. Takový učitel se soustředí na podporu zdravých vztahů ve třídě, má dostatečné řídicí schopnosti a používá vhodné vyučovací metody.

Kvalita učitele zahrnuje podle D. Nezvalové nejen odborné vědomosti a pedagogické dovednosti, ale také schopnost sebekritiky a sebereflexe, empatii, respekt, angažovanost ve vztahu k druhým a řídicí dovednosti (NEZVALOVÁ, 2003, s. 11).

Pedagogický slovník chápe kompetence učitele jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, s. 129). J. Kašpárková vymezuje kompetence oborové (znalost předmětu), pedagogické, komunikativní, řídicí, diagnostické aj. (KAŠPÁRKOVÁ, 2007). Tyto kompetence mohou učitelé získávat a rozvíjet v průběhu celé své profesní dráhy.

Učitel vytváří dobré klima také tím, že se zajímá o problémy žáků, pomáhá jim. Tak podporuje zdravé sebevědomí žáků a jejich radost z učení. Empatický učitel lépe chápe potřeby a postoje žáků, rozumí jim, což následně přispívá k pozitivnímu klimatu třídy. Záleží mu nejen na studijních výsledcích žáků, ale také na tom, aby se žáci ve škole cítili dobře.

Utváření optimálního sociálního klimatu je podle H. Vykopalové dokonce základní úlohou učitele: „*Učitel nepůsobí na žáka pouze na úrovni svých vědomostí, ale i na úrovni svých charakterových vlastností, citu, vůle, morálních a estetických vlastností. Právě vnitřní stránka vyučovacího procesu vyžadující těsnost vztahu mezi učitelem a žákem, má při výchově a vzdělávání rozhodující význam. Učitel nepředává žákovi pouze vědomosti, ale usměrňuje celý jeho osobnostní vývoj*“ (VYKOPALOVÁ, 1992, s. 8). Pedagogický vztah může být přínosem nejen pro žáka, ale i pro učitele, který se prostřednictvím něj seberealizuje. Učitelé mohou pozitivně ovlivňovat klima školy také budováním dobrých vztahů v pedagogickém sboru, tím, že spolu spolupracují, pomáhají si, sdílejí své zkušenosti apod.

R. Braun, D. Marková a J. Nováčková se ztotožňují s H. Vykopalovou, když tvrdí, že vedení třídního kolektivu je nejnáročnější dovedností učitele, která klade vysoké nároky na jeho osobnost a morální kredit. Harmonický rozvoj dítěte v kontextu třídy pak tvoří dobrý adaptační základ pro zvládnutí dalších sociálních prostředí jako je střední škola či zaměstnání (BRAUN, MARKOVÁ a NOVÁČKOVÁ, 2014).

2.4.3 Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování

Bezpečné, vlídné a neohrožující klima pomáhá eliminovat výskyt nekázně ve vyučování. Takové klima je podmíněno vytvořením atmosféry důvěry, otevřenosti a úcty, kultivací vztahů ve třídě a jasně stanovenými pravidly vzájemného soužití.

CH. Kyriacou definuje kázeň jako řád či pořádek, který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit (KYRIACOU, 2004, s. 96). J. Dunham tvrdí, že učitelé se nejčastěji setkávají s následujícími vážnějšími formami nežádoucího chování: drzé poznámky pronášené potichu, honění se po třídě, praní se, otevřené nadávky učiteli, házení předmětů po třídě, ničení školního majetku, napadení učitele, vyhrožování, kouření při hodině, odmítání podřídit se autoritě (DUNHAM, 1992, s. 45). Jako nejzávažnější problémy v této oblasti vidíme agresivitu, šikanu a jiné sociálně-patologické jevy. Ze zkušenosti víme, že kázeň ve třídě může výrazně ovlivnit také přirozená autorita učitele (či její absence).

2.4.4 Soudržnost třídy jako sociální skupiny

J. Kašpárková říká: „*Soudržnost (třídy) určuje úroveň přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy*“ (KAŠPÁRKOVÁ, 2007).

Podle R. Brauna, D. Markové a J. Nováčkové třídní koheze zásadním způsobem ovlivňuje sociální klima třídy. Žáci prožívají pocit sounáležitosti, se třídou se identifikují a cítí se v ní dobře a bezpečně. Pokud je žákům třída blízká, mají menší potřebu vyhledávat jiné referenční skupiny, což má význam pro primární prevenci (BRAUN, MARKOVÁ a NOVÁČKOVÁ, 2014). Pozitivní vztahy ve skupině a klima spolupráce, vzájemné pomoci a důvěry působí příznivě na vývoj dítěte a podporuje rozvoj důvěry k lidem, která je jednou z podmínek duševního zdraví jedince.

R. Čapek soudí, že třída žáků na druhém stupni ZŠ nebývá tak soudržná jako neformální skupiny. Ve třídě se vytvářejí dvojice, skupinky, party, spíše než soudržná skupina, která táhne za jeden provaz (ČAPEK, 2010). Velkou roli zde hraje opět osobnost učitele, který může svým přístupem a chováním soudržnost třídy podpořit, o čemž se můžeme přesvědčit ve výzkumné části diplomové práce.

2.4.5 Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy

Klima školy a školní třídy ovlivňuje podle J. Kašpárkové také fyzikální prostředí školy a školní třídy. Patří sem např. příjemné prostředí školy a školní třídy, chutné obědy, pohodlné školní lavice a židle či dobré vybavení školy, např. pomůcky, tělocvična, bazén, knihovna apod. (KAŠPÁRKOVÁ, 2007).

3 Rodiče jako spolutvůrci klimatu školy a školní třídy

Rodiče mohou svými postoji, názory a chováním klima ve škole a školní třídě významně ovlivňovat. Ačkoliv bývá školní klima považováno primárně za vyjádření vnitřních vztahů mezi sociálními skupinami v prostředí školy, M. Rabušicová na školu pohlíží jako na otevřený systém, v němž se odrážejí vlivy vnějšího prostředí (postoj veřejnosti, rodičů, podpora a pozitivní ovlivňování rodiny), a ty se promítají do vnitřního prostředí, vztahů a uspořádání školy (RABUŠICOVÁ aj., 2004). Je v našem zájmu s rodiči spolupracovat, neboť tak získáme spojence, kteří nám mohou pomoci školní klima pozitivně proměňovat.

3.1 Rodiče a třídní klima

Mnozí autoři považují třídní klima za doménu žáků a učitelů. Připomeňme si obvyklou definici třídního klimatu: „*Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve školní třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (LAŠEK, 2001, s. 40). R. Čapek však dodává, že ačkoliv nelze rodiče považovat za přímé spolutvůrce třídního klimatu, obvykle do něj velmi zasahují. Jako spolupříjemci školního vzdělání svého dítěte školu pozorují, dozorují, vznášejí své názory a připomínky (ČAPEK, 2010). Rodina sehraává důležitou roli v utváření osobnosti dítěte, formuje jeho sebepojetí, jeho motivaci k učení, předkládá dítěti vzorce a pravidla chování, učí jej uznávat určité životní hodnoty apod. To vše se může projevit v chování žáků, v jejich práci i přístupu k učení, a tak ovlivňovat klima ve škole a ve školní třídě.

V praktické části této práce se ukazuje, že rodiče od učitele očekávají nejen odborné znalosti a pedagogické dovednosti, ale také rovné zacházení, pomoc a vstřícnost při řešení problémů, individuální přístup k dítěti, objektivní hodnocení žáka, vřelost a ochotu ke spolupráci, diskusi s rodiči.

Rodiče mohou ovlivňovat klima ve třídě také negativním způsobem. Podle R. Čapka se jedná např. o ambiciózní rodiče, jejichž nároky na školní přípravu vedou k přetížení dítěte, dále rodiče, kteří negativně hodnotí učitele či školu před dětmi nebo kteří na dítě přenášejí své nepodložené obavy a strach ze školy. Rodiče také mohou nepřímo ovlivňovat vztahy ve třídě (s kým kamarádit a s kým ne), mají na starost oblékání a vybavení dítěte, což vede k vzájemnému (pozitivnímu i negativnímu) srovnávání a hodnocení (ČAPEK, 2010, s. 24). Závěrem dodejme, že problémy v rodině často vedou ke zhoršení prospěchu a nezájmu dítěte o výuku a že v chování a školní práci dítěte se souhrnně odráží vliv rodinné výchovy.

3.2 Spolupráce školy s rodiči

3.2.1 Význam spolupráce školy a rodiny

Spolupráce školy s rodinou představuje významný faktor efektivity vzdělávání dětí. Úkolem každé školy je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. V. Krejčová pohlíží na význam spolupráce rodiny a školy ve třech rovinách: 1. Z hlediska dítěte účast rodičů na životě školy dává dítěti signál, že jeho rodina uznává a schvaluje svět školy. Vidí-li dítě své rodiče a učitele pracovat společně, bude lépe přijímat autoritu dalších dospělých a pravděpodobně bude mít také pozitivnější postoj ke škole než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá. 2. Z pohledu rodiny se vzájemnou spoluprací školy a rodiny posiluje sebeúcta rodičů. Rodiče si tak mohou lépe uvědomit své možnosti, kompetence a také získat hlubší pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte. 3. Součástí pravidelné neformální komunikace mezi učiteli a rodiči představuje výměna informací o vývoji dítěte, přičemž škole a učiteli napomáhá toto vzájemné sdílení poznatků o potřebách dítěte přizpůsobit podmínky ve škole individuálním potřebám dítěte a efektivně řešit problémy vzniklé v průběhu pobytu dětí ve škole (KREJČOVÁ, 2005, s. 76). Podle J.

Prokopa participační vztah mezi učiteli a rodiči dlouhodobě přispívá k tomu, že „škola v myslích žáků přestává být stroze hierarchicky členěnou institucí. (...) Naopak se postupně stává učebním a životním prostorem pro společnost lidí, kteří jasně vnímají svou vzájemnou provázanost a odpovědnost za společné pedagogické cíle“ (PROKOP, 2001, s. 32).

R. Čapek vyzdvihuje pozitivní vliv spolupráce rodiny a školy na školní klima: „Spolupráce školy s rodinou ukazuje na kvalitu školy. Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima“ (ČAPEK, 2013, s. 16). Úzká spolupráce školy s rodiči pozitivně ovlivňuje vzájemnou důvěru, odbourává strach a předsudky a napomáhá včasnému řešení případného výskytu rizikového chování. Vzájemný vztah můžeme rozvíjet zapojením rodičů do života školy. Aktivní účast rodičů a rodiny na činnosti školy je však poměrně čerstvou záležitostí. V minulosti byl podle J. Majerčíkové vztah školy a rodiny uskutečňován na formální bázi, k osobním setkáním docházelo pouze v případě výchovně-vzdělávacích problémů dítěte. Uplatnění principů demokratické společnosti umožnilo rodičům vstup do této veřejné instituce a jejich zapojenost se začala postupně zvyšovat (MAJERČÍKOVÁ, 2011).

Škola má podle S. Wolfendaleové s rodiči spolupracovat z následujících důvodů (cit. dle ČAPKA, 2013, s. 15):

- Právo – rodiče mají právo účastnit se aktivit ve škole, právo na informace o jejich dítěti, nesou zásadní odpovědnost za rozvoj dítěte.
- Rovnost – rodiče jsou partnery školy, rodiče i škola mají odlišnou, avšak stejně hodnotnou zkušenost.
- Reciprocita – všichni mají mít ze vzájemného vztahu prospěch, každý je za svá rozhodnutí zodpovědný.
- Posilování – rodičům se otevírá možnost učit se, poznávat nové věci apod.

Ačkoliv se odborná veřejnost shoduje na tom, že spolupráce školy s rodiči je pro dobré školní klima klíčová, na mnohých českých školách je tato oblast dosud opomíjená. S. Štech vyjmenovává charakteristické rysy našeho školství, které negativně ovlivňují vzájemnou spolupráci školy s rodiči (ŠTECH, 2000, s. 12):

- Separace školy a rodiny – škola je vnímána jako uzavřená instituce, komunikace probíhá jednosměrně, vzájemné kontakty jsou omezené a často mají negativní ráz.
- Selektivnost – rodičovská aktivita je vítána pouze když škola usoudí, že je to vhodné a potřebné.
- Úkolování – učitel komunikuje s rodiče převážně formou požadavků či žádostí bez přihlídnutí k individuálním potřebám rodiny, učitelé delegují řešení potíží na rodinu.
- Formálnost vztahů rodiče a učitele – formální setkávání, ve kterých mají rodiče pasivní roli.

J. L. Epsteinová formuluje šest způsobů, jakými se rodiče mohou zapojit do života školy. Patří sem posilování rodičovských dovedností (např. rodičovské vzdělávání a jiné aktivity na podporu rodiny), komunikace mezi rodiči a školou, dobrovolná práce rodičů ve škole, domácí učení rodičů s dětmi, rodičovská účast na rozhodování ve škole a spolupráce s širší komunitou (cit. dle ŠEĎOVÉ, 2009).

3.2.2 Vztah mezi školou a rodiči

M. Rabušicová vymezuje role, které rodiče mohou ve vztahu ke škole zastávat – roli klientskou, partnerskou, občanskou a roli rodiče jako problému. V klientském (zákaznickém) přístupu jsou učitelé vnímáni jako odborníci na poskytování zadaných služeb a rodiče jsou odborníky na výchovu vlastních dětí, kteří vědí, jaké služby od školy požadují. Tento koncept staví na svobodném výběru školy rodiči a hlásí se k němu většina rodičů u nás. Partnerský přístup nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, tedy vzájemné uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. V jeho rámci se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako obohacení pro svou práci. Tento přístup nejvíce přispívá k budování pozitivních vztahů mezi rodiči a školou. V občanském vztahu rodiče jako občané uplatňují svá práva a odpovědnost vůči školám (RABUŠICOVÁ aj., 2004). Pod pojmem rodiče jako problém si můžeme představit rodiče, kteří nemají zájem o vzdělávání svého dítěte a udržují se školou minimální kontakt.

S. Štech naproti tomu rozlišuje alternativní, komplementární a nahrazující vztahy mezi rodiči a školou. V alternativním vztahu rodiče cítí ve vztahu ke škole spíše bezmoc,

nerozumí potížím svých dětí, rezignují na pomoc při přípravě do školy i na častější kontakty s učiteli. V nahrazujícím vztahu jsou rodiče vůči škole kritičtí, dožadují se změny pojetí vyučování, soustředí se více na domácí přípravu. Vztah komplementární je jakousi třetí cestou, kde rodina od školy vyžaduje předávání poznatků a zároveň funguje jako její „prodloužená ruka“ (ŠTECH, 2004). Úskalí spolupráce rodičů se školou vystihuje autor slovy: „*Rodiče i učitelé se musejí vyrovnávat na jedné straně s nutností zajistit individuální rozvoj osobnosti dítěte podle jeho zájmů a zvláštností a současně – na druhé straně – podporovat jeho adaptaci na život ve společnosti a osvojení nezbytných (normativních) vědomostí, dovedností a postojů umožňujících tuto adaptaci*“ (ŠTECH, 2004, s. 372).

3.2.3 Motivace rodičů ke spolupráci se školou

M. Rabušicová rozlišuje dvě základní pohnutky, které motivují rodiče ke spolupráci se školou: 1. rodiče spolupracují se školou v zájmu lepší péče o své děti, o jejich výchovu a vzdělávání, 2. Rodiče spolupracují se školou proto, aby mohli ovlivňovat chod školy a zvyšovat její prosperitu jako instituce. První možnost označuje autorka jako výchovné partnerství, druhou jako sociální partnerství (RABUŠICOVÁ, 2004). E. Švarcová a J. Mareš výše zmíněné potvrzují tvrzením, že ve škole probíhá svébytná socializace dítěte a škola a rodina hledají, jaké místo mohou v tomto nelehkém procesu zaujmout. Působení školy a rodiny by tak mělo být koordinované a vést k všestrannému rozvoji dítěte. K tomu je však nutné si s rodiči vyjasnit, jaké způsoby spolupráce preferují (ŠVARCOVÁ a MAREŠ, 2006). I. Viktorová a S. Štech dodávají, že obraz současné rodiny je stále více závislý na škole, na dobrém průchodu dítěte školou, který tak sociálně potvrzuje úspěšnost rodiny. Citlivá závislost rodiny na školním hodnocení pak může vést k problémům ve vztahu rodiny a školy (ŠTECH a VIKTOROVÁ, 2001).

Na rizika a limity partnerství mezi školou a rodiči upozorňuje M. Rabušicová. Rodiče podle autorky často vnímají nedostatek času na spolupráci se školou, rizikem může být také exkluzivita vztahů školy s rodiči, kteří se do spolupráce zapojí. Omezení dále spočívají ve feminizaci školství, která může odrazovat otce od zapojení do života školy. Na straně učitelů bývá zase překážkou vysoké pracovní zatížení, jejich nedostatečná připravenost na práci s rodiči a tradice školy jako uzavřené instituce (RABUŠICOVÁ aj., 2004). Účast rodičů na vzdělávání svých dětí také významně

klesá s přechodem dítěte na druhý stupeň. Rodiče se zřejmě domnívají, že dítě již nepotřebuje tak intenzivní pomoc a podporu, avšak právě toto období je rizikové z hlediska výskytu nežádoucích jevů, a proto je úzká spolupráce školy a rodiny v tomto citlivém období žádoucí.

Podle M. Pola a M. Rabušicové je vztah školy a rodiny při přechodu na druhý stupeň poznamenán také velkým množstvím učitelů a z toho plynoucími méně osobními vztahy a menším poznáním žáků, sporadickým kontaktem třídního učitele se třídou (učí max. 2 – 3 předměty) a z toho plynoucím méně komplexním poznáním dětí, zájmem omezeným na prospěch dítěte s cílem dostat jej na školu, odčerpáváním žáků na víceletá gymnázia, přičemž s „přebranými“ žáky zůstávají „přebrání“ rodiče, případně tím, že karty jsou již rozdány (žáci již mají nálepkou úspěšného či problémového žáka) (RABUŠICOVÁ a POL, 1996).

3.2.4 Pilíře úspěšné spolupráce školy a rodiny

Úspěšná spolupráce mezi školou a rodinou je podle J. S. Colemana podmíněna pěti pilíři (cit. dle POHNĚTALOVÉ, 2015, s. 40):

- Učitel by měl umět zorganizovat příležitosti pro setkávání s rodiči a vědět, že sám musí být iniciátorem těchto setkání.
- Spolupráce má být posvázena pravidly a povinnostmi – obě strany si mají sdělit vzájemná očekávání.
- Učitel by měl zajistit komunikaci různého druhu a seznámit rodiče s kurikulem a dalšími informacemi, které potřebují.
- Spolupráce má být podpořena takovými aktivitami, které mohou rodiče a děti dělat dohromady.
- Učitel má pravidelně podávat zprávy o výsledcích spolupráce, o školním výkonu a práci dětí.

Také T. Bull doporučuje budovat partnerské vztahy školy a rodiny pomocí podobných principů – informování, vysvětlování, pozorování, participace a rozhodování. Rodiče mají vědět, jak se dítěti ve škole daří, měli by rozumět tomu, co se ve škole děje. Dále by měli mít možnost nahlédnout do skutečného života školy, měli by dostat příležitost pomáhat škole a s rostoucí znalostí vnitřního života školy by měli mít možnost zapojit

se do procesu rozhodování o škole, jejím kurikulu a rozvoji (RABUŠICOVÁ aj., 2004).

K vytvoření opravdového partnerského vztahu s rodinou je podle V. Krejčové nutné dodržovat několik zásad, které navázání a udržení kontaktu s rodinou podpoří (KREJČOVÁ, 2005):

- Škola má podle autorky respektovat úlohu rodičů a pěstovat vzájemný respekt, neboť rodiče jako primární vychovatelé svých dětí mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich dítěte.
- Škola má zachovávat vůči rodině důvěrnost, dále má s rodinou mluvit o vzájemných očekáváních školy a rodiny, sdílet své představy a záměry.
- Škola má podporovat spolupráci s rodiči nabídkou vícero strategií k jejich zapojení, aby si každá rodina mohla vybrat formu spolupráce, která jí bude nejvíce vyhovovat.
- Škola má usilovat o zapojení celé rodiny, nejen rodičů dětí.
- Škola má plánovat rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.
- Škola se má zaměřovat na silné stránky rodiny a poskytovat jí pozitivní zpětnou vazbu.
- Škola má spolupracovat s dalšími partnery školy a mít trpělivost při postupném a mnohdy náročném budování partnerského vztahu a spolupráce s rodiči.

3.2.5 Formy spolupráce školy s rodiči

Mezi obvyklé formy spolupráce školy s rodiči řadíme třídní schůzky a individuální konzultace, informační schůzky pro rodiče prvňáčků, dny otevřených dveří, koncerty a vystoupení pro rodiče, výtvarné dílny, pořádání akcí pro rodiče, oslavy, projektové dny apod. R. Čapek se domnívá, že rodiče mají mít možnost navštívit výuku nebo se stát asistenty učitele, účastnit se rodičovských dnů či rodičovských dílen, kdy představují dětem své povolání. Rodiče mohou také pomáhat při výletech či exkurzích, vést kroužky, působit ve školní radě, v organizacích na podporu školy. Škola může ve spolupráci s rodiči pořádat charitativní akce, méně obvyklé jsou návštěvy učitele v rodině žáka, který tak má příležitost poznat rodinu v jejím

přirozeném prostředí (ČAPEK, 2013). Podle V. Krejčové je návštěva pedagoga v rodině žáka dokonce jedním z neefektivnějších způsobů posílení komunikace rodiny a školy (KREJČOVÁ, 2005).

Rodiče mají díky spolupráci se školou možnost nahlédnout do života školy a vidět své dítě jinak, než jak je znají z domova. „*Na oplátku mohou učitelé očekávat, že od rodičů získají podporu, která se přesune i do domova dětí*“ dodává R. Čapek (ČAPEK, 2010, s. 24). Rodiny se však do aktivní spolupráce se školou nezapojí samy od sebe, škola spolupráci musí podněcovat a rodiče do školy zvat.

Inspiraci pro zapojení rodičů do činnosti školy můžeme nalézt v zahraničí, v některých alternativních školách či ve vzdělávacím programu *Začít spolu*. Tento program mimo jiné také zdůrazňuje partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání (ČAPEK, 2013). První setkání s rodiči se zde konají před začátkem školního roku, třídní schůzky probíhají za účasti dětí, rodiče mohou být přítomni ve vyučování, s učitelem si tykají, učitel má možnost navštívit rodinu doma, aby se seznámil s domácím prostředím dítěte apod. Časté jsou také pravidelné akce, které organizují rodiče, kteří se díky tomu mezi sebou dobře znají (MATÝSKOVÁ, 2003). Podnětně může působit také zkušenost rodiče žáka International School of Prague, který popisuje úzkou spolupráci školy s rodinou. Na začátku školního roku rodiče třídního učitele seznamují s povahou, vlastnostmi svého dítěte, s jeho domácím prostředím. Na třídních schůzkách, které se konají každé tři měsíce, dostávají rodiče desky s pracemi žáka za dané období včetně vlastního sebehodnocení žáka ohledně studijních výsledků. Ve škole jsou realizovány četné akce pro rodiče, např. uvítací piknik, různá představení pro rodiče, charitativní akce, schůzky rodičů s učitelem, který rodiče seznamuje s obsahem kurikula na následující rok. V každé třídě jsou voleni dva zástupci z řad rodičů, kteří se starají o chod třídy, sami organizují školní akce. Dvakrát ročně rodiče organizují neformální večere s učitelem, dále pravidelně docházejí do výuky, kde děti seznamují se svými tradicemi, svátky (ČAPEK, 2013). „*Autorita a přátelství, respekt a uznání jsou podloženy tím, co a kolik toho učitel pro rodiče dělá, jaký škola nabízí podíl na svých činnostech apod. Není rozdíl mezi zahraniční a českou školou například v počtu třídních schůzek nebo konzultací. Rozdíl však dělá kvalita a intezita těchto setkání* (ČAPEK, 2013, s. 56).

3.3 Komunikace školy s rodiči

3.3.1 Vliv a význam vhodné komunikace školy s rodiči

M. Langová a V. Heřmanová upozorňují na význam vhodné komunikace školy s rodiči: „*K pozitivním vztahům mezi školou a rodinou přispívá promyšlená, jasná, věcná a vlídná komunikace učitelů s rodiči*“ (LANGOVÁ a HEŘMANOVÁ, 2007, s. 37). Komunikace učitele s rodiči o nevhodném chování žáka by tak vždy měla zahrnovat i pozitivní aspekty jeho chování, neboť tím utváříme pozitivní postoj rodiče k řešení problému a chuť s námi spolupracovat.

Na negativní vliv nevhodné komunikace učitele s rodiči upozorňuje také R. Čapek. Učitelé mohou rodiče pro vzájemnou spolupráci získat svou profesionalitou, vhodnou komunikací s rodiči (vedenou snahou o dobro daného žáka), optimismem a pozitivním postojem, vstřícností a pochopením k individuálním problémům a požadavkům rodičů (ČAPEK, 2010).

Komunikace učitele s rodičem by měla být suportivní (učitel rodiči aktivně naslouchá, je empatický), učitel nezaujímá obranný postoj. Komunikaci s rodičem samozřejmě ovlivňuje také postoj žáka k danému učiteli (zda jej má dítě rádo a doma jej chválí) a kvalita spolupráce daného učitele s rodiči (zda pořádá pro rodiče různé akce, zve je do školy) (ČAPEK, 2013). Napjaté vztahy mezi rodiči a učitelem mohou vyplývat ze vzájemného strachu, obav a nejistoty. Na vzájemná setkání tak často přicházejí obě strany s pocitem, že budou muset bránit své pozice, z čehož pak pramení neschopnost se vzájemně domluvit.

Právě průběžnou, intenzivní a vlídnou komunikací s rodiči můžeme předejít výskytu vážnějších problémů a také tomu, že rodiče jsou do školy zváni, až když je situace vyhrocená. Takové setkání se pak mnohdy nese v negativním duchu a rodiče jej vnímají jako nepříjemné. M. Rabušicová ke konfliktům v komunikaci dodává: „...*potřeba úzkých vztahů mezi rodiči a školními programy je důležitá pro to, aby se významní lidé z života dítěte k němu chovali konzistentně a aby existovaly pozitivní vazby mezi základními prostředními, v nichž se dítě pohybuje, tedy domácím a školním*“ (RABUŠICOVÁ aj., 2004).

Podle M. Rabušicové a M. Pola rodiče při komunikaci se školou oceňují, pokud je s nimi jednáno jako s partnery, jimž je nabídnuta podpora a pomoc při řešení problémů. Rodiče dále vítají, pokud vědí, že je jejich dítě ve škole v bezpečí a spokojené, že učitel má o dítě zájem. Důležité je pro ně dostávat informace včas, dále chtějí mít jasnou představu o vzdělávání a kompetencích školy, chtějí znát hranice a srozumitelná pravidla, která zajistí bezpečný a přehledný rámec vzájemné komunikace. Častou překážkou zdárné komunikace jsou také implicitní, tedy nevyřčená očekávání. Tomuto lze předejít tím, že si škola i rodiče otevřeně vyjasní vzájemné potřeby a očekávání (RABUŠICOVÁ a POL, 1996).

3.3.2 Formy komunikace školy s rodiči

I. Viktorová a I. Smetáčková rozlišují komunikaci přímou – nepřímou, osobní – neosobní a formální – neformální. Přímé kontakty jsou takové, které probíhají mezi vyučujícími a rodiči, zatímco nepřímá komunikace probíhá nejčastěji prostřednictvím dítěte. Osobní komunikace předpokládá setkání rodičů tváří v tvář a neosobní komunikace využívá distanční komunikační kanály, jako je telefon, internet či žákovská knížka. Výhodou neosobních komunikačních prostředků je jejich rychlost, časová a prostorová flexibilita a možnost být v kontaktu s větším počtem rodičů. Nevýhodou mohou být případná nedorozumění či nalezení shodného pohledu na daný problém. Formální kontakty se řídí ustálenými pravidly, jsou součástí základních funkcí instituce školy. Tato pravidla mohou být někdy považována za omezující, jsou však také zdrojem bezpečí, protože chrání před zneužitím mocenské převahy komunikačních partnerů (VIKTOROVÁ a SMETÁČKOVÁ, 2014). K formální komunikaci s rodiči nám slouží např. žákovské knížky, třídní schůzky či výchovné komise. Neformálně se s rodiči můžeme setkávat mimo školu či při různých akcích na půdě školy, jako jsou jarmarky, oslavy konce školního roku apod.

Přes důraz, který je kladen na přímou komunikaci mezi učiteli a rodiči, upozorňují S. Štech a I. Viktorová na to, že převážná část komunikace probíhá nepřímou, nejčastěji prostřednictvím dítěte. Dítě samo je důležitým zdrojem informací pro obě strany – učitele i rodiče. Rodiče se dívají na školu z hlediska svého dítěte – zdali škola vyhovuje potřebám jejich dítěte, očekáváním, ambicím rodiny. Nepřímá komunikace (výroky, které nejsou řečeny přímo rodičům, ale přenášeny dětmi) může obzvláště v konfliktních situacích negativně poznamenat vzájemné vztahy školy a rodiny. Děti

navíc mohou obsah sdělení reinterpretovat, mlžit sdělení, pracovat s emocemi apod. (ŠTECH a VIKTOROVÁ, 2001). I. Viktorová a I. Smetáčková upozorňují na pozitiva nepřímé komunikace, neboť podle autorek poskytuje potřebný prostor pro emancipaci dítěte. Dítěti je poskytnuta autonomie, čímž je mu umožněno, aby se emancipovalo od rodiny, přijalo vlastní zodpovědnost, učilo se samostatnosti. Pokud je kontakt mezi rodiči a vyučujícími natolik blízký, že dítě nemůže mít v budování vztahu obou institucí žádnou aktivní úlohu, mizí podle autorek důležitý aspekt socializace dítěte (VIKTOROVÁ a SMETÁČKOVÁ, 2014).

Mezi obvyklé způsoby komunikace učitelů s rodiči patří např. třídní schůzky, konzultace či žákovské knížky. Podle R. Čapka je možné využívat také poznámkové sešity (úkolníčky), které slouží ke každodennímu informování rodičů nejen o domácích úkolech, nebo neformální zprávy, které podávají informace o oblíbených aktivitách, dovednostech či úspěších dítěte. Tyto zprávy jsou součástí průběžného hodnocení dítěte, přičemž zpětná vazba rodiče je vítána (ČAPEK, 2013). Z dalších způsobů komunikace lze zmínit např. pravidelně aktualizovanou nástěnku vně školy, webové stránky, e-mail či textové zprávy.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

4.1 Úvod

Cílem mé výzkumné sondy je zjistit, co si rodiče představují pod pojmy klima školy a školní třídy a co rodiče od školy potřebují, aby se zlepšil jejich pohled na školní klima. Naplněním tohoto cíle chci přispět k většímu vhledu do školního prostředí z perspektivy rodiče a zamyslet se nad tím, jakými dílčími způsoby je možné vzájemný vztah školy a rodiny zlepšit.

K dosažení tohoto cíle jsem zformulovala hlavní výzkumnou otázku:

Co si rodiče představují pod pojmy školní klima a třídní klima?

Dílčí výzkumné otázky zní:

- 1. Jaký je pohled rodičů na klima školy a školní třídy?*
- 2. Jaké aspekty, zážitky, události ovlivňují pohled rodičů na klima školy a školní třídy?*
- 3. Co si rodiče myslí, že potřebují od školy, aby se změnil jejich pohled na školní klima?*

4.2 Domácí a zahraniční výzkumy školního klimatu

Podle H. Grecmanové výzkum klimatu školy odkrývá život ve škole, její činnost, působení a význam. Výsledky z výzkumu školního klimatu se mohou využít při transformaci školy a pro objektivizaci údajů z výzkumu klimatu je důležité porovnávat výpovědi různých skupin respondentů – učitelů, ředitelů, žáků i rodičů (GRECMANOVÁ, 2003). Názory rodičů na klima školy a školní třídy jsou v některých dosavadních výzkumech neprávem opomíjeny, přestože jejich (odlišná) zkušenost může výzkumná zjištění významně obohatit. Vzhledem k zaměření diplomové práce jsou v této kapitole prezentovány výzkumy, které se zaměřují buď na zkoumání klimatu na 2. stupni ZŠ, nebo výzkumy, které zohledňují pohledy rodičů na školní klima, případně se zabývají spoluprací školy a rodiny.

Výzkumem školního klimatu na 2. stupni pražských základních škol se v r. 1992 zabývali M. Klusák a A. Škaloudová. Autoři výzkumu zjistili, že žáci ve sledovaných třídách jsou spíše spokojeni a že školní práci nepovažují za příliš obtížnou. Ve třídách však panuje vysoká míra třenic, vysoká soutěživost a relativně nižší soudržnost tříd.

Žáci mají dobré vztahy s učiteli, mohou se aktivně podílet na výuce, uvítali by větší různorodost aktivit, větší prostor pro samostatnost a zodpovědnost za dodržování pravidel. Spokojenost žáků bývá sycena dvěma aspekty – žáci si přejí, aby ve třídě byla legrace (což se jim plní), aby mohli mít svou třídu rádi a aby tam byli šťastni, což se jim plní jen zčásti. Dále by si přáli, aby je školní práce bavila, což se jim prý obvykle nestává. Podle žáků by měla při výuce platit jasná, neměnná pravidla, výuka by měla být dobře organizována. Přáli by si mít možnost v hodinách více diskutovat, vyjadřovat své vlastní názory (KLUSÁK a ŠKALOUDOVÁ, 2001).

Posun v klimatu oproti 90. letům byl v roce 2000/1 zjišťován v 8. třídách ve třech pražských školách. Klima se ve zkoumaných školách zhoršilo asi o 10%, nejvíce pak v oblastech soudržnosti třídy a spokojenosti žáků ve třídě. Ke zlepšení nedošlo v žádné oblasti. Organizace i zvládnutelnost školní práce se zhoršila, zvýšila se řevnivost a míra třenic. Téměř polovina žáků je nespokojena s kvalitou klimatu ve třídě v následujících oblastech – řevnivost, třenice, soudržnost třídy a úroveň kamarádkých vztahů (KLUSÁK, 2004).

Zásadní vliv na klima ve školní třídě má nekázeň. Stavem kázně na 2. stupni základních škol v Praze 6 se v r. 2001 zabýval S. Bendl. 90% žáků uvádí, že se na jejich škole častěji vyskytuje drzost, podle 75% vulgárnost a podle 54% šikana. Dále následují rvačky (52%), vandalismus (51%), kouření (39%) a krádeže. Údaje získané od žáků se poměrně shodují s údaji poskytnutými učiteli. Nekázeň představuje potíže nejen pro učitele, vadí i samotným žákům, 40% žáků si přeje zpřísnění kázně na jejich škole (BENDL, 2001).

Jana Kašpárková zvolila pro evaluaci školního klimatu na Reálném gymnáziu v Prostějově kvantitativní metodu – dotazníkové šetření. Hodnoceno bylo pět oblastí školního klimatu – celkový vztah a motivace ke škole, pravidla ve škole/kázeň ve vyučování, kvalita a kompetence učitelů, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy. Klima školy bylo hodnoceno z pohledu studentů, učitelů a rodičů. Výzkum byl realizován v roce 2004 a účastnilo se jej 231 studentů, 27 učitelů a 221 rodičů. Z výzkumu vyplývá, že na gymnáziu existují statisticky významné rozdíly v hodnocení učitelů, studentů a rodičů v následujících oblastech školního klimatu – celkový vztah a motivace ke škole a pravidla ve škole/kázeň ve vyučování. Naopak neexistují statisticky významné rozdíly

v hodnocení kvality a kompetence učitelů a soudržnosti třídy jako sociální skupiny. V hodnocení architektonických, estetických a hygienických aspektů školy existují statisticky významné rozdíly u studentů a učitelů, u učitelů a rodičů a naopak neexistují statisticky významné rozdíly u žáků a rodičů.

Všechny oblasti školního klimatu byly nejlépe hodnoceny učiteli, pak rodiči, nejhorší hodnocení poskytli studenti; pouze oblast soudržnost třídy jako sociální skupiny byla hodnocena podobně studenty, učiteli i rodiči. Autorka výzkumu se domnívá, že učitelé mají tendenci hodnotit školu lépe, než se jim jeví ve skutečnosti, což může souviset s přirozenou snahou člověka prezentovat sebe a svou práci v co nejlepším světle. Kritické stanovisko studentů pak může souviset s jejich každodenními povinnostmi a učením, které se po nich požaduje. Pohledy rodičů jsou dle autorky adekvátní vzhledem k tomu, že jejich názor není zatížen jejich každodenním působením ve škole a informace získávají zčásti zprostředkovaně od svých dětí. V celkovém hodnocení školního klimatu pak obstála nejlépe oblast celkového vztahu a motivace ke škole – studentům, učitelům i rodičům se škola líbí, jsou na ni pyšní a nechtěli by raději navštěvovat jinou školu. Nejhůře hodnocenou oblastí pak je soudržnost třídy jako sociální skupiny – ne všichni studenti se mezi sebou kamarádí, s ohledem na výpovědi studentů pak autorka usuzuje, že učitelé příliš nepřispívají k vytváření hezkých vztahů mezi studenty (KAŠPÁRKOVÁ, 2007).

Problematikou vztahu školy a rodiny se ve svém výzkumu zabývali M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková a V. Čiháček. Autoři konstatují, že vztahy mezi rodinou a školou jsou považovány za významnou součást života českých škol. Zaměstnanci školy kladně přijímají požadavek otevřenosti školy, avšak přes tyto pozitivní postoje uvádějí řadu překážek, které jim nedovolí ideu spolupráce a otevřenosti realizovat. Škola, ve které jsou rodiče i zástupci školy spokojeni se vzájemnou spoluprací, častěji hledá méně používané a prozkoumané cesty, jak zaujmout a zapojit rodiče svých žáků. Kupříkladu je seznamuje s kurikulem výuky, diskutuje s nimi o nových předmětech, využívá jejich profesionálních dovedností ve výuce. Rodiče jsou v těchto školách méně často vnímáni jako problém. Učitelé se domnívají, že přibližně třetina rodičů zaujímá vůči škole partnerský přístup, 80% rodičů zaujímá přístup klientský, jenž akcentuje povinnosti školy vůči rodičům (RABUŠICOVÁ aj., 2004).

M. Pol a M. Rabušicová upozorňují na to, že neshody mezi rodinou a školou mohou být způsobeny podstatnými rozdíly ve vzájemných očekáváních. Rodiče chtějí poradit, co mají dělat, když s dítětem není něco v pořádku; chtějí, aby učitel měl jejich dítě rád; učitel má podle nich dítě naučit vše bez domácích úkolů a bez problémů; učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole; učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně; učitel má být spravedlivý; škola nemá rodiče zbytečně zatěžovat a obtěžovat; učitel má dítě naučit ve škole a nemá to za něj dělat rodič doma apod. Naproti tomu učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy; vytváření pozitivního rodinného prostředí; péči o práci svých dětí a jejich kontrolu; zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky; zájem o setkávání s učitelem; plnění požadavků učitele apod. (RABUŠICOVÁ a POL, 1996).

Výzkum zaměřený na komunikaci školy s rodinou problémových žáků uskutečnili S. Štech a I. Viktorová. Z výsledků výzkumu vyplývá, že při vzájemné interakci se škola snaží uhájit si svou autoritu, přičemž rodiče jsou vnímáni jako nekontrolovatelná a nepředvídatelná síla, která může tuto autoritu ohrozit. Autorita rodičů je učiteli spatřována spíše mimo školu, učitelé tak mohou automaticky zaujímat obranné strategie k upevnění své autority. Autoři však upozorňují na to, že jestliže rodiče mají povinnost posílat dítě do školy, mají také právo působení této instituce kontrolovat, zasahovat do záležitostí ovlivňujících rozvoj jejich dítěte. Ti v dialogu s učitelem bojují o podíl vlivu ve vyjednávání pozic dítěte a stěžují si, že škola, která vyžaduje jejich spolupráci a zájem, nevěnuje jejich autoritě dostatek pozornosti a nevrací jim svou podporu. Rodiče se pak mohou cítit bezmocní zejména ve dvou aspektech: škola nereaguje na zásahy rodiny (např. tím, že učitel nerespektuje výsledky vyšetření dítěte u psychologa), nepřizná svou chybu, neomluví se a neopraví své hodnocení dítěte, nebo učitel hodnotí dítě pro rodiče neakceptovatelným způsobem. Autorita učitele může být také podkopána tím, že jej rodiče považují za nekompetentního. Důležitý je též způsob, jakým učitel přistupuje k rodičům. Společně se sdělením o problému dítěte musí učitel rodičům nabídnout také svou pomoc, řešení problému. Rodiče musí na takové sdělení nějakým způsobem reagovat, z čehož mohou plynout konflikty. Mohou sdělení o problému dítěte nepřijmout (vinu dávají učiteli, komunikují pouze formálně), přijmout zcela (např. dítě zbijí) či takové sdělení zcela odmítnou (ŠTECH a VIKTOROVÁ, 1995).

Vztahem dětí a rodičů ke školnímu vzdělávání ke konci školní docházky se zabývala Pražská skupina školní etnografie. Skupina porovnávala výzkumná data z r. 1992 a z r. 2003, která poukazují na změny ve výchově, přístupu k dětem a místa dětí v rodině a škole. Ty se projevují větší mírou samostatnosti dětí, liberálností v přístupu, nižším důrazem na školní práci a domácí přípravu, formálnějším hodnocením školy. Dále dochází k rostoucí diferenciaci rodin, která se projevuje jednak rozdílným vztahem ke vzdělání, školní práci, různými strategiemi při volbě další školy, ale především také významem, který je těmto tématům v jednotlivých rodinách připisován. Tyto rozdíly se projevují v aktuálních strategiích rodiny při volbě školy, ale současně působí i do budoucnosti na další školní a životní dráhy jejich dětí (VIKTOROVÁ, 2004).

Přestože výsledky zahraničních výzkumů mohou být ovlivněny odlišným školským systémem, tradicí či různými kulturními specifiky, můžeme se jimi přinejmenším nechat inspirovat. C. Cambell, L. Dalley-Trim a L. Cordukes vypracovaly případovou studii, jejímž cílem bylo zachytit perspektivu a zkušenost rodičů žáků státní školy v Queenslandu. Názory rodičů měly škole pomoci zlepšit její přístup k rodičům a podpořit zapojení rodičů do života školy. Autorky výzkumu vytyčují tři oblasti, na které by se škola měla zaměřit – komunikaci s rodiči, jednotnost výuky a zaneprázdněnost rodičů. Respondenti výzkumu se shodují na tom, že oboustranná, pravidelná, pokud možno každodenní komunikace školy s rodiči je podmínkou pro vytvoření dobrého vztahu mezi školou a rodinou. Rodiče si přejí mít možnost využívat různé způsoby komunikace se školou - e-mail, textové zprávy, facebook, funkční webové stránky školy. Rodiče si také přejí, aby škola přizpůsobila svou komunikaci jejich časovým možnostem. Rodiče vítají, pokud škola aktivně podporuje rozvoj rodičovské komunity, seznámení rodičů nováčků s rodiči starších žáků podle nich pozitivně ovlivňuje zapojení těchto nových rodičů do života školy. Z výzkumu dále vyplývá, že pro rodiče je obtížné skloubit své pracovní povinnosti s účastí na životě školy, rádi by se zapojili více, uvítají proto různorodé způsoby, kterými se mohou na životě školy podílet (CAMPBELL aj., 2016).

B. A. Friedman, P. E. Bobrowski a D. Markow ve svém výzkumu zjišťovali, které faktory jsou předpokladem spokojenosti rodičů se školou jejich dítěte. Výzkum probíhal v USA, tázáno bylo 30 279 rodičů. Z výzkumu vyplývá, že klíčovým faktorem, který ovlivňuje spokojenost rodičů je komunikace školy s rodiči (informace

o dítěti, dění ve škole, možnostech zapojení rodičů do života školy). Pro rodiče je dále důležité kvalitní vybavení školy (počítače, pomůcky, učebny, možnost kroužků), adekvátní kurikulum a kvalitní vedení/řízení školy (FRIEDMAN aj., 2006).

4.3 Metoda

Tematická analýza textu je metoda kvalitativní analýzy dat pomocí které identifikujeme, analyzujeme a popisujeme témata (základní vzorce či pravidelnosti), která jsme v datovém materiálu objevili (BRAUN and CLARKE, 2006).

Výzkumný soubor byl vytvořen formou záměrného, účelového výběru. Původně jsem oslovila 11 rodičů, přičemž dvě předpokládané participantky účast na výzkumu odmítly. Výzkumný soubor tedy tvoří devět rodičů – osm žen a jeden muž ve věku 42 – 48 let. Děti participantů navštěvují v šesti případech druhý stupeň základní školy, ve dvou případech víceleté gymnázium, jedno dítě navštěvuje waldorfskou školu, přičemž věkové rozmezí dětí je 13-15 let (převážně osmá a devátá třída). Jména participantů byla kvůli zachování anonymity změněna. Rozhovory probíhaly v průběhu srpna, září a října 2016 v domácnostech dotazovaných, v průběhu sebezkušenostního výcviku ve Sloupu v Čechách, v budově PVŠPS a na Orlické přehradě.

Sběr dat proběhl metodou dotazování, konkrétně pak formou polostrukturovaného rozhovoru s otevřenou otázkou. Rozhovor je tvořen šesti základními otázkami, přičemž jsem v průběhu rozhovoru situačně kladla doplňující otázky:

1. Co si představujete pod pojmy klima školy a školní třídy?
2. Jak se Vám líbí škola, kam chodí Vaše dítě?
3. Jak vnímáte vztah mezi Vámi a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?
4. Jakým způsobem jste vybíral školu pro své dítě?
5. Co byste od školy potřeboval/a, abyste byl/a ještě spokojenější?
6. Popište Vaši zkušenost s řešením nějakého problému/obtížné situace Vašeho dítěte ve škole.

Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány. Texty jsem opakovaně četla a podrobila systematickému otevřenému kódování, na základě kterého vznikla klíčová témata. Pokud se si při transkripci rozhovorů vyjevily nějaké nejasnosti, ověřovala jsem si správnost porozumění odpovědi u participantů osobně, případně e-

mailem. Všichni participanti podepsali informovaný souhlas se zveřejněním rozhovorů.

4.4 Analýza rozhovorů

Texty byly kódovány společně, přičemž výsledkem prvního stupně analýzy byly nakódované segmenty textů a seznam kódů. V druhém kroku byly kódy seskupeny do sémanticky sjednocených skupin, čímž vznikla témata. Témata zachycují důležité údaje ve vztahu k výzkumné otázce, identifikují základní vzorce a významná zjištění v rámci našeho datového materiálu (BRAUN and CLARKE, 2006). Témata jsem dále porovnávala na úrovni jednotlivých participantů a prověřovala jsem jejich relevanci. V závěru tohoto procesu jsem dospěla k následujícím klíčovým tématům:

1. Představy rodičů o pojmech klima školy a klima školní třídy
2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy:
 - Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv
 - Problémy v oblasti klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)
 - Učitelé, ředitel/ka školy
 - Spolupráce školy s rodiči
 - Výuka
 - Zájmová činnost
 - Akce školy pro rodiče
 - Prostředí školy
 - Atmosféra školy
3. Potřeby rodičů

Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů jsem v závěru praktické části přistoupila k zodpovězení položených výzkumných otázek.

4.4.1 Rozhovor s paní Ladou

Rozhovor s paní Ladou probíhal v Milbohově, kde participantka žije se svými dvěma dětmi. Lada (45) v současné době pracuje jako farmaceutická laborantka, dceru a mladšího syna vychovává sama, s manželem žijí odděleně. Lada v rozhovoru hovoří o své dceři Elišce. Elišce je 14 let, byly u ní diagnostikovány specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie), původně navštěvovala běžnou základní školu v Ústí nad Labem, ale na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny

přešla na základní školu v Chlumci, která má školní třídu specializující se na práci s žáky s vývojovými poruchami učení, kde nyní Eliška navštěvuje 8. třídu.

1. Představy rodičů o pojmech klima školy a klima školní třídy

Paní Lada si s pojmy klima školy a školní třídy spojuje zejména vztahy ve škole a školní třídě, přičemž důraz klade na to, že tyto vztahy mají být dítětem pozitivně vnímány a prožívány: *Pro mě je to hodně o tom, jestli je moje dítě ve škole spokojený, jestli se večer nestresuje, že má jít ráno do školy.* K tomu podle ní zásadně přispívá disciplína ve třídě/škole a minimalizace sociálně patologických jevů: *Jestli je tam kázeň při vyučování i mimo něj, jestli tam není právě ta šikana, drogy a podobný věci.* K pojmům klima školy a školní třídy se podle respondentky váže také prostředí, příjemný vzhled školy a třídy, přičemž i v tomto kontextu zdůrazňuje pozitivní vnímání prostředí dítětem: *Jestli je tam vidět ten zájem o to, aby tam bylo těm dětem hezky, nebo se tam na to nedbá.* Dcera paní Lady byla v minulosti šikanována spolužáky, přičemž tato událost nebyla důsledně řešena. Na základě této zkušenosti je pro paní Ladu důležité pozitivní vnímání a prožívání vztahů ve škole/třídě dítětem a zároveň aspekty, které takovéto prožívání narušují – nekázeň, sociálně patologické jevy.

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Pan ředitel ve škole praktikuje tzv. volné hodiny, které jsou věkově smíšené (např. společná hodina žáků druhých a osmých tříd): *A ty děti se pak na chodbách zdravěj, maj k sobě takovej jinej vztah, pak si některý starší oblíbili ty mladší a ty mladší zase měli jakoby vzor.* Respondentka zde vyzdvihuje snahu o budování pozitivních vztahů mezi dětmi ve třídě, ale v rámcí celé školy. Žáci si tak při hodinách pana ředitele osvojují žádoucí způsoby jednání ve skupině (vzájemná pomoc, mladší žáci mají ve starších vzor apod.).

Problémy v oblasti klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Dcera paní Lady čelila na minulé škole šikaně: *Oni mě v tý trmický škole ty učitelé nemaj moc rádi, protože já to všechno řeším.* Tato událost nebyla důsledně řešena, paní Lada měla o dceru velké obavy: *Paní učitelka od Elišky mi řekla, že se na to podívá, nepodívali se na nic, nic se nevyřešilo během tří měsíců. To už jsem se fakt bála, že mi*

jednou domu nedorazí, protože k nám to jezdí jenom několikrát denně. Šikana nebyla ukončena zásahem vedení školy, Elišce pomohli spolužáci: A jednou se schovali za školu docela velká parta, zas ty tři holky tam šly a oni všichni vyšli zpoza školy a stáli za Elou. A tam bylo asi dvacet dětí, to mě dojalo, že se ty děti takhle samy semkly. Podobný problém měla paní Lada i s mladším synem: Prostě na tý škole se problémy neřešej, nijak se s těma dětma nepracuje. Paní Lada se tedy při řešení takto závažného problému cítila sama, bezmocná, měla pocit, že ve škole obtěžuje. Zde se opět objevuje téma nedostatečné spolupráce školy s rodiči při řešení závažných problémů.

V současné škole se také objevily problémy podobného rázu, zde však byla šikana důsledně řešena, čímž se zamezilo jejímu pokračování: Hned tam zafungovala psycholožka, vzala si Elišku stranou a hned se to řešilo, kluci dostali výtku a dávali si pozor. (...) Tam to bylo takový, že se to hned řešilo, byla tam psycholožka, ředitel a já jsem dostala vyrozumění, kde stálo, co se řešilo, jak se to řešilo a jaký to bude mít důsledky pro ty dotyčný, pokud by se to opakovalo, i mi zavolali.

Učitelé, ředitel/ka školy

Podle paní Lady je velkým přínosem, pokud má dítě kvalitní třídní učitelku, která si umí říci o pomoc v případě, že si sama neví rady: Ona teda nemá zas takovou autoritu, snaží se s nima bejt kamarádka, ale ta když si neví rady, to říkala Ela, tak ona se radí s tou psycholožkou.

V porovnání s předchozí školou oceňuje paní Lada v současné škole zejména individuální přístup učitelů, kteří respektují osobnost a specifické potřeby dítěte: Navíc Eliška je kardiak a má omezení v tělocviku a tady na to dbaj, v těch Trmicích moc ne, tam je to spíš takový zaškatulkování, chytrý, blbý, tam když třeba Eliška nezvládla blbej kotoul vzad, tak už byla zaškatulkovaná, že určitě nemůže mít dvojku, že jí to občas i kazilo, když už se opravdu snažila. Jiný příklad uvádí participantka zde: Pak je tam škatulka tý angličtiny, bylo nám řečeno, že Eliška nemá šuplík na řeči a že když tam ten šuplík není, tak ho prostě nikdo nenajde. Eliška, přestože se snaží, nemá možnost dosáhnout úspěchu, což výrazně snižuje její motivaci k učení.

Paní Lada není spokojená s přístupem učitele anglického jazyka k dětem: A on jí i ponižoval, že jí to zas nejde. A tam byl problém, že pak se Eliška i sekla, že nechce. Na současné škole naopak oceňuje fakt, že učitel klade na dceru přiměřené nároky (Takže

se slovíčka učila, jenom jak se čtou, a ten učitel řekl, že u tohoto žáka s touhletoú diagnózou mu to stačí.), setkáváme se zde tedy opět s přáním, aby i méně nadané dítě mělo šanci uspět, aby učitel podporoval zájem dítěte o výuku, jeho motivaci, sebevědomí.

Paní Lada kladně hodnotí přístup ředitele školy k její dceři: *Když jsem tam šla Elišku přihlásit, tak se mě ten pan ředitel ptal, jaký má podle mě Eliška přednosti a neptal se jenom na to, jestli jí jde matematika, čeština, ale v čem já si jako matka myslím, že moje dítě je dobrý. Tak já jsem řekla, že Eliška je kamarádská, že má to sociální citění, pomáhá ostatním a on to pak pojal tak, že když Elišce něco nešlo a věděl, v čem je dobrá, tak potom oni měli takový ty volný hodiny, kde byli i mladší děti a on jí třeba úmyslně poslal pomoci nějakému mladšímu dítěti. Pan ředitel tedy nejen, že má o dítě zájem bez ohledu na jeho výkon, ale také podporuje pozitivní vývoj a celkový rozvoj jeho osobnosti, sebevědomí. S tím ostře kontrastuje přístup jiné paní učitelky: *Tamten je jedničkář a tomu se budu věnovat.**

Paní Lada zdůrazňuje úlohu ředitele, který svou důsledností a pevným vedením může výrazně ovlivnit efektivitu řešení problematických situací ve škole: *Hodně dělá i ten ředitel, ta hlava, ta paní ředitelka v těch Trmicích je podle mě moc měkká, ona se hrozně snaží, neodmítne tě, vyslechne tě, navrhne i alternativu, ale všechno je tam na dlouhý lokte, oni vždycky řeknou, že to budou řešit, ale už to nedotáhnou do konce. Já jsem furt musela bejt v tý škole a nutit je, aby to se mnou řešili, protože já za školou nemůžu řešit to, co se děje ve škole.*

Spolupráce školy s rodiči

Paní Lada upozorňuje na nedostatečně vstřícný přístup vyučujících k rodičům na předchozí škole, neochotu pomoci: *Tak jsem šla za učitelem, jak to budeme řešit, když anglicky neumím, jestli by bylo možný třeba i nějaký placený doučování přímo od toho učitele, protože vim, že on tam vede angličtinářskej kroužek, aby ta Ela měla tu šanci uspět. Tak nebyla ta šance, Eliška propadla z angličtiny.* Participantka vnímá lhostejnost pana učitele k jejím problémům, což negativně poznamenává jejich vzájemný vztah.

Podle paní Lady se efektivní komunikace odvíjí od pozitivního postoje učitele k rodiči a dítěti: *Pokud je vstřícněj učitel ke mně, tak já jsem vstřícná k němu. Pokud mi učitel*

ale bude říkat, že moje dítě je takový a makový, tak je jasný, že ho budu bránit. Vadí jí také, když paní učitelka přesouvá zodpovědnost za chování dcery ve třídě na rodiče: *Ona mi třeba řekla, že nemůže udržet Elišky pozornost, tak jsem se jí ptala, co s tím mam doma dělat, já jí můžu vynadat, můžu jí dát zaracha, ale já s ní ve škole nesedím.* Dále jí chybí větší spolupráce paní učitelky při řešení problémů: *Tak co kdybyste mi dala každé den do notýsku smajlíka, usměvavej, zamračenej, já tak budu vědět, že ten den se poved nebo nepoved, ať vím, kolik bylo povedenejch dní a kolik nepovedenejch. Nejdřív s tím souhlasila a pak mi zase řekla, že si kolikrát nevzpomene a taky jí to tam zapomínávala dávat.* S opačným přístupem se participantka setkává v současné škole: *My máme dohodu s paní učitelkou, ta mi na konci tejdne dává krátkou zprávu, jakěj měla Eliška tejdne, i třeba vtipně mi napsala, pondělí, úterý super, středa, čtvrtek, pátek byla Eliška duchem nepřítomná, že se třeba máme doma mrknout na zeměpis.*

Zájmová činnost

Paní Lada vyzdvihuje skutečnost, že děti jsou ve škole vedeny k péči o zvířata, což má vliv na celkovou atmosféru ve třídě: *Jeden má na starosti ryby, druhěj křečky, každěj má svůj úkol, jeden musí dát vodu, druhěj vyčistit nebo něco. Že je to takový jako uvolněný o těch přestávkách, ne takový to striktní, vyběhnout, jít se vyčůrat a sednout si zpátky do lavice.* Vzhledem k tomu, že paní Lada chová několik domácích zvířat, můžeme usuzovat, že tento aspekt oceňuje zejména proto, že škola vyznává tytéž hodnoty, jaké vyznává ona sama.

Atmosféra školy

Při výběru školy participantka přihlížela k celkové příjemné atmosféře školy: *Vyptávala jsem se i rodičů, který tam čekali na žáčky, měli tam takový obrovský ryby v akváriu, tak jsem tam pozorovala, kdo se o to stará, třeba jsem se šla podívat i do jídelny, tam se mě taky ujala úplně cizí paní.*

3. Potřeby rodičů

Paní Lada by si přála, aby učitelé byli ochotní podílet se na řešení problému a poskytovat průběžnou zpětnou vazbu: *Pokud já mám problém a nedokážu třeba dítěti vysvětlit dejme tomu tu angličtinu, jestli by mi ten učitel v tom mohl nák pomoci.* Učitel by se měl snažit vyřešit drobné prohřešky dítěte ve třídě vlastními silami, rodiče by měl oslovovat až při vážnějších potížích, které vyžadují jeho spolupráci: *Protože poznámku umí napsat každěj, proč mi třeba píše, že běhá po chodbě, to mi připadá*

jako naprosto zbytečná poznámka, to mi připadá jenom jako buzerace od učitelky a ty jsi jako rodič akorát doma naštvaná.

4.4.2 Rozhovor s paní Pavlou

Rozhovor s paní Pavlou probíhal v budově PVŠPS po ukončení výuky. Pavla (43) žije v Praze, pracuje jako referentka na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, studuje pátým rokem obor Sociální politika a sociální práce na PVŠPS, má dvě děti. Syn Petr navštěvuje střední školu a dcera Katka chodí do deváté třídy základní školy v centru Prahy, přičemž klima této školy je předmětem našeho rozhovoru.

1. Představy rodičů o pojmech klima školy a klima školní třídy

Paní Pavla si pod pojmem klima třídy představuje atmosféru ve třídě, která by přes svou proměnlivost měla být přátelsky naladěná: *Jsou tam třeba děti, co se mezi sebou hádají nebo jsou tam nějaké třídní konflikty, ale ta atmosféra by měla být taková přátelská a přijímající.* Klima školy vnímá zejména na dnech otevřených dveří středních škol, které v současné době s dcerou navštěvují: *Tak tam to ani tak nevnímám z hlediska prostředí, jestli je to tam třeba hezky a moderně vybavené, ale spíš mě zajímá přístup těch pedagogů a lidí, se kterými v té škole mluvím. (...)Na těch dnech otevřených dveří vidíš i spoustu těch žáků, tak sleduješ, jak se chovají.* Paní Pavla vnímá klima školy skrze vzájemné přátelské vztahy mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu – mezi dětmi navzájem, mezi učiteli a dětmi, mezi učiteli a rodiči. Klima školy participantka popisuje jako celkový dojem, který v člověku škola zanechává: *Jestli tam na mě padá nějaká tíseň, nebo jestli se mi tam volně dýchá. Je to spíš takový intuitivní vnímání, než že bych třeba sondovala, jestli mají dost počítačů v počítačové učebně.* Příjemné klima školy paní Pavla prožívá zejména na společných projektech školy: *Když škola má třeba zahradní slavnost, kde vlastně se sejdou všechny ty stupně od prváků po deváťáky, řídí to ten pan ředitel a je tam hezky naplánovaný program, je nám tam všem příjemně, strávíme vlastně s těma rodičema a dětma celý odpoledne na té zahradě, tak to je pro mě ukazatel, že to je jako fajn.* Paní Pavla zřejmě při akcích školy vnímá zájem školy o děti a rodiče, prožívá pocit pospolitosti a sounáležitosti, možnost navázat méně formální a blízké vztahy mezi školou, dětmi i rodiči.

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Výhrady má paní Pavla k práci se vztahy mezi dětmi ve třídě: *Úplně tam není dobře podchycený fenomén šikany, že vztahy mezi dětmi ve třídách podle mě nefungují tak, jak by měly. Šikana její dcery nebyla důsledně řešena: Měli pro mě pochopení, určitě se ke mně chovali velmi pěkně, nicméně pan ředitel mi narovinu řekl, že s tímhle neumí moc zacházet. Vzhledem k tomu, že se paní Pavla sama věnuje práci s narušenými třídními kolektivy, navrhla škole také možnost využít podobné služby, což však nebylo vyslyšeno. Šikanu dcery tedy řešila vlastními silami: Takže jsem to pak už řešila jenom po vlastní rovině. Řešila jsem to, jak to dcera prožívá, byly jsme u psychologa, a psychoterapií.*

Učitelé, ředitel/ka školy

Pro paní Pavlu byla při výběru základní školy důležitá osobnost třídní paní učitelky: *Aby měla hezkej vztah k dětem a aby jí dcera měla ráda.*

Paní Pavla vyzdvihuje přínos ředitele školy: *Že pro tu školu hodně dělá, že se snaží, aby se všechny děti zapojily do nějakých společných akcí. Je zřejmé, že podle paní Pavly udává osobnost ředitele směr, kterým se škola ubírá.*

Spolupráce školy s rodiči

Paní Pavla oceňuje možnost komunikovat s třídní paní učitelkou prostřednictvím mobilního telefonu, její ochotu a vstřícnost ke komunikaci s rodiči.

Výuka

Paní Pavla kladně hodnotí výuku pana učitele dějepisu: *Ty jeho hodiny jsou zajímavý, zábavný, co dcera doma říká, moc jí to baví, je motivovaná sama si hledat informace, takže to jsem docela ráda. Zajímavá a zábavná výuka příznivě ovlivňuje třídní klima, zvyšuje motivaci dětí k výuce. Na druhou stranu paní Pavla reflektuje snižující se studijní nároky, které škola na děti podle jejího názoru klade, přičemž zdůrazňuje úlohu rodičů ve vzdělávání svých dětí: *My jsme toho museli umět daleko víc, vidím u dcery, že se doma moc neučí, nemá domácí úkoly. (...) Ale tak to si každý ten rodič může doplnit doma sám s těma dětma.**

Akce školy pro rodiče

Paní Pavla je ráda, že škola pořádá četné mimoškolní akce, které podle ní pomáhají stmelovat vztahy v komunitě školy: *To mi přijde jako fajn, že se můžeme spolu potkávat daleko víc, než když to dítě jenom striktně chodí do školy, můžeme poznat jiný rodiče, jiný děti.* Rodiče jsou vítáni i na mimoškolních akcích: *Když třeba třídní vzala děti k sobě na víkend na chalupu, tak jsme jako rodiče měli možnost se tam přijet podívat, večer se tam sedělo, povídalo. Nebo i na lyžák jsme se mohli přijet podívat.* Paní Pavla oceňuje otevřenost školy vůči rodičům. Líbí se jí také podpora vzájemných vztahů dětí mezi třídami: *Že ta třída nefunguje jako uzavřené kolektiv, ale že ta škola funguje jako jeden velký kolektiv.*

Prostředí školy

Paní Pavla při výběru školy zohledňovala také příjemné prostředí školy: *Libilo se mi, že škola má velkou zahradu a že to tam bylo takový školkový, děti byly často o přestávkách venku na zahradě.*

Atmosféra školy

Kdyby neměla při výběru školy žádná omezení (časová, finanční), zvažovala by paní Pavla také volbu alternativní školy: *Učitel tam není ani tak autorita, jako spíš partner, kterej ty děti doprovází a podporuje, takže se můžou krásně rozvíjet. (...) Líbí se mi tam to, že když někomu něco nejde, dejme tomu matika, tak na týhle škole se vždycky najde něco jinýho, v čem je to dítě dobrý.* Alternativní škola tedy podle paní Pavly podporuje partnerské vztahy mezi učiteli a dětmi, všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jeho sebevědomí a pozitivní vztah ke škole.

3. Potřeby rodičů

Paní Pavla by si přála, aby se ve škole již na prvním stupni systematicky pracovalo s třídním kolektivem, se vztahy ve skupině: *Tím by se předešlo mnoha problémům, že by se položil takovej zdravej základ do budoucna a celej ten vzdělávací proces by měl podle mě mnohem hladší průběh.*

4.4.3 Rozhovor s paní Erikou

Rozhovor s paní Erikou probíhal v létě na Orlické přehradě, kam participantka přijela na týdenní dovolenou. Erika (43) pracuje jako manažerka ve firmě zabývající se výrobou a prodejem hraček, má syna Karla, který v současné době přerušil studium na

střední škole, a dceru Kristýnu, která chodí do osmé třídy na základní škole v Praze – Košířích a která je také předmětem našeho hovoru.

1. Představy rodičů o pojmech klima školy a klima školní třídy

Pojem klima školní třídy podle paní Eriky vyjadřuje subjektivní prožívání vztahů mezi dětmi třídě: *Jak jim tam je*. Do značné míry bývá ovlivněno dětmi a rodinami, ze kterých děti pocházejí: *Takže třeba, když děti měly nastoupit do školy, tak jsem přemejšlela u Kristýny, jestli jí mám dát odklad, protože zrovna by chodila do třídy s jakoby většíma grázlama nebo jak to říct. Úplně to neovlivníš, ale nechce se Ti dát dítě do třídy, kde víš, že ty děti nebo ty kluci nebudou úplně v pohodě, že Ti stáhnou to dítě trošku jako dolů*. Paní Erika bydlí v Košířích, což je podle ní část Prahy, kde žijí spíše sociálně slabší rodiny. Předpokládá, že tyto rodiny nebudou vyznávat stejné hodnoty jako ona – vzdělání či zdravý životní styl, který je základní prevencí sociálně patologických jevů.

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Pro paní Eriku je spokojenost dcery v dobrém třídním kolektivu důležitější než možnost kvalitnější výuky na jiné škole: *My jsme se třeba přestěhovali do Řep, když děti byly ve čtvrté třídě a tam jsem se teda taky rozmějšlela, jestli je mám přendat, ale ani jeden nechtěl, protože už tam měly kamarády. (...) To je pak taky těžký, pak toho taky lituješ, že jsi nebyla tvrdší, ale na druhou stranu zase taky přihlížíš k tomu, co chtějí samy, nechceš je trápit*. Již při výběru školy bylo pro paní Eriku důležité, aby děti zůstaly se svými kamarády ze školky, přestože měla ke škole jisté výhody: *Oni už v té školce se domlouvají, že spolu půjdou do té třídy. (...) Přece jenom je nešoupeš někam, kde vůbec nikoho neznaj, je to pro ty děti takovej velkej životní krok*.

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Klima školy a školní třídy je ve škole dcery paní Eriky negativně poznamenáno nekázní žáků, nerespektováním autority učitele: *Já si nepamatuju, že by za nás byl nějaký rámus na chodbách nebo že by ty děti neměly žádný respekt. A na týhle škole se pomalu ty učitelé bojejí projít a vyhýbají se těm dětem, když běžej po chodbě, místo aby se vyhnulo to dítě*. Rušivá atmosféra ve třídě podle paní Eriky výrazným způsobem zasahuje do průběhu výuky: *Já jsem třeba takhle kolikrát volala Kristýně*

nebo Kájovi do školy a myslela jsem si, že je přestávka, jak tam byl rámus, normálně se bavili. Já říkám, máš přestávku a ona, že ne, že maj zeměpis a já říkám, co tam děláte a ona, že nic. V této souvislosti paní Erika upozorňuje na zvýšený výskyt rizikového chování: *Dneska je tam těch nástrah mnohem víc, děti jim kouřej, pijou, prostě nadávaj.*

Učitelé, ředitel/ka školy

Kvalitní pedagogický sbor byl pro paní Eriku jedním z důvodů, proč přihlásila dceru na danou základní školu: *Protože z té my školy, kam já jsem chodila, se udělal gympl a oni ti učitelé přešli na tuhle školu, tak jsem se uklidnila, že to bude dobrý.*

Na druhou stranu paní Erice vadí, že učitelé nemají dostatečnou autoritu a nedokáží si udržet pořádek ve třídě: *Mně asi hlavně vadí, že ty učitelé nezvládaj ty děti, já vím, že to maj asi těžký, ale vadí mi, že je neuměj přinutit k tomu učení. (...) Mám pocit, že to prostě vzdali ty učitelé, že si odučej hodinu, ale chápu ty ženský, že se jim asi nechce pouštět do nějakýho boje.*

Při výběru školy hrála důležitou úlohu i změna ředitele školy, který ve škole nastolil nový směr: *Přišel tam nověj ředitel, začal se o to trošku víc starat. On byl takovej jako trempík v uvozovkách, takže hodně pro ty děti vymejšlej aktivity, co je bavily, třeba vodák a tak. Uměl si teda poradit i se šikanou, protože tam šikana byla, nebo tam bylo, že se v pátý třídě opil žák na odpoledce.* Paní Erika je spokojená s ředitelem školy, který je aktivní, má o děti zájem, je schopný řešit i závažné sociálně patologické jevy, jako je např. šikana.

Spolupráce školy s rodiči

Paní Erika oceňuje vstřícnou, průběžnou komunikaci třídní učitelky: *Mně třeba vyhovuje, že kdykoliv je nějaký problém, tak mi třídní učitelka hned volá.* Kladně hodnotí také ochotu učitele vyjít rodičům vstříc ohledně doučování cizího jazyka, který paní Erika neovládá: *V tom si myslím, že jako byli dobrý, že nabídli i doučování a bylo to i zadarmo.* Rodiče se podle paní Eriky v současné době méně podílejí na vzdělávání svých dětí, příčinu spatřuje mimo jiné v nedostatečně podnětných třídních schůzkách: *Dneska ty jdeš na třídní schůzku a je nás tam tři až pět a za celejch těch devět let se potkáváme furt ty stejný lidi a zbytek na ty třídní schůzky nechodí. (...)Taky*

jsem zvažovala, že na třídní schůzku nepůjdu, protože se tam mlely furt stejný věci a furt jsme tam byli stejný lidi.

Výuka

Paní Erika upozorňuje na klesající úroveň výuky: *Jediný co bych vytkla je, že úroveň výuky klesala, ale myslím si, že klesala úměrně tomu, co tam chodilo za děti, ty učitelé to brali asi nějak víc v pohodě. (...) Nechci o někom říkat, že je třeba hloupej, ale ty děti se tam asi tak moc neučily a ta učitelka teda jela podle toho, že ty děti nestíhají a přizpůsobila se tomu. Zde se opět opakuje téma hodnot (vzdělání), které jsou dětem předávány v jejich původních rodinách. Ze stejného důvodu při výběru základní školy zamítla spádovou školu: *Plzeňská to byla škola cigánů, tak to jsem rovnou zavrhla, že tam teda ne.**

Prostředí školy

Jedním z faktorů pro výběr školy bylo pro paní Eriku také zlepšující se vybavení školy: *Jinak se mi na tý škole líbí, že se snažej furt něco vylepšovat, kupujou třeba ty interaktivní tabule a další pomůcky k výuce.* Při výběru školy však byla prvořadá bezpečnost dětí: *Pak jsme měli nádhernou školu teda, u nemocnice Motol, to by se ale muselo chodit přes hlavní, kde jsou tramvaje, auta, dvouproutovka. Tahle škola u toho Motola, ta bych řekla, že byla úplně nejlepší, protože měli i svůj bazén, ale prostě jsem to nechtěla riskovat.*

Atmosféra školy

Třídní klima podle paní Eriky negativně ovlivňuje hromadný odchod dětí na víceletá gymnázia: *To školství tímhle hodně utrpělo, protože ty relativně chytrý děti odcházej z tý základky pryč, navíc na ten gympl se dneska hlásí každej druhej, takže na tý základce zůstanou děti, který nemá kdo táhnout.*

3. Potřeby rodičů

Paní Erika by si přála, aby se zvýšily studijní nároky kladené na děti, kázeň ve škole a respektování pravidel: *Že by měli na ty děti víc tlačit, aby se víc učily, dodržovaly pravidla. Kristýna i Kája třeba už od třetí třídy píšou psace i tiskace dohromady, já vlastně nechápu, že to tý učitelce nevadí, že děti napíšou diktát, maj jedno písmenko psace, jedno tiskace.* Uvolnění pravidel paní Erika pozoruje rovněž v nepravidelné docházce dětí na hodiny tělesné výchovy: *Tam se třeba sešlo na tělocvik jenom pět*

děti, protože oni to mají až na odpoledce po pauze a to už se jim nechce vracet se do školy, na tý základce navíc nemusíš mít nic od doktora, tak se napiše omluvenka.

4.4.4 Rozhovor s paní Kateřinou

Rozhovor s paní Kateřinou probíhal v pauze během sebezkušenostního psychoterapeutického výcviku ve Sloupu v Čechách. Kateřina (45) bydlí se svým druhým manželem v rodinném domě za Prahou, pracuje jako herečka a dabérka a zároveň studuje pátým rokem obor Sociální politika a sociální práce na PVŠPS. Povídat si budeme o tom, jak Kateřina vnímá školu své prvorozené dcery Katky, která v současné době chodí do kvarty na Arcibiskupském gymnáziu v Praze. Kateřiny druhá dcera, Maruška, chodí do školky.

1. Představy rodičů o pojmech klima školy a klima školní třídy

Paní Kateřina si pod pojmem klima školy představuje atmosféru školy své dcery, přičemž zdůrazňuje fakt, že se jedná o školu církevní. Příznivé klima školy bylo podle paní Kateřiny hlavním důvodem výběru této školy: *Všichni rodiče dětí, co tam choděj, se shodneme na tom, že ani tak vlastně nejde o tu školu a o ty učitele, co tam učej, ale hlavně o ty rodiny, ze kterejch ty děti, co tam choděj, pocházej, a o ty děti.* Tyto rodiny zřejmě podle paní Kateřiny vyznávají křesťanské hodnoty (např. respekt a úcta k druhým, vzájemná pomoc), které jsou jí blízké a které podle ní pozitivně ovlivňují školní klima. Paní Kateřina vyzdvihuje rodinnou atmosféru školy, které podle ní také přispívá k vstřícnému klimatu školy: *A způsob, jakým ta škola je vedená, tak není manažerskej tolik. Přestože je to vlastně poměrně velká škola, tak je takovej skoro až jako rodinnej, ve svý podstatě.* Pozitivní školní klima podle paní Kateřiny působí jako prevence nežádoucího chování: *Já mám pocit, že ty děti jsou tam takový, že se jako o ně tolik nebojím. (...) A přitom ta selekce není dělaná penězma, ale něčím jiným.* Tedy hodnotovou orientací rodin, které posílají své děti do církevní školy.

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Podle paní Kateřiny je velkým pozitivem to, že třída její dcery tvoří velmi dobrý kolektiv: *Jim se teda hrozně povedlo, že oni jsou výborná parta, výbornej kolektiv a mají se hrozně rádi. Kantoři je taky mají rádi.* Dobré vzájemné vztahy se přenesly i

mimo třídu, což zpětně pozitivně ovlivňuje třídní klima: *Oni furt někde couraj, furt maj ňáký to přespávání.*

Paní Kateřina také oceňuje fakt, že škola pořádá pro děti výlety, společné pobyty: *Dělaj takový jako bojovky na Starým městě nebo výlety na kole, takže ta škola má jako docela dost těchle aktivit a pak ještě záleží na každým třídním, oni ty třídní s nima dost jezděj na takový jako vejlety nebo i na hory navíc třeba, třeba ta první třídní ta si je vzala na tři dny k nim na chalupu na Vysočinu.* Učitelé tedy pro děti připravují i aktivity nad rámec svých pracovních povinností, což se kladně projevuje v příznivém třídním klimatu.

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Při řešení kázeňských problémů je ve škole dcery paní Kateřiny posilován pocit osobní zodpovědnosti a samostatnost žáků: *Kluci, když třeba měli ňákej zkrat a házeli po sobě kiwi, tak prostě kluci přišli a vymalovali třídu. Že se tak ňák společně domluvili, prostě dali jim na výběr, jestli to chtěj platit nebo jestli chtěj platit firmu, nebo jestli to udělaj sami, tak to kluci prostě udělali sami.* Paní Kateřina také oceňuje, že škola nabízí dětem možnost využít služeb kaplana nebo psycholožky, kteří ve škole působí.

Učitelé, ředitel/ka školy

Paní Kateřina zdůrazňuje přínos třídní učitelky, které se podařilo vytvořit ze třídy výborný kolektiv: *Třeba si vzala k sobě na chalupu pětadvacet dětí. A hodně taky pracovala na těch vztazích, furt s nima někam chodila, hodně se o ně zajímala, starala. Oni tehdy byli ještě malinký, jim bylo těch jedenáct, tak i o ně tak jako pečovala.* Třídní učitel může svým přístupem a prací se vztahy ve třídě výrazně ovlivnit kvalitu klimatu třídy.

Vyzdvihuje také přístup učitelů k dětem, kteří s nimi jednají s respektem, úctou, což je umocněno vzájemným vykáním: *Hezky se k nim chovaj, takovej hezkej přístup k nim maj, takovýho jako respektu.* Oceňuje také to, že na škole vyučují kvalitní učitelé: *Je to i dobrá škola, myslím i úroveň výuky, tak to je ale už taková né samozřejmost, ale to tam tak jako je, myslím si, že tam jsou kvalitní kantoři.*

Škola podporuje v dětech samostatnost v jednání a zodpovědnost tím, že jim umožňuje podílet se na řešení problémů, učitelé (případně vedení školy) komunikují s žáky jako

s rovnocennými partnery: *Oni už si spoustu věcí dokážou ty studenti s těma kantorama, případně i s ředitelem vyřídit sami. I o tom to hodně je, jednou se jim něco nelíbilo, tak prostě kluci sepsali takovej jako dopis, dali ho panu řediteli a on se jim opravdu jako zabejval, pak se to vlastně řešilo na třídních schůzkách, i nám k tomu poslal nákej mejl, že nás k tomu vlastně nepotřebujou, že spíš si to řešej oni sami mezi sebou. Ředitel školy vyjadřuje respekt k žákům tím, že se jejich stížnostmi vážně zabývá.*

Spolupráce školy s rodiči

Paní Kateřina popisuje vstřícnost školy při řešení problémů. Pokud měli rodiče výhrady k obtížnosti výuky, škola s rodiči o těchto výhradách diskutovala a snažila se nalézt uspokojivé řešení: *Kačka uměla dobře anglicky a oni nám na třídních schůzkách řekli „Musíte počkat, až ty ostatní je doženou.“ To jsme se tehdy vzbouřili jako rodiče, že je přece nedáváme na gymnázium, abysme čekali, až je někdo dožene, tak potom přijali ještě jednu angličtinářku a rozdělili je na skupinu A a skupinu B. Jiný případ popisuje paní Kateřina zde: *Pak tu bylo právě pár rodičů, který se hrozně zlobili, že ta škola je moc náročná a je teda pravda, že ten ředitel sám inicioval schůzku rodičovskou s náma, aby se o tom s náma teda pobavil, jak to vlastně teda je, jak to jako teda viděj ty lidi, co vlastně jim tak jako vadí nebo co se dá případně změnit.* Paní Kateřina vyjadřuje také spokojenost s komunikací se školou, díky informačnímu systému školy se cítí být průběžně informovaná.*

Prostředí školy

Drobné výhrady má paní Kateřina pouze k prostředí školy, které není příliš moderní, ale vzhledem k celkové spokojenosti se školou jej toleruje: *Oni maj teda jako dost otřesný třídy, ona je to teda krásná budova, ale nemaj prostě moc peněz. Takže ty třídy jsou jako sice vymalovaný, ale není to takový to, jak vlezeš někam třeba do sídlištní základky a tam je to všechno takový jako hodně barevný a tak. (...) Ale to si myslím, že není až tak podstatný v tom všem. Protože to není takový, aby to bylo něk jako do očí bijící nebo rušivý.*

Atmosféra školy

Paní Kateřina popisuje slavnostní atmosféru při zápisu dcery do první třídy, která se výrazně lišila od zápisu na spádové škole, který byl podle ní pojat velmi formálně: *Třeba jenom ten zápis do první třídy, to bylo něco úplně jinýho než na tý základce,*

kam jsme patřily spádově. Tam jsme přišly a ani jsme pořádně nevěděly kam jít, byly tam jenom náky šipky na zdech, i jsme se ztratily a pak to bylo všechno rychle odbytý, nevím no. To u těch Voršilek to bylo pojatý jako taková slavnostní událost, když jsme tam přišly, hned se nás ujaly a pak tam byly různý stanoviště, kde děti plnily úkoly. Slavnostní atmosféra umožňuje dětem i rodičům plně si vychutnat významný okamžik v životě dítěte, umocňuje prožitek naplněného očekávání, je projevem zájmu školy o žáky i jejich rodiče.

3. Potřeby rodičů

Paní Kateřina opakovaně vyjadřuje spokojenost se školou, klima církevní školy bylo pro ni prioritou při volbě školy: *Oni to jsou takový jako vnější znaky, ale že třeba ty děti tam většinou nemluvej tak sprostě, nechovaj se tak ošklivě, samozřejmě, že s nima tříská puberta, ale má to furt nákou takovou... prostě nepřišlo mi to tak děsuplný.* Paní Kateřina věří, že děti na dané škole nejsou tolik ohroženy rizikovým chováním.

4.4.5 Rozhovor s paní Petrou

Rozhovor s paní Petrou probíhal v pauze během sebezkušenostního psychoterapeutického výcviku ve Sloupu v Čechách. Petra (43) pracuje s klienty se zkušeností s duševním onemocněním a studuje pátým rokem obor Sociální politika a sociální práce na PVŠPS. S manželem žijí v Praze, vychovávají dva syny – Vojtu (10) a Jirku (15). Jirka chodí do deváté třídy na běžnou základní školu v Praze, jejíž klima je předmětem našeho rozhovoru.

1. Představy rodičů o pojmech klima školy a klima školní třídy

Třídní klima definuje paní Petra jako nastavení, náladu třídy. Jedná se o subjektivní prožívání vztahů mezi dětmi navzájem a také mezi dětmi a učiteli, přičemž pozitivní třídní klima ovlivňuje motivaci dětí k práci, jejich výkon: *Taky si myslím, že to hodně souvisí s tím, jak se těm dětem v té třídě pracuje, jakým způsobem jsou motivovaný k té práci, jestli se v té škole děti cejtěj dobře. Je to něco, co nesouvisí jenom se vztahama těch dětí mezi sebou, ale vlastně i vztah těch dětí k těm učitelům.* Důležitým spolutvůrcem klimatu třídy je podle paní Petry učitel: *Myslím si, že hodně to klima třídy ovlivňuje ten učitel, kterej je tam ta autorita.*

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Výhradu má paní Petra k tomu, že výlety a školy v přírodě jsou pořádány pouze pro první stupeň: *Pak v šestý třídě jedou na ten adpaťák a pak už prostě jako nic.* Domnívá se, že absence podobných aktivit (*Ňákej prostě program, kterej může bejt i mimo tu vyučovací dobu, ale je pro tu třídu, něco, co je baví.*) se negativně odráží na soudržnosti třídního kolektivu, na klimatu třídy: *Tyhle věci by podle mě měly být součástí toho základního vzdělávání, protože je to o tý sociabilitě. (...) Takhle je to hodně osekáný jenom vlastně na přijímání těch vědomostí.* Paní Petra vyzdvihuje socializační funkci školy, kterou považuje za stejně důležitou jako funkci vzdělávací.

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Na žádost rodičů byly ve třídě kvůli problematickému třídnímu klimatu zavedeny pravidelné třídnické hodiny: *Ňák ty třídnický hodiny možná něčemu pomohly, oni dostaly vlastně prostor ty děti víc mluvit, někdo je musel tu hodinu poslouchat, to jim pomohlo, oni se tak jako uklidnily.* Škola odmítla připustit jakoukoliv chybu na straně třídní učitelky, což vedlo k odchodu některých žáků: *Odešel ten jeden chlapec, co byl hodně terčem tý paní učitelky. (...) Ve finále to vyšlo tak, že kdyby paní učitelku vyměnili, tak by přiznali, že něco nedělá dobře a že to je nepřipustný.* Dětem bylo sděleno, že jim nebude třídní učitelka vyměněna z důvodu aktivity rodičů v tomto směru: *Abychom si nemysleli, že škola bude skákat, jak rodiče pískají.* Vzhledem k absenci vzájemného dialogu paní Petra rezignuje na další spolupráci se školou, na snahu podílet se na řešení problémů: *Od té doby já jsem to jako uzavřela, už tam nechodím, jdu na třídní schůzku, podepíšu papír a jdu domů. Protože vlastně já mu to polepuju tím.*

Učitelé, ředitel/ka školy

Paní Petra pocítila s přechodem syna na druhý stupeň zhoršení třídního klimatu, které si vysvětluje zejména příchodem nové třídní učitelky, která podle ní nebyla dostatečně empatická a citlivá: *A ta paní učitelka tam vlastně vnesla velkou soutěživost do té třídy. (...) Ona vlastně používala negativní motivaci, takže první co udělala je, že je rozsadila a řekla, že lepší žáci budou sedět s horšími žáky a taky rovnou řekla, kdo je lepší žák a kdo horší žák. Když chtěla, aby se ten žák zlepšil, tak ho vlastně zesměšňovala před třídou, takže se tam začly dít takovýhle věci, kdy celá třída musela*

*nahlas deklarovat, že jejich spolužačka ta a ta napsala nejhorší práci z matematiky za všech pět ročníků. Paní učitelka tedy do třídního kolektivu vnesla soutěživost, což vedlo k vzájemnému posuzování dětí, vzniku konkurenčních vztahů, napětí, strachu, nespokojenosti a ztrátě motivace. Vlastně měly strach, bály se, že si je vybere ta paní učitelka a něco o nich řekne tý třídě jako třeba „no jo, ty seš maminčin mazánek“, „no jo, ty seš takovej a takovej“. Paní učitelka tak ve třídě vytváří defenzivní komunikační klima, které má vliv na charakter celého života ve třídě. Účastníci takového klimatu spolu soupeří, nenaslouchají si navzájem, své pocity i názory se bojí vyslovit nahlas, skrývají je, žáci volí vůči učiteli cestu pasivního odporu: *Dokonce když ta matikářka ted' nutila někýho kluka psát do písemky „nic neumím“, tak jak jsou všichni pod tím tlakem, tak mi říkal, že už se tomu ani nesmějou, že jí v tom nechtěj podporovat. Ale on pak teda říká, že mu vadí u toho i bejt, že nemá tu sílu se toho kamaráda proti tý učitelce zastat, protože ona má tu moc.**

Paní Petra byla se školou velmi spokojená na prvním stupni, což přičítá výborné třídní učitelce. Pro paní Petru byla tato konkrétní paní učitelka, na základě referencí maminek, hlavním motivem výběru základní školy. Funkce třídního učitele je podle ní na druhém stupni spíše formální, přála by si, aby třídní učitel více pracoval s kolektivem třídy a vztahy mezi dětmi: *Má spoustu navíc práce byrokratický, ale není to o tom, že my jsme ta třída, já jsem Váš učitel a děláme spolu ještě něký další věci.*

Paní Petra vyjadřuje nespokojenost se způsobem komunikace paní učitelky českého jazyka: *Ta si zase neustále stěžovala na to, že ta třída v jejích hodinách nepracuje. (...) Ona prostě nemá přirozenou autoritu, takže se vlastně bojí o to klima, že se jí ta hodina úplně rozpadne, o to víc tam dává ten prvek tý moci a absolutně nepřipouští nákej vztah s těma dětma. Problém spatřuje v tom, že paní učitelka nepřipouští možnost mít s dětmi partnerský, osobní vztah: *Oni neposlouchaj jako slepě, maj doma demokratickou výchovu, my jsme doma zvyklý diskutovat, my o všem mluvíme a oni si myslej, že to má bejt i ve škole. (...) Říká, že ho vnímá paní učitelka jako věc, že ho neposlouchá, nevnímá, že když jí chce něco říct, tak ona řekne, že jí to nezajímá, že on jí nezajímá, to je mu nepříjemný, protože on chce, aby se o něj lidi zajímali. (...) On potřebuje mít toho člověka rád, což má teda dost těžký, potřebuje prostě být ve vztahu s tím učitelem. Problémy syna s paní učitelkou českého jazyka pramení podle paní Petry především z toho, že si jej paní učitelka zařadila mezi tzv. problémové žáky: *On když mi před rokem říkal, že ta paní učitelka s ním odmítá mluvit, on u toho brečel,***

ono to pro něj bylo zkraje hrozně bolavý, to její jako „Šimáček je nejhorší“. Ona si ho takhle označila a on jako tuhle roli nemá rád, on je rád hodnej. Vzhledem k tomu, že v jiných předmětech je její syn bezproblémový, snažila se paní Petra situaci řešit i s paní ředitelkou, která však žádné pochybení na straně školy/paní učitelky nepřipouští.

Na druhou stranu paní Petra chválí přístup učitele zeměpisu, jehož výuka je zajímavá a zábavná, což se odráží v dobrém prospěchu dětí. Pan učitel také vede kroužek osobního rozvoje, což se pozitivně odráží ve vzájemném vztahu s žáky: *Povídá si s nima o těch vztazích, k rodičům, prostě taková jako dětská skupina, tak to jako se mi líbí.*

Spolupráce školy s rodiči

V případě potíží paní ředitelka již předem hájí stanovisko školy, zaujímá obranou pozici. Rodiče tak nemají možnost vést se školou konstruktivní dialog, který by vedl k nalezení oboustranně akceptovatelného řešení problematické situace: *Já jsem tam vlastně nikdy nepřišla jako budem se o něčem bavit, abysme se mohli na něčem dohodnout. Vždycky už jsem přišla do situace, která byla z té druhý strany braná jako konflikt a já jsem si tam připadala jako vetřelec. (...) Jako kdyby tam šlo spíš o to, že škola to dělá dobře, než o to, co dělá.*

Stížnost rodičů ohledně vlivu třídní učitelky na zhoršení klimatu ve třídě nebyla vedením školy vyslyšena: *My jsme se jako rodiče zorganizovali, napsali jsme na ředitelství, že se nám to nelíbí. (...) A se zlou jsme se potázali, zpětná vazba byla, že máme nevychovaný děti, že nevíme, co se v té škole děje, když tam nejsme, takže my do toho vůbec nemáme co mluvit. Nicméně škola splnila požadavek rodičů na změření třídního klimatu a systematickou práci na jeho zlepšení: Takže tam vlastně probíhaly celou šestou třídu třídnický hodiny, bylo tam několik programů od té pedagogicko-psychologický poradny, která se je snažila nák tmelit. Paní Petra vyjadřuje hněv, že škola s rodiči nekomunikuje na partnerské úrovni: *Vůbec nepřipustili dialog, my jsme o tom chtěli mluvit a oni rovnou byli v obranný pozici „O tom se bavit nebudeme, my jsme dobře.“ Bud’ je problém v dětech nebo v rodičích, ale škola žádnéj problém nemá.**

Také stížnosti rodičů ohledně paní učitelky českého jazyka nebyly školou akceptovány, škola se staví do obranné pozice a vinu přesouvá na děti, rodiče: *Tuhle diskusi oni vůbec nepřipouštěli, vůbec to nebylo vyslyšený a ve finále to skončilo tak, že ty děti se musej přizpůsobit tomu, jak to má ten učitel a že ho musej poslouchat vlastně proto, že je učitel.* Vzhledem k opakujícím se problémům ve třídě syna paní Petry rodiče požadovali pro učitele možnost vzdělávání zaměřeného na práci s klimatem třídy: *Tak to nám řekli, že v žádném případě, že to by způsobilo v tom pedagogickém sboru potíže, že oni nemůžou připustit, že paní učitelka dělá něco špatně.*

Paní Petra dále nedostává od školy pravidelnou zpětnou vazbu týkající se prospěchu jejího syna: *Známky od učitelů se objevují na e-škole třeba až za tři neděle.* Na druhou stranu škola po rodičích spolupráci požaduje, známky mají být pravidelně kontrolovány: *To je velký problém, když nemá podepsanej měsíc tý e-školy, že se tam jako chodím dívat, ale já tam ty známky stejně nenacházím.* V případě potřeby nemá paní Petra možnost syna doučit nedostatečně pochopenou látku. Stěžuje si, že chybně napsanou písemnou práci nedostane domů k nahlédnutí: *Že to je know-how školy ta písemka, že jestli mě to zajímá, tak že má paní učitelka konzultační hodiny v pondělí od dvou hodin, ať se na tu písemku přijdu podívat. Pro mě je to úplně mimo, protože já se musím uvolňovat z práce, že jo. Takže se cejtím vyautovaná.* Paní Petra by ráda se školou spolupracovala, ale škola spolupráci klade překážky, nevychází rodičům vstříc: *Nebo, nedejbože, když je nemocnej, to je prostě strašný a nejsou na to braný ohledy. (...) To pak píšu všem učitelům, prosím je, aby mi zadali práci, přičemž některý učitelé neodpovídaj.*

Výuka

Paní Petra má námitky také vůči memorování mnoha nepotřebných faktů a následným přísným hodnocením žáků: *Když se náhodou spletou, tak už jsou ztracený, protože nemaj šanci to opravit.* Přála by si, aby byla jasně nastavená kritéria hodnocení, nemá např. důvěru v hodnocení práce v hodině.

Zájmová činnost

Paní Petra oceňuje šíři aktivit, kroužků, které škola pořádá: *Pak tam maj dobrý aktivity, ten Klub mladého diváka, co vede něká ta paní učitelka, že jako jsou vedený*

k tomu divadlu. (...) Pak tam maj floorbal, takový jako sportovní aktivity, maj tam žakovskej parlament, kterej vede nějaká paní učitelka, že se můžou k něčemu vyjadřovat.

Prostředí školy

Paní Petra oceňuje příjemné prostředí školy i její vybavení: *Maj dobře vyřešený prostory, je světlá, je prostorná, maj tam pinčes na přestávku, že můžou jít hrát, maj tam nějakou posilovnu. (...) Maj hezký třídy, interaktivní tabule, že tohle tam tak nějak jako jede, knihovnu tam maj. Vyzdvihuje také snahu školy o zavedení zdravých svačin: V tomhleto se o ně staraj moc hezky, že dali pryč ty automaty na ty sladkosti, že to nepodporujou.*

3. Potřeby rodičů

Paní Petra by si přála, aby škola připustila vzájemný dialog s rodiči, partnerský vztah, spolupráci: *Že jsem tam vítaná a že když tam přinesu nějaký téma, že máme společnej cíl. A ten cíl je, aby to dítě bylo vzdělaný a motivovaný ke vzdělání. (...) Já bych vlastně chtěla, aby ta škola se mnou v tomhle spolupracovala a brala mě jako nedílnou součást toho procesu. Bariéra v komunikaci na straně školy podle paní Petry brání vzájemné spolupráci. Podvědomě cítí, že by měla stát za učiteli, za školou, avšak absence vzájemného dialogu jí to znemožňuje: Já jsem někdy tlačena do situace, kdy to nemůžu udělat, vlastně bych jako zradila důvěru toho dítěte, protože my nějak žijem v nějakých hodnotách a když se ty hodnoty takhle hodně rozcházej, tak já musím zůstat u těch svých. (...) Ale nemůžu vždycky bejt ten, kdo je v jedny linii s tou školou. Škola by měla být vůči rodičům otevřenější, pěstovat vzájemný partnerský vztah: Na tý škole Jiříka je rodič vnímanej jako vetřelec, někdo, kdo tam vlastně nemá co dělat, mám třeba zkušenost, že jsem tam šla ráno pro něco, někde hledat nějaký cvičky a potkala mě ředitelka na chodbě a normálně na mě začla rvát, co tam jako dělám.*

Paní Petra by si dále přála, aby škola více podporovala přátelské vztahy mezi dětmi namísto soutěživosti, hodnocení: *Aby to dítě mělo větší prostor, aby tam bylo mnohem víc prostoru pro povídání si o tom, jak to je, aby tam bylo mnohem míň prostoru pro hodnocení a posuzování, soutěžení, lepší – horší, chytrej – blbej. Učitel by měl být spíše jakýmsi průvodcem dětí, který usiluje o jejich zdárný rozvoj a vývoj: Mně vadí, když je ten učitel v devítce takhle nálepkuje a říká jim, jak to budou mít v životě, protože on opravdu nemůže vědět, jakou cestu maj před sebou, maj velkou moc ty učitelé. Nespokojenost dětí způsobená defenzivním komunikačním klimatem třídy*

negativně ovlivňuje také rodinné vztahy: *Tak se to pozná, on vlastně je hnusnej na bráchu, protože je nespokojenej. Takže je to prostě hrozně provázaný, já jsem vlastně součást třídního klimatu skrze to dítě. Já se tak hodně cejtim.*

4.4.6 Rozhovor s paní Alenou

Rozhovor s paní Alenou probíhal v pauze během sebezkušenostního psychoterapeutického výcviku ve Sloupu v Čechách. Alena (48) vlastní firmu zabývající se interiérovým designem, v současné době přerušila magisterské studium sociální práce na PVŠPS. S manželem vychovávají dvě dcery, Lenku (17) a Agátu (14). Agáta navštěvuje devátou třídu základní školy na Praze 5 a je předmětem našeho rozhovoru.

1. Představy rodičů o klimatu školy a školní třídy

Podle paní Aleny je klima školy tvořeno především vzájemnými vztahy mezi žáky, chováním učitelů k žákům, ochotou školy spolupracovat s rodiči. Třídní klima může výrazně ovlivnit osobnost třídního učitele, zatímco klima školy může ovlivňovat velikost školy, zda ve škole panuje rodinná atmosféra.

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Paní Alena je ráda, že škola má kvalitního výchovného poradce, který se zaměřuje na prevenci nežádoucího chování, tvorbu pozitivního klimatu školy, podporu zdravých meztřídních vztahů: *Takže jezděj na takový ty školy v přírodě, kam jedou všechny ročníky a rozdělujou je tam do družstev, ve kterých jsou smíchaný děti ze všech ročníků, v každým družstvu je od pátáka po devátáka jeden, protože když se líp poznaj, tak maj pak mezi sebou lepší vztahy. Starost o dobré meztřídní vztahy se pozitivně odráží i v běžném provozu školy: *Je pravda, že to má efekt, protože když tam pak hrajou ty pinpongy, tak to vždycky není nutně deváták – deváták, ale vezmou i někoho z jiný třídy.**

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Paní Alena oceňuje fakt, že si paní učitelka s většinou problémů poradí sama, nepřesouvá zodpovědnost na rodiče: *Poprosí tě, jestli si o tom doma můžeme*

promluvit, ale není to takový, že by to přehazovala na tebe. Tutéž zkušenost má paní Alena s většinou učitelů na škole.

Učitelé, ředitel/ka školy

Paní Alena vyjadřuje spokojenost s pedagogickým sborem, zejména s třídní učitelkou, která s dětmi intenzivně pracovala na zlepšení vzájemných vztahů: *Oni dostali v šestce super paní učitelku, která fakt viděla, že ta třída je příšerná, protože je spojili ze dvou tříd, tak hned na to zareagovala, hned s nima udělala adaptační týden někde, pozvala na to i nějakýho člověka, kterej se tím zabývá, tím zcelením toho kolektivu, fakt udělala neuvěřitelný pokrok s tou třídou za ty dva roky, co je měla.* Třídní učitelka s pomocí výchovného poradce a organizace zabývající se specifickou prevencí na školách řešila i problém šikany: *Fakt se to neuvěřitelně zvedlo a i toho kluka, na kterýho byly ty děti vysazený, tak se zved i v učení a ve všem.* Paní učitelka se své třídě věnovala i ve svém volném čase, organizovala výlety, víkendové akce: *Že jim udělej takovej ten program, že ty děti spolu musej spolupracovat.*

Paní Alena vyzdvihuje také přístup ředitelky školy, která je ochotná spolupracovat s rodiči, vychází vstříc jejich přáním a požadavkům: *Když viděla, že si rodiče stěžujou na tu učitelku, tak druhý rok už byla jiná.*

Spolupráce školy s rodiči

Paní Alena vítá, že škola projevuje zájem o spolupráci s rodiči: *Třeba na rodičáku třídní učitelka řekne: „Mluvila jsem s panem výchovným poradcem, kdybyste byli tak hodný a zašli za ním.“* Komunikaci se školou popisuje jako bezproblémovou, v případě problémů škola rodiče informuje, internetové stránky jsou průběžně aktualizovány: *Když děti jedou na školu v přírodě, hned tam je, že dobře došli.* Vzájemnou komunikaci s rodiči škola podporuje také tím, že se noví učitelé obvykle na třídních schůzkách rodičům osobně představí a že rodiče mají v případě potřeby možnost individuálních konzultací s učiteli.

Paní Alena působila ve sdružení rodičů, přičemž škola podle ní byla vždy velmi vstřícná k požadavkům rodičů, obtížná byla spíše domluva rodičů na distribuci výdajů: *Některý lobovali jenom za ty jejich děti. Škola se snaží reagovat na podněty rodičů, přizpůsobuje se rodičům např. i ve výběru vyučujících: Ted' tam zrovna byl jeden, toho vyšťípali, z mýho pohledu byl supr, byl sice přísnější, ale naučil.*

Výuka

Paní Alena měla obavu o úroveň druhého stupně vzhledem k hromadnému odchodu dětí na víceletá gymnázia, škola však vyšla dětem vstříc a zavedla ve škole přípravu na přijímací zkoušky a projektové vyučování: *Aby ty děti měly něco navíc, vlastně každéj rok dělaj nákej projekt, z přírodopisu, z chemie, každý dítě má něco jinýho a může si to samo vybrat.* Výhrady měla paní Alena pouze k nemožnosti volby druhého jazyka. Pro paní Alenu byla kritériem pro výběr dané školy mimo jiné dobrá úspěšnost žáků u přijímacích zkouškách na střední školu.

Zájmová činnost

Paní Alena vyjadřuje spokojenost s nabídkou kroužků i akcemi, které škola pořádá: *Jak je to menší, rodinná škola, tak tam fungujou i náky ty matky, jako že tam třeba dělaj ty vánoční, velikonoční dílny, že jsou tam i navíc věci, který nepořádá přímo škola.* Paní Aleně se líbí také to, že škola se snaží spolupracovat s místní komunitou: *Zúčastňujou se těch akcí, který jsou v rámci tý čtvrti, jako třeba masopusty a tak.*

Prostředí školy

Podle paní Aleny se škola dobře stará o bezpečnost dětí ve škole: *Cizí člověk se nedostane do školy, jsou tam ty zvonky, když je tam ten učitel, tak se zeptá, kam jdeš, proč tam jdeš.*

Škola poskytuje dětem dobré zázemí, vychází vstříc jejich přáním, např. i tím, že jim pořídila stojany na kola a koloběžky nebo že si samy si mohly vyzdobit chodby a třídy: *Jsou takový vstřícný i k takovejm těm dětskejm nápadům, maj ten školní parlament a občas se těm dětem podařilo i něco prosadit.* Škola projevuje zájem o názor dětí a snaží se vyjít vstříc jejím přáním a požadavkům.

Atmosféra školy

Paní Alena vítá, že škola její dcery má rodinnou atmosféru, která je charakterizována osobními, vřelými vztahy: *Ty učitelé tam znaj skoro všechny děti jménem.*

3. Potřeby rodičů

Paní Alena říká, že je se školou své dcery spokojená, uvítala by pouze větší výběr jazyků.

4.4.7 Rozhovor s panem Danielem

Rozhovor s panem Danielem probíhal po výuce v budově PVŠPS. Daniel (47) je jednatelem společnosti zabývající se stavebnictvím, s manželkou žijí v rodinném domě za Prahou, společně vychovávají tři děti, dceru Michaelu (21), syna Martina (15) a nejmladší dceru Štěpánku (7). Martin v současné době navštěvuje devátý ročník Základní waldorfské školy v Jinonicích, která je předmětem našeho rozhovoru.

1. Představy rodičů o klimatu školy a školní třídy

Klima školy ztotožňuje pan Dan s duchem školy: *Je to něco, co člověk vnímá, nemůže třeba vždycky úplně přesně říct, to je ono, je to tím a tím. (...) Pro mě jsou ty jednotlivé třídy jako určitý tóny v nějakém koncertním díle a z nich se skládá celej ten koncert, celá ta škola.* Spolutvůrci klimatu školy a třídy jsou i učitelé a rodiče: *A klíčový je, jakej tón do toho přidávaj ty jednotlivý individuality učitelů, jakej tón do toho přidávaj rodiny, rodiče.* Kromě celkové atmosféry školy si pan Dan všímá i hmatatelných aspektů, jakými jsou prostředí školy či vztahy mezi dětmi, učiteli a rodiči. Důležité je pro něj subjektivní prožívání vzájemných vztahů: *Kde se těm dětem líbí a učitelům líbí.* Pro pana Dana je klima waldorfské školy stěžejním důvodem výběru této školy: *Ty děti můžou svobodně tvořit, zpívat, tancovat, pracovat na zahradě, v tý naší škole oni se učej v epochách, maj různý roční témata, jedním z těch témat je třeba to, že si projdou celej ten proces od obdělání půdy, zasazení semínka, starání se o obilíčko, sklizeň, vymláčení, ruční umletí a upečení toho chleba, aby byli opravdu spojený s tou realitou.* Propojení výuky s uměním a reálným světem se pozitivně odráží v celkovém klimatu školy: *No a když u toho maj ten prožitek, že udělali něco dobrýho, tak pak může bejt i ta jejich duše plně přítomná a je sycená, tak zpětně sytí vlastně toho ducha společenství, tý třídy.*

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Učitelé, ředitel/ka školy

Učitelé se průběžně vzdělávají, což se podle pana Dana pozitivně odráží v kvalitě výuky: *Jedno z pravidel tý waldorfský pedagogiky říká, že k procesu učení může docházet tehdy, když se nejen děti, ale i učitel učí něco novýho.*

Spolupráce školy s rodiči

Úzká spolupráce rodiny a školy je klíčovým prvkem waldorfské pedagogiky, který příznivě ovlivňuje klima školy. Třídní učitelka komunikuje s rodiči průběžně, podrobně: *Paní učitelka nám každý týden píše zprávu emailem ohledně celé třídy.* Třídní schůzky jsou častější, mnohahodinové, intenzivní, probírají se zde i závažná rodinná témata. Přínosem je pro pana Dana to, že při nich pedagog seznamuje rodiče s tím, v jaké vývojové fázi se děti aktuálně nacházejí, jaké oblasti se u nich momentálně rozvíjejí a jakým způsobem to rodiče mohou podpořit: *Aby ten rodič byl na to pořad napojený a mohl to zohlednit i při těch domácích pracích, mohl si i kreativně vymyslet sám, jak to doma podpoří.* Na třídních schůzkách se podle pana Dana poměrně otevřeně řeší i jednotlivé děti, setkání se nese v pozitivním duchu, rodiče i učitelé se společnými silami snaží nalézt řešení potíží daného dítěte: *A hledá se, co můžou udělat ty rodiče, co může udělat škola a trošku to funguje jako skupina, že někoho něco napadne (...), že si třeba ještě doporučeš různý výchovný postupy.* Pořádají se také celoškolní třídní schůzky, které rodičům nabízejí ochutnávku z výuky: *Takže přijde ten vyučující a to, co dělá s těma dětma, tak dělá s rodičema. To je ohromná sranda, to rodiče nedávaj.* Rodiče jsou tedy mnohem více vtaženi do procesu vzdělávání svých dětí nežli v klasické škole.

Výuka

Pan Dan kromě celkového alternativního způsobu výuky pozitivně hodnotí také podrobné slovní hodnocení, které je laděno pozitivně: *Je to moc krásný, můžeš si přečíst tohle mu šlo, tady vynikal, tímhle pomoh ostatním.*

Akce školy pro rodiče

Četné akce a slavnosti školy tvoří platformu pro setkávání rodičů a školy, navázání blízkých, neformálních vztahů: *V jedné budově prodávaj děti svoje výrobky a ve druhé budově jsou tvořivý dílničky, v podkroví se vyprávěj pohádky, pak tam děti při svíčkách choděj takovým bludištěm a na konci dostanou dáreček.* Rodiče připravují a aktivně se účastní četných akcí školy, měsíčních slavností, narozenin dětí, výletů, což však pro některé rodiče může být příliš velká zátěž: *Děti jsou úžasný, ale ten entuziasmus rodičů často s postupujícím věkem dítěte klesá, jsou z toho unavený, vyčerpaný, maj svojí práci, svoje starosti.* Slavnosti a rituály slouží dětem k orientaci v čase a spojení s přírodním rytmem a generacemi předků, často jsou jakousi iniciační branou, kdy děti podstupují zkoušku odvahy, vzájemné pomoci a úcty: *Ta eurytmistka,*

jak jí vlajou ty šaty, tak úplně imaginuje anděla strážného, kterej doprovází ty dětičky až vlastně do toho života, do toho zapálení ty svíčky.

V návaznosti na četné akce školy dochází k přirozenému vytvoření soudržné školní komunity, ke sblížení nejen dětí, ale i rodičů. Rodiny se často vzájemně navštěvují i ve volném čase: *To asi znáš tady z komunity, protože jsou spolu tak často, to je taky ohromný, ten vztah vznikne mezi těma dětma, jsou svoji, to samý vlastně přejde i na ty rodiče, ted' i ty děti se chtěj navštěvovat, takže se navštěvujeme i mimo školu.* Pan Dan popisuje vztahy ve školní komunitě jako těsné, srdečné, blízké, učitelé si s rodiči často tykají.

Atmosféra školy

Pan Dan zdůrazňuje solidaritu mezi rodinami, která je zřejmě důsledkem blízkých, osobních vztahů: *Protože vždycky se v každý třídě najde někdo, kdo nemůže platit příspěvek do spolku, tak pak se vždycky rodiče z té třídy domluvěj a ten, kdo může posílat víc, tak přispívá na ty, kdo nemůžou.* Součástí waldorfské školy je také spolek rodičů, který je právníckou osobou a hospodaří se značným objemem peněz. Podle pana Dana slouží spolek jako protiváha k pedagogické práci, např. dorovnávat plat kvalitním učitelům, zlepšuje vybavení školy, pomáhá rodinám v nouzi.

3. Zkušenost s problémy v oblasti klimatu školy a školní třídy

Pokud se vyskytne vážný kázeňský problém a paní učitelka potřebuje pomoc ostatních, je daný žák žák projednáván v tzv. kolegiu, ve kterém se celý pedagogický sbor zabývá jeho osudem. Pedagogové nejdříve dítě nakreslí tak, jak jej vnímají, napíší pro něj/o něm básně, povídají si o něm, přičemž celé setkání se nese v pozitivním duchu: *Ted' mám až husí kůži po celým těle, to, že to dítě ví, že to kolegium se o něj takhle zajímá, tak už to má ohromno působnost, protože se to děje v té atmosféře té školy, vlastně to zasáhne celou tu třídu, to dítě i ty rodiče, i když nejsou přímo účastný toho procesu.* Učitel odchází obohacen o jiný pohled na dítě, což mu může pomoci v další práci s ním. Syn pana Dana má za sebou vyhocený konflikt s paní učitelkou. V jeho případě byla kromě kolegia ustanovena také speciální komise, která se tímto konfliktem zabývala a snažila se jej vyřešit. Tvořila ji třídní učitelka, ředitel školy, školní psycholožka, žák, rodiče a dvě nezávislé osoby z pedagogického sboru. *Já jsem v té době byl hodně zaměstnaněj, tak ta zpětná vazba k nám byla, že on potřebuje častěji být s tím mužským vzorem, což bylo i pro mě úžasný, protože jsem to*

taky vzal vážně a udělali jsme několik akcí jenom jako chlapi sami, jeli jsme třeba do Tater na hřebenovku, kde jsme si sáhli na dno svých fyzických sil. Pan Dan tedy na základě zpětné vazby ze školy pracoval na posílení vztahu se synem, což se poté pozitivně odrazilo nejen v jejich vztahu, ale i v chování syna ve škole.

4. Potřeby rodičů

Pan Dan je s alternativní školou svého syna spokojený, přál by pedagogům dostatek odvahy k tomu, aby směr školy dokázali obhájit při jednání s úřady, aby dokázali bojovat s předsudky.

4.4.8 Rozhovor s paní Lenkou

Rozhovor s paní Lenkou (42) probíhal v Ústí nad Labem, kde žije s manželem a svými dvěma dcerami Maruškou (8) a Adélou (15). Lenka vlastní kosmetické studio, dále si rozšiřuje vzdělání o pedagogické minimum na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Adéla navštěvuje kvartu na gymnáziu v Ústí nad Labem.

1. Představy rodičů o klimatu školy a školní třídy

Paní Lenka si pod pojmem klima školní třídy představuje atmosféru a dění ve třídě, vztahy dětí mezi sebou, vztahy k učitelům, přičemž důležité je pro ni subjektivní prožívání těchto vztahů: *Aby se tam ty děti cejtily dobře, aby tam nebylo nepřátelský prostředí. Za pozitivní faktor ovlivňující klima třídy považuje paní Lenka nízký počet žáků ve třídě.*

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Na druhou stranu paní Lenku mrzí, že třída její dcery netvoří příliš dobrý kolektiv, což přičítá za vinu třídní učitelce, která se dětem dostatečně nevěnuje: *Jsou tam party, který proti sobě brojej, což je, si myslím, normální v každém tom dětském kolektivu, ale myslím si, že ta učitelka by měla mít zájem o to, aby ta třída spolu jako kolektiv vycházela, kdežto naše paní učitelka prostě nemá ten zájem. Třídní učitelka odmítla zorganizovat pro svou třídu adaptační pobyt v primě, nejezdí s dětmi na výlety: *Ji je to prostě šumák, takže když oni chtějí někam jet, tak se musej poprosit paní učitelky z druhý třídy a jet jakoby náhradníci.* Přitom paní Lenka zdůrazňuje přínos výletů či*

společných pobytů mimo prostředí školy pro stmelení kolektivu třídy a osobnostní růst dětí, vyzdvihuje socializační funkci školy: *Takže teď byla Adélka dokonce v zahraničí, tejdén tam spaly ve spacácích a myly se pomalu v potoce, asi hodně zjistily ty děcka, co je to bejt bez internetu, bez televize, bez teplý vody, a že všem lidem se nežije tak dobře jako nám.* Konflikty mezi dětmi se projevují i tím, že se děti navzájem osočují prostřednictvím facebooku, momentálně se např. nemohou dohodnout na tématu vánočního plesu, přičemž třídní učitelka je v tom nechává samotné: *A pak, když to tam nemá kdo šéfovat v tý třídě, tak jsou ty děcka takový bezprizorní.*

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

Paní Lenka řešila šikanu své dcery na prvním stupni základní školy, která se vyřešila až přechodem dcery na gymnázium: *Adélka dostávala hnusný maily, smsky od jedný holčičky, ta naváděla naše dítě proti nám, ale jako fakt krutě, sprostě nás pomlouvala, a nemluv s nima a neposlouchej je, a takovýhle věci, a když se se mnou nebudeš kamarádit, tak já na tebe povím něco, prostě vyhrožování, sice planý vyhrožování, ale ten nátlak byl hroznej.* Paní Lenka si přála, aby agresorka byla přemístěna do jiné třídy, což však nebylo bez souhlasu rodičů možné, dívky tedy byly alespoň rozsazeny. Paní Lenka vyjadřuje hněv, že šikana její dcery nebyla důsledně řešena, necítila podporu školy, uznání závažnosti situace: *A škola se nepostavila za nás, řekli nám, že bysme si to měli vyřešit, že to jsou takový jako dětský války, že tohle děti mezi sebou maj, prostě to zlehčovali.*

Učitelé, ředitel/ka školy

Třídní učitelka podle paní Lenky neprojevuje o děti dostatečný zájem, odmítá se jim věnovat nad rámec svých třídnických povinností: *Ta jim hned v primě řekla, že se cizím dětem ve svém volným čase věnovat nebude, že nebude jezdit na žádný výlety a podobně. (...) Takovejhle člověk by prostě podle mě neměl učit, nebo ať učí, ale nedělá třídního.* Paní Lenka se domnívá, že třídnictví vyžaduje od učitele jistou dávku obětavosti, lásky k dětem, nemá to být pouze formální funkce: *Když vidím třídní paní učitelku z vedlejší třídy, jak peče cukroví dětem, když maj třeba dobrou čtvrtletní písemku, mile jí překvapěj, tak tomu, co jí udělal radost, tak mu třeba i upeče a přinese mu svačinu do školy. To je takový milý, to mě mrzí, že Adélka nemá.*

Odlisný přístup vnímá paní Lenka u učitele výtvarné výchovy, který svému oboru rozumí, dětem se věnuje, zajímá se o ně: *A dělá s nima právě ty věci navíc.* Pan učitel

s dětmi komunikuje na partnerské úrovni, nikoliv z pozice neomylné autority. Vychází vstřícně potřebám dětí, reaguje na jejich přání, požadavky: *Kvůli Adélce třeba otevřeli ten výtvarnej seminář. Protože ho potřebuje k dalšímu studiu, otevřeli ho asi jenom kvůli čtyřem dětem.* Také ostatní učitelé komunikují s dětmi jako s rovnocennými partnery, což u dětí posiluje pocit vlastní zodpovědnosti: *Oni se tam vlastně už od začátku, od té pátý třídy, k těm dětem chovaj jako k dospělým, učitelé jim vykaž, že tam ty děti, si myslím, rychle přijdou na to, že jsou zodpovědný samy za sebe, že to nedělá někdo jinej, že si to dělaj samy.*

Spolupráce školy s rodiči

Manžel paní Lenky byl dva roky ve sdružení rodičů, tudíž měl možnost úzké spolupráce se školou, paní Lenka si však posteskla, že na školních radách se obvykle řešily pouze organizační záležitosti týkající se školy: *Ta škola tam jenom říká těm rodičům věci ohledně hospodaření a tak, prostě takový organizační věci, jak se vyzvedávají různé věci, jak se nabíjí karty, ohledně obědů a ohledně zamykání školy, ohledně řádu školy, nic takovýho zásadního.*

Výuka

Paní Lenka se domnívá, že selekce dětí, které projdou výběrovým sítím gymnázia, pozitivně ovlivňuje školní a třídní klima: *Myslím si, že tady na té škole, co je Adélka, už nejsou takový ty nepřizpůsobivý děti a takový ty nepřizpůsobivý rodiče, že tam jsou opravdu lidi, kterým o to vzdělání těch dětí jde.* Rodiny, které posílají své děti na gymnázia, si podle paní Lenky cení hodnoty vzdělání, v případě kázeňských problémů rodiče podpoří učitele, stojí za ním: *Než na těch obyčejných školách, tam jsou ty rodiče, který řeknou, že ten učitel je vůl před dítětem a pak ten učitel nemůže s tím děckem prostě pracovat, tak jak by moh, kdyby ty rodiče stáli za ním.* Paní Lenka také kladně hodnotí, že na gymnáziu jsou na děti kladeny vyšší studijní nároky, přístup k dětem podporuje jejich samostatnost, zodpovědnost: *Už nenosily napsaný úkoly paní učitelce, už je zpracovaný posílaly mejlem, měly různé prezentace. (...) Myslím si, že ten plán toho rozvoje toho dítěte je tam větší.*

Prostředí školy

Paní Lenka má výhrady k prostředí školy zejména z důvodu ohrožení zdraví dětí: *Protože jim tam fouká oknoma, dětem je zima, protože je drahý vytápění, protože maj starý okna.*

3. Potřeby rodičů

Paní Lenka by si přála, aby třída její dcery měla obětavější třídní učitelku, která by se více věnovala práci s třídním kolektivem, se vztahy mezi dětmi a věnovala se jim i mimo výuku.

4.4.9 Rozhovor s paní Lucií

Rozhovor s paní Lucií probíhal o pauze na sebezkušenostním psychoterapeutickém výcviku ve Sloupu v Čechách. Lucie (45) pracuje jako manažerka v reklamní agentuře, s manželem se nedávno přestěhovali z Prahy do rodinného domu za Prahou. Společně vychovávají dcery Aničku (9) a Natálii (13), která před rokem kvůli problémům v třídním kolektivu změnila základní školu a nyní chodí do sedmé třídy základní školy v Praze.

1. Představy rodičů o klimatu školy a školní třídy

Paní Lucie vidí pod pojmem klima především přátelskou, příjemnou atmosféru ve škole, třídě. Důležité je subjektivní prožívání dítěte a vliv klimatu na proces vzdělávání: *Když funguje, tak dítě chodí do školy rádo, když nefunguje, tak podle mě nemůže fungovat ani to vzdělávání*. Zdůrazňuje také vliv dobré spolupráce rodiny a školy na pozitivní klima: *Na tom klimatu se může ta rodina spolupodílet, ta škola by asi měla slyšet na nějakou zpětnou vazbu, aby ty rodiče měli možnost do toho klimatu nějakým způsobem zasahovat*. Klima třídy ovlivňuje do značné míry osobnost třídního učitele: *Kterej pozná osobnosti těch dětí a umí s těma dětma pracovat, působit na ně a tím samozřejmě ovlivňuje to třídní klima*. Na klima třídy má vliv také složení třídy: *Taky je důležitý, že ty děti se dobře sejdou*.

2. Faktory ovlivňující klima školy a školní třídy

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Paní Lucie pozitivně hodnotí přínos týdenního adaptačního pobytu na začátku druhého stupně, který podle ní výrazně přispěl ke stmelení kolektivu třídy: *Tak si myslím, že se ta škola snaží o to, aby to třídní klima nějak fungovalo, i ten třídní kolektiv se snažili hnedka v září stmelit, aby se ty děti poznaly*. Nesouhlasí však s tím, že adaptační pobyt není povinný, neboť jeho hlavním cílem je stmelení třídního kolektivu, škola by měla důsledněji trvat na dodržování pravidel, řádu školy: *A oni nemotivovali ani ty děti, ani jejich rodiče, aby je tam poslali. (...) Ty kluci o tom mluvili ve třídě a smáli se ostatním*

dětem, co tam jedou, protože nebudou moct být na počítači. (...) Takže mi to přišlo, že ty kluci si vlastně můžou dělat, co chtějí.

Děti mají ve škole dcery paní Lucie dovoleno neomezeně používat mobilní telefony, což negativně poznamenává vzájemnou komunikaci, vztahy mezi dětmi: *Že se sejdou u jednoho mobilu a koukaj se na to, jak jeden hraje hru a ostatní u toho jako skandujou.(...) Asi to možná trošku narušuje ten průběh té přestávky, že spolu nemluvěj, že si hned vytahujou mobily a ukazujou si něco na youtube, nějaký cizí příběhy a smějou se tomu.*

Problémy v třídním klimatu (konflikty, nekázeň, šikana)

Dcera paní Lucie měla na předchozí škole problémy s třídním kolektivem. Po neúspěšném pokusu o přijetí na gymnázium se rozhodla změnit základní školu: *Teď je tam jako spokojená v týhle nové škole, já jsem teda měla dost velké otázky, jestli jsme udělali dobře, protože nebylo úplně třeba měnit školu.* Paní Lucie spatřuje hlavní problém v nedostatečně rychlém a efektivním řešení konfliktní situace třídní učitelkou: *Mně přišlo, že se to řešilo skoro měsíc, já jsem pořád chtěla, aby jim dali další, novou mapu a oni pořád chtěli, aby jí našly. Tak ty holky se kvůli tomu pohádaly, pak spolu nemluvíly, každá si našla trošku jinou kamarádku, myslím si, že to ten holčičí kolektiv narušilo celkově. Drobné konflikty v třídním kolektivu se objevují i v současné škole: Já jsem Natálce říkala, ať to vydrží, že to je určitá realita, že holt se s tímhle v životě potká. Na základě těchto zkušeností se paní Lucie domnívá, že by se v rámci školy mělo více pracovat na harmonizaci vztahů v třídním kolektivu: *Možná kdyby měli nějaký pravidelný třídnický hodiny nebo něco, kde by se o těch problémech mezi dětma dalo mluvit.**

Spolupráce školy s rodiči

Paní Lucie oceňuje, že když je dcera nemocná, funguje velmi dobře komunikace s učiteli ohledně zameškané látky: *Tak jsem obeslala mailem všechny učitele a fakt mi všichni odpověděli, co probírali, na co se má připravit, tak mi to přišlo takový fěr, že mi vyšli vstříc.*

Výuka

Paní Lucie vyzdvihuje nadstandardní náplň výuky (hodiny přírodopisu navíc), výběr jazyků, žáci jezdí na školy v přírodě, které jsou dotované Ministerstvem životního

prostředí. Škola má v okolí velmi dobrou pověst: *Tahle škola je na Praze 13 vyhlášená, jako že to je dobrá základní škola, je to taky fakultní škola, tak nevím, jestli to na to má vliv. (...) Říká se o tom, že se odtamtud děti dobře dostávají na gymnázium, že tam není šikana, že se tam o to pan ředitel hezky stará.*

3. Potřeby rodičů

Paní Lucie by si přála, aby učitelé vyžadovali větší disciplínu žáků ve vyučování, neboť nekázeň narušuje průběh výuky: *Jediný, na co si tam Natálka trochu stěžuje, jakoby rozdíl vůči tý předešlé škole, že jí přijde, že kluci zlobí a nikdo jim nic neřekne. (...) Natálka prostě říká, že jí to ruší.* Paní Lucie to však přičítá tomu, že v předešlé základní škole bylo méně chlapců: *Takže je tam teď asi víc toho klučáckého zlobení nebo jak to říct.* Vyučující by se také měli snažit vyřešit drobné kázeňské prohřešky v průběhu vyučování a nepřesouvat zodpovědnost za udržení kázně ve třídě na rodiče: *Píší jim jako poznámky do žákovské knížky, ale klid ve třídě ta poznámka neudělá. (...) Já si myslím, že je to věc toho učitele, aby si zjednal kázeň ve třídě, když třeba házej po sobě houbou ve třídě, a ne napsat poznámku.*

V průběhu prvního stupně by škola podle paní Lucie neměla měnit třídní učitelku, na kterou jsou děti zvyklé a mají ji rády: *Ředitelka třeba neuznává, že by na prvním stupni měl být jeden vyučující, prostě má názor, že na prvním stupni se mají třídní učitelé měnit po dvou letech.* Tento trend se objevuje v poslední době poměrně často, kvalitní třídní učitelky učí pouze první a druhou třídu, přičemž hlavním motivem bývá přilákat rodiče k zápisu dětí na danou školu.

4.5 Závěr praktické části

4.5.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

1. Co si rodiče představují pod pojmy školní klima a třídní klima?

Představy rodičů o pojmech klima školy a školní třídy ve velké většině spadají do dvou centrálních kategorií: **1. Vzájemné vztahy ve škole/třídě** a **2. Atmosféra školy/třídy**, přičemž obě kategorie spolu úzce souvisejí a navzájem se prolínají.

První kategorie představ definuje klima školy a školní třídy především skrze **vzájemné vztahy ve školní komunitě**, přičemž rodiče téměř unisono zdůrazňují

subjektivní prožívání těchto vztahů, zda se dítě cítí v těchto vztazích spokojené. Značná část rodičů považuje za důležitou součást klimatu nejen **vztahy mezi dětmi**, ale také **přístup pedagogů k dětem, rodičům a spolupráci školy s rodiči**. Pokud je klima školy/třídy příznivé, jsou tyto vzájemné vztahy vnímány jako **blízké, srdečné, vstřícné, méně formální, rovnocenné**.

Druhá kategorie představ hovoří o **duchu, celkovém dojmu, náladě, atmosféře** školy či třídy. Tato atmosféra by měla být **pozitivní, příjemná**, podle některých participantek též **rodinná** (paní Kateřina, paní Alena). Charakteristické pro ni je, že bývá vnímána spíše **intuitivně**, zda se nám ve škole volně dýchá, anebo na nás padá tíseň (paní Pavla).

Kromě těchto dvou základních kategorií někteří participanté zmiňují jako součást klimatu také **prostředí třídy a školy** (paní Lada, pan Dan).

Participanté ve velké většině pojmy klima školy a klima školní třídy důsledně nerozlišují, pouze pan Dan výslovně označuje klima školy jako pojem nadřazený pojmu klima třídy: *Pro mě jsou ty jednotlivé třídy jako určitý tóny v nějakém koncertním díle a z nich se skládá celý ten koncert, celá ta škola.*

Díličí výzkumné otázky:

1. Jaký je pohled rodičů na klima školy a školní třídy?

Zde můžeme rozlišit tři centrální kategorie: **1. Rodiče, jejichž pohled na klima školy/školní třídy je příznivý. 2. Rodiče, jejichž pohled na klima školy/školní třídy je rozporuplný, mají pozitivní i negativní zkušenost. 3. Rodiče, kteří na klima školy/školní třídy pohlížejí záporně.** Pohled rodičů na školní klima jsem získávala postupně v průběhu celého rozhovoru, neznáma si jej sama participantka uvědomila až během rozhovoru: *Mě to vlastně nikdy ani nenapadlo, ale já jsem v podstatě s tou školou spokojená* (paní Alena).

Rodiče, kteří vnímají klima školy pozitivně, jsou ti, jejichž děti navštěvují víceleté církevní gymnázium (paní Kateřina) a alternativní waldorfskou školu (pan Dan). Tito participanté shodně udávají, že příznivé klima školy bylo prioritou při výběru školy pro své potomky, paní Kateřina navíc zdůrazňuje pozitivní vliv hodnotové orientace rodin, které se rozhodnou pro církevní školu, na klima školy. Kladně vnímá školní

klima také participantka, jejíž dcera dochází na běžnou základní školu, přičemž participantka pozitivně hodnotí zejména přístup učitelů na této škole (paní Alena).

Nejpočetnější kategorii tvoří **rodiče, kteří vnímají klima školy/školní třídy kladně, avšak mají i zkušenost negativní**. Jsou to rodiče, jejichž děti v důsledku problémů v třídním kolektivu či specifických poruch učení změnily školu. Tito rodiče věnovali při výběru nové školy klimatu školy zvýšenou pozornost, což se jim v obou případech vyplatilo. Děti těchto rodičů tedy navštěvují běžné základní školy, které obvykle mají dobrou pověst v okolí a dbají na dobré klima školy/školní třídy (paní Lada, paní Lucie). Poněkud **rozporuplný pohled** na klima školy/školní třídy mají tři participantky (paní Pavla, paní Lenka, paní Erika), **některé aspekty klimatu školy vnímají kladně** (např. akce školy stmelující školní komunitu, partnerský přístup učitelů k žákům), **jiné záporně** (nedůsledně řešený případ šikany, nezájem třídní učitelky o vztahy žáků ve třídě, nekázeň). Dcera paní Pavly a dcera paní Eriky navštěvují základní školu, dcera paní Lenky pak víceleté gymnázium.

Vysloveně **negativní pohled na klima školy/školní třídy** má pouze jedna participantka, jejíž syn navštěvuje běžnou základní školu (paní Petra). Příčinu spatřuje paní Petra např. v přístupu učitelů, v absenci aktivit stmelujících kolektiv třídy (výlety, školy v přírodě) či v tom, že škola odmítá s rodiči spolupracovat při řešení konfliktních situací.

2. Jaké aspekty, zážitky, události ovlivňují pohled rodičů na klima školy a školní třídy?

Otevřeným kódováním jsem vyčlenila následující faktory, které více či méně ovlivňují pohled rodičů na klima školy/školní třídy.

Vztahy mezi spolužáky, třídní kolektiv

Vztahy mezi spolužáky jsou stěžejním faktorem, který ovlivňuje pohled rodičů na klima/školy. Rodiče často v rozhovorech upozorňovali na zásadní úlohu třídního učitele, který svým ne/zájmem o vytvoření soudržného třídního kolektivu, klima ve třídě výrazně ovlivňuje. Rodiče, jejichž děti v rámci školy absolvují adaptační pobyty, výlety či školy v přírodě, pohlíží na klima školní třídy příznivěji než rodiče, jejichž děti nemají žádný společný mimoškolní program.

Rodiče dále kladně hodnotí snahu školy o budování dobrých mezitřídních vztahů, např. prostřednictvím smíšených družstev (děti různého věku) na ŠvP, smíšených hodin či společenských akcí školy, což se pozitivně odráží v celkovém příznivém klimatu školy.

Problémy v klimatu školy/školní třídy (konflikty, nekázeň, šikana)

S těmito problémy se někdy setkali všichni participanti tohoto výzkumu. Rozdíl v jejich pohledu na klima školy/školní třídy je dán především způsobem řešení problémů. Zkušenosti rodičů s řešením závažných problémů (nejčastěji šikany) v klimatu školy/školní třídy můžeme zařadit do tří kategorií:

Rodiče negativně vnímají, jestliže se **škola předem staví do obranné pozice a nepřipouští žádné pochybení na své straně**, nejedná s rodiči jako s partnery, neuznává závažnost situace: *Vždycky už jsem přišla do situace, která byla z té druhé strany braná jako konflikt a já jsem si tam připadala jako vetřelec* (paní Petra). *A škola se nepostavila za nás, řekli nám, že bysme si to měli vyřešit, že to jsou takový jako dětský války, že tohle děti mezi sebou maj, prostě to zlehčovali* (paní Lenka).

Značná část rodičů popisuje **vstřícný přístup školy**, rodiče jsou vyslyšeni, **avšak řešení problémů je nedůsledné**, není dovedeno do konce, problém přetrvává: *Měli pro mě pochopení, určitě se ke mně chovali velmi pěkně, nicméně pan ředitel mi narovinu řekl, že s tímhle neumí moc zacházet* (paní Pavla). *Paní učitelka od Elišky mi řekla, že se na to podívá, nepodívali se na nic, nic se nevyřešilo během tří měsíců* (paní Lada). Rodiče jsou v těchto případech nuceni situaci řešit vlastními silami.

Spokojení rodiče popisují **rychlé a efektivní řešení** problému, které zpravidla bývá výsledkem týmové spolupráce (psycholog, ředitel školy, třídní učitel atd.).

Učitelé, ředitel/ka školy

Téměř všichni participanti považují za důležitý faktor ovlivňující jejich pohled na klima školy/třídy přístup učitelů k žákům. Setkáváme se zde se dvěma typy učitelů. Jedni se o své žáky skutečně zajímají, jednají s nimi jako s rovnocennými partnery, podporují motivaci, sebevědomí a celkový rozvoj osobnosti dítěte, jsou odborníky ve svém oboru. Druzí se soustředí výhradně na hodnocení výkonu žáka, vytvářejí ve třídě defenzivní komunikační klima a atmosféru soutěživosti, jednají s dětmi z pozice

autority a ve vztazích s nimi si udržují přílišný odstup. Bariéra ve vzájemné komunikaci se pak projevuje častými konflikty mezi učitelem a žáky.

Zásadní význam v tvorbě pozitivního třídního klimatu připisují participanti osobnosti třídního učitele. Roli třídního učitele rodiče vidí rodiče především ve stmelování třídního kolektivu a práci se vztahy ve třídě (paní Lada, paní Pavla, paní Petra, paní Alena, paní Lenka).

Také ředitel/ka školy podle rodičů ovlivňuje školní klima. Udává směr, kterým se škola ubírá, ovlivňuje způsob, jakým škola řeší výskyt rizikového chování žáků (zejména šikany), a také nastavuje otevřenost školy ke spolupráci s rodiči (paní Lada, paní Pavla, paní Erika, paní Kateřina, paní Petra, paní Alena).

Spolupráce školy s rodiči

Spolupráce mezi školou a rodiči poměrně zásadním způsobem ovlivňuje pohled rodičů na klima školy/třídy, při analýze jsem si všimla dvou rovin – spolupráce učitelů s rodiči a spolupráce vedení školy s rodiči.

Učitelé, kteří pozitivně ovlivňují pohled rodičů na třídní klima, jsou ochotní rodičům pomoci (např. poskytnutím doučování), jejich komunikace s rodiči se nese v pozitivním duchu, nepřesouvají zodpovědnost za chování dětí ve škole na rodiče (např. psaním poznámek), aktivně se podílejí na řešení problémů a průběžně rodiče informují o dění ve škole.

Rodiče pozitivně vnímají takové vedení školy, které rozvíjí vzájemnou spolupráci s rodiči, reaguje na jejich přání a požadavky, komunikuje s nimi na partnerské úrovni a které v případě potíží nezaujímá obrannou pozici, ale snaží se vést konstruktivní dialog.

Výuka

V průběhu analýzy rozhovorů mě překvapila stručnost výpovědí týkajících se výuky, neboť jsem předpokládala, že kvalita výuky bude jednou z priorit rodičů. Ti sice vnímají přínos zábavné, zajímavé výuky na motivaci žáků (paní Pavla, pan Dan), oceňují nadstandardní náplň výuky či výběr jazyků (paní Alena, paní Lucie, paní Lenka) reflektují dobrou úspěšnost žáků při přijímacích zkouškách na střední školu (paní Alena, paní Lucie) či naopak klesající úroveň výuky na základních školách (paní

Erika, paní Pavla), nekázeň v hodinách (paní Erika, paní Lueice), avšak v porovnání s jinými faktory tomuto tématu věnují poměrně málo prostoru: *Tak samozřejmě je to i dobrá škola, myslím i úroveň výuky, tak to je ale už taková né samozřejmost, ale to tam tak jako je* (paní Kateřina).

Mezi další zmiňované faktory, které příznivě ovlivňují pohled rodičů na klima školy/třídy, patří pestrá nabídka **zájmových činností** ve škole (paní Alena, paní Lada, paní Petra), **akce školy pro rodiče** (paní Pavla, pan Dan), které pomáhají vytvářet soudržnou školní komunitu, **příjemné prostředí a kvalitní vybavení školy** (7 participantů) či celková **atmosféra školy**.

3. Co si rodiče myslí, že potřebují od školy, aby se změnil jejich pohled na školní klima?

Téměř ve všech rozhovorech se ozývá poměrně hlasité **volání po systematické, průběžné práci se vztahy ve třídě, třídním kolektivem**. Rodiče si přejí, aby děti více jezdily na výlety, školy v přírodě či jiné pobyty a aby škola věnovala větší prostor práci se vztahy ve skupině, např. pravidelné třídnické hodiny apod. Průběžná práce s třídním klimatem je podle rodičů na školách výrazně podceňována a dobrý třídní kolektiv bývá často otázkou náhody a štěstí na dobrého třídního učitele, který je ochoten se dětem ve svém volném čase věnovat: *Tyhle věci by podle mě měly být součástí toho základního vzdělávání, protože je to o tý sociabilitě. (...) Takhle je to hodně osekáný jenom vlastně na přijímání těch vědomostí* (paní Petra).

Rodiče si dále přejí větší kázeň ve třídách a dodržování pravidel (paní Erika, paní Lucie), zvýšení studijních nároků na základních školách (paní Erika), aby učitelé nepřesouvali zodpovědnost za drobné kázeňské prohřešky ve třídě na rodiče, např. psaním poznámek (paní Lucie, paní Lada). Postrádají ochotu učitelů ke spolupráci při řešení problému, lepší zpětnou vazbu (paní Lada), otevřenost školy ke spolupráci s rodiči, vzájemný dialog, partnerský vztah a také přátelskou atmosféru ve třídě namísto posuzování a hodnocení (paní Petra).

4.5.2 Porovnání výsledků výzkumného zjištění s předchozími výzkumy

V souladu s výzkumem M. Klusáka a A. Škaloudové z r. 1992 upozorňují rodiče v našem výzkumném šetření na negativní vliv vysoké soutěživosti a revnivosti na soudržnost třídy a celkový charakter života ve třídě. Podle rodičů tyto aspekty klimatu

ovlivňuje především osobnost učitele, jeho komunikační styl, vyučovací postupy a preferenční postoj k žákům (tzv. škatulkování žáků). Tvorba vstřícného, podpůrného komunikačního klimatu ve třídě však předpokládá dobrou úroveň komunikačních dovedností učitele, jejichž rozvoj by měl být více akcentován v přípravě budoucích pedagogů i v jejich dalším vzdělávání, např. formou kurzů komunikačních dovedností a osobnostního rozvoje či sebezkušenostního výcviku pro pedagogy.

Ve shodě s výzkumem S. Štecha a I. Viktorové z r. 1995 někteří rodiče popisují, že se škola při výskytu problémů předem staví do obranné pozice, která znemožňuje partnerský dialog. Rodiče v našem výzkumném šetření se cítí být důležitými aktéry klimatu školy, chtějí mít možnost do dění ve škole zasahovat a aktivně jej ovlivňovat.

Robert Čapek (Čapek, 2010, s. 184) na základě výsledků předchozích výzkumů upozorňuje na defenzivní a podvodné klima víceletých gymnázií, žáci jsou podle něj permanentně vystavováni hodnocení, které u nich vyvolává nepřiměřený stres a podvodné jednání. U rodičů žáků gymnázií či alternativní školy v našem výzkumném šetření můžeme pozorovat poněkud příznivější pohled na školní klima než u rodičů základních škol, uvědomujeme si však, že se nejedná o dostatečně reprezentativní vzorek (3 rodiče). Je také možné, že vyjádření spokojenosti rodičů se školou, kterou pro své dítě cíleně vybrali (na rozdíl od základní školy, u níž často bývá při výběru rozhodujícím faktorem blízkost bydliště žáka), může fungovat jako strategie sebezpotvrzování v roli dobrého rodiče a nemusí nutně znamenat, že na uvedených školách klima objektivně lepší je.

Výzkum M. Klusáka z r. 2000/1 upozornil na klesající spokojenost žáků ve třídě a zhoršující se úroveň kamarádkých vztahů. Z našeho výzkumného zjištění vyplývá, že pro rodiče je kvalita vztahů mezi dětmi ve třídě nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje jejich pohled na klima školy/třídy. Jedním dechem však dodávají, že škola o dobré vztahy mezi dětmi dostatečně nepečuje. Na základě výzkumného zjištění se domnívám, že rodiče by uvítali, kdyby osobnostní (hledání osobnostní stability) a sociální (tvorba dobrých mezilidských vztahů) výchova byla povinnou součástí výuky na ZŠ podobně jako třeba matematika. Podle J. Valenty je v současné době na rozhodnutí školy, zda bude OSV vyučována jako samostatný předmět (kroužek, samostatný časový blok), formou projektů či její integrací do jiných předmětů (VALENTA, 2006). Varianta integrace OSV do jiných předmětů je zřejmě nejčastější,

je však didakticky velmi náročná a často bývá realizována pouze na papíře. Osobnostní a sociální výchova může využívat metody sociálně psychologického výcviku, zážitkové pedagogiky, dramatické výchovy či arteterapie. Slouží mimo jiné k prevenci rizikového chování žáků, jehož psychologickou příčinu můžeme často nalézt v nízké sebeúctě dítěte, osobní nejistotě, nízkém sebevědomí, pocitu osamělosti, nedostatku zájmů, nedostatečné odolnosti vůči zátěži či neobratnosti v sociálních situacích. Rodiče, kteří si stěžují na nedostatečnou práci se vztahy ve třídě, udávají, že primární prevence na škole jejich dítěte většinou spočívá pouze v jednorázových akcích či krátkodobých kurzech, což nepovažují za dostatečné. Možným řešením této situace by rovněž mohlo být plošné zavedení programů primární prevence do škol, které by probíhaly v pravidelných intervalech v průběhu celé základní školní docházky (již od prvního stupně). Kromě osobnostní a sociální výchovy by jejich součástí měla být podle dotazovaných rodičů také nespécifická primární prevence – výlety či víkendové pobyty mimo školu, adaptační pobyty a volnočasové aktivity pro celý třídní kolektiv.

Vliv nekázně na klima třídy zkoumal v r. 2001 také S. Bendl. Autor konstatuje, že téměř polovina žáků by si přála zpřísnění kázně ve škole a více než polovina žáků udává, že se na jejich škole vyskytuje šikana. Rovněž rodiče v našem výzkumném šetření až překvapivě často uvádějí nejen výskyt běžných kázeňských potíží ve třídách svých dětí, ale také osobní zkušenost s řešením šikany svého dítěte (pojem šikana v této souvislosti výslovně užívají tři participantky – paní Lada, paní Pavla a paní Lenka). Rodiče by si přáli, aby učitelé uměli lépe pracovat s nekázní a narušenými vztahy ve třídě, aby škola byla vnímavější vůči jejich upozorněním na výskyt šikany a důsledná v zamezení jejího pokračování. Zde se (kromě výše zmíněné preventivní, soustavné práce se vztahy ve třídě) otevírá také prostor pro činnost školního sociálního pracovníka jako odborníka v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů, který by svým působením ve škole mohl přispět k tvorbě harmonických vztahů a pozitivního školního klimatu, k zefektivnění komunikace mezi školou a rodinou a kooperace mezi pracovníky školního poradenského pracoviště, kteří se podílejí na řešení problému žáka (školní psycholog, třídní učitel, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence).

4.6 Diskuse

V diskusi se budu zabývat výběrem vzorku participantů, procesem sběru dat a jejich následnou analýzou.

Složení zkoumaného vzorku bylo výrazně ovlivněno způsobem jeho získání – soubor byl vytvořen formou záměrného, účelového výběru a skládá se převážně z mých spolužáků na PVŠPS, studentů oboru Sociální politika a sociální práce. Je proto možné, že výsledky výzkumného zjištění mohou být ovlivněny výběrem participantů, kteří jsou vzhledem ke svému profesnímu zaměření více citliví vůči projevům rizikového chování ve třídních kolektivech než běžní občané.

Výsledný výzkumný vzorek participantek je poměrně malý, získané poznatky a výzkumné závěry z tohoto důvodu není možné vztáhnout na celou populaci. Snažila jsem se zachovat co nejvyšší homogenitu vzorku v tom, že všichni zkoumaní participanté mají dvě děti (v jenom případě tři děti) a že děti participantů navštěvují osmou či devátou třídu (v jednom případě třídu sedmou). Jistou nehomogenitu vzorku lze spatřovat v tom, že přestože většina dětí participantů navštěvuje běžnou základní školu, dvě děti jsou žáky víceletého gymnázia a jedno dítě alternativní školy. Na druhou stranu tento fakt podle mého názoru výzkumná zjištění značně obohatil.

V průběhu rozhovorů s participanty se objevila řada témat, která by bývalo bylo vhodné blíže prozkoumat. Roli zde jistě hrála také osobnost výzkumníka. Blízký, osobní vztah s většinou participantů mohl mít vliv na výběr otázek v průběhu rozhovoru, na druhou stranu však podle mne přispěl k větší otevřenosti a sdílnosti participantů. Proces sběru dat byl jistě také ovlivněn prostředím, ve kterém byly rozhovory vedeny (lze předpokládat, že v soukromí domova se participant cítí bezpečněji nežli např. v budově školy), časem setkání (únava, vliv denní doby) apod.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá pohledy rodičů na klima školy a školní třídy. Obsahuje teoretickou a výzkumnou část. Nejdříve jsem svou pozornost zaměřila k teoretickým východiskům, které poskytly potřebný rámec pro pochopení dané problematiky. Úvodní kapitola je věnována sociální práci ve školství a možnostech působení školního sociálního pracovníka. Dále popisuje vliv školy na socializaci dětí a mládeže, pojednáno je zejména pojetí výzkumného týmu Pražské skupiny školní etnografie.

Druhá kapitola se zabývá klimatem školy a školní třídy, poukazuje na jeho vliv a význam, popisuje faktory, které klima školy a školní třídy utvářejí a způsob, jakým lze sociální klima ovlivňovat. Dále je zde vymezeno pět oblastí klimatu školy a školní třídy, z nichž vycházím při analýze rozhovorů ve výzkumné části.

Těžiště třetí kapitoly spočívá v popisu vzájemného vztahu mezi školou a rodiči jako spolutvárci klimatu školy a školní třídy. Je zde popsán vliv a význam spolupráce školy s rodiči, její pilíře i úskalí. V závěru teoretické části se zaměřuji na význam vhodné komunikace s rodiči.

Cílem práce bylo zjistit, co si rodiče představují pod pojmy klima školy a klima školní třídy, jaký je pohled rodičů na školní klima, co jej ovlivňuje. Dále jsem chtěla zjistit, co si rodiče myslí, že od školy potřebují, aby se jejich pohled na školní klima změnil. V praktické části jsou analyzovány přepisy devíti rozhovorů s rodiči dětí ve věkovém rozmezí 13 – 15 let (převážně osmá a devátá třída). Použita je metoda tematické analýzy, přičemž materiál byl sbírán formou polostrukturovaného rozhovoru. Výsledky výzkumného zjištění porovnávám s výsledky předešlých výzkumů a zamýšlím se nad dílčími způsoby, které by mohly přispět ke zlepšení vzájemného vztahu školy a rodiny.

Z provedené výzkumné sondy vyplývá, že představy rodičů o pojmech klima školy a školní třídy spadají do dvou kategorií: 1. Subjektivně vnímané vzájemné vztahy ve třídě/škole a 2. Celková atmosféra (duch) školy/třídy, přičemž obě tyto kategorie se navzájem úzce prolínají. Pohledy rodičů na školní klima se různí především na základě jejich individuální zkušenosti, přičemž zásadní význam rodiče připisují vlivu třídního učitele na soudržnost třídního kolektivu, dále průběžné, systematické práci se vztahy ve třídě (či její absenci) a ne/zamezení šikany ve škole. Z výsledků výzkumného zjištění vyplývá, že rodiče by uvítali zejména soustavnou, průběžnou práci se vztahy ve třídě a třídním kolektivem.

Možnost zpracovat tuto práci byla pro mne zajímavou a obohacující zkušeností. Získala jsem nejen nové teoretické poznatky, ale našla jsem zde také prostor pro reflexi vlastních zkušeností i zkušeností dotazovaných rodičů. Jako pedagog jsem si hlouběji uvědomila, že posláním školy je vedle vzdělávání především všestranný rozvoj osobnosti dítěte a jeho úspěšná integrace do společnosti. Na základě výsledků výzkumného zjištění se domnívám, že by škola měla věnovat mnohem více prostoru osobnostní a sociální výchově dětí. Ráda bych využila znalosti a dovednosti, které jsem získala během studia na PVŠPS, a pokusila se ve škole, kde působím, zavést v rámci mimoškolních aktivit zájmový kroužek, zaměřený na osobnostní růst dětí a tvorbu a rozvoj dobrých vzájemných vztahů.

Seznam použité literatury:

Literatura:

BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

BLAŠTÍKOVÁ, L., GRECMANOVÁ, H., NOVÁKOVÁ, Z., RASZKOVÁ, T. aj. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 103 s. ISBN 978-80-244-4894-7.

BRAUN, R., MARKOVÁ, D. a NOVÁČKOVÁ, J. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

BUDINSKÁ, M.. Prevence – nadstandardní služba školy. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D., ed. *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 63-69. ISBN 80-7203-064-5.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, A. Význam školskej sociálnej práce. *Sociální práce*. 2013, roč. 13, č. 2, s. 159 – 162. ISSN 1213-6204.

DUNHAM, J. *Stress in teaching*. 2nd ed. London: Routledge, 1992, 202 s. ISBN 0-415-06635-2.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, R. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing, 2013, 192 s. ISBN 978-80-247-4640-1.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D., ed. *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 14-27. ISBN 80-7203-064-5.

HAVLÍK, R. a KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

JANIŠ, K. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 103 s. ISBN 80-7041-170-8.

KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.

KIKUŠOVÁ, S. Morální status dítěte a jeho sociální vazby. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B., ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 95 – 120. ISBN 80-7178-585-7.

KLUSÁK, M. Klima ve třídě z perspektivy žáků. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2004, s. 21-47. ISBN 80-7290-200-8.

KLUSÁK, M. a ŠKALOUDOVÁ, A. Školní klima z perspektivy žáků. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s. 96 – 128. ISBN 80-7290-046-3.

KOSCUROVÁ, Z. Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. *Sociální práce*. 2013, roč. 13, č. 2, s. 24 – 26. ISSN 1213-6204.

KREJČOVÁ, V., ed. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 93 s. ISBN 80-7041-391-3.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložili D. DVOŘÁK a M. KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004, 160 s. ISBN 80-7178-965-8.

LANGOVÁ, M. a HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007, 72 s. ISBN 978-80-7044-934-9.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 160 s. ISBN 80-7041-088-4.

MAJERČÍKOVÁ, J. Rodina a její důvěra ke škole. *Pedagogika.sk*. 2011, roč. 2, č. 1, s. 9 – 27. ISSN 1338 – 0982.

MAREŠ, J. a JEŽEK, S. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, J. a LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima třídy. In: *Pedagogika I*. Ostrava: OU, 1996, s. 97 – 110. ISBN 80-7042-066-9.

MATULAYOVÁ, T. Subjekty konstruují objekty. *Sociální práce*. 2013, roč. 13, č. 2, s. 14 – 16. ISSN 1213-6204.

MATULAYOVÁ, T. a MATULAYOVÁ, N. Školská sociální práce – potřeba a perspektivy. *Sociální práce*. 2006, roč. 6, č. 1, s. 101 – 108. ISSN 1213-6204.

MATÝSKOVÁ, D. Pohled rodičů na spolupráci se školou – srovnání programů Základní škola a Začít spolu. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D., ed. *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 124-133. ISBN 80-7203-064-5.

MOŽNÝ, I. Česká rodina pozdní modernity. Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 309 – 325. ISSN 3330 – 3815.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, roč. 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.

ODEHNAL, J. Socializace lidského jedince. In: JANOUŠEK, J. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988, s. 131 – 153. ISBN 14-683-88.

POHNĚTALOVÁ, Y. *Vztahy školy a rodiny – případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 179 s. ISBN 978-80-7435-626-1.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada publishing, 2012, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PROKOP, J. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita, 2001, 80 s. ISBN 80-7083-536-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ a E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 124, 125, 129. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, M. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 326 – 341. ISSN 3330-3815.

RABUŠICOVÁ, M. a POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*. 1996, roč. 45, č. 1, s. 105-115, č. 2, s. 105-116. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K. a ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

SKYBA, M. Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteľek. *Sociální práce*. 2013, roč. 13, č. 2, s. 64 – 84. ISSN 1213-6204.

SKYBA, M. *Školská sociálna práca*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015, 213 s. ISBN 978-80-555-1153-5.

SUSKOVÁ, R. *Vytváření bezpečného klimatu ve třídě*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008, 29 s. ISBN 978-80-86956-33-6.

ŠEĐOVÁ, K. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 27 – 51. ISSN 1803-7437.

ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J. a NOVÁK, P., ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 30-38. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogica*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374 – 388. ISSN 3330-3815.

ŠTECH, S. Komunikace rodičů a učitelů – hledání dialogu. In: Beran, V. aj. *Rádce učitele*. Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe, 2000, s. 1-19, ISBN: 80-86307-06-9.

ŠTECH, S. Školní socializace, disciplinace a prevence rizikového chování. In: MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J. a NOVÁK, P., ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 145-152. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. Praha: PedF UK, 1995, s. 50 - 90. ISBN 80-901677-0-5.

ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B., ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 57 – 93. ISBN 80-7178-585-7.

ŠVARCOVÁ, M. a MAREŠ, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*. 2006, roč. 16, č. 1, s. 42 - 56. ISSN 1211-4669.

TITMANOVÁ, M. Spíš je třeba zeefektivňovat to, co již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku. *Sociální práce*. 2013, roč. 13, č. 2, s. 162 – 163. ISSN 1213-6204.

TOKÁROVÁ, A. a MATULAYOVÁ, T. Školní sociální pracovník. In: MATOUŠEK, O. aj. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, s. 470 – 472. ISBN 978-80-262-0366-7.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006, 226 s. ISBN 802394908X.

VALENTOVÁ, H. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Diplomová práce. Praha, 2011. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra sociální práce. 103 s. Vedoucí: Doc. PhDr. Oldřich Matoušek, CSc.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5 vyd. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogica*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 389 – 405. ISSN 3330-3815.

VIKTOROVÁ, I. a SMETÁČKOVÁ, I. *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-771-7.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992, 58 s. ISBN 80-7067-161-0.

ZITA, J. Subjekty konstruuji objekty. In LEVICKÁ, J. (ed.). *Školská sociální práce: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou* [CD –ROM]. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN: 978-80-8082-246-0.

Internetové zdroje:

BRAUN, V. and CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology [online]. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, Vol. 3, No. 2, pp. 77-101 [cit. 2016-11-12]. ISSN 1478-0887. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CAMPBELL, C., DALLEY-TRIM, L. and CORDUKES, L. You want to get it right: A regional Queensland school's experience in strengthening parent-school partnerships [online]. *Australasian Journal of Early Childhood*. September 2016, Vol. 41, No. 3, pp. 109 – 116 [cit. 2016-11-12]. Dostupné z: <https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=118272518&S=R>

[&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNLr40SeprI4zdnyOLCmr06ep7BSs6m4SLaWxWX
S&ContentCustomer=dGJyMPGrski1q7BNuePfgex44Dt6fIA](#)

FRIEDMAN, B. A., BOBROWSKI, P. E. and MARKOW, D. Predictors of parents' satisfaction with their children's school [online]. *Journal of Educational Administration*. November 2006, Vol. 45, No: 3, pp. 278 – 288 [cit. 2016-11-12]. ISSN 0957-8234. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230710747811>

LENGYEL, P. Organizácia školskej sociálnej práce. *Piatazs.sk* [online]. ©2006 [cit. 2016-11-12]. Dostupné z: www.piataszs.sk/download_file_f.php?id=109222

Seznam příloh

Příloha P I: Rozhovor s paní Ladou

Příloha P II: Rozhovor s paní Pavlou

Příloha P III: Rozhovor s paní Erikou

Příloha P IV: Rozhovor s paní Kateřinou

Příloha P V: Rozhovor s paní Petrou

Příloha P VI: Rozhovor s paní Alenou

Příloha P VII: Rozhovor s panem Danem

Příloha P VIII: Rozhovor s paní Lenkou

Příloha P IX: Rozhovor s paní Lucií

Příloha P I: Rozhovor s paní Ladou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Představuju si pod tím celkovou atmosféru školy, jaký maj děti ve škole vztahy mezi sebou, jaký maj vztahy s učitelem, jestli chodí děti do té školy rádi, jestli se jim tam líbí. Pro mě je to hodně o tom, jestli je moje dítě ve škole spokojený, jestli se večer nestresuje, že má jít ráno do školy, protože tohle jsme zažívaly na té předešlé škole. Eliška nechtěla chodit do školy, učení jí nešlo, pak tam taky byla ta šikana, prostě všechno dohromady. Na základě týchle zkušenosti sem podle mě patří taky to, jestli učitelé ty děti zvládaj, jestli je tam kázeň při vyučování i mimo něj, jestli tam není právě ta šikana, drogy a podobný věci.

Jinak si pod tím představuju taky to, jak to v té škole vypadá. Už když do té školy vstoupíš, tak tě musí něčím zaujmout, není to jenom o tom, jestli má novou fasádu. Když vejdeš do třídy, jestli si tam sedneš na rozvrzanou židličku, jak to vypadá ve třídě, ani ne tak ve smyslu jestli je to nový nebo starý, ale jestli je tam vidět ten zájem o to, aby tam bylo těm dětem hezky, nebo se tam na to nedbá.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

Tak v tom Chlumci jsem spokojená, je tu daleko lepší přístup učitelů, jak od ředitele, tak od vyučujících, škola je i modernější, i když na tom by samozřejmě zas tak nezáleželo. Navíc Eliška je kardiak a má omezení v tělocviku a taky na to dbaj, v těch Trmicích moc ne, tam je to spíš takový zaškatulkování, chytrý, blbý, tam když třeba Eliška nezvládla blbej kotoul vzad, tak už byla zaškatulkovaná, že určitě nemůže mít dvojku, že jí to občas i kazilo, když už se opravdu snažila. Pak je tam škatulka té angličtiny, bylo nám řečeno, že Eliška nemá šuplík na řeči a že když tam ten šuplík není, tak ho prostě nikdo nenajde. V Chlumci se mi jinak líbí taky to, že tu vedou děti ke zvířatům, jeden má na starosti ryby, druhý křečky, každej má svůj úkol, jeden musí dát vodu, druhý vyčistit nebo něco. Že je to takový jako uvolněný o těch přestávkách, ne takový to striktní, vyběhnout, jít se vyčůrat a sednout si zpátky do lavice. V těch Trmicích byl i ten přístup k těm rodičům jinej. Když jsem třeba s Eliškou měla problém, že jí třeba ta angličtina nešla, tak jsem šla za učitelem, jak to budeme řešit, když anglicky neumím, jestli by bylo možný třeba i náký placený doučování přímo od toho učitele, protože vim, že on tam vede angličtinářskej kroužek, aby ta Ela měla tu šanci uspět. Tak nebyla ta šance, Eliška propadla z angličtiny, celý prázdniny nás nechal se učit, já jsem si i najala učitelku, neměla žádný úlevy, přestože máme papír

z pedagogicko-psychologický poradny. A on jí i ponižoval, že jí to zas nejde. A tam byl problém, že pak se Eliška i sekla, že nechce. No a když měla angličtinu v Chlumci, tak jsem panu učiteli řekla, jaký máme problém s angličtinou a on řekl, že v Elišce žádný problém nevidí, že po ní nebude chtít, aby plynule mluvila anglicky, když ví, že to v ní není, navrhl jí, že se může učit slovíčka buď jak se píšou, čtou, nebo jenom jak se vyslovují, že si může vybrat, co jí bude vyhovovat. Takže se slovíčka učila, jenom jak se čtou, a ten učitel řekl, že u tohoto žáka s touhleto diagnózou mu to stačí. I třídní učitelka a ředitel jsou tady takový vstřícný, když jsem tam šla Elišku přihlásit, tak se mě ten pan ředitel ptal, jaký má podle mě Eliška přednosti a neptal se jenom na to, jestli jí jde matematika, čeština, ale v čem já si jako matka myslím, že moje dítě je dobrý. Tak já jsem řekla, že Eliška je kamarádká, že má to sociální citění, pomáhá ostatním a on to pak pojal tak, že když Elišce něco nešlo a věděl, v čem je dobrá, tak potom oni měli takový ty volný hodiny, kde byli i mladší děti a on jí třeba úmyslně poslal pomoci nějakému mladšímu dítěti.

Co je to ta volná hodina?

(00:23) To jsou smíšený hodiny, třeba osmáci s druhákama a tak, to dělá ten pan ředitel, mají to tak dvakrát do měsíce, ty starší dostanou nějaký úkoly třeba vykreslit nějaký mapy ze zeměpisu a druháci třeba dostanou něco z přírodopisu a ty starší pomáhají těm mladším. A pan ředitel jí úmyslně několikrát poslal za chlapčkem, kterému hodně věcí nešlo a který měl podobný problémy jako Eliška, tak mu šla pomáhat. Já nevím, třeba mu šla ukázat, kde leží Brno a měla ten pocit, že už jako ví a že mu může pomoci, to jí hrozně pomáhalo. A bylo to i tak, že když třeba viděl, že to Elišce nejde, tak i v půlce toho nedodělaného úkolu jí odvedl za tím mladším dítětem, aby mu šla pomoci, ona si tak vyčistila hlavu a pak se k tomu vrátila a pokračovala, většinou to právě pak vypočítala dobře. A ty děti se pak na chodbách zdravějí, mají k sobě takovej jiný vztah, pak si některý starší oblíbili ty mladší a ty mladší zase měli jakoby vzor.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

Pokud je vstřícný učitel ke mně, tak já jsem vstřícná k němu. Pokud mi učitel ale bude říkat, že moje dítě je takový a makový, tak je jasný, že ho budu bránit. To jsem třeba hodně zažívala v těch Trmicích, paní učitelka se vždycky ptala „Co s tím uděláte? Elišce to nejde.“ Furt co já s tím udělám, tak jsem se jednou na rodičáku naštvála a zeptala jsem se paní učitelky, co s tím udělá ona. Ona mi třeba řekla, že nemůže udržet Elišky pozornost, tak jsem se jí ptala, co s tím mam doma dělat, já jí můžu vynadat,

můžu jí dát zaracha, ale já s ní ve škole nesedím. Já jsem třeba měla návrhy, Eliška má nějaký přání, něco si přeje, tak to můžeme řešit tak, že já bych chtěla každý den vědět, jak se chová. Ale já to nepoznám z toho, co mi Eliška doma řekne, tak co kdybyste mi dala každý den do notýsku smajlíka, usměvavej, zamračenej, já tak budu vědět, že ten den se poved nebo nepoved, ať vim, kolik bylo povedenejch dní a kolik nepovedenejch. Nejdřív s tím souhlasila a pak mi zase řekla, že si kolikrát nevzpomene a taky jí to tam zapomínávala dávat. Takže chtěla, abych jí pomohla, ale zároveň mi nedávala žádnou zpětnou vazbu. Mrzelo mě to. Tak jsem se ptala paní učitelky, co ona navrhuje a ona řekla, že formou slovní pochvaly. Jenomže já říkám, že to nefunguje, že se mi třeba doma pochlubí, že byla pochválená, ale nemá to nikde jakoby daný, nemá to nikde potvrzený, aby mohla říct mami, koukej, mám pochvalu. Ona to musí všechno vidět, všechno musí bejt daný, i takovej ten režim, že existují hranice, přes který se nemůže. Pro Elišku slovní pochvala není nic.

Měla jsi tedy pocit, že té paní učitelce na Elišce záleží?

(00:37) Né, jí to bylo jedno, tamten je jedničkář a tomu se budu věnovat. Tady v tom Chlumci je to jinak. My máme dohodu s paní učitelkou, ta mi na konci tejdne dává krátkou zprávu, jakej měla Eliška tejdne, i třeba vtipně mi napsala, pondělí, úterý super, středa, čtvrtek, pátek byla Eliška duchem nepřítomná, že se třeba máme doma mrknout na zeměpis. I jsem se u toho zasmála, že mi jednoduše nenapsala, že Eliška je úplně pitomá, ale podala to takhle. Nebo jsme měly dohodu, když Eliška měla takový období, kdy se nesoustředila, že když se to stane, tak paní učitelka zvýší hlas. Tak to celkem fungovalo.

Jakým způsobem jsi vybírala školu pro své dítě?

Tak tu první podle bydliště a tu druhou, to jsem hledala tu dyslektickou třídu a ten rok byla volná jenom ta chlumecká. Šla jsem se tam podívat, vyptávala jsem se i rodičů, který tam čekali na žáčky, měli tam takový obrovský ryby v akváriu, tak jsem tam pozorovala, kdo se o to stará, třeba jsem se šla podívat i do jídelny, tam se mě taky ujala úplně cizí paní, byli tam všichni ke mně hrozně vstřícný. V těch Trmicích je to furt stejný, teď tam chodí i mladší syn a ona mi paní ředitelka řekla, což mě teda docela mrzelo, Šimon nedával pozor a tohle, že se jí nevejde do tabulky. Tak jsem se jí ptala, jak to myslí a řekla mi, že má tabulku a ty děti maj určitej počet bodů, podle kterýho je klasifikuje. No a Šimon by asi musel dostat šestku nebo nevim, to bylo horší jak pětka, nedával pozor... Ona ho ale taky moc nechválí, prostě si jenom odříká svoje, byla jsem se tam i podívat na jednu hodinu.

Co bys od školy potřebovala, abys byla spokojenější?

Ňákou tu zpětnou vazbu, tu komunikaci. Pokud já mám problém a nedokážu třeba dítěti vysvětlit dejme tomu tu angličtinu, jestli by mi ten učitel v tom mohl Ňák pomoci. Protože poznámku umí napsat každej, proč mi třeba píše, že běhá po chodbě, to mi připadá jako naprosto zbytečná poznámka, to mi připadá jenom jako buzerace od učitelky a ty jsi jako rodič akorát doma naštvaná.

Popiš svou zkušenost s řešením nějakého problému/obtížné situace Tvého dítěte ve škole.

(00:49) Tak Eliška zažila šikanu v Trmicích, byly to Ňáký tři holky, Eliška se pak bála jít i na zastávku, braly jí tašku, nechtěly jí pustit na zastávku, teď tam zažívá něco podobnýho i mladší syn, je tam hodně dětí ze sociálně slabších rodin, tak asi proto. Oni mě v tý trmickej škole ty učitelé nemaj moc rádi, protože já to všechno řeším. Já tam přijdu a řeknu, že je takovej a takovej problém, musíme ho řešit. Paní učitelka od Elišky mi řekla, že se na to podívá, nepodívali se na nic, nic se nevyřešilo během tří měsíců. Eliška říkala, že tý holce domlouvali, domluva nepomohla, tak jsem to řešila sama s tou holkou, tak chvilku byl klid. Pak se stalo to, že Eliška měla kamaráda v devítce a ten zpunktoval ještě další děti, že Elu budou doprovázet na zastávku, vždycky Ňáká parta, která bude mít čas. To už jsem se fakt bála, že mi jednou domu nedorazí, protože k nám to jezdí jenom několikrát denně. A jednou se schovali za školu docela velká parta, zas ty tři holky tam šly a oni všichni všichni vyšli zpoza školy a stáli za Elou. A tam bylo asi dvacet dětí, to mě dojalo, že se ty děti takhle samy semkly. Teď se něco podobnýho děje i u Šimona, tomu zase hodil Ňákej kluk tašku do potoka a paní učitelka nám vynadala, že máme mokré učebnice, nenechala si to vysvětlit, řekla jsem jí i jméno toho žáka, že prý to mám Ňák hlídat. Tak jsem prosila paní učitelku, jestli by Šimon mohl být tu půl hodinu, než mu jede autobus v družině pod dozorem, aby nebyl na zastávce půl hodiny, aby ho ten kluk zase nechytl, na to mi učitelka řekla, že nebude hlídat každý dítě, že to není v její kompetenci, aby mi ho po škole hlídala. Paní učitelku tomu Adamovi domlouvala, ale on si nedal říct. Pak jsem to řešila i s paní ředitelkou, přála jsem si s rodinou toho kluka mluvit na rodičáku, že jinak to budu řešit přes policii, tak maminka tam teda přišla, ale nebyla s ní žádná domluva. No a nakonec to vyřešila Eliška, že si na toho kluka počkala a vyřídila si to s ním. Prostě na tý škole se problémy neřešej, nijak se s těma dětma nepracuje. To zase v Chlumci, kde měli kluci na Elišku Ňáký nevhodný poznámky a nechtěli jí pustit do školy, tak jsem to řekla na rodičáku, hned tam zafungovala psycholožka, vzala si

Elišku stranou a hned se to řešilo, kluci dostali výtku a dávali si pozor. Vyřešilo se to během čtrnácti dní, ona si ty kluky vyslechla a dokonce i pan školník byl tak hodnej, že ráno tam procházel před školou. Tam to bylo takový, že se to hned řešilo, byla tam psycholožka, ředitel a já jsem dostala vyrozumění, kde stálo, co se řešilo, jak se to řešilo a jaký to bude mít důsledky pro ty dotyčný, pokud by se to opakovalo, i mi zavolali. Tam se to hned rozjelo, ona i ta třídní je tam taková lepší, ona teda nemá zas takovou autoritu, snaží se s nima bejt kamarádka, ale ta když si neví rady, to říkala Ela, tak ona se radí s tou psycholožkou. V těch Trmicích ne, tam je takový tutlání těch problémů. Hodně dělá i ten ředitel, ta hlava, ta paní ředitelka v těch Trmicích je podle mě moc měkká, ona se hrozně snaží, neodmítne tě, vyslechne tě, navrhne i alternativu, ale všechno je tam na dlouhy lokte, oni vždycky řeknou, že to budou řešit, ale už to nedotáhnou do konce. Já jsem furt musela bejt v tý škole a nutit je, aby to se mnou řešili, protože já za školou nemůžu řešit to, co se děje ve škole.

Příloha P II: Rozhovor s paní Pavlou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Takže já začnu tím klimatem třídy, protože tam já si představuju to svoje dítě. Představuju si pod tím vlastně ňákou tu atmosféru ve třídě, která je sice proměnlivá, ale tak ňák by měla bejt jako všeobecně k tomu třeba mému dítěti přátelská. Jsou tam třeba děti, co se mezi sebou hádaj nebo jsou tam ňáké třídní konflikty, ale ta atmosféra by měla být taková přátelská a přijímající. A klima školy, tak to si představím, když si třeba vzpomenu na dny otevřených dveří, protože když mám dítě na konci toho základního vzdělávání, tak se chodíme dívat na střední školy, kam by teda potom se to dítě mohlo umístit, tak tam to ani tak nevnímám z hlediska prostředí, jestli je to tam třeba hezky a moderně vybavené, ale spíš mě zajímá přístup těch pedagogů a lidí, se kterýma v té škole mluvím... Jestli jsou ke mně vstřícný, poskytnou mi dostatek informací. Na těch dnech otevřených dveří vidíš i spoustu těch žáků, tak sleduješ, jak se chovaj, odhaduješ, jaká asi může být atmosféra třeba ve vyučování... A i vůbec, jak na mě ta škola celkově působí, jestli tam na mě padá ňáká tíseň, nebo jestli se mi tam volně dýchá. Nedá se to asi ňák specificky popsat, je to spíš takový intuitivní vnímání, než že bych třeba sondovala, jestli maj dost počítačů v počítačový učebně, to jako úplně ne no... Co se týče třeba naší základní školy, tak tam to klima školy vnímám třeba skrz společný projekty, nebo když škola má třeba zahradní slavnost, kde vlastně se sejdou všechny ty stupně od prváků po devátáky, řídí to ten pan ředitel a je tam hezky naplánovanej program, je nám tam všem příjemně, strávíme vlastně s těma rodičema a dětma celý odpoledne na tý zahradě, tak to je pro mě ukazatel, že to je jako fajn.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

(00:12) Tak mně se líbí vedení pana ředitele, protože si myslím, že pro tu školu hodně dělá, že se snaží, aby se všechny děti zapojily do ňákých společných akcí, to se mi líbí moc. Máme třeba hodně projektů, hodně společně strávenýho volnýho času, jako je třeba lampionový průvod, tím jak bydlíme na kopci, máme za rohem les, hodně takovýho sportovního vyžití, tak se tam hodně pořádá hodně různých hromadných akcí, to mi přijde jako fajn, že se můžeme spolu potkávat daleko víc, než když to dítě jenom striktně chodí do školy, můžeme poznat jiný rodiče, jiný děti. Ten pan ředitel učí, mám pocit dějepis a ještě něco, ty jeho hodiny jsou zajímavý, zábavný, co dcera doma říká, moc jí to baví, je motivovaná sama si hledat informace, takže to jsem

docela ráda. Taky se mi líbí, že děti se tam kamaráděj i mezitřídně, protože děti se seznamují na těch společných akcích a školních kroužcích, řekla bych, že jsou solidární, že ta třída nefunguje jako uzavřené kolektiv, ale že ta škola funguje jako jeden velký kolektiv. Co tam ještě bylo v té otázce?

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

Tak třeba se mi nelíbí, že úplně tam není dobře podchycený fenomén šikany, že vztahy mezi dětmi ve třídách podle mě nefungují tak, jak by měly. Například u nás ve třídě se případ šikany vyskytl u mé dcery, dcera byla šikanovaná, jednalo se teda o ten první stupeň šikany, o ostrakizaci, nicméně věřím tomu, že kdyby to byla nějaká fáze šikany, kde by bylo nějaké fyzické napadání, ta by se to určitě řešilo, ale tady to bylo jako celkem problematický.

Můžeš mi říci, co se dělo?

Moje dcera se kamarádila od třetí třídy s jednou holčičkou, byly podobně nastavený, měly stejný zájmy, no a ta holčička v páté třídě odešla na jinou školu. Takže se ta moje skamarádila s dalšíma holkama... Vlastně ony byly čtyři původně, ta moje holčička s tou jednou a dvě další, dohromady tvořily takovou jakoby skupinku, partu, pak se to rozpadlo, takže zůstaly ve skupince tři. Jedna z těch dvou holčiček, což jsme zjistili později, byla taková manipulativní a zákeřná, no a začaly se se tou druhou holčičkou domlouvat proti té mé, naváděly celou třídu, aby se s ní nekamárádila. To byl přelom šestky a sedmičky, trvalo to nějakou dobu. Já jsem kvůli tomu byla za ředitelem i za paní třídní učitelkou, kteří o tom nevěděli, nevěšili si toho. Měli pro mě pochopení, určitě se ke mně chovali velmi pěkně, nicméně pan ředitel mi narovinu řekl, že s tímhle neumí moc zacházet. Že on je dějepisář, paní učitelka prý učí matematiku a chemii, a že v těch vztazích se zas tak dobře neorientují, že si prostě ničeho nevěšili, že jsou ale moc rádi, že jim to říkám, že si na to dají pozor. Já jsem jim ještě doporučila nějakou prevenci nebo práci s tím třídním kolektivem, že škola má tyhle možnosti, k tomu ale už nedošlo. Takže jsem to pak už řešila jenom po vlastní rovině s tím, že samozřejmě jsem se mohla kdykoliv obrátit na paní učitelku a pana ředitele.

Co to znamená po vlastní rovině?

(00:27) Řešila jsem to, jak to dcera prožívá, byly jsme u psychologa, a psychoterapií. Vzhledem k tomu, že se sama při škole věnuju primární prevenci na základní škole, tak jsem z praxe věděla, co pro dceru v tomhle směru můžu udělat. Pak ještě pomohlo, že ty rodiče ty holčičky v osmý a devátý třídě často odjížděli do zahraničí a ona jezdila

s nima, takže se to vyřešilo alespoň částečně takhle. Jinak jsem se školou celkem spokojená, akorát mi přijde, že jsou na děti kladeny nižší nároky než dřív, my jsme toho museli umět daleko víc, vidím u dcery, že se doma moc neučí, nemá domácí úkoly. Ale tak to si každé ten rodič může doplnit doma sám s těma dětma.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

Já komunikuju teda hlavně s paní třídní učitelkou, oni maj mladou třídní, ta nám hned na první schůzce dala na sebe mobil s tím, že cokoliv budeme potřebovat, ať se na ní neváháme obrátit. Komunikujeme i s některejma rodičema mezi sebou, se kterýma jsme se seznámili na těch akcích, co škola pořádá. Když třeba třídní vzala děti k sobě na víkend na chalupu, tak jsme jako rodiče měli možnost se tam přijet podívat, večer se tam sedělo, povídalo. Nebo i na lyžák jsme se mohli přijet podívat, takže ty školní akce jsou otevřené i rodičům, to se mi líbí, že to ta škola vítá. Dalo by se říct, že s komunikací jsem spokojená kromě toho případu tý šikany, tam bych si představovala větší důslednost. Ale jinak to tam funguje hezky, jak jsem už říkala, je to tam hodně partnerský, je tam hodně příležitostí se setkávat.

Jakým způsobem jsi vybírala školu pro své dítě?

Tak vzhledem k tomu, že jsem s dětma sama, tak jsem potřebovala školu, která je buď blízko našeho bydliště, nebo blízko práce. Nakonec jsem zvolila školu v místě bydliště, protože to pro děti bylo do budoucna jednodušší řešení. Líbilo se mi, že škola má velkou zahradu a že to tam bylo takový školkový, děti byly často o přestávkách venku na zahradě, měly tam podobný šatny a vybavení jako ve školce, ten přechod na základku pro ně byl, myslím, takovej přirozenej a pozvolnej. Taky pro mě byla hodně důležitá osoba paní učitelky, aby měla hezkej vztah k dětem a aby jí dcera měla ráda. V tom jsme, myslím, taky měly štěstí. Kdybych ale měla víc možností a hlavně čas děti někam vozit, tak bych asi zvažovala nějakou alternativní školu. Kamarádka má děti v Montessori třídě a je moc spokojená, co se bavíme, tak říká, že děti tam pracujou víc individuálně, kreativnějc, učitel tam není ani tak autorita, jako spíš partner, kterej ty děti doprovází a podporuje, takže se můžou krásně rozvíjet. V tý škole jsem se byla podívat i na vyučování, líbí se mi tam to, že když někomu něco nejde, dejme tomu matika, tak na týhle škole se vždycky najde něco jinýho, v čem je to dítě dobrý, třeba keramika nebo tak, takže ty děti maj pak podle mě větší sebevědomí a lepší vztah ke škole. No ale to bych musela bydlet v místě tý školy nebo mít čas děti tam vozit, zase si říkám, že to není ani tak o systému, ale spíš o lidech.

Co bys od školy potřebovala, abys byla spokojenější?

(00:36) Já jsem s tou školou celkem spokojená, jediný co bych si přála je, aby se na prvním stupni nějak systematicky pracovalo se třídou, se třídním kolektivem, aby tam někdo s dětma pracoval na těch vztazích, myslím, že tím by se předešlo mnoha problémům, že by se položil takovej zdravěj základ do budoucna a celej ten vzdělávací proces by měl podle mě mnohem hladší průběh. Teď mluvím z vlastní zkušenosti, jednak jsem sama řešila ty problémy s šikanou dcery a i sama se při škole věnuju prevenci na základkách. Teď třeba pracujeme v rámci sekundární prevence celej rok s třídním kolektivem v jedný sedmičce, kde byla vážná šikana, no a myslím si, že až sem by to nemuselo dojít, kdyby se s tou třídou preventivně pracovalo už na tom prvním stupni.

Příloha P III: Rozhovor s paní Erikou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Klima školy je podle mě to, jak se stará o žáky, jaký je učitelský sbor, zatímco klima třídy se týká pobytu žáků ve třídě, jak jim tam je. Já to třeba беру podle našich dětí, ty chodily do školy do Košir a Košire jsou trochu jako vyhlášený, nechci tedy rozdělovat chytřejší a hloupější, ale ty děti tam spíš pocházejí z rodin, který jsou sociálně slabší, rodiče často vysedávají po hospodách a tak. Takže třeba, když děti měly nastoupit do školy, tak jsem přemejšlela u Kristýny, jestli jí mám dát odklad, protože zrovna by chodila do třídy s jakoby většíma grázlama nebo jak to říct. Úplně to neovlivníš, ale nechce se Ti dát dítě do třídy, kde víš, že ty děti nebo ty kluci nebudou úplně v pohodě, že Ti stáhnou to dítě trochu jako dolů. Jak říkám, neovlivníš to, protože vždycky tam je někdo... Ale zase přihlížíš k tomu, protože jsi u zápisu a vidíš ty děti, znáš ty děti, se kterými choděj do školky. Kristýna nakonec teda odklad nedostala, protože nechtěla, chtěla jít do školy za bráchou, i když myslím, že jsem udělala chybu, protože ona byla nejmladší ve škole a ty ostatní děti byly oproti ní napřed, protože dneska všichni dávají odklad, a pak jsou mezi těma dětma dost rozdíly.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

Ze začátku se mi ta škola líbila, i když tam teda taky zvažuješ různé věci. Já jsem se narodila v Koširích a ta škola, do který Kristýna šla, protože jsme jí měli za barákem, přece jenom se rozhoduješ, jestli je to blízko a jestli Ti ta škola vyhovuje, protože se Ti nechce vodit dítě někam do školy daleko, i když je třeba lepší. Já jsem k tý Kristýnině škole měla averzi z dětství, my jsme tu školu nenáviděli, protože jsme proti sobě bojovali. Já jsem chodila do školy na kopci a rivalizovali jsme se školou, co byla dole. Pro nás to byla zvláštní škola, protože ta dolní základka s ní sousedila, pro nás to prostě byla jedna škola. Takže to jsem rozmejšlela, sbírala jsem informace a protože z tý mé školy, kam já jsem chodila, se udělal gympl a oni ti učitelé přešli na tuhle školu, tak jsem se uklidnila, že to bude dobrý. Takže ta škola je za barákem a není tak špatná, jak jsem si původně myslela. Takže to vyhrálo a pak se ta škola postupně začala líp vybavovat, přišel tam nový ředitel, začal se o to trochu víc starat. Jediný co bych vytkla je, že úroveň výuky klesala, ale myslím si, že klesala úměrně tomu, co tam chodilo za děti, ty učitelé to brali asi nějak víc v pohodě, protože když jsem to pak srovnávala s tím, kdo vycházel třeba v Řepích ze školy, tak si myslím, že toho uměli víc. Nechci o někom říkat, že je třeba hloupej, ale ty děti se tam asi tak moc neučily a

ta učitelka teda jela podle toho, že ty děti nestíhají a přizpůsobila se tomu. No a dětem to pak chybělo v prváku na střední škole. A co jsme se pak jako bavily s kamarádkama, tak ty taky říkaly, že ta škola patří ke slabším, ale to dopředu nemůžeš vědět a hlavně my jsme se třeba přestěhovali do Řep, když děti byly ve čtvrté třídě a tam jsem se teda taky rozmějšlela, jestli je mám přendat, ale ani jeden nechtěl, protože už tam měli kamarády, tak to je pak taky těžký, pak toho taky lituješ, že jsi nebyla tvrdší, ale na druhou stranu zase taky přihlížíš k tomu, co chtějí samy, nechceš je trápit. Mně trochu v tom školství vadí, že když tam přijdeš, já si nepamatuju, že by za nás byl nějaký rámus na chodbách nebo že by ty děti neměly žádný respekt. A na týhle škole se pomalu ty učitelé bojejí projít a vyhýbají se těm dětem, když běžeš po chodbě, místo aby se vyhnulo to dítě, mám pocit, že ty učitelé nemůžou nic. Já si prostě myslím, že to co bylo za nás, i když to třeba bylo tvrdý, i když já sama žádný trauma ze školy nemám, spíš na to vzpomínám ráda, tak dneska ty učitelé nemůžou vůbec nic a ty děti si hrozně dovolují. Já jsem třeba takhle kolikrát volala Kristýně nebo Kájovi do školy a myslela jsem si, že je přestávka, jak tam byl rámus, normálně se bavili. Já říkám, máš přestávku a ona, že ne, že máj zeměpis a já říkám, co tam děláte a ona, že nic. A ten učitel v tom je, tak mi řekni, jak to zvládne, nevím, tohle je zvláštní prostě. Jinak se mi na tý škole líbí, že se snažejí furt něco vylepšovat, kupují třeba ty interaktivní tabule a další pomůcky k výuce. Na druhou stranu je pravda, že nic není zadarmo, protože platíme příspěvky do fondu pro rodiče a z toho oni to kupují a čekají ještě na granty. Já jsem byla několik let ve školský radě a opravdu vím, že když se vyžebraли peníze, tak se všechno použilo na pomůcky.

Ještě bys něco dodala?

(00:16) Mně asi hlavně vadí, že ty učitelé nezvládají ty děti, já vím, že to máj asi těžký, ale vadí mi, že je neumějí přinutit k tomu učení. Přijde mi, že to vzdají, já když jsem se bavila s tou jednou učitelkou třeba, tak ona mi řekne, že to je hrozně těžký, že ona když třeba na někoho přitlačí, tak že přijdou rodiče a opravdu ty rodiče jí vynadají a oni ti učitelé nemůžou v dnešní době nic, mám pocit, že to prostě vzdali ty učitelé, že si odučej hodinu, ale chápu ty ženský, že se jim asi nechce pouštět do nějakýho boje.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

Mně třeba vyhovuje, že kdykoliv je nějaký problém, tak mi třídní učitelka hned volá. Je teda pravda, že já tohle úplně nemůžu posoudit, protože mě hned ve druhé třídě šoupli do školský rady a už jsem se toho nezbavila.

Jak jsi se k té funkci dostala?

To je další věc, když já jsem chodila do školy, tak nepřipadalo v úvahu, že by nikdo nechodil na třídní schůzky. Dneska ty jdeš na třídní schůzku a je nás tam tři až pět a za celejch těch devět let se setkáváme furt ty stejný lidi a zbytek na ty třídní schůzky nechodí. Takže jsem byla vybraná z těch pár rodičů, co tam choděj a nejdřív jsem teda byla v radě třídy a pak v radě školy. Na jednu stranu je to výhoda, protože Ty vidíš dovnitř tý školy, protože na tu školskou radu chodí zástupci z radnice a jsou tam i zástupci škol a jednáš o prospěchu dětí v jednotlivých školách, jaká je úroveň školy, jaký peníze dostaneš na ten rok, kdy je musíš utratit. Takže to bych normálně nevěděla, víš třeba, kdo jakej má průšvih, jestli tam je šikana. Tam jsem teda viděla, že ta škola roste, i ten ředitel, co tam přišel, tak on byl takovej jako trempík v uvozovkách, takže hodně pro ty děti vymejšlej aktivity, co je bavily, třeba vodák a tak. Uměl si teda poradit i se šikanou, protože tam šikana byla, nebo tam bylo, že se v pátý třídě opil žák na odpoledce, pro mě to jsou sice nepochopitelný věci, protože za nás by tohle nepřipadalo v úvahu, aby si někdo na odpoledku přines v pet láhvi smíchanou vodu s džusem a popíjel to při vyučování, no ty učitelé to maj dneska asi opravdu těžký, ono ukočírovat ty děti, dneska je tam těch nástrah mnohem víc, děti jim kouřej, pijou, sprostě nadávaj, že ta základka je taky hodně těžká. Ještě mě napadá v souvislosti s tou úrovní školství, že jak jsou dneska ty šestiletý, osmiletý gymnázia, tak se mi skoro zdá, že některý základky jsou na úrovni zvláštní školy, víceletý gymnázia jsou na úrovni základní školy, že se mi zdá, že to školství tímhle hodně utrpělo, protože ty relativně chytrý děti odcházej z tý základky pryč, navíc na ten gympl se dneska hlásí každej druhý, takže na tý základce zůstanou děti, který nemá kdo táhnout. Tohle bylo u obou mých dětí.

Chtěla bys ještě něco dodat k té spolupráci se školou?

(00:25) Nevím, jak teda funguje spolupráce s těma, co nechoděj na ty třídní schůzky, já teda chodím, protože mi to přijde blbý, že si o tobě budou myslet, že nemáš zájem o dítě, jako taky jsem zvažovala, že na třídní schůzku nepůjdu, protože se tam mlely furt stejný věci a furt jsme tam byli stejný lidi, takže ono tě to stahuje k tomu, že se na to vykašleš, protože proč tam budeš sedět se třema lidma a povídat si s učitelkou, to jí můžu zavolat...Je pravda, že třeba Kristýna měla problémy s matematikou, takže jsem i byla za tou učitelkou a bavily jsme se, jak to vyřešit. V tom si myslím, že jako byli dobrý, že nabídli i doučování a bylo to i zadarmo.

Chtěla by ses ještě vyjádřit k tomu, jak jsi vybírala školu pro své dítě? Něco už jsi zmínila...

Tak kromě toho, aby to bylo blízko a aby ta škola měla úroveň, což se teda moc nesplnilo, pak teda taky hraje hodně roli to, že ty děti chtějí jít do školy s dětma ze školky. Oni už v tý školce se domlouvají, že spolu půjdou do té třídy, takže si myslím, že i tím je to ovlivněný, že přece jenom ho nešoupneš někam, kde vůbec nikoho nezná, je to pro ty děti takovej velkej životní krok, takže to určitě taky hraje roli tohleto. Jinak trochu si myslím, že tohle je nevýhoda Prahy, že těch škol je hodně a dneska už to není tak, že dáváš dítě do školy podle bydliště, jako to bylo dřív. My jsme spádově nepatřili do té školy za barákem, protože jsme bydleli na Plzeňský a Plzeňská to byla škola cigánů, tak to jsem rovnou zavrhla, že tam teda ne. Pak jsme měli nádhernou školu teda, u nemocnice Motol, to by se ale muselo chodit přes hlavní, kde jsou tramvaje, auta, dvouproudovka. A tím, že jsem počítala s tím, že děti budou brzy chodit ze školy samy, tak přihlížíš i tady k tomu. Tahle škola u toho Motola, ta bych řekla, že byla úplně nejlepší, protože měli i svůj bazén, ale prostě jsem to nechtěla riskovat. I když, když jsem pak viděla, že mi Kristýna ve druhé třídě stejně přebíhá hlavní silnici a bez semaforu, tak to bylo hrozný teda. Takže chceš úroveň školy, ale zároveň to potřebuješ mít blízko, protože chodíš do práce a víš, že děti budou chodit domů samy.

Co bys od školy potřebovala, abys byla spokojenější?

(00:32) Já asi nemám nic konkrétního, spíš se mi nelíbí celková úroveň školství. Že by měli na ty děti víc tlačit, aby se víc učily, dodržovaly pravidla. Kristýna i Kája třeba už od třetí třídy píšou psace i tiskace dohromady, já vlastně nechápu, že to tý učitelce nevádí, že děti napíšou diktát, maj jedno písmenko psace, jedno tiskace. Nemusej se učit vyjmenovaný slova nebo násobilku zpaměti, nerecituju básničky... Velkej problém na týhle škole je třeba tělocvik, za nás teda nepřipadalo v úvahu, že bys necvičila. Dneska donutit děti cvičit je hrozně těžký, když přinesou omluvenku, tak se prostě necvičí. Ale že pak odpoledne běhají venku, tak to už nikomu nevádí. Oni pak neuměj kotrmelec, přeskočit přes kozu, protože se prostě necvičí. Rodiče prostě napíšou omluvenku. Tam se třeba sešlo na tělocvik jenom pět dětí, protože oni to maj až na odpoledce po pauze a to už se jim nechce vracet se do školy, na tý základce navíc nemusíš mít nic od doktora, tak se napíše omluvenka. Myslím si, že je to chyba těch rodičů, který ale nedomejšlej to, že tím těm dětem do budoucna nepomůžou, spíš naopak.

Popiš svou zkušenost s řešením nějakého problému/obtížné situace Tvého dítěte ve škole.

My jsme nic takovýho neměli, jenom jednou se Kája ve škole popral a to tam hned přišli rodiče toho druhýho kluka a škola to musela řešit. Myslím, že se to vyřešilo diplomaticky a hlavně se to řešilo hned. Jinak si myslím, že řešení problémů je vždycky o lidech, já jsem většinou narazila na celkem vstřícný učitele, se kterýma se dalo domluvit.

Příloha P IV: Rozhovor s paní Kateřinou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Tak pod pojmy klima školy a školní třídy si já představuju atmosféru naší školy, kam chodí Kačka a kvůli který vlastně jsem jí hlavně do tý školy dávala, ale dlužno teda říct, že to je církevní škola. Všichni rodiče dětí, co tam choděj, se shodneme na tom, že ani tak vlastně nejde o tu školu a o ty učitele, co tam učeť, ale hlavně o ty rodiny, ze kterejch ty děti, co tam choděj, pocházej a o ty děti. Takže pro mě vlastně to klima školy a potažmo tý školní třídy bylo při volbě školy to nejdůležitější, že ty rodiny, co si tuhle školu vybíraj a děti, co tam choděj, prostě vyznávaj nějaký hodnoty, který mně jsou blízky. A i když tam zdaleka nejsou všichni věřící, tak prostě z nějakýho důvodu do tý školy jdou. A způsob, jakým ta škola je vedená, tak není manažerskej tolik. Přestože je to vlastně poměrně velká škola, tak je takovej skoro až jako rodinněj, ve svý podstatě. Předtím vlastně Kačka chodila na Základní školu svatý Voršily a předtím i do školky ke svatý Voršile, což jsou taky církevní školy. Teď do tý samý školky chodí i Marjánka a vlastně si vůbec nedovedu představit, že by se do tý školy k těm Voršilám, protože já mám pocit, že ty děti jsou tam takový, že se jako o ně tolik nebojím. A vidím to třeba na rozdílu s některejma vrstevníkama už od tý školky a pak přes tu základku, že to tam opravdu je prostě trošku jiný. A přitom ta selekce není dělaná penězma, ale něčím jiným.

Kromě toho, co jsi právě popsala, jaké další věci se Ti v té škole ještě líbí, případně nelíbí?

No já si myslím, že tohle je asi to nejdůležitější, Kačka teda měla asi obrovský štěstí, ale ono je to tam asi ve všech těch třídách, jsou ale samozřejmě třídy, kde se to povede víc a třídy, kde se to povede míň, jim se teda hrozně povedlo, že oni jsou výborná parta, výbornej kolektiv a maj se hrozně rádi. Kantoři je taky maj rádi, takže to je taky jako dobrý. Prostě se tam tak sešli takový jako fajn děti, i ty kluci jsou tam bezvadný. Taky myslím, že kantoři jsou tam jako fajn, většinou s nima jednaj tak jako hezky, samozřejmě jsou tam i blbý kantoři, ale za celou tu dobu, ty čtyři roky, co tam Kačka je, tak měli asi jenom jednu jako opravdu blbou učitelku a dva, tři takový, se kterýma si úplně nesedli, hezky se k nim chovaj, takovej hezkej přístup k nim maj, takovýho jako respektu. I třeba vím, to byla dokonce řádová sestra, učila je na matiku a na fyziku, a že řešili, nějak se dostali k tomu vykání, že už těm jedenáctiletým dětem se vyká, no a ona jim říkala, Vy nám taky vykáte, tak proč my bychom Vám měli tykat.

Takže to tak, myslím, docela charakterizuje ten vztah těch kantorů k těm studentům, né vždycky, to tak beru jako v globálu. A poměrně ta škola jako komunikuje, na druhou stranu oni už si spoustu věcí dokážou ty studenti s těma kantorama, případně i s ředitelem vyřídit sami. I o tom to hodně je, jednou se jim něco nelíbilo, tak prostě kluci sepsali takovej jako dopis, dali ho panu řediteli a on se jim opravdu jako zabíjel, pak se to vlastně řešilo na třídních schůzkách, i nám k tomu poslal nákej mejl, že nás k tomu vlastně nepotřebujou, že spíš si to řešej oni sami mezi sebou.

Ještě bys chtěla něco dodat?

(00:18) Tak samozřejmě je to i dobrá škola, myslím i úroveň výuky, tak to je ale už taková né samozřejmost, ale to tam tak jako je, myslím si, že tam jsou kvalitní kantoři. Pak taky dělaj různý akce jako třeba plesy nebo společenský večery, to maj zrovna dneska večer, to je takovej jako malej ples, hodně maj výměny, jako že hodně jezděj do ciziny, hodně jsou to ty jazykový výměny a dělaj i různý takový jako ..., to dělá třeba jeden profesor na tý škole, že dělaj takový jako bojovky na Starým městě nebo výlety na kole, takže ta škola má jako docela dost těhle aktivit a pak ještě záleží na každým třídním, oni ty třídní s nima dost jezděj na takový jako vejlety nebo i na hory navíc třeba, třeba ta první třídní ta si je vzala na tři dny k nim na chalupu na Vysočinu. Já si stejně myslím, že pro Kačku je stejně nejdůležitější, že oni jsou strašně dobrá parta, takže oni, si myslím, že jsou tam strašně jako spokojený. Oni si to tam hrozně hejčkaj, oni zjistili, jak je to fajn, i právě některý děcka, co přešly na jinou školu, se za nima furt vracej. Oni furt někde couraj, furt maj náký to přespávání, teď se jich sejde těch dvacet, nebo je tam takový jako silný jádro těch dvanácti lidí, někdy třeba někdo vypadne, protože zrovna dneska nemůže, ale ty co odešly, tak ty jsou tam vždycky na těchletěch akcích. Já si myslím, že tohle je asi to nejsilnější, že si užívaj ten jako studentskej život v tom nejlepším slova smyslu. Já si teda myslím, že tohle je i dost v těch ostatních třídách na tý škole, ale říkaj i ty kantoři, že jednou za čas se povede fakt dobrá třída, tak oni se prostě povedli. Ještě chytli bezvadnou tu první třídní, tahle druhá je taky docela dobrá, ale už to není ono, ale ta první třídní byla bezvadná, takže si myslím, že tomu ještě hodně pomohla.

Můžeš to nějak konkretizovat?

Tak jak jsem říkala, třeba si vzala k sobě na chalupu pětadvacet dětí. A hodně taky pracovala na těch vztazích, furt s nima někam chodila, hodně se o ně zajímala, starala. Oni tehdy byli ještě malinký, jim bylo těch jedenáct, tak i o ně tak jako pečovala. Ono

i vlastně ten první stupeň na těch Voršilách, tam měli celou dobu jednu třídní a ta byla podobná, taky s nima furt něco dělala.

Máš k té škole i nějaké výhrady?

Tak není to pro mě tak důležitý, protože těch věcí, který se mi líběj, je pro mě víc a jsou to ty podstatný, ale je třeba fakt, že oni maj teda jako dost otřesný třídy, ona je to teda krásná budova, ale nemaj prostě moc peněz. Takže ty třídy jsou jako sice vymalovaný, ale není to takový to, jak vlezeš někam třeba do sídlištní základky a tam je to všechno takový jako hodně barevný a tak, tohle tam není jako teda úplně ideální, je to normální, prostě stará škola, ale to si myslím, že není až tak podstatný v tom všem. Protože to není takový, aby to bylo ňák jako do očí bijící nebo rušivý. V primě měli blbou angličtinu, Kačka uměla dobře anglicky a oni nám na třídních schůzkách řekli „Musíte počkat, až ty ostatní je doženou.“ To jsme se tehdy vzbouřili jako rodiče, že je přece nedáváme na gymnázium, abysme čekali, až je někdo dožene, tak potom přijali ještě jednu angličtinářku a rozdělili je na skupinu A a skupinu B, tak to potom bylo dobrý. Ale minimálně tak půl roku ty děti ztratily.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

Dobře, ale já mám takový celkem bezproblémový dítě, tak úplně nevím. Ona za celý ty roky nikdy nebrečela kvůli něčemu kvůli škole, neříkala, že jí něco nebaví, nikdy neměla ke škole odpor, chodila tam ráda, takže jsme nemuseli nikdy nic zásadního řešit. Vím, že kolikrát kluci, když něco provedli, oni maj teda už druhou třídní, protože ta, co měli první tři roky, tak otěhotněla, no a obě ty třídní se to snažej vyřešit nejdřív s těma dětma, respektive třeba s rodičema a udělat to ňák tak. Kluci, když třeba měli ňákej zkrat a házeli po sobě kiwi, tak prostě kluci přišli a vymalovali třídu. Že se tak ňák společně domluvili, prostě dali jim na výběr, jestli to chtěj platit nebo jestli chtěj platit firmu, nebo jestli to udělaj sami, tak to kluci prostě udělali sami. Tam teda v tý škole funguje školní psycholog a oni ještě maj kaplana, takže si myslím, že je možou ty děcka jako využít a občas se to stane, že prostě jdou za tím psychologem, nebo jdou třeba za třídní. Třeba holky jednou měly strach, že ta jedna jejich kámoška je anorektička, tak nejdřív šly za jednou oblíbenou učitelkou, pak za psycholožkou, která to pak s tou holkou řešila. Jinak si myslím, že komunikace tam taky funguje dobře. Třeba tenhle rok, když se končí to nižší gymnázium, tak některý děti odcházej na umělecký školy a pak tu bylo právě pár rodičů, který se hrozně zlobili, že ta škola je moc náročná a je teda pravda, že ten ředitel sám inicioval schůzku rodičovskou s náma, aby se o tom s náma teda pobavil, jak to vlastně teda je, jak to jako teda viděj

ty lidi, co vlastně jim tak jako vadí nebo co se dá případně změnit. Byla tam právě jedna maminka a ta mu řekla: „No manažersky jste mě nepřesvědčil, pane řediteli.“ Ale já si právě myslím, že jedna z těch dobrých věcí na týhle škole je, že to není Porg, kde by byl mladej Klaus jako manažer, kterej to vede výrazně výkonově a všichni vědí, do čeho jdou. Tady já si myslím, že jediný co je jako problém je, že oni nedostatečně tohle hlásej na začátku. Protože jak jsou jako církevní škola, tak chtěj bejt jako takový pro všechny, ale vlastně nejsou. A asi nedostatečně na začátku řeknou, že rodiče musej dobře zvážit, jestli jako to dítě to zvládne a pak jsou z toho překvapený, že to prostě nejde. Jinak se tam všechno řeší přes mejl, pak je tam ten systém, něco jako my máme Moggis, tak dostaneš heslo a můžeš se tam kdykoliv podívat, takže vlastně všechno víš.

Jakým způsobem jsi vybírala školu pro své dítě?

(00:29) Tak to bylo takový logický vyústění těch Voršil, oni tam potom takový ty nadanější děti pokračujou. A ty Voršily, ono to je kousek, protože my jsme bydleli u Palackýho mostu, tohle je u Národního divadla a tak nějak jako od známých různě, se kterejma se stýkáme, vlastně podle asi referencí. A protože jsme byli v tý školce hrozně jako spokojený, tak tam potom je logicky ta škola, kde jsme taky byli hrozně spokojený na tom prvním stupni, já jsem byla spokojená a myslím si, že byla spokojená i ta Kačka. Třeba jenom ten zápis do první třídy, to bylo něco úplně jinýho než na tý základce, kam jsme patřily spádově. Tam jsme přišly a ani jsme pořádně nevěděly kam jít, byly tam jenom nějaký šipky na zdech, i jsme se ztratily a pak to bylo všechno rychle odbytý, nevím no. To u těch Voršilek to bylo pojatý jako taková slavnostní událost, když jsme tam přišly, hned se nás ujaly a pak tam byly různý stanoviště, kde děti plnily úkoly. To se mi hrozně líbilo, bylo vidět, že si s tím dali práci, že jim na těch dětech, respektive na tom mém dítěti, záleží, prostě úplně jiná atmosféra. Další věc je, oni to jsou takový jako vnější znaky, ale že třeba ty děti tam většinou nemluvej tak sprostě, nechovaj se tak ošklivě, samozřejmě, že s nima tříská puberta, ale má to furt nějakou takovou... prostě nepřišlo mi to tak děsuplný. No a potom zase z tý školy převážně ty chytrý děti choděj na Arcík nebo pak je ještě jedno křesťanský gymnázium, to je takový trošku soft, jako že není tak těžký, ten Arcík je hodně těžkej, ten byl v takovejch těch státních maturitách po Porgu a Hellichovce vlastně třetí v republice. Je takovej hodně výkonovej, což je třeba věc a bylo kolem toho trošku čoro moro, že jako některý rodiče tohle trošku tý škole vyčítaj, ale tím, že tý Kačce to jako nevadí, protože ona si hodně z tý školy pamatuje a k tomu stíhá

čtyřikrát týdně atletickéj trénink a jezdí na hory a všechno, tak my tohleto neřešíme. Ale vím, že to je jedna z věcí, který se tý škole jako vytýkaj, že je jako hodně výkonová. Jsou ale děti, který přijdou ze školy a musej se šprtat, šprtat, šprtat a to je jako každej den. A teď oni z tý školy choděj docela pozdě, maj třeba dvakrát týdně do pěti, ale jak říkám, Kačce stačí se na to podívat občas o víkendu.

Příloha P V: Rozhovor s paní Petrou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

No já jsem si to vlastně kdysi hledala, co to je, protože jsem měla pocit při tom přestupu na druhý stupeň, že to klima té třídy se výrazně změnilo u toho mého syna staršího, takže vím, že to je nějak popsáno, už si to přesně nepamatuju.. V podstatě je to nastavení té třídy, nějaká nálada. Taky si myslím, že to hodně souvisí s tím, jak se těm dětem v té třídě pracuje, jakým způsobem jsou motivovány k té práci, jestli se v té škole děti cejtějí dobře. Je to něco, co nesouvisí jenom se vztahama těch dětí mezi sebou, ale vlastně i vztah těch dětí k těm učitelům. Myslím si, že hodně to klima třídy ovlivňuje ten učitel, kterej je tam ta autorita.

Jakou změnu jsi tedy vnímala při přechodu z prvního na druhý stupeň?

No to byla výrazná změna, protože vlastně se změnila třídní učitelka, ta paní učitelka vyučovala matematiku, myslím si, že je to taky do určitý míry signifikantní, ty matematikáři bejvaj obecně takový míň empatický nebo citový. A ta paní učitelka tam vlastně vnesla velkou soutěživost do té třídy a tak jak jsem to slyšela od toho mého syna i od jeho spolužáků, tak tam se najednou začlo ukazovat, že oni jsou takový víc rozhozený, naštváný, ona vlastně používala negativní motivaci, takže první co udělala je, že je rozsadila a řekla, že lepší žáci budou sedět s horšími žáky a taky rovnou řekla, kdo je lepší žák a kdo horší žák. Když chtěla, aby se ten žák zlepšil, tak ho vlastně zesměšňovala před třídou, takže se tam začly dít takovýhle věci, kdy celá třída musela nahlas deklarovat, že jejich spolužačka ta a ta napsala nejhorší práci z matematiky za všech pět ročníků... A to s tím kolektivem začlo docela hejbat, protože ty děti se najednou začly taky posuzovat a byly demotivovány k té práci. Vlastně měly strach, bály se, že si je vybere ta paní učitelka a něco o nich řekne té třídě jako třeba „no jo, ty seš maminčin mazánek“, „no jo, ty seš takovej a takovej“. Ten přechod na ten druhý stupeň byl pro ně vlastně těžkej i v tom, že když měly jednu paní učitelku na tom prvním stupni, tak to klima bylo stejný ve všech hodinách, kdežto teď najednou oni musely jako přecvakávat „aha, dějepisářka to má takhle“, „ten chce tohle“, každá ta učitelka měla jinej styl, jiný nároky, jinej způsob komunikace, jiný pravidla. A to teda na tom začátku bylo těžký pro ně nějak to přijmout, nějak na to reagovat. My jsme se jako rodiče zorganizovali, napsali jsme na ředitelství, že se nám to nelíbí, napsali jsme tam ty konkrétní případy, co se nám nelíbí. A se zlou jsme se potázali, zpětná vazba byla, že máme nevychované děti, že nevíme, co se v té škole děje, když tam nejsme, takže

my do toho vůbec nemáme co mluvit. Nicméně z naší strany tam byl i požadavek, že chceme, aby tam bylo změněné to klima té třídy pedagogicko-psychologickou poradnou a aby se s tím klimatem té třídy začlo pracovat. Tak to ta škola jako splnila, takže tam vlastně probíhaly celou šestou třídu třídní hodiny, bylo tam několik programů od té pedagogicko-psychologické poradny, která se je snažila nák tmelit, trochu asi pracovali i s tou paní učitelkou. Třeba já jsem byla přítomná tomu, že její kolegyně jí říkala „Ty ale nemůžeš říkat lepší a horší žák, měla bys říkat žák, kterému se ta práce povedla a žák, kterému se tahle konkrétní práce nepovedla“, takže i jí vedli k tomu, aby prostě nenálepkovala. Náček ty třídní hodiny možná něčemu pomohly, oni dostali vlastně prostor ty děti víc mluvit, někdo je musel tu hodinu poslouchat, to jim pomohlo, oni se tak jako uklidnili, ale já jsem třeba z té reakce té školy byla strašně naštvaná, že vůbec nepřipustili dialog, my jsme o tom chtěli mluvit a oni rovnou byli v obranné pozici „O tom se bavit nebudeme, my jsme dobře.“ Buď je problém v dětech nebo v rodičích, ale škola žádný problém nemá, takže ta se od toho úplně distancovala a myslím si, že to té třídě jako nepomohlo, dokonce tam vlastně některý žáci odešli, odešel ten jeden chlapeček, co byl hodně terčem té paní učitelky a vlastně na těch třídních schůzkách byly i takové věci, že ta paní učitelka pomlouvala ostatní paní učitelky, takže my jsme se dozvídali, že tahle paní učitelka je dobrá, tahle není dobrá, tam jako nebyla ta konzistence té školy v tomhle a pak tam ještě teda nastaly problémy s češtinářkou, ta si zase neustále stěžovala na to, že ta třída v jejích hodinách nepracuje. Ona je to paradoxně třída, která měla vždycky hrozně dobré výsledky, oni jsou jako chytrý a jsou učitelé, který říkají, že s touhle třídou se jim pracuje nejlíp. A to byl taky jeden z našich argumentů, jak je to možné, že v češtině vůbec nepracují a přitom ostatní učitelé říkají, že jsou bezvadný, chytrý, že se jim tam dobře učí. Tuhle diskusi oni vůbec nepřipouštěli, vůbec to nebylo vyslyšený a ve finále to skončilo tak, že ty děti se musej přizpůsobit tomu, jak to má ten učitel a že ho musej poslouchat vlastně proto, že je učitel. Já si myslím, že je to prostě tou osobností té paní učitelky, že ona vlastně není profesionál, ona tam má tu osobní rovinu, když ty děti nedělají to, co ona přesně chce, tak si to bere úkorně a na druhou stranu se náček jako bojí. Ona vnímá, že tu autoritu nemá jako z podstaty, ona prostě nemá přirozenou autoritu, takže se vlastně bojí o to klima, že se jí ta hodina úplně rozpadne, o to víc tam dává ten prvek té moci a absolutně nepřipouští náček vztah s těma dětma. Má taky tu smůlu, že tam narazila na děti, který... Myslím si, že tahle generace už je jiná, oni neposlouchají jako slepě, mají doma demokratickou výchovu, my jsme doma zvyklý

diskutovat, my o všem mluvíme a oni si myslí, že to má být i ve škole a jsou schopný něco říct a ona to bere jako drzost, hlavně se to jako nepotkalo. Oni jako do určité míry drzí jsou, ale na druhou stranu si myslím, že když učí ta paní učitelka na druhém stupni, tak by měla vědět, že učí věkovou kategorii dětí, který procházejí prostě tím obdobím, který s sebou nese takovýhle excesy a chování nese, oni se opravdu v tomhle období vymezují a určitě je to jako těžký, já to jako respektuju, že to musí být těžký si před tu třídu stoupnout. Ale tak nějak mám pocit, že se s tímhle vůbec nepracovalo. A přitom já třeba jsem za ní konkrétně několik byla a ona mi řekla, že Jirka se nehlásí, že není aktivní v hodinách. Tak já jsem jí řekla, že to je hrozně jednoduchý, že když ho párkrát pochválí, že jí bude z ruky, ale že když ho bude pořád kritizovat, tak on se hlásit nebude prostě. Takže ve finále si ho pozvala do kabinetu a řekla mu: „Šimáčku, ty se na mě koukáš, jakoby sis myslel, že jsem kráva“. A on jí na to řekl: „Nekoukám“. To jsou podle mě takový zoufalý pokusy nějak si vydobýt autoritu. Je to škoda, protože já bych i byla ochotná tyhle věci přejít, ale ono se to potom projeví někde jinde, třeba konkrétně ten můj syn má teď hrozný vztah k českému jazyku, že se to generalizuje na ten předmět. On během těch hodin zažívá prostě nepříjemný pocity, říká, že ho vnímá paní učitelka jako věc, že ho neposlouchá, nevnímá, že když jí chce něco říct, tak ona řekne, že jí to nezajímá, že on jí nezajímá, to je mu nepříjemný, protože on chce, aby se o něj lidi zajímali. Ale třeba když přišel nový učitel na zeměpis, tak ze zeměpisu má jedničky, baví ho to, učí se, ještě mi to chodí říkat, jak je to zajímavý a vlastně toho učitele má rád, on potřebuje mít toho člověka rád, což má teda dost těžký, potřebuje prostě být ve vztahu s tím učitelem.

Takže po těch problémech s paní učitelkou na češtinu jsme se znova něco řešili, říkali jsme paní ředitelce, že by třeba bylo dobrý, jestli by třeba ty učitelky nemohly jít na nějaký další vzdělávání zaměřený přímo na tu práci s klimatem, tak to nám řekli, že v žádném případě, že to by způsobilo v tom pedagogickém sboru potíže, že oni nemůžou připustit, že paní učitelka dělá něco špatně, že to by vůči té paní učitelce nebylo fér, to nám řekla ředitelka. Že tohle neprojde prostě, že se musej srovnat ty žáci s tím, jak to je.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

(00:19) Tak líbí se mi třeba to, že mají dobře vyřešený prostory, je světlá, je prostorná, mají tam pinčes na přestávku, že můžou jít hrát, mají tam nějakou posilovnu, pak tam mají dobrý aktivity, ten Klub mladého diváka, co vede nějaká ta paní učitelka, že jako jsou vedený k tomu divadlu. Jinak se mi třeba líbilo, že tam byla velká snaha o to, zavýst

ňáký zdravý svačiny, že v tomhleto se o ně staraj moc hezky, že dali pryč ty automaty na ty sladkosti, že to nepodporujou, tyhleto provozní věci jsou jako docela dobře udělaný, ale že by tam byl vyloženě ňákej hit, to nemám.

Co se týče spokojenosti s učitelem, tak to je učitel od učitele, třeba je tam výbornej tenovej pan učitel na zeměpis a na občanku, to je mladej kluk a vede kroužek osobnostního rozvoje, kam se můžou děti přihlásit a třeba teď tam dělali Baum test, povídá si s nima o těch vztazích, k rodičům, prostě taková jako dětská skupina, tak to jako se mi líbí. Pak tam maj floorbal, takový jako sportovní aktivity, maj tam žákovskej parlament, kterej vede ňáká paní učitelka, že se můžou k něčemu vyjadřovat, ale o tom já moc nevím, protože v tom asi není aktivní ten můj syn. Tak ty kroužky, co tam maj, to je jako dobrý, maj hezký třídy, interaktivní tabule, že tohle tam tak ňák jako jede, knihovnu tam maj, na školy v přírodě jezdí jenom první stupeň. To mi trochu vadí, ale prostě s nima nikdo nechce jezdit, je to tam takhle nastavený v tý škole, pak v šestý třídě jedou na ten adpaťák a pak už prostě jako nic. To je mi líto, že je nevemou ani na vejlet, oni apriori to pro ten druhej stupeň nedělaj, že je to asi ňáký náročnější. Takže teď jim slíbil právě tady tenovej učitel, že je vezme, ale je to hodně na těch učitelích. Na druhou stranu to chápu, protože oni to dělaj ve volným čase, asi to nemaj ani dobře zaplacený a je to těžký jako s těma dětma někam jet. To je zase otázka tý ředitelky, aby na to měla peníze, aby je za to mohla ohodnotit, tak asi do toho se jim nechce. Ale chodili plavat, to bylo dobrý, ale to byl první stupeň. Paradoxně musím říct, že první stupeň se mi zdál, že fungoval podstatně líp než druhej.

Čím to podle Tebe je?

Nevím, já si myslím, že to je o učitelích, že měli na tom prvním stupni fakt dobrou učitelku a na tom druhým stupni, asi i jak je to takový rozdrobenější, jak každej učitel má jinej předmět a ta funkce toho třídního je tam vlastně jenom taková jakoby papírová. On je má na dva předměty a jak jsem to tak pochopila, tak má spoustu navíc práce byrokratický, ale není to o tom, že my jsme ta třída, já jsem Váš učitel a děláme spolu ještě ňáký další věci, to tam jako vůbec není. Tam jako vůbec není takový to, že by se ten kolektiv tmelil ještě ňák jinak než tím, že společně poslouchaj ňákýho učitele, kterej učí, to mi tam hrozně chybí. Ty vejlety třeba, ňákej prostě program, kterej může bejt i mimo tu vyučovací dobu, ale je pro tu třídu, něco, co je baví, i třeba ty školy v přírodě, tyhle věci by podle mě měly být součástí toho základního vzdělávání, protože je to o tý sociabilitě. Takhle je to hodně osekáný jenom vlastně na

přijímání těch vědomostí, mně vlastně ta škola připadá jako takovej reproduktor moudra, hlášek, který oni se musej namemorovat a někde pak prokázat, že se to namemorovali dobře a když se náhodou spletou, tak už jsou ztracený, protože nemaj šanci to opravit, vlastně mi to přijde hodně přísný. Teď je v devítce, tak mu říkám, ať to vydrží, moje teze je projít systémem nepoškozen, když už v něm seš, střední školu už hledám jinýho typu. A toho mladšího jsem dala na jinou základku, on tam šel do první třídy, když Jiřík byl v šestý, ale pak když jsem viděla jak se to vyvíjí, tak pak už do druhý šel jinam. A je to rozdíl teda.

Jakým způsobem jsi tedy vybírala školu pro své dítě?

(00:28) To byly reference od maminek. A pravda je, že já jsem měla reference na konkrétní učitelku, ke který jsem ho chtěla dát a to bylo výborný. A Vojta tam pak šel, protože tam byl brácha, ale když jsem pak viděla, co se děje na tom druhym stupni, tak jsem to stopla. Tu druhou školu jsem vybírala, protože je to blízko, to jsem se na to jako vybodla, přijde mi to tam ale takový jako mnohem svobodnější a je i blíž těm rodičům. Na tý škole Jiříka je rodič vnímanej jako vetřelec, někdo, kdo tam vlastně nemá co dělat, mám třeba zkušenost, že jsem tam šla ráno pro něco, někde hledat náky cvičky a potkala mě ředitelka na chodbě a normálně na mě začla řvát, co tam jako dělám. Ta samá zkušenost v tý druhý škole, hledám cvičky, potkám ředitele: „Dobrý den, potřebujete něco?“, tak to je jako pro mě rozdíl.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

No těžko, protože ta škola se mnou nekomunikuje a nebere mě jako partnera. Bere mě jako někoho, kdo prudí, kdo si bezdůvodně stěžuje, neprávem, na druhou stranu jsou na mě kladený nároky, že musím jako podepisovat, že každěj měsíc kontroluju e-školu, prostě tyhle věci musej bejt v pořádku, na druhou stranu známky od učitelů se objevujou na e-škole třeba až za tři neděle, nemám vůbec zpětnou vazbu na to, co se tam jako děje. To je velkej problém, když nemá podepsanej měsíc tý e-školy, že se tam jako chodím dívat, ale já tam ty známky stejně nenacházím, já třeba teď nemám už čtyři tejdny známku z fyziky, to už pak látka uteče a kdybysme se to třeba chtěli doučit, tak už pak jsou stejně někde úplně jinde. Nebo nedostanu písemku domů, když napíše písemku z matematiky špatně, tak mi bylo řečeno, že se na to mám přijít podívat do školy. Že to je know-how školy ta písemka, že jestli mě to zajímá, tak že má paní učitelka konzultační hodiny v pondělí od dvou hodin, ať se na tu písemku přijdu podívat. Pro mě je to úplně mimo, protože já se musím uvolňovat z práce, že jo. Takže se cejtím vyautovaná, bylo mi i řečeno, ať to nechám na něm, že se musí učit

sám, na druhou stranu já to zase vnímám tak, že moje role jako rodiče je pomoci mu se něco doučit, když mu to nejde, když to v té škole nechytí. Nebo, nedejbože, když je nemocnej, to je prostě strašný a nejsou na to brány ohledy. To pak píšu všem učitelům, prosím je, aby mi zadali práci, přičemž některý učitelé neodpovídají, třeba ta paní učitelka na češtinu nechodí na mejl, to je odpověď, jiný mi napíší ty stránky, ale třeba paní učitelka na matematiku mi řekne, že jede podle svých papírů, že tu látku nikde nenajdu a že mi poskytne konzultaci, až se vrátí. Ale pak třeba, když to nechytí na té konzultaci, tak nemá šanci jak se to doučit. A pak mi řekla: „Aspoň vidíte, že nemáte chybět, máte pak špatný známky“. Takže kdykoliv on chybí, tak je to a priori brány, jako že se ulevvá. A rodič je branej, jako že my si za děťma stojíme, nevíme, co máme za hrozný nevychovanec a furt je jenom obhajujem a furt bysme je chtěli prosazovat. A ty učitelé jsou brány, jako že přesně vědí, jak to je. Vlastně, když jsme se dohadovali o tom, jestli vstoupíme do toho jednání s ředitelstvím kvůli těm problémům na druhém stupni, tak byly maminky, který mi řekly: „Já do toho nepůjdu, já nechci svému dítěti uškodit, protože oni by mu to pak osolili na známkách, budem to respektovat, musej tím projít.“ S tím já jsem se teda nechtěla smířit. Člověk přirozeně cejtí, že by měl stát za tím učitelem, ale já jsem někdy tlačena do situace, kdy to nemůžu udělat, vlastně bych jako zradila důvěru toho dítěte, protože my ňák žijem v ňákech hodnotách a když se ty hodnoty takhle hodně rozcházejí, tak já musím zůstat u těch svých hodnot a říct mu: „My to máme takhle, paní učitelka takhle, tak to aspoň respektuj, ale já taky nesouhlasím s tím postupem té paní učitelky, ale nic jinýho dělat nemůžem. Když budeš rebelovat, uvidíš jaký to bude mít následky, můžeš si tím zkusit projít, jestli ty následky uneseš, musíš si sám zvážít, jestli ti to za to stojí.“ Ale nemůžu vždycky bejt ten, kdo je v jedné linii s tou školou.

Co bys od školy potřebovala, abys byla spokojenější?

(00:40) Dialog, potřebovala bych mít pocit, že jsem partner, že jsem tam vítaná a že když tam přinesu ňáký téma, že máme společnej cíl. A ten cíl je, aby to dítě bylo vzdělaný a motivovaný ke vzdělání, aby se chtělo učit. Já bych vlastně chtěla, aby ta škola se mnou v tomhle spolupracovala a brala mě jako nedílnou součást toho procesu, protože to nejde oddělit, z jakýho prostředí to dítě pochází a já bych chtěla, aby na to brali ohled a aby je to zajímalo. Aby to dítě mělo větší prostor, aby tam bylo mnohem víc prostoru pro povídání si o tom, jak to je, aby tam bylo mnohem míň prostoru pro hodnocení a posuzování, soutěžení, lepší – horší, chytřej – blbej, na matematiku blbej, na češtinu dobrej. Mně vadí, když je ten učitel v devítce takhle nálepkuje a říká jim, jak to

budou mít v životě, protože on opravdu nemůže vědět, jakou cestu mají před sebou, mají velkou moc ty učitelé. Ten systém je hodně takovej vohejbatelnej, dá se to zneužít, dá se dát špatná známka, když ten učitel chce a může tak ovlivnit to, jak se to dítě cejtí. Líbilo by se mi, kdyby třeba ty testy měly jasné kritéria hodnocení, nelíbí se mi hodnocení práce v hodině, protože já tam nemám tu důvěru, protože když já osobně udělám tu zkušenost, že se s tím učitelem zkusím čtyřikrát sejit a o něčem s ním mluvit a čtyřikrát si ověřím, že to nejde, tak já pak nemám ten pocit, že táhnem za stejnej provaz. Já bych chtěla, aby ta škola byla spíš průvodcem, prostě ta škola netáhne se mnou za jeden provaz. Nebo je taký možný, že já netáhnu se školou, ale já s nima nemůžu táhnout směrem, kterým to táhnou oni. Myslím si, že to jde hodně od té ředitelky, která je v tomhle jako pevná, říká, že bude vždycky stát za učitelem, že ho bude vždycky bránit. Já mám pocit, že tam už je takovej předsudek, že musí někoho bránit, že když přijde rodič, tak už je konflikt. Já jsem tam vlastně nikdy nepřišla jako bych se o něčem bavila, abysme se mohli na něčem dohodnout. Vždycky už jsem přišla do situace, která byla z té druhé strany braná jako konflikt a já jsem si tam připadala jako vetřelec. Prostě si už dopředu hájej pozici. Jako kdyby tam šlo spíš o to, že škola to dělá dobře, než o to, co dělá.

Popiš svou zkušenost s řešením nějakého problému/obtížné situace Tvého dítěte ve škole.

To třeba bylo to, že jsme si jako rodiče dovolili jít za paní ředitelkou, jestli by bylo možný, aby děti dostaly jinou paní učitelku na češtinu mezi šestou a sedmou třídou na konci. A vlastně ta diskuse skončila tak, že paní učitelka dělá všechno dobře, nic tam není špatně, my nevíme nic. Ve finále to vyšlo tak, že kdyby paní učitelku vyměnili, tak by přiznali, že něco nedělá dobře a že to je nepřípustný, že by to strašně tu její pozici v tom pedagogickém sboru ohrozilo. Na začátku roku pak dali dětem informace, že se jako zvažovala výměna paní učitelky na češtinu, ale jelikož se našly maminky, který přišly s touhle prosbou za paní ředitelkou, tak jim jí nevyměněj, abychom si nemysleli, že škola bude skákat, jak rodiče pískaj. A to řekli těm našim dětem, že jsou vlastně potrestaný za to, že jejich maminky byly aktivní, což je teda výborná výchozí pozice pro paní učitelku češtiny, co si budem povídat. Taky je to úplně šílená zpráva pro rodiče „Jestliže něco budete chtít, tak se Vám toho a priori nedostane, abyste viděli, kdo je tady silnější.“ Od té doby já jsem to jako uzavřela, už tam nechodím, jdu na třídní schůzku, podepíšu papír a jdu domů. Protože vlastně já mu to polepuju tím.

Nebo další věc, když paní učitelka na češtinu Jirku přesadila do úplně poslední lavice kvůli tomu, že není spokojená s jeho prací v hodině. Jirka si odmítnul přesednout, dostal mínus a poznámku, že nedodržuje zasedací pořádek v hodině. To samý se dělo i další hodinu, dokonce pak ta paniučitelka šla za pani učitelkou třídní, aby Jirka v tý zadní lavici seděl pořád, na všechny vyučovací předměty, ta to ale odmítla. Nakonec si teda přeseď, mám pocit, že on vlastně chce, aby si ho ňák všimla. On když mi před rokem říkal, že ta paní učitelka s ním odmítá mluvit, on u toho brečel, ono to pro něj bylo zkraje hrozně bolavý, ten její jako „Šimáček je nejhorší.“ Ona si ho takhle označila a on jako tuhle roli nemá rád, on je rád hodnej, paradoxně od ostatních učitelů jsem na něj nikdy neslyšela ňákou kritiku, až jsem se bála, že vlastně málo zlobí, že jsem na něj byla moc přísná, že jsem ho jako moc sesekala. On by bejval hrozně chtěl, aby ona s nima mluvila, ale ona má prostě vyselektovaný čtyři kluky ze třídy, který jsou nejhorší, a on mezi ně patří prostě. Oni bojujou, myslím si, že paní učitelka by si to měla vzít na supervizi, co se jí to tam děje s nima, protože oni jsou děti, ona je ten pedagog.

A jak vnímáš to klima třídy teď na konci toho druhého stupně?

(00:51) Já si myslím, že oni jsou jako fakt dobrej kolektiv. Dokonce když ta matikářka teď nutila ňákýho kluka psát do písemky „nic neumím“, tak jak jsou všichni pod tím tlakem, tak mi říkal, že už se tomu ani nesmějou, že jí v tom nechtěj podporovat. Ale on pak teda říká, že mu vadí u toho i bejt, že nemá tu sílu se toho kamaráda proti tý učitelce zastat, protože ona má tu moc. Takže to jsou takový věci, který já na něm vidim, že se to pak projevuje blbou náladou, protože on je pak vzteklej a hnusnej doma, když se mu tohle děje ve škole. Tak se to pozná, on vlastně je hnusnej na bráchu, protože je nespokojenej. Takže je to prostě hrozně provázaný, já jsem vlastně součást třídního klimatu skrze to dítě :D. Já se tak hodně cejtim.

Příloha P VI: Rozhovor s paní Alenou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

V podstatě klima školy, jestli je to velká, malá škola, rodinná, nebo náká, kde jsou čtyři třídy v jednom ročníku, jak učitelé spolupracují s rodičema, jak se vztahují k těm žákům, jak se chovají. To samý v té třídě, jestli se ta učitelka dívá na to, jak funguje ta třída jako kolektiv, to asi nejvíc.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

Škola se mi docela líbí, protože je menší, taková rodinná a ty učitelé tam znaj skoro všechny děti jménem. Jsem taky docela spokojená s tím pedagogickým sborem, protože tam docela dobře funguje ten výchovnej poradce, takže se hodně zaměřují na to, aby tam nebyla ta šikana, snažej se rozdělovat ty menší třídy od těch větších, první a druhá třída maj svůj pavilon, aby zamezili takovému tomu trápení těch malejch dětí, na chodbách na druhym stupni maj pinpongový stoly, docela tam dbaj na tohleto, aby ty děti i mezi třídama spolupracovaly, takže jezděj na takový ty školy v přírodě, kam jedou všechny ročníky a rozdělujou je tam do družstev, ve kterých jsou smíchaný děti ze všech ročníků, v každym družstvu je od pátáka po devátáka jeden, protože když se líp poznaj, tak maj pak mezi sebou lepší vztahy.

Myslíš jako družstva při soutěžích?

Jo, oni je takhle schválně namixujou a je pravda, že to má efekt, protože když tam pak hrajou ty pinpongy, tak to vždycky není nutně deváták – deváták, ale vezmou i někoho z jiný třídy, že maj trochu mezitřídní vztahy. To jsou hodně nápady toho výchovnýho poradce a taky když ty rodiče něco maj, tak on i nabízí, abysme za nim chodili. Třeba na rodičáku třídní učitelka řekne: „Mluvila jsem s panem výchovným poradcem, kdybyste byli tak hodný a zašli za ním.“ Je tam ten zájem. Další věc, že cizí člověk se nedostane do školy, jsou tam ty zvonky, když je tam ten učitel, tak se zeptá, kam jdeš, proč tam jdeš, že je tam ta bezpečnost, že je tam docela ošestřovaný takový to bezpečí v té škole. A i to zázemí, můžou jezdit na kolech, na koloběžkách, udělalali jim tam na to stojany, jsou takový vstřícný i k takovejším těm dětskejším nápadům, maj ten školní parlament a občas se těm dětem podařilo i něco prosadit, třeba ty stojany na ty kola. A taky si zdoběj sami ty chodby, i v těch třídách, že jim dovolili si něco udělat, namalovat, jako né úplně, ale aspoň něco. Vim, že Agáta byla na nějakym dnu otevřených dveří na jiný základce a tam jí nadchlo, že tam si to mohli děti úplně udělat

podle svýho a každá třída úplně jiná. Tak tady v rámci toho, že měli nově vymalováno, tak né úplně, ale částečně si tam mohli udělat něco podle sebe.

Máš i nějaké výhrady k té škole?

(00:21) Vzhledem k tomu, že mam takový bezproblémový dítě, tak moc výhrad nemám. I docela dobře informujou, když se něco děje, fungujou jim ty internetový stránky, jsou tam akce, když děti jedou na školu v přírodě, hned tam je, že dobře dojeli, to tam docela všechno funguje. Asi možná jediný, ale to je asi problém všech základek, že když v pátý třídě odejdou ty děti na ty gymply, tak potom taková ta obava z toho, jaká je ta úroveň toho druhýho stupně, Agáta tehdy odejít nechtěla. Ale vlastně nemám, protože paní učitelka jim teď taky vyšla vstříc a dělá s nima přípravu na přijímací zkoušky, dokonce s nima pak začli dělat nějaký projekty, aby ty děti měly něco navíc, vlastně každěj rok dělaj nějakj projekt, z přírodopisu, z chemie, každý dítě má něco jinýho a může si to samo vybrat. Jediný co jsem měla výhrady byly jazyky občas, angličtina dobrá, ale druhěj jazyk si nemohli moc vybrat, to se udělalo celoškolní hlasování a kterýho jazyku bylo nejvíc mezi všema těma dětma, tak ten se udělal, takže tam vlastně je jenom němčina, já neumim německy. A první rok měli i učitelku, která byla nějaká holka po škole a zřejmě jí to ani moc nebavilo, takže neuměli nic. Teď už dobrý. Pak tam i přišla nová ředitelka a když viděla, že si rodiče stěžujou na tu učitelku, tak druhěj rok už byla jiná. Mě to vlastně nikdy ani nenapadlo, ale já jsem v podstatě s tou školou spokojená, obzvlášť s těma jednotlivějma učitelem. Oni dostali v šestce super paní učitelku, která fakt viděla, že ta třída je příšerná, protože je spojili ze dvou tříd, tak hned na to zareagovala, hned s nima udělala adaptační tejděn někde, pozvala na to i nějakýho člověka, kterej se tím zabývá, tím zcelením toho kolektivu, fakt udělala neuvěřitelnej pokrok s tou třídou za ty dva roky, co je měla. Oni se fakt rvali ty kluci a byla tam i šikana, že toho jednoho kluka tam fakt nějak trápili, hned si toho všimla, hned to začla s nima řešit. A i mezi holkama, takový to s tebou neka... Něký Prospe tam bylo, Tomáš tam zrovna byl od nás ze školy, asi dvakrát nebo třikrát, bylo to na spolupráci těch dětí a proti tý šikaně. Pak s tím pracovala dál i ta učitelka a dobrý, fakt se to neuvěřitelně zvedlo a i toho kluka, na kterýho byly ty děti vysazený, tak se zved i v učení a ve všem, já se znam s tím jeho tatínkem, tak vim, že to řešili právě i s tím výchovným poradcem a fakt se to všechno srovnalo. Vim, že teď má ze čtyřek jedničky, dvojky. Ta učitelka pak i sama s tou třídou chodila na nějaký ty výlety, takový třeba na víkend a i ty školy v přírodě, že jim udělaj takovej ten program, že ty děti spolu musej spolupracovat.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

Já jsem byla dokonce v tom sdružení rodičů, takže jsem i věděla všechno co se v tý škole děje, je to tam všechno takový docela průhledný, že se jako snažej. Nikdo tu funkci moc nechtěl, a protože předtím jsem to dělala u Léni, která tam chodila taky do tý školy, tak se mě zeptala paní učitelka, jestli bych to nedělala. Tam ta spolupráce byla mnohem těžší, aby se rodiče na něčem společně domluvili, co se bude dělat, kam se budou dávat peníze. Takže zatímco ředitelka byla vstřícná k tomu, co my si tam jako odsouhlasíme, že o tom budou uvažovat, i jako o mimoškolních akcích třeba, který by se mohly udělat, třeba že bude nějaký ples nebo akademie nebo něco, tak ty rodiče se v podstatě nebyli schopný na tom dohodnout, oni měli úplně blbý představy a některý lobovali jenom za ty jejich děti „a pro malý tohle je blbý, proč bysme to měli dělat“, už to bylo hrozně o těch prachách. Proč by se měl dělat ples, když ty malý si to neužijou, ale měl to bejt ples s akademií, kde ty malý něco předvedou.

Jak jsi vybírala školu pro své dítě?

(00:33) Tak asi hlavně, aby to nebylo moc daleko, aby to holky měly blízko domů i na sporty a taky jsem chtěla, aby byla spíš menší, rodinná, kde se všichni znaj, ptala jsem se kamarádek, který tam už maj děti, jak jsou spokojený. Taky jsem chtěla, aby měla dobrou úspěšnost při přechodu na střední školu, na gympl.

Co bys od školy potřebovala, abys byla spokojenější?

Ty jazyky, jako větší výběr. Jinak kroužků tam maj dost, ale to je teď všude, to zajišťujou ty agentury a tím, že ta Agáta má hodně svejch aktivit, tak v tý škole toho tolik nepotřebuje. A hlavně mam tu dobrou zkušenost, že ta komunikace s tou školou tam jde, že když za paní učitelkou přijdeš s něčím, tak je to vyslyšený. To mě až překvapilo, když mi tuhle paní učitelka řekla, že Agáta sedí ve škole s nohama na stole, to mě překvapilo, protože vypadá, že neumí do pěti počítat ve vztahu k cizím lidem, ale zřejmě ve škole tam je dobře, že si tohle dovolí. No a paní učitelka byla docela vstřícná, že jí to vždycky připomene a třeba třikrát za hodinu jí řekne „Agátko, sundej si nohy ze stolu“, v podstatě si s tím ta paní učitelka poradí sama, poprosí tě, jestli si o tom doma můžeme promluvit, ale není to takový, že by to přehazovala na tebe. Právě to je dobrý, že s většinou těch věcí si poraděj jakoby sami, že ti to řeknou, to bylo s více učitelem, že nám řekli, to bylo třeba ve fyzice „Budu teď dětem dávat něco navíc, kdo nechce, nemusí to dělat, ale budou z toho pak psát testy, takže by bylo dobrý, kdyby to děti dělaly. Ale nenutim je k tomu, je to jejich volba“. I když jsou třeba nový učitele, tak se většinou na tý třídní schůzce představěj, protože máš

možnost jít na individuální konzultaci, když je nákej problém. Jak říkám, já jsem celkem spokojená, co vim, tak ostatní rodiče si stěžují, když je nákej přísněj učitel, ted' tam zrovna byla jeden, toho vyštípali, z mýho pohledu byl supr, byl sice přísnějš, ale naučil. No a on jim vysvětlil, že je lepší, když to dítě bude mít ted' na tý základce horší známku, nebude mít tu jedničku, ale naučí se logicky přemejšlet a samostatně zvládat problém, aby si z toho nic nedělali, když budou mít občas trojku, ale ne, rodiče chtěli, aby děti měli samý jedničky, takže po roce šel pryč. V postatě rodiče si stěžovali, že na základku je moc. Já jsem se právě ptala Agáty, jestli na ně nákej ječí nebo něco, ale ona říkala, že ne, vždycky jenom, když nedáváme pozor nebo zlobíme, tak nám dá papíry a píšeme test. Bylo to tam tak půl na půl, pak když jsme to řešili na třídní schůzce, tak většila rodičů s tím byla v pohodě, ale pak tam právě byli některý, kterým vadil, že dětem kazí vysvědčení. Jinak co se týče akcí školy, tak jsem taky docela spokojená, jak je to menší, rodinná škola, tak tam fungujou i nákej ty matky, jako že tam třeba dělaj ty vánoční, velikonoční dílny, že jsou tam i navíc věci, který nepořádá přímo škola, jenom je zastřešuje, poskytne prostor, propaguje to... Jinak škola dělá na konci roku zahradní slavnost, tam jsou vždycky soutěže, opejkačka, pak se zúčastňujou těch akcí, který jsou v rámci tý čtvrti, jako třeba masopusty a tak, je to taková škola, která se snaží spolupracovat s tou místní komunitou, protože ty děti tam jsou hodně místní, maj to tam i přizpůsobený pro handicapovaný děti a taky se tak propagujou, jako škola, která je schopná pracovat s dětma, který maj nákej hendikep.

Příloha P VII: Rozhovor s panem Danem

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Pro mě je to něco, co můžem nazvat duchem školy. Asi znáš ten pojem duch místa, genius loci, je to něco, co člověk vnímá, nemůže třeba vždycky úplně přesně říct, to je ono, je to tím a tím. Teprve postupně pak nachází takový ty hmatatelný věci, ale to, co je pro mě klíčový, je právě duch tý školy a duch třídy. Protože pro mě jsou ty jednotlivý třídy jako určitý tóny v nějakým koncertním díle a z nich se skládá celej ten koncert, celá ta škola. A klíčový je, jakej tón do toho přidávaj ty jednotlivý individuality učitelů, jakej tón do toho přidávaj rodiny, rodiče, protože to všechno se spolupodílí na tom klimatu. Když se pak člověk tím zabývá hlouběji, tak může hledat ty hmatatelnější věci, řekne si třeba „Tady maj krásný obrazy, zajímavá architektura, krásný dřevěný stropy, podlahy.“, může to hledat v tvářích dětí, jak si hrajou, jak se chovaj, když jdou po chodbách, může to nacházet na třídních schůzkách při kontaktu s těmi učiteli nebo i při tom, když se s nima potká na chodbě. Ale v podstatě tam, kde se těm dětem líbí a učitelům líbí, uvedu to na příkladu, k nám do jinonický školy přijeli filmaři, který neměli žádnou zkušenost s tím waldorfem, chtěli něco natočit a ještě se s nikým nesetkali, jenom se procházeli po prázdných chodbách a říkali „No to je neuvěřitelná škola, tady je něco... No co to je? To je prostě fantastická škola.“ Tou procházkou po těch chodbách dokázali vycejtit to, čemu ty říkáš klima, já tomu říkam duch školy nebo duch toho místa. Taky je velké rozdíl, jak to vnímaj lidi, co do tý školy přijdou, třeba rodiče, právě v tom jakej je ten duch. Může to bejt takový strašidlo :D, nebo to může bejt duch krásy a moudrosti. A to je znát, když se setkáš s tím duchem moudrosti, je to znát už z těch obrázků těch dětí, který visej na chodbách, z toho už to vlastně dejchne na člověka, protože duše toho dítěte může bejt účastná toho celého procesu, když je sycená tím, z čeho ta duše žije. A ta dokáže žít v takových třech kvalitách, který jsou těma řeckýma ideálama pravdy, krásy a dobra. A do jaký míry se to podaří zprostředkovat, tu pravdu, krásu, že ty děti můžou svobodně tvořit, zpívat, tancovat, pracovat na zahradě, v tý naší škole oni se učej v epochách, maj různý roční témata, jedním z těch témat je třeba to, že si projdou celej ten proces od obdělání půdy, zasazení semínka, starání se o obilíčko, sklizeň, vymlácení, ruční umletí a upečení toho chleba, aby byli opravdu spojený s tou realitou, né, že jim to někdo promítne. A tam, kde si na to můžou sáhnout a je to ještě spojený s tou pravdivostí, je to něco krásnýho, že si u toho třeba zpívaj, když sejou to obilíčko,

je to spojený s tím uměním, no a když u toho máš ten prožitek, že udělali něco dobrého, tak pak může být i ta jejich duše plně přítomná a je sycená, tak zpětně sytí vlastně toho ducha společenství, té třídy. To vnímají třeba i rodiče, který tam chodí s prvňáčkama k zápisu, ty prožívají něco podobného.

Můžeš ještě, prosím, rozvést, co se Ti na té škole líbí/nelíbí?

(00:18) Tak tam je asi klíčová ta spolupráce rodiny se školou. Konkrétně ta naše má spolek rodičů, na rozdíl od běžných základek je tady ten spolek rodičů právnickou osobou, má představenstvo, valný hromady, vede účetnictví, hospodaří s poměrně velkým objemem peněz. Ten spolek slouží jako taková protiváha k té pedagogické práci, aby se pedagogové mohli plně soustředit na to, co má dát těm dětem, vedle té látky, co s nima má probrat ten daný školní rok musí zohlednit ještě ty individuality těch dětí, někdo je víc dopředu, někdo je pomalejší a ten učitel s tím musí pracovat. Takže ten spolek rodičů pomáhá vytvořit ten prostor pro to, zajišťuje, aby učitel neměl hmotně-materiální starosti. Máme tam třeba předměty, který nejsou placeny od státu, ale ta škola je chce mít, to je třeba eurytmie, to je pohybový cvičení, to je nově vzniklý umění v posledním století a učitelům eurytmie tedy platí mzdu spolek rodičů. Podobně spolek rodičů nese ty učitele, který chceme na té škole mít. Hodně peněz se používá taky na dostavbu školy, máme hodně dílen, keramickou dílnu, výtvarnou dílnu, kovářskou dílnu, truhlářskou dílnu. Aby sis uměla činnost toho spolku líp představit, tak dám nějaký příklad, máme tam třeba výbornou družinářku a její manžel tragicky zahynul, tam zafungovala spolek rodičů jednorázovou podporou na zařízení pohřbu a pak i nějakou pravidelnou rentou, než se ta rodina stabilizuje. Je tam i taková solidarita mezi rodinami, protože vždycky se v každé třídě najde někdo, kdo nemůže platit příspěvek do spolku, tak pak se vždycky rodiče z té třídy domluví a ten, kdo může posílat víc, tak přispívá na ty, kdo nemůžou.

Jedno z pravidel té waldorfské pedagogiky říká, že k procesu učení může docházet tehdy, když se nejen děti, ale i učitel učí něco nového. Pedagogové se tam průběžně vzdělávají, to se mi líbí, každá škola ještě má něco jako svého mentora, to je většinou někdo ze zahraničí a pomáhá řešit nějaký náročný a krizový situace.

Největší problém, se kterým se v té škole setkávám, jsou někdy rodiče. Děti jsou úžasný, ale ten entuziasmus rodičů často s postupujícím věkem dítěte klesá, jsou z toho unavený, vyčerpaný, mají svojí práci, svoje starosti. Je tam toho po těch rodičích vyžadováno hodně, účastnit se těch akcí školy, připravovat je, dneska zrovna probíhá jarmark, teď tam vlastně spousta rodičů asi už uklízí, odnášejí věci, no a těhle akcí je

do roka strašně moc. Jsou tam pravidelný měsíční slavnosti, pak slavnosti křesťanských svátků, narozeniny dětí, spousta výletů a školních akcí, který taky připravují rodiče. A když ty rodiče začnou selhávat, tak se to pak projeví. Obzvlášť když jsou pak třeba nějaké problémy s dítětem, tak ta rodina, co se jakoby odpojila, tak se jí vrací ta zátěž, který se snažila zbavit, protože škola to chce samozřejmě řešit. Pak se stává taky to, že se těch rodičů něco dotkne, to se taky nestává vyjímečně, protože ty třídní schůzky jsou častý, mnohahodinový, intenzivní a probíraj se tam závažný témata i rodinný. Tam se to buď podaří nějak zharmonizovat, anebo se ten rodič sekne a jde proti, napadá to, stěžuje si, často dochází k obviňování. Ty třídní schůzky jsou jiný v tom, že tam pedagog seznámí rodiče s tím, v jaký vývojový fázi se ty děti aktuálně nacházej a jak my jako rodiče a oni jako pedagogové můžou tu danou vývojovou fázi podpořit, co se teď u toho dítěte rozvíjí a jak oni to podpořej v tomhle předmětu a jak v tamtom předmětu, aby ten rodič byl na to pořád napojenej a mohl to zohlednit i při těch domácích pracech, mohl si i kreativně vymyslet sám, jak to doma podpoří, protože najednou ví „Aha, tak teď u toho dítěte se rozvíjí tahle a tahle schopnost, ve škole to podporujou třeba tak, že se teď zrovna učeť kreslit zrcadlově a já to můžu podporovat na výletě tím a tím.“ A pak se tam řešej poměrně otevřeně i jednotlivý děti, ale ne tak, že si paní učitelka stěžuje „Váš Karel udělal tohle, tohle, tohle.“, ale otevře to jako „U Karla pozoruju, ve škole se to projevuje tak a tak.“ a ptá se třeba těch rodičů, jestli oni něco takovýho pozorujou doma. A hledá se, co můžou udělat ty rodiče, co může udělat škola a trošku to funguje jako skupina, že někoho něco napadne „A to my jsme měli před lety se starším a řešili jsme to tak a tak.“, že si třeba ještě doporučeť různý výchovný postupy. Taky se nám stalo, že to ta maminka brala jako útok, rozčilovala se a pak se rozpovídala o tom, jak ona to měla, když byla malá, plakala, všichni ostatní plakali, protože ten její osud byl jako strašnej a to, že to tam řekla umožnilo, aby ten proces mohl jít dál, že se to tam nekumulovalo jako nějaká bomba, která pak vybuchne, že daj třeba dítě ze školy pryč.

Pak jsou taky celoškolské třídní schůzky, to je spojený s nějakou přednáškou pro ty rodiče, buďto kolujou rodiče nebo kolujou ty vyučující a maj něco jako ochutnávku z výuky. Takže přijde ten vyučující a to, co dělá s těma dětma, tak dělá s rodičema. To je ohromná sranda, to rodiče nedávaj, ta waldorfská pedagogika se snaží zapojit celou bytost toho dítěte do toho dění, matematiku, němčinu se učeť v pohybu, se zpíváním, s tleskáním, takže když to pak děláme s rodičema, tak je to sranda. Ale to všechno umožňuje těm rodičům zažít, co se tam vlastně děje. Ten jarmark, co třeba je dneska,

tak zase má vždycky slavnostní zahájení, tak ta třída, která to organizuje, tak si připraví několik písní, zahraje se, zazpívá se. V jedné budově prodávají děti svoje výrobky a ve druhé budově jsou tvořivé dílničky, v podkroví se vyprávějí pohádky, pak tam děti při svíčkách chodějí takovým bludištěm a na konci dostanou dáreček. Zítra na to navazuje další slavnost, Spirála se to jmenuje, to je krásná slavnost, poskládá se z chvojí taková spirála a tahle slavnost se dělá už od školky, je tam takový přítmí, rodiče hrajou koledy a dítě jde, dostane ozdobené jablíčko se svíčkou, prochází tou spirálou a doprovází ho eurytmistka v těch bílých šatech, který za ní vlajou, s takovým tím ochranným gestem jde za tím dítětem, který jde až do středu té spirály, kde stojí velká svíčka, od které si zapálí tu svojí maličkou a zase vychází ven. Je to takovej rituál, obřad, kterej i když je beze slov, tak je to ohromně dojemný takhle je od malička pozorovat. Ta eurytmistka, jak jí vlajou ty šaty, tak úplně imaginuje anděla strážného, kterej doprovází ty dětičky až vlastně do toho života, do toho zapálení té svíčky.

(00:44) Ted' v pondělí byla krásná přednáška i pro rodiče ve škole, to všechno pomáhá sytit toho ducha školy, je to všechno provázaný, on nemůže působit bez toho, aniž by našel odezvu v těch lidech a zase to co se tam děje krásného, tak z toho zase žije ten duch té školy, z toho sílí.

Další věc, co bych chtěl vyzdvihnout, je dlouhý slovní hodnocení, který tam máme, kam ten učitel píše, jak to dítě vidí, čím prošel, co se naučil, kde bych moh ještě přidat, je to spíš laděný pozitivně. Je to moc krásný, můžeš si přečíst tohle mu šlo, tady vynikal, tímhle pomoh ostatním a ten pedagog může i něco doporučit, třeba, že si při hře na flétnu všim, že to neudejchá, tak třeba přidat ještě nákej dechovej nástroj nebo nákej jinej sport nebo něco.

Ještě bych mohl zmínit to, co se děje, když je tam nějaký hodně problémový dítě, protože to podle mě hodně přispívá k náladě té školy. Už to vlastně přeroste to, co je shopná zvládnout ta třída s rodičema. Nejdřív se to paní učitelka snaží vyřešit ve výuce, když to nejde, tak přizve rodiče, pak si může vyžádat svého mentora nebo radu kolegů ještě jako neformálně na chodbách a když už to přeroste a nefunguje to a potřebuje ta paní učitelka opravdu pomoc ostatních, tak vezmou to dítě vlastně do toho kolegia, kde se učitelé zabývají osudem toho dítěte. Já jsem tam byl vzatej, když byl Martin v pubertě a měl problém s učitelkou, kterej přerost ve velké konflikt, ta paní učitelka fungovala skvěle, dokud byly děti malé a jak přišly do té puberty, tak je přestala zvládat. On se naučil jí výborně vytočit a v těch emocích nezvládala to

chování k němu a to ho zase ponoukalo k další provokaci, takže takovej začarovaný kruh a vyústilo to v ten konflikt. To kolegium vlastně probíhá tak, že vlastně ten kruh učitelů se soustředí na to dítě, protože většinou každej ho zná, protože ho potkává na těch akcích školních, na chodbách a tak. Nejdřív třeba každej ten učitel nakreslí to dítě, tak jak on ho vidí a vnímá, pak se ten papír otočí a na druhou stranu pro to dítě napíšou báseň, která by měla být o něm, ale současně posilující pro to dítě. Pak si to vzájemně ukážou, přečtou si ty básně, tím tam vlastně zpřítomní to dítě, ten jeho osud, každej uchopí nějaký střípek, je to přes to umělecký v tom prvním kroku, není to přes ten intelekt, jako on zlobí, on je strašnej, co s tím uděláme, jak ho potrestáme, je to naopak jako zájem. Pak se ty obrázky vystaví a povídá se o nich stylem, že já třeba můžu říct „*je, tys mu udělal dlouhý nohy, to je vlastně pravda, on je má dlouhý, ale má je slabý, on nemá moc vůli*“. Teď se o tom hovoří a vymejší se, co by tomu dítěti mohlo prospět, co by se mohlo doporučit pro to dítě. Je to, dalo by se říct, až privilegium pro to dítě, že se celý ten pedagogický sbor zabývá tím osudem toho jednoho dítěte. Teď mám až husí kůži po celém těle, to, že to dítě ví, že to kolegium se o něj takhle zajímá, tak už to má ohromnou působnost, protože se to děje v té atmosféře ty školy, vlastně to zasáhne celou tu třídu, to dítě i ty rodiče, i když nejsou přímo účastný toho procesu. Ta fyzická vzdálenost tam nerozhoduje, když ty lidi jsou propojený duchem. U toho máho syna to bylo tak, že nejen, že bylo to kolegium, ale ještě byla stanovená taková speciální komise, která se měla zabývat tím konfliktem a tam už byla třídní učitelka, ředitel, externí školní psychologka, byli jsme tam my a dvě z toho pedagogickýho sboru určený, který to měly všechno vyslechnout a pomoci vyřešit ten konflikt. Ta paní učitelka nahlídla, co ona dělá špatně a dokázala na tom setkání mluvit, šlo se tou cestou zabývat se osudem té učitelky, osudem toho dítěte a zkusit to dát prostě dohromady. Tohle bylo v devátý třídě, ta učitelka je měla od první třídy a pro našeho pubertáka to bylo těžký, v rozhovorech uznal svou chybu, když u některých jednání seděl, tak to dokázal pojmenovat, ale nedokázal se podle toho vždycky zachovat.

Můžeš mi ještě blíže vysvětlit princip toho kolegia, jaký byl výstup ohledně problému Tvého syna?

(00:57) Ten třídní učitel odchází obohacenej o ten pohled na to dítě, pomůže mu to pracovat s tím dítětem a můžou tam bejt další doporučení podobně třeba jako na té třídní schůzce, který ta učitelka může dát těm rodičům. My jsme třeba řešili, já jsem v té době byl hodně zaměstnaný, tak ta zpětná vazba k nám byla, že on potřebuje

častěji být s tím mužským vzorem, což bylo i pro mě úžasný, protože jsem to taky vzal vážně a udělali jsme několik akcí jenom jako chlapi sami, jeli jsme třeba do Tater na hřebenovku, kde jsme si sáhli na dno svých fyzických sil, což bylo fajn, že jsme zažili i takový kritický situace, byli jsme spolu na trampech, takže to bylo fajn i pro ten náš vztah.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce? Něco už jsi naznačil...

Paní učitelka nám každý týden píše zprávu emailem ohledně celé třídy, je taky třeba říct, že pro toho waldorfského učitele je to obrovské zápal, to je veliká oběť, on tomu věnuje celý rok od rána do večera, víkendy, protože je spousta těch víkendových akcí, nebo je na těch vzdělávacích akcích, kde se sám vzdělává, pak je vzdělávání přes léto. Taky tam samozřejmě vznikají vazby mezi těma rodičema, to asi znáš tady z komunity, protože jsou spolu tak často, to je taky ohromný, ten vztah vznikne mezi těma dětma, jsou svoji, to samý vlastně přejde i na ty rodiče, teď i ty děti se chtějí navštěvovat, takže se navštěvujeme i mimo školu, ty narozeniny se slavěj nejen ve škole, ale ještě ty děti dělají oslavy u sebe doma, ten, kdo třeba bydlí v paneláku, tak vymyslí něco, kam je pozvat ven, většinou se zve celá třída. Když to bylo poprvé u nás, tak to jich byl plnej barák, to bylo něco, bylo zajímavý, jak fyzický teplo tam vnesli, protože my máme nízkoenergetický dům, tam bylo najednou horko jak v sauně, úplně hořeli. Často i rodiny jezdějí někam spolu nebo si berou vzájemně ty děti, že já třeba vezmu spolužáky Adélky a jedeme někam společně.

Ještě k těm vztahům, já mám pocit, že když to drhne ve vztazích mezi dětma na té naší škole, tak to mnohem spíš vede k tomu, aby se to uzdravovalo a určitě tam jsou vztahy těsnější, srdečnější, bližší, jak učitelů, rodičů, dětí, je to vlastně taková skupina, že se jako hodně znaj, takže často si rodiče s těma učitelma tykají, protože se už odněkud znaj, třeba se potkávali na nákejších akcích, seminářích, je to takový komunitnější. Ty děti jako by se našli, patří si, obtížný bejvá, jenom když tam v průběhu toho procesu přijde někdo nový. To je vždycky velkej otazník, jak to dopadne, proto má taky právo ta učitelka rozhodnout, jestli vezme to dítě nebo ne, aby jí to nerozbilo, jak tu práci předtím, tak tu práci, co jí čeká.

Jak jsi vybíral školu pro své dítě?

Tak starší dcera Michalka dochodila devátou třídu na té samý škole a byla tam spokojená. Ona vlastně nejdřív chodila na běžnou základní školu, pak na víceletý gymnázium v Českolipský, kde trpěla přetížením, protože ta škola vyvíjela obrovské

tlak na ty studenty, vyvrcholilo to epileptickým záchvatem u ní po hodině výpočetní techniky, tak jsme jí dali v půli devátý třídy sem. No a Martínek tam přestoupil ve třetí třídě ze státní školy v tu samou dobu, takže tam chodili spolu.

Co bys od školy potřeboval, abys byl spokojenější?

Někdy mi tam chybí odvaha těch pedagogů se v tom světě, teď myslím svět úředně-právně-byrokratickej, protože škola má někýho zřizovatele, je třeba jednat na městě, je třeba jednat na ministerstvu, tak co bych moc přál těm pedagogům, aby měli sílu se pevně stavět se za tu waldorfskou pedagogiku i tady v těch orgánech, aby to obhájili, aby to ustáli, aby dokázali rozmetat ty předsudky, který tady jsou.

Příloha P VIII: Rozhovor s paní Lenkou

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Tak co se v té třídě děje, jak se děti k sobě chovají, jakou tam mají atmosféru, jaké mají vztahy mezi sebou, jaké mají vztahy k učitelům, jaké mají vztahy ke svým spolužákům a možná i k autoritě, k řediteli školy. Hlavní asi je, aby se tam ty děti cítily dobře, aby tam nebylo nepřátelského prostředí, jak mezi dětmi navzájem, tak mezi dětmi a učiteli.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

Tak co se týče prostředí, myslím si, že by to tam mohlo být hezčí, mohli by mít žaluzie na oknech, že by tam mohli mít plastová okna, ale to je všechno o financích. Takže pokud na to ta škola nemá, tak má prostě smůlu, ale vadí mi to, protože jim tam fouká okna, dětem je zima, protože je drahé vytápění, protože mají stará okna. Tak aspoň, že jsou dobře vybavené ty učebny. Na druhou stranu se mi líbí, že ty učitelé jsou schopní jednat s těmi dětmi nějak na úrovni, jsou schopní se jim trošičku přizpůsobit, protože kvůli Adélce třeba otevřeli ten výtvarný seminář. Protože ho potřebuje k dalšímu studiu, otevřeli ho asi jenom kvůli čtyřem dětem, což si myslím, že je od té školy fakt dobrý. Co se týká těch učitelů, tak vždycky je to o těch lidech. Jsou učitelé, kteří jsou normální, přirození a berou to tak jak to je a jsou učitelé, kteří si myslí, že jsou nejvíce a nemají o ty děti zájem. To je člověk od člověka, jak každé dělá tu svoji práci, jestli jí dělá opravdu tím srdcem a tím přesvědčením, anebo jestli tam chodí, protože prostě nemá nic jiného. My třeba jsme měly docela smůlu na třídní učitelku, ta jim hned v primě řekla, že se cizím dětem ve svém volném čase věnovat nebude, že nebude jezdit na žádné výlety a podobně, to si myslím, že není úplně ono, když nechce s nimi jezdit na výlety, tak se měla vymluvit nějak slušně, ale ne jim říct tohle. Na druhou stranu máme oblíbeného pana učitele na výtvarku, ten se dětem opravdu věnuje, zajímá se o ně a dělá s nimi právě ty věci navíc, jak jsem říkala. Pro mě je důležitý, když ten učitel s těmi dětmi komunikuje, je jim partnerem, nejedná s nimi z pozice neomylné autority. Dneska je ta doba jiná, funguje to jinak než za nás, kdy paní učitelka měla pravdu, dneska si myslím, že je to o té komunikaci, o tom, jak kdo komu padne, protože nějaká antipatie tam taky může být. Myslím si, že tady na té škole, co je Adélka, už nejsou takové ty nepřizpůsobivé děti a takové ty nepřizpůsobivé rodiče, že tam jsou opravdu lidi, kterým o to vzdělání těch dětí jde. A že i stojím za tím učitelem, že kdyby učitel měl nějaký kázeňský problém s děckem, tak

ty rodiče budou stát za tím učitelem a budou chtít, aby z toho dítěte něco bylo. Než na těch obyčejných školách, tam jsou ty rodiče, který řeknou, že ten učitel je vůl před dítětem a pak ten učitel nemůže s tím děckem prostě pracovat, tak jak by moh, kdyby ty rodiče stáli za ním. Tam teda zas tak závažný problémy nejsou, tam už je to přece jenom škola, kde jsou starší děti a už jim opravdu o něco jde. Oni se tam vlastně už od začátku, od té pátý třídy, k těm dětem chovaj jako k dospělým, učitelé jim vykaj, že tam ty děti, si myslím, rychle přijdou na to, že jsou zodpovědný samy za sebe, že to nedělá někdo jinej, že si to dělaj samy. Jsou tam i jiný nároky na ty děti, tam ten rozdíl mezi tou základkou a tím gymplem byl hrozně velkej, protože už nenosily napsaný úkoly paní učitelce, už je zpracovaný posílaly mejlem, měly různý prezentace, přednášky před třídou, musej vlastně na nějaký téma mluvit před těma všema dětma, co tam jsou, ty děti zase můžou dávat nějaký doplňující otázky a tak, že tam je to o tom, že to dítě se pak nebojí mluvit před tou třídou a tyhle věci. Myslím si, že ten plán toho rozvoje toho dítěte je tam větší. Ten skok je velkej, ten přístup je jinej, ty podmínky jsou tam jiný. Když tam Adélka přestoupila v té šestý třídě, tak samozřejmě měla kamarády a kamarádky, který zůstali na té základce, už jenom to, jak oni šli hodně do hloubky v tom učivu a na té základce tak do hloubky nešli, tak už i tam byly vidět rozdíly v tom učivu, v té hloubce, v tom přístupu, ve všem.

(00:12) Jediný co mě mrzí, že ty vztahy mezi dětma ve třídě nejsou úplně ideální, tahleta třída se nestmelila, řekla bych, že to je docela chyba té paní učitelky, že nedokázala tu třídu stmelit. Jsou tam spolu vlastně už skoro čtyry roky a za ty čtyry roky se nedokázali stmelit, nedokázali bejt jako kolektiv. Jsou tam party, který proti sobě broje, což je, si myslím, normální v každym tom dětskym kolektivu, ale myslím si, že ta učitelka by měla mít zájem o to, aby ta třída spolu jako kolektiv vycházela, kdežto naše paní učitelka prostě nemá ten zájem. Dneska ten facebook a tyhle věci, dohadujou se tam mezi sebou, teď se dělej na ty party, jedni se zastanou toho, druhý se zastanou toho, teď se třeba nemůžou dohodnout na tématu vánočního plesu, paní učitelka místo toho, aby přišla třeba, když má hodinu, nebo se jich zeptala, jak jsou na tom, aby projevila aspoň trošinku nějaký zájem, tak neprojeví. A pak, když to tam nemá kdo šéfovat v té třídě, tak jsou ty děcka takový bezprizorní. Nevim no, paní učitelce musí bejt naprosto jasný, že když nedostane jedinou kytku na konci školního roku, že jí asi děti nemaj moc v lásce. Co říká Adélka, tak ty děti s ní při výuce moc nespoupracujou, oni vědí, jak ona se chová k nim, a oplácej jí to úplně stejně. Na začátku šestý třídy, obzvlášť když jdou takhle do novýho kolektivu, tak všechny třídy

na škole maj nákej seznamovací prodloužený víkend a jedou spolu někam, aby se právě poznaly, aby ten kolektiv se dal trošičku dohromady. Jí je to prostě šumák, takže když oni chtěj někam jet, tak se musej poprosit pani učitelky z druhý třídy a jet jakoby náhradníci. Jinak prostě nikam nemůžou jet, protože jejich pani učitelka odmítá všechny tyhle věci. Kdyby jim aspoň řekla, že to odmítá, protože se bojí nýst odpovědnost za ty děti nebo něco, ale když jim vyloženě řekne tohle, tak takovejhle člověk by prostě podle mě neměl učit, nebo ať učí, ale nedělá třídního. Já neříkám, že ona neumí to, co učí, ten svůj předmět, ale jako člověk, jako kantor, že by se to trošičku mělo dělat i srdcem. Manžel tam byl, byl první dva roky i v tý školní radě, ale s pani učitelkou nikdo nehne, nikdo jí to ze školy nemůže přikázat, protože to je nad rámec toho, co ona má jako ve smlouvě, všichni ty učitelé to dělaj z vlastní dobrý vůle, že tu práci maj rádi, že vědí, že to má nákej význam. Dneska třeba u Marušky na škole, tam se bojejí ty zodpovědnosti a tam to zrušili úplně pro první a pro druhý třídy. Je to smutný, ale já tomu rozumím, ta zodpovědnost za dvacet dětí je fakt velká. Pak je tam ta náhrada mzdy pro toho učitele, a když se dneska všechno přepočítává na ty peníze, je to pak těžký, hlavně pro ty děti. Oni to řešej tak, že choděj pěšky na procházky okoly školy a tak.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

(00:22) Manžel byl ty dva roky v tý školní radě, takže to komunikoval on, vesměs se tam nic zajímavýho neudálo, ta škola tam jenom říká těm rodičům věci ohledně hospodaření a tak, prostě takový organizační věci, jak se vyzvedávaj různý věci, jak se nabíjí karty, ohledně obědů a ohledně zamykání školy, ohledně řádu školy, nic takovýho zásadního.

Jinak co se týče nákových akcí školy, tak tím, že vlastně ta pani učitelka jim to tak trochu sabotuje, tak oni se většinou domluvějí s někym z vedlejší třídy, takže teď byla Adélka dokonce v zahraničí, tejden tam spali ve spacácích a myli se pomalu v potoce, asi hodně zjistili ty děcka, co je to bejt bez internetu, bez televize, bez teplý vody, a že všem lidem se nežije tak dobře jako nám. Tak to bylo dobrý, taková jako poznávačka, to bylo dobrý. Ale byly tam z její třídy jenom dvě.

Když jsem něco po škole potřebovala, tak se vždycky všechno vyřešilo, stačilo tam zavolat, ale já si myslím, že největší kámen úrazu u nás je ta třídní pani učitelka. Že jako škola jako taková, že pokud jsme něco ohledně Adélky potřebovali, že my jsme toho moc nepotřebovali, tak škola v pohodě. Já vim, že tahle škola vychází vstříc i studentům, který toho maj třeba víc, a že jim dělá na tělo jakoby studijní programy,

protože Adélka má jednoho takovýho kamaráda. Takže škola je v pohodě, že jim jako vyjde vstříc. Ale když vidím třídní paní učitelku z vedlejší třídy, jak pečce cukroví dětem, když maj třeba dobrou čtvrtletní písemku, mile jí překvapěj, tak tomu, co jí udělal radost, tak mu třeba i upečce a přinese mu svačinu do školy. To je takový milý, to mě mrzí, že Adélka nemá. Já ty ostatní problémy jsem schopná tolerovat, ale třídní pani učitelku ne.

Jak jste vybírala školu pro své dítě?

My jsme to měli jasný, protože Adélka má výtvarnej talent, takže jsme hledali něco, kde je dobrej učitel na výtvarnou výchovu, takže jsme šli na tuhle školu speciálně kvůli tomuhle učiteli a jsme maximálně spokojený, otevřeli kvůli ní i ten výtvarnej seminář. On i sám maluje, takže je učí, jak to fakt jako dělat, né jenom nákou teorií, ale je profesionál prostě. Jinak ten první stupeň jsem vybírala podle toho, co jsem o tý škole slyšela, na doporučení známých, který tam byli spokojený. Ve třídě tam bylo míň dětí, to bylo dobrý.

Popište svou zkušenost s řešením nějakého problému/obtížné situace Tvého dítěte ve škole.

(00:36) My jsme na týhle škole žádněj větší problém neměli, Adélka je bezproblémový dítě. Problém jsme měli předtím na základce se šikanou a to se vyřešilo tím odchodem. Adélka dostávala hnusný maily, smsky od jedný holčičky, ta naváděla naše dítě proti nám, ale jako fakt kruté, sprostě nás pomlouvala a nemluv s nima a neposlouchej je a takovýhle věci, a když se se mnou nebudeš kamarádit, tak já na tebe povim něco, prostě vyhrožování, sice planý vyhrožování, ale ten nátlak byl hroznej. My jsme tenkrát kontaktovali rodiče tý holčičky a tomu prostě nemohli uvěřit, tenkrát i paní učitelku a chtěli jsme, aby tu holku dali do jiný třídy, ale prej bez souhlasu rodiče se to nesmí, takže jí pryč nedali, ale aspoň je rozsadili, že byly jako dál od sebe. A bylo to takový jako náročný, ještě že měla ve škole kamarádku, která jí podržela a tak, no a pak, když jsme odešli, tak to začala dělat jiný holce. A škola se nepostavila za nás, řekli nám, že bysme si to měli vyřešit, že to jsou takový jako dětský války, že tohle děti mezi sebou maj, prostě to zlehčovali. Pak tam ještě byly problémy s těma děckama z dětskýho domova, tak tam pak zasedla i rada a tak, ale stejně se nic pořádně nevyřešilo. Tam šlo o to, že když mělo náký děcko třeba nákej konflikt s tím druhym dítětem, tak si na něj pak ta parta počkala před školou, jich bylo víc. S těma děckama se ale pak nijak nepracovalo, skončilo to ve stylu oni jsou

chudáci, tak jim to odpusťme, pak ani nevim jak to pokračovalo, to už Adélka z tý školy odcházela na gympl.

Příloha P IX: Rozhovor s paní Lucíí

Co si představuješ pod pojmy klima školy a školní třídy?

Dobrá atmosféra, příjemná, přátelská jak pro to dítě, tak pro rodinu. Když funguje, tak dítě chodí do školy rádo, když nefunguje, tak podle mě nemůže fungovat ani to vzdělávání. Na tom klimatu se může ta rodina spolupodílet, ta škola by asi měla slyšet na nějakou zpětnou vazbu, aby ty rodiče měli možnost do toho klimatu nějakým způsobem zasahovat. Prostě si představuju přátelskou školu. Jinak si myslím, že klima třídy hlavně vytváří třídní učitel, kterej pozná osobnosti těch dětí a umí s těma dětma pracovat, působit na ně a tím samozřejmě ovlivňuje to třídní klima. Existují školy, který jsou třeba něčím známý, maj nějakou pověst a ta rodina si tu školu záměrně vybere, tak tam se dá předpokládat, že to klima je lepší než někde jinde, protože si to zjistíš, že jo. Taky je důležitý, že ty děti se dobře sejdou.

Jak se Ti líbí škola, kam chodí Tvé dítě?

Tak my jsme tu školu vlastně před rokem měnili, mezi pátou a šestou třídou, vlastně bylo to kvůli tomu, že tam maj hodně přírodopisu a Natálka chtěla jako druhý jazyk španělštinu, že tam prostě maj dva jazyky, a Natálka možná trochu měla problém na tý předchozí základní škole se svým třídním kolektivem, kde už vlastně nechtěla zůstat, tam byl spíš problém na prvním stupni s ní, měla problém se svejma kamarádkama, spolužákama, prostě chtěla jít původně na gympl, tam se nedostala, tak potom chtěla změnit školu, já jsem jí teda chtěla nechat na tý základce, kde byla, ale ona vysloveně chtěla změnit školu. Teď je tam jako spokojená v týhle nové škole, já jsem teda měla dost velkej otazník, jestli jsme udělali dobře, protože nebylo úplně třeba měnit školu. Přijde mi, že se i sžila s tím kolektivem, a je to i tím, že ta třída byla nová, bylo tam asi jenom deset dětí, který se znalo, ale dalších patnáct, který tam přišlo odjinud, oni měli adaptační týden a i tam byla spokojená na tom adaptáku, to si hrozně chválila, i s tou třídní učitelkou, tak si myslím, že se ta škola snaží o to, aby to třídní klima nějak fungovalo, i ten třídní kolektiv se snažili hnedka v září stmelit, aby se ty děti poznaly. Tahle škola je na Praze 13 vyhlášená, jako že to je dobrá základní škola, je to taky fakultní škola, tak nevim, jestli to na to má vliv. Zároveň je podporovaná Ministerstvem životního prostředí, protože tam maj hodně toho přírodopisu, jezděj na školy v přírodě, pak jezděj na takovej, to bude náč v květnu, maj to nazvaný snad jako Týden s přírodou a snad je to i dotovaný tím ministerstvem, že jim na to dávaj peníze. (00:18) Říká se o tom, že se odtamtud děti dobře dostávaj na gymnázium, že tam není

šikana, že se tam o to pan ředitel hezky stará. Tak jenom, že má i docela dobrou pověst.

Vlastně mi tam ten přístup přijde docela dobrej, že třeba teďka byla nemocná a já jsem si třídní učitelce trošku postěžovala, že když chyběla jenom dva dny ve škole, tak jí spolužáci neřekli, že budou psát písemku nebo že je nákej test, po těch dvou dnech co chyběla, tak toho ten další týden docela dost neměla. Tak je teďka, protože je to aktuální, minulej týden byla nemocná celý týden, tak jsem obeslala mailem všechny učitele a fakt mi všichni odpověděli, co probírali, na co se má připravit, tak mi to přišlo takový fér, že mi vyšli vstříc, protože když jsem volala třídní paní učitelce, že Natálka bude nemocná a že bych pro ní chtěla získat všechny úkoly ze všech předmětů, protože nemám kontakty na rodiče, my ale jak dojíždíme, protože bydlíme mimo Prahu, tak my se s těma rodičema neznáme a už ty děti jsou docela velký, takže jsou různě na facebooku a samy si to začínaj řešit, což mi přijde jako dobrý, že si to řešej samy, ale výsledek je ten, že jí to neřekly. To byla moje iniciativa, že jsem Natálce řekla, ať mi dá příjmení jejích vyučujících a podle internetovejch stránek jsem je sólo obeslala, mam dojem, že mi všichni odpověděli, na co se má připravit, tak pro mě jako pro rodiče je to teď jednodušší. Jediný, na co si tam Natálka trochu stěžuje, jakoby rozdíl vůči tý předešlý škole, že jí přijde, že kluci zlobí a nikdo jim nic neřekne, nevím jestli na všech hodinách, myslím si, že u pana ředitele na hodině zeměpisu si to nedovolej, to myslím, že Natálka říkala, že tam je klid, ale naopak jí překvapuje, že u některejch učitelek není úplně klid. Ale myslím si, že to je i tím, že ta předešlá třída byla hodně holčičí kolektiv, tam bylo jenom šest chlapečků, teď to je půl na půl, takže je tam teď asi víc toho klučičího zlobení nebo jak to říct. Jo a pak ještě, né, že by si na to stěžovala, ale že vlastně pořád jsou na telefonech a že i o přestávkách i o hodině vlastně, prostě že tam maj ty telefony takový jako dovolený, to na tom prvním stupni neměly děti dovolený vytahovat mobily a hrát si s nima, ani moc jako o přestávkách. Myslím si, že jí to vyhovovalo, že se ty děti jako víc bavily spolu, teď mi říká, že se sejdou u jednoho mobilu a koukaj se na to, jak jeden hraje hru a ostatní u toho jako skandujou. Ona taky hraje počítačový hry, ale asi né tak moc a nebaví jí se koukat, jak jinej člověk hraje počítačovou hru. Tak vim, že si jako stěžovala, že bylo dobrý, že v tý předešlý škole nemohli vytahovat ty mobily, tak to mi přijde takový trochu divný na tý škole, že jim to dovolujou. Jako já s tím problémem nemám, je to zase určitá forma svobody pro ty děti, ale asi to možná trošku narušuje ten průběh tý

přestávky, že spolu nemluvěj, že si hned vytahují mobily a ukazují si něco na youtube, nějaký cizí příběhy a smějou se tomu.

Pak ještě mi přišlo zvláštní, že dovolili to, že čtyři kluci řekli, že na ten adaptáček nepojedou, že jim to přijde zbytečný, a oni nemotivovali ani ty děti, ani jejich rodiče, aby je tam poslali. Prostě řekli, že budou chodit do jiný třídy a že ten adaptační kurz je dobrovolnej. Od čeho je to potom sžívání třídního kolektivu, když tam ty děti nemusej? Chápu, kdyby to třeba nechtěli rodiče z finančního důvodů, to bych pochopila, ale že si to rozmysleli ty kluci, ještě Natálka říkala, že ty kluci o tom mluvili ve třídě a smáli se ostatním dětem, co tam jedou, protože nebudou moct bejt na počítači, že jim to určitě na adaptáčku zakážou, vytahovali se, že oni budou moct hrát ty hry a bejt online. Takže mi to přišlo, že ty kluci si vlastně můžou dělat, co chtěj. Nikdo je moc nemotivoval, aby to rozhodnutí změnili. Taky mě překvapuje, že třeba Natálka říká, že je jediná ze třídy, kdo zatím nepropadá z žádnýho předmětu, že tam třeba maj dvě pětky z rodinný výchovy.

Jak vnímáš vztah mezi Tebou a školou, jak probíhá Vaše spolupráce?

(00:33) Jsme tam teprve rok, takže ještě úplně nemůžu říct, jediný co, to teda musím říct, to je pravda, ta třídní paní učitelka je mladá paní učitelka a přišlo mi, že jsme jí jako rodiče převálcovali na třídních schůzkách. Tam bylo něco s tím adaptačním výjezdem a s platbama, že nám dali pozdě vědět, kdy se musí zaplatit ta poslední platba, fakt to dali asi tři dny předem, jsme to uhradili a oni to neviděli na účtě, no a paní učitelka nás četla, kdo to nezplatil, přitom jsme to zaplatili, takže mám pocit, že tu mladou paní učitelku rodiče uštěkali, že musela během tý třídní schůzky odejít a jít se poradit s panem ředitelem, jak je to s těma platbama. S panem ředitelem jsem komunikovala několikrát, naposledy jsem mu psala email s prosbou o látku na zeměpis, když byla Natálka nemocná, a on mi odepsal, že to přeposílá paní učitelce třídní, aby ona ty úkoly sehnala od všech vyučujících. Tak jsem mu zase odpověděla, v kopii jsem to poslala i paní učitelce třídní, že to po tý paní učitelce nechci, že jsem si ty úkoly už vyžádala od všech vyučujících individuálně, to mi přišlo trošku jako zmatek v komunikaci, myslím si, že to není práce paní učitelky oběhávat všechny učitele a shánět úkoly pro nemocný dítě.

Jak jsi vybírala školu pro své dítě?

No trošku z toho sídliště, že to slyšíš od těch rodičů, že tam jsou děti spokojený, my jsme tam dřív bydleli, než jsme se odstěhovali teď o prázdninách. Je to sídliště

Stodůlky, takže tam je spousta škol, takže tu první školu jsem vybírala tak, aby to bylo blízko a druhou školu podle referencí.

Co bys od školy potřeboval, abys byla spokojenější?

Tak tady ještě úplně nevim, možná opravdu ten klid ve třídě, taková ta jako ukázněnost, já totiž si úplně nejsem jistá, jestli taková ta rozvolněnost v těch hodinách je přínosem, protože Natálka prostě říká, že jí to ruší. Spíš je to teda u učitelek, protože jakmile maj nějaký pana učitele, což jsem ráda, protože maj asi i tři učitele muže, u kterých žádný problémy se zlobením nejsou, takže si myslím, že ty kluci zloběj spíš u těch učitelek, žen. Že si možná nedokážou zjednat tu kázeň, píšou jim jako poznámky do žákovské knížky, ale klid ve třídě ta poznámka neudělá, že to ruší. Já nechci, aby ty kluky někdo persekvovali za to, že zloběj, já si myslím, že je to věc toho učitele, aby si zjednal kázeň ve třídě, když třeba házej po sobě houbou ve třídě, a ne napsat poznámku.

Na tý předešlý škole mi třeba vadilo, že paní ředitelka třeba neuznává, že by na prvním stupni měl bejt jeden vyučující, prostě má názor, že na prvním stupni se maj třídní učitelé měnit po dvou letech. Což Natálka měla výbornou třídní učitelku od první třídy, která si velmi vybojovala, že je měla do třetí třídy a v podstatě odešla z té školy, protože jí nedovolili mít ty děti až do pátý třídy celej první stupeň. Pak mi ještě přišlo divný, protože tam mam i tu druhou dceru, tak tam učitelka, která původně učila osmou, devátou třídu, přešla na první stupeň a učila prvňáky a dost jsme jí museli jako rodiče korigovat, jako že ty prvňáci třeba dostávali poznámky za zapomínání nebo, že na konci každýho měsíce musej vyplnit nějakou stránku v pracovním sešitě na prvouku, ale ona jim to nepřipomněla, mně přijde, že je třeba to těmhle dětem psát do úkolníčku, protože ona pak z toho dostala pětku a na třídních schůzkách jsem paní učitelce řekla, že to je pětku pro mě jako pro rodiče. Ale nechci na ní úplně nasazovat, ona se tomu pak přizpůsobila, spíš bylo vidět, že to je pro ní nový.

Popiš svou zkušenost s řešením nějakého problému/obtížné situace Tvého dítěte ve škole.

(00:41) Tak v tý předešlý škole měla Natálka nejlepší kamarádku, se kterou seděla v lavici a všechno ty čtyři roky fungovalo, mi přišlo, pak se tam něco muselo udát, nějaký konflikt, že ta Terežka řekla, že Natálka jí ukradla mapu ze zeměpisu, ale než se to vyřešilo, že Natálka jí žádnou mapu neukradla, že si na začátku roku ty mapy blbě podepsaly, pak si je vyměnily, pak holt jedna byla ztracená a Terežka si vzala tu Natálky mapu a řekla, že to je její mapa, že vlastně takováhle prkotina, protože prostě

nedali druhou mapu tomu dítěti, to hrozně narušilo vztah mezi Terezkou a Natálkou. Mně přišlo, že se to řešilo skoro měsíc, já jsem pořád chtěla, aby jim dali další, novou mapu a oni pořád chtěli, aby jí našly. Tak ty holky se kvůli tomu pohádaly, pak spolu nemluvily, každá si našla trochu jinou kamarádku, myslím si, že to ten holčičí kolektiv narušilo celkově. Hlavně to, že to nechali tak dlouho, aby se ty holky hádaly kvůli nějaké mapě.

Ted' tam taky měla problém s jednou holčičkou, protože Natálka se dobře učí, ta holčička se taky dobře učí, ta Andrea začala Natálku před ostatními shazovat, že je šprtka, že žaluje a tak. Natálka z toho byla smutná, že neví co má dělat, že se jí holky smějou. Nevím teda, jestli do toho zasáhl nějaký učitel, já jsem Natálce říkala, ať to vydrží, že to je určitá realita, že holt se s tímhle v životě potká, něk Natálka si asi získala ten kolektiv a říkala, že když ta Andrea proti ní brojí, tak se jí ty spolužáci zastanou, tak si myslím, že si tohleto ustála, to je všechno hrozně čerstvý. Možná kdyby měli nějaký pravidelný třídnický hodiny nebo něco, kde by se o těch problémech mezi dětma dalo mluvit. Já asi nebudu úplně náročnej rodič na školu, když to nějakým způsobem funguje a nic dramatickýho se neděje, taky si myslím, že mnohdy to učitelé nemusej mít jednoduchý, taky je pravda, že tam maj hodně cizinců. Přijde mi třeba hezký, že ty holky spolu ve třídě nemluvěj rusky, že si na to dávaj pozor, ony třeba ty dvě Rusky spolu mluvěj rusky, ale jakmile se tam Natálka přiblíží, tak přecházej na češtinu. Protože jí se hrozně líběj jazyky, tak jim třeba říká, ať mluvěj rusky a ony, že ne, to bys nám nerozuměla, to je blbý.

Anotace: Tato diplomová práce se zabývá pohledy rodičů na klima školy a školní třídy. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola pojednává o školní sociální práci a vlivu školy na socializaci jedince. Předmětem druhé kapitoly je klima školy a školní třídy, jeho vliv a význam a vymezení oblastí školního klimatu. Třetí kapitola je věnována rodičům jako spoluvůrcům školního klimatu, spolupráci školy s rodiči a jejich vzájemné komunikaci. Cílem výzkumné části je zjistit, jaké jsou pohledy rodičů na klima školy a školní třídy. Dále zjistit, jaké aspekty, zážitky, události ovlivňují pohled rodičů na klima školy a školní třídy a co si rodiče myslí, že potřebují od školy, aby se jejich pohled na klima školy a školní třídy změnil.

Klíčová slova: klima školy a školní třídy, pohledy rodičů, spolupráce školy s rodiči

Abstract: The diploma thesis deals with parental perceptions of school climate. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter discusses the role of school social worker and school influence on child socialization. The second chapter further defines school climate, the influence and importance of school climate and the fields of school climate. The third chapter is devoted to parents as co-creators of school climate, home-school collaboration and effective home-school communication. The aim of the research part is to find out the parental perceptions of school climate. The study also explores aspects, experiences and events affecting parental perceptions of school climate and their needs in this field of study.

Key words: school climate, parental perceptions of school climate, home-school collaboration

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Bc. Jana Rathouská

Studijní program: Kombinované magisterské studium

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci
a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Rodičovské pohledy na klima školy a školní třídy

Počet stran (bez příloh): 93

Celkový počet stran příloh: 49

Počet titulů české literatury a pramenů: 59

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 4

Počet internetových odkazů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Titmanová

Rok dokončení práce: 2017

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:.....

.....

Uživatel/ka potvrzuji svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci využiji ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Jana Rathouská
 Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci
 a aplikovanou psychoterapii
 Název práce: Rodičovské pohledy na klima školy a školní třídy
 Vedoucí/oponent práce: Mgr. Michaela Titmanová

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh):93
 Počet stránek příloh:49
 Počet titulů v seznamu literatury:
 Počet titulů české literatury a pramenů: 59
 Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 4
 Počet internetových odkazů: 4

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy,
stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace,
parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace,
cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu,
přívodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1	2		
--	---	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1	2		
--	---	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost,
iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	1			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části

	1			
--	---	--	--	--

v daném tématu

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	1	2		
--	---	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1	2		
--	---	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaký vidí autorka přínos své DP pro praxi?

Jak vnímá autorka pozici sociálního pracovníka z hlediska ostatních odborníků poradenského pracoviště školy? Jaké vidí přínosy a zápory?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):


Studentka zpracovala DP v požadovaném rozsahu a kvalitě. Jedná se o práci teoretickou a i praktickou, kde studentka volí kvalitativní výzkumný design – tématickou analýzu strukturovaných rozhovorů.

Teoretická část pojednává ve třech kapitolách základní teoretická východiska pro praktickou část. Jedná se o témata Sociální pracovník ve školství, Klima školy a školní třídy a Rodiče jako spoluvůrci klimatu školy a školní třídy. Kapitoly jsou logicky členěny. Autorka prokazuje schopnost práce s textem, srovnávání názorů jednotlivých odborných autorit a kompilace textu s řádným odkazováním. Za zmínku stojí i vyhledání si studií předních českých odborníků na dané téma jako je Štech, Viktorová, Klusák a další (Etnografická skupina při PedF UK) V praktické části si autorka klade za cíl zmapovat: „Co si rodiče představují pod pojmy klima školy a školní třídy?“ Svá zjištění poté porovnává s již proběhlými výzkumy na dané téma a vyvozuje z nich možná opatření pro praxi. Kvalitu provedení výzkumného šetření lze považovat za standardní a odpovídající rozsahu a formě studia na PVŠPS, zvládnutou velmi dobře.

Práce je pečlivě zpracovaná, celkově hodnotím jako zvládnutou výborně.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace: výborně



*

nehodící se, škrtněte

**Posudek ~~vedoucího~~/opponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Jana Rathouská

Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Rodičovské pohledy na klima školy a školní třídy

Vedoucí/oponent* práce: doc. PaedDr. Slavomír LACA, PhD.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh):

Počet stránek příloh:

Počet titulů v seznamu literatury:

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

			X	
--	--	--	---	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		X		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		X		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, původní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		X		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		X		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	X			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

--	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

--	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		X		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		X		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		X		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použiteľnosť výsledkov v praxi

			X	
--	--	--	---	--

Vhodnosť prezentácie záverov práce (publikácie, referáty, apod.)

--	--	--	--	--

Otázky a námety k diskusi pri obhajobe:

Aký je cieľ Vašej diplomovej práce?
Kde by ste našli prepojenosť Vašej empirickej časti v rámci školskej sociálnej práce?
Aké konkrétne odporúčania pre prax vychádzajú z Vašej výskumnej časti práce pre sociálnu prácu – sociálnych pracovníkov, ktorí sa venujú tejto problematike?

Celkové hodnotenie práce (klady, nedostatky):

Diplomantka Jana Rathouská sa zaoberá vo svojej práci sociálno-pedagogickou problematikou konkrétne, Rodičovské pohľady na klíma školy a školní triedy. Štruktúra práce je rozdelená na teoretickú a empirickú časť. V jednotlivých kapitolách a podkapitolách práca je vyvážená v rámci obsahu. V práci je abstrakt ale až na poslednej strane. Autorka v úvode absentuje charakteristika cieľu svojej práce, ktorú si stanovila pri písaní, ďalej v úvode poukazuje a popisuje celú problematiku, ktorú rozoberá v jednotlivých kapitolách. Autorka pri písaní použila adekvátnu odbornú literatúru, ktorú uvádza v zozname bibliografických odkazov (autorka použila nielen domácu odbornú literatúru ale aj zahraničné publikácie, k tejto problematike, za čo jej patrí pochvala). Záver práce je ukončený prílohami.

Predkladaná diplomová práca sa člení na teoretickú a empirickú časť. V rámci teoretickej časti práce diplomantka opisuje pohľad na zvolenú problematiku z pohľadu školského sociálneho pracovníka a školského prostredia teda klímy v škole, absentuje história školskej sociálnej práce, komparácia školskej sociálnej práce v ČR a v zahraničí. Kladne hodnotím výber témy, kde sa autorka snažila preukázať prepojenie skúmanej problematiky v rámci školskej sociálnej práce, ktorá sa v rámci ČR pomaly rozbiehla.

Moje výhrady sú - formálne chyby: hlavné kapitoly patria na novú stranu vid' s. 19, 28, ďalej s. 22 za delenie ide čiarka, abstrakt ma byť uvedený na úvodných stranách. V niektorých prípadoch je zbytočne členenie práce na jednotlivé podkapitoly a komplikovane názov kapitol 2.1. Absentuje mi v teoretickej časti práce školská sociálna práca, hoc názov 1.1 Školná sociálna práca ale nie je o nej zmienka teda obsah nekorešponduje s názvom kapitoly.

Empirická časť práce je veľmi dobre spracovaná, za čo autorke patrí pochvala, že sa pustila do tejto metódy, ktorá je náročná. Bola použitá metóda pološtruktúrovaného rozhovoru. K analýze textu bola použitá metóda spoločného kódovania a jednotlivé stupne analýzy, kde si stanovili základne okruhy rozhovoru, ktoré zhodnotila. Chýba mi vo výskumu prepojenie na konkrétnu školskú sociálnu prácu po prípade školského sociálneho pracovníka v rámci výskumnej otázky, výskum na mňa pôsobí nie z odboru sociálna práca ale „pedagogika“ A v práci mi chýba odporúčanie pre prax ktoré vychádzajú z výskumu pre oblasť sociálnej práce, preto sa pýtam v diskusii na túto oblasť.

Doporučení k obhajobe: doporučuji/~~nedoporučuji~~*

- práca spĺňa požiadavky kladené na diplomovú prácu, preto ju doporučujem k obhajobe.

Navrhovaná klasifikace:

- klasifikujem ju stupňom – 2 (veľmi dobre).

Datum, podpis: 05.05.2017

* nehodící se, škrtněte