

NEKLAPE NÁM TO: UČITELÉ A RODIČE ŽÁKŮ PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEJICH PROBLÉMOVÉ VZTAHY

IT'S COMPLICATED: ON PROBLEMATIC RELATIONSHIPS BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND PARENTS

KRISTÝNA PULIŠOVÁ

Abstrakt

Tento text prezentuje výsledky kvalitativního šetření, které proběhlo mezi učiteli prvního stupně ZŠ a matkami jejich žáků. Zkoumán je vztah rodiče a učitele, který je učiteli vnímán jako problémový. Na základě výpovědí respondentů jsou popsány podoby takového vztahu (charakteristicky jsou rodiče rozděleni na pasivní a aktivní-nespokojené, přičemž projevy této nespokojenosti mohou být vůči škole hlasité, anebo tiché), a jsou zde identifikovány obtíže, které mohou z takového vztahu pro učitele či školu plynout, čímž je určité nepohodlí učitele, ale také hrozba odchodu žáka na jinou školu.

Klíčová slova

rodiče, vztah rodiny a školy, základní škola

Abstract

This paper presents the results of qualitative research examining problematic relationships between primary school teachers and the mothers of their pupils. Based on the answers of our respondents, the paper describes the different forms of such relationships and divides parents into either passive or actively disappointed, with disappointment voiced or remaining silent. The paper also identifies challenges that accompany such relationships, such as a certain level of discomfort for teachers and the possibility of pupil transfer to another school, which need to be faced by the teachers and their schools.

Keywords

parents, relationship between family and school, primary school

Úvod

Vztahy mezi rodinou a školou jsou dnes odborníky považovány za jeden z hlavních faktorů ovlivňujících školní výsledky žáků (např. Musial, 2014, s. 97; Pecháčková, Havigerová, Ježková, & Kučerová, 2012, s. 1984), a proto se toto téma těší stále pozornosti pedagogických výzkumníků i veřejnosti. Představy o tom, jak by takové vztahy měly vypadat, prošly v průběhu 20. století velkou proměnou (Rabušicová, 2004, s. 11–14). V současnosti je zdůrazňována potřeba dobrých vztahů mezi rodinou a školou a jako ideál je chápáno partnerství, při kterém není ani jedna ze stran autoritou s neomezenou mocí, ale předpokládá se jejich aktivní spolupráce. Vedle partnerství je v současnosti kladen důraz na angažovanost (*involvement*) rodičů (Hornby & Lafaele, 2011, s. 2), které představuje širší zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí. Fantuzzo, McWayne a Perty (2004) rodičovskou angažovanost popisují jako kombinaci komunikace rodičů se školou, domácí přípravy na vyučování, účasti na aktivitách školy a spolupodílení se na rozhodování o chodu školy. Chápání pojmu angažovanost se liší podle toho, zda je zapojení rodičů chápáno spíše jako přímá pomoc dítěti (tedy především domácí příprava do školy), anebo má být zaměřeno na širší komunitu a fungování školy (Yoder & Lopez, 2013, s. 416).

Rodiče nepředstavují monolitickou skupinu a ve svém přístupu ke škole se liší. To reflektuje například Štech (2004), jehož typologie de facto odráží různé podoby rodičovské angažovanosti či neangažovanosti. Rodiče, kteří mají se školou *komplementární vztah*, pomáhají při naplňování cílů školy, doplňují činnosti učitele tak, aby u dítěte došlo k optimálnímu osvojení znalostí a dovedností požadovaných školou. Rodiče volící přístup *nabrazující* nejsou dostatečně spokojeni se školním rozvojem svých dětí, což se snaží vynahradiť například pomocí kroužků či domácí přípravou. *Alternativní* přístup mají rodiče, kteří se do školních činností příliš nezapojují, případně potřebám a požadavkům školy ani příliš nerozumí a preferují u výuky její praktické využití.

Samotné hodnocení vztahů mezi rodinou a školou vyplývá z toho, jak je vnímají jejich aktéři. Jak popisuje Goffman (1999), v každém vztahu vystupuje člověk v určité roli a také ve vztahu ke škole jsou rodiče v různých rolích. Šed'ová (in Rabušicová et al., 2004, s. 33–38) shrnuje zahraniční výklady, kde jsou popsány role rodičů jako klientů, partnerů, občanů anebo jako problému. První tři z nich jsou definovány jako odraz určitého ideálu. Podle nich rodiče svůj *klientský přístup* projevují především výběrem školy, a to nejen při vstupu jejich dítěte do první třídy, ale také změnou školy v případě nespokojenosti. *Rodiče jako partneři* jsou v rovnocenném vztahu se školou, což znamená, že se rodiče a zástupci školy navzájem respektují jako odborníci a v souladu s tím řeší případné problémy. Dostávat se mohou do rolí

partnerů *výchovných* (rodiče jako odborníci na výchovu svých dětí) či *sociálních* (angažovaní rodiče se zájmem o vzdělávání celé třídy, nejen prosazující zájmy vlastního dítěte). *Rodiče jako občané* svá práva uplatňují také ve školských radách, obecních zastupitelstvech, komunitních organizacích a další občanskou participací na nejrůznějších úrovních.

Šeďová (in Rabušicová et al., 2004, s. 38–39) k uvedeným rodičovským rolím přidává také možnost, kdy se rodiče se školou mohou dostat do pozice *problému*. V tomto případě nejde o precizně vymezený koncept, empiricky jde o roli identifikovatelnou na základě výraznějších rysů nedostatečnosti některého z uvedených ideálů. V zahraničních pojetích se podle Šeďové (tamtéž) zpravidla dělí na „nezávislé“, „špatné“ a „snaživé“. Mezi rodiče, kteří se školou nekomunikují, patří rodiče „špatní“, kteří se nezajímají o záležitost školy ani rozvoj svých dětí, ale také rodiče z řad „nezávislých“, kterým na rozvoji jejich dětí velmi záleží, jen pro něj volí jiné, mimoškolní zdroje. Naproti tomu rodiče „snaživí“ jsou v kontaktu se školou přehnaně aktivní. Se školou chtějí aktivně řešit všechny záležitosti a k chodu školy mají časté připomínky. Pro školu se tím někdy stávají obtíží. To potvrzují české výzkumy (Pecháčková, Kabešová, Kuzdasová, & Vítková, 2014; Šeďová, 2009), které hovoří docela jasně o tom, jakou představu mají učitelé o rodičích, které považují za „dobré“. Jsou to takoví rodiče, kteří dětem pomáhají s domácí přípravou a komunikují se školou, na druhou stranu nejsou v komunikaci aktivní příliš (podstatné pro učitele je, že se rodiče účastní třídních schůzek). Vztah rodiče a učitele stojí na dvou základních pilířích – komunikaci a spolupráci. Aby učitel nevnímal vztah s rodičem jako problémový, musí být komunikace dostatečná, ale ne nadměrná, přičemž, jak podotýká Pecháčková (Pecháčková, Kabešová, Kuzdesová, & Vítková, 2014, s. 759), za spolupráci jsou podle učitelů i rodičů běžně považovány jiné činnosti, než předpokládají kurikulární a legislativní dokumenty¹.

¹ Pecháčková (tamtéž) uvádí, že zatímco učitelé od rodičů očekávají, že s nimi budou spolupracovat, rodiče předpokládají, že taková spolupráce zahrnuje především kontrolu domácích úkolů, pomůcek, podporu v přípravě do školy apod. To potvrzovali v mém výzkumu také respondenti z řad učitelů. Oproti tomu dokumenty MŠMT jdou mnohem dál. V Bílé knize (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001) je například s rodiči počítáno také jako s účastníky při rozhodování o chodu školy, měli by být maximálně zapojeni do všech činností školy, škola má být pro rodiče otevřenou institucí, rodiče by měli rozhodovat o formě vzdělávání jejich dětí. Podle RVP pro základní vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005) by měli být rodiče informováni o záměrech školy, cílech a způsobech výuky, pravidlech školy a měli by mít možnost účastnit se výuky či výchovných a vzdělávacích akcí pořádaných školou.

Tato představa o dobrém rodičovství je českým fenoménem, neboť podobné výsledky přinášejí také zahraniční výzkumy. Westergård a Galloway (2010) zjistili, že pokud iniciuje kontakt rodič, může se učitel cítit nejistě, a pokud rodiče zpochybňují jejich odborný úsudek, mohou je učitelé považovat dokonce za problémové. Někteří výzkumníci (Bæck, 2010; Todd & Higgins, 1998) vysvětlují tuto nejistotu ve vztazích mezi rodiči a učiteli pomocí Bourdieuhovo teorií jako boj o moc, o to, jakou pozici a kompetence by ve škole rodiče měli mít. Podle Vojtíškové (2010, s. 125) se dokonce v interakcích nestřetávají pouze nároky obou stran a určování výchovných pravomocí, ale také snaha o uznání druhou stranou.

Palts a Harro-Loit (2015) identifikovali v komunikaci rodičů s učiteli pět stylů, které odlišuje zejména míra aktivní komunikace rodičů a nálada, která komunikaci provází. Mezi nimi byli také rodiče typu aktivně-negativně orientovaní, kteří jsou učiteli označováni jako ustarané typy rodičů, jsou nespokojeni se školním rozvojem jejich dětí, anebo potřebují neustálou podporu od učitelů. Podle tohoto výzkumu mají takovíto rodiče často pocit, že svou aktivní komunikací pomáhají učitelům. Naproti nim stojí pasivně-negativně orientovaní rodiče, kteří se školou neradi komunikují, většinou z důvodu předchozí špatné nebo trapné zkušenosti. Tito rodiče vnímají učitele jako autoritu spíše než jako partnera. Oba tyto typy rodičovských přístupů ke komunikaci vnímají učitelé negativně.

Cílem této studie je přispět do mozaiky poznatků o vztazích mezi rodiči a učiteli, které jsou vnímány jako v nějakém smyslu problematické. Východiskem pro to, abych mohla vztah mezi konkrétním učitelem a konkrétním rodičem definovat jako problematický, pro mě byla skutečnost, že jej jako takový označuje sám učitel. Tento text představuje doplnění jiných empirických zjištění o rodičích a jejich vztahu se školou, jde o výzkum v jistém smyslu zrcadlíci šetření Šedřové (2009), která se zaměřila na vztahy s rodiči, jež učitelé označili jako dobré a spolupracující.

Metodologie

Téma problémových vztahů mezi učiteli a rodiči jsem zkoumala pomocí kvalitativních rozhovorů s aktéry obou (zde víceméně nepřátelských) stran. Vycházím z analýzy rozhovorů se dvěma matkami žáků prvního stupně základní školy (paní Janová a Filipová) a dvěma učitelkami jejich dětí, které jsou zároveň ve svých školách ředitelkami (paní učitelka Daňková a paní učitelka Lišková). Polostrukturovanými rozhovory jsem zjišťovala odpověď na výzkumnou otázku: Jaké jsou vztahy učitelů a rodičů jejich žáků, které jejich aktéři popisují jako problémové? Přičemž jsem se zaměřila především na to, proč se vztahy stávají problémovými a jaké jsou charakteristiky rodičů, které učitele označují za problémové.

Stejně jako jsou v teoretických konceptech problémoví rodiče odvozováni od nenaplněného (či přehnaného) ideálu, zvolila jsem i já při výběru respondentů strategii, kdy jsem se učitelů ptala na jejich představu o ideálním rodiči, a na základě toho se rozhovor stácel k rodičům, kteří tuto představu nesplňují. Dále jsem se snažila zjistit, zda plynou z problémového vztahu pro učitele nějaká konkrétnější ohrožení. Abych mohla prozkoumat vztah rodičů a učitelů, ptala jsem jak zástupců učitelů, tak rodičů, kteří byli učiteli označeni jako problémoví (neboli těch, se kterými mají učitelé problémový vztah).

Zkoumala jsem vztah rodičů a učitelů žáků 2.–5. třídy prvního stupně. Vynechala jsem první třídu, protože zde bývá tento vztah specifický, kontakty se školou jsou častější, rodiče školu teprve poznávají. Východiskem byly rozhovory s učitelkami, v jejich závěru jsem se respondentek vždy ptala, jestli by mohly konkrétně určit, kteří rodiče z její třídy nesou problémové znaky, o nichž byla při rozhovoru řeč. Následně jsem kontaktovala příslušné rodiče označené jako problémové. Rodiče jsem informovala o tom, že jde o výzkum týkající se vztahů mezi rodinou a školou, nepodala jsem jim však informaci, že byli ze strany školy označeni jako problémoví.

Výzkum probíhal ve vesnické lokalitě v Jihomoravském kraji. Venkovské prostředí je specifické častějšími neformálními kontakty mezi rodiči a učiteli jakožto sousedy a mírou sociální kontroly, která je vyšší než ve větších městech (Bowen & Wretman, 2014). Zároveň starousedlíci vnímají školu jako autoritu, které se neoponuje. Toto prostředí jsem pro výzkum zvolila, protože jsem očekávala pevnější vztahy mezi rodiči a školou a výraznější případy problémových vztahů a projevů rodičovské nespokojenosti. Tato studie popisuje jen nejzajímavější výsledky celého šetření (více viz Pulišová, 2015), které ukazují, že problematický vztah mezi rodiči a učiteli není statickým fenoménem, nýbrž má svoji dynamiku. Celkově jsem pořídila rozhovory se třemi rodiči a čtyřmi učiteli. Cílem tohoto textu je představit specifickou trajektorii ve vývoji problémového vztahu se školou, a to proces přechodu od hlasité nespokojenosti k tiché. Proto jsem z datového korpusu vybrala dvě respondentky – matky, které tuto trajektorii dobře reprezentují. Vedle toho, že využívám data z rozhovorů s těmito respondentkami, využívám také data z rozhovorů s učitelkami jejich dětí. Rozhovory s učiteli, jak jsem již uvedla, v procesu sběru dat předcházely rozhovorům s rodiči. Proto s nimi v této posloupnosti pracuji také v analýze a při prezentaci výsledků.

V analýze jsem se inspirovala zakotvenou teorií podle Strausse a Corbinové (1999), využila jsem však jen některých jejích principů a postupů: ke sběru dat jsem přistoupila již s teoretickým základem, avšak konkrétní zaměření výzkumu se měnilo na základě toho, co jsem postupně od respondentů zjišťovala a analýzou rozhovorů identifikovala jako podstatné. Doslovné přepisy audionahrávek rozhovorů s respondenty jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování, jak jej popisují Švaříček a Šedřová (2007), jejich kategorizací a logickým seřazením vznikla struktura textu výzkumné zprávy.

Rodiče jako problém

Tato kapitola bude věnována tomu, jaké charakteristiky připisují učitelky v mém šetření rodičům, které vnímají jako problematické. Na úvod je třeba podotknout, že problémový vztah s rodičem nemusí pro učitele automaticky znamenat také problémový vztah s jeho dítětem. „*Rodiče jsou taková zvláštní sorta. Jako pro učitele. Většinou každé učitel nemá problém s dítětem. K nim si cestu najdete, za chvíli víte, kdo jaký je, a prostě naučíte se s nima komunikovat. Ale s rodiči, tam je to prostě brozně složitý,*“ říká paní učitelka Lišková. Podle ní je jednodušší vytvořit si dobrý vztah s žákem než s jeho rodičem. Může to být tím, že tyto typy vztahů mají rozdílnou dynamiku a neřídí se stejnými pravidly. S žáky tráví učitelé více času než s rodiči a jsou také v rozdílném postavení. Paní učitelka dále popisuje: „*Žák si může s tím učitelem úplně úžasně rozumět. Ale neznamená to, že si rozumí rodič toho žáka s tím učitelem. Takže být můžete mít úplně úžasnou vazbu s tím žákem, tak můžete narazit na nějakou prudivou maminku nebo tatínka, a je problém.*“ Nemusí tak ani platit vžitá představa, že mají učitelé špatný vztah pouze s rodiči žáků, kteří mají ve škole nějaké problémy.

Kdo jsou problémoví rodiče z pohledu školy? Z analýzy pořázených rozhovorů vyplynulo, že můžeme rodiče, se kterými mají učitelé problematický vztah, rozdělit podle míry angažovanosti ve vztahu ke škole na pasivní a aktivní.

Rodiče pasivní

Když jsem v rozhovoru položila otázku, které rodiče vnímají učitelky jako problémové, první odpověď vždy zněla, že jde o ty, kteří se školou vůbec **nekomunikují a nespolupracují**. Podle typologie Šedřové (2004, s. 38–39) jde o rodiče spadající do kategorie „špatní“, neprojevující zájem o vzdělání svých dětí a nepodporující je v učení.

Vzhledem k tomu, že tito rodiče jsou popisováni na základě činností, které nevykonávají (nekomunikují a nespolupracují), budu je dále označovat jako pasivní. Paní učitelka Lišková rodiče tohoto typu popisuje takto: „*Samo-zřejmě ve vztahu se školou problémový rodič je ten, který vůbec nereaguje na cokoli ze školy. To je problémový rodič, to je taková ta první varianta. Že se objeví ať už při přivítání prvňáka, a pak ho už nikdy nevidíte.*“ Učitelé samo o sobě vadí, že nemá s rodičem žádný kontakt. Paní učitelka Daňková říká: „*Pokud ten rodič zájem má, tak čtyřikrát do roka nebo pětikrát sem přijde na ty třídní schůzky, nebo na hovorové hodiny, a to se potom většinou protáhne. Ale pokud nemá zájem, tak... A vidí, že to dítě prospívá, tak nemá vůbec žádnou motivaci, jsou tady takové rodiče, že prostě vidí, zkonkou žákovskou, řeknou si, no tak jako dobrý, a víc je nezajímá.*“ Není třeba žádné nadstandardní aktivity, aby měl učitel o rodiči základní představu, že zájem má. Pokud však na třídní schůzky rodič nechodí, je to pro učitele automaticky svědectvím o rodičově nezájmu a podle toho jej dále posuzují. Podle paní učitelky Zajíčkové se to, že pasivní rodiče neprojevují

o školu zájem, odráží na chování jejich dětí a také jejich vztahu ke škole, jako děti v její současné třídě: „*Obrovský problém je vůbec nějak vychovat od té první třídy, tam jsou dvě děti, které se v první, ve druhé třídě balily, že už je to zde nebaví, odcházejí domů. Nemají základní návyky, který by měly z domu mít.*“ Učitelé tedy očekávají, že základní návyky k dodržování školních pravidel (a to i těch nepsaných, zahrnujících uklizenou aktovku) má dítě získat v rodině a má být vychováno k tomu, aby vědělo, jak se ve škole chovat, aby mohla bezproblémově probíhat výuka.

Učitelé od rodičů očekávají nejen obecný zájem o školní záležitosti, ale také spolupráci v oblasti domácího učení: „*No ideální by bylo, kdyby se koukli občas do sešitu třeba, (...) tak bych předpokládala, že ten rodič ví, že v té škole se něco děje, že v té škole probíhá právě toto učivo. To se obávám, že u spousty rodičů neprobíhá,*“ říká paní učitelka Zajíčková. Na otázku, jak pozná, že rodič nemá přehled, odpovídá: „*No, protože potom ty děčka selhávají víc a víc. A já tam píšu, co bylo v domácím úkolu špatně. A když to napíšu podruhé, to stejný, tak si myslím, že ten rodič to neviděl, nebo že se nad tím nezamyslel.*“ Pokud nevidí nápravu, přestože o ni rodiče písemně žádala, je to pro ni důkaz nezájmu, který se však navíc odráží na školním výkonu dítěte. Úkolem rodiče tedy podle ní je s dítětem doma pracovat tak, aby se dítě zlepšovalo a nedělalo stále ty stejné chyby. Tím rodič spolupracuje na vzdělávání dítěte s učitelem a pokračuje doma v tom, co učitel ve škole začal.

Paní učitelka Zajíčková říká, že se rodiče, kteří se dítěti doma v oblasti školy nevěnují, vzdávají svých povinností: „*Jako kdyby všechno přebírají na školu. Veškerý neúspěch toho dítěte, za to může škola. Kdežto v té čtvrté třídě, protože to považujeme za jednu z nejlepších tříd, co zde je, pokud to dítě je neúspěšný, tak se snaží doma pro to udělat něco, aby druhý den bylo úspěšnější. Ale tady to hodí vlastně na toho učitele. Ten učitel za to může.*“ V tomto případě učitel řeší, jak s neúspěchem dítěte pracují rodiče. Ti mohou převzít odpovědnost a vlastní aktivitou se snažit, aby se výsledky dítěte zlepšily, anebo vnímají školní úspěšnost žáka především jako povinnost školy, což v jejich očích činí odpovědné za neúspěch (a za případnou nápravu) pouze učitele. Takový stav však učitelé vnímají negativně, protože se neztotožňují s tím, že by měli nést celou odpovědnost sami.

Respondentky pasivní typ rodičů uváděly bez zaváhání jako první odpověď na otázku, kdo je podle nich problémový rodič. To může být spojeno s obecným povědomím o tomto typu rodičů. Dalším možným vysvětlením je, že rysy, kterými se tento typ rodiče vyznačuje (nereagování na impulzy ze školy, nedocházení na třídní schůzky či školní akce), vcelku neoddiskutovatelně znamenají, že takový rodič neplní svou roli vůči škole uspokojivě a učitel tak o něm promlouvá s přesvědčením, že jej za problémového nepovažuje jen on sám, ale jde o obecně přijímaný koncept. Protože v tomto případě nejde o nové zjištění, nebudeme se jím dále zabývat a přejdeme k zajímavějším výsledkům výzkumu.

Rodiče aktivní (nespokojení)

Zatímco o rodičích, kteří jsou pasivní, se dotazované učitelky příliš nerozpovídaly, emocemi nabitě byly rozhovory o rodičích, kteří pasivní nejsou, avšak také jsou učitelkami vnímáni jako problémoví. O takových rodičích se učitelky rozhovořily spontánně hned poté, co stručně popsaly „klasický“ pasivní typ rodiče. Tyto aktivní rodiče spojuje jejich nespokojenost se školou a ambiciózní a úzkostné rodičovství.

Paní učitelka Daňková přiznává, že si rodiče chodí do školy stěžovat: „*To není, jako že by vytýkali. Oni se ptají, no ono jde o to, že to dítě přijde domů a ono jim řekne, že má špatnou známku, protože něco. Ale ono to je jinak. (...) A oni strašně věří těm dětem. Co říkají děti, to je pravda. Ty děti umí manipulovat s těma rodičema, že jo. Takže to není o vytýkání, to je spíš takový zastávání se pořád toho svého dítěte a neuvědomování si, že to moje dítě asi není takový, jak se mně jeví doma.*“ Paní učitelka Daňková se tedy hájí, že si rodiče nechodí stěžovat na její práci, přestože si podle ní stěžují například na neadekvátní hodnocení svého dítěte, což je právě v její kompetenci. Brání tak své postavení „dobrého učitele“, zatímco rodiče se zastávají svého dítěte. Podstatu problému učitelka popisuje spíše jako zkreslený pohled rodiče na situace, které ve škole probíhají, a na jeho dítě, avšak i ona tímto dokládá občasnou **nespokojenost** rodičů s tím, co se děje ve škole.

Tuto nespokojenost vnímá také paní učitelka Lišková: „*Ti rodiče teď mají v rukách strašně moc jako takovou moc, že můžou manipulovat těma dětma, a i teda tím učitelem. Ať je to dobře nebo špatně, tak vlastně ty děti můžou dávat na jiný školy a většina rodičů prostě chce, aby to bylo tak, jak oni si představují, a teď se snaží do té školy vnést to, co oni znají, to, co mají obmataný, když oni chodili do školy.*“ Učitelka pocítuje, že rodiče mají určité prostředky, kterými se snaží prosazovat ve škole své zájmy. Mluví dokonce o manipulaci dítětem a jeho prostřednictvím učitelem, což může značit, že vnímají požadavky na změny negativně, jako nekalost ze strany rodičů. Rodiče jsou podle této výpovědi nespokojení, když škola funguje jinak než v době, kdy ji sami navštěvovali. Navíc stejně jako paní učitelka Daňková výše mluví o manipulaci, tentokrát ale naopak manipulaci dětí rodiči. Kontakt rodičů s dětmi učitelky nejsou přítomny a nemohou jej mít pod kontrolou, proto není divu, že jsou nervózní z toho, jak jsou doma podávány některé informace.

Paní učitelka Lišková to vysvětluje takto: „*(...) prostě neví, jestli je to dobře nebo špatně, a když tomu nerozumí, protože ne všichni jsou takoví, že by věděli, proč je to tady tak, tak v tom začnou hledat problémy. A to třeba my tady na škole nemáme, ale zase od těch svých kolegů vím, že jsou rodiče, kteří chodí do té školy jako škodit cíleně. Že vám tam posílají kontroly. Jako: Já tomu nerozumím, tak ať ji zkontroluje tam inspektor. A zřizovatel.*“ Učitelka si tedy myslí, že rodičům vadí změny ve škole proto, že jim dostatečně nerozumějí. To by však nejspíše znamenalo, že rodičům nebyly tyto změny dostatečně vysvětleny a že rodiče nemají o škole

natolik kvalitní informace, aby s nimi byli spokojeni. Svědčilo by to o nedostatku komunikace mezi školou a rodiči. Pokud učitelka zná zprostředkované případy, kdy se v takové situaci obracejí rodiče na kontrolní orgány, značí to silnou nedůvěru ke škole ze strany rodičů. Paní učitelka Lišková tuto situaci popisuje zřejmě proto, že se jí sama obává. Že takovéto situace v České republice skutečně nastávají, dokládá i nedávná studie (Viktorová, 2011), která však popisuje, že jde pouze o vyhrcoené případy, kdy může dojít až k podání trestního oznámení, ale i to je většinou nakonec staženo anebo zastaveno.

Rodiče, kteří jsou se školou nespokojeni a učitelé tak vnímají vzájemný vztah jako problematický, spojuje podle učitelek dále **přílišná úzkostlivost** při výchově.² Paní učitelka Lišková říká: „*Hodně se o ty děti bojí, protože těch případů, který nám předkládají média, tak těch je hodně, rodiče mají takovej až úzkostnej pocit, když to dítě má jít samostatně tady třeba 500 metrů do školy, tak oni ho vozí autem.*“ To potvrzuje také paní Janová, která byla označena za jednu z matek, které mají se školou problematický vztah, když mluví o své dceři: „*Ona je právě ten typ, který se pořád všeho bojí. Taková vyplašená, taková křehká. A vždycky když už to v sobě nějak překoná a trošku zesrdnatí a řekne: ‚Jo, já už půjdu,‘ tak vyběhne v televizi nějaká zpráva, že zase zamordovali nějaký dítě a v tu ránu je zase tam, kde byla a bojí se.*“ Paní učitelka Lišková zmiňuje situace, kdy se taková úzkostlivost týká školy: „*Někteří rodiče jsou takoví ti úplně chorobně úzkostní, že jako ráno přivezou dítě, odvedou ho do šatny, ještě zkontrolují a ještě jsou schopní mu třikrát během dopoledne zatelefonovat na mobilní telefon. Na prvním stupni. Což já vůbec tomu nerozumím. Jezdíme na školu v přírodě a tam to probíhá úplně podobně. Bud' tito rodiče vůbec děti na školu v přírodě nepustí.*“ Úzkostlivá výchova tak může mít nepřímý, ale i přímý dopad na učitele, kdy se dítě bojí zapojit do aktivit ve škole,³ anebo když má rodič na učitele speciální požadavky.

Přestože konkrétní vztahy s nespokojenými rodiči považují učitelky za problematické, neznamená to, že vnímají negativně vše, co rodiče dělají. Ambivalentně přijímaná je takto **ambicióznost** těchto rodičů, kterou učitelky spíše vítají. Má pro ně totiž dvě výhody. Tou první je, že ambice v oblasti úspěchu jejich dítěte u rodičů podněcují větší dohled nad dítětem, což učitelům napomáhá v povzbuzování žáků k lepším výsledkům. Tak to alespoň respondentky z řad učitelek vnímají.⁴

² Psychology je takovýto typ výchovy nazýván **hyperprotektivní výchovný styl** a je řazen mezi patologické výchovné styly (Čáp & Mareš, 2007; Ungar, 2009).

³ Paní Lišková říká: „*Takže pak když něco nabídnete, tak řada dětí začne: ‚Ale co když?‘“* Toto odmítání je pak bariérou při vykonávání její práce.

⁴ Fan a Chen (2001) na druhou stranu tvrdí, že rodičovská kontrola je jen slabě spjata s dobrými výsledky žáků, zatímco velmi silně na školní úspěch dětí působí rodičovské tužby a očekávání, které ambiciózní rodiče projevují.

Druhým kladem ambiciózního rodičovství je podle učitelek podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá: „*Tam je to o tom cíli, který si ten rodič zvolí, to znamená, že se s ním [s dítětem] něco dělá. Nemyslím třeba jako do školy, ale jsou děti, které mají kroužky, případně rodiče, kteří s nimi jezdí na různé akce, na brady, na zámký, do bazénu,*“ říká paní učitelka Daňková. Takovéto prostředí podle ní dítě všestranně rozvíjí: „*(...) jim to otvírá náhledy na život, na svět. Zkusí si různé věci a ty možnosti se jim určitě posouvají.*“ Rodiče tak učitelům pomáhají v tom zásadním – vzdělávání dítěte.

Tento rys je však pro učitele obtěžující v případech, když jsou rodiče nespokojení se známkováním a dožadují se lepších známek, než jaké si podle učitele žák zaslouží: „*No většinou to bývají třeba děčka, který mají dobrý známky. Většinou to jsou děčka, který jsou na hraně jedniček a dvojek (...). Takže to jsou takoví ti sběratelé jedniček. To jsou děti těch ambiciózních rodičů, kteří mají pocit, že je musí mít za každou cenu,*“ říká paní učitelka Lišková. Myslí si, že podle těchto rodičů by děti měly mít samé jedničky, a když dostanou dvojku, vnímají to rodiče jako velké pochybení buď ze strany dítěte, nebo učitele. Učitel musí v takovém případě obhajovat svou práci,⁵ zatímco rodič hájí své zájmy, které spočívají v tom, aby žák dosáhl nejlepšího hodnocení – a tedy jedničky. Na jedné straně tedy podle učitelů takoví rodiče zasahují do jejich odborného hodnocení žáka, na druhé straně je velmi pozitivně vnímán prospěšný vliv na dítě, jeho rozvíjení a motivování.

Rodiče jsou nespokojení proto, že jim na vzdělání jejich dítěte záleží. Mohou však se svou nespokojeností nakládat různě. Přístup, při kterém rodiče řeší své nároky se zástupci školy, nazývám hlasitá nespokojenost, naproti tomu pokud rodiče svou nespokojenost škole neodhalují a volí jiné strategie (rezignují na řešení, sami kompenzují nedostatky školy, anebo se rozhodnou školu změnit), lze mluvit o tzv. tiché nespokojenosti. Různé strategie nevolí rodiče pouze na základě odlišných osobnostních charakteristik, ale může jít o vývojová stadia, stejně jako v případě respondentek (paní Janové a paní Filipové) v tomto výzkumu.

⁵ Paní učitelka Lišková: „*My máme průhledný známkování, když to splní na tolik procent... Ale oni říkají: „No, ale vy jste tam ty otázky položila tak a tak.“ Jo a teď vás začnou napadat, ale já vím, proč jsem to tak udělala, že? A teď musíte vysvětlovat. Ptá se vás na to, že? Ale většinou fakt: „A proč jste mu nedala ještě jednu šanci?“ Dala jsem mu dvě šance, nemůže jednu písemku psát na čtyřikrát...“*

Hlasitá nespokojenost

Rodiče, kteří jsou nespokojení hlasitě, vyjadřují své požadavky přímo ve škole. Maminka Aljoši, který navštěvuje školu paní učitelky Liškové, paní Filipová, není podle svých slov se školou vůbec spokojena: „*Takhle, protože mně to tady vadí. To vám řeknu, že mně normálně vadí, že prostě tady ta škola nepříznubuje se lidem. Jak já si to myslím.*“ Tím myslí, že pokud přijde s nějakým požadavkem (v minulosti to bylo zavedení ranní školní družiny, osamostatnění malotřídek a rozdělení na jednotlivé třídy podle ročníků, zřízení anglického kroužku a další), není její žádost vyslyšena. A to buď vůbec, anebo nedostatečně. „*Ted' naposledy jsme šly s maminkama. Jsme jako kdyby takhle to šly trochu řešit, no. Šly jsme za ředitelkou,*“ paní Filipová mluví o situaci, kdy chtěly společně s matkami spolužáků jejího syna prosadit náročnější domácí úkoly a zavedení povinné domácí četby. „*My jsme chtěly pomoc té školy. Že by s náma spolupracovala.*“ Aktivně tak projevíly svou nespokojenost s činností školy a předložily přímo vedení návrhy na změny. Paní učitelka Lišková, která je zároveň ředitelkou školy o této situaci vypovídala spontánně také: „*Takže tady byla delegace rodičů loni za mnou s tím, že by chtěli řešit problém, že nejsou spokojeni s tím, jak paní učitelka jako to tam vede, jako že ty děcka jako málo píšou a já nevím, málo čtou, málo všechno. Z mého pohledu v té třídě ta výuka probíhá dobře, protože když jsem tam byla na hospitaci, tak všechno bylo v pořádku a nezdálo se mně, že by málo psali, četli. Naopak těch činností tam měli z mého pohledu poměrně hodně.*“ Paní ředitelka navrhla přizvat k řešení třídní učitelku, což bylo údajně matkami zamítnuto. „*Nějak jsme to probrali, a teda bez té třídní, já jsem řekla, že si to zapíšu, že s tou třídou to projednám.*“ Paní Filipová popisuje výsledek svého snažení jako neuspokojivý, jelikož se podle ní zvýšila náročnost úkolů příliš, což nepovažuje za vyslyšení požadavků, ale za schválnost ze strany školy. K dalším důsledkům tohoto případu se vrátím v další části textu, jelikož v tuto chvíli matky přestaly v řešení své nespokojenosti se školou aktivně spolupracovat.

Nespokojenou maminkou je také paní Janová ze školy paní ředitelky Daňkové. Paní Janová je přesvědčena, že je proti ní škola zaměřena, a pokud se ve škole děje něco špatně, jsou to ze strany školy naschvály. Strach, že příkoří, která musí snášet, jsou proti ní úmyslná, se pak promítá do všech oblastí školního života. Jako třeba naposledy, kdy se její dcera nedostala do družiny, protože již navštěvuje pátou třídu: „*No údajně je tam plno. Já jsem se ptala paní učitelky. Ale když jsem se ptala, kolik konkrétně mají přihlášených dětí, tak ona mi řekla, že úplně přesně neví, ale že mají plnej stav. Což mi přijde taky jako hodně divná odpověď.*“ S takovou odpovědí nebyla spokojená. Chtěla mít jistotu, že její dítě není do družiny přijato opravdu z kapacitních důvodů, a bez důkazů nechce věřit ani učitelce, se kterou zatím nezažila žádnou konfliktní situaci. „*Ta družinová. Ta, kterou máme rádi a která je tak brožně šikovná, tak mi takhle šalamounsky odpověděla. Já vím, že kapacita družiny je 25 dětí, ale protože mi*

to ona není schopná říct, tak já nevím, jestli jí to mám věřit, anebo nemám.“ Aby mohla zradu vyloučit, přemýšlí, jak a zda si má informaci o naplněnosti družiny ověřit: *„Tak já teďka fakt nevím, jestli si to mám zkusit zjistit přes obecní úřad, kolik přesně tam těch dětí v té družině je, abych si mohla být jistá, že mi řeknou pravdu.“* Na otázku, co by tím získala, odpovídá: *„Že bych věděla, že mi lžou. Což by mě tady na tuto paní učitelku strašně mrzelo.“* Informaci tedy nechtěla získat proto, aby s ní mohla dále nakládat ve prospěch umístění dítěte do družiny, ale pouze proto, aby věděla, zda se na ní neděje ze strany školy bezpráví, které tuší při každé možné situaci.

Tichá nespokojenost

Rodiče, které jsem na základě jejich strategie řešení problémů nazvala tiše nespokojení, mají podle učitelů stejné charakteristiky jako rodiče hlasitě nespokojení (tedy nespokojenost se školou, úzkostnost při výchově, větší ambice), avšak svou nespokojenost nevyjadřují přímo škole a učitelům, ale pouze dalším rodičům, sousedům, anebo v důsledku svým chováním.

Vraťme se k příběhu paní Filipové. Paní ředitelka Lišková popisuje situaci poté, co jí matky přednesly své požadavky: *„[Řekla jsem jim], že bych byla ráda, kdybychom se sešly za měsíc, nebo třeba na dalších třídních schůzkách a aby za mnou přišly a aby řekly, jestli se to změnilo jako k lepšímu, anebo jestli je to pořád stejné, ale abych věděla, abych měla nějakou zpětnou vazbu. Výsledek byl ten, že všichni ti rodiče dali dítě pryč z naší školy.“* Takovéto vyústění paní ředitelku Liškovou nemile překvapilo: *„Ty matky neměly ani už tu odvalu, aby přišly sem a oznámily mně, že to dítě dávají pryč. Já jsem se to dozvěděla až vlastně z té školy, kam ty děti přechází. Takže oni tu odchodili jako ten rok a prostě najednou, a furt se tvářili, že všechno v pořádku a najednou bylo dítě pryč. Takže já vlastně vůbec nevím, co byl teda ten důvod, proč to dítě dali pryč. Vůbec jako tomu nerozumím.“* Z matek hlasitě nespokojených se po neuspokojivém řešení jejich situace staly matky tiše nespokojené, které své kroky přestaly se školou nadále konzultovat a přestaly s ní ohledně řešení své nespokojenosti komunikovat. A to nejen ty, které se uchýlily ke krajnímu řešení přestupu na jinou školu, ale také paní Filipová, která ve škole syna nechala, po letech změnila svou strategii vyrovnávání se s problémy, které se školou má: *„Já už jim tam ani nechcu nic říkat. Já už počkám, až Aljoša dočodí ten ročník a potom se o tu školu nestarám. To tak víte, když to několikrát řeknete, co si myslíte, ale ta škola vám nechce vůbec vyhovět a jakoby vyjít vstříc, tak to už potom taková jakoby rezignace, jo?“* Přestože některé požadavky vyslyšeny byly (úspěšně zavedení anglického kroužku, méně úspěšně zvýšení náročnosti domácích úkolů), škola se podle ní zachová ideálně pouze ve chvíli, kdy uspokojivě vyhoví každému jejímu požadavku. Její syn nyní nastoupil do posledního ročníku, proto již odmítá dále se školou své požadavky řešit.

Podobnou přeměnu popisuje paní Janová, která byla přesvědčena, že je její dcera od první třídy šikanována spolužačkami. Třídní učitelka však měla názor, že tomu tak není. Paní Janová situaci opakovaně řešila do chvíle, než se vyměnilo vedení školy a ona by musela začít vše řešit zase od začátku: „(...) a to už jsem si pak nestěžovala. To mi připadalo, že to nemá smysl.“ Neúspěšné řešení první konfliktní situace tak vedlo k rezignaci do budoucna: „A od té doby mám takovou obavu cokoli řešit v té škole. Protože se bojím, že by to dopadlo stejně.“ Z rodiče, který svou nespokojenost s děním ve škole řešil přímo se zástupci školy, se tak po nepříjemné zkušenosti, kdy nebyly problémy řešeny tak, jak by si představoval, stal rodič, který je nespokojený pouze v tichosti.

Ve chvíli, kdy rodič se školou nekomunikuje, anebo přestane komunikovat, je pro učitele i vedení školy pak těžké zjistit, co si tito rodiče myslí, jaké jsou jejich představy o škole a zda jsou tyto představy naplňovány. Bez toho nemůže škola na požadavky a nespokojenost rodičů reagovat a taková nespokojenost přetrvává, což může v extrémním případě vést až k odchodu žáka ze školy. Přesto existují kanály, jimiž se učitel dozví, že rodičům něco vadí, ačkoli to hlasitě neventilují. Paní učitelka Daňková říká: „Jako dozvíte se, protože je to taková ta drbárna, dozvíte se, co prostě kde kdo řekl.“ Také paní učitelka Lišková si všímá rodičů, kteří jsou nespokojeni a neřeknou jí to: „Nastává vlna takových těch rodičů, kteří ve třídě nemají problém. Všechno vědí, všechno je jim úplně jasné, je to všechno takhle správně, vyjdou ven před školu, vytvoří hlouček a tam probírají všechny tady tyhle věci.“ Učitel tak může stížnost zaslechnout, i když nebyla určena jeho uším, když stěžujícího se rodiče mívá třeba v blízkosti školy, anebo se tyto stížnosti k učitelům přece jen donesou. Ne však již ve formě platné výzvy, ale pouze jako tvrzení někoho jiného, že takovou výpověď slyšel.

Tiše nespokojený rodič je tak pouze jiným druhem nespokojeného rodiče, který neřeší (nikdy neřešil anebo přestal řešit) své požadavky přímo se školou. Může se bát pocitu trapnosti (Palts & Harro-Loit, 2015), anebo jednoduše toho, že v řešení problémů se školou nebude úspěšný. Své názory a požadavky však přesto vyslovuje (v domácnosti, při debatě se sousedy), a dokonce může i reagovat na jejich neplnění větší nespokojeností, která může nakonec škole uškodit, ať už tím, že dojde k přeřazení dítěte na jinou školu, anebo poškozením obrazu školy i u jiné části veřejnosti, která se pak může rozhodnout své děti na tuto školu nezapsat.

Závěr

Výsledky kvalitativního šetření do značné míry korespondují s dosavadními zjištěními a uvažováním o problematickém vztahu rodičů a učitelů. Učitelé mají podle svých výpovědí špatné vztahy s rodiči **pasivními**, kteří o školu nejeví zájem. Že takoví rodiče existují, popisují se samozřejmostí, která vyplývá také z obecného přijímání takového rodičovského přístupu jako špatného.

Větší starosti si učitelé dělají s rodiči, kteří jsou v přístupu ke škole aktivní. Učitelé nemají radost, když je přehnaně **aktivní rodič** „obtěžuje“ neustálými požadavky, ale jsou schopni tuto skutečnost přetrpět. Jde spíše o osobní názory učitele a jeho další charakteristiky, které určují, nakolik bude mít pocit, že rodiče zasahují do jeho kompetencí, nebo jej obtěžují po pracovní době (někdo je rozhořčen, že se jej při setkání na ulici rodiče na žáka ptají, jiný to vnímá jako ideální příležitost). Zjednodušeně můžeme říct, že takovýto vztah přináší učiteli určitou nepohodu. V návaznosti na teorie zabývající se bojem o moc a postavení (Bourdieu, 1990) pak můžeme učitelovu nespokojenost s příliš aktivním rodičovským přístupem vnímat jako strach o udržení si své pozice profesionála a souboj s rodiči s dobrým sociálním postavením o kulturní kapitál. Tito rodiče, kteří jsou aktivní natolik, že je učitelé vnímají jako problémové, se vyznačují tím, že jsou se školou v určitých ohledech nespokojeni (respondenti vypovídali o různých typech připomínek a požadavků, kterými svou nespokojenost vyjadřovali, od náročnosti výuky, rozšíření školní družiny a kroužků přes výchovné požadavky) do jisté míry praktikují úzkostné rodičovství a jsou ambiciózní, což je však učiteli přijímáno ambivalentně. Ambiciózní rodiče mají sice tendenci vyjednávat pro dítě co nejlepší známky, zároveň však pomáhají učiteli v motivaci dítěte k učení.

Šedřová (2009) popsala tzv. tiché partnerství, ve kterém umí matky odhadnout, co se od nich očekává, a zároveň ví, že přílišná aktivita jejich obrazu dobře spolupracujících matek spíše uškodila. To dokazovaly také výpovědi učitelek. Výpovědi paní učitelky Daňkové a Liškové tak jen potvrzují, že větší aktivita může být považována spíše za kverulanství než pokus o spolupráci.

Větší problém však podle učitelů nastává, když je rodič **tíse nespokojený**, ale nemají možnost dozvědět se, z čeho tato nespokojenost pramení, což ohrožuje jejich pozici dobrého učitele, potažmo dobré jméno (a odhlášením žáka také finanční rozpočet) školy. Projevilo se ale, že potichu může být rodič, který je přesvědčen, že nebude vyslyšen. Tato studie dokumentuje vývoj od hlasitých projevů nespokojenosti po tiché, při kterém rodiče nejprve volili strategii řešit své požadavky přímo se školou, ale po neuspokojivých výsledcích na tento přístup rezignovali. Protože učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, vypovídaly o marné snaze zaktivizovat rodiče, aby své připomínky se školou diskutovali, může zjištění, že je tichá nespokojenost případným důsledkem předchozí neúspěšné strategie, vést k opatřením do budoucna.

Z výpovědí rodičů i učitelů je těžké zjistit, na čí straně leží odpovědnost za špatnou kvalitu jejich vztahů. Ukázalo se, že rodiče někdy opravdu mohou mít až přehnané nároky na školu, na druhou stranu se zdá, že někteří učitelé nechápou aktivní rodičovský přístup ke škole a vidí v něm riziko. Otázkou také je, zda učitelé a rodiče tolik touží po (v literatuře a legislativních dokumentech ideálním) partnerském vztahu a vyšší míře angažovanosti rodičů do celého života školy. Zatímco vědecké výzkumy ukazují, že má toto aktivní partnerství příznivý vliv na školní výsledky, resp. učení dětí (o což jde v celé věci především), učitelé (a částečně ani rodiče) na takovouto spolupráci ještě připraveni nejsou. Letitá tradice přísně rozdělených území a možná také nepřilíhající ideální zaměstnanecké podmínky ve školách nahrávají v našem prostředí představě, že rodič, který se angažuje příliš, je pro učitele obtíží anebo hrozbou. Zřejmě ale právě rodiče uplatňováním svého klientského přístupu ke škole mohou tento stav změnit a přinutit školy, aby byly více otevřené a nebály se je ke své činnosti přizvat.

Literatura

- Bæck, U.-D. K. (2010). 'We are the professionals': A study of teachers' view on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Bowen, N. K., & Wretman, C. J. (2014). Rural neighborhoods and child aggression. *American Journal of Community Psychology*, 54(3–4), 304–315.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perrity, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- Goffman, E. (1999). *Všichni brajeme divadlo: Sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Hornby, G., & Lafaale, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategie-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- Musial, E. (2014). Teacher-parent cooperation and pupils' achievements in the perception of adult respondents (based on the example of secondary schools). *Pedagogika*, 114(2), 96–105.
- Palts, K., & Harro-Loit, L. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 139–154.

- Pecháčková, Y., Havigerová, J. M., Ježková, L., & Kučerová, M. (2012). Pilot Study: Parents in relation to primary school – The needs and attitudes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1983–1992.
- Pecháčková, Y., Kabešová, G., Kuzdasová, K., & Vítková, H. (2014). Family and school – Partners or rivals? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 757–763.
- Pulišová, K. (2015). *Rodiče žáků 1. stupně ZŠ vnímání učitelů jako problémoví* (diplomová práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/329223/ff_m/
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zkatové teorie*. Boskovice: Albert.
- Šedřová, K. (2004). Role rodičů ve vztahu ke škole: Teoretické koncepty a empirická zjištění. In M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková, & V. Čiháček, *Škola a /versus/ rodina* (s. 33–51). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–51.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.
- Švaříček R., & Šedřová K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Todd, E., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnership. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 227–236.
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258–271.
- Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 27–47.
- Vojtíšková, K. (2010). Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika*, 60(2), 115–126.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Tauris. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Westergård, E., & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: A study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 97–107.
- Yoder, J., & Lopez, A. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 415–433.

Kontakt na autorku

Kristýna Pulišová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: pulisova@mail.muni.cz

Corresponding author

Kristýna Pulišová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: pulisova@mail.muni.cz