



Bakalářská práce

Specifika spolupráce školy a rodičů vietnamských žáků

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Aneta Vošmiková

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Specifika spolupráce školy a rodičů vietnamských žáků

Jméno a příjmení:

Aneta Vošmiková

Osobní číslo:

P20000222

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávající katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jakým způsobem spolupracuje škola a rodiče vietnamských dětí.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

čeština

Seznam odborné literatury:

BITTNEROVÁ, D., 2009. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. 1. vyd. Praha: Ermat. ISBN 978-80-87178-06-5

KOCOUREK, J. aj., 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. 1. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-7319-055-9.

PRŮCHA, J., 2004. *Interkulturní psychologie*, 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, J., 2006. *Multikulturní výchova – příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.

ŠIŠKOVÁ, T., 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 28. března 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

30. června 2024

Aneta Vošmiková

Anotace

Tato bakalářská práce zkoumá specifika spolupráce mezi školou a vietnamskými rodiči. Zabývá se obecným významem, podstatou a formami spolupráce mezi školou a rodiči. Analyzuje možnosti žáků vietnamského původu, specifika setkávání dětí a rodičů z minority a učitelů z majority na českých základních školách a uvádí nejvýznamnější aktéry této interakce. Empirická část obsahuje výstupy z průzkumu pomocí rozhovorů s vietnamskými rodiči a učiteli. Popisuje cíl průzkumu, respondenty, průběh průzkumu a průzkumná zjištění. Závěrem shrnuje klíčové poznatky a výsledky práce.

Klíčová slova

Spolupráce, škola, vietnamské rodiny, socioekonomický status

Annotation

This bachelor's thesis examines the specifics of collaboration between schools and Vietnamese parents. It addresses the general significance, essence, and forms of cooperation between schools and parents. The thesis analyses the opportunities for students of Vietnamese origin, the specifics of interactions between children and parents from the minority group and teachers from the majority group in Czech elementary schools, and identifies the key actors in this interaction. The empirical part includes findings from a survey conducted through interviews with Vietnamese parents and teachers. It describes the research objective, respondents, research process, and research findings. Finally, it summarizes the key insights and results of the study.

Keywords

Collaboration, School, Vietnamese families, Socioeconomic status

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Spolupráce školy a rodiny.....	10
1.1. Význam spolupráce školy a rodičů na školní úspěšnost dítěte	10
1.2. Podstata spolupráce školy a rodiny	11
1.3. Formy spolupráce rodiny se školou	12
2. Žáci vietnamského původu v českém školství	14
2.1. Možnosti žáků odlišné národnosti ve vzdělávání na českých základních školách.....	15
2.2. Spolupráce s žáky a jejich rodinami vietnamského původu	16
2.3. Aktéři spolupráce školy a rodičů vietnamských dětí	18
Empirická část.....	25
3. Průzkum	25
3.1. Cíl průzkumu	25
3.2. Metodologie průzkumu	25
3.3. Respondenti a prostředí průzkumu	26
3.4. Průběh průzkumu	27
3.5. Průzkumná zjištění.....	28
4. Diskuse	34
5. Navrhovaná opatření	38
Závěr	40
Zdroje	41
Seznam příloh.....	44

Seznam použitých zkratek a symbolů

PISA	Programme for International Student Assessment
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou spolupráce mezi školou a rodinou, zejména s ohledem na vietnamské rodiče a jejich děti ve českém školství. Práce analyzuje význam této spolupráce a zkoumá různé formy interakce mezi rodinou a školou. Dále se zaměřuje na specifika žáků vietnamského původu ve vzdělávání na českých základních školách a identifikuje klíčové aktéry této spolupráce. Empirická část práce obsahuje výstupy z průzkumu provedeného pomocí rozhovorů s vietnamskými rodiči a učiteli. Na závěr jsou shrnuty klíčové poznatky a výsledky průzkumu.

Spolupráce mezi školou a rodinou je klíčovým prvkem pro úspěšné vzdělávání žáků. V kontextu vietnamské komunity v České republice nabývá tato spolupráce specifického významu, neboť vietnamská komunita představuje významnou menšinu s odlišnými kulturními a jazykovými rysy. Výchova a vzdělávání dětí vietnamského původu tedy vyžadují nejen specifický přístup, ale i hlubší porozumění mezi školou a rodinou.

Spolupráce mezi školou a vietnamskými rodiči často naráží na různé překážky, mezi něž patří zejména jazyková bariéra a kulturní rozdíly. Mnoho vietnamských rodičů nemluví dobře česky, což může komplikovat komunikaci s učiteli a porozumění školním požadavkům a očekáváním. Kulturní rozdíly se mohou projevit například v rozdílných přístupech k výchově dětí, což může vést k nepochopení a nedorozuměním.

Práce analyzuje různé formy interakce mezi rodinou a školou, mezi něž patří rodičovské schůzky, školní akce, individuální konzultace s učiteli a další. Specifika žáků vietnamského původu ve vzdělávání na českých základních školách zahrnují nejen jazykové, ale i sociální a kulturní aspekty. Žáci vietnamského původu často čelí dvojí výzvě – musejí se přizpůsobit českému vzdělávacímu systému a zároveň udržovat svou vietnamskou identitu a kulturu. Tento dvojí tlak může vést k různým problémům, jako jsou například obtíže se zapojením do kolektivu, stres z očekávání rodičů nebo konflikty mezi rodinnými a školními hodnotami.

Klíčovými aktéry spolupráce mezi školou a rodinou jsou učitelé, rodiče, tlumočníci a žáci. Učitelé mají významnou roli při vytváření podpůrného a inkluzivního prostředí pro

vietnamské žáky. Musí být schopni nejen vzdělávat, ale také porozumět specifickým potřebám a problémům, s nimiž se tito žáci setkávají. Rodiče naopak hrají zásadní roli v motivaci a podpoře svých dětí ve vzdělávání. Je nezbytné, aby byli aktivně zapojeni do školních aktivit a byli informováni o pokrocích svých dětí.

Empirická část práce se zaměřuje na konkrétní zkušenosti vietnamských rodičů a učitelů. Průzkum byl proveden pomocí rozhovorů, které poskytly cenné informace o tom, jak vietnamské rodiny a učitelé vnímají spolupráci se školou a jaké překážky a výzvy při této spolupráci zažívají.

Na závěr jsou shrnuty klíčové poznatky a výsledky průzkumu. Práce zdůrazňuje, že efektivní spolupráce mezi školou a rodinou je nezbytná pro úspěšné vzdělávání žáků vietnamského původu. Doporučuje se, aby školy věnovaly větší pozornost specifickým potřebám vietnamských žáků a jejich rodin, a aby byly aktivně zapojeny do budování mostů mezi školou a rodinou. Uvádí potřebu většího zapojení tlumočnicků a kulturních mediátorů, kteří mohou usnadnit komunikaci a porozumění mezi oběma stranami.

Práce tak přináší důležité poznatky a doporučení pro zlepšení spolupráce mezi školou a vietnamskými rodinami, což může přispět k lepšímu vzdělávacímu úspěchu a integraci žáků vietnamského původu v českém školním systému.

Teoretická část

1. Spolupráce školy a rodiny

1.1. Význam spolupráce školy a rodičů na školní úspěšnost dítěte

Výsledky, kterých ve škole děti dosahují, mají velký význam v jejich budoucím životě. Na školní úspěšnost dítěte působí celá řada faktorů a zcela jistě jedním z nejdůležitějších je rodina. Vliv na vzdělávací výsledky má zejména socioekonomický status rodiny, uspořádání rodiny a spolupráce rodiny se školou. Kombinace kvalit, které si dítě přináší z domova do školy, jsou základem školních výsledků (Šedřová 2004).

Mezinárodní šetření PISA potvrzují, že právě v ČR pravděpodobnost školních úspěchů úzce souvisí s tím, v jaké rodině se dítě narodilo. Rozdílnost rodin tak vytváří základ pro velkou nerovnost mezi dětmi a jejich školní úspěšností. Škola tento stav často prohlubuje, protože klade na mnohé děti takové nároky, které nejsou bez pomoci rodiny úspěšně splnitelné. Tento stav ještě prohlubují situace, kdy škola přenáší podstatnou část vzdělávání přenáší na rodinné příslušníky (Čapek 2013).

Vojtíšková (2011) ve svém průzkumu zmiňuje souvislost školní úspěšnosti a úrovně vzdělání rodičů. Nejúspěšnější žáci třídy bývají velmi často z rodin s vysokoškolsky vzdělaným rodičem, nebo s rodiči s maturitou vykonávajícími úřednickou/odbornou práci. Naopak žáci a žákyně se špatným prospěchem zpravidla bývají z rodin, kde jeden či oba rodiče jsou vyučeni a pracují v dělnických profesích. Důležitým faktorem přenášeným z rodičů na děti je samotný vztah rodičů ke škole. Pokud si rodiče nesou špatné zkušenosti ze svého dětství, když školu sami navštěvovali, je obtížnější vytvořit kladný vztah ke škole u jejich dětí (Lenvíková 2020).

Nelze však konstatovat, že rodina je sama o sobě dobrá či špatná – důležité jsou podmínky, které jsou rodiče schopni vytvořit pro školní práci, včetně poskytnutí dostatečných nástrojů. Nezřídka však rodina nedisponuje dostatečnými informacemi o tom, jaké konkrétní požadavky na dítě jsou kladeny a jak nejlépe na zlepšení jeho školního úspěchu pracovat. Rodinám také často chybí informace o příčinách výkonů a chování dítěte (Štech 2000).

Velmi významnou okolností je samotná snaha rodičů spolupracovat se školou. Pokud se rodiče o školu zajímají, aktivně se podílejí na akcích, které pro ně škola pořádá, a spolupracují s ní, pak mohou velkou měrou přispět k úspěchu svého dítěte ve vzdělání.

Taková spolupráce rodičů a školy může přispívat k lepším výsledkům dítěte. Navíc posiluje vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, zvyšuje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zkvalitňuje podporu dětí při překovávání problémů. Dále pomáhá eliminovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu. V neposlední řadě je pro žáky i vzorovým chováním, které vede k respektujícím a konstruktivním interakcím mezi lidmi (Čapek 2013).

Dle případové studia Lenkvíkové (2020) dobrou spoluprací školy s rodinou hodnotí kladně i samotné děti. Rodič, který aktivně spolupracuje se školou a má celkově kladný přístup, motivuje dítě k větší aktivitě, díky které zpravidla přichází i lepší výsledky.

1.2. Podstata spolupráce školy a rodiny

Souběžné působení školy a rodiny na žáka by mělo vézt k všestrannému rozvoji dítěte a je jedním z faktorů úspěšnosti žáka ve škole. Škola i rodiče tuto kooperaci berou jako běžnou součást života, ovšem každý si tuto činnost představuje jinak. Je proto nutné si před zahájením této spolupráce stanovit, jaká forma této spolupráce bude všem nejlépe vyhovovat (Štech 2004).

Payne (1997) uvádí, že do nedávna nelze hovořit o kooperaci rodiny a školy. Komunikační kanál byl omezen na předávání informací a rad od učitelů k rodičům. Díky redefinici rodičovských práv, v rámci legislativních změn v 90. letech, však došlo k možnosti zapojení se do dění školy nad rámec běžných konzultací o výsledcích svého dítěte. Školy musely postupně přehodnotit své činnosti a postupy, tak aby vyhověly nejen státu, ale i rodičům, kteří se dají považovat za odběratele jejich služeb. Podoby spolupráce rodičů se školou jsou ovšem velmi individuální a nelze je jednoduše definovat.

V současnosti je nejčastější formou spolupráce mezi školami a rodinami partnerský vztah. Základem úspěšného partnerského vztahu školy a rodiny je plnění obousměrných závazků, jak školy, tak rodiny. Rabušicová (2003) poukazuje na Epsteinovu typologii, která popisuje různé způsoby, jak mohou rodiče spolupracovat se školou a podílet se na výchově dětí. Jednotlivé kategorie jsou následující:

a. Povinnost rodiny podporovat dítě v učení do školy – Rodiče by měli zajistit základní potřeby dítěte, jako je zdraví a bezpečí, a rozvíjet jeho sociální dovednosti a chování, které

jsou klíčové pro plné využití vzdělávacích příležitostí. To zahrnuje vytvoření bezpečného a podpůrného domácího prostředí.

b. Komunikace mezi rodinou a školou – Škola má za úkol informovat rodiče o životě a práci dítěte ve škole a o jeho pokrocích. Současně by měla vytvořit podmínky pro oboustrannou komunikaci mezi školou a rodinou.

c. Zapojení rodičů do života školy – Rodina dítěte se účastní různých školních a mimoškolních aktivit, jako jsou sociální akce, sportovní události, výlety, koncerty a vystoupení. Rodiče mohou také pomáhat s organizací těchto akcí a někdy se mohou zapojit i do výuky.

d. Zapojení rodiny do domácího učení – Rodiče by měli aktivně pomáhat dětem s domácími úkoly a školní přípravou. Školy mohou poskytovat rodičům informace a vzdělávací příležitosti, aby jim pomohly lépe podporovat své děti.

e. Participace rodičů na rozhodování a řízení školy – Rodiče mohou volit své zástupce do školních řídicích orgánů, vytvářet rodičovská sdružení nebo jiné skupiny, které mohou ovlivňovat činnost školy.

f. Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – Spolupráce s různými institucemi a organizacemi může zlepšit vzdělávací příležitosti v komunitě. Je důležité budovat síť kontaktů, aby všichni zájemci mohli tyto možnosti využívat.

1.3. Formy spolupráce rodiny se školou

Nejčastější formou spolupráce jsou zcela jistě třídní schůzky. Je to jedna z mála možností, kdy mohou rodiče být seznámeni s kvalitou učitelovi práce (Čapek 2013).

Čapek (2013) k této jednoznačně základní interakci uvádí výčet dalších zcela základních forem spolupráce školy s rodiči. Mezi běžné způsoby spolupráce tedy řadí především třídní schůzky a individuální konzultace, informační schůzky pro rodiče prvňáčků, dny otevřených dveří, záznamy v žákovských knížkách, domácí úkoly, nástěnky v budově školy, písemné zprávy s hodnocením dítěte a jeho školních výsledků, mimoškolní aktivity jako například koncerty, vystoupení pro rodiče, výtvarné dílny, rodiče jako vedoucí kroužku a jiných volnočasových aktivit, rodiče jako asistenta při vyučování, rodiče ve školní radě, rodiče jako experta na svůj obor, nebo rodiče jako pomocníka při výletech a exkurzích. Čapek tyto interakce stanovuje jako naprostý základ součinnosti školy a rodičů a zároveň konstatuje,

že na většině českých škol nejsou ani zdaleka všechny uvedené činnosti odpovídajícím způsobem plněny.

Podle Rabušicové (2004) je prezenze rodičů na třídních schůzkách většinou početná, přestože absentují zejména ti rodiče, se kterými pedagog potřebuje nejvíce řešit aktuální situaci žáka.

Běžnou formou setkávání učitele s rodiči bývají individuální konzultační hodiny. Tento způsob setkávání je více individuální a pedagog má více prostoru věnovat se jednomu žákovi a jeho rodičům, soustředit se detailněji na specifika konkrétního žáka. Má tak možnost předat rodičům obsáhlejší informace o prospěchu a chování jejich dítěte. Setkávání učitelů s rodiči probíhá obvykle několikrát za rok, a to minimálně dvakrát formou třídní schůzky. Některé školy doplňují klasické třídní schůzky konzultačními hodinami, na kterých se někdy setkává učitel pouze s rodiči, nebo se učitel setkává s rodiči i s žákem (Čapek 2013).

Společným atributem všech interakcí je komunikace, kterou Lenkvíková (2020) pokládá za nejdůležitější složku spolupráce školy a rodiny. Pokud při komunikaci vzniknou šumy či bariéry, jako například nedorozumění, obavy a neochoty, může dojít k narušení spolupráce školy a rodičů.

Zcela výjimečné místo mají ve spolupráci učitelů s rodiči domácí úkoly. Názorů na vhodnost zadávat domácí úkoly je mnoho jak mezi učiteli, tak mezi rodiči. Je však zřejmé, že domácí úkol je významným činitelem, který přispívá k nerovnosti ve vzdělávání. Tato nerovnost vzniká v důsledku odlišné kvality podpory žáka při vypracovávání domácích úkolů ze strany rodičů a díky rozdílným podmínkám pro domácí přípravu (Čapek 2013).

Roztříštěnost názorů na domácí úkoly potvrzuje i průzkum Šedřové (2009), ve kterém třídní učitelky, které zadávají podobné množství s obdobnou náročností domácích úkolů, získávají velmi rozdílnou zpětnou vazbu od rodičů svých žáků. Někteří rodiče soudí, že úkoly kladou na rodinu vysoké požadavky, někdo má za to, že úkolů je málo, a je s tím spokojen, někdo má sice rovněž za to, že úkolů je málo, ale je s tím v zásadě nespokojen a přál by si, aby děti měly větší zátěž. Tyto výstupy demonstrují skutečnost, že je velmi komplikované stanovit relevantní množství a obtížnost zadávaných úkolů. Nesporně je však domácí příprava dítěte považována učiteli do značné míry jako vizitka rodiče a jako vyjádření jeho souhlasu s požadavky školy.

2. Žáci vietnamského původu v českém školství

Migrace je v současné době stále aktuálnější téma. Do České republiky tak jako do jiných zemí přicházejí kulturně odlišní imigranti, a při jejich včleňování do většinové společnosti může docházet k mnoha překážkám (Průcha 2006). Vietnamci v České republice představují jednu z nejpočetnějších minorit. Ministerstvo vnitra k 30. září 2023 v České republice eviduje téměř 66 471 Vietnamců. S 6% podílem se tak jedná o třetí nejpočetnější skupinu cizinců s povolením k pobytu v České republice (Ministerstvo vnitra České republiky 2024).

Brouček (2003) ve své knize detailně popisuje různé okolnosti migrace Vietnamců do ČR. Pro účely této práce však postačí konstatovat, že nejčastějším důvodem poslední vlny migrace, jsou především ekonomické důvody.

Vietnamské děti navštěvující české školy lze rozdělit do tří skupin dle generačního statusu, který je definován věkem, délkou pobytu a místem narození. První skupinu tvoří tedy děti, které se narodily ve Vietnamu a do ČR přišly po narození, a druhou tvoří děti, které se již narodily v ČR. Dle tohoto statusu bývají příslušníci jednotlivých skupin označováni jako generace. Generace se v dnešní době nejčastěji specifikují jako první, jedenapůltá a druhá generace (Hřebíčková 2020).

Hřebíčková (2020) jako první generaci označuje migranty, kteří se narodili ve své zemi původu a do hostitelské země přišli ve věku převyšující 12 let. Jedenapůltá generace představuje migranty, kteří se narodili ve své zemi původu a do hostitelské země přišli ve věku do 12 let včetně. Druhá generace migrantů označuje potomky imigrantů, kteří se již v hostitelské zemi narodili. Každá tato generace má jiné dispozice, jak se zapojit do hostitelské kultury. U každé této generace dětí je odlišná možnost, jak se nejnázve adaptovat na většinovou společnost. Nejnáročnější pro všechny účastníky vzdělávacího procesu je případ dětí, které se narodily ve Vietnamu a do ČR přicestovaly až v pozdějším věku. Míra zapojení vietnamských dětí do nového kolektivu je ovlivněna i dalšími faktory. Největší vliv má však věk, znalost jazyka a samozřejmě osobnost dítěte. V případě, že se vietnamské dítě se narodilo v České republice a vyrůstá v českém prostředí, nebo migrace proběhla v brzkém věku dítěte, není jeho příchod do školy chápán jako problém. Vietnamské dítě je vnímáno školou i pedagogy jako každé jiné dítě. Pokud se učitel střetne s dítětem a jeho rodiči, kteří nerozumí českému školství a jeho požadavkům, škola k takové

situaci většinou přistoupí tak, že vyčlení „tým“ několika jednotlivců, kteří se o tuto problematiku začnou detailněji zajímat. Ti pak vyhledávají informace, materiály, nebo absolvují různé kurzy. Bez ohledu na uvedené by pedagog měl v první řadě seznámit dítě a jeho rodinu se základními informacemi a usnadnit tím co nejhladší průběh zahájení školní docházky. Dítě a jeho rodiče by měli být obeznámeni například se systémem hodnocení, významem třídních schůzek a celkovým harmonogramem školy (Bittnerová 2009).

2.1. Možnosti žáků odlišné národnosti ve vzdělávání na českých základních školách

Právo na vzdělávání je České republice zaručeno všem dětem, tedy nejen českým občanům, ale i cizím státním příslušníkům. Vietnamské děti tedy mají v České republice stejný přístup k základnímu vzdělávání. Základní vzdělání v tomto kontextu obsahuje samotné vzdělávání, školní stravování a zájmové vzdělávání v pravidelné denní docházce, pouze však za předpokladu, že děti navštěvují základní školu (Kendíková 2012). Cizince lze legislativně rozdělit do dvou kategorií. První skupinou jsou občani Evropské unie, kteří mají stejné podmínky k vzdělávání a školským službám jako občané České republiky. Druhou skupinu tvoří občané takzvaných třetích zemí, tedy zemí mimo Evropskou unii, kteří mají přístup ke vzdělávání na základních školách, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky, a to i neoprávněně. Ke střednímu a vyššímu vzdělání mají přístup pouze tehdy, pokud splňují podmínky pobytu na našem území. K předškolnímu a základnímu uměleckému vzdělání mají cizinci ze třetích zemí přístup, pouze pokud mají na našem území povolení k pobytu na déle než 90 dní (Tesař 2024).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v České republice zařazuje děti s odlišným mateřským jazykem a kulturou, tedy i Vietnamské děti, do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákony pro lidi 2024).

Vojtíšková (2011) označuje legislativní ukotvení, jako jeden z hlavních pilířů pro rovný přístup ke vzdělávání. Všichni žáci by měli mít rovné příležitosti ke kvalitnímu vzdělání, ať už se specifickými vzdělávacími potřebami, zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním, nebo nadáním.

Kulturní odlišnost může být důvod školního selhávání dětí, na kterém je založena teorie sociokulturního handicapu. Tento jev je pozorován nejen u dětí nedávných imigrantů, ale i u minorit, které jsou v zemi dlouhodobě usedlé. Přestože všichni hovoří jazykem nové

vlasti, zachovávají si tito jedinci většinou svoji vlastní kulturu. Teorie sociokulturního handicapu jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost těchto dětí vyplývá z handicapu, který by nebyl organickým či mentálním, ale souvisí právě s jejich příslušností ke kulturně odlišné minoritě (Štech 2000).

Tato oblast vzdělávání má nárok na systém podpůrných opatření. Nárok na bezplatnou jazykovou přípravu mají ovšem pouze žáci plnící školní docházku, předškolní vzdělávání je z této podpory vyloučeno. Mateřské školy v České republice mohou pouze získat finanční prostředky v dotačních a rozvojových programech, které podporují integraci a vzdělávání cizinců na území ČR. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se pouze okrajově věnuje dětem s odlišným mateřským jazykem a kulturou, závisí tedy především na školách, jakým způsobem bude k dětem s odlišným mateřským jazykem a kulturou přistupovat v rámci svého školního vzdělávacího programu.

V současnosti existují různé rozvojové programy a aktivity, které finančně nebo jiným způsobem podporují začleňování cizinců do českých škol, například rozvojové programy cílené na integraci cizinců, které jsou vyhlašovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ovšem žákům z takzvaných třetích zemí bohužel zákon neumožňuje žádnou finančně nebo jiným způsobem podporující jazykovou přípravu. Výuku češtiny tedy musí zajistit škola nebo rodiče vlastními prostředky. Občani evropské unie i takzvaných třetích zemí mohou využít kurzy, které nabízejí Centra na podporu integrace cizinců, která se dnes nacházejí téměř ve všech krajích (Tesař 2024).

2.2. Spolupráce s žáky a jejich rodinami vietnamského původu

Žáci a rodiče, jejichž mateřským jazykem není čeština, se musí vyrovnat s výzvou výhradně českého prostředí školy. Pocházejí zcela odlišného sociokulturního prostředí, což má výrazný vliv na spolupráci se školou, která je pro ně cizí institucí s odlišným pojetím školní socializace, na něž byli zvyklí ve své zemi. Na druhé straně učitelé musí spolupracovat s rodiči, o jejichž postojích, zvycích a očekáváních mnoho nevědí. Z toho lze odvodit, že vznikají často nelehké situace jak pro rodiny vietnamských dětí, pro učitele, tak pro děti samotné (Švarcová, Mareš 2006).

Na všech stranách mohou účinnou spolupráci komplikovat nepodložená očekávání, jazykové bariéry, pocity nepochopení až neochoty u druhé strany (Průcha, 2006). Švarcová

a Mareš (2006) podrobněji zkoumají specifika setkávání dětí a rodičů z minority a učitelů z majority a za jádro problému lze shrnout do následujících oblastí:

a. Střet dvou někdy výrazně odlišných kultur – učitele jako majority očekávající určité chování a žáky s jejich rodiči jako minority, která není s těmito kulturními vzorci obeznámena. Obě strany jsou obvykle nedostatečně informované o kulturních zvyklostech protistrany a obvykle nepřipravené na možná nedorozumění.

b. Zvýšené riziko stereotypů z obou stran – učitelé mají stereotypy získané stykem s českou populací, které nemusejí stačit na zvládnutí nové situace. Žáci i jejich rodiče jsou odlišní od majoritní populace, mají občas problémy s jazykem, kterým učitel mluví a kterým rodiče informuje o problémech jejich dětí.

c. Nároky na fakulty připravující učitele – není stanoveno, kdy během studia, v rámci kterého předmětu, v jakém rozsahu a jakými postupy naučit učitele jednat s těmito specifickými skupinami populace. Mimo jiné odborníci poukazují, že na mnoha fakultách připravujících učitele, se pregraduální příprava odehrává bez přihlídnutí k multikulturní teorii a multietnické společnosti. Vzdělávání budoucích učitelů se opírá spíše o tradiční názory na rodinu a výchovu dítěte v rodině a staví tak tradiční pojetí školy, aniž by studenty vedla ke kritickému zamyšlení nad specifickými skupinami rodin.

Veřejnost předpokládá, že jsou to právě rodiče, kteří usnadňují svým dětem zvládnutí zátěžových situací, spojených se změnou sociálního prostředí, se vstupem do školy, se změnou školy apod. Mohou však vzniknout situace, kdy rodiče nemají čas se dětem příliš věnovat, protože musí zajistit budoucnost celé rodiny. Z pedagogického pohledu pak vznikají problémy několikerého typu. Jedním z hlavních rozdílů je rozdíl hodnot, který se však netýká pouze přistěhovalců: je to rozdíl mezi hodnotami preferovanými doma v rodině, hodnotami preferovanými učiteli a spolužáky ve škole. Dále je to specifický rozdíl mezi výchovnými tradicemi té kultury, z níž rodina pochází, a výchovnými tradicemi majoritní společnosti (Švarcová, Mareš 2006).

Empirická sonda Švarcové a Mareše (2006) zaměřená na pohled vietnamských rodičů konstatuje, že tito rodiče považují za největší překážku jednoznačně jazykové nedostatky dětí. Dle rodičů téměř každé dítě má problém s pravopisem. Necelé dvě třetiny se potýkají s výslovností. Naopak ve čtení nenalézá většina rodičů nedostatky (pouze 15 % respondentů). Jazykové problémy tedy u vietnamských žáků, stejně jako u jiných etnik, jsou

nejčastější nesnází. Výrazným činitelem při osvojení jazyka hraje věk přistěhování do ČR, interakce s českým prostředím, především vrstevníky, a další faktory, které již byly zmíněny. Sonda se též zaměřila i na vnímání bariér mezi rodiči a školou. Drtivá většina rodičů vnímá odlišný jazyk jako hlavní překážku v efektivní spolupráci. Více než polovina rodičů za druhou nejčastější překážku považuje nemožnost odpovídajícím způsobem kooperovat na vypracování domácích úkolů. Obdobný počet rodičů pociťuje oboustranné komunikační problémy přinášející nedostatečné porozumění ze strany školy a nedostatečné pochopení školních požadavků rodiči. Čtvrtina rodičů je ovšem zatížena pravděpodobně nejzávažnějšími okolnostmi, nejistotou při rozhodování o důležitých skutečnostech, kdy se rodiče rozhodují bez celkové znalosti či pochopení nastalé situace.

2.3. Aktéři spolupráce školy a rodičů vietnamských dětí

Reálná interakce ve školním prostředí neobsahuje jen dvoustranné působení. Kromě rodičů, žáků a pedagogů mohou ovlivňovat spolupráci i další aktéři. Specifikem vietnamského prostředí tzv. „české tety“ (chůvy).

2.3.1. Učitel

Neodmyslitelnou součástí pedagogické činnosti je proces poznávání vyučovaných žáků. Pedagog by měl postupovat, tak aby jeho práce odpovídala v určité přiměřené míře individuálním potřebám každého žáka. Učitel a jeho čeští žáci spolu sdílejí stejnou etnickou kulturu, díky které není nutné objasňovat určité postoje, přístupy, okolnosti či podmínky (Kocourek, aj. 2006). Je žádoucí, aby k žákům pocházejícím ze zcela jiné kultury a s jiným jazykovým vybavením bylo přistupováno citlivě. Takový žák mnohem více vnímá možné negativní projevy chování od svého okolí. Ostatní členové třídy, učitelé především, by se měli zaměřit na předcházení situací, které by mohly vést k případným nedorozuměním. Snažit se chovat empaticky, pozorně a nepodléhat stereotypům (Tesař 2024). Základem správného přístupu učitele je získání informací, které mu pomohou utvořit obraz o jazykovém a kulturním nového žáka. Je tedy žádoucí zjistit věk, místo narození (Vietnam nebo ČR), věk příjezdu do ČR, školní docházku ve Vietnamu, poslední ukončený ročník ve Vietnamu, sourozence hovořící česky, českou chůvu a čas strávený s ní, popř. školní docházka v ČR, úroveň jeho vietnamštiny a další.

Z těchto údajů pedagog může odvodit jazykové obtíže žáka, ať s češtinou či vietnamštinou, které pramení zejména z možností, které měl v předškolním věku. Tedy, který jazyk se učil přirozenou cestou. Na těchto informacích lze následně postavit organizaci výuky tak, aby vietnamské děti získaly jazykové schopnosti odpovídajících jejich spolužákům.

Při tomto procesu by mělo docházet i synergickému efektu, díky kterému mají možnost stále více přirozeným způsobem komunikovat a zlepšovat své jazykové dovednosti (Kocourek, aj. 2006).

Tesař (2024) upozorňuje i na to, že nejde jen o porozumění a rozvoj dovedností v českém jazyce jako takové. Vietnamským dětem i jejich rodičům nemusí být srozumitelný celý školní ekosystém, který netvoří jen výuka či domácí úkoly. Rodiče i jejich potomci mohou tápat ve pořádání školních výletů, základních principech školního režimu a ve významu školních kroužků. Pedagog tedy musí být více názorný a systematický.

To potvrzuje i Kurowski (2021), která uvádí, že jako první krok je důležité dítě seznámit s chodem školy. Pro někoho naprosto běžné věci, jako je rozvrh hodin, nebo časové dělení výukových hodin a volných přestávek, může být pro dítě z odlišné kultury něco úplně nového a zbytečně stresujícího. Jako jedno z možných řešení uvádí danému žákovi přiřadit někoho ze spolužáků, který mu veškeré tyto informace poskytne a bude mu pomáhat s případnými nejasnostmi, co, kdy, kde a jak má dělat. To může vést nejen k lepší orientaci nového žáka, ale i rychlejšímu začlenění do nové vrstevnické skupiny. Žákovi, který novému spolužákovi pomáhá z aklimatizací v nové škole, by v každém případě měl být oporou učitel tak, aby veškerá zodpovědnost za nově přichozícího spolužáka nebyla zcela jen na žákovi.

Pokud do ČR dorazí všichni členové vietnamské rodiny společně, je nutné, aby vyučující předpokládal, že rodiče se nebudou orientovat v podmínkách pro nástup do školy ani ve základech komunikace, která probíhá mezi školou a rodiči. Zcela jistě se nemůže spoléhat na zápisy do žákovských knížek. Informace předávané touto formou jsou často tlumočeny do vietnamštiny pouze dětmi, a ne vždy správně rodiči pochopeny. Ověření, že rodiče předávané informace pochopili je tedy více než vhodné. Objasnění informací a okolností, které jsou pro většinovou společnost samozřejmostí, může velice ulehčit situaci všem zúčastněným. Učitel se stává významným informačním zdrojem rodičům i dětem, kteří získávají velice složitě jakékoliv informace, které mohou být nepřesné (Kocourek, aj. 2006).

2.3.2. Rodiče

Postavení dětí cizinců v českých školách a práce českých učitelů s těmito dětmi je do jisté míry ovlivněna rodiči žáků. Vietnamští rodiče na své děti často kladou vysoké nároky, protože úspěch jejich dětí je pro ně velkým zadostiučiněním. Vzdělání dětí považují za základ pro dobré uplatnění ve společnosti, a proto mnohdy nešetří finančními prostředky, aby se dítěti dostalo tomu nejlepšímu vzdělávání (Šišková 2001).

Stuchlíková (2013) ve své přehledové studii zmiňuje i status vzdělance, jako důležitou příčinu toho, proč rodiny mnohdy za vzdělání svých dětí utrací nemalé finanční prostředky (Stuchlíková, Vokrojová 2013).

Finanční investice do vzdělávání dětí, má velmi tak často za následek to, že rodiče jsou každý den od rána do večera včetně víkendů v práci, a na vlastní sebevzdělávání upozadují (Kocourek, aj. 2006).

Jarkovská aj. (2015) tento paradox rozšiřují o čas věnovaný rodinnému životu. Vietnamští rodiče vkládají velikou časovou investici do práce, aby měli dostatek financí vzdělávání svých dětí, ale tím dochází k utlumení společných rodinných aktivit a zejména zkracování času věnovaného pouze dětem.

Zaměstnaní rodiče péči o své děti tedy nezřídka nechávají na českých ženách. Až večer se vietnamská rodina schází u rodinné večeře při tradičních vietnamských pokrmech (Kocourek, aj. 2006). I přesto, že vietnamské děti tráví mnohem více času v českém prostředí, a tak se nevyhnutelně odcizují vietnamské kultuře, si rodiče přejí, aby se jejich děti dosáhly na vyšší místa ve společenském žebříčku a našly důstojnější práci díky vyššímu vzdělání, než mají oni sami (Jánská, aj. 2011).

Z toho vyplývá, že socioekonomický status rodiny je významným činitelem v kvalitě vzdělávání vietnamských dětí. Ekonomicky schopnější rodiče podporují své děti ve vzdělávání více. Ovšem i rodiče s nižšími příjmy podporují studium svých dětí s vizí lepšího života svých potomků (Barešová 2010).

Neméně důležitým aspektem vstupujícím do chování rodičů jsou vietnamské tradice. Jejich pojetí slušného chování obsahuje koncept neobtěžovat ostatní lidi svými stížnostmi a problémy. Stejně tak veřejná a přímá kritika druhého není považována za upřímnost, ale za neslušnost. Z toho důvodu nejsou vietnamští rodiče iniciátory komunikace se školou v případě problémů jejich dítěte. A pokud nejsou do školy vyloženě pozváni, nechávají si

své obavy a starosti pro sebe. Tyto kulturní odlišnosti jsou tak velmi často zdrojem nepochopení a nepříjemností mezi českými učiteli a vietnamskými rodiči (Švarcová, Mareš 2006).

Obecně však lze konstatovat, že nejdůležitějším faktorem a zároveň největší překážkou vztahu rodičů a školy je nedostatečná znalost češtiny a vůbec české kultury. Tato neznalost má přímý vliv na psychickou zátěž žáka, který je v roli oboustranného vysvětlovatele školních i vietnamských poměrů. Pokud by se však podařilo rodiče více zapojit, resp. integrovat, do poměrů v ČR, vznikl by prostor pro sdílení informací o vzdělávání, výchově a vývoji osobnosti, jak pro rodiče, tak pro školu (Kocourek, aj. 2006).

2.3.3. Děti a jejich bilingvismus

Vietnamští žáci s českým jazykem většinou problém nemají. Pokud ano, týká se to zejména jedenapůlté generace, která se do ČR přistěhovala až pozdějším věku. Jak už bylo zmíněno hraničním věkem pro rychlejší zapojení do hostitelské země je 12 let. Děti v tomto věku ještě nejsou plně identifikovány s kulturou, ve které vyrůstají, a mohou tedy snadněji přijmout kulturu nové země (Hřebíčková 2020).

Pro některé nově příchozí děti může být přizpůsobení se natolik snadné, že se téměř pociťují stud za své rodiče a popírají svojí mateřskou kulturu. Ovšem pro některé děti, zejména ty, které se přistěhují do České republiky v pozdějším věku, může být příchod na českou školu náročný. S jevem, se kterým se lze dokonce setkat, je odmítání výuky češtiny a celkového zapojení se do školního vzdělávání. Učitel nemá představu, s jakou reakcí se setká u konkrétního dítěte a jaká forma adaptace u dítěte převládne. Podpora všech účastníků vzdělání dítěte však musí být intenzivní ve všech negativních případech chování, aby dítě mělo možnost konsolidovat všechny své názory a myšlenky (Kurowski 2021).

Vietnamské děti narozené v ČR mají jinou výchozí situaci a nástup na základní školy je obvykle mnohem méně turbulentní, jelikož české prostředí je pro přirozené. Navštěvovali mateřskou školu a celá řada z nich měla i českou chůvu. Pokud mají tyto děti problémy s češtinou lze je obvykle vyřešit doučováním mimo školní výuku (Jánská, aj. 2011).

Část vietnamských dětí umí česky lépe než rodiče, čímž se dostávají do role tlumočnicka rodičům ve škole, na úřadech a u ostatních autorit. Tlumočení svým rodičům může být ovšem pro dítě velká odpovědnost a zároveň může být tato komunikace v mnoha ohledech zkreslená, protože dítě nemusí dané situaci plně porozumět, nebo není ke svému věku

schopné některé situace pochopit. Kocourek (2006) poukazuje na to, že děti mnohdy nedělají jen jazykového tlumočníka, ale i vykladače chování. Oběma stranám pak musí vysvětlovat chování protistrany. Jako nejčastější příklady rozdílných zvyklostí a možných nedorozumění v neverbální komunikaci uvádí:

- a. **Přímý / nepřímý pohled do očí** – V Evropě přímý pohled do očí signalizuje, že někoho pozorně posloucháme a respektujeme. Naopak, ve Vietnamu může člověk při rozhovoru sklopit hlavu a dívat se k zemi, což je výrazem slušnosti a pokory, nikoli nezájmu.
- b. **Úsměv** – Ve Vietnamu úsměv vyjadřuje široké spektrum emocí, včetně radosti, nepohodlí, smutku, rozhořčení, nepochopení či nervozity. Vietnamci se mohou usmívat i v situacích, kdy se cítí provinile nebo se omlouvají, což může být vnímáno Čechy jako posměch nebo necitlivost.
- c. **Podání ruky** – Vietnámec podává ruku oběma rukama: jedna ruka se podává jako obvykle, zatímco druhá ruka přikrývá spojené ruce. Toto gesto symbolizuje úctu k druhé osobě.
- d. **Ukazování** – Přivolání Vietnamce ukazovákem může být považováno za urážlivé, protože tradičně bylo toto gesto vyhrazeno pouze pro malé děti nebo osoby s nízkým společenským postavením. I v současnosti je vnímáno negativně.
- e. **Ruce zkřížené na prsou, ruce v bok** – Ve Vietnamu mohou zkřížené ruce na prsou nebo ruce v bok vyjadřovat zamyšlení nebo nespokojenost, i rozčilení.
- f. **Pohlazení dítěte po vlasech** – Ve Vietnamu je dotýkání či pohlazení po vlasech přijatelné jen mezi rodiči a dětmi. V jiných situacích to může být vnímáno jako projev nadřazenosti nebo snaha ovládat druhou osobu (Kocourek, aj. 2006).

Další negativní faktor dítěte jako tlumočníka může být volnost dítěte, kterou tato situace nese. Dítě brzy pochopí, že svým rodičům může tlumočit jen to, co uzná za vhodné a rodiče nemohou zabránit tomu, že jejich děti jim záměrně neříkají všechny informace poskytnuté školou. Dítě se tak stává jediné z účastníků, kdo dobře zná jak školu, tak rodinu a může s předávanými informacemi nakládat tak, jak uzná za vhodné (Kocourek, aj. 2006).

Kocourek (2006) jako další nevýhodu zmiňuje problém, že vietnamské děti v českém prostředí postupně zapomínají vietnamštinu. To může vést až k tomu, že si rodiče, kteří hovoří převážně vietnamsky, nerozumí se svými dětmi, které hovoří převážně česky.

Vietnamské komunity žijící v Česku problém ztráty vietnamské kulturní identity svých dětí již začaly řešit a iniciují výuku vietnamštiny. Děti, které disponují jazykovými a kulturními dovednostmi obou stran, získávají tak nespočet výhod, který bilingvismus nese. Vědecké průzkumy totiž poukazují, že znalost dvou a více jazyků od mládí přispívá k rozvoji lidského mozku (Kocourek, aj. 2006). Což potvrzuje i průzkum Jánské, Průšovicové a Čermáka (2011), který zjistil u vietnamských žáků nadprůměrné výsledky v matematice. V ostatních předmětech školní výsledky vietnamských a českých studentů nevykazují významné diference ve vývoji vědomostí (Stuchlíková, Vokrojová 2013).

2.3.4. Fenomén českých tet

Údaje ČSÚ, které vyčíslují nepoměr jednotlivých věkových skupin vietnamské menšiny, ukazují, že pětina všech Vietnamců jsou děti ve věku do 15 let a pouze 1 % tvoří jedinci starší 65 let. Z toho vyplývá, že většina vietnamských rodičů nemá podporu od prarodičů svých dětí, protože ti většinou do ČR nepřicestovali. Vietnamské rodiny v ČR tedy nemají sociální a příbuzenské vazby, které by ve Vietnamu přirozeně existovaly. Především chybí podpora ve formě hlídání v okamžiku, kdy rodiče musí generovat příjmy. Bohužel konkurenční prostředí je obvykle nutí pracovat i o dnech pracovního klidu. Během pracovního týdne spoléhají na školský systém, který má však svá časová omezení. Pracovní doba rodičů obvykle nekoresponduje se zavíracími časy mateřských škol a školních družin. Vědomi si nutnosti výchovy svých dětí se tak často obracejí k tzv. „českým tetám“, chůvám, které se o děti starají. Rozsah jejich služeb se může lišit, od prostého doučování až po zajišťování volnočasových aktivit dětí či spolupráci se školou (Souralová 2012).

Chůvy se o děti starají v různé intenzitě. Hlídání probíhá od dvouhodinového hlídání každý den, přes celodenní hlídání pět nebo sedm dnů v týdnu, až po model, kdy dítě v podstatě bydlí u chůvy a rodiče ho navštěvují o víkendu. Rozsah jejich práce je též různý, většina z nich však dětem především pomáhá se vzděláváním a přípravou do školy.

Celosvětovém kontextu je tento model jedinečný. V zahraničí se je obvykle pečující osobou migrant, zatímco v tomto případě se je vše nastaveno opačně. Pečující osobou je příslušník majoritní skupiny. Také rozsah toho modelu je v českém kontextu zajímavý.

Jarkovská aj. (2015) uvádí, že její zdroje odhadují, že 80 – 95 % vietnamských rodin hledá chůvu pro své děti. Většina z nich uvádí, že se jedná o běžný jev vietnamských rodin. Procházková (2012) ve svém článku uvádí, že dle neoficiálních zdrojů využívá české chůvy

zhruba polovina vietnamských rodin. I přes to, že jsou to pouze spolu nekorespondující odhady, je zřejmé, že se jedná o fenomén nejen vietnamské komunity, ale celého českého prostředí. K porovnání můžeme použít tvrzení Haškové (2008), která uvádí, že individuální soukromou placenou péči využívá pouze 1–2 % českých rodin.

Rámcově způsob péče odpovídá tomu, jak by vypadala pomoc pokrevních prarodičů. Obsahově se však jedná o péči českou. Zajímavým faktem je i poměr časové náročnosti a finanční odměny chův, ze kterého vyplývá, že peníze nemusí jediným hlavním motivátorem výkonu práce. V přepočtu na hodinovou sazbu se totiž jedná o odměnu v nižších desítkách korun za opracovanou hodinu (Souralová 2012).

Kocourek a Pechová (2006) tento jev hodnotí kladně, protože napomáhá k dobré adaptaci vietnamských dětí do majoritní české společnosti. Podle nich ovšem nepřispívá k rodinné harmonii a k udržení rodinných tradic (Kocourek, aj. 2006).

Empirická část

Empirická část bakalářské práce se věnuje spolupráci školy a vietnamských rodičů. Prostřednictvím průzkumu charakterizuje způsoby této spolupráce, které tito účastníci používají, a posoudit efektivitu těchto metod.

3. Průzkum

3.1. Cíl průzkumu

Hlavní průzkumnou otázkou této bakalářské práce je: Jaká jsou specifika spolupráce školy a rodičů vietnamských dětí?

Cílem empirické části této bakalářské práce je tedy na základě dat získaných z provedeného průzkumu zjistit, jakým způsobem spolupracuje škola a rodiče vietnamských dětí. Mimo jiné je tato práce zaměřena i na účinnost identifikovaných metod této spolupráce a na možnosti, jak tuto spolupráci usnadnit.

Hlavní průzkumná otázka je dále rozvíjena navazujícími dílčími průzkumnými otázkami:

Co usnadňuje spolupráci školy a rodičů vietnamských dětí?

Jaké metody při spolupráci školy a rodiny vietnamských dětí respondenti využívají?

Jaký dopad má spolupráce školy s rodiči vietnamských dětí na jejich školní úspěšnost?

3.2. Metodologie průzkumu

Vzhledem k tomu, že téma práce se dotýká běžných situací v nestandardních podmínkách a jejich nutnosti pochopení souvislostí byla jako nejvhodnější vybrána kvalitativní metodologie průzkumu. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem průzkumu. Záměrem průzkumníka provádějícího kvalitativní průzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidi chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17). Jako nejvhodnější metoda tohoto přístupu se jevil polostrukturovaný rozhovor, který se v průběhu průzkumu prokázal jako vhodná metoda. Díky polostrukturovanému rozhovoru bylo možné v průběhu průzkumu reagovat na získaná data. Předem připravené otázky byly před dalšími rozhovory upravovány tak, aby získaná data reagovala na nově získané informace z předešlých rozhovorů. Předem vytvořená témata rozhovorů, bylo tedy možné v průběhu sběru dat upravit dle potřeb, a pokládat

informátorům další doplňující otázky na nově vzniklá témata. Další nespornou výhodou polostrukturovaného rozhovoru bylo získání podrobného popisu, a zjištění zcela nových skutečností, které se objevily až v průběhu rozhovorů. Vzhledem k využití kvalitativního designu průzkumu a k nízkému počtu respondentů není účelem šetření podat zobecnitelné poznatky, postačí ovšem k vysvětlení významných částí celé problematiky.

Jako metoda analýzy dat byla pro tento průzkum zvolena metoda trsů. Metoda vytváření trsů je vhodná k seskupení jednotlivých výroků do obecnějších skupin, které jsou tvořeny určitými opakujícími se znaky (Miovský 2006).

3.3. Respondenti a prostředí průzkumu

Respondenti průzkumu byly vybráni metodou výběru úsudkem, který je běžným postupem kvalitativního zkoumání. Základem výběru úsudkem je dostatečná orientace ve studované problematice na základě, které průzkumník samostatně vybere prvky průzkumu podle svých průzkumných cílů (Reichel 2006). Technikou výběru byl zvolen nepravděpodobnostní výběr. V rámci tohoto průzkumu bylo prostřednictvím veřejně dostupných e-mailových adres osloveno deset učitelů ze tří základních škol v Liberci. S ohledem na charakter tématu byly osloveni třídní učitelé na prvním stupni. Pro zachování anonymity mají v prepisech rozhovorů jednotliví respondenti přiřazeny kódy. Učitelé jsou označeni kódy U1-U4, a rodiče jsou v rozhovorech skryty za zkratkami R1-R4. Volba učitelů byla z části provedena základě zkušenosti autorky této práce, která má bližší kontakt s pedagogy jedné základní školy, a tedy i povědomí, kteří učitelé mají nebo měli ve svých třídách vietnamské děti. Další učitelé byli vybráni na základě informací prezentovaných na webových stránkách dané školy. Tyto školy v internetových prezentacích jednotlivých tříd mají zveřejněny i třídní fotografie, ze kterých bylo možné identifikovat, ve které třídě se vietnamské děti nacházejí. Následně byly osloveni vietnamští rodiče bydlící a vykonávající svoji ekonomickou aktivitu v Liberci. I v tomto případě byla volba založena na osobní zkušenosti autorky této práce, která několik let doučovala vietnamské děti z této liberecké komunity. Autorka tak vycházela z vytvořených sociálních kontaktů na několik rodičů, jejichž děti doučovala. Volba rodičů byla určena pouze dvěma základními charakteristikami. Jedná se o rodiče vietnamského původu, kteří v současné době mají dítě navštěvující základní školu v Liberci. Ještě před realizací rozhovorů došlo ovšem ke zjištění, že tři ze čtyř rodičů nemají dostatečnou slovní zásobu v českém jazyce, tak aby byli schopni sami

uskutečnit rozhovor. Ke třem rozhovorů bylo tedy nutné přizvat tlumočníka. Ve dvou případech, a to konkrétně R3 a R4, proběhl rozhovor za přítomnosti jednoho z dětí, které autorka této práce v minulosti doučovala a je tedy možné s jistotou konstatovat, že tento tlumočník dobře ovládá český jazyk a zároveň je i jeho úroveň vietnamštiny na dobré úrovni. U rozhovoru s respondentem R2 se stal tlumočníkem na vyzvání rodiče jeho dospělého syna. I přes několik upozornění ze strany průzkumníka však v rozhovoru převládly odpovědi daného syna. Nejednalo se tedy o tlumočení myšlenek rodiče, ale o názory syna, který se do České republiky přistěhoval ve svých 10 letech. Vzhledem svému věku měl tento tlumočník v daném tématu přehled. Tento rozhovor tak nesplnil vytyčená očekávání a požadavky, ovšem byly v něm zmíněny podstatné informace, které se autorka práce rozhodla prezentovat i přes uvedené skutečnosti.

Z deseti oslovených učitelů na prosbu uskutečnit rozhovor kladně zareagovaly 4 učitelky ze 3 základních škol. Rozhovory s učitelkami probíhaly ve všech případech v budově školy, na základě nevynuceného pozvání ze strany učitelek. Následně bylo rozhodnuto, že bude osloven stejný počet rodičů. Všichni oslovení rodiče rozhovorem souhlasili. Rozhovor s rodiči probíhal v místě jejich pracoviště, v jednom případě rozhovor probíhal na žádost rodiče v blízké kavárně. Volba místa konání rozhovoru byla ponechána na vůli respondenta. Účelem tohoto rozhodnutí byla možnost respondenta zvolit prostor, ve kterém se bude cítit příjemně a je větší pravděpodobnost, že rozhovor proběhne v uvolněné atmosféře. Průzkumu se tedy zúčastnilo celkem 8 respondentů, z toho 4 učitelé a 4 rodiče.

3.4. Průběh průzkumu

První fáze empirického šetření byla zahájena v dubnu roku 2024. V tomto období byly připraveny otázky a témata k polostrukturovanému rozhovoru, který zvolen jako nejvhodnější forma průzkumu. Na dané rozhovory byly připraveny skupiny otázek, které jsou přiložené k této práci, tak aby bylo zodpovězeno vše podstatné, co k je k danému průzkumu vhodné zmínit.

Na konci měsíce dubna byli e-mailem osloveni učitelé na třech základních školách v Liberci. Po reakcích jednotlivých učitelů byly obratem stanoveny termíny a místa konání jednotlivých rozhovorů. Zároveň byli osloveni rodiče, se kterými též byly domluveny časy a místa rozhovorů. Vzhledem k nutnosti přítomnosti tlumočníka u třech rozhovorů, jak bylo již uvedeno, bylo osloveni vhodné osoby, které by se daných setkání mohly zúčastnit.

V květnu roku 2024 bylo přistoupeno k realizaci všech naplánovaných rozhovorů. Při vedení polostrukturovaného rozhovoru byly stanoveny určité zásady, které měly mít vliv na to, aby došlo k co nejefektivnějšímu způsobu vedení rozhovoru a získání co největšího množství dat. Před zahájením samotného rozhovoru byly respondenti informováni, na jaké téma bude rozhovor, a pro jaké účely bude rozhovor použit. Respondenti byly též seznámeni s nutností nahrávání rozhovoru za účelem přepisu do průzkumné části bakalářské práce, a následně došlo k samotnému rozhovoru. Na úvod rozhovoru bylo zopakováno téma rozhovoru a respondenti byli požádáni o souhlas s nahráváním audionahrávky na diktafon. První otázka byla záměrně koncipována tak, aby byl rozhovor zahájen v uvolněné atmosféře. Následující otázky byly pokládány s ohledem na předešlé odpovědi, tak aby docházelo k co největší kontinuitě rozhovoru. Respondenti bylo dotazováni na podrobnosti, které z rozhovorů vyplývaly, tak aby se kromě cílených otázek dostalo i na nové skutečnosti, které z rozhovorů přirozeně vzejdou. Zároveň byla brána zřetel předem připravená struktura rozhovoru, aby vše podstatné bylo zodpovězeno. Nahráno bylo celkem 8 rozhovorů, v časovém rozmezí 12–22 minut. Po ukončení rozhovoru byly všechny audionahrávky uloženy a doslovně přepsány do přepisů rozhovorů.

3.5. Průzkumná zjištění

Hlavní průzkumná otázka empirické části je zaměřená na specifika spolupráci školy a rodičů vietnamských dětí. Jelikož se jedná o obecnou otázku, před jejím zodpovězením je nezbytné zaměřit se na jednotlivá zjištění z proběhlých rozhovorů.

Seskupená data zkoumají různé aspekty spolupráce mezi školou a rodiči vietnamských dětí. Budou zahrnovat témata jako komunikace mezi školou a rodiči, zapojení rodičů do školních aktivit, očekávání a přístupy obou stran a další relevantní témata. Tímto způsobem budou odhaleny různé faktory, které tuto spolupráci ovlivňují.

Po zodpovězení dílčích otázek bude možné sestavit ucelený obraz o specifikách spolupráce školy a rodičů vietnamských dětí.

3.5.1. Jazyková vybavenost rodičů

Hlavní motivací, proč se všichni dotazovaní rodiče rozhodli přistávat do ČR, byly především ekonomické důvody. Tento motiv lepšího ekonomického zajištění a vyšší životní úrovně zmiňuje například R1: „*Aha, už jsem tady skoro 20 let a já tady sama, úplně sama, rodiče*

ve Vietnamu, protože, já si učit do školy a můj brácha, bratranec mi říká, nechceš do Čecha, lepší práce, tak já přijela.“ Tyto pohnutky potvrzuje i R3: „My jsme v Česku asi 12 let, nejdřív se přistěhoval manžel, já potom za ním, protože tady má lepší práci, lepší peníze. Rodiče tady nejsou, oni přijeli minulý rok asi na 4 měsíce, ale bydlí ve Vietnamu. Oni se bojí tady, líbí se jim Liberec, ale nechce zůstat, pro ně lepší Vietnam.“ Jazyková vybavenost těchto rodičů je tak však velmi omezená. Tito rodiče jsou zpravidla velmi časově vytíženi výkonem svých zaměstnání. Na učení a osvojení českého jazyka jim pak nezbyvá příliš času. Pouze jedna ze zmíněných rodičů shledává svoji úroveň českého jazyka jako dostačující, a se slovními informacemi, které ji poskytuje škola, nemá problém: „R1: Já rozumím, rozumím, ale škoda ten malej ... kouká, málo rozumí, nechápe. Já rozumím, co potřebuju, když výlet, nebo povídání, to já rozumím.“ Sama však konstatuje, že pro ní bylo velmi obtížné se naučit český jazyk na komunikativní úrovni: „R1: Třeba já učit, rozumím víc, já sama učit, já nechodit do školy, učit sama pořád říkala – co to je? Děti taky tak učit – Co to je? Péťa ten starší taky tak učit, ale ten Pepa ten vůbec, vůbec ho to nezajímá.“ Učitelé hodnotí jazykovou vybavenost rodičů jako velmi individuální. Například U3 uvádí: „Tatínek vůbec, když třeba volám a zvedne to tatínek, tak okamžitě někomu dávají, dobře nekomunikuje, a maminka ta tak nějak docela dobře jako domluvíme se bez větších problémů.“, naopak U4 hodnotí jazykovou vybavenost vietnamských rodičů jako nedostatečnou: „Špatně, většinou jako, byli výjimky, že se domluvili, ale hodně hodně lámaně.“ Ve většině případů tedy klasická slovní forma podávání informací školy rodičům není dostačující. Učitelé proto musí využívat i jiné formy a metody, aby informace předávali srozumitelně.

3.5.1. Bilingvismus dětí

Tlumočení dětí byl jeden z nejvíce zmiňovaných způsobů spolupráce mezi školou a vietnamskou rodinou, například U4 na dotaz odpovídá: „Určitě, děti hodně slouží jako překladatel.“, stejně tak U2 zmiňuje tlumočení dětí jako častou formu spolupráce, která ovšem nemá dostatečnou kvalitu: „No, mnohdy je to o hodně horší než u těch dětí a často jim ty děti slouží jako překladatelé. V běžný komunikaci i v kontaktu ve škole, tak s sebou přivedou to dítě, a ono vlastně jim dělá toho překladatele. Já teda nevím, jaký ten překlad je, protože prostě osmileté dítě není tak jazykově vybaveno, aby dokázalo přeložit to, co vysvětlují tomu rodiči, ale vlastně jinou možnost moc nemáme.“ Pochybnosti o správnosti tlumočení dětmi zmínila i většina rodičů. Jedním z hlavních důvodů nesprávného

tlumočení je uváděna omezená slovní zásoba ve vietnamštině u dětí, které si v brzkém věku osvojili češtinu. Tyto děti, ačkoli jsou velmi zdatné v českém jazyce, mohou mít nedostatky ve svém mateřském jazyce, což může vést pochopitelně k nepřesnostem nebo nedorozuměním při tlumočení informací mezi rodiči a školou. Rodiče tedy vyjadřují obavy, že jejich děti nemusí být schopny správně a úplně předat všechny důležité informace. Jako jeden z důvodů nesprávného tlumočení R1 zmiňuje: *„To je zase problém, on umí dobře česky a zase vietnamsky blbě, protože on umí dobře česky a z vietnamsky umí jenom 50 % a občas on překládá blbě.“*. Přes výše uvedené a přes fakt, že všechny strany jsou si vědomy nedostatků tohoto komunikačního kanálu, tlumočení dětí zmínili všichni dotazovaní, jako jednu z nejpoužívanějších forem spolupráce školy a vietnamské rodiny.

3.5.2. Další aktéři spolupráce školy a rodiny Vietnamských dětí

Jak již bylo zmíněno, slovní forma předávání informací mezi školou a rodinou vietnamských dětí není dostačující. Rodina Vietnamských dětí si toho je vědoma, a tak do vztahu mezi rodiči a školou vstupují další aktéři. Velmi často vietnamské rodiny tak do školy přichází s tlumočníkem nebo se obrací na rodinu či známé, kteří jim s informacemi ze školy pomohou. Například R2 uvádí, že jim s tlumočením ve škole pomáhala teta, která bydlela v ČR delší dobu a měla tak lépe osvojený český jazyk: *„Předtím nerozuměli jako i já i oni, a měli jste tady ještě tetu, ona už tady byla a umí česky, tak když něco do školy potřebuju, tak už kontakt na tetu a teta půjde se mnou do školy něco řešit.“* Rodiče i učitelé v mnoha případech zmiňovaly české chůvy, které mají veliký vliv na spolupráci se školou a míru osvojení českého jazyka vietnamských dětí.

Pokud má vietnamský žák českou chůvu, tato chůva často zastává roli rodičů i při spolupráci se školou. To znamená, že se chůva stává klíčovým prostředníkem mezi školou a rodinou. Může pomáhat s komunikací s učiteli, docházet na rodičovské schůzky, vyřizovat další administrativní záležitosti, a především předávat důležité informace týkající se školních aktivit a pokroku dítěte. Chůva tak nesporně přispívá k lepšímu porozumění a spolupráci mezi školou a rodiči, jak uvádí U1: *„Ta chůva, ta udělala velký kus práce. Taky ze začátku v té první třídě ta chůva ještě s manželem se starali o tu Vivi. Takže chodili do školy chodili konzultovat se mnou, co je potřeba. Takže fakt nemám s nima velký problém.“*, nebo R3: *„Ty děti učit asi od Filip do třetí a Emička do první třídy, vyzvednou ze školy, pomoc domácí úkoly a učit. Já moc nerozumím, takže ty, chůva jít i do školy za paní učitelkou, nebo zavolat,*

když je něco potřeba.“ Kvůli velké finanční zátěži si ovšem pouze málo vietnamských rodičů může chůvu dovolit, R1 v rozhovoru zmiňuje částku této služby: *„Nemají, děti musí sami, někdo na to nemám, třeba oni chtějí 300,- korun za hodinu.“*, která je pro mnoho rodin nedostupná a české chůvy, které by poskytovaly komplexní služby vč. komunikace se školou, se u vietnamských rodin stávají spíše výsadou než pravidlem.

3.5.3. Další formy spolupráce vietnamské rodiny se školou

Z běžně používaných forem spolupráce byly nejvíce uváděny třídní schůzky, které však většina učitelů i rodičů hodnotí jako málo efektivní, protože mnohdy rodiče informacím nerozumí a základní smysl třídních schůzek pozbývá smyslu, jako například R3: *„No trochu, moc ne. Já tam seděla, ale moc jsem nevěděla, občas trochu jo, ale ostatní rodiče hodně mluvili, já ne.“* Jako vhodnější cestu k efektivní komunikaci preferují učitelé i rodiče tripartitní schůzky a individuální konzultace, při kterých jsou předávané informace více individuální, a rodič se může na případné nejasnosti zeptat, nebo využít tlumočnicka, jak uvádí i U2: *„Pomohly hodně schůzky, když jsem začala dělat tripartitu, že jsme tam byli v takový jako malý skupince – rodič, já, dítě. A pak už se podařilo i, že třeba i tahleta maminka, která před tím nepřišla na běžný schůzky, tak i přišla. Už se tak neostýchala přijít, i do větší skupiny těch rodičů, a i se mě snažila na něco zeptat, takže jako třeba to pomůže, bude lepší a lepší.“* Jako nejlepší komunikační formu, pak U2 hodnotí písemné předání důležitých informací: *„Je pro ně mnohdy jednodušší, když jim pošlu smsku než když jim zavolám, protože oni, když to tam mají napsaný, tak si to můžou dát do překladače, takže je to vlastně jako pro ně jednodušší forma komunikace. Oni v tý běžný mluvně mi to jako odkejdou, potvrdí, ale pak to vlastně selže. Takže když to mají někde napsaný, ať už je to na webu, kde si to můžou taky přeložit, nebo právě v tý smsce, tak je to, myslím, pro mnohdy jednodušší a reagují na to. Takže se snažím tohle využívat, že oni nevědí na co se třeba zeptat, když přijdou sem do školy. V tu chvíli se oni cítí hloupě, trapně, tak je to pro ně takový obtížný.“*, to potvrzují i všichni ostatní respondenti. Spolupráce rodičů při plnění domácích úkolů je také velmi omezená. Dle dotazovaných se z důvodu veliké časové vytíženosti a neporozumění rodiče jen zřídka podílejí na plnění domácích úkolů, jak zmiňuje například R4: *„Ona sama, matematika trochu pomáhám, ale třeba česky jazyk, nebo prvouka, to neumím vůbec, to dělá sama. Ona to umí, je šikovná.“* Spíše, než rodiče dětem s domácími úkoly pomáhají starší sourozenci, nebo zmiňované české tety a chůvy, jak potvrzuje

například U1: „*Oni hodně pracují, oni moc nemají se jim čas věnovat. Jsou, ty jedny mají restauraci, takže jsou pořád tam. Ty druhý dělají nehty a jsou hodně hodně v práci třeba až do večera. Takže to je o toho jednoho kluka tam se staraj dva starší bratři, kteří k nám oba chodili do školy. Jeden už je vyšlej a druhý je v osmičce. A ty s ním dělaj úkoly. Prostě tam ty komunitě to funguje tak, že starší sourozenci se starají o ty mladší.*“ Účast rodičů na mimoškolních aktivitách zmínila pouze U4: „*Jo to bylo v sobotu pro celou rodinu, dělali jsme takový výlety. No a pokud se zúčastnili, tak se moc nezapojili, nešli si povídat, byla tam ta jazyková bariéra si myslím. Je to v tomhle směru takový smutný, děti si tam hrajou na zastávce, protože tatínek je imrvére v krámě, no tak děti si hrajou na chodníku.*“, nikdo jiný z dotazovaných se o dalších mimoškolních aktivitách nezmínil.

3.5.4. Nejasnosti ve spolupráci školy a vietnamské rodiny

I přes jazykovou a kulturní odlišnost většina dotazovaných spolupráci hodnotila jako bezproblémovou. K nejasnostem ve většině zmiňovaných případech dochází v případě školních výletů a jiných mimořádných akcí, jak zmiňuje například U1: „*To se mi stalo vlastně už dvakrát. Jednou přišel kluk s kufrem týden dřív než jsme jeli na školu přírodě. A to byl právě ten s tou babičkou. A teď se mi stalo, v září jsme byli na škole v přírodě a ty za ten zas ten, co má problémy s tou komunikací, tak úplně zas vůbec nedorazil. Takže jsem volala mámě a přivezli ho tam.*“, nebo U2: „*Rozhodně, samozřejmě. To je často, často se to děje, když právě někam jedeme a mají přinést třeba jinej nemaj přinést školní tašku, ale mají mít batoh. Tak se stalo, že prostě ty děti mají školní tašku nebo přijdou do přírody mají tylový šatičky. Takový ty věci, že vůbec nepochopily, co nás čeká. A samozřejmě i ten překладаč je omezenej, kdy jim to přeloží úplně nesmyslně.*“ U2 také popisuje, že v některých případech se může jednat o kulturní nejasnost, kdy vietnamští rodiče nechápou důvody, proč by se dítě místo výuky mělo účastnit mimoškolní akce: „*Potěšilo mě, že třeba právě ta vietnamská holčička, kde je velká jazyková bariéra ze strany rodičů komunikační. Tak s námi jede i na školu v přírodě, takže se podařilo i ty rodiče přesvědčit, že je to k jejímu prospěchu, aby se účastnila těchto aktivit společně s českými dětmi.*“ Komplikovanější situace pro obě strany také nastává tehdy, kdy se dítěti ve škole příliš nedaří, U1 popisuje situaci, na kterou může mít vliv i velká kulturní odlišnost: „*Pak mám jednoho, který umí mluvit, ale zřejmě bude mít nějakou poruchu. Takže moc nemluví, ale ani se nenaučil číst vůbec nic. Takže tam to bude, tam myslím si, že bude mít nějakou*

poruchu, sluchové percepce. Bůhví jestli vůbec ne sluchu, ale maminka nechce žádný vyšetření, měl mít odklad, protože je červencový, je hravý. Maminka nesouhlasila s odkladem, chce aby šel do druhé třídy, přestože nepřečte ... možná dvě písmena se naučil za celý rok, a maminka s ničím nesouhlasí, takže ho nechám propadnout tak jako tak, protože do druhé třídy jít nemůže, když neumí číst a psát.“ Následně ještě dodává: „Akorát teď s tím klukem, který moc teda, mu to nejde. Tak tam maminka ctižádostivá nechce pochopit, že tam bude nějaký problém. Vůbec si to nepřipouští. Jenom mi trvdí, že se kluk musí dovyvinout a že mu to jenom bude dýl trvat.“ V ostatních případech učitelé nezmiňovali žádné větší kulturní odlišnosti, se kterými by se museli při spolupráci s vietnamskými rodiči zabývat.

3.5.5. Dopad spolupráce školy a vietnamské rodiny na úspěšnost dítěte

Všichni učitelé i rodiče školní úspěšnost vietnamských dětí hodnotí jako velice individuální. V mnoha případech jsou děti premianti třídy, v některých se jim díky jazykové bariéře příliš nedaří, jako to popisuje například U2: *„Mám dvě holčičky vietnamské. Jedna je na tom velice dobře, ale jedna, i po těch dvou letech, vlastně, tady s námi ve třídě pořád ta čeština je pro ní složitá. A vidím, že když odbočím od nějakého učiva a zeptám se jí na běžný věci, tak vůbec neví. Je pro ní stresující už jenom to, když si v pondělí ráno povídáme, co dělali o víkendu. Jo, že ta jazyková bariéra tam je a nerozumí, spoustě věcí nerozumí.“* U2 tuto situaci přikládá tomu, že druhá ze zmiňovaných dívek pohybuje především ve vietnamské komunitě, a česky tak mluví pouze ve škole. R1 připisuje vliv školní úspěšnosti dítěte české chůvě: *„Takhle, já mám dvakrát děti, jeden první, protože já tady česky, první ten Péťa, já mám dobrá paní na hlídání, takže už malý, ona furt s ním paní každý den hlídá, takže můj první kluk, umí dobře česky, takže tam žádný problém není, protože on rozumí, a ten druhý kluk, já nemohla najít dobrá paní na hlídání, takže já nechat doma a teď on blbě rozumí česky, občas rozumí, občas nerozumí, tak teď je hodně do školy taky problém, občas něco učitelka zeptá, tak on – já nerozumím.“* Stejně tak jako U4: *„To bylo ještě takový to období, kdy ty děti byli opravdu uctivý, snaživý jo, kdy se opravdu zajímali a ty děti vynikali, a potom vždycky po těch pěti letech to šlo vždycky o kousek níž a níž a níž, takže teďko už ty děti jsou úplně na stejné úrovni jako ty naše, nijak jakoby nevynikají, tam jakoby je znát ten hendikep řeči, že jim nemá kdo pomoci, oni jsou šikovný, všechno, ale tím že to není jejich rodná řeč, tak jim strašně chybí na slovní zásoba, ten cit pro jazyk a pokud nemají tu svojí chůvičku že*

jo, nebo někoho kdo jim pomáhá, tak tam hodně často někteří plavou.“, která také hovoří o začátku své kariéry, kdy byly vietnamské děti spíše premianti třídy. Zhoršení jazykové vybavenosti vietnamských dětí v dnešní době také U2 připisuje moderním technologiím: „I když často právě, se to dneska objevuje i u dětí, ta jazyková bariéra, které tady vyrostly. Které se tady i narodily. Ale prostě asi, mně přijde, že ten internet způsobil to, že oni nemají potřebu a nejsou jakoby ochuzení, když se s tou češtinou nesetkávají. Oni prostě na tom internetu si najdou svoje pohádky, svoje příběhy, svoje filmy a tak si jako můžou žít aniž by s tou češtinou přišly do kontaktu.“ Všichni z dotazovaných učitelů také připisují veliký vliv angažovanosti rodičů a osobnostním vlohám dítěte.

4. Diskuse

V následující diskusi jsou shrnuty poznatky získané v průběhu tvorby bakalářské práce, které vedou k zodpovězení průzkumných otázek. Z plánovaných dvaceti rozhovorů se uskutečnilo pouze osm, přesto z proběhlých rozhovorů a získaných dat lze vyvodit některé závěry, které spolu s nově získanými informacemi přispěly k utvoření většího náhledu do problematiky spolupráce školy a rodiny vietnamských dětí.

Z průběhu rozhovorů vyplynulo, že jedna z nejvyužívanějších forem předávání informací mezi školou a rodiči vietnamských dětí je tlumočení dětmi, i přesto, že všichni dotazovaní si jsou vědomi, že to není spolehlivý zdroj předávání informací. Rodiče i učitelé zmiňovali několik faktů, potvrzujících nevhodnost využívání tohoto způsobu komunikace školy s vietnamskými rodiči. Nejčastěji zmiňovaným důvodem byla malá slovní zásoba v češtině nebo ve vietnamštině. Dotazovaní rodiče starších dětí zmiňovali, že pokud si dítě od brzkého věku dobře osvojí český jazyk, jeho slovní zásoba ve vietnamštině je velmi omezená. Může tak docházet k tomu, že i přesto, že dítě dobře porozumí informacím od paní učitelky, není je schopno správně přeložit do vietnamštiny. V teoretické části Kocourek (2006) uvádí skutečnost, že malá znalost vietnamštiny může vést až k tomu, že si rodiče, kteří hovoří převážně vietnamsky, nerozumí se svými dětmi, které hovoří převážně česky. Vietnamští rodiče si toho jsou vědomi a snaží se své děti ve vietnamštině vzdělávat, přesto je pro ně primární, aby si jejich dítě dobře osvojilo český jazyk a mohlo se tak kvalitně vzdělávat v českém jazyce. Naopak děti, které umí dobře vietnamsky, mnohdy nemají dostatečnou slovní zásobu v českém jazyce. Nehledě na to, že dítě vzhledem ke svému věku

nemusí některé situace pochopit, jak v teoretické části potvrzuje Kocourek (2006). Lze tedy konstatovat, že by se ani jedna strana na předávané informace dítětem neměla spoléhat. V zájmu všech zmíněných by nemělo veškerou komunikaci zprostředkovávat dítě, jelikož tato zprostředkovaná komunikace může být zdrojem řady nedorozumění, a jak uvedl jeden z dotazovaných, dítě toho může s postupem věku začít využívat ve svůj prospěch. Nutno ovšem zdůraznit, že se stále jedná o jednu z nejvyužívanějších forem spolupráce školy a vietnamské rodiny.

Komunikační dovednosti vietnamských rodičů jsou velmi individuální. Z proběhlých rozhovorů ovšem vyplynulo, že je více těch, kteří mají hůře osvojený český jazyk a komunikace s nimi je velmi omezená. Před zahájením rozhovorů bylo pracováno s předpokladem, že někteří vietnamských rodičů mají český jazyk osvojený na dobré úrovni. Při prováděných rozhovorech bylo ovšem zjištěno, že jejich slovní zásoba není na tak dobré úrovni, aby zvládli rozhovor na konkrétní téma, z toho důvodu bylo nutné ve většině případů využít tlumočnicka. Učitelé se někdy mohou domnívat, že vietnamští rodiče rozumí tomu, co jim učitel říká, ale nemusí tomu tak být. Může to být způsobeno také kulturní odlišností a tím, že vietnamští rodiče nechtějí učitele příliš obtěžovat, nebo i tím, že v danou chvíli nemohou rodiče najít vhodná slova a bojí se učitele znovu zeptat. Kulturní odlišnost je velmi důležitý aspekt, který je zmíněn i v teoretické části. Švarcová a Mareš (2006) uvádí, že do jejich pojetí slušného chování spadá koncept neobtěžovat ostatní lidi svými problémy. Z toho důvodu se jen málokdy stanou vietnamští rodiče iniciátory komunikace. Učitelé by měli této skutečnosti věnovat pozornost a všechny podstatné informace, které chtějí vietnamským rodičům předat, poskytovat i v psané nebo jiné vizuální formě, aby si je mohl rodič přeložit nebo někoho požádat o pomoc s překladem či vysvětlením.

Běžné třídní schůzky s větším počtem rodičů se dle průzkumu ukázaly jako zcela neefektivní. Rodiče mnohdy dobře nerozumí, bojí se před větším počtem rodičů na cokoliv zeptat, a tak chodí na třídní schůzky jen z určité povinnosti. Mnohem více efektivní jsou tripartitní schůzky a individuální konzultace, kde má rodič a učitel více prostoru pro konkrétní témata a rodič nemusí mít ostych před ostatními rodiči.

V teoretické části je popsán fenomén českých tet, které byly v rozhovorech také předmětem dotazování. České tety a chůvy jsou už spjaté s vietnamskou komunitou. Jarkovská a kol. (2015) uvádí, že odhad vietnamských rodin, které pro své děti hledají chůvu, se pohybuje kolem 80-95 %. Procházková (2012) ve článku dle neoficiálních zdrojů uvádí, že zhruba 50 % vietnamských rodičů využívá české chůvy. Z proběhlých rozhovorů lze usuzovat, že odhad Procházkové je více reálný. Všichni dotazovaní potvrzují pozitivní vliv českých tet na vietnamské děti, ale z důvodu finanční zátěže si jen málo rodičů může dovolit každodenní placení české chůvy. Z rozhovorů vyplynulo, že větší část rodičů dětem platí spíše doučování českého jazyka nebo jiného konkrétního učiva dle jejich potřeb.

Kvůli velké pracovní vytíženosti, a možná i kulturní a jazykové odlišnosti rodičů, nemá škola s vietnamskou rodinou mnoho možností k setkání. Kromě běžných třídních schůzek a individuálních konzultací se vietnamští rodiče velmi málo účastní jiných mimoškolních a volnočasových aktivit. Pouze jedna z učitelek v rozhovoru zmiňovala účast vietnamských rodičů na mimoškolní aktivitě „U4: *Jo to bylo v sobotu pro celou rodinu, dělali jsme takový výlety. No a pokud se zúčastnili, tak se moc nezapojili, nešli si povídat, byla tam ta jazyková bariéra si myslím.*“ Pro učitele je tak velmi těžké s těmito rodiči založit partnerský vztah, a často tak dochází k pouhému předávání informací. Dalším tématem rozhovoru s učiteli byla jejich připravenost na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiči. Učitelé byli dotázáni, zda mají v této problematice metodickou oporu. Nikdo z učitelů nezmínil žádnou speciální přípravu ani konkrétní doporučení, nikdo z nich také nedostal žádné doporučení či poučení o práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem ze strany školy či státu. Ve všech případech učitelé hovořili o improvizaci a často iniciativu přenechávají rodičům, kteří si musí zajistit tlumočnicka, aby mohla vůbec nějaká spolupráce proběhnout, jak popisuje U1: „*Já se jsem to nikdy nepotřebovala a nikdy ani o tom nepřemýšlela, protože oni jsou většinou takhle bezproblémový, že není potřeba hledat nějakou další podporu. A když teda přijdou nový a fakt neuměj tak oni si najdou tady v tý komunitě někoho, kdo jim pomůže.*“ Ačkoliv ve všech případech učitelé hovořili o téměř bezproblémové spolupráci, bylo by vhodné se na spolupráci s vietnamskými rodiči a jejich dětmi lépe připravit. V jednom z případů učitelka hovořila o chlapci, u kterého se domnívala, že má možnou poruchu sluchu nebo sluchové percepce, kvůli které se chlapci ve škole příliš nedaří a s velkou pravděpodobností bude muset opakovat ročník. Tato paní

učitelka také zmiňovala problém v komunikaci s maminkou chlapce, která odmítá další vyšetření, jež by zmíněnou vadu sluchu potvrdila. Paní učitelka však nevyvíjí další iniciativu chlapci pomoci a opakování ročníku preferuje jako vhodné řešení situace.

5. Navrhovaná opatření

Na základě proběhlých rozhovorů se některé metody spolupráce školy a vietnamských rodičů ukázaly jako vhodnější a některé jako méně vhodné. Základem správného přístupu učitele k nově příchozím žákům cizincům a jejich rodičům je získání informací, které pomohou utvořit obraz o fungování dané rodiny, jejich jazykové vybavenosti a kulturní odlišnosti. Více než vhodné je si s danými rodiči po zahájení spolupráce domluvit individuální schůzku. Na základě této schůzky je možné zvolit vhodný způsob spolupráce, který bude vyhovovat oběma stranám. Jednou z vhodných metod spolupráce jsou například individuální schůzky, textové zprávy či jiné formy písemné komunikace. Za méně vhodnou metodu při práci s vietnamskými rodiči lze považovat běžné třídní schůzky, tlumočení dětmi či přímou komunikaci s rodičem, aniž by se učitel ujistil o správném pochopení předávaného obsahu. Nejen v případě podezření na možné speciální vzdělávací potřeby u dítěte s odlišným mateřským jazykem je vhodné iniciovat setkání s rodiči za přítomnosti tlumočnicka, který pomůže usnadnit komunikaci. V případě malé jazykové vybavenosti by měla být přítomnost tlumočnicka, interkulturního pracovníka nebo mediátora samozřejmostí.

Služby tlumočnicků jsou však stále omezené, v Libereckém kraji je však možné kontaktovat například centrum pro integraci cizinců, které v programu Hermiona pomáhá rodičům při komunikaci se školou (Centrum pro integraci cizinců 2024). Další možností, pokud služby tlumočnicka nejsou dostatečné, je obrátit se na interkulturního mediátora, který situaci nejen tlumočí, ale druhé straně dokáže i lépe vysvětlit, aby došlo k překlenutí mezer v komunikaci, které mohou vznikat kvůli jazykovým bariérám a kulturním rozdílům. Po domluvě s rodiči má učitel například možnost spolupracovat i se školním poradenským pracovištěm, které může nastavit 1. stupeň podpůrných opatření, který je možný bez vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Další tipy a rady může učitel čerpat například z internetových stránek inkluzivní školy, kde je celá sekce zaměřená na vícejazyčné děti. Na těchto stránkách lze nalézt i poradenství pro školy a semináře pro pedagogy (Inkluzivní škola 2024).

Některá specifika této spolupráce jsou tedy na první pohled zřejmá. Odlišný mateřský jazyk, odlišná kultura a velká pracovní vytíženost mnohdy vietnamským rodičům nedovolují se školou spolupracovat tak, jak je pro nás v našem prostředí obvyklé. Přesto tato spolupráce obvykle probíhá bezproblémově a nemá zásadní dopad na školní úspěšnost jejich dětí. Další specifika této spolupráce jsou velmi individuální. Doba pobytu v ČR, rodinné a finanční zázemí, osobní charakteristika a mnoho dalších faktorů činí z každé vietnamské rodiny zcela odlišné aktéry spolupráce se školou.

Závěr

Bakalářská práce na téma spolupráce školy a rodiny vietnamských dětí je zaměřena na specifika této spolupráce. Spolupráce školy a rodičů je mnohdy zcela zásadní na školní úspěšnost dítěte, proto je důležité se na kvalitní spolupráci školy a rodičů zaměřovat. Mezi úspěšnou spoluprací školy a rodiny vietnamských dětí stojí mnoho bariér, na kterých je třeba intenzivně pracovat.

Teoretická část práce je zaměřena na podstatu spolupráce školy a rodiny, dále na to, jaký význam má spolupráce školy a rodičů na školní úspěšnost dítěte, formy spolupráce školy a rodiny, vietnamské žáky v českém školství a jejich možnosti vzdělávání na českých základních školách, spolupráci s žáky a jejich rodinami vietnamského původu, a na závěr jsou popsáni jednotliví aktéři této spolupráce.

Hlavním cílem empirické části bakalářské práce bylo vymezit specifika spolupráce školy a rodiny vietnamských dětí. Mimo jiné bylo cílem zjistit nejvíce používané formy a metody této spolupráce a zhodnotit jejich efektivitu. Následně bylo zkoumáno, jak tuto spolupráci usnadnit, mimo jiné i zapojením kvalitních tlumočnicků a kulturních mediátorů.

Přínosem bakalářské práce je vhléd do problematiky spolupráce s vietnamskými rodinami, a poukázání na časté využívání nevhodných metod při spolupráci školy a rodiny vietnamských dětí.

Zdroje

- BAREŠOVÁ, I., 2010. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-2442-645-7.
- BITTNEROVÁ, D. 2009. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných - případ SIM - středisek integrace menšin*. 1. vyd. Praha: Ermat. ISBN 978-80-87178-06-5.
- BROUČEK, S., 2003. *Český pohled na Vietnamce*. 1.vyd. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-85010-46-6.
- Centrum pro integraci cizinců* [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/>
- ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič – spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, a.s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- HAŠKOVÁ, H., 2008. Kam směřuje česká společnost v oblasti denní péče o předškolní děti? In: KŘÍŽKOVÁ, A., aj. *Práce a péče*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. S. 51-70. ISBN: 978-80-86429-94-6.
- HŘEBÍČKOVÁ, M., 2020. Kulturní orientace Vietnamců v ČR: generační srovnání. *Sociologický časopis*. [online], roč. 56, č. 2 [vid. 8.12.2023]. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-202002-0003_the-cultural-orientation-of-vietnamese-czechs-a-generational-comparison.php
- Inkluzivní škola* [online]. [vid. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/>
- JÁNSKÁ, E., PRŮŠOVICOVÁ, A., ČERMÁK, Z., 2011. Možnosti průzkumu integrace Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*. [online], roč. 116, č. 4, s. 480-496 [vid. 8.12.2023]. Dostupné z: https://geografie.cz/media/pdf/geo_2011116040480.pdf
- JARCOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., OBROVSKÁ, J., SOURALOVÁ, A., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole – stejnorodost v různorodosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 978-80-262-0792-4.
- KENDÍKOVÁ, J., 2012. *Česká škola a žáci ze zahraničí – průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-62-6.
- KOCOUREK, J. aj., 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. 1. vyd. Jinočany: H+H, Jinočany. ISBN 80-7319-055-9.

- KUROWSKI, M., 2021. Cizinci v českých školách nejsou cizí. In: *Komenský – Odborný časopis pro učitele základní školy*. [online], 25.1.2021 [vid. 3.4.2024]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/cizinci-v-ceskych-skolach-nejsou-cizi>
- LENKVÍKOVÁ, K., 2020. Rodiče jako spoluaktéři inkluzivního vzdělávání. *E-pedagogium*. [online], roč. 20 č. 1 [vid. 2.4.2024]. ISSN 1213-7499 Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202001-0003_rodice-jako-spoluakteri-inkluzivniho-vzdelavani.php
- Ministerstvo vnitra České republiky: Čtvrtletní zpráva o migraci za I. čtvrtletí 2024. [online]. 14.5.2024 [vid. 17.6.2024]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/sluzba/docDetail.aspx?docid=22495570&docType=ART>
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém průzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- PAYNE, 1997. *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon, ISBN 0-08-042990-4.
- PROCHÁZKOVÁ, B., 2012. Téměř polovina vietnamských dětí žijících v Česku má českou "babičku". *Hospodářské noviny*. [online], 31.1.2012 [vid. 8.12.2023]. Dostupné z: <https://vikend.hn.cz/c1-54543080-temer-polovina-vietnamskych-deti-zijicich-v-cesku-ma-ceskou-babicku>
- PRŮCHA, J., 2004. *Interkulturní psychologie*, 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, J., 2006. *Multikulturní výchova – příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- RABUŠICOVÁ, M., TRNKOVÁ, K., ŠEĐOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. 2004. *Škola a (versus) rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-35-98-6.
- RABUŠICOVÁ, M., EMMEROVÁ, K., 2003. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*, roč. 2003, č. 2, s. 141-151 [vid. 8.12.2023]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Katerina-Trnkova/publication/280568257_Role_rodicu_ve_vztahu_ke_skole_-_teoreticke_koncepty/links/55ba4f5b08aec0e5f43e99c1/Role-rodicu-ve-vztahu-ke-skole-teoreticke-koncepty.pdf
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních průzkumů*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

SOURALOVÁ, A., 2012. Vietnamské rodiny a jejich české chůvy: Vzájemná závislost v péči o děti. *Sociální studia*. [online], roč. 9, č. 3 [vid. 9.12.2023]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5961

STUHLÍKOVÁ, I., VOKROJOVÁ, N., 2014. Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*. [online], roč. 2013, č. 1 [vid. 19.12.2023]. ISSN 2336–2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=262%20title=>

ŠEĐOVÁ, K., 2009. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studie paedagogica*. [online], roč. 14, č. 1 [vid. 2.4.2024]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18676>

ŠIŠKOVÁ, T., 2001. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠTECH, S., aj., 2000. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

ŠTECH, S., 2004. Pojetí vztahu rodiny a školy. *Pedagogika*. roč. 54, č. 4, s. 372–373. ISSN 0031-3815.

ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J., 2006. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*. [online], roč. 16, č. 1 [vid. 8.12.2023]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/989>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. Kvalitativní průzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESAŘ, J., 2024. Dítě - cizinec v české škole. In: *Šance dětem* [online], Aktualizováno 13. 2. 2024 [vid. 30. 3. 2024]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/dite-cizinec-v-ceske-skole>

VOJTÍŠKOVÁ, K., 2011. Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis*. [online], roč. 47, č. 5 [vid. 2.4.2024]. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201105-0002_academic-success-and-the-intergenerational-reproduction-of-academic-performance-at-basic-school.php
<https://psycnet.apa.org/record/2001-07566-008>

Zákony pro lidi. [online]. [vid. 3.1.2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky pro učitele

Příloha č. 2- Otázky pro rodiče

Příloha č. 1 – Otázky pro učitele

- Jaká je Vaše první zkušenost s rodiči vietnamských dětí?
- Jak jazykově vybaveni přicházejí vietnamské děti do základní školy? A jak jsou jazykově vybaveni jejich rodiče?
- Jaké formy a metody při spolupráci s vietnamskými rodiči používáte?
- Jsou v této spolupráci nějakí další aktéři?
- Slouží vietnamské dítě jako tlumočník svým rodičům?
- Dochází ve spolupráci s rodiči vietnamských dětí k nepochopení či nedorozuměním?
- Jak časté jsou problémy s nepochopením při zadávání domácích úkolů, školním režimem, organizací výletů, nebo jiných organizačních záležitostech?
- Byl/a jste poučena, jak pracovat s rodiči žáků s OMJ?
- Jak předcházíte nejasnostem spojených s OMJ a kulturou?
- Je něco, co by Vám spolupráci s rodiči vietnamských dětí usnadnilo?
- Jak hodnotíte pomoc rodičů vietnamských dětí při domácích úkolech?
- Hodnotíte komunikaci s rodiči vietnamských dětí jako efektivní?
- Jak byste zhodnotil/a spolupráci s rodiči vietnamských žáků?
- Porovnal/a byste spolupráci s vietnamskými rodiči s rodiči jiných žáků s OMJ?

Příloha č. 2 – Otázky pro rodiče

- Jaká je Vaše historie v české republice, jak dlouho zde žijete, žijí i v ČR Vaši rodiče, z jakého důvodu jste se do ČR přistěhovali?
- Jak byste zhodnotil své komunikační dovednosti v českém jazyce?
- Jak dlouho spolupracujete s českou školou, v jaké třídě je Vaše dítě?
- Když si vzpomenete na začátek této spolupráce, bylo pro vás těžké se zorientovat v organizaci a celkovém fungování školy?
- Jak s vámi škola spolupracuje?
- Máte dostatečné informace o počínání si Vašeho dítěte ve škole?
- Je někdo, kdo vám se spoluprací se školou pomáhá?
- Pomáháte svým dětem s domácími úkoly?
- Jsou pro Vás informace ze školy srozumitelné?
- Tlumočí Vám vaše dítě informace od školy?
- Je něco, co by Vám spoluprací se školou usnadnilo?
- Jak byste zhodnotil/a spoluprací se školou?