

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace mezi vyučujícími a rodiči

Teacher-parent communication

Bc. Barbora Nováková

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace mezi vyučujícími a rodiči potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12.7.2019

Děkuji srdečně vedoucí mé práce za vedení a podporu při zpracování této práce. Dále děkuji svým rodičům za pevnou oporu v průběhu celého studia, při psaní práce a v těžkých chvílích s tím spjatých. Dále děkuji svému příteli za podporu a trpělivost při psaní práce a v závěru studia. Merci, mon cher conjoint. V závěru děkuji všem informantkám za pomoc a poskytnutí rozhovorů v jejich volném čase.

ABSTRAKT

Předmětem této diplomové práce je komunikace mezi vyučujícím a rodičem a spolupráce při této komunikaci s vedením školy. Výzkum se uskutečnil ve dvou pražských školách, na střední škole a vyšším gymnáziu. Pro analýzu jsem zvolila kvalitativní metody. Data jsem získala z hloubkových rozhovorů vedených s šesti učitelkami a dvěma školními psycholožkami. Hlavním cílem empirického výzkumu bylo zmapovat, jak vyučující vnímají komunikaci s rodiči a jak nahlíží na spolupráci s vedením školy při této komunikaci. Výsledky analýzy nasvědčují, že v komunikaci s rodiči se u vyučujících vyskytují mnohé podobné prvky. Většina komunikace třídních vyučujících probíhá hromadně formou třídních schůzek a skupinových e-mailů. V případě výskytu problému vyučující přistupují k telefonickému kontaktu a individuálními osobnímu setkání. Variabilita v náplni kategorií jedné vyučující a v profilu četností druhé vyučující zřejmě úzce souvisí s riziky, která se s komunikací pojí. Jedním z nich je překračování hranice kompetencí školy rodičem. V druhém případě se vyskytla nezřetelná vymezení hranic až splývavost kompetencí školy a rodiny.

KLÍČOVÁ SLOVA

škola, rodina, socializace, komunikace, kompetence, opora

ABSTRACT

The subject of this thesis is teacher-parent communication and cooperation with school management within this communication. The research took place in two Prague schools, high school and grammar school. Qualitative methods were applied for the analysis. Data were acquired via in-depth interviews with six teachers and two school psychologists. The main goal of the empirical research was to map how teachers perceive communication with parents and assess cooperation with school management in this communication. The results of the analysis suggest that there are many similar elements in teacher-parent communication. The communication usually takes place during formal class meetings with parents and via group e-mails. In case of problems teachers contact parents by phone or meet them individually in person. The variability in the category content of one teacher and in the frequency profile of the other teacher seems to be closely related to the risks associated with communication. One of the risks is crossing the boundaries of school competence by parents. In the latter case, there was a vague delineation of boundaries and the confluence of school and family competences.

KEYWORDS

School, family, socialisation, communication, competences, support

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	8
1.1 Rodina	8
1.1.1 Historické změny v pojetí rodiny a novodobé trendy	9
1.1.2 Hlavní prvky psychoemočního vývoje dítěte v rodině	13
1.1.3 Rodinná socializace	13
1.2 Škola	14
1.2.1 Skolarizace, demokratizace školství a novodobé trendy	16
1.2.2 Psychoemoční vývoj dítěte v prostředí školy	17
1.2.3 Školní socializace	19
1.2.4 Moc školy	20
1.2.5 Kompetence školy v současnosti	21
1.3 Škola a/versus rodina	23
1.3.1 Vývoj vztahu mezi rodinou a školou v čase, soudobé trendy	24
1.3.2 Hranice kompetencí školy a rodiny	27
1.3.3 Komunikace mezi školou a rodinou	29
1.3.3.1 Komunikace vyučující rodič	29
1.3.3.2 Spolupráce vedení školy s vyučujícími	36
2 Empirická část	38
2.1 Cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky	38
2.2 Výzkumný soubor, sběr dat a etické zásady výzkumu	39
2.3 Metodologie	41
2.3.1 Analýza dat	41
2.4 Výsledky	42

2.4.1	Společné kategorie.....	42
2.4.2	Krátké medailonky vyučujících a školních psychologek	66
2.4.3	Srovnání výsledků	74
2.5	Shrnutí výsledků	77
2.6	Diskuze	83
	Závěr.....	86
	Seznam použitých informačních zdrojů	88
	Seznam příloh.....	92

Úvod

Rodina a škola jsou nejvýznamnější aktéři, kteří zajišťují psychický, sociální a emoční vývoj dítěte. V rodině dominují zejména afektivní vztahy a individuální přístup k dítěti. Socializace v rodině zajišťuje přenos rodinného kulturního bohatství a osvojení morálních hodnot dítětem. Škola na rodinnou socializaci nasedá. Škola zprostředkovává neosobní pravidla a vytváří prostředí, kde si dítě osvojuje obecné společenské normy a hodnoty (Štech, 1997). Obě instituce prošly v historii až do dnešní doby významnými proměnami. Také pojetí dítěte prošlo v historii nepřetržitým vývojem. V současné době se mění pojetí rodiny. Současně se zvyšuje angažovanost rodičů v prostředí školy a zároveň se škola otevírá rodičům. S tím však souvisejí různá rizika.

Teoretická část je rozdělena do tří hlavních oblastí: Rodina, Škola, Škola a/versus rodina. V kapitole Rodina charakterizují vývoj změn v pojetí rodiny a dítěte. Dále definují význam rodiny pro dítě a v závěru kapitoly charakterizují rodinnou socializaci. V kapitole Škola vymezím nejvýznamnější milníky ve vývoji této instituce a soudobé trendy. Popíšu psychoemoční vývoj dítěte, který souvisí s institucí školy, a následně popíšu školní socializaci. V této kapitole se zaměřím i na oblast moci školy a vymezím základní školní kompetence. V poslední kapitole Škola a/versus rodina charakterizují vývoj vztahu mezi oběma institucemi. Definují hranice obou kompetencí. Na závěr kapitoly se zaměřím na komunikaci vyučujících s rodiči a spolupráci vedení školy s vyučujícími.

Hlavním cílem uskutečněného empirického výzkumu bylo hlouběji nahlédnout, jak vyučující vnímají komunikaci s rodiči a jak nahlíží na spolupráci s vedením školy při této komunikaci. Zvolila jsem kvalitativní metodologii, protože cílem výzkumu bylo proniknout k realitě, kterou prožívají individuální aktéři. Mezi vyučujícími se vyskytly společné prvky v jejich vnímání komunikace s rodiči. Jeví se, že variabilita ve výpovědích dvou vyučujících se pojí s riziky manifestovanými v komunikaci s rodiči. Tato rizika souvisejí s nezřetelným vymezením hranic kompetencí školy a rodiny u jedné vyučující a u druhé vyučující riziko souvisí s překračováním hranic jejich kompetencí rodičem.

1 Teoretická část

1.1 Rodina

Pro úspěšnost v socializaci dítěte ve škole je zásadní podmínkou kvalitní vztah mezi školou a rodinou. Psychologové v odborné literatuře vymezující tematiku rodiny socializaci dítěte věnují do 90. let malou pozornost. Oproti tomu sociologové, ti se tématu detailněji věnují. Zmiňují závislost rodiny na státu a hledisko školy jako nástroje, který normalizuje společnost (Štech, 1997).

Z hlediska sociologického, je v užším pojetí vymezena rodina prostřednictvím vazeb jedinců. Tyto vazby jsou tvořené z důvodu příbuzenství či sloučení. O rodině je možno mluvit v širším pojetí v případě, když se upevní počínající partnerský vztah. Ústředním fenoménem rodiny je narození dětí a jejich výchova. Tím dochází k udržení lidské populace i transmisi jejich hodnot mezi generacemi (Barbusse, Glaymann, 2004). V porovnání mezikulturním, rodina je spojujícím prvkem, jelikož se nachází ve všech lidských společnostech. Rodinné struktury se však ve společnostech liší. To detailněji zkoumal strukturalista Lévi-Strauss. Rodina podle Lévi-Strausse je tvořena spojenectvím ženy a muže a dětmi z tohoto společenství zrozenými. Důležitým jevem je univerzální zákaz incestu. Z hlediska tvorby rodiny jsou někteří jedinci z výběru vyčleněni, na základě exogamie, z důvodu přílišné příbuznosti s nimi (Barbusse, Glaymann, 2004). K definici rodiny patří i faktory vstupující do jejího zrodu. V nynější společnosti se vyskytuje mnoho rozmanitých faktorů ovlivňujících fázi utváření svazku. Významným jevem při tvorbě rodiny je ne/dobrovolnost. Zda je rodina tím, kdo svazek utvořil, či zda se jedná o dobrovolnou volbu jedince. Dalším faktorem, který vstupuje do tvorby vztahu je sociální blízkost partnerů. Jiným jevem je výskyt monogamie a polygamie vztahů. V západní společnosti a křesťanských zemích nelze oficiálně žít více jak s jednou osobou. Neposledním faktorem je i možnost svazek ukončit, zda je rozvod povolen, či zakázán. Novým jevem je i změna zákonů v některých zemích a s tím související možnost tvorby zákonných homoparentálních svazků a iniciace adopce dětí těmito rodiči (Barbusse, Glaymann, 2004). Singly (1999) popisuje novodobé trendy, a to, že při socializaci dítěte ztrácí moderní rodiny své pravomoce. Tyto pravomoce převzaly další instituce. Od rodiny je očekáváno, že zajistí proces utváření osobnosti a emoční vývoj dítěte a zajistí jejich stálost u dospělého jedince.

Z hlediska psychologického, Matějček definuje rodinu jako „nejstarší lidskou společenskou instituci“ (1994, s. 15), která vznikla již velmi dávno. Její funkcí je nejen rozmnožování, ale i potřeba chránit a vychovat a zajistit přežití dítěte. Matějček zdůrazňuje hledisko dítěte, a to, že pro dítě je nejzásadnější funkcí rodiny zajistit stálé, citově příznivé a vřelé prostředí. Podle Matějčka, rodina „spočívá v manželství“ (1994, s. 18.), které je založené na bázi emoční, na lásce. Pro rodinnou výchovu jsou charakteristické hluboké a trvalé citové vztahy. Pro rodinnou výchovu jsou dále charakteristické specifické typy učení. A to učení nápodobou, identifikací, učení vzory, společnou činností a soužitím. V rodině, oproti škole, se neuplatňují metody a učebnicové osnovy. Z hlediska interakce v rodině dominuje vzájemné působení jednoho na druhého. (Matějček, 1992).

Obě zmíněná hlediska, sociologické i psychologické přijímají, že rodina je instituce s dlouhou historií. V obou hlediscích je zdůrazněna hlavní funkce, a to narození a výchova potomků. Koncept rodiny byl dříve sociology definován příbuzenstvím, či svazkem ženy a muže. U Matějčka je znám posun, a to, že rodina je tvořena manžely, jejichž původ vztahu je na bázi afektů. V současné době je rodina ochuzována o své pravomoce. Učení v rodině probíhá zejména nápodobou, společnou činností a identifikací.

1.1.1 Historické změny v pojetí rodiny a novodobé trendy

Pojetí dítěte, jako jedince, kterého je třeba chránit a vychovat ve stálém citově příznivém prostředí plném hlubokých citových vztahů (Matějček, 1994) je výsledkem dlouhodobého nepřetržitého vývoje rodiny a výchovy v čase.

Jeden z nejvýznamnějších modelů vývoje pojetí rodiny a dítěte, který je nejčastěji zmiňovaný v odborné literatuře na našem území i v zahraničí, popsal Ariès v díle: *L'enfant est la vie familiale sous l'Ancien Régime*.

Ariès dává proměnlivost rodiny do úzké souvislosti se změnou vztahů rodičů k dítěti (Singley, 1999). Soudobá společnost si dle Arièse uvědomuje svou závislost na úspěšnosti systému vzdělávání. V době středověku tento postoj však nebyl uplatňován. Vzdělávání dětí nebylo pro rodiče podstatné (Ariès, 1973). Dítě se kolem sedmi let stalo společníkem dospělého, hlavní náplní jeho času byla práce s rodiči. Až na konci středověku se rodí

specifičnost dítěte i zájem o specializaci školství (Crahay, 2010). Ariès detailněji zkoumal chování, gesta, výpovědi rodičů a jejich soudy ohledně dětí. Na základě těchto poznatků shrnul vývoj zvyšování hodnoty dítěte a jeho práv (Barbusse, Glaymann, 2004).

Vzdělávání dětí bylo zajištěno po dlouhou dobu spoluexistencí dítěte s rodiči. Hýčkání dítěte se vztahovalo zpočátku pouze na první roky dítěte. Vztah rodičů k dítěti Ariès (1973) připodobňuje vztahu k malému roztomilému zvířátku. Pro rodiče nebylo ohrožující, když dítě zemřelo, jelikož se to stávalo velmi často. Zdá se, že některé děti mohly zemřít také z důvodu nezájmu a nezaopatření jeho potřeb rodiči. V dřívějších dobách nebyly afektivní vztahy základním důvodem pro vstup do manželství. Vstupem dítěte do školy se narušila jeho nediferencovanost od světa dospělých. Školu lze nadneseně nahlédnout jako karanténní prostředí, neboli místo, kde je dítě izolováno od světa dospělých. Touto separací se věnuje dítěti větší pozornost morálních autorit. S tím se rodí i nový fenomén, dominující v 18. století, a to utváření manželských svazků na základě afektivních vztahů. Rodiče se začínají více zajímat o osud svých dětí.

Ariès popsal funkci výchovy a školního vzdělávání. Rozlišil 3 etapy vývoje pojetí rodiny a dítěte (Štech, 1997):

První období, **Období nevyčleněného dětství**, Ariès definuje takto: až do 16. století dítě nebylo vnímáno diferencovaně od dospělých a světa dospělých. Dominuje fúzovaná sociabilita, prostor rodiny není ostře vymezen od prostoru hospodářského či veřejného. I hranice mezi služebnictvem a rodinou byla splývavá. Tyto okolnosti zabraňují vzniku rodinné intimity a samoty. Dle Arièse (1973) děti vstupovaly do světa dospělých již ve věku pět až sedm let. Na našem území děti odcházely do služby kolem devíti až dvanácti let. Pro socializaci dětí tedy byla dominující Apprentissage, být v učení někoho. Dítě se učilo nápodobou praktických gest, kdy se však dítě neučí pouze řemeslo, ale osvojuje si prostřednictvím služby i hodnoty, postoje a způsoby vedení života (Winter, in Štech 1997). Až do 17. století se v literatuře dítěti nevyčleňovalo příliš pozornosti. Ani medicína dítěti nevěnovala větší pozornost, pediatrie se rozvinula až na konci 19. století. Některé matky z ekonomických důvodů posílaly své děti na venkov, některé i s tím důsledkem, že takto dítě definitivně opustily (Crahay, 2010).

V období mezi dobou středověku až po modernu se vynořovala dvě významná kontrastní pojetí dítěte, a to anděl či démon. První zdůrazňuje bídnost a zkaženost dítěte, druhý, andělský pohled, zdůrazňuje nevinnost dítěte. Descartes změnil diskurz od této polemiky. Zaměřil se na dětské předsudky, které nám brání ve výuce vědy a při formulaci myšlenek. Naše poznatky z dětství jsou podle něj mylné. (Crahay, 2010).

Druhé období, **Období mazlivého pojetí dítěte**, Ariès definuje změnami v rodině. Velikost rodiny se zmenšila. V menším počtu se začínají promítat zvláštnosti u dítěte. Zmenšuje se počet dětí, které nastupují do služby a rozšiřuje se školní docházka. Tím dochází k vyčlenění dítěte od světa dospělých. Objevuje se dlouhé dětství, kdy škola zranitelnému dítěti poskytovala ochranu. Škola předávala kulturní dovednosti, obsahy a ideály (Štech, 1997). S tím souhlasí i poznatky Diderota. Ten uvádí, že se na konci 17. století z důvodu úbytku obyvatelstva objevují ve Francii snahy snížit dětskou úmrtnost a zajistit základní potřeby opuštěných dětí (Crahay, 2010).

Třetí období, **Personalizované pojetí dítěte a výchovy**, Ariès vymezil od 18. století. Škola rozčlenila děti dle věku a přiřadila jim dle toho různé nároky. Tento fakt přispěl k uvědomění si nového pojetí nukleární rodiny. Rodina je menší a v bližším sepjetí. Dochází k personalizaci dítěte (Štech 1997, 2010). Rousseau v této době o dítěti unikátně rozjímá jako o zranitelném, s emocemi, zájímavým se o své okolí a objekty (Crahay, 2010).

Protichůdný pohled na vývoj rodiny produkují sociologové Coiffier a kol. (1990), kteří vyzdvihují, že již ve středověku se ve stejném momentě v různých regionech Francie vyskytovaly různé rodinné typy. Oponují tedy pohledu, že rodina se vyvíjela v čase od neohrazené rodiny směrem k menší nukleární rodině. Prvním typem byla dle autorů rodina neohrazená, mezi jejíž členy se řadilo i služebnictvo. Druhým typem rodina mnohogeráčnická na jihozápadě Francie. A třetím typem rodina vyskytující se na venkově byla rodina nukleární. Mezi jejíž členy patřily rodiče a jejich potomci.

Helus (in Hadj-Moussová, Štech, 2001) provedl komparaci pojetí dětství a vyčlenil soudobá pojetí dětství:

- 1) Dětské dětství medializované ovlivněné trávením času dětí u televize,
- 2) Konzumní dětství související s reklamou a nabídkami trhu,

- 3) Jedináčkovské dětství ovlivněné trendy v postmoderní rodině,
- 4) Proplánované, opečované a urychlované dětství versus dětství zanedbané,
- 5) „Ostrovní“ dětství, kdy děti nemají vlastní přirozená prostředí, kde by se stýkaly s dalšími dětmi,
- 6) Scholarizované dětství, s důrazem na děti, které mají ve škole problémy,
- 7) Karikované dětství, kdy dítě je prezentováno jako šašek, trpaslík, apod,
- 8) Emocionálně přetížené dětství související s rodinnými konflikty.

K novodobým trendům v rodině: někteří autoři nazývají soudobou rodinu jako postmoderní (Singley, 1999). Mezi trendy této rodiny patří:

- 1) snížení počtu sňatků (Možný 2006, Sinley, 1999),
- 2) nárůst počtu rozvodů a rozchodů (Možný 2006, Sinley, 1999),
- 3) nárůst neúplných rodin s jedním rodičem (Možný 2006, Sinley, 1999, Barbusse, Glaymann, 2004),
- 4) snížení počtu porodů (Možný 2006, Sinley, 1999),
- 5) nárůst mimomanželských porodů (Singley),
- 6) nárůst práce žen (Možný 2006, Sinley, 1999)
- 7) výskyt bezdětných rodin (Možný, 2006)
- 8) výskyt nového typu, a to rodiny homoparentální, a adopce dětí těmito rodiči (Možný, 2006).

Dle Možného (2006) dále dochází k posunu vnímání pojmu rodina od tradičního pojetí klasické nukleární rodiny k volnějším a rozsáhlejšímu. Singley (1999) dále shrnuje, že manželství ztrácí svou stabilitu. Vztahy jsou tvořené na základě romantické lásky.

Rodina a pojetí dětství prochází nepřetržitými změnami. Dnešní pojetí dítěte, které je třeba chránit a zajistit mu dostatečně vřelé afektivní trvalé vztahy, je výsledkem tohoto dlouhodobého vývoje. Ariès popsal, že v nejdávnější minulosti pojetí dětství nebylo vyčleněné. Děti se učily od raného věku ve službě. S masifikací školství bylo dítě separováno od světa dospělých. A škola mu tím poskytla ochranu. Tento vývoj zpětně

ovlivnil i rodinné vztahy, kdy se začala vyčleňovat rodinná intimita a afektivnější vztahy. Soudobá pojetí dětství jsou výrazně ovlivněná vstupem moderních technologií do rodiny a dále přeměnou společnosti i jejím konzumerismem. V pojetí rodiny se vyskytly změny, a to její rozšiřující se koncept. Dále se v současnosti projevuje vyšší křehkost a nestabilita partnerských vztahů a s tím souvisejícími důsledky.

1.1.2 Hlavní prvky psychoemočního vývoje dítěte v rodině

Matějček (1994) rozlišil 5 základních potřeb, zásadních pro zdravý psychický vývoj dítěte, které by měla zajistit rodina, a to:

- 1) potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí, dítě potřebuje pro vývoj dostatečnou stimulaci,
- 2) potřeba smysluplného světa, dítě potřebuje řád a smysl poznatků a zkušeností,
- 3) potřeba životní jistoty, která je zprostředkována kvalitními hlubokými trvalými citovými vztahy,
- 4) potřeba vlastní společenské hodnoty, tedy, být přijímán nejbližšími, být oceněn a
- 5) potřeba „otevřené budoucnosti“, směřování, snahy apod.

1.1.3 Rodinná socializace

Hlavní funkcí socializace z hlediska sociologického je zvnitřnění norem a hodnot společnosti jedincem a proces identifikace. Socializace je proces, kdy se tvoří identita a osobnost jedince v souladu s širšími společenskými pravidly. (Coiffier a kol., 1990, Barbusse, Glaymann, 2004, Sollárová 2008, Helus 2009). Helus (2009) dále zdůraznil souvislost mezi socializací a antropogenézí, „zrozením“ člověka. Při socializaci se u totiž jedince utváří výbava obecně lidských charakteristik, sociokulturních charakteristik a individuálně jedinečných charakteristik. Socializace zaštiťuje „zrození“ člověka tím, že jedinec přijímá svou kulturu a stává se její součástí. Helus (2009) dále popsal hlavní mechanismy, které socializace využívá. Jejich jádrem je učení. Mezi mechanismy patří učení kladným a záporným zpevnováním, učení nápodobou a ztotožňováním, učení působením

příkladů, vzorů a ideálů, učení sociálním informováním, učení interiorizačně-exteriorizační a učení navozené očekáváním.

Mezi hlavní aktéry, kteří socializaci zaštiťují, patří rodina a škola. Systém hodnot a norem tvoří kulturu. Z hlediska socializace jsou podstatná i další prostředí, a to skupina vrstevníků, okruh přátel a pracovní prostředí. Socializaci ovlivňuje nejen prostředí, ale i časový faktor, a to věk jedince i historické období společnosti (Coiffier a kol., 1990, Barbusse, Glaymann, 2004).

Role rodiny v socializaci dítěte spočívá ve vzdělávání, ale i v předáním obecných morálních hodnot a norem společnosti i nejbližší skupiny. Rodina je ústřední institucí, která dítěti zajišťuje primární socializaci. Rodinná socializace je založena zejména na afektivních vztazích. Rodinný rámec je omezenější. Rodina tvoří z hlediska norem subkulturu, která je součástí společnosti. Nedílnou součástí rodiny je i transmise rodinného bohatství předchozích generací. Transmise rodinných hodnot je důležitým prvkem pro širší společnost a její kulturní stránku, je nedílnou součástí zasahující do socializace dítěte. Napomáhá k reprodukci sociální struktury společnosti a jejích nerovností (Barbusse, Glaymann, 2004).

Prostřednictvím socializace se jedinec stává člověkem, který si zvnitřnil normy společnosti a její hodnoty. Rodina je primární institucí, která socializaci zaštiťuje. Využívá k tomu různé formy učení. Rodina předává dítěti také získané hodnoty předchozích generací.

1.2 Škola

Z hlediska sociologického, Glaymann definuje školu jako instituci, která hraje hlavní roli ve vývoji naší společnosti i v její budoucnosti. Cíle školy jsou rozmanité. Její hlavní funkcí je socializovat dítě v prostředí bez blízkých afektivních pout. K tomu přispívá i fakt, že dospělí jsou ve škole v kontaktu s velkým počtem žáků a žákyň. Školní docházka, která je pro děti povinná, má funkci vychovávající, socializační a emancipační (Barbusse, Glaymann, 2004). Shodně definuje školu i Štech (2007, s. 12): „*Škola přece není jen předstíní do ekonomického a profesního života. Její poslání je emancipační. Osvobozuje jedince, protože mu umožňuje osvojit si vědomosti potřebné pro intelektuální, estetický a společenský život v širším slova smyslu, život co možná nejbohatší a nejrozmanitější.*“

Prvním hlavním cílem školy je transmise a tvorba znalostí. Studující se setkávají s rozmanitými typy znalostí. Z hlediska transmise se vyskytují dva hlavní přístupy. První zdůrazňuje aktivitu diplomovaných vyučujících při předávání poznatků dětem, které tyto poznatky zatím nezískali. Druhý přístup zdůrazňuje i aktivitu žáků a žákyň, kteří společně s vyučujícím utvářejí své znalosti. Z hlediska podstaty, co je cílem předávání poznatků, se vymezují dva hlavní principy. Prvním je koncept užitkový, zdůrazňující profesní kvalifikaci a přístup na trh práce. Druhým přístupem, co se mají děti při předávání znalostí naučit, je důraz na humanistické hodnoty, se snahou vzdělávat z dítěte svobodného a zodpovědného občana (Barbusse, Glaymann, 2004).

Druhým hlavním cílem vzdělávání ve škole je socializace dítěte, začlenění dítěte do ní a jeho emancipace. Škola významně přispívá k socializaci dítěte ve společnosti. Zejména tím, že dítě v jejím prostředí chápe normy a hodnoty společnosti. Členství ve skupině poskytuje dítěti porozumění, přijetí a zvnitřnění norem společnosti. Škola tvoří prostředí, kde za podpory vyučujících může dítě tyto normy aktivně zkoušet uplatnit (Barbusse, Glaymann, 2004). Štech (2003) popisuje shodné hledisko a navíc dodává, že pro vývoj dítěte je zásadní i vyrovnávání se s přijetím obecnějších norem a hodnot společnosti.

Socializace ve škole prohlubuje znalosti dětí. Jejich porozumění hodnotám většinové společnosti (respekt, tolerance, svoboda, rovnost). Dítě vstřebává normy společnosti, důležité pro jeho přežití v ní, např. cit pro disciplínu, porozumění společenské hierarchii apod. Socializace dítěte a jeho začlenění v ní poté spoluutváří jeho mezilidské vztahy ve skupinách (Barbusse, Glaymann, 2004). Důležitým poznatkem je i vliv školy na spoluutváření a konstrukce identity dětí. Škola do utváření identity dětí vstupuje prostřednictvím umožnění přístupu ke znalostem, reflexí a autonomií (Barbusse, Glaymann, 2004).

Škola je instituce, která prostřednictvím neosobních vztahů a pravidel zajišťuje zdravý vývoj dítěte, jeho výchovu, socializaci i emancipaci v prostředí neosobních pravidel. Tyto cíle zajišťuje škola prostřednictvím transmise znalostí, a to jak znalostí souvisejících s pracovním světem, tak i s hodnotami humanismu. Ve škole dítě přijímá a zvnitřňuje obecnější společenské normy. Přijetí norem společnosti a jejích hodnot usnadňuje dítěti tvorbu kvalitních mezilidských vztahů.

1.2.1 Skolarizace, demokratizace školství a novodobé trendy

Škola je institucí, která zaštiťuje nejenom předávání intelektuálních poznatků, ale předání poznatků o společnosti a jejím fungování. K rapidnímu skoku ve vývoji „skolarizace“, povinné školní docházky, došlo ve společnosti v 17. a 18. století. Změnu podnítily nové filozofické teorie a ve Francii tvorba principů francouzské revoluce, tedy ideály rovnosti a svobody uplatňované deklarací práv člověka a občana (Vallet, 2016).

Po druhé světové válce dochází k unifikaci školství, vzdělávání povinné pro děti do pozdějšího věku s možností studia prodloužit. Omezuje se selekce žáků, kteří by na jejím základě byli vyřazeni z docházky před 15. rokem (Vallet, 2016).

K demokratizaci školství probíhá od 60. let. Její podstatou je větší otevřenost školy pro děti pocházejících z různých sociálních skupin. Počet žáků se zvyšuje. Vyskytují se však kritici, kteří tuto demokratizaci nazývají segregací. Významné je rozlišení demokratizace na dva typy. A to kvantitativní (demografická) a kvalitativní (zohledňují rovnost příležitostí a profesní orientace, počet úspěšného absolvování vzdělání a pracovního uplatnění). Je otázkou, zda se zvyšujícím se počtem žáků se zároveň zvyšuje kvalita škol. Objevuje se trend navýšení počtu žáků z dělnických rodin, kteří absolvují základní školu s neúspěchem, bez diplomu. Je škola v tomto případě nositel sociálních nerovností? V průběhu času se zdá, že se snižuje počet dětí z dělnických rodin, které absolvují školu s obecnou maturitou (Vallet, 2016). Je otázkou, zda kvantitativní demokratizace je svou podstatou vůbec proces demokratizace školství. Zda se v tomto případě nejedná spíše o masové vzdělávání. Pro demokratizaci je „masifikace“ důležitá, avšak není to pouze ona, která je zásadní. Druhou podstatnou stránkou je rovnost příležitostí (Barbusse, Glaymann, 2004).

K tématu novodobých trendů ve škole je nezbytné zmínit i posun od integrativního pojetí k inkluzi ve školství. V 80. letech se objevuje silná kritika integrace s důrazem na segregací funkci tohoto přístupu. Integrační přístup vytváří školy, které jsou organizované z hlediska handicapu. Cílem inkluze je otevřít školu všem dětem, vyvarovat se omezením, která dětem brání do školy vstoupit (Tremblay, 2012). Kohout-Diaz (2018), v souladu s předchozím tvrzením, inkluzi definuje jako jeden ze stylů školy, se snahou otevřít dveře pro rozmanitost. Zmiňuje i důsledky. Inkluzi považuje za přístup, který zaštiťuje změnu myšlení společnosti a změnu vzdělávacích struktur. Kohout-Diaz dále uvádí Zaffranem (in

Kohout Diaz, 2018) definované novodobé trendy v této oblasti. Dle Zaffrana se posouvá pohled zájmu od pozitivní diskriminace ve škole směrem k přístupné škole zohledňující kulturní rozmanitost. Škola by měla zajistit každému žákovi a žákyni svobodnou volbu.

Mezi nejčerstvější poznatky vztahující se ke školnímu prostředí řadí sociolog Giddens (2001) výskyt nižší úspěšnosti chlapců ve školní docházce oproti dívkám. Giddens dále zmiňuje tematiku dětí ze znevýhodněného prostředí, děti z tohoto prostředí vidí spíše represivní stránku školy oproti liberální. Hodnota školy a její sociální význam je pro tyto studující, zdá se, nižší. Dalším novodobým trendem je rostoucí počet studujících, kteří navštěvují vysoké školy. Kdy studium vysoké školy zahájí polovina populace ve věku 18-23 let. Tento trend však dominuje pouze v bohatších zemích. Do procesu výuky vstupují moderní technologie, některé přednášky probíhají výhradně elektronickou formou.

Škola je relativně mladá instituce, v historii došlo k její postupné masifikaci. Školní docházka se postupně prodlužovala. V 60. letech dochází k demokratizaci školy, která se projevuje tím, že se škola otevírá rozmanité skupině žáků a žákyň. Někteří však tuto demokratizaci definují jako typ segregální. Škola se otevírá i díky vlivu inkluzivních teorií a snah. Cílem je odstranit zábrany, které by mohly stát dítěti v cestě.

1.2.2 Psychoemoční vývoj dítěte v prostředí školy

Psychoemočnímu vývoji dětí se věnovalo mnoho psychologů. V souvislosti se školní docházkou vybrala Besse (2005) jednotlivé významné psychologické teorie (Freud, Lévine, Anzieu apod.) a poskytla jejich stručný souhrn. Školní docházka je povinnost společenská. I na děti vzdělávající se doma se vztahují kontroly autorit. Škola, stejně jako rodina, je pro dítě místo, kde se rozvíjí jeho psychika. Navíc je místem, kde se dítě stává součástí sociálního světa. Místo, kde jeho přirozený rozvoj ohraničují řád a pravidla. Kde spolupracuje ve skupině a intenzivně se mu věnují dospělí. Vstup dítěte do školky, či školy znamená velkou životní změnu jak pro dítě, tak pro celou rodinu. Z blízkého známého rodinného prostředí dítě vykročí do zcela cizího prostředí. Zde je dočasně separováno od svých nejbližších.

K prvním snahám o separaci dítěte dochází symbolicky již při jeho pojmenování po narození, kdy dochází ke snaze dítě individualizovat. Pro úspěšnou separaci dítěte ve školce je zásadní poznatek, že se odlišuje od ostatních osob a rozpoznává sebe samo jako ohraničeného, žijícího člověka. Zásadní je subjektivizace dítěte, jeho odlišnost od okolí. Besse (2005) zmiňuje teorii Lévine, podle kterého škola očekává od dítěte, že se bude vzdělávat a dosáhne adekvátní seberegulace emocí a chování. Navíc škola požaduje, aby dítě akceptovalo univerzální společenská pravidla. Školní prostředí znamená i užívání normovaného univerzálního jazyka. Užívání jazyka zprostředkovává i uvědomění si společných stránek s ostatními spolužáky, i těch odlišných. Dle Anzieu (in Besse, 2005) definice svých přání umožňuje dítěti uvědomit si svou odlišnost od ostatních spolužáků, navíc mu to umožňuje rozpoznat sám sebe jako přijímající subjekt. Užití jména ve škole se liší od užití afektivních pojmů v rodině. Uvědomění si svého jména navíc umožňuje konstruovat svou identitu. Z hlediska psychoanalytického dítě s přijetím zákazu incestu dítě směřuje svůj pohled spíše na budoucnost a mimo rodinu. Může se zaměřit na nové poznatky, znatelný je posun od emočních motivací směrem k logice. V neposlední řadě schopnost číst a psát umožňuje komunikovat s dalšími a být sám. Předat někomu svou adresu znamená mimo jiné identifikovat sám sebe jako objekt (Besse, 2005).

Štech (2003, s. 426) dále zdůrazňuje, že předávání poznatků školou je klíčovým prvkem, který zajišťuje kognitivní vývoj, a to: „*utváření mentálních struktur jedince*“. Pro rozvoj identity dítěte je školní prostředí významné.

Podstatným prvkem učení ve škole je de-kontextualizace prezentovaných poznatků. Formální učení je nezbytným komplementem učení kontextuálního. Obě učení zajišťují zdravý vývoj dítěte. Cílem je dosáhnout ve škole re-kontextualizace, tedy využívat formální normy v různých kontextech.

Během nástupu dítěte do školy dochází k jeho separaci i k separaci rodičů. Pro úspěšné zvládnutí této situace dítě potřebuje oddělenost dítěte od druhých a od okolí. Se školním prostředím souvisí i vývoj emoční, prostředí pro srovnávání se se spolužáky, i k identifikaci sebe samého.

V prostředí školy i rodiny se vyvíjí psychika dítěte. Ve škole se vyskytuje obecnější řád a pravidla. Dítě s nástupem do školy je separováno. Pro tuto separaci je nezbytný

předchozí vývoj dítěte, kdy dítě pochopilo, že se odlišuje od okolí a je ohraničený jedinec. Ve vývoji dítěte má velký význam také jazyk. Školní normovaný jazyk podporuje tvorbu identity dítěte. Ve škole je také zajištěn kognitivní vývoj dítěte, který se odehrává v mimo kontextuálním prostředí.

1.2.3 Školní socializace

Školní socializace je zajištěna interiorizací obecných pravidel společnosti, která umožňují jedinci regulovat jeho chování (Vallet, 2016). Podstatou sekundární socializace, jak již bylo řečeno, je podřízení jedince neosobním pravidlům. Vyrovnání se s tímto podřízením je velmi důležité. Školní vzdělávání se liší od rodinného ve způsobech přenosu poznatků. V rodině dominuje imitativně praktický způsob, ve škole způsob diskurzivní. Cílem školy je tedy rozvoj myšlení, rozvoj estetického cítění či předávání poznatků o kultuře. Což se v rodinném vzdělávání, zaměřujícím se na praktickou složku poznatků, nesevřadně zaštiťuje. Ve škole dítě snáz nahlédne obecnější hodnoty a poznatky. Ve škole je také dávan důraz na kázeň, tyto prostředky by měly v ideálním případě dítěti zajistit ochranu před praktickým světem. Zajistit kázeň v domácím prostředí, kde dominují afektivní vztahy, je obtížné (Štech, 2003).

Do výše zmíněného konceptu školní socializace však silně zasahují změny společnosti. Blíže je popsal Štech (2003): Moderní trendy souvisejí s přeměnou společnosti tradiční na koncept rodiny moderní. Štech shrnuje sociologické koncepty a vyzdvihuje, že v moderní společnosti je zdůrazněn jedinec a jeho autonomie. S tím souvisí i to, že neosobní vztahy jsou upozadřovány. Elias hovoří o dvou typech socializace, které zajišťují autonomii jedince. První z forem je řízena logikou výkonu a druhá forma individuality je řízena logikou osobnostní, vztahovou (in Štech, 2003). Lze shrnout, že v posledních dvou stoletích došlo k výrazným změnám ve společnosti, odrážejících se v důrazu na individualitu jedince. V tomto kontextu se škola, jejíž princip socializace je založen na neosobních vztazích a obecných pravidlech, dostává do problematické situace. Škola je kritizována, protože nezohledňuje specifické potřeby žáků a jejich individualitu. V druhé polovině 60. a 70. let se hovoří o de-institucionalizaci. Ve školství se tento trend objevuje v podobě domácího vzdělávání (Štech, 2003).

Štech (2003) dále zdůrazňuje, že je to právě vznik školy a její masifikace, které zaštitily přeměnu rodiny. Pro rodiče se úspěch dítěte ve škole stal součástí identity rodičů a znakem rodiny, která je neproblematická. Výrazný kontrast mezi vztahy ve škole a v rodině konstruuje komplementární intimitu rodiny. Pro děti je vyrovnávání se se školními pravidly důležité pro jeho vývoj. Při domácím vzdělávání je však tento vývoj narušen, jelikož domácí vzdělávání produkuje smývání rozdílů mezi hranicemi rodiny a školy.

Školní socializace probíhá v prostředí neosobních školních pravidel. Ve škole je transmise poznatků zaštitěna v prostředí diskurzivním, v rodině je udáván akcent na praktické využití. Neopomenutelnou složkou sociální socializace je i kázeň ve škole, která dítěti zajišťuje ochranu ve světě společnosti. V soudobé společnosti dochází ke změně vnímání členů rodiny. Dnes se zdůrazňuje jejich individualita a autonomie jedinců. Škola je v této oblasti kritizována, jelikož tuto individualitu nezohledňuje. Což je však v souvislosti s její podstatou, zdá se, nemožné. V současné době se vyskytuje trend domácího vzdělávání, tato forma však není plnohodnotná, školní vzdělávání má dnes jedinečný význam ve vývoji dítěte zajišťující jeho ochranu, emancipaci, a vrůstání do společnosti.

1.2.4 Moc školy

Tématu moci školy se detailněji věnovaly Viktorová a Smetáčková (2014). Škola je dle nich mocenskou institucí. Mezi nástroje školy, které moc zajišťují, patří školní hodnocení a zápis v žákovské knížce. Mezi zdroje moci školy patří instituce školy a osobnost vyučujících. Škola je nadřazena instituci rodiny. Mezi zdroje převahy patří dle Singleyho (1999 in Viktorová, Smetáčková, 2014) předávání poznání, které je nezbytným prvkem k doplnění rodinného učení nápodobou, dále poskytnutí osvědčení o vzdělání, zatřetí kontrola rodiny školou a začtvrté začlenění školní docházky dítěte do rodinného příběhu s důrazem na školní úspěšnost dítěte. Mocenská převaha je zajištěna i osobností vyučujících. Institucionální moc je definována formální pozicí vyučujících, moc vyučujících je spíše neformální. Děti k vyučujícím vzhlížejí. Obvyklý pedagogický vztah je asymetrický, jeho projevy se zrcadlí v hodnocení výkonů a chování žáků vyučujícími.

Moc školy zajišťují zejména dva prvky, a to školní hodnocení a zápisy v žákovské knížce. Vztah mezi školou a rodinou je asymetrický.

1.2.5 Kompetence školy v současnosti

Škola je v posledních letech nucena přihlédnout k individualizovaným strategiím žáků a jejich rodin. Před školu je postavena výzva zajistit rovnost příležitostí žáků a jejich šancí, tvořit z dětí občany státu a zajistit profesní orientaci. Tato nelehká a široká výzva může být klíčovým prvkem pro zrod frustrací (Vallet, 2016).

Tonucci (1991) hovoří dokonce o krizi školy. Dle něj byla škola v historii pouhým doplňkem pro elity. Tento doplněk nasedal na rozsáhlou rodinnou výchovu. Postupně se škola masifikovala, avšak její hranice a struktura se nezměnila. Původní, dodnes převládající koncept školy je dle Tonucciho škola transmisivní. Dítě je v této škole pasivní příjemce znalostí. Učitel je ten, který předává poznatky. Tonucci žádá reformu školy, a to zavést koncept školy konstruktivistické. Podstatou tohoto konceptu je zohlednit při učení výstavbu znalostí dítětem. Dítě je aktivní prvkem při tvorbě a prohlubování svých poznatků.

1.2.5.1.1 Kompetence vyučujících

V zákoně 561/2004 Sb., jsou definována práva a povinnosti vyučujících. Mezi práva vyučujících patří zajištění vhodných podmínek pro pedagogickou činnost, soulad se zákonem, mají prostor pro volbu metod, forem a prostředků pro výuku, mohou být voleni do školské rady a mají právo na objektivní hodnocení své činnosti. Mezi povinnosti vyučujících patří vykonávání pracovní činnosti v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, ochrana a respekt dítěte, ochrana bezpečí a zdraví dítěte, s čím souvisí i prevence rizikového chování, má zajistit bezpečné klima ve třídě, musí chránit informace o dítěti, dále má povinnost mlčenlivosti a povinnost informovat rodiče o významných faktech týkajících se dítěte.

Helus (2009, s.262) rozlišil 5 oblastí kompetencí vyučujících, které se vztahují k náplni práce vyučujících, ke škole, ke širšímu společenskému kontextu a k učiteli samému. Oblasti Helus nazval:

- a) zabezpečování efektivní výuky,
- b) rozvoj školy jakožto místa zabezpečení výuky,
- c) vztahy s rodinami žáků,
- d) širší společensko-politický kontext,

e) vztah učitele k sobě samému.

Čapek (2013) zmiňuje charakteristiku kompetentního učitele 21. století, který zahrnuje různorodé oblasti: 1) Komunikace, 2) Rodina a komunita, 3) Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, 4) Plánování a hodnocení, 5) Výchovně-vzdělávací strategie, 6) Učební prostředí, 7) Profesní rozvoj.

1.2.5.1.2 Kompetence školních psychologů

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., jsou definované hlavní činnosti, které jsou náplní práce školního psychologa. Patří mezi ně různorodá diagnostika, prevence a reedukace dětí, psychologická intervence, poradenské vedení dětí, poradenské služby pro zákonné zástupce a metodická pomoc pedagogickým pracovníkům škol, krizová intervence a zpracování zpráv a doporučení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Činnost psychologa je dále vymezena i etickými kodexy školních psychologů, mezi něž princip nonmaleficence, Těmito principy je zásada neškodit, respektovat autonomii jedince, jeho prospěch, pravdivost, spravedlnost, důvěryhodnost, soucit a ohleduplnost apod.

1.2.5.1.3 Kompetence rodičů

V Zákoně o rodině č. 94/1963 Sb., spadají do souhrnu práv a povinností, které definují zodpovědnost rodičů, tyto oblasti: péče o zdraví dítěte, jeho vývoj citový, tělesný, kognitivní i mravní. Rodiče by měli být svým chováním příkladem pro své děti. Na výchově se podílí partneři ve společné domácnosti. Do povinností dítěte patří úcta a respekt k rodičům. Rodiče jsou právně zodpovědní za své dítě, zajišťují jeho majtkové vztahy.

Viktorová a Smetáčková (2014) zmiňuje, že mezi kompetence rodičů patřila v minulosti rodinná výchova a péče spočívající v:

- 1) osvojení hodnot dítětem
- 2) materiální zajištění
- 3) osvojení základních hygienických návyků
- 4) zajištění zdravotní péče
- 5) zajištění psychické pohody dítěte.

V současné době však dle autorek došlo k posunu. Mezi povinnosti školy patří kontrola plnění výchovy a péče rodiči. Tato kontrola státu jako pečovatele zajišťuje monitoring problematický jevů v rodinách a společnosti.

Na školu je v současné době vyvíjen tlak. Škola by měla zohlednit individualitu dětí. Někdy se hovoří až o krizi školy. Tonucci kritizuje asymetrii předávání poznatků. V kompetencích se vyskytují společné prvky i variabilita. Předávání znalostí je, zdá se, doménou školy. Ochrana, respekt dítěte, ochrana jeho bezpečí a zdraví je v působnosti rodičů, vyučujících i školních psycholožek. Školní psycholožka je navíc metodickým pomocníkem ostatních pedagogických pracovníků. Školní psycholog navíc zajišťuje poradenské služby i pro zákonné zástupce. Zdá se, že v současné době škola přejímá část kompetencí rodiny.

1.3 Škola a/versus rodina

V české odborné literatuře, zdá se, není spolupráci vyučujících s rodiči věnována do 90. let příliš velká pozornost.

Základním prvkem socializace v rodině jsou hluboké stabilní vztahy v intimním prostředí zdůrazňujícím výjimečnost. Oproti tomu socializace ve škole probíhá prostřednictvím neosobních vztahů formálního charakteru (Štech, 1997). Pro zdravý vývoj dítěte je výskyt obou, primární i sekundární socializace, nezbytný. Jejich rozmanitost a komplementarita vytváří zásadní pnutí, které povzbuzuje rozvoj osobnosti dítěte a jeho edukaci (Smetáčková, 2006). V případě neharmonizace primární a sekundární socializace Havlík a Kořa (in Smetáčková, 2006), popsali tvorbu konfliktu. Do tvorby konfliktu vstupuje 1) nesoulad při hájení specifických principů socializace školou a rodiči a 2) nepřipravenost dítěte na nasedající sekundární socializaci.

Smetáčková (2006) Zmiňuje riziková místa vztahu rodiny a školy. Charakterizuje riziková místa partnerství mezi školou a rodinou. Mezi ně patří z důvodu komplikovanosti vymezení odpovědnosti za dítě a jejich kompetencí. Nároky rodičů a školy mohou být neslučitelné. A zároveň může nastat situace, kdy rodiče, ani škola, nepřijímají za dítě odpovědnost. Pro úspěch dítěte ve škole je důležitá podpora dítěte rodinou. Rozdílný přístup

školy a rodiny negativně působí na úspěch dítěte. S tím korespondují i zjištění Štecha (1997), který zmiňuje, že kvalitní vztah mezi školou a rodinou úzce souvisí s úspěchem dítěte.

Pro zdravý vývoj dítěte je potřeba souhra školní a rodinné socializace. Jejich variabilita však způsobuje napětí, která může vést až tvorbě konfliktu. Rizikovým faktorem je i nevyjasněná odpovědnost za dítě. Úspěch dítěte úzce souvisí s kvalitou vztahu mezi školou a rodinou.

1.3.1 Vývoj vztahu mezi rodinou a školou v čase, soudobé trendy

Proměnlivost rodiny související i s vývojem školy popsal Ariès (1993). V historii se dítě v brzkém věku stalo součástí světa dospělých. Vyčlenění dítěte a důraz na jeho ochranu se objevily s masifikací školní docházky. Tím došlo k separaci dítěte. Což podnítilo i vývoj rodiny, kde se začala tvořit rodinná intimita a afektivní vztahy.

Vývoj a soudobé trendy ve vztahu mezi rodinou a školou popsal Singley (in Smetáčková, 2006). V druhé polovině 20. století rodina a škola byly striktně oddělené instituce. Škola vybírala situace, kdy rodiče pozve do školy. Obsahem komunikace bylo zejména hodnocení dětí. K novějším trendům ve škole patří její větší otevřenost pro rodiče. Což však zpočátku bylo vyučujícími vnímáno velmi senzibilně. Mění se pozice, kterou škola nabízí rodičům. Škola zdůrazňuje pozici partnera a objevuje se snaha navázat s rodiči užší kontakt.

Obdobné hledisko zmiňuje i Rabušicová (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004), když popisuje přeměnu otevřenosti školy. Původně škola vedla komunikaci výhradně jednosměrnou. Od 70. let došlo ke změně, zvyšovaly se příležitosti rodičovské angažovanosti. S tím souvisí i novodobý diskurz, kdy se o rodičích hovoří jako o partnerech, spolupracovnících a klientech, rodiče se mohou aktivně zasahovat do života školy. V 90. letech hraje ve vývoji klíčovou roli stát a následně i tržní mechanismus. Shodné trendy zmiňuje také Čapek (2013). Ravn (2003 in Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004) rozlišila čtyři hlavní modely vývoje vztahů mezi rodinou a školou. Popsala vývoj od 60. let do současnosti.

První model, kompenzační, dominoval v 60. – 80. letech. Škola byla vnímána jako instituce, která kompenzuje nedostatky rizikových skupin rodičů a předává těmto rodinám postupy výchovy a vzdělávání.

Druhý model, konsenzuální, se objevil v 70. a 80. letech. Komunikace mezi školou a rodinou byla jednosměrná, cílem školy bylo informovat rodiče. Prostředí školy a rodiny byly rovnocenné. Objevila se snaha smazat hranice mezi školou a rodinou a propojit jejich komplementární funkce.

Třetí model, model participační, dominoval v 80. a 90. letech. Objevuje se pojetí rodiče jako aktivního, autonomního jedince, zvyšuje se jeho míra participace. Snižuje se význam rodinné výchovy a socializace. Pravomoci rodiny přebírá škola.

Čtvrtý model, model sdílené odpovědnosti, se vyskytuje v současnosti. Míra participace rodičů v životě školy se stále více zvyšuje. Zvyšuje se zodpovědnost rodiny a školy za výsledky rozhodnutí. Ravn se obává, že v kontextu společnosti, kde vzrůstá individualismus a štěpení, se zvětší kontrast mezi úkoly rodiny a školy. Tuto obavu dává do souvislosti s neoliberalní ideologií, která zdůrazňuje rozhodování jedinců. Rodiče se stávají konzumenti. Ztrácí se emancipační část vzdělávání a výchova k občanství.

Nejdůkladněji se vývoji vztahu mezi rodinou a školou v České republice dlouhodobě věnuje dlouhodobě Stanislav Štech. Štech (2000 in Čapek, 2013) rozlišil čtyři klíčové charakteristiky soudobé českého tradičního pojetí vztahu mezi školou a rodinou:

1) separace: odpovědnost a role rodiny a školy jsou striktně oddělené. Komunikace směřuje od školy k rodiči. Obsahem komunikace je zejména hodnocení žáka a žákyně.

2) selektivnost: škola je tím, kdo rozhoduje, v jakých oblastech se mohou rodiče angažovat.

3) úkolování: učitel směřuje k rodičům, co od nich žádá a co jim doporučuje. Jedná se však o jednostrannou komunikaci a omezený pohled na specifika rodiny.

4) formálnost: formy kontaktů mezi školou rodinou mají předem definovaný rámec.

Štech (2000 in Čapek, 2013) definoval prvky tradičního pojetí vztahu mezi školou a rodinou. Zdůrazňuje, že škola řídí situace, kde se rodiče mohou angažovat, odpovědnost

rodiny a školy je striktně rozdělená a formy kontaktů mají pevný rámeček. Mezi vědci panuje relativní shoda ve vymezení nových trendů ve škole. K novým trendům patří otevřenost školy a zdůrazněná pozice partnerství (Signley, in Smetáčková, 2006, Rabušicová, 2004, Čapek, 2013). S otevřeností školy souvisí i větší prostor pro angažovanost rodičů. Ravn (in Rabušicová a kol, 2004) popsala vývoj vztahů mezi rodinou a školou, původně škola předávala rady rodinám „problematickým“ rodinám. Postupně se navyšovala autonomie jedinců, v dnešní době se zvyšuje zodpovědnost školy a rodiny za svá rozhodnutí a ztrácí se důraz na emancipační cíle školní výchovy. Je však otázkou, kde škola vymezí rodičům prostor se angažovat.

1.3.1.1.1 Spolupráce mezi školou a rodinou

Trnková cituje Bastianiho (1993, in Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004) koncept prvků vzájemnosti mezi rodinou a školou, který charakterizuje partnerský vztah. Mezi prvky patří zaprvé sdílení moci, odpovědnosti a vlastnictví. Zadruhé, vzájemnost s důrazem na naslouchání a předávání na obou stranách. Zatřetí, sdílení citů založených na společných východiscích. A začtvrté, snaha najít společné praktické kroky se společným cílem.

Jedním z nevýznamnějších zahraničních modelů citovaných v souvislosti se soudobou situací vztahu rodiny a školy je koncept Epstein. Epstein (1992, 1994 in Čapek, 2013 a Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004). Epstein se zaměřila na možnosti zapojení rodičů do života školy. Rozlišila typologii 6 stupňů zapojení rodiny:

- 1) Povinnost rodiny podporovat dítě v přípravě do školy
 - orientace rodiny na naplnění základních potřeb dětí, zdraví a bezpečí
- 2) Komunikace mezi rodinou a školou
 - povinnost školy informovat rodiče
- 3) Zapojení rodičů do života školy
 - aktivní účast rodičů v aktivitách školy – sportovní aktivity, výlety, koncerty
- 4) Zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy
 - podpora rodičů při domácí přípravě dětí a zajištění doplňujících výukových

aktivit

- 5) Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy
 - možnost volby rodičů do řídicích orgánů školy
- 6) Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi
 - zásadní je spolupráce všech aktérů výchovy dítěte, rodiny, školy, a jiných organizací

Trnková (Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004) definovala základní faktory, které negativně ovlivňují spolupráci rodičů se školou.

- 1) nedostatek času rodičů
- 2) riziko exkluzivity – rodiče jsou vnímáni ostatními rodiči jako vyvolení
- 3) gender rozdíly – otec jakožto autorita, která řeší závažné problémy ve škole
- 4) menší angažovanost rodičů při vzrůstajícím věku jejich dětí
- 5) pracovní vytížení vyučujících
- 6) nedostatečná připravenost vyučujících na spolupráci s rodiči
- 7) menší tlak na angažovanost rodičů související s tradičním pojetím školy

Pro navázání partnerství je důležitá sdílená moc, odpovědnost, vzájemnost sdílených citů a společné roky při sledování společných cílů. Zdá se, že v modelu Epstein (1992, 1994 in Čapek, 2013) míra zapojení rodiny do života školy souvisí s překlenutím kompetencí rodiny do kompetencí školy. Toto překlenutí sebou nese svá rizika.

1.3.2 Hranice kompetencí školy a rodiny

Moc a zodpovědnost, povinnosti a práva vztahující se k činnostem se nazývají kompetence. Singly (2009, in Viktorová, Smetáčková, 2014) hovoří o změně povinností rodičů. Tyto změny souvisejí se vstupem dítěte do školy. Rodič je zodpovědný za jeho úspěch ve škole a zároveň ponechává škole část zodpovědnosti za vývoj dítěte. Ztráta dítěte je pro rodinu významným prvkem, který musí akceptovat. Viktorová a Smetáčková (2014) dále zmiňují, že jedním z nástrojů dělby kompetencí je žákovská knížka. Jsou to vyučující, kteří určují rozsah kompetencí. Nejzákladnější kompetence udává zákon. Kompetence

vyučujících stanovuje zákon, řád školy i etický kodex. Mezi tyto kompetence patří i zájem o dítě, zajištění bezpečného klimatu třídy apod. Rodina a škola mají rozlišnou legitimitu ve společnosti. Od toho se odvíjí i jiné strategie zásahů do kompetencí toho druhého. Mezi ně patří podpora, koordinace i kontrola selhání. Do pojetí kompetencí silně vstupují i očekávání rodičů a učitelů, co se kompetencí týče. Rodinná autorita byla nahrazena zodpovědností rodičů. Viktorová a Smetáčková (2014) shrnují na základě výzkumů, že rodiče ztrácejí svou moc, a navíc je jim předáno více zodpovědnosti, kterou definuje škola.

Souhrnně popsaly oblasti školní socializace, které souvisí s rodinou, Kellerhals a Montandonová (1991 in Viktorová, Smetáčková, 2014). Ideálem je zdravý vývoj dítěte ve všech oblastech. Zásadní je vyjednat, kdo bude za kterou oblast zodpovědný. Oblasti definovali autoři takto:

- 1) Instrumentální oblast – předání poznatků a znalostí, všeobecných znalostí a rozvoj komunikace, rodiče tuto oblast ponechávají v kompetenci školy
- 2) Morální a ideová výchova – předání poznatků o společenské, politické a ekonomické oblasti, morálka, estetika – zodpovědnost za tuto oblast sdílí rodiče i škola, proto zde dochází k největším neshodám
- 3) Praktická socializace – praktické dovednosti, hygiena, užívání přístrojů, zde se hlavní zodpovědnost přisuzuje rodině

Kellerhals a Montandonová (1991 in Viktorová, Smetáčková, 2014) vytvořili čtyři typy chování rodin k institucím i typu škola:

- 1) Opozice – rodiče škole přisuzují malý význam i kompetence
- 2) Delegování – rodina přenechává škole kompetence, i ty, které by měly být v její působnosti
- 3) Mediace – vymezené hranice kompetencí a vnímaný velký význam obou institucí
- 4) Kooperace – kompetence, které jsou široké, rodina do jejich pojetí vstupuje

Vyučující řídí rozsah kompetencí, jejich základní kompetence jsou však vymezeny zákony a řádem školy. Rodiče ztrácí v současnosti svou autoritu a roste jejich zodpovědnost. Některé kompetence školy a rodiny se překrývají. V těchto oblastech dochází k neshodám školy a rodiny. Mezi rodiči existuje velká variabilita v tom, jaký význam přisoudí

kompetencím školy, a zda své kompetence přenáší na školu, či naopak vstupují do kompetencí školy.

1.3.3 Komunikace mezi školou a rodinou

Vybíral (2005) popsal historický vývoj v pojetí definic projevující se v širší definice. Dnešní definice zdůrazňují přenos informací, opomíjí však sdílení, společné působení dvou jedinců, kteří spolu komunikují. Součástí komunikace je tvorba významů, záměr, kontext, intersubjektivita či kódování. Vybíral (2005) dále rozlišil hlavní funkce komunikace: informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat, domluvit se a pobavit. V neposlední řadě, Vybíral (2009) rozlišil ovlivňující faktory komunikace:

- 1) Čas, kdy a po který k ní dochází
- 2) Prostor a prostorové uspořádání
- 3) Význam, který přikládají komunikaci účastníci
- 4) Vztahové proměnné (dominance, rivalita)
- 5) Situační rámec systému
- 6) Existence kontinuity (možnost se ke komunikaci vrátit)

Čapek (2013) rozlišil deset hlavních oblastí, které rodiče považují za důležité pro zahájení komunikace se školou. Nejvýznamnější je pro rodiče bod 1, nejméně významný bod 10. 1) Prospěch dítěte, 2) Chování dítěte, 3) Nedostatky a slabé stránky dítěte, 4) Způsoby výuky, 5) Nadání dítěte, jeho silné stránky, 6) Akce školy, 7) Nabídka volnočasových aktivit, 8) Zařazení dítěte do třídního kolektivu, 9) Podrobnosti o výletech, 10) Vzdělávací filozofie školy.

1.3.3.1 Komunikace vyučující rodič

Komunikace mezi vyučujícími a rodiči je v odborné literatuře zaměřené na pedagogickou komunikaci věnována spíše relativně malá pozornost. Na základě komparace odborné literatury jsem vyčlenila základní oblasti, kterým autoři knih o pedagogické komunikaci věnují pozornost:

- 1) Obecné charakteristiky komunikace (Nelešovská, 2005, Mareš, Křivohlavý, 1995, Linhartová, 2001, Křoustková Moravcová, 2014)
- 2) Verbální a neverbální komunikace (Nelešovská, 2005, Křoustková Moravcová, 2014, Mareš, Křivohlavý, 1995)
- 3) Sociální učení (Nelešovská, 2005, Křoustková Moravcová, 2014)
- 4) Pedagogická komunikace – ve vztahu vyučující – žák/žákyně, skupina žáků (Nelešovská, 2005, Mareš, Křivohlavý, 1995)
- 5) Osobnost dítěte (Nelešovská, 2005, Fontana 2014)
- 6) Sociální interakce (Fontana, 2014, Linhartová, 2001)
- 7) Klima třídy, klima ve škole (Čáp, Mareš, 2007, Linhartová, 2001)

Dále v literatuře věnují pozornost, již individuálně, hlasovému ústrojí (Nelešovská, 2005), přípravě vyučujících (Nelešovská, 2005), kompetencím vyučujících (Nelešovská, 2005), dovednostem vyučujících (Nelešovská, 2005), emoční inteligenci dětí (Křoustková Moravcová, 2014).

Téma komunikace vyučující rodič rozpracovali na našem území zejména tito autoři: Rabušicová, Pol (1996), Smetáčková (2006), Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček (2004), Čapek (2013) a Viktorová, Smetáčková (2014), Štech (1997).

Většina z těchto autorů zdůrazňuje úlohu vzájemného vztahu rodiny a školy a popisuje vývoj vztahu rodiny a školy v čase. Část diskurzu v oblasti komunikace vyučující rodič se orientuje na typologii rodičů z hlediska vztahů ke škole. Šed'ová (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004) charakterizovala čtyři pojetí role rodičů z hlediska jejich vztahu ke škole. Zajímalo ji, zda se vyskytují v literatuře podobné charakteristiky rodičů související se společnými aktivitami a sociálními interakcemi rodičů:

- 1) Rodiče jako klienti – zákazníci. Tento koncept má dvě perspektivy, zaprvé, že učitelé jsou experti, kteří radí rodičům. Zadruhé, že rodiče jsou experti na své dítě a jeho výchovu. Proto vybírají rodiče dítěti školu na míru. Důsledkem tohoto konceptu je častější změna školy při nespokojenosti rodičů.
- 2) Rodiče jako partneři, vymezuje Šed'ová rovnoprávností vztahu mezi školou a rodinou. V literatuře se objevuje názor, že tento koncept je pouhým ideálem,

kterého není možné dosáhnout. Existují i názory, že pozici partnerství školy využívají k uskutečnění svých cílů.

- 3) Rodiče jako občané, se objevila v průběhu 90. let. Od rodičů je vyžadováno aktivní uplatňování práv. Aktivita je očekávána v oblasti veřejné politiky a v angažovanosti v nejbližší komunitě.
- 4) Rodiče jako problém. Tento model vychází dle Šed'ové z žité reality. Část rodičů se vyhýbá kontaktům se školou. Tito rodiče školu tolerují, ale nepotřebují s ní spolupracovat. Druhá skupina rodičů jsou rodiče špatní. Ti školu netolerují, spíše ji ignorují. „Problematičnost“ těchto rodin souvisí s rizikovými společenskými jevy, s rozdílným kulturním prostředím, s rodiči, jejichž zájem vyučující nerozpoznají. Posledním typem jsou rodiče snaživí, ti, z hlediska vyučujících jsou příliš aktivní. S tím souvisí riziko ohrožení vyučujících v oblasti jejich kompetencí.

Výše zmíněný model dále rozšiřuje Rabušicová (a kol., 2003). Vnímání role rodičů vyučujícími úzce souvisí se spokojeností a spoluprací vyučujících a rodičů. Vyučující, kteří byli nespokojeni častěji definovali rodiče jako problém. V případě spokojenosti rodičům přisuzovali líbivější charakteristiky. V těchto případech vyučující rodiče definovali spíše jako zákazníky a partnery. Rabušicová vyvozuje, na základě svého výzkumu, že pro budování kvalitních vztahů je neoptimálnější model partnerství a model rodičů jako občanů. Kdy je od rodiče očekávána aktivita prostřednictvím kvalitních kontaktů se školou a participací v občanském světě (Rabušicová, 2003).

Psychologové věnují velkou pozornost typům rodičů z hlediska vztahů školy a rodiny. v případě, že škola vnímá rodiče jako problém, se jejich pojetí promítá do snížení kvality vztahu s rodinou.

1.3.3.1.1 Spolupráce mezi vyučujícími a rodiči

Matýsková (2005) definovala základní principy ideální spolupráce mezi rodinou a školou. Zařadila mezi ně přijetí rodičů školou jako partnery, ochotu ke komunikaci a kontaktu, vstřícnost, komunikaci, která je jasná a srozumitelná, přístup partnerů, ponechání dostatečného času na řešení, důvěra školy i rodiny, otevřenost školy, vymezení pravidel a kompetencí školy a rodiny, pochopení.

1.3.3.1.2 Pravidla komunikace mezi vyučujícími a rodiči

Čapek (2013) určil základní pravidla, které by měl vyučující při komunikaci s rodiči zajistit:

- 1) Důraz vyučujících zajistit porozumění sdělení rodiči
- 2) Volit kratší věty
- 3) Vyhýbat se cizím slovům a odborným výrazům
- 4) Neuhýbat, nemlžit, nelhat, nevymlouvat se, mluvit konkrétně a jednoznačně
- 5) Vyhýbat se expresivním výrazům a přehnaným emocím
- 6) Nepřehánět, nevěnovat se extrémům
- 7) Ponechat prostor pro rodiče a jejich odpovědi i otázky

Pro úspěšnou komunikaci (Čapek, 2013) definuje další významné prvky – a to místo rozhovoru, čas, verbální komunikace a neverbální komunikace. Při rozhovoru preferuje popis před hodnocením. Preferuje argumentaci před „škatulkováním“. Preferuje zveřejnění faktů oproti jejich zamlčení.

1.3.3.1.3 Základní typy komunikace mezi vyučujícími a rodiči

Smetáčková a Viktorová (2014) rozlišily základní typy komunikace:

- a) Přímá a nepřímá komunikace
- b) Osobní a neosobní komunikace
- c) Formální a neformální komunikace

Podle Viktorové a Smetáčkové (2014) přímá komunikace probíhá mezi rodiči a vyučujícími, a to prostřednictvím osobního setkání, telefonického kontaktu či psaným projevem, tedy e-mailem. V nepřímých kontaktech je komunikace obstarána zprostředkovatelem, nejčastěji dítětem. Dítě reprezentuje ve škole rodinu, doma zase projevuje spokojenost či nespokojenost se školou. Vyučující od rodičů očekávají, že dítě přinese do školy podepsané domácí úkoly a žákovskou knížku, že se doma připravuje, že nosí školní pomůcky a že se chová ve škole slušně a vstřícně. Rodiče naopak od školy očekávají, že dítě se bude do školy těšit a že zdá se, že je pro ně zásadní, že dítě nebude mít obavy z neúspěchu ve škole. Přímá komunikace není dle autorek tolik intenzivní, co komunikace nepřímá. Pro zdárnou komunikaci se zdá být zásadní akceptace rozdělení

kompetencí školy a rodiny a kladná představa o partnerovi komunikace. Tím je pochopení, že většina komunikace probíhá neformálně prostřednictvím dítěte a přes žákovskou knížku. Velká frekvence přímých kontaktů bez důvodu způsobuje nárůst napětí a vede ke snížení kvality vztahu mezi školou a rodinou. Časté přímé kontakty také snižují autonomii dítěte, která je pro jeho zdárný vývoj a emancipaci potřebná.

Pro osobní setkání je důležité setkání rodičů a vyučujících tváří v tvář. Neosobní komunikace probíhá za pomoci nástrojů (školní knížka). Poslední třídící skupinou jsou setkání formální a neformální. Formální setkání jsou řízené ustálenými pravidly. Podmínky těchto setkání jsou dané i ve školních dokumentech. Patří mezi ně třídní schůzky, použití žákovské knížky, setkání výchovné komise. Vstup pravidel může být vnímán rozporuplně. Pravidla jsou zdrojem bezpečí, chrání před nespravedlivými postupy vyučujících a přináší vyučujícím jistotu, na druhé straně brání zohlednění individuality jedinců či rodin. Neformální kontakty nemají jasně předem vymezený rámec. Role aktérů nejsou jasně vymezeny institucí. Což může přinést nejistotu aktérů. Vyskytují se zejména v mimoškolním prostředí či na školních akcích. Tato setkání mohou ovlivnit důvěru mezi vyučujícími a rodiči. důsledky této komunikace mohou mít i negativní efekt, zejména u rodičů, kterým absence pravidel snižuje jejich orientaci v komunikaci. Což může vést k poklesu interakce, nebo k interakci nepřiměřené. U rodičů s nižším kulturním kapitálem se objevuje větší problém při orientaci v komunikaci. (Viktorová, Smetáčková, 2014)

Většina komunikace probíhá nepřímou, přes vyprávění dětí o škole doma a prostřednictvím žákovské knížky.

1.3.3.1.4 Formy komunikace mezi školou a rodinou

Čapek (2013) rozlišil nejobvyklejší formy kontaktů mezi školou a rodinou:

- 1) Třídní schůzky a konzultace
- 2) Osobní setkání
- 3) Žákovské knížky – zápis učitele vypovídá částečně i o jeho kompetentnosti
- 4) Poznámkové sešity – sešity s úkoly, které informují nejen rodiče, ale i jiné vyučující
- 5) Neformální zprávy – týkající se aktivit dítěte, jeho nových dovedností a úspěchů

- 6) Informační nástěnka – rozmanitý přístup škol, vypovídá částečně o snaze vypovědět obraz své školy veřejnosti
- 7) Webové stránky – Čapek je považuje za komplement komunikaci s rodiči
- 8) E-mail
- 9) SMS

Šed'ová a Čiháček (2004 in Rabušicová, 2004) uvádí shodné komunikační „platformy“. Největší důraz podle autorů ředitelé dávají na třídní schůzky. Jejich pojetí je širší než Čapkovo (2013), ke školní komunikaci doplňují pracovní sešity dítěte, nástěnky ve škole, časopisy, dny otevřených dveří, písemné zprávy o dětech, konzultační hodiny vedení školy, přítomnost rodičů při vyučování, ankety pro rodiče a videonahrávky z vyučování. Viktorová a Smetáčková (2014) uvádí ambivalentní hledisko, oproti třídním schůzkám zdůrazňují význam nepřímé komunikace. Tato komunikace je zajištěna přes vyprávění dětí o škole doma a prostřednictvím žákovské knížky.

1.3.3.1.5 Třídní schůzky

Čapek (2013) definuje třídní schůzky jako nejvýznamnější kanál, který zprostředkovává interakci mezi školou a rodiči. Třídní schůzky podporují tvorbu školního společenství. Což zvyšuje kvalitu vztahů mezi školou a rodinou. Třídní schůzka může sloužit jako prostor pro obraz sebeprezentace školy. Učitelé vnímají třídní schůzky jako nejobtížnější úkol profese. Škola se snaží rodičům nabídnout prostor pro participaci. Čapek kritizuje, že ve školství nedošlo k velkým změnám při pořádání třídních schůzek. A to z důvodu vyučujících, kteří nevidí ve změně smysl, ani nevědí, jaké změny zavést. Příprava vyučujících na třídní schůzky není podle Čapka dostatečně a kvalitně zajištěna.

Souhlasně definují využití třídních schůzek Viktorová a Smetáčková (2014). Nejčastěji probíhají setkání ve výzkumném souboru autorek formou třídní schůzky dvakrát až čtyřikrát ročně. Vyšší počet setkání úzce souvisel s výskytem závažných problémů ve třídě. Tyto autorky zároveň zdůrazňují úlohu nepřímé komunikace mezi vyučujícími a rodiči, zprostředkovanou zejména prostřednictvím dítěte či žákovskou knížkou. Úloha nepřímé komunikace je významnější než úloha méně pravidelných třídních schůzek.

Čapek (2013) definuje nový koncept ideální třídní schůzky. Zdůrazňuje atmosféru schůzky, která by měla být příjemná a pohodová. Vyučující by měl rodiče informovat o

aktivitách a výsledcích dítěte, které se mu vyvedly. Neměl by tedy být přehnaně kritický. Vyučující by měli rodiče vhodně motivovat a získat je pro svůj hlubší úkol, a to vzdělání jejich dítěte. Pokud vyučující neví odpověď na některé otázky, měl by být vstřícný a dohledat je v dohledném čase.

Šeďová a Čiháček (Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004) definují třídní schůzky jako hlavní komunikační platformu, jejíž výskyt není dostatečně intenzivní. Na základních školách třídní schůzky dle autorů probíhají zpravidla čtyřikrát ročně. Hlavním cílem je dle nich předat rodičům informaci o prospěchu jejich dětí. Autoři zmiňují, že nejčastěji se třídním schůzkám vyhýbají rodiče problémových dětí, většina rodičů vnímá účast na třídních schůzkách jako povinnost. V klasickém pojetí se třídní schůzka skládá ze dvou částí, v první části vyučující prezentuje informace zadané školou, v druhé části vyučující informuje o prospěchu a chování dětí individuálnější formou. K třídním schůzkám se pojí ambivalentní postoje vyučujících a rodičů. Rodiče se mohou obávat kritiky svých kompetencí, vyučující může vnímat pocit obtěžování rodičů a obavy z kritiky rodiči.

Matýsková (2005) definovala na základě svého výzkumu hlavní způsoby a formy komunikace učitelů a rodičů. Srovnala dva typy škol, první, tradiční a druhý typ školy, kde rodiče jsou zapojováni jako partneři do chodu školy. Hlavní způsob komunikace, který využívají vyučující ke komunikaci s rodiči na obou školách, jsou třídní schůzky. Ty vyučující využívají nejčastěji. Pak následují individuální setkání, písemná sdělení v žákovské knížce a jiná písemná sdělení. V druhém typu školy se konaly třídní schůzky, kterých se zúčastnili nejen rodiče, ale i jejich děti. Rodiče z angažovanější školy o společné schůzky stály, v případě školy tradiční o ně rodiče nejevili větší zájem. V obou typech škol se lišily názory na návštěvy vyučujících v rodině. Na tradičním typu školy většina rodičů tuto situaci považovali za snesitelnou, avšak za výskytu vážných problémů. Na škole angažovanějších rodičů rodiče s tímto jevem souhlasili. Na tradiční škole vyučující preferovali vykání, kdežto na angažovanější spíše preferovali tykání. Je však otázkou, jak moc silně zasahuje do výpovědí rodičů fakt, že tato specifická skupina rodičů vyhledala tento specifický typ školy.

Další formě kontaktů mezi rodinou a školou se věnuje Čapek (2013). Ke konzultační schůzce udává, že vyučující tento typ schůzky preferují, oproti třídním schůzkám. Udává

rozdíl oproti třídní schůzce, a to že má vyučující nad rodiče spíše převahu. Zdá se, že Čapek zdůrazňuje převahu početní, ale v textu blíže povahu převahy nedefinuje. Konzultační schůzky vnímá Čapek jako komplement třídních schůzek. U třídní schůzky zdůrazňuje její rozdílnou funkci oproti konzultacím, a to utvořit kvalitní vztahy mezi rodiči a tvorbu školního společenství.

Pojetí třídních schůzek je variabilní. Zdá se, že tradiční koncept třídní schůzky je vystaven velké kritice. Čapek (2013) dokonce usiluje o změnu tradičního pojetí třídní schůzky. Šed'ová a Čiháček (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004) popisují nespokojenost s intenzitou třídních schůzek, která je řídká. Viktorová a Smetáčková (2014) zdůrazňují, že oproti třídním schůzkám je významnější nepřímá komunikace.

1.3.3.2 Spolupráce vedení školy s vyučujícími

Gurr (a kol., 2006) se zaměřil na úspěšné vedení školy ve dvou rozdílných státech. Kvalitní vedení školy souvisí s lepšími výsledky žáků. Kvalitní vedení přináší významné principy, které ovlivňují výuku i učení. Úspěšné vedení souvisí úzce s osobními rysy ředitele, s rozvinutými komunikačními schopnostmi, flexibilitou, angažovaností a empatií ředitele. Zásadní je také pohled na dítě jako na významného společenského tvora. Vyučující od vedoucích z hlediska schopností očekávají spolupráci, komunikaci a vyváženost. Ke znalostem řadí teorii učení, celoživotní vzdělávání, řešení problémů a reformy vzdělávání. Vedení školy zdůrazňuje naslouchání, organizaci, řešení problémů, rozhodování a modelování situací. Z hlediska schopností vedení školy považuje za důležité vzdělání, testování, práci s rozpočtem, organizaci školy, podpořit růst vyučujících. Supervizoři dávali důraz na naslouchání, komunikaci, řešení problémů a podporu tvorby konsenzu. Z hlediska schopností supervizoři zdůrazňují teorii učení, zadávání instrukcí, práci s financemi, schopnosti řídit zaměstnance a orientace v právech a legislativě.

Hsieh a Shen (1998) rozlišili rozmanité definice teorie vedení. Osobnostní teorie zdůrazňují osobnost vedoucího, politické teorie zdůrazňují komunikační schopnosti ředitele a schopnosti vyjednávání. Vědci z oblasti lidských zdrojů zdůrazňují vedoucího, jako jedince, který motivuje ostatní zaměstnance. Jiné, manažerské hledisko, zdůrazňuje tvorbu skupin se společnými cíli. Představy o vedení se u vyučujících, vedení školy a inspekce školy

liší. Z rozmanitosti pohledů vyplývají problematické situace. Úkolem vedení školy je usnadnit výuku a učení vyučujícím. Mezi vedením, vyučujícími i supervizorem se nacházejí podobné názory při uvádění morálních hodnot vedoucích. Rozdíly se vyskytují u vnímaných dovedností a schopností vedení. Pro vedení školy jsou důležité jak osobní rysy, postoje a chování, tak i důraz na hodnoty ve společenském systému.

Klein (2017) studoval dialog mezi vyučujícími a vedením školy. Vyvozuje, že dialog, který je otevřený a autentický, přispívá ke kvalitnějšímu rozhodování a jednání. Vyučující jsou k vedení školy otevřeni pouze částečně. Vyučující, kteří využívají vlastní osobní přístupy, jsou vedením školy odměňováni méně než vyučující, kteří se řídí pokyny ředitele. To u vyučujících vede k menší sdílnosti jejich myšlenek.

Kvalitní vedení školy souvisí s lepšími výsledky žáků. Očekávání vyučujících, vedení školy a supervizorů jsou rozdílná. Pouze v oblasti hodnot se shodují. Z variability očekávání od spolupráce s vedením školy vyvstávají problematické situace. Pro učitele je významná spolupráce, komunikace a vyváženost. S kvalitní spoluprací souvisí vedení dialogu, preferuje se otevřený a autentický dialog.

2 Empirická část

Teoretická část nastínila

Diplomovou práci na téma školní psychologie jsem zvolila z toho důvodu, jelikož jsem během magisterského studia zjistila, že školní a poradenská psychologie jsou mi mnohem bližší, než klinická odnož psychologie. Navíc, pohled učitelů mě velmi zajímá i z osobního důvodu, protože pocházím z rodiny učitelů a učitelek, vychovatelek i ředitelů. Souhlasím s poznatky uvedenými v teoretické části, které sdělují, že

V empirické části představím specifické hledisko vyučujících, jak učitelky popisují komunikaci vyučující rodič a spolupráci v této komunikaci s vedením školy. Dále zmíním i to, jaká očekávání vnímají učitelky ve vztahu k rodičům v průběhu komunikace.

Pro hledání odpovědí na výše zmíněné výzkumné otázky jsem vybrala kvalitativní metodologii. A to z toho důvodu, že odpovídá podstatě zkoumaného problému. Protože cílem empirické části je proniknout hlouběji k realitě, kterou prožívají jednotliví informanti.

2.1 Cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem empirické části je hlouběji nahlédnout, jak vyučující komunikují s rodiči, i ve vztahu s vedením školy. K čemu by tyto informace mohly v praxi posloužit? Porozumění hlubší perspektivě vnímání komunikace ze strany vyučujících a školních psycholožek by mohlo být při zdařilé analýze příkladem pro začínající vyučující, kteří jsou v komunikaci nejistí. Dále by porozumění pohledu vyučujících a jejich očekávání rodiči a vedením školy mohlo usnadnit vzájemnou komunikaci. V analýze se pokusím nastínit, jaký typ opory vyučující vnímají za potřebný, což by také mohlo být inspirací pro vedení školy.

Výzkumný problém, který se pokusím prostudovat, je, jak nahlízejí vyučující na komunikaci s rodiči a jakou při ní vnímají oporu.

Mezi omezení výzkumu může patřit to, že v práci zohledňuji pouze pohled ze strany vyučujících a školních psycholožek. Nezohledňuji pohled vedení školy, ani rodičů. Doufám však, že pokud se povede analýza pohledu vyučujících, mohou být tyto poznatky i přesto inspirující pro vedení školy i rodiče. Dalším omezením výzkumu je, že jsem rozhovory vedla

na vyšším gymnáziu a na střední škole. Situace v mimopražských školách a ve školách na mateřských a základních může být velmi odlišná, jelikož i problémy, které vyučující řeší s rodiči, se liší.

Výzkumné otázky definuji takto:

- 1) Jakým způsobem vnímají vyučující situace, kdy komunikují s rodiči?*
- 2) Jak vnímají vyučující podporu od vedení školy a ostatní typy opory při komunikaci s rodiči?*
- 3) Jakým způsobem vnímají vyučující kompetence školy v komunikaci s rodiči?*
- 4) Jak se liší způsob vnímání komunikace vyučující rodič a školní psycholožka rodič z hlediska školních psycholožek?*
- 5) Jaká vnímaná opatření se snaží vyučující nabídnout rodičům v komunikaci?*
- 6) Jaká vnímaná očekávání vyjadřují vyučující o rodičích při kontaktu s nimi?*

2.2 Výzkumný soubor, sběr dat a etické zásady výzkumu

Pro cíle výzkumu jsem využila záměrný výběr. Vybrala jsem dvě pražské školy, které svolily k mé spolupráci. Kritériem pro mě bylo svolení vedení školy s výzkumem, věk žáků a žákyň a přítomnost školní psycholožky na škole. Vybrala jsem pražské víceleté gymnázium a střední školu. V obou školách pracuje školní psycholožka. Rozhovoru se zúčastnily tři učitelky a jedna školní psycholožka v první i ve druhé škole. Dohromady jsem tedy vedla celkem osm rozhovorů. Profesionální zkušenosti a věk informantek se lišily. Nejkratší, poslední rozhovor, trval 13 minut, nejdelší 40 minut. Pouze jedna z vyučujících neměla na starost třídnictví. Dvě učitelky měly pracovní zkušenosti i ze základní či mateřské školy. Jedna z učitelek se třídnictví věnovala krátce, další měly zkušenosti s třídnictvím dlouholeté. Většina z učitelek jsou zároveň i matky, takže mají zkušenosti s komunikací s vyučujícími i z pohledu rodiče. Psycholožka středního věku na střední škole nastoupila na tuto školu po ukončení studia. Práci školní psycholožky na této škole se věnuje přes deset let. Psycholožka na gymnáziu působí na této škole přes 20 let.

Rozhovory jsem vedla na počátku roku 2019. Rozhovory proběhly v přirozeném prostředí učitelek a školních psychologek, přímo ve škole. Výběr místnosti jsem nechala na jejich preferencích. Některé rozhovory se tedy odehrály ve sdíleném kabinetě, jiné v prázdné učebně a v případě školních psychologek v jejich osobní místnosti. Připravila jsem si okruhy otázek, ale nedržela jsem se jich striktně. Připravené okruhy jsem konzultovala s vedoucí mé práce. Zaměřily se na to, jak vyučující komunikuje s rodiči, čeho se komunikace týká. Dále okruhy týkající se komunikace dobré, efektivní. A v neposlední řadě i to, jaká očekávání směřují vyučující k rodičům a jak jim při komunikaci pomáhá a může pomoci vedení školy a další osoby. Použila jsem rozhovory polostrukturované. Připravené okruhy jsem však vnímala jako orientační, snažila jsem se poskytnout prostor pro rozmanité názory učitelek a psychologek.

Z důvodu ochrany informací jsem pozměnila jména informantek, neuvádím ani jména škol. Před každým rozhovorem jsem se tázala, zda mohu rozhovor nahrávat na diktafon, a čekala jsem na svolení, zda rozhovor mohu použít pro tvorbu diplomové práce, za předpokladu, že rozhovory budou anonymizovány a informace nepoužiji pro jiné než studijní účely. Před každým rozhovorem jsem uvedla obecné téma práce, tedy komunikace vyučující a rodič. Všechny informantky jsem srozumitelně informovala o cílech mé práce. Dále jsem zmínila informaci, že není povinné odpovídat na veškeré otázky. Každá z informantek souhlasila a podepsala informovaný souhlas. Každé informantce jsem přiřadila fiktivní jméno postupně dle abecedy.

Školy, které jsem oslovila, se nacházejí v širším centru Prahy. Střední škola, je škola spádová pro Středočeský kraj, to znamená, že studující dojíždějí i z delších vzdáleností, či bydlí na internátě v Praze. Obě školy jsou mi, z etických důvodů nesdělitelných, blízké. V prvním případě jsem využila pomoc „gatekeepera“ k přístupu do školy. V druhém případě jsem zkontaktovala školní psycholožku a za využití Metody sněhové koule jsem vedla rozhovory s dalšími učitelkami. Domnívám se, že aspekty blízkosti zajistily větší otevřenost informantek. Jediný moment, kdy jsem si nebyla jistá, zda blízký vztah není na škodu a zda napomáhá ke zpracování diplomové práce, byly otázky věnující se spolupráci učitelek s vedením školy, které se mi zdály, že jsou pro informantky citlivé.

Rozhovory jsem doslova přepsala a připojila do přílohy této práce. Ukončila jsem dotazování v momentě, když se kategorie opakovaly a vztahy mezi nimi se vyjasnily.

2.3 Metodologie

Jak již jsem dříve nastínila, pro analýzu dat z rozhovorů použiji kvalitativní přístup. Cílem mého výzkumu je hlouběji porozumět vnímané subjektivní realitě aktérů a všem možným dimenzím s tím souvisejícím.

V kvantitativním výzkumu se bohatost a mnohoznačnost lidské zkušenosti a vztahy mezi nimi zredukuje na proměnné a několik vztahů. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní. Zároveň je však důležité přijmout fakt, že reliabilita kvalitativního výzkumu je nižší, než v případě kvantitativního výzkumu a že zobecnit výsledky výzkumu na širší populaci je problematické (Disman, 2000). Kvalitativní výzkum oproti kvantitativnímu výzkumu zachovává kontext, pohled je více celostní, integrační (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, Miovský, 2006, Ferjenčík, 2000).

2.3.1 Analýza dat

Rozhovory nahrané na diktafon jsem jednotlivě doslova přepsala a přesunula se k analýze a interpretaci. Rozhovory jsem vytiskla a kódovala nejprve ručně. Následně jsem přistoupila k analýze v systému Q Minor. Ke kódování a analýze rozhovorů jsem využila několik rozmanitých kvalitativních přístupů. Hlavní inspirací mi byla metoda zakotvené teorie, dále metoda vytváření trsů, metoda kontrastů a srovnávání. V první fázi jsem využila metodu otevřeného kódování a vytvořila kategorie. S kategoriemi jsem dále pracovala, k jejich srovnání jsem využila jako hlavní prvek četnost kategorií. Na jejím základě jsem vytvořila profily jednotlivých vyučujících a školních psychologek. V závěru jsem porovnála profily i kategorie rozmanitých skupin.

2.4 Výsledky

2.4.1 Společné kategorie

Do následující části práce jsem pro snadnější orientaci vložila tabulku s názvy kategorií a se jmény podkategorií.

Tabulka 1: Kategorie a podkategorie

Kategorie	Podkategorie.
Problém - Řešení	Relevantnost problému, Taxonomie relevantnosti problému, Otevřenost, Zaměření na řešení problému, Inicie, Odstup, Dostupnost školy.
Kompetence	Třídnictví, Rámec školy, Školní psycholožka, Prolínání rolí vyučující rodič, Kontrola.
Opora	Oporná síť, Sdílení zkušeností, Vzdělávání.
Objektivita	Konkretizace požadavků, Objektivita rodiče.
Etika	Ochrana informací, Respekt, Ochrana dítěte.
Moc	Partnerství, Participace rodiče.
Emoce	Emoční vyladění, Neformálnost.
Ideální rodič	Objektivita rodiče, Otevřenost k řešení problému, Respekt rodiče, Zájem dítěte, Opora dítěte, Autonomie dítěte, Relevantnost problému rodiče.

Na základě analýzy, která přímo vychází z rozhovorů, jsem vyčlenila osm hlavních kategorií. Identifikovala jsem je jako: **Problém-Řešení, Kompetence, Opora, Objektivita, Etika, Moc, Emoce a Ideální rodič.** Do tabulky jsem kategorie i subkategorie seřadila podle četnosti, nejčetnější kategorie a následně i subkategorie jsou uvedené jako první.

Specifickými kategoriemi, které vyzdvihují specifika a individuální charakteristiky informantek, jsou kategorie Kontrola, Ochrana informací, Neformálnost, Zájem dítěte, Opora dítěte, Inicie, Odstup, Dostupnost školy, Ochrana dítěte, Participace rodiče, Autonomie dítěte a Relevantnost problému rodiče. Co se za jednotlivými kategoriemi skrývá? Pojďme se na ně blíže podívat.

Z hlediska procentuálního zastoupení kategorií, největší zastoupení má kategorie Problém-Řešení. Z hlediska četnosti kategorií jí byla věnována téměř třetina prostoru.

Vymyká se pouze případ Cecílie, která tuto kategorii téměř nevyčlenila. Kategorii Kompetence byla věnována téměř čtvrtina prostoru. Prostřední četnost se vyskytuje u kategorií Ideální rodič, Opora a Objektivita. Nejmenší četnost kategorií u vyučujících reprezentují kategorie Etika, Moc a Emoce.

Profily četností jednotlivých kategorií jsou rozmanité. Nejvyváženější profil má kategorie Kompetence, Opora a Objektivita. Méně vyvážený profil má kategorie Problém-Řešení, Moc a Ideální rodič. Nejvíce variabilní je profil kategorie Etika.

Profil specifických kategorií je nejširší u kategorie Ideální rodič. Menší počet specifických kategorií se vyskytuje u kategorií Problém-Řešení, Kompetence a Etika. Nejmenší profil se vyskytuje u kategorie Opora, Moc, Emoce. U kategorie Objektivita se v profilu nevyskytuje žádná specifická kategorie.

V profilu kategorií z hlediska četností je výrazný nesoulad mezi kategoriemi Cecílie a většinou. Z hlediska jádra kategorií je výrazný nesoulad mezi Blankou a většinou.

Popis kategorií a subkategorií:

1) Kategorie Problém – Řešení

Relevantnost problému	Vyučující rozlišili situace, kdy vstupují do komunikace s rodiči, dále uvedli rámec, který jim určuje škola i možnosti komunikace mimo rámec školy.
Taxonomie relevantnosti problému	Subjektivní taxonomie vyučujících vnímání relevantnosti problému od nejméně závažných po nejzávažnější. Dále případy komunikace, kdy učitelka komunikuje s rodiči v jiných případech, avšak s latentním cílem naladit rodiče, pro případ, kdy by nastal problém.
Otevřenost	Otevřenost učitelky pro iniciaci komunikace s rodičem a zároveň snaha sdělovat informace co nejvíce popisně.
Zaměření na řešení problému	Očekávání učitelky, že rodič se zaměří na řešení problému a bude při řešení spolupracovat.

Iniciace	Důraz učitelek na aktivitu neboli včasné zahájení komunikace s rodičem v případě výskytu problému.
Odstup	Příprava učitelek na komunikaci s rodičem a snaha ponechat si čas na promyšlení.
Dostupnost školy	Vnější dostupnost kontaktů na vyučující, dostupnost školy z hlediska místa bydliště rodičů.

Těžištěm **kategorie Problém-Řešení** je společné hledisko vyučujících a školních psychologek, které uvádí, kdy vstupují vyučující do kontaktu s rodiči. Většina komunikace probíhá dle vyučujících v prostřednictvím třídních schůzek a hromadných mailů, kdy rodiče informují o provozních informacích školy apod. Důležité je také zmínit vyučujícími téměř opomíjenou formu komunikace, která neprobíhá pouze přímo, ale zprostředkovaně, přes vyprávění dětí o škole doma. „*Že jakoby pak ty dotazy vznikají v tom momentě, kdy děti jsou s něčím nespokojený, pak se to přeneso na ty rodiče, a pak se to ventiluje na těch třídních schůzkách.*“ (Františka).

V případě vnímání závažného problému učitelky vnímaly, že přistupují k individuální komunikaci s rodičem zejména prostřednictvím telefonu či osobního setkání ve škole. „*Takže jako třídní učitel jsem v kontaktu s rodiči prostřednictvím třídních schůzek.*“ (Anna). „*A potom komunikuji průběžně, podle potřeby a nejčastěji řeším věci ohledně žáků nebo žákyň v mé třídě, a to už využívám častěji e-mail, telefon. Takže písemný kontakt a ústní prostřednictvím telefonu. Výjimečně osobní kontakt, protože osobní kontakt většinou je využíván, když ta situace, kterou chci s rodiči vyřešit, je závažná a domnívám se, že je potřeba osobního kontaktu.*“ (Anna).

Předchozí informace nás přivádějí k otázce, které problémy vnímala většina vyučujících jako závažné, kdy vnímají, že je třeba neodkladně kontaktovat rodiče? Které situace nepovažují za problematické? Tomu se věnuje společná **subkategorie Relevantnost problému**, která popisuje učitelkami vnímané problémy, které řeší v komunikaci s rodiči. S mírou relevantnosti problému velmi úzce souvisí forma, kterou vyučující volí při kontaktu s rodiči. Nejčastěji učitelky komunikují s rodiči hromadně v případě třídních schůzek, tyto informace jsou obecnějšího informačního charakteru. Dále posílají rodičům hromadné e-maily, také spíše informačního charakteru. Méně často posílají individuální e-maily. Pak

následuje kontakt telefonický. Osobní schůzky využívají zřídka a až případe, kdy se z jejich hlediska jedná o problém, který je závažný. Překvapivým faktem pro mě bylo, že učitelky nevyužívají systém bakalář pro komunikaci s rodiči, ale svůj soukromý e-mail. A také, že sdělují rodičům svůj osobní telefonní kontakt. „,,*Takže to jsou témata, která vychází z třídních schůzek, aby třeba věděli, jak s kým pracujeme, co dělat, když zapomenu heslo, že se na mě můžou obrátit. Že všichni učitelé mají svá e-mailové adresy, svá telefonní čísla. Které jim napíšu do e-mailu. Že mohou kdykoli si domluvit schůzku, ať s těmi učiteli, s poradenským týmem. To je užitečná informace obecného rázu.*“ (Anna).

Jaké problémy v prostředí školy učitelka nahlíží, že řeší? Tuto odpověď v sobě skrývá společná **subkategorie Taxonomie problému**. Tato kategorie má dva póly. A to problematické a neproblematické situace. Mezi neproblematické situace řadí učitelky situace, kdy informují rodiče o obecných záležitostech, například o studijním informačním systému a o provozu školy. V tomto případě využívají hromadnou formu, a to třídní schůzky, nebo společný e-mail. „*A tam předávám především informace například o organizaci školního roku, o bakalářích, což je vlastně systém, prostřednictvím kterého mohou učitelé komunikovat s rodiči, respektive rodiče tam najdou, jaké mají známky děti a podobně. Informuji je o, no vlastně o tom organizačním zajištění té školy, ale zároveň zodpovídám hlavně na jejich dotazy. A potom s nimi komunikuji nejčastěji, co se týká omlouvání, absence dětí ve škole, a kdyby byly nějaké problémy v chování, nebo ve vzdělávání.*“ (Anna).

V jakých případech by však volily učitelky formu individuální? Zejména telefonický kontakt, nebo osobní setkání? Které situace vnímají jako problematické a neodkladně by kontaktovaly rodiče? Učitelky vnímaly závažné problémy velmi variabilně. Zmíněné problémy se týkaly těchto oblastí:

1) zdravotní stav dítěte, který je akutní „*když se studentce momentálně sestavuje Plán pedagogické podpory, protože ze zdravotních psychických důvodů má vysokou školní absenci.*“ (Anna).

2) porušování pravidel školního řádu (neomlouvání absencí, falšování podpisů v omluvném listu) „*žákyně nechodila do školy a zjistilo se, že to omlouvala zfalšovaným omluvným listem, respektive podpisů. A rodiče tedy samozřejmě o tom nevěděli.*“ (Anna).

3) klima ve třídě (šikana) „já jsem měla obrovské problémy se šikanou. My jsme to podchytili hned během roku.“ (Erika). „Takové malinkaté náznaky šikany a tak dále. To jsme se snažili vyřešit hned na začátku.“ (Dita).

4) vzdělávací problémy (neprospěch) „Nebo jsou tam nějaké studijní problémy, student nám neprospívá. Z něčeho prostě je na propadnutí.“ (Gabriela).

5) doprovod dítěte na reparát: „když jde na žák na zkoušku, kdy se hodnotí, jestli si třeba doplnil učivo za první ročník, když třeba nastupuje do druhého. A vlastně ta komise ho zkouší, tak potom já vlastně komunikuji s rodiči.“ (Anna).

6) problémy s učiteli: „Kdyby byl problém s třídním, tak to se pak řeší tak, málokdy se to stává, ale stává se, že byl vyměněný, ale já jsem to zažila asi jednou, nebo maximálně dvakrát, za tu dobu, co jsem tady. Když se vyměnil třídní učitel pro neshodu s tou třídou.“ (Erika). „Někdy mají studenti problémy s vyučujícími, nebo v tom konkrétním předmětu, tak to řešíme“ (Dita).

V případě závažných problémů učitelky zmínily, že rodiče nejdříve kontaktují telefonicky, aby s nimi domluvily osobní setkání a jeho podmínky.

Společná **subkategorie Otevřenost** v sobě skrývá vnímaná opatření učitelek, která se snaží nabídnout rodičům pro usnadnění zahájení komunikace. „Sdílet rodičům, že se mohou kdykoli obrátit, jakými formami“ (Anna).

Těžištěm společné **subkategorie Zaměření na řešení problému** jsou vnímaná očekávání učitelek, že rodič vyvine snahu, aby problém vyřešil. „Tak vždycky ty rodiče přišli, byli ochotní to vyřešit. A vyřešili to. A nikdy jsem neměla zkušenost s rodičem, po kterém bych něco chtěla, pozvala bych si ho a on mi řekl jako, to se nezlobte, to je problém školy, řešte si to ve škole. Nejsem ochotný cokoli s Vámi řešit, dělat a podobně.“ (Anna).

Subkategorie Inicie je subkategorie specifická. Jejím těžištěm je vnímaná snaha učitelů zahájit komunikaci s rodiči, v případě výskytu problému. Důraz na ní udává v rozhovoru zejména Gabriela. „Zajímat se o osud toho dítěte. Ptát se proč, nebo co by za tím mohlo být. Nebo je alespoň informovat, že se něco takového děje. To znamená být aktivní i v tom zjišťování, proč tady to dítě není. I když je to někdy hrozně náročné pro ty třídní.“

Protože rodiče mají defacto povinnost nás vyrozumět sami, že dítě chybí. A když se to neděje, tak nabádá vedení, aby učitel převzal tu roli aktivněji a sám se zajímal o to.“ (Gabriela).

Subkategorie Odstup je subkategorie individuální, vyskytuje se v případě Dity. Těžištěm je vnímaná snaha učitelky připravit se na setkání s rodiči, které by mohlo být problematické. Snahou je ponechat si čas na promyšlení. *„možná si vzít čas na rozmyšlenou, nesnažit se to řešit hned, když bych viděla, že je to takový podivně reagující.“ (Dita).* Podobnou individuální strategii, ale s důrazem na přípravu kontaktu, využívá i školní psycholožka Helena: *„Co ještě já říkám a dělám to stejně, tak je se na jednání s rodiči připravit. Dokonce učitelům doporučuju, ale i já to v některých případech dělám, že si dělám poznámky i v bodech. Samozřejmě že je to tehdy, když učitel předem domluví schůzku s rodičem, tak tam je opravdu potřeba se předem připravit. Holt když přiběhne rodič a přepadne mě, tak kéž bych dokázala reagovat nějak věcně, pozitivně, nevystrašeně hlavně. Hned jako z fleku.“*

Poslední specifickou **subkategorii** zastupuje kategorie **Dostupnost školy**. Tato subkategorie, ačkoli v rozhovorech méně zmiňovaná, silně zasahuje do fáze řešení problému. Jejím těžištěm je dostupnost školy a jejích pracovníků z hlediska vzdálenosti školy a dostupnosti kontaktů na internetových stránkách. Dostupnost kontaktů je zásadní při vyhledávání telefonních čísel a mailů rodiči. Dostupnost školy z hlediska bydliště je zásadní spíše při osobním individuálním setkání s vyučujícími či návštěvě třídních schůzek. *„A řeknou mi, nezlobte se, nemohu přijet, ale pojd'me to vyřešit po telefonu, já řeknu v pořádku. Ok. Je to trošičku jiný než spádová základní škola.“ (Anna).* *„Mně tedy ted' chybí, poté, co vypuklo GDPR, že vlastně naše webové stránky byly osekány na absolutní minimum. Takže jsme jedna z těch škol, která zcela odstranila kontakty na učitele z webových stránek.“ (Gabriela).* *„Ted' je tam jediný e-mail snad takový obecný jakoby na sekretariát.“ (Gabriela).*

2) Kategorie Kompetence

Tato kategorie byla v poměru k ostatním kategoriím zastoupena téměř v jedné čtvrtině případů. Z hlediska profilu četností vyučujících u této kategorie je její profil relativně

vyvážen. Subkategorie Třídnictví a Rámec školy se vyskytla téměř u všech informantek. Subkategorie Prolínání rolí se vyskytla také častěji. Specifická subkategorie Školní psycholožka je hlavní kategorií, která odlišuje kategorie školních psycholožek od vyučujících. Specifická subkategorie Kontrola je významná u Eriky a u školních psycholožek.

Těžištěm kategorie je subjektivní vnímání kompetencí školy samotné a školy a rodiny. Dále prolínání rolí z hlediska vyučujících a školních psycholožek, dále vyučujícími vnímaný rámec, který komunikaci určuje škola. A v neposlední řadě prolínání rolí vyučujícího a rodiče.

Třídnictví	Vnímané kompetence třídních učitelek.
Rámec školy	Vnímaný rámec, který udává škola při komunikaci vyučující – rodič.
Školní psycholožka	Překrývání rolí vyučujících a školní psycholožky, rozdíl mezi kompetencemi psycholožky a vyučujících.
Prolínání rolí vyučující rodič	Prolínání rolí vyučující rodič z hlediska učitelek, překročení hranice rodiči, kdy rodič přenáší své kompetence na vyučující, či má nereálné požadavky.
Kontrola	Zpětná vazba pro vedení školy, mezi něž patří i kontrola plnění role vyučujících, dále získává informace o spokojenosti rodičů a žáků a zároveň informuje o problémech ve třídě či jednotlivých žáků.

Společná **subkategorie Třídnictví** vyskytující se u všech informantek, popisuje vnímaný rámec kompetencí třídní učitelky. Tato kategorie úzce souvisí se situacemi, kdy vyučující komunikují s rodiči. Z hlediska komunikace, jsou kompetence třídního učitele širší než kompetence učitelů, kteří třídu nevedou. V celé skupině třídu nevedla pouze Cecílie. Učitelky vnímaly, že komunikace z hlediska třídní učitelky je mnohem intenzivnější a pravidelnější než v případě vyučující netřídní. Zejména, co se týče vedení třídních schůzek, informování rodičů o provozu školy, omlouvání absencí žáků a klasifikace žáků i co se týče řešení vnímaných závažnějších problémů. *„Když nejsem třídní učitel, tak v podstatě, co se týče toho mého středoškolského působení, pedagogického, tak víceméně nejsem v kontaktu s rodiči. A pakliže by nastal nějaký moment, kdy bych měla ten dojem, ten pocit, že potřebuji.*

Tak bych se spojila s třídním učitelem.“ (Cecílie). Podobně popisuje třídnictví i školní psychologka Gabriela: „Ale třídní učitelé jsou jiná kapitola. Že si myslím, že tam je ta komunikace intenzivnější.“ „A u těch třídních je to asi na denní bázi. Že když ten student chybí, tak ta komunikace je mnohem intenzivnější a zase taková praktická, většinou nejde o nic závažného. Prostě vyrozumění informací, proč to dítě chybí, nebo takové jako banality spíš.“ Ta navíc zmiňuje i dobrovolnost práce třídního učitele: „Že si myslím, že když člověk chce být třídní, no, někdy se tomu brání a říká, chceme pauzu aspoň rok. Nechceme být furt třídní. Ale myslím si, že to nastavení je jakože jo. Jako, že kdyby to úplně nechtěli dělat a vědí, co to obnáší, tak můžou z toho vycouvat a nemusí tím pádem tolik komunikovat i s těmi rodiči. Protože jako řadový učitel nemusíte tolik.“

Popis rodičů z hlediska komunikace jako těch, se kterými není problém by navíc mohl vypovídat i o prezentaci vyučujících jako sebe sama, jako těch, co zvládají svou roli vyučujícího, těch, co nemají v komunikaci problém. *„Moc se to nemění. Jako já říkám, já vždycky mám ty rodiče jako strašně hodný, milý. Oni se moc neptají. Jako nikdy jsme neřešili, že by byl nějaký problém v té třídě. Nebo tak no.“ (Františka). Či naopak, vnímaný zdroj pochyb o vnímaném zvládnutí roli třídní učitelky u profesně nejmladší učitelky: „A je to v podstatě pro mě první zkušenost, jak si vést tu třídu a komunikovat s rodiči a co všechno je potřeba s rodiči. Jako úplně nová čistá. Jako když v podstatě taky nevím, jak to funguje. Když bych měla říct tady k té komunikaci.“ (Blanka).*

Velký odklon od těžiště kategorie se projevil u tápající učitelky Blanky. Nejistota se odráží zejména v tom, jaký rozsah informací má rodičům poskytnout: *„Nevím, jestli to není někdy až moc vyčerpávající způsob. Jako obsah, co jim posílám. Jestli toho není moc, těch informací. S tím se někdy potýkám, jestli jim neříkám moc nebo málo informací.“* A na druhé straně i nejasnost, kolik informací by měla vědět o svých žácích a žákyních. *„Když je nějaká nejasnost, co se týče třídnictví, tak ta mi většinou pomůže. Co se týká sociální situace v rodinách. Tak mi řekne třeba, co může a nemůže. Jaké jsou naše možnosti. A pak samozřejmě, to je největší handicap pro mě, nevím úplně, jak s tím naložit. Aby třídní učitel měl s nimi jednat, tak by o nich měl hodně vědět. Třeba zaměstnání rodičů, v jaké jsou sociální sféře, jak ta rodina žije. Ale v podstatě dnes to někdo považuje za tak citlivé informace a mě to někdy jde až proti srsti. Se těch dětí ptát, jak to vlastně v té rodině mají.*

Že nevím úplně přesně, jakou formou to udělat, abych věděla, jestli jejich rodiče jsou rozvedení, nebo se rozvádí. Nebo je to rodina, která je třeba úplná. A tady tohle jsou všechno okolnosti, které mají velký vliv. Na možnosti komunikace rodičů. Protože když je to prostě matka samoživitelka, která je pořád v práci a má řešit výchovné problémy se svým dítětem, tak na něj sama vlastně ani taky nedosáhne. Takže to jsou pak takové věci, jako těžký pro mě, jak to vlastně vymyslet a udělat, abych se tyhle informace dozvěděla. Asi nevím. Žákům by to asi bylo jedno. Možná ne. Ještě jsem se k tomu jako neodhodlala. Protože mě samotné to bylo blbý. Protože vím, že to řeší v některých třídách i jiné situace tak, jak jsou. A sami ti žáci se s tím dost potýkají. Některý. Jako jeden dva ve třídě. Takže tohle je taková jakoby jiná forma podpory, kterou já můžu získat. Ale v podstatě si jí musím sama zjistit.“

Blančino přesvědčení, že čím méně bude komunikovat s rodiči, tím budou spokojenější je v rozporu s přesvědčením Anny a Dity, které se snaží s rodiči komunikovat i v případě, kdy se nevyskytují žádné problémy. *„Protože mám někdy pocit, že čím miň budu oslovovat rodiče, tím budou spokojenější, že po nich vlastně nic nechci. Jo, že to je takový jo. Tím, že jsme na střední škole, tak se snažím, že většinu informací přináší žáci a studenti sami. (Blanka).*

Na závěr k nejistotě Blanky lze zmínit, že její nejistota se projevuje zejména v tom, kolik informací sdělovat rodičům, kolik informací se dozvědět o svých žácích a žákyních, navíc se snahou rodiče kontaktovat co nejméně. Avšak i ona využívá popisu rodičů, jako ideálních pro utvrzení se ve své roli: *„Ale v podstatě teď si připadám, že mám ideální rodiče. že ani oni mě nezahrnují přílišnými zbytečnými dotazy. Takže nevím, připadá mi to, že mi to tak nějak vychází. Co je potřeba, tak si napíšeme, třeba esemeskou, nebo v případě potřeby, když je to něco závažnějšího, tak, že mi zatelefonují. I jako mimo, třeba o víkendu. Když se něco děje, protože se jednalo o školní akci. Takže se potřebovali zeptat na nějakou informaci k tomu.“*

Na závěr této subkategorie ještě zmíním, že práce třídní učitelky je Helenou vnímaná jako omezená z hlediska časového, kdy nová učitelka se nestane třídní učitelkou hned: *„Nikdy, nikdy, nikdy. Je to až po nějaké praxi. A to ani nevím, jestli je z předpisu zákona, nebo ne. Prostě je to učitel po praxi, jo? A kdyby sem přišel nový učitel z jiné školy, tak*

prostě první rok, co by přišel, aniž by se tady nějak zaběhl, tak jako třídní nebyl prostě stanoven, jmenován.“ (Helena).

Společná **subkategorie Rámc** školy udává, jak většina informantek vnímá, že škola vstupuje do jejich komunikace s rodiči. Učitelky vnímají zejména vstup vedení do komunikace daný osnovou, kterou jim udává při konání třídních schůzek, a zadruhé zápisem z třídních schůzek. K osnově: *„A vedení školy nám dá jakési body, které bychom měli s rodiči projednat v té třídě. (Anna). Vnímaná osnova se týká zejména informací o Poradenském pracovišti na škole, o informacích ke školnímu řádu školy, o akcích školy a o rozvrhu školního roku. Zdá se, že pro některé vyučující je osnova vnímaná jako povinná, pro některé ne až tolik. „A já se snažím dodržovat tu osnovu, která je nám daná.“ (Anna). „Jo. Tak systém je takový, že v podstatě máme nějaký určený obsah. Který je daný ze strany ředitele. Když co přesně chce, abychom sdělili rodičům. Co se týká informací třeba o sdružení škol a školní jídelny. Takže je nějaká přibližná osnova. A způsob, jak s těmi rodiči hovořím, si nechávám sama na sobě.“ (Blanka). Oproti tomu Dita: „Většinou máme předtím radu, to paní ředitelka řekne, co by si přála, abychom řekli na těch třídních schůzkách, tak tím se to liší.“*

Důležitou složkou třídních schůzek, kterou bychom neměli opomenout, je zápis ze třídních schůzek. Ten je Erikou vnímaný takto: zápis zajišťuje jeden z rodičů, kde shrnuje veškeré informace během třídní schůzky zmíněné, dále, že všichni rodiče se zněním zápisu souhlasí. *„Asi tak. No a pak rodiče, někdo musí psát zápis na té třídní schůzce. Potom na konci té hodiny tam musí odhlasovat, že všichni souhlasí s tím, co se tam napsalo a já pak ten zápis odevzdávám paní ředitelce.“ (Erika). Zápis je pak vnímán tak, že je prezentován vedení školy. Zápis pak může být pro vedení školy prvotní informací, že ve třídě se vyskytuje problém, či naopak, že je vše v pořádku. Funguje tedy jako zpětná vazba. „Každá třída má vlastně povinnost zapisovat, to, co se na těch třídních schůzkách probírá, aby vedení školy mělo vlastně představu, že jsou nějaké problémy, protože ono se z toho pak vybírá, když z toho vyplyne nějaké problémy s učitelem, učitel se třídou, tak se to potom řeší. Vlastně je to i takový podklad pro tu paní ředitelku, jako jestli jsou problémy, nebo ne.“ (Erika).*

Další vyučujícími vnímaným rámcem, který udává škola, je vstup Pedagogické rady do řešení problémů, kdy písemně informuje rodiče o problému. *„A to jsem chtěla říct, že*

když dítě má vysokou absenci, anebo má neprospěch, v některých předmětech, tak na Pedagogické radě se rozhodne, že rodiče budou kontaktováni formou písemnou a posíláme jim formulář s hlavičkou školy a s razítkem školy a s mým podpisem, že tam je tento problém.“ (Anna)

Specifická **subkategorie Školní psycholožka** rozlišuje hledisko školních psycholožek v tom, jak nahlíží na kompetence třídních učitelek a školní psycholožky. Školní psycholožka vnímá rozdíl v kompetencích v tom, že ona je oporou pro učitele: *„Já teda, jak už jsem taky říkala, tak to, co opravdu dělají, zvláště ti mladší, když zažívají nějaký tenhle pocit nejistoty, tak se chodí se mnou poradit, čili my spolu vymýšlíme strategii, někdy v bodech. Já jim doporučím, co mají říkat, nebo co bych já jim doporučila“ (Helena).* Druhým vnímaným rozdílem v kompetencích je četnost kontaktů s rodiči a četnost informací. Školní psycholožka vnímá, že třídní učitelka je v kontaktu častějším. A navíc, že udává učitelce jiný pohled na dítě, kdy upřednostňuje osobnost dítěte: *„Já si myslím, že to je hodně individuální. Záleží asi hodně na tom, nevím. Tady bych asi nenašla univerzální něco zásadního. Nevím, nevnímám v tom zas takový rozdíl. Častokrát, když je to jako třídní, tak se supluje v tom, co vlastně děláme. Že třídní je taková ta první linie, často spolkně i nejvíc těch stesků těch rodičů. A ke mně se pak už dostává jen to, kde už není kapacita, energie. Pak ale vlastně ty naše přístupy bývají obdobné. Jako s tím rodičem komunikujeme velmi podobně. Někdy to může být rozdíl, když to není třídní učitel. A jde o nějaký neprospěch v nějakém konkrétním předmětu. Kde ten učitel má představu, že to dítě tohle musí zvládnout. A úplně konkrétně ví, co po něm požaduje. A já jsem pak, dejme tomu, v té pozici, aby ten učitel nahlédl i druhou stranu, že to není jenom naplňování nějakých požadavků, učební osnovy, já nevím, jak se to teď. To je jedno. Ale já vidím i ten rozměr víc jako osobní, osobnostní. Který ten učitel ne vždycky je ochoten v prvním okamžiku vzít v potaz. Že to dítě má třeba jiný pohled na ten předmět. Celkově. Nebo mu to třeba nejde ještě z nějakých důvodů. Že ten má jenom ty svoje požadavky, já chci, abys to, to, to uměl. Ale to dítě je víc než jenom.“ (Gabriela).*

Společná **subkategorie Prolínání rolí vyučující rodič**. V rámci této kategorie vyučující popsaly, jak se prolínají role vyučující rodič, zejména, když rodiče překračují kompetence školy (třídních učitelek). Překračují je z hlediska učitelek tím způsobem, že

rodiče přenášejí svou zodpovědnost a své kompetence na školu. Tyto situace popsaly učitelky jako velmi nepříjemné. „*A pak ještě mi přišlo zajímavý, že mi telefonovali rodiče a Ti po mě chtěli něco, abych já jim tady obstarala ve škole. Přitom to bylo všechno, co si měli zařídit oni. Pak takováhle komunikace z jejich strany asi byla neefektivní. Že nevedla k žádnému výsledku. Ale byly to takové požadavky, které ani nesouvisely s vedením žáků, těch třídních. Ale bylo to takové zvláštní. To jsem vůbec nepochopila. Jako to zneužití úlohy toho třídního učitele. Protože by byl taková kancelářská, nebo pomocná síla. Nevím, jak to mám nazvat.*“ (Blanka). „*V podstatě, já budu mluvit konkrétně teda. Stalo se mi, že na třídních schůzkách si proti mně sedla maminka, doktorka. A začala mi diktovat, jak by její děti, kde by měly mít uskladněné učebnice a že je nemají nosit v aktovce. Ale takovým způsobem, že opravdu, to nebyl rozhovor. To byl vyloženě...*“ B: „*Diktát.*“ Cecílie: „*To byl diktát. A to bylo pro mě opravdu v tu chvíli těžký. Začala mě v podstatě komandovat.*“ (Cecílie). Zdá se, že Cecílií výše popsaná negativní zkušenost silně otřásla a projevila se v celkovém profilu jejích kategorií. Z hlediska četností je profil Cecílie velmi variabilní a neodpovídá většinovému profilu. Zdá se, že překračování hranic kompetencí učitele rodičem, je jedním z vnímaných rizik komunikace s rodičem.

Jedna ze školních psycholožek v podstatě považuje za současný trend v komunikaci s rodiči, že rodiče překračují kompetence školy. „*Setkávám se i s tím, že rodiče, taky postupem času, chtějí čím dál tím víc služeb, péče. Takových věcí, že do jisté míry svoji zodpovědnost přenáší na školu a vyčítají, že to škola nedělá úplně dobře.*“ (Gabriela).

Specifická **subkategorie Kontrola** zahrnuje tvrzení týkající se zpětné vazby pro školu. Patří mezi ně i kontrola plnění role vyučujících, dále získává informace o spokojenosti rodičů a žáků a zároveň informuje o problémech ve třídě či jednotlivých žáků. Jak již bylo dříve zmíněno, klíčovým prvkem ke kontrole je zápis ze třídních schůzek. „*Každá třída má vlastně povinnost zapisovat, to, co se na těch třídních schůzkách probírá, aby vedení školy mělo vlastně představu, že jsou nějaké problémy, protože ono se z toho pak vybírá, když z toho vyplyne nějaké problémy s učitelem, učitel se třídou, tak se to potom řeší. Vlastně je to i takový podklad pro tu paní ředitelku, jako jestli jsou problémy, nebo ne.*“ (Erika). V případě výskytu problémů v zápisu ze třídní schůzky z toho plynou důsledky pro vyučující. Vedení školy vyšle někoho do třídy na hospitace. V případě velmi vzácných, velkých neshod

mezi třídou a třídním učitelem může být třídní učitel vyměněn. „Někdy se o tom baví s třídním, jestli je tam nějaký problém. Někdy jde přímo za tím učitelem, že třída to takhle vnímá, jak ten učitel to vnímá. Pak většinou se tam jde na hospitace, aby se vlastně vědělo, jak ta třída pracuje, aby se vlastně vědělo, jestli vina je na straně žáků, nebo na straně učitele. Protože někdy se prostě stane, že ta třída si s nějakým učitelem nesesedne, to tak jako může být. Že jo. Takže pak dojde třeba k výměně to učitele. Prostě na základě tady těch stížností, nebo prostě neshod.“ (Erika). Průběh hospitace popisuje Erika takto: „Někdy přímo paní ředitelka, někdy někdo ze zástupkyň. Většinou před hodinou řeknou, že přijdou na hospitaci. To není jako tak, že by ten učitel to nevěděl čtyři dny dopředu, ale většinou se to dozví hodinu předtím. Nebo i deset minut předtím, než ta hospitace je. To je velmi nemilé. Zavolá o přestávce, tak já se jdu podívat na tvoji hodinu. To člověk není úplně rád.“; „Kdyby byl problém s třídním, tak to se pak řeší tak, málokdy se to stává, ale stává se, že byl vyměněný, ale já jsem to zažila asi jednou, nebo maximálně dvakrát, za tu dobu, co jsem tady. Když se vyměnil třídní učitel pro neshodu s tou třídou.“ (Erika).

3) Kategorie Opora

Kategorie Opora zastává přibližně desetinu prostoru z hlediska všech kategorií. Profil četností této kategorie je vyrovnaný. Subkategorie Oporná síť je z hlediska četností této kategorie nejvýraznější, došlo zde navíc ke shodě četnosti u všech informantek. Největší důraz na tuto kategorii udává Cecilie. Menší četnosti se vyskytují u subkategorií Sdílení zkušeností a Vzdělávání. Nejvíce pozornosti z hlediska četností této kategorii jako celku dává Blanka a Gabriela.

Těžištěm kategorie je zaprvé téma učiteli vnímané opory, oporné sítě a zadruhé téma vnímané podpory při získávání informací a zkušeností.

Oporná síť	Dostupná síť opory pro vyučující.
Sdílení zkušeností	Podpora zkušenějších vzorů.
Vzdělávání	Podpora při získávání informací.

Z hlediska náplně kategorie, důležitým faktem je, že pro poskytnutí opory blízkost jedince, který jí poskytuje. Nejčastěji vyučující oslovují své kolegy v kabinetě, nebo doma své rodinné příslušníky. *„A asi aby se když tak poradila, vždycky je ta porada se starším kolegou, nebo s jakýmkoli kolegou v kabinetě. Když se s někým, kdo už má nějakou tu zkušenost, tak se s ním pobavit.“ (Erika).* I pro učitele, který začíná, a jemuž je přidělen „zavádějící učitel“, je jeho blízkost v kabinetě zásadní. *„Protože popravdě, já úplně nevím, ale že popravdě je to někdy těžké, zvláště, když nesedíte v jednom kabinetu. S tím novým učitelem. Tak, myslím, že o ně není tolik pečováno. Když je to v tom jednom kabinetu a když to tak vyjde, že ten nový se dostane tam, kde ten zavádějící sedí, tak si myslím, že je to takové přirozené a že to není třeba regulovat“ (Gabriela).*

Z hlediska podpory vedení je pro vyučující zásadní pocit jistoty, že vedení učitelku při řešení problému podpoří. S důrazem na případ Cecílie a Blanky. *„Ale na druhou stranu zase musím říct, že tam byla pro mě dobrá tam byla opora v ředitelce. Která nám učitelům poskytovala to zázemí. Takové, že, třeba když rodiče s něčím přišli a my jsme třeba nesouhlasili, nebo nesouzněli, tak ona se za náš většinou postavila. Což jsem vnímala jako velmi cenné.“ (Cecílie).* Zejména pro profesně mladší učitelku, zdá se, je vnímaný pocit, že vedení školy vyučujícího při řešení problému s rodiči podpoří, silně podpurný při její nejistotě. *„Co třeba tady kolega řešil, tak právě to je moje jediná zkušenost, tak vedení školy stálo za učitelem. Že ho podpořilo, že si zjišťovali informace. Opravdu tak, jaké informace jsou dostupné pro tu stranu školy. Co všechno víme. A nejednat na základě vlastního rozhodnutí, ale opravdu podpořit toho učitele a jeho rozhodnutí.“ (Blanka).*

A zároveň, pro Františku je důležitý pocit, že vedení školy ponechá vyučujícímu prostor pro autonomní jednání. *„To nevím, asi, nevím. Opravdu, že by nás podporovalo? Já si myslím, že to nechává jako na nás. Že do toho zasáhne paní ředitelka až v momentě, kdy už se něco opravdu děje. Asi tak.“ (Františka).*

Společná **subkategorie Oporná síť** popisuje síť kontaktů, které vyučující využívá v případě potřeby. Výrazným faktorem ovlivňujícím, na koho se vyučující obrátí, je prostorová blízkost. Nejbližší jsou pro vyučující rodinní příslušníci a dále vyučující spolusedící v kabinetě. S těmi učitelka řeší většinu problematických situací. Dále vyučující kontaktují vyučující, kteří jsou v jejich očích nejzkušenější. Až spíše poté žádají o pomoc

školní psychologky a metodičky prevence, vedení školy, školní zástupkyni. Další výrazným faktorem je subkategorie taxonomie relevantnosti problému. S nejbližšími vyučujícími a rodinou, vyučující sdílejí všechny situace. S vedením školy a školní psychologkou vyučující řeší zejména situace, které vnímají jako závažné. Což blíže podrobně popisuje Dita: „*Tak buď to můžu konzultovat tady s kolegy, nebo to konzultuju doma s manželem. Že má jako jiný pohled na věc než já. Taky ten mužský pohled. Tak to dělám skoro vždycky. To si myslím, že mi taky hodně pomůže.*“ B: „*A chodíte, nebo, s paní ředitelkou a s paní školní psychologkou řešíte všechny situace?*“ Dita: „*S manželem všechny. A s tou paní ředitelkou to už fakt jenom když jsou věci, které nemám v kompetenci, abych řešila. A s psychologkou jsem třeba řešila ten náznak té šikany. Protože tam je ten odstup. Je tam někdo další. A ona to i s těmi studenty sama dořešuje, což si myslím, že by tak i mělo být.*“

Těžištěm společné **subkategorie Sdílení zkušeností** je možnost obrátit se v případě potřeby na zkušenějšího kolegu či školní psychologku a zeptat se ho na radu, což je zásadní zejména pro začínající učitele, ale nejen pro ně. „*Což třeba pro začínajícího učitele je to fajn konzultovat různé situace. Mám pro něj udělat tohle a tohle. Jak Ty to děláš? A dej mi nějakou radu. To mi pomohlo osobně.*“ (Anna); *A většinou, jdu, když potřebuju vědět, tak jdu za těmi, co už řešili nějaké potíže, a vím, že jsou v daleko častěji v kontaktu. S rodiči. Protože něco řeší právě, většinou nějaký problémy.*“ (Blanka). *A asi, aby se když tak poradila, vždycky je ta porada se starším kolegou, nebo s jakýmkoli kolegou v kabinetě. Když se s někým, kdo už má nějakou tu zkušenost, tak se s ním pobavit.*“ (Erika).

Se společnou **subkategorii Vzdělávání** se pojí variabilita jejího pojetí vyučujícími. Pro začínající vyučující je nápomocná, zejména při předávání a získávání informací. „*V loňském roce jsme měli jako třídní učitelé, že jsme měli několik setkání, asi šest. Kde jsme si říkali o tom, jak vést třídnický hodiny. Ale třeba o komunikaci s rodiči tam vůbec nic nebylo. Protože to bylo téma třídnický hodiny. Pro některé ty učitele to bylo velmi nekomfortní, teda. Ale zase někteří, co tam byli jako začínající, co jsme třeba dvě z toho celého počtu. Tak někteří mají už několikátou třídu. A někdo začíná tak jako já. Takže nemám s tím zkušenosti. Nikdo mi nijak neporadil a nevím, jestli je na to nějaký kurz. Třeba. Ale možná nějakou vlastní tvůrčí dílnu v rámci školy, jak na rodiče. Jednou za tři roky třeba uspořádat. Nevím. Někdy předání těch zkušeností.*“ (Blanka). Avšak vnímání z hlediska

vyučující, která je profesně zkušenější, tyto kurzy nejsou nahlíženy jako potřebné: Františka: „Já nevím, já to moc nemám ráda. Moc mě to neobohacuje.“ B: „Jestli jste tam získala nějaké nové informace?“ Františka: „To snad ani ne.“

4) Kategorie Objektivita

Profil četností kategorie Objektivita je relativně vyvážený. Z hlediska kategorií jako celku informantky této kategorii věnovaly přibližně jednu dvanáctinu prostoru. Největší procento zastoupení se vyskytuje v profilu Anny, Blanky a Heleny. Zcela tuto kategorii opomíjí Cecílie. Zajímavá je shoda vyučujících u této kategorie, jelikož se u ní nevyskytují specifické kategorie.

Těžištěm kategorie je na jedné straně domnělá snaha vyučujících podat informace co nejvíce konkrétní, nezkreslené hodnocením a na druhé straně očekávání vyučujících, že rodič bude nahlížet na problém objektivně a nebude ho bagatelizovat, či marginalizovat.

Konkretizace požadavků	Domnělá snaha vyučujících popsat problém co nejkonkrétněji a snaha vyhnout se hodnocení žáka.
Objektivita rodiče	Očekávání učitelek, aby rodič nahlížel objektivně, přijal ho, aby se nesnažil žáka „krýt“, aby problém nemarginalizoval, či bagatelizoval.

Společná **subkategorie Konkretizace požadavků** zahrnuje snahu vyučujících konkretizovat co nejvíce své požadavky při komunikaci s rodiči. „Mluvit jako jednoduše, konkrétně a jasně. Jako pojedeme na lyžařský kurz, do konce února musíte zaplatit tolik a tolik peněz. Nemáte pro dítě lyže a běžky? Jako tady na tý provozní a praktické úrovni.“; „Konkretizovat i požadavky. I nabídku, co já jim můžu nabídnout ze strany školy. Jaké jsou možnosti řešení.“ (Blanka). „Teďka naposled mi psal rodič, že by chtěl uvolnit svoji dceru z výuky. Protože jedou na lyžařský zájezd. Co pro to může udělat. A já mu jenom odpovím, pošlu po Vaší dceři formulář, vyplňte ho, přineste mi ho. Podstoupím ho řediteli. Až uvolní a napíšu Vám nějakou zprávu, že je všechno v pořádku. Vyraďte jako na dovolenou. A jsou to vlastně jenom takhle informační charakter.“ (Anna). Z hlediska profilu četností zejména pro Blanku je tato subkategorie významná. Zdá se, že se jedná o jednu z Blančinych

pomocných strategií při jejím tápání. Cílem strategie je sobě i nečitelným rodičům usnadnit komunikaci, s rodiči, kteří dle Blanky navíc jednají proti smyslu školy.

Společná **subkategorie Objektivita rodiče** je druhou stranou kategorie objektivita. Na jedné straně se snaží vyučující co nejvíce konkretizovat své požadavky, na druhé straně očekává i touží, aby rodič problém objektivně nahlídl, nebagatelizoval ho, ani nemarginalizoval. „*No, aby třeba rodiče, když mají pocit něčeho nedobrého, aby se hned ozvali a aby to bylo o takové jako upřímnosti založeno. Abychom si něco nenamlouvali. Takže když tam máme nějaký problém, třeba dítě nepřejde do školy, tak aby se to nějak nezahlazovalo. Takže to se dá samozřejmě vyřešit tou domluvou. Ale hloupé je, aby ti rodiče mlžili a kryli toho studenta. Taky mám radši, když student řekne, že nepřišel, protože byl s kamarádem, nebo kamarádkou. Než kdyby si vymýšlel.*“ (Dita). Významným faktorem pro vnímanou objektivitu rodičů je zprostředkovaný pohled školy očima dítěte. Tento prvek však valná většina vyučujících opomíjí. „*Ale bylo to tam takový jako, že si to tam nesedlo, že jedna skupina rodičů si přála něco jiného než ta druhá skupina rodičů a ty děti je doma ještě špatně informovali. A poskytovali tam jako překroučené informace. Že byli jako nepříjemní.*“ (Erika).

Zajímavý je také Erikou vnímaný důsledek, který nastane, když rodiče problém nepřijmou a bagatelizují ho, oproti těm rodičům, kteří problém přijali a řešili. „*Mně naopak jednou rodič řekl, že to moc řešíme, jako že to zveličujeme. A že ty tresty a to, že se to jako řeší, je zbytečné. A bohužel u tohoto chlapce to úplně jako, ten jako si ty různé delikty nese stále. Jako, že tam, kde jako by k tomu ty rodiče přistoupili. Jako ano, je to problém, vyřešíme to. a udělala se za tím čára, půjdeme dál. A i to tak řešili s těma dětma, tak tam je ten vývoj pozitivní. Ale tady s tím rodičem, vy to řešíte moc, drsně a vy to vůbec řešíte, tak ten člověk dodneška není charakterní. Snaží se mě obelstít, podvést. Jakoby, že se to tak jako nese celou tou dobou. Což je jako zajímavý, že zrovna tenhle rodič, kterež tohle říká, tak ten jako není rovněj. A ty jiný, který taky měly, protože my jsme ve třídě řešili různé problémy, tak tam se to jako krásně zklidnilo.*“ „*Tak já myslím, že jsem vždycky měla ideální rodiče, zatím s nima vycházím a nikdy jsem neměla problém, no. Jako ty rodiče, já nemám ráda takovýto jako zapírání a vždycky se mi jako osvědčilo, že prostě jsem uhodila, párkrát se mi to stalo, jako kde je, měl by být ve škole. Tak jako aby rodiče prostě nezapírali a věděli, že prostě společně*

to musíme vyřešit. Protože jako ty děti nekryt jako za každou cenu. Pak to vždycky skončí špatně.“ (Františka).

V neposlední řadě také Erika zmiňuje případy, kdy rodiče problém marginalizují. Vyučující zmiňují pocity selhání rodičů v jejich roli a strach z toho, že jejich dítě bude negativně vnímané navždy. *„No a vlastně chtít to řešit. Přiznat si ten problém a jako chtít to řešit. A pak jako nehroudit se z toho. Protože pak někdy mají pocit, že zklamali v té výchově, že vlastně oni to špatně udělali. Tak pak jim třeba i jako pomoci. Že se to stává, že to dítě není špatný. A není zatracený, když jednou něco provede. Protože oni pak mají pocit, když třeba přiznali, že to dítě to provedlo, tak pak mají pocit, že ta škola na něj se pak bude dívat s despektem, že pak je už jako zaškatalkovaný to dítě někde. Což si myslím, že jako nebývá. Že jako něco v sekundě provedou a pak už se to dál neřeší.“ (Erika).*

5) Kategorie Etika

Profil kategorie Etika je velmi nevyrovnaný. Očekávání vyučujících, která se vztahují k etickým principům v komunikaci s rodiči, je zahrnuta v jiné kategorii, a tou je Ideální rodič. Největší pozornost této kategorii věnovala Anna, o trochu méně Gabriela. Zcela opomíjenou je u Dity, Eriky a Heleny. Anna a Gabriela se snaží zaštitit etické principy a zároveň je stejnou měrou vyžadují od rodičů. Erika etické principy vyžaduje od rodičů, ale sama se je nesnaží zaštitit.

Těžištěm kategorie je téma etických zásad, které se snaží vyučující v komunikaci s rodiči zaštitit.

Ochrana informací	Snaha učitelek chránit získané informace, snaha vedení relevantního rozhovoru v intimitě.
Respekt	Domnělá snaha učitelek respektovat rodiče v komunikaci.
Ochrana dítěte	Důraz učitelek na zájem dítěte.

Subkategorie Ochrana informací je specifická subkategorie, která popisuje snahu vyučující zajistit ochranu informací a vést rozhovor v intimním prostředí mimo doslech

jiných nezainteresovaných jedinců. Zároveň informovat o povinnosti sdělit informace dalším osobám. „*Dodržuji nějaké zásady pedagogické komunikace a snažím se pracovat s tím, aby informace, nebo, když jsme teď hledali nějaké místo, abychom si sedli a mohli bychom si spolu popovídat, tak je mi příjemný místo, kde jsme my dvě, kde nás nikdo neruší a můžu říkat ty různé informace.*“ (Anna).; „*Takže třeba musí vědět, že tu informaci musím někomu podstoupit, že to nedokážu vyřešit sama, ale informuji je o tom, že ty informace jsou vlastně jako důvěrné, že je nebudu zneužívat a tak dál.*“ (Anna).

Subkategorie Respekt je společná subkategorie, která popisuje snahu vyučujících komunikovat s rodiči s respektem: „*Snažím se naslouchat, nechat doříct, nehodnotit.*“ (Anna).; „*Tak pak jako řeknu, že se moc omlouvám, že bych potřebovala vyřešit určitou situaci. Na začátku se člověk omluví a pak teda začne, co teda potřebuje a jaká situace teda nastala.*“ (Františka).

Těžištěm specifické **subkategorie Ochrana dítěte** je důraz učitelek na zájem dítěte. „*Když já s rodiči telefonuju, něco potřebuju, tak být klidná, vědět, že to je pro mě důležitý, že na prvním místě je pro mě zájem dítěte.*“ (Anna).

6) Kategorie Moc

Profil četností kategorie Moc relativně není ani vyrovnaný, ani nevyrovnaný. Společná kategorii Partnerství se vyskytla u většiny informantek. Specifická kategorie Participace rodiče se vyskytla u Anny a Gabriely. Procento výskytu kategorie Moc v porovnání s výskytem ostatních kategorií je nízký.

Náplní kategorie Moc je vnímaná pozice učitele a rodiče z hlediska moci v komunikaci, zejména důraz na partnerství a participaci rodičů při řešení problému.

Partnerství	Domnělá snaha učitelek nabídnout rodičům rovnocennou pozici při řešení problému, (vs. pozice experta či soudce), s důrazem na autonomii rodiče.
Participace rodiče	Snaha učitelek zahrnout rodiče do řešení problému.

Společná **subkategorie Partnerství** popisuje snahu učitelky nabídnout rodiči roli partnera, který spolupracuje na řešení problému. Nestavět se do role experta, který vše direktivně rozhodne. Naopak, jak blíže popisuje Anna: „*Být rovnocenným partnerem. A já nejsem ten, co to tady všechno vede. Já ani neznám to Vaše dítě. Vy jste expert na své dítě. Vy ho znáte patnáct nebo devatenáct let. Vy ho vychováváte. Jo, vy ho znáte. A já budu jen ráda, když mi pomůžete to dítě líp poznat, nebo vyřešit situaci, která by vedla k něčemu, co potřebujeme. Ale já nejsem v roli nějaký autority, která bude někomu dávat rady a všechno ví, všechno zná. Ale fakt být rovnocenným partnerem. Já pro Vás můžu udělat tohle, co můžete udělat Vy? Já udělám tohle, můžete mi pomoci s tímhle tím? Spojit svoje síly. Protože jak říkám, já tady vidím dítě dvakrát týdně ve výuce, a to je příliš málo na to, abych dokázala vyřešit věci, do jejichž pozadí nevidím. A být rovnocennými partnery, snažit se jako domluvit.*“; Erika: „*Brát je jako partnery. Aby jim člověk neříkal, že je tady z nějaké moci, nebo vůle. Prostě tak. A není to vždycky jednoduchý.*“; Františka: „*Aby ten rodič věděl, že jsem na jeho straně. Že prostě nejsem na té druhé straně barikády. Že prostě chci tomu dítěti pomoci. No. To je asi celý.*“ U začínající vyučující Blanky se vyskytuje ambivalentní hledisko, zdá se, rozporný náhled na pojetí partnerství v komunikaci s rodičem. Zdá se, že se snaží pro svou nejistotu hledat oporu v moci své role, a tím si v komunikaci s rodičem zajistit odstup. „*Asi by si měl udržet status třídního učitele. Jako někoho vyššího, dodržovat vykání. Nabídnout jim přátelskou atmosféru. Pokud možno třeba i klid. Nevím, v podstatě mě to taky nikdo neučil. Jak komunikovat s rodiči, takže si taky hledám způsob a cestu.*“

Subkategorie Participace rodiče popisuje snahu vyučující zahrnout rodiče do řešení problému. Blíže popisuje Anna: „*A pro to, abych něco mohla vyřešit, potřebuji s nimi něco vyřešit. A budu ráda, když bude spolupracovat.*“

7) Kategorie Emoce

Výskyt kategorie Emoce v porovnání s ostatními kategoriemi je nízký. Společnou kategorií je subkategorie Emoční vyladění. Specifickou kategorií vyskytující se u Anny a Dity je kategorie Neformálnost.

Náplní kategorie je zprvée snaha o seberegulaci emocí v průběhu komunikace s rodiči. Zadruhé domnělá snaha učitelek komunikovat s rodiči i v případě, kdy není problém, s cílem naladit rodiče na komunikaci v případě, kdy by problém nastal.

Emoční vyladění	Snaha učitelek o emoční seberegulaci při řešení problému s rodiči.
Neformálnost	Příprava učitelek na komunikaci v případě problému, příprava učitelek, „vyladění“ rodiče na problematickou komunikaci, která může a nemusí nastat. A zároveň zpětná vazba pro vyučující.

Těžištěm společné **subkategorie Emoční vyladění** je snaha většiny učitelek o emoční seberegulaci v průběhu komunikace s rodiči. „*Snažím se mluvit klidně, nerozčilovat se.*“ (Anna). „*Když já s rodiči telefonuju, něco potřebuju, tak být klidná.*“ (Františka) „*No prostě, aby všechno probíhalo v klidu. Abych se sama nenechala nějak vyprovokovat. Aby to nebylo takové emotivní. Takové dramatické. Tak asi to bych se snažila.*“ (Dita).

Subkategorie Neformálnost je specifická kategorie, která popisuje snahu učitelek navázat s rodiči neformální komunikaci, při které se, zdá se, se snaží navázat důvěrnější přátelské pouto s cílem pootevřít dveře pro situace, kdy by nastaly problémy, které by bylo třeba řešit. Zdá se, že se jedná o individuální strategii dvou vyučujících, jak se vyrovnat s užíváním školních formálních pravidel, a to snahou vyvážit je přátelskými neformálními afektivními vztahy. „*Takže komunikujeme kromě třídních schůzek, tak tam je to samozřejmé, tak vlastně i v průběhu roku. A nejčastěji je to z toho důvodu, že je problém, nebo naopak. Že není problém a že to běží velmi dobře. protože já občas rodičům píšu i ty informace, že to dítě prospívá, že je to všechno v pořádku, nebo že je to mimořádně dobré. Abych je trochu potěšila. Abych je taky naladila. Abych se jim neozývala jenom v případě, že je nějaký problém. To se mi v poslední době stává málokdy, ty problémy.*“ (Dita); „*Jakože pro mě není komunikace jen o tom, že se řešit nějaký problém. Že to je jen o problému. Ale je to prostě jenom o tom, že já třeba napíšu e-mail rodičům, kdy se blíží konec školního roku, že jsme to všechno s tou třídou zvládli, že jsou šikovni. Jo, že je má člověk rád. Že jim přeje hezké prázdniny. A těším se zase na nový školní rok. Že jsou to třeba e-maily, který jsou jako třeba motivační, aby věděli, že tady jsem. Že se na mě mohou kdykoli obrátit. Kdyby*

potřebovali. A nepotřebuji s nimi nic řešit. Já nevím, jestli to říkám srozumitelně.“(Anna). Zároveň je pro vyučující neformální komunikace prostředkem pro získání zpětné vazby na výuku. Anna: „Co je důležitý? Možná třeba emocionálně. Když jsem dovedla poprvé čtvrtáky k maturitě, tak vlastně ta komunikace s rodiči byla o něčem úplně jiném. Protože jsme se s nimi viděli na maturitním plese, ale hlavně při předávání maturitních vysvědčení. Kdy vlastně při slavnostním předávání maturitních vysvědčení a vlastně už s nimi komunikujete méně formálně. Ale jako že Vám dávají hezkou zpětnou vazbu a poděkují Vám za Vaši práci. Vy poděkujete zase jim, jací byli rodiče.“

8) Kategorie Ideální rodič

Poslední kategorií je **kategorie Ideální rodič**. Procentuální zastoupení kategorie Ideální rodič je střední, věnována je jí téměř jedna osmina prostoru všech kategorií. Profil četností této kategorie je nerovnoměrný. Což nejspíš úzce souvisí s tím, že náplň této kategorie je velmi široká. Pouze v profilu četností Františky je tato kategorie opomenutá. Součástí této kategorie jsou etické principy. Jejich největší zastoupení se vyskytuje v profilu četností Anny a Eriky.

Hlavním těžištěm kategorie jsou očekávání, představy a ideály učitelek o rodičích, se kterými by si přáli učitelé komunikovat. Tato kategorie podává přehled očekávání, se kterými vstupují vyučující do komunikace s rodiči. Je třeba zdůraznit, že se jednalo o ideální model. Z hlediska rozlišených očekávání se zdá, že učitel je spíš aktivní činitel, kdežto rodič přijímající, který by měl přijmout učitelkami nahlížený problém a snažit se ho řešit s ohledem na zájmy svého dítěte.

Těžištěm specifických subkategorií jsou etické zásady, které vyučující očekávají od rodičů při komunikaci s nimi. Největší důraz na ně se objevuje v profilu četností Anny. U Dity a Františky nejsou vůbec zastoupené.

Objektivita rodiče	Očekávání učitelek, že rodič bude na problém nahlížet objektivně, nebude problém zastírat, ani zveličovat.
Otevřenost k řešení problému	Očekávání učitelek, že rodič bude otevřený k řešení problému.

Respekt rodiče	Očekávání učitelek, že rodič bude respektovat učitele jako člověka, dále, že bude respektovat učitelskou roli a že bude dodržovat etické zásady komunikace.
Zájem dítěte	Očekávání učitelek, že rodič bude při řešení problému zastávat zájmy svého dítěte.
Opora dítěte	Očekávání učitelek, že rodič bude při řešení problému pro dítě oporou.
Autonomie dítěte	Očekávání učitelek, že rodič bude dítě podporovat v autonomii.
Relevantnost problému rodiče	Očekávání učitelek, že rodič bude učitele informovat o relevantních problémech dítěte, které se vyskytnou mimo školní prostředí a jsou zásadní i při výuce.

Společná **Subkategorie objektivita rodiče** popisuje očekávání učitelek, že rodič nebude problém zastírat či zveličovat. V případě bagatelizování problému vyučující zmiňovaly, že problém se v průběhu času zveličoval. „*Mně naopak jednou rodič řekl, že to moc řešíme, jako že to zveličujeme. A že ty tresty a to, že se to jako řeší, je zbytečné. A bohužel u tohoto chlapce to úplně jako, ten jako si ty různé delikty nese stále. Jako, že tam, kde jako by k tomu ty rodiče přistoupili. Jako ano, je to problém, vyřešíme to. a udělala se za tím čára, půjdeme dál. A i to tak řešili se těma dětma, tak tam je ten vývoj pozitivní. Ale tady s tím rodičem, vy to řešíte moc, drsně a vy to vůbec řešíte, tak ten člověk dodneška není charakterní. Snaží se mě obelstít, podvést. Jakoby, že se to tak jako nese celou tou dobou. Což je jako zajímavý, že zrovna tenhle rodič, kterež tohle říká, tak ten jako není rovnej. A ty jiný, který taky měly, protože my jsme ve třídě řešili různé problémy, tak tam se to jako krásně zklidnilo.*“ (Erika). V případě zveličování problému Erika vnímala, že se mohou u rodičů objevit pocity selhání v rodičovské roli a obavy, že dítě bude vnímáno jako problematické do konce školní docházky. „*No a vlastně chtít to řešit. Přiznat si ten problém a jako chtít to řešit. A pak jako nehroudit se z toho. Protože pak někdy mají pocit, že zklamali v té výchově, že vlastně oni to špatně udělali. Tak pak jim třeba i jako pomoct. Že se to stává, že to dítě není špatný. A není zatracený, když jednou něco provede. Protože oni pak mají pocit, když třeba přiznali, že to dítě to provedlo, tak pak mají pocit, že ta škola na něj se pak bude dívat s despektem, že pak je už jako zaškatulkovaný to dítě někde. Což si myslím, že jako nebývá. Že jako něco v sekundě provedou a pak už se to dál neřeší.*“ (Erika).

Náplň subkategorie se u Blanky liší, v jejím případě se vyskytuje očekávání, že rodiče budou jednat dle obecného smyslu. Popisuje neporozumění rodičů očekáváním učitelek. Popisuje, že rodiče nerespektují řád školy a zastávají se zájmů svých dětí, které jsou s řádem školy v rozporu. Zdá se, že Blanka staví do silné opozice skupiny my učitelky a oni rodiče. Zdá se, že u Blanky dochází ke splývání hranic mezi školní a rodinnou socializací. „*A pak možná, co mě taky překvapí a co je jako od školní psycholožky, když se dozvím, že jedná s rodiči. Že ty rodiče mnohdy někdy jednají proti smyslu, než by učitelé čekali. Někdy si připadám, že žiju v učitelské bublině. Naivní. Že očekávám, že to nějak bude a že to tak jako vůbec nemusí bejt. Že to je přece samozřejmé, že děti chodí do školy, že to k tomu patří. Jako k tomu dobrému vychování. Že dělám, co je potřeba ve škole. A někteří rodiče ne, ti jdou proti škole a zastávají se svých dětí a obhajují je. A obhajují ty současné nároky, co jsou proti smyslu.*“ (Cecilie).

Společná **subkategorie Otevřenost k řešení problému** je kategorie vyskytující se téměř ve všech rozhovorech. Popisuje očekávání učitelek, že rodič se bude orientovat na řešení problému. „*A kdyby nějaký problém byl, aby byl otevřený k řešení toho problému.* (Anna). „*komunikující, ten, který hledá společná řešení.* (Cecilie). „*Tak je takový vstřícný a ochotný, když je potřeba řešit nějaké problémy. Prostě přijde, popovídáme si. A potom se vlastně nějak snažíme řešit spolu. Nebo že to chce řešit*“ (Erika).

Společná **subkategorie Respekt rodiče** popisuje očekávání učitelek, že rodič k nim bude v průběhu komunikace přistupovat s respektem a bude respektovat jejich učitelskou roli. Cecilie popsala nerespektování role učitele rodičem a její pocity v této situaci. „*Jenom já mám tuhle zkušenost, ze strany učitele. A ono Vám to dokáže tu práci strašně otrávit. Strašně. Zvláště když si tam na Vás někdo chce dokazovat, že teda je někdo. A vy jste jenom učitel a že vy tady jenom sloužíte. Já to беру jako službu, tu práci, ale na druhou stranu jsem pořád nějaká osobnost, osoba, člověk. Anebo takový různý příhody. A to se dějou normálně na těch školách. Tak potom je to o tom to zvážit, jestli je to nějaká ke zvážení, nebo jestli je to nějaký nesmysl. A k tomu se tedy nějak adekvátně postavit.*“

Specifická **subkategorie Zájem dítěte** zahrnuje očekávání Anny, Blanky a Gabriely, že se rodič orientuje při řešení problému na zájmy svého dítěte. „*Který má zájem o své dítě, takže má zájem, jak se mu daří ve škole.*“ „*A fakt měli zájem to mu dítěti pomoci.*“ (Anna).

Specifická **subkategorie Opora dítěte** shrnuje očekávání Anny, Cecílie a Heleny, že rodič bude pro dítě oporou. Jako jednotliví rodiče i rodiče jako skupina, která se zastane zájmů celé třídy. *„jak mu mohou pomoci, kdyby byl nějaký problém. A kdyby nějaký problém byl, aby byl otevřený k řešení toho problému.“ (Anna). „Takže je takový podporující, komunikující, ten, který hledá společná řešení.“ (Cecílie).*

Specifická **subkategorie Autonomie dítěte** shrnuje očekávání Anny a Heleny, že rodič bude dítě podporovat v autonomii. *„To, z čeho byly testy, z čeho budou, jako proč má takovou známku, jak si to může opravit, protože to jsou kompetence, které předávají svým dětem a oni si to tedy mají všechno „ošéfovat“. (Anna). Podobné hledisko zastává i školní psycholožka Helena: „Ideální rodič je rodič, který je přiměřeně pečující, když říkám přiměřeně tak je i v tom smyslu, že to nesmí být ten rodič, který těm dětem chce zametat“.*

Specifická **subkategorie Relevantnost problému rodiče** popisuje očekávání Blanky a Eriky, že rodič bude učitele informovat o relevantních problémech dítěte, které se vyskytnou mimo školní prostředí a jsou zásadní i při výuce. *„Co je potřeba, tak si napíšeme, třeba esemeskou, nebo v případě potřeby, když je to něco závažnějšího, tak, že mi zatelefonují. I jako mimo, třeba o víkendu.“ (Blanka). „No, aby třeba rodiče, když mají pocit něčeho nedobrého, aby se hned ozvali a aby to bylo o takové jako upřímnosti založeno“ (Dita).*

2.4.2 Krátké medailonky vyučujících a školních psycholožek

V následující části práce představím stručné medailonky jednotlivých vyučujících a školních psycholožek. Zprvu uvedu jejich vlastní stručnou charakteristiku. K hlubší analýze využiji druhé třídění, které vychází z třídění prvního. Pokusím se vytvořit individuální profily kategorií vyučujících a školních psycholožek. Zaměřím se na četnost jejich kategorií. Na závěr se na tato zanalyzovaná jednotlivá specifika i společné charakteristiky pokusím nahlédnout z hlediska rozdílů mezi všemi informantkami, mezi jednotlivými vyučujícími a školními psycholožkami, a na závěr z hlediska obou škol.

Mezi kategorie, které vyzdvihují specifika a individuální charakteristiky vyučujících a školních psycholožek, patří specifické subkategorie Kontrola, Ochrana informací,

Neformálnost, Zájem dítěte, Opora dítěte, Iniclace, Odstup, Dostupnost školy, Ochrana dítěte, Participace rodiče, Autonomie dítěte a Relevantnost problému rodiče.

1. Anna

Anna učí na této škole po dobu šesti let, tedy poměrně krátce. Předchozí pracovní zkušenosti a zkušenosti v komunikaci s rodiči získala dříve, v mateřském centru.

Dalo by se shrnout, že její popis je realistický s důrazem na etické aspekty komunikace. Z hlediska kategorií Anna poskytla v rozhovoru společně se školní psychologkou Gábinou nejširší a nejrozmanitější obraz. V profilu kategorií Anny dominují společné subkategorie. Z hlediska specifických subkategorií se většina z nich orientuje na etické aspekty komunikace, a to jak u ní samotné, tak i v požadavcích na jednání rodičů. Dalšími dvěma specifickými subkategoriemi jsou Neformálnost a Participace rodiče.

Z hlediska náplně **společných kategorií** uvádí Anna výpovědi shodující se s obsahem výpovědí většiny informantek.

Anna uvádí **specifický** poznatek, a to že pro komunikaci s rodiči je důležitá navíc dostupnost školy. Pokud rodič bydlí příliš daleko, je pro něj časově náročné dostavit se na osobní schůzku s vyučující, nebo na třídní schůzky.

Z hlediska **specifických kategorií**, Anna zdůrazňuje nejrozmanitější etické aspekty komunikace. A to z hlediska jejich vlastního zaštitění i z hlediska očekávání, co by měli rodiče poskytnout. Anna zdůrazňuje ochranu informací, zajištění intimní atmosféry. Od rodičů očekává, že dětem ponechají přiměřený prostor pro autonomii dětí a jejich zodpovědnost za vlastní jednání. Očekává, že rodič bude pro dítě oporou a že bude otevřený k řešení jeho problémů.

V neposlední řadě z hlediska **specifických kategorií** využívá Anna neformální komunikaci s rodiči. A to jako prostor pro zpětnou vazbu a ocenění její práce. S rodiči komunikuje Anna i v případě, kdy se nevyskytují problémy s cílem naladit rodiče. Zdá se, že se jedná o strategii nechat pootevřené dveře pro rodiče, kdyby bylo potřeba řešit nově se vyskytující problém jejich dítěte.

2. Blanka

Blanka je ve školství nováček, učí teprve třetí rok. Nastoupila na místo přímo po rodičovské dovolené. Její zkušenosti s třídnictvím jsou velmi čerstvé.

Z hlediska zastoupení kategorií je její profil barvitý. Největší prostor v rozhovoru Blanka věnovala podkategorii Konkretizace požadavků. Oproti ostatním vyučujícím a školním psychologkám Blanka věnuje velmi malou pozornost kategorii Problém-Řešení. Oproti tomu v rozhovoru věnovala velký prostor kompetencím třídní učitelky, opoře a objektivitě. Neopomíjí ani emoční složku komunikace. Etice věnuje minimální prostor.

Z hlediska náplně společných subkategorií Blanka uvádí výpovědi obsahově nejvíce se vzdalující od výpovědí ostatních vyučujících. Často je s nimi v rozporu. Zdá se, že Blanka oblast komunikace s rodiči nemá příliš prozkoumanou. Její popis, zdá se mi, je protkán nitkou hlubšího neporozumění a nejistoty. Vysvětlují si to tím, že její pracovní zkušenosti jsou nejkratší. Určitě však existuje mnoho jiných faktorů, které mohou její postoj ovlivnit.

Z hlediska odlišností v náplni společných **subkategorií**, Blanka zdůrazňuje snahu co nejvíce konkretizovat své požadavky. Zdá se, že snaha konkretizovat požadavky jí slouží jako ochrana před nečitelnými rodiči a požadavky rodičů, které z hlediska Blanky překračují její kompetence a jsou proti smyslu. Z jejích výpovědí se zdá, že komunikace s rodiči je úzce provázána s pocitem neporozumění. Vyučující a rodiče jsou, zdá se, dle Blanky, dvě skupiny, které jsou navzájem velmi vzdálené a navzájem nečitelné: „*Někdy si připadám, že žiju v učitelské bublině*“. Z hlediska partnerství při komunikaci s rodiči Blanka zastává odlišné hledisko než ostatní vyučující. Domnívá se, že je třeba prosadit status učitele „*jako někoho vyššího*“, zajistit vykání. Zdá se, že to je jiná, obranná strategie, jak udržet odstup před rodiči, kteří dle ní „*jednají proti smyslu*“ a „*jdou proti škole*“. Je však otázka, zda tato pomyslná obranná strategie, kdy se Blanka, zdá se, snaží držet větší odstup, je z dlouhodobého hlediska nápomocná. Na základě analýzy kategorií Eriky a Anny se totiž zdá, že větší čitelnost a porozumění rodičům úzce souvisí s častějším a bližším kontaktem s nimi.

Z hlediska **společných subkategorií** je u Blanky významný pohled na oporu v komunikaci s rodiči. Důležitý je pro ni pocit, že vedení školy se v případě problémů

postaví za učitele. Blanka je otevřená školením a kurzům i sdílení zkušeností s ostatními vyučujícími.

Specifická subkategorie u Blanky je Ochrana informací. V jejím případě se však nejedná o etický přístup, jak zajistit jejich ochranu při komunikaci s rodiči. V jejím případě se jedná spíše o projevy nevyjasněných hranic. Blanka by si přála o svých žácích a žákyních znát více informací, co se týče jejich rodinné situace apod. Zdá se, že Blanka nemá jasně vymezenou hranici ohledně rozsahu informací, které by měla o žácích a žákyních znát.

Druhá **specifická subkategorie** je Relevantnost problému rodiče, Blanka v tomto případě v souladu se zákonem očekává, že jí rodiče budou informovat o nově se vyskytujících problémech mimo školní prostředí.

Poslední kategorie, která je z hlediska analýzy subkategorií **specifická** je Neformálnost. I v tomto případě je náplň této kategorie odlišná. Snahou Blanky je zajistit uvolněnější atmosféru. Nezdá se však, že by se snažila tímto způsobem zajistit si pozitivní zpětnou vazbu, navázat s rodiči přátelštější kontakt, či zajistit snadnější iniciaci řešení problémů, tak jako Anna a Erika.

3. Cecílie

Cecílie vyučuje na této škole umělecký předmět. Není třídní učitelka. Její vzdělání je vychovatelka. Má rozsáhlé pracovní i umělecké zkušenosti. Pracovala jako vychovatelka i jako učitelka prvního stupně. Učí také na umělecké škole. Ve volném čase vykonává uměleckou činnost v oboru, který učí.

Z hlediska kategorií je profil kategorií této vyučující nejchudší z celého výzkumného vzorku, navíc je její profil velmi nerovnoměrný, co se týče četnosti kategorií. Náplň kategorií se shoduje s většinou vyučujících. V pohledu Cecílie je zdůrazněna osobnost vyučujícího, pracovní zkušenosti vyučujících i emoční složka, mít své žákyně a žáky i svou práci rád. Cecílie zdůrazňuje celostnost organismu školy.

Z hlediska **společných kategorií** se Cecílie zcela vymyká tím, že nevěnuje pozornost kategorii Problém-Řešení. Jediným bodem, který v této oblasti vnímá, je důraz na otevřenost vyučujících při komunikaci s rodiči. Z hlediska náplně této kategorie uvádí Cecílie, že

vyučující by měli umět komunikovat s rozmanitou škálou rodičů a být psychicky zralí, vnímat skutečnost s nadhledem. Významnější je pro Cecílii subkategorie Kompetence, kde rozšiřuje pohled o hledisko netřídní učitelky. Důležitým aspektem pro Cecílii je také subkategorie Prolínání rolí. Velkou pozornost věnuje opoře. Z hlediska Opoř je pro Cecílii důležitý vnímaný pocit podpory od vedení školy při řešení problémů s rodiči. Z etických principů zdůrazňuje respekt při komunikaci, jak na straně vyučujících, tak rodičů. Cecílie touží, aby si rodiče vážili jí, její práce a jejího přístupu k dětem.

Zdá se, že volbu kategorií Cecílie významně ovlivnily dřívější negativní zkušenosti v komunikaci s rodičem, které s ní silně otřásl. A jež Cecílie prožívala takto: „*To byl diktát*“.

4. Dita

Dita učí na této škole již dlouhou dobu. Třídnictví se věnuje také velmi dlouho, dovedla k maturitě několik čtyřletých i osmiletých tříd gymnázia.

Zastoupení kategorií Dity je spíše chudší. Její pohled se mi zdá realistický. Shoduje se s většinovým pohledem ostatních vyučujících. Většina jejích kategorií je společná. Ditino specifikum je subkategorie Odstup. Dále Dita z hlediska specifických subkategorií zdůrazňuje pozici partnera či přítele v komunikaci s rodiči a snahu vyhledávat s nimi bližší pravidelnější neformální kontakt. Dita věnuje minimální pozornost etice v komunikaci.

Z hlediska **společných subkategorií** se jejich obsah spíše shoduje s obsahem kategorií většiny ostatních vyučujících. Z hlediska specifických subkategorií se nejvíce shodovala s kategoriemi Anny. Dita se snaží komunikovat s rodiči pravidelně a informovat je nejen o problémech dětí, ale i o jejich úspěších a momentech, kdy se žádné problémy nevyskytují. Vzhledem k subkategorii Ideální rodič, Dita očekává od rodičů, že budou v komunikaci upřímní, nahlédnou problém objektivně a budou ho řešit. Z hlediska Opoř je pro Ditu nejdůležitější sdílení zkušeností s nejbližšími členy rodiny.

Z hlediska **specifických subkategorií** je u Dity, tak jako u Anny, významná subkategorie Neformálnost. Dita zdůrazňuje setkávání s rodiči v neformálním prostředí, snaží se s nimi navázat partnerský vztah a komunikovat i v případech, kde se neřeší problém.

Ve vztahu k předpokladům komunikace Dita uvádí individuální strategie, jak s rodiči komunikovat, jako je snaha zajistit vlastní emoční seberegulaci, být klidná. V druhé řadě si ponechává čas na promyšlenou.

5. Erika

Erika učí na této škole také již delší dobu. Dovedla již několik osmiletých tříd gymnázia k maturitě.

Výskyt kategorií u Eriky je spíše bohatší. Obsah kategorií se spíše shoduje s obsahem většiny vyučujících. Její popis se mi zdá realistický s důrazem na důsledky jednání rodičů.

Z hlediska **společných kategorií** Erika věnuje největší pozornost kategorii Problém-Řešení. Což je ve shodě ostatními vyučujícími. V profilu Eriky chybí kategorie Emoce. Erika zmiňuje širokou paletu očekávání od rodičů. Očekává od rodičů i etické principy, které sama v komunikaci nezaštiťuje.

Z hlediska náplní kategorií, k subkategorii Objektivita rodiče Erika doplňuje důsledky, že v případě marginalizace problému se může u rodiče vyskytnout pocit selhání v rodičovské roli a strach z nálepkování dítěte. V případě bagatelizace problémů rodiči se u dítěte může vyskytnout dlouhodobý růst problémů.

Z hlediska **specifických subkategorií**, Erika neopomněla zmínit skrytější funkci třídních schůzek, a tou je zpětná vazba pro vedení školy a kontrola, zda vše ve třídě probíhá v pořádku. Z hlediska opory Erika zmiňuje zkušenost, že rodiče jako skupina, která má jednotný názor, může vyvrátit rozhodnutí vedení školy. Je však třeba zmínit, že se nejednalo o skutečnost příliš závažnou. Šlo o výmalbu třídy.

6. Františka

Františka učí na škole již velmi dlouhou dobu. Třídu vede několikátou po sobě, má tedy mnoho zkušeností.

Z hlediska kategorií je jejich profil spíše chudší. Je však třeba zmínit silný faktor, a to, že tento rozhovor proběhl jako poslední a v momentě, kdy se kategorie naplňovaly. K profilu

kategorií je vyvážený. Františka nevěnovala prostor kategorii Ideální rodič. Žádná z jejích kategorií není specifická. Hledisko Františky je téměř ve shodě s ostatními vyučujícími. Zdá se mi realistické.

Františka při komunikaci zdůrazňuje emoční seberegulaci, „nerozčilovat se“, ve shodě s Erikou. Při komunikaci s rodiči je pro ni důležitá pozice partnera. Navíc je pro ni důležitý pocit autonomie, kdy vedení školy ponechává vyučujícím dostatek prostoru. K tématice vzdělávání, pro Františku jsou kurzy konané ve škole ne příliš zajímavé a potřebné. Což je v rozporu s výpověďmi Blanky.

7. Gabriela

Gabriela pracuje jako školní psycholožka deset let. Po absolvování vysoké školy nastoupila rovnou na pozici školní psycholožky. Celou dobu vykonává tuto pozici na této jedné škole. Zpočátku jí byla náplň této pozice neznámá.

Z hlediska rozsahu kategorií je výskyt stejný jako u Anny, tedy nejrozsáhlejší a nerozmanitější. Hledisko Gabriely je ve shodě s ostatními, dále je rozšiřující, co se týče širších kontextů, například dostupnost školy a vliv moderních technologií na komunikaci. Gábina neopomíná etické principy. Očekávání od rodičů jsou shodná s tím, co se jim sama snaží nabídnout.

K náplni **společných subkategorií**: Gabriela udává shodné hledisko ke kompetencím třídních vyučujících jako ostatní učitelky. Oproti vyučujícím zmiňuje dobrovolnost stát se třídním vyučujícím. Z pohledu prostředků komunikace zdůrazňuje potřebu nabídnout rodiči pozici partnera pro úspěšné řešení problémů. Při komunikaci doporučuje užívat nehodnotící popisný jazyk. Tím se snaží předejít nálepkování dítěte. Z hlediska komunikace Gabriela vnímá oproti ostatním informantkám posun v komunikaci s rodiči z důvodu používání moderních technologií, jako je mobil, e-mail či elektronická třídní kniha. Dle Gabriely užíváním technologií ubylo osobních kontaktů s rodiči. Výraznou změnou je pro Gabrielu také ochrana osobních údajů v rámci GDPR, kdy veškeré kontakty na vyučující jsou na internetových stránkách školy nově nedostupné.

Specifické subkategorie: k oblasti kompetencí školní psycholožky Gabriela zmiňuje, že třídní vyučující je s rodiči v častějším kontaktu. Zdůrazňuje aktivitu vyučujících při zahájení řešení problémů. Ke kompetencím vyučujících a školních psycholožek uvádí, že vyučující komunikuje s rodiči i v případě, kdy se nevyskytují problémy. Kdežto školní psycholožka vstupuje do komunikace s rodiči zejména v případě, když problém nastane. Nebo, když vyučující nemá kapacitu na řešení mnoha problémů. Školní psycholožka pracuje také jako zprostředkovatelka, která poskytuje vyučujícím více individualizovaný pohled na dítě.

8. Helena

Helena pracuje jako školní psycholožka na této škole více než 20 let. Má tedy již mnoho zkušeností.

Z hlediska kategorií je rozsah u Heleny spíše barvitý. Profil Heleny je z hlediska četností kategorií velmi nerovnoměrný. Helena uvádí většinou společné kategorie. Téměř opomíjí etické aspekty komunikace. Nevěnuje pozornost kategorii Moc a Emoce.

Z hlediska **společných subkategorií** Helena ve shodě s většinovým názorem vyučujících popisuje ne/problematické situace. U třídních schůzek Helena zmiňuje nový faktor, a to početní převahu rodičů, což může být pro některé vyučující při řešení závažných problémů zatěžující. K novým trendům v komunikaci s rodiči Helena zmiňuje, shodně s většinovým názorem vyučujících, že někteří rodiče žádají od školy a vyučujících čím dál tím více služeb. V souvislosti s tím uvádí, že začínající vyučující mají rostoucí obavy z rodičů.

Vzhledem ke **specifickým subkategoriím**, nejširší oblast zájmu Helena věnuje kompetencím školních psycholožek. Popisuje současné nové tendence při komunikaci s rodiči. Od rodičů očekává, že ponechají dětem dostatečný bezpečný autonomní prostor, že jim rodiče „nebudou zametat“. A očekává, že rodiče budou respektovat normy školy. Další specifickou subkategorii Heleny je příprava. A to důkladně si připravit body, o něž se může opřít, když vyučující řeší s rodiči závažnější problém.

2.4.3 Srovnání výsledků

Rozdíly v profilech jednotlivých vyučujících

Z hlediska společných kategorií vyučujících je nejčastěji zastoupená kategorie Problém-Řešení. Pouze Blanka a Cecílie jí věnovaly menší pozornost. Kategorie Kompetence, častěji zastoupená, se vyskytla ve všech rozhovorech. Kategorie Opora již méně zmiňována se také vyskytla ve všech rozhovorech vyučujících. Náplň kategorie Ideální rodič je velmi široká. Františka této kategorii nevěnovala žádnou pozornost. Kategorie Objektivita chyběla v rozhovorech Cecílie a téměř u Dity. Kategorie Etika je z hlediska četnosti u různých informantek nejchudší. Největší pozornost jí věnovala Anna. Nejmenší pozornost věnovaly učitelky emocím a moci v komunikaci s rodiči. Kategorie Moc byla zastoupena u všech vyučujících, kdežto Emoce spíše individuálně.

Z hlediska profilů vyučujících, nejrozmanitější profil se vyskytl u Anny, nejchudší u Cecílie. Profil Cecílie se zcela vymyká profilům ostatních vyučujících, kdy téměř neuvádí kategorii Problém-Řešení a nesouhlasí s profilem četností ostatních vyučujících. Profil nejvíce korespondující s celkovými výsledky, měla Františka, u které se nevyskytly žádné specifické kategorie a jejíž četnost kategorií kopírovala nejčastěji uváděné kategoriemi ostatními vyučujícími.

Specifickým kategoriím vyučující nejvíce pozornosti věnovaly u kategorie Ideální rodič. Která však má velmi širokou náplň. Další specifickou subkategorií vyučujících jsou etické zásady v komunikaci a neformální komunikace. Výraznou specifickou subkategorií Eriky je subkategorie Kontrola. Nejvíce specifické a málo vyskytující subkategorie se vyskytují u kategorie Problém-Řešení, a těmi jsou subkategorie Inicie, Odstup a Dostupnost školy.

K náplni kategorií, společný většinový pohled vyučujících nejčastěji zmíněný, se věnuje situacím, kdy vstupují do komunikace s rodiči. Komunikace z hlediska vyučujících probíhá zejména hromadně, a to formou třídních schůzek či skupinových e-mailů. Zde vyučující rodičům sdělují základní obecné informace, například o provozu školy, o harmonogramu školního roku a prázdnin, o pravidlech a řádu školy. V případě výskytu závažných problémů vyučující rodiče kontaktuje telefonicky s cílem domluvit osobní setkání. Tato setkání jsou z hlediska výskytu spíše vzácná. Vyučující ve výpovědích téměř

opomněly významnou část komunikace, a to zprostředkovaný pohled dětí na školu a vyučující prezentovaný rodičům v domácím prostředí. Jak již bylo výše naznačeno, vyučující přiřazují důvodům, kdy kontaktují rodiče, shodně rozmanitý význam a dle toho volí i formu komunikace, kterou rodiče osloví. Výše zmíněnému většinovému názoru se vymyká pouze případ Blanky. Její výpovědi jsou z hlediska většinového pohledu ambivalentní. Blanka, zdá se, využívá obranné strategie. Strategie brání, zdá se, ji samotnou, před její nejistotou a neporozumění rodičům a jejich požadavkům. Status „někoho vyššího“, zdá se, umožňuje zdánlivý odstup, z dlouhodobého hlediska se však jeví, že tato obranná strategie oddaluje možnost bližšího kontaktu Blanky s rodiči, a tím i znesnadňuje snadnější čitelnost a hlubší porozumění rodičům a jejich požadavkům.

Střední škola a/versus gymnázium

Pokud porovnáme výsledky škol, větší rozdíly v profilech četností mezi informantkami se vyskytovaly na střední škole. Což je také dáno tím, že profil Cecílie se velmi vymyká ostatním kolegyním. V případě Anny a Gabriely však jsou profily velmi rozmanité a téměř shodné. Profily na gymnáziu jsou spíše podobné s malým zastoupením etických principů, které v komunikaci zaštiťuje vyučující či školní psycholožka. Četnost výskytu individuálních kategorií je v obou školách obdobná.

Z hlediska specifických subkategorií, pouze na střední škole se objevuje subkategorie Dostupnost školy. Subkategorie Iniclace se vyskytuje v obou školách a subkategorie Odstup pouze na gymnáziu. Individuální subkategorii Školní psycholožka popsaly psycholožky z obou škol. Subkategorie Kontrola se také vyskytla v obou školách. Etické principy vyučujících při komunikaci zmínily informantky pouze ze střední školy. Na gymnáziu je zmínila Erika, avšak v souvislosti s očekáváním od rodičů. Subkategorie Neformálnost se také vyskytla v obou školách. Specifické subkategorie u kategorie Ideální rodič se vyskytly se stejnou nepravidelností na obou školách.

Z hlediska náplně společných subkategorií se jeví větší soudržnost kategorií na gymnáziu. Na střední se škole náplni některých společných kategorií zcela vymyká Blanka a její obranný postoj. Odlišná je náplň subkategorie Rámec školy. Na střední škole nejsou

na vyučující dostupné kontakty na internetových stránkách, konají se zde konzultační hodiny vyučujících, oproti gymnáziu.

Vyučující a/versus školní psycholožky

Profil školních psycholožek je shodný pouze v případě subkategorie Školní psycholožka. Jiná, větší shoda zde není patrná. Profil Gábiny je rozmanitější, Helenin je chudší. Helena nevěnuje pozornost etickým aspektům, které by v komunikaci zaštiťovala, ani emocím, ani pozici moci.

Gabriela popsala širší faktory vstupující do komunikace s rodiči. A to vliv moderních technologií na komunikaci vyučujících s rodiči a dostupnost kontaktů na rodiče. Helena zdůraznila početní rovnováhu při komunikaci a tendenci zvyšujících se požadavků rodičů.

Z hlediska specifických kategorií je u školních psycholožek výrazná kategorie Školní psycholožka. Náplň kategorie rozlišuje kompetence školních psycholožek od vyučujících. Ty se podle školních psycholožek liší v tom, že psycholožka s rodiči jedná spíše v momentě, kdy se vyskytuje problém. Kontakt vyučujících s rodiči je intenzivnější. Vyučující, oproti školním psycholožkám, komunikuje zpravidla v situacích absence problému. Školní psycholožka navíc nabízí podporu vyučujícím v případě jejich potřeby. Dává také v případě potřeby vyučujícím individualizovaný pohled na dítě.

Specifické profily a/versus většina

Největší rozdíly z hlediska četnosti a náplně kategorií v profilech vyučujících a školních psycholožek se vyskytly u Blanky a Cecílie. Profil Blanky z hlediska četností se na první pohled zdá v souladu s většinovým pohledem. Při bližší analýze náplní kategorií je však její charakteristika v přímém rozporu s jádrem kategorií ostatních informantek. Zdá se, že Blanka je velmi nejistá v roli vyučující, v kompetencích s tím spjatými a že téma komunikace s rodiči je pro ní velká neznámá. Je pravděpodobné, že někteří začínající učitelé se mohou potýkat s podobnými problémy. Profil Cecílie se zcela vymyká ostatním profilům. Domnívám se, že Cecílii její zkušenost s rodičem, který překračoval kompetence školy, silně otřásla. Variabilita v profilech tedy nejspíš upozorňuje na rizika, která se s komunikací pojí.

A to zaprvé v případě Cecílie zdůrazňující negativní zkušenosti v komunikaci s rodiči, při vnímání překračování kompetencí školy rodiči. Zadruhé, v případě Blanky, riziko u tápající začínají vyučující. Projevuje se v nejasně vymezené hranici kompetencí vyučujících vztahující se k míře informovanosti o žácích a jejich rodinách. Druhým projevem, je zdá se, tvorba obran při komunikaci s rodiči.

2.5 Shrnutí výsledků

Zdá se, že u této skupiny vyučujících a školních psychologek se ve většině případů v komunikaci vyskytují podobné prvky. Variabilita promítající se v profilech četností a v náplni kategorií zřejmě úzce souvisí s riziky, která se s komunikací pojí. Prvním z nich je, zdá se, problém prolínání rolí vyučujících a rodičů. Osobní zkušenost s překračováním hranice kompetencí školy rodičem byla učitelkou vnímána velmi negativně a zdá se, že silně ovlivnila celý profil kategorií. Zadruhé, zdá se, že rizikovou skupinou z hlediska komunikace jsou začínající učitelé. Jeví se, že nejistota u tápající učitelky se projevila v nejasně vymezených hranicích kompetencí vyučující a nepostřehnutí rozdílů mezi kompetencemi školy a rodiny. Také, zdá se, její nejistota úzce souvisí s aktivním užitím obranné strategie při komunikaci. Tou je pozice zajišťující odstup, a to pozice v komunikaci jako „někoho vyššího“. V souvislosti s tím lze shrnout, že v komunikaci s rodiči se u vyučujících vyskytují dva ambivalentní přístupy, jakou pozici rodičům poskytnout. Prvním individuálním je pozice moci. V ostatních případech vyučující preferují pozici partnerství.

Cílem diplomové práce bylo hlouběji nahlédnout, jak vyučující vnímají komunikaci s rodiči a jakou při ní vnímají oporu. V následující části textu se pokusím zodpovědět na

Výzkumné otázky:

1) Jakým způsobem vnímají vyučující situace, kdy komunikují s rodiči?

Výsledky analýzy naznačují, že většina vyučujících vnímá komunikaci s rodiči podobným způsobem. Komunikace probíhá zejména přímo, formálně a hromadně prostřednictvím třídních schůzek či společného e-mailu. Tato komunikace je spíše pevně strukturovaná: vyučující na třídních schůzkách užívají osnovu danou vedením školy. Na třídní schůzkách zmiňují zejména provozní informace o škole, například o studijním

informačním systému, udávají kontakty na ostatní učitele, zmiňují informace o Školním poradenském zařízení a o harmonogramu školního roku. Vyučující téměř opomíjejí komunikaci, která probíhá zprostředkovaně přes vyprávění dětí o škole doma.

Vyučující při volbě formy kontaktu s rodiči využívají pomyslnou taxonomii, od situací neproblematických k situacím problematickým. V případě neproblematických situací volí ke komunikaci s rodiči třídní schůzky a hromadné e-maily, tedy komunikaci hromadného charakteru. V případě výskytu problémů žáků a žákyň využívají individuální e-mail či telefonický kontakt. A v případě vnímání závažných problémů preferují formu osobního setkání s rodiči přímo ve škole. Mezi vnímané závažné problémy řadí vyučující individuálně rozmanité problémy, mezi které patří akutní zdravotní obtíže, porušení pravidel školního řádu (neomluvené absence, falšování podpisů v omluvném listu), šikana, neprospěch, problémy s vyučujícími či reparát. Problémy určené jako závažné v taxonomii vyučujících jsou v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kde mezi povinnosti dětí patří docházet řádně do školy a řádně se vzdělávat. Mezi povinnosti zákonných zástupců patří zajistit, aby jejich dítě docházelo do školy. I to, aby informovali školu o změně zdravotního stavu dítěte či jeho zdravotní způsobilosti. Navíc mají povinné dokládat důvody nepřítomnosti dítěte ve škole. Povinnost zajistit pozitivní a bezpečné klima ve třídě má zajistit vyučující. Navíc má chránit bezpečí a zdraví dítěte a předcházet formám rizikového chování ve škole.

Některé vyučující využívají specifické strategie při komunikaci s rodiči. Jedním z nich je snaha zahájit komunikaci co nejdříve v případě výskytu problému. Druhým je snaha ponechat si dostatečný odstup při řešení problémů a čas na rozmyšlenou.

Dalším faktorem, který vstupuje do komunikace s vyučujícími, je dostupnost školy samotné, v případě spádové střední školy a zadruhé dostupnost kontaktů na jednotlivé učitele, například na internetových stránkách školy.

2) *Jak vnímají vyučující podporu od vedení školy a ostatní typy opory při komunikaci s rodiči?*

Výsledky naznačují, že pro většinu informantek je důležitým faktorem pro poskytnutí opory prostorová blízkost podporujícího jedince. Nejčastěji vyučující oslovují své kolegy v kabinetě, nebo doma své rodinné příslušníky. I pro učitelku, která začíná svou praxi třídní vyučující, a již je přidělena „zavádějící učitelka“, je její blízkost v kabinetě zásadní. Vyhledání opory je zároveň silně ovlivněno kategorií taxonomie relevantnosti problému. Což se, zdá se, projevuje tím způsobem, že vyučující nejprve oslovují rodinu a kolegy z kabinetu. S rodinou vyučující sdílí všechny situace. Z hlediska vnímaných závažných problémů učitelky využívají nejprve pomoc zkušenějších kolegů a kolegyně s důrazem u začínajících vyučujících. Poté oslovují vyučující školní metodičky prevence či školní psychologičky a na závěr i vedení školy. I v tomto případě je však prostorová blízkost zásadní při jejich oslovení.

Z hlediska podpory vedení školy je pro některé vyučující zásadní pocit jistoty, že vedení učitelku při řešení problému podpoří. Zejména pro profesně mladší učitelku je tento pocit vnímán jako silně podpůrný. Zároveň je pro jiné vyučující důležitý pocit, že vedení školy ponechá vyučujícím prostor pro autonomii v jednání.

Ke vzdělávání jakožto prostředku opory se pojí ambivalence vnímání této opory. Pro začínající vyučující je důležité další vzdělávání. Například setkání třídních učitelů. Naopak pro jednu je z profesně starších vyučujících jistějších ve své roli jsou kurzy pro třídní vyučující nahlížené spíše jako zbytečné.

3) *Jakým způsobem vnímají vyučující kompetence školy v komunikaci s rodiči?*

Pro vyučující je z hlediska kompetencí zásadní, zda se jedná o učitelku třídní, či ne. Kompetence třídních vyučujících jsou mnohem širší. To silně ovlivňuje i komunikaci s rodiči, která je intenzivnější a pravidelnější. Třídní vyučující oproti netřídním vyučujícím řídí třídní schůzky, informují rodiče hromadným e-mailem, řeší omlouvání absencí a klasifikaci žáků a žákyně i jiné závažnější problémy. Do koncepce třídní schůzky silně vstupuje vedení školy, a to zadanou osnovou, která udává, co je třeba na třídní schůzce

zmínit. Vnímaná osnova se týká zejména informací o Školním poradenském zařízení, o informacích ke školnímu řádu školy, o akcích školy a o rozvrhu školního roku. Zdá se, že pro některé vyučující je osnova vnímaná jako povinná, pro některé ne až tolik. Některé vyučující popsaly klíčový prvek k mapování problémů vyučujících, žáků, žákyň či tříd, které používá vedení školy. Jedná se o zápis ze třídních schůzek. Zápisem je navíc možné zjistit i spokojenost rodičů, žáků, žákyň. Zápis ze třídní schůzky sepisuje jeden z rodičů a je třeba konsenzu rodičů se zněním zápisu. V případě výskytu problémů v zápisu ze třídní schůzky, plynou z toho důsledky pro vyučující. Vedení školy vyšle někoho do třídy na hospitace. V případě velmi vzácných, velkých neshod mezi třídou a třídním učitelem může být třídní učitel vyměněn.

Ke kompetencím patří i jejich vnímaná hranice a její překračování. Z analýzy vyplývá, že téma překračování kompetencí rodiči je pro vyučující citlivé až ohrožující. Jeví se, že negativní zkušenost s rodičem, který kompetence překročil, jednou z vyučujících silně otřásla a promítla se do celkového profilu četností. Její profil kategorií je ve srovnání s ostatními velmi netypický.

Zdá se, že vyučující využívají popis rodičů jako těch, se kterými se problémy řeší snadno a komunikace s nimi probíhá hladce, zřejmě vypovídá o sebepotvrzení zvládnání role vyučujících. Rozpor se objevuje u Blanky, která tento názor sdílí také. Avšak zároveň zmiňuje, že rodiče nerozumí, co od nich škola očekává. Objevuje se u ní nejistota ohledně hranic kompetencí třídní vyučující. Její nejistota v kompetencích třídní učitelky se vztahuje na rozsah informací, kolik informací rodičům sdělit i na druhou stranu rozsah informací, které se má dozvědět o žácích a žákyních své třídy. Navíc, tato vyučující preferuje hledisko informovat rodiče co nejméně, což je v kontrastu s hlediskem Anny a Eriky, které se snaží rodiče kontaktovat i případně, kdy se nevyskytuje problém a vyhledávají neformální setkání s rodiči mimo prostory školy.

4) *Jak se liší způsob vnímání komunikace vyučující rodič a školní psycholožka rodič z hlediska školních psycholožek?*

Z hlediska psycholožek vyplývá, že vyučující vstupují zejména do komunikace typu hromadných setkání, a to formou třídních schůzek či skupinových mailů. Komunikace je intenzivnější. Psycholožky vstupují do komunikace s rodiči zejména v případě, kdy se vyskytuje problém.

Psycholožky vstupují také do komunikace s vyučujícími, v tomto případě spíš vnímají, že jsou pro vyučující oporou. Jedna z psycholožek popisuje novodobý trend a to, že vyučující mají narůstající obavy z rodičů, které jsou zapříčiněné i tím, že rodiče od školy žádají čím dál tím více služeb.

Jedna z psycholožek uvádí, že může zprostředkovat individualizované hledisko dítěte pro vyučující, kteří zdůrazňují učební osnovy a náplň svého předmětu.

5) *Jaká vnímaná opatření se snaží vyučující nabídnout rodičům v komunikaci?*

Opatření, která vyučující nahlíží, že se snaží rodičům nabídnout, se vztahují zejména k obsahu sdělení, k etickým principům, k pozici moci v komunikaci a k emoční seberegulaci učitelů.

Z hlediska obsahu sdělení, vyučující se snaží co nejvíce konkretizovat své požadavky, s cílem vyhnout se hodnocení rodičů či žáka. To úzce souvisí i s očekáváním učitelů, že rodič bude na problém nahlížet objektivně, nebude ho bagatelizovat ani marginalizovat. V případě bagatelizace problému jedna z vyučujících zdůraznila své zkušenosti a z toho plynoucí důsledky, a to, že problémy žáka vzrůstají. V případě marginalizace učitelka popsala, že rodiče prožívají pocity selhání v roli rodiče a ve výchově dítěte a obavy z toho, že dítě bude „nálepkováno“ do konce docházky ve škole. Do objektivitu rodičů vstupuje i hledisko dítěte, které je zprostředkované přes příběhy vyprávěné doma.

Z hlediska etických principů vyučující zmiňovaly snahu zajistit ochranu informací, respektující přístup i zohlednit zájmy dítěte. Ochranu informací se vyučující snaží zaštitit tím, že vedou rozhovor v prostředí, kde ho nevyslechne někdo jiný. I informováním, že některá sdělení musí být podstoupena někomu jinému.

Do etických zásad v komunikaci lze zahrnout i kategorii Moc, která popisuje snahu vyučujících zajistit v komunikaci pozici rovnocenného partnera a snaha zahrnout rodiče do řešení problému. Existují však rozporuplné tendence s tímto sdělením u tápající vyučující, která se snaží udržet status učitelky jako někoho vyššího, pro její nejistotu nejspíše snaha udržet si odstup a hledat oporu v moci své role. Což je v přímém kontrastu s jinými učitelkami, které se snaží komunikovat s rodiči i mimo školu v neformálním prostředí. Jejich snaha je navázat s rodiči neformální komunikaci s cílem navázat důvěrnější pouto a ponechat pootevřené dveře pro snadnější iniciaci komunikace v případě problémů. Zdá se, že mezi vyučujícími se vyskytly ambivalentní tendence, a to snaha vypořádat se školním institucionálním prostředím. Jednou ze snah je, zdá se, snaha zajistit si odstup od rodičů a navázat s nimi komunikaci z vyšší pozice. Druhou tendencí je překročit pomyslnou hranici školních pravidel a navázat s rodiči přátelský vztah s afektivní složkou.

Posledním z opatření, která se snaží vyučující zaštitit, je emoční seberegulace v průběhu komunikace s rodiči. Cílem je být při řešení problémů s rodiči klidná.

6) *Jaká vnímaná očekávání vyjadřují vyučující o rodičích při kontaktu s nimi?*

Vnímaná očekávání jsou velmi variabilní. Vztahují se k objektivitě rodičů, otevřenosti k řešení problémů, k relevantnosti problému, k etickým aspektům a autonomii dítěte. Vnímaná očekávání však, zdá se, vypověděla i o vyučujících samotných a jejich vztahu s rodiči.

Vyučující očekávají, že rodič problém přijme objektivně, nebude ho marginalizovat, ani bagatelizovat. K objektivitě vyučující zmínily také důsledky. V případě marginalizace problému jedna z vyučujících popsala důsledky, že se u rodiče vyskytl pocit selhání ve své roli a obavy z nálepkování dítěte. V případě bagatelizace jedna z vyučujících zmínila důsledky, že se problémy u dítěte prohlubovaly.

Vyučující očekávají, že se rodič orientuje na řešení problému. Pro některé je důležité, že s nimi rodiče budou jednat s respektem a budou respektovat učitelkou roli. V neposlední řadě někteří vyučující očekávají, že budou rodiče jednat ve prospěch svého dítěte a ponechají mu dostatek prostoru pro autonomii dítěte. Navíc jedna z vyučujících očekává, že ji rodiče

sami budou informovat o výskytu problému u dítěte. U této učitelky se její tápání, zdá se, zrcadlí v abstraktním sdělení, že by rodiče měli jednat dle obecného smyslu školy. Jeví se, že tímto výrokem učitelka spíše nastiňuje splývavost rozdílných kompetencí školy a rodiny a nevymezenou hranici mezi nimi.

Část vyučujících očekává, že rodiče se zaměří na řešení problémů. Z hlediska etických aspektů komunikace, vyučující zmiňovaly variabilně respekt rodičů, ohled rodičů na zájmy dítěte a snahu rodičů být dítěti oporou.

2.6 Diskuze

Cílem diplomové práce bylo detailněji nahlédnout, jak vyučující vnímají komunikaci s rodiči a jakou při ní vnímají oporu.

U této skupiny vyučujících a školních psychologek se vyskytly podobné prvky vnímání komunikace. Jako nejvýznamnější formu kontaktu vyučující vymezily třídní schůzky a skupinové e-maily. Což je v souladu se zjištěním Čapka (2013) a Šed'ové s Čiháčkem (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004). Viktorová a Smetáčková (2014) považují za nejvýznamnější formu kontaktu nepřímou komunikaci. Což se ve výzkumu nepotvrdilo, tato forma komunikace byla aktérkami až na jeden případ zcela opomenuta.

Zajímavým zjištěním je, že většina komunikace vyučujících s rodiči, dle výsledků výzkumu, probíhá hromadně. Obsahem komunikace jsou zejména provozní informace o škole, o rozvrhu školního roku, o školních akcích apod. Vyučující vymezily různorodou paletu závažných problémů, kdy bezodkladně kontaktují rodiče. Ta se shoduje s povinnostmi vyplývajícími ze zákona. V případě problémů rodiče volí jiné formy komunikace, zejména telefonický kontakt s cílem domluvit individuální kontakt.

Nejvýraznější variabilita ve výpovědích akterek souvisela zaprvé s nejasným vymezením kompetencí vyučující a zadruhé s překračováním kompetencí školy rodičem. Vymezení kompetencí a práce s nimi, zdá se, tvoří rizikovou oblast komunikace. V literatuře je zdůrazněna změna v rozdělení kompetencí školy a rodiny. Na školu je vyvíjen tlak. Škola by měla na jedné straně zohlednit individuální potřeby dětí a rodin (Vallet, 2016), na druhé straně škola přejímá část rodičovských kompetencí (Viktorová, Smetáčková, 2014). Jeví se,

že tento tlak se negativně ovlivňuje průběh komunikace vyučujících s rodiči. Smetáčková (2006), v souladu se zjištěními výzkumu, zdůrazňuje rizika partnerství mezi školou a rodinou, těmi je komplikované vymezení kompetencí a odpovědnosti za dítě.

Zdá se, že rizikovou skupinou v komunikaci s rodiči je začínající vyučující. Její nejistota se projevila v nejasně vymezených hranicích kompetencí vyučujících, až téměř v jejich splnutí. Také, zdá se, její nejistota úzce souvisí s aktivním užitím obranné strategie při komunikaci, a to odstup nebo pozice v komunikaci jako „někoho vyššího“.

V komunikaci s rodiči se u vyučujících vyskytují dva ambivalentní přístupy, jakou pozici rodičům poskytnout. Prvním, spíše individuálním přístupem, je pozice moci. Většinovým přístupem je pozice partnerství. Tento poznatek koresponduje se soudobými výzkumy. Model partnerství je v soudobé odborné literatuře (Matýsková, 2005, Singley, in Smetáčková, 2006, Rabušicová, 2004, Čapek, 2013) považován za jeden z významných prvků spolupráce s rodinou.

Aplikace přístupu z pozice statusu učitele lze interpretovat i jiným způsobem. Jeví se, že vyučující uplatňují dvě ambivalentní strategie, jak dosáhnout harmonie ve školním institucionálním prostředí. Jednou ze snah je snaha zajistit si bezpečný odstup od rodičů při komunikaci. Druhou strategií je snaha vyučujících navázat s rodiči komunikaci neformální, přátelskou.

Z hlediska opory je pro vyučující zásadní blízkost poskytované opory i závažnost problému. Pro vyučující je pocit, že vedení školy podpoří při řešení problému učitele, velmi podpůrný. Jiné vyučující vyžadují prostor pro autonomii od vedení školy. Dle soudobých výzkumů souvisí kvalitní vedení školy s lepšími výsledky žáků. Vyučující očekávají od vedení školy spolupráci a otevřený dialog. Vyučující, vedení školy a supervizoři dávají důraz na jiné složky vedoucí pozice. Tato variabilita produkuje problematické situace (Gurr a kol., 2006, Hsieh, Shen, 1998, Klein, 2017).

Školní psychologové vymezily rozdíly v komunikaci vyučujících a školních psychologek frekvencí kontaktů, dále z hlediska problému. Třídní vyučující vstupuje do intenzivnější komunikace s rodiči, která se týká spíše neproblematických situací. Naopak, školní psychologka vstupuje do komunikace s rodiči zpravidla v případě výskytu závažného

problému. V případě potřeby může být oporou i vyučujícím. Psycholožky individuálně zdůraznily 1) trend přenosu rodičovských kompetencí na školu a 2) poskytnutí individualizovaného pojetí dítěte vyučujícím.

Vyučující popsaly rozmanitá očekávání, se kterými vstupují do komunikace s rodiči. Shoda se u vyučujících projevila pouze v očekávání, že rodiče budou problém na nahlížet objektivně. Další očekávání se vztahovala k zaměřenosti rodičů na řešení problémů, k přijetí relevantnosti problému, k etickým aspektům a k autonomii dítěte. Zdá se, že prezentace rodičů jako těch, kteří jsou bezproblémoví, vyučujícími, prezentuje spíše vyučujícími vnímaný sebestvrzující obraz zvládnání jejich role.

Mezi úskalí tohoto výzkumu patří zejména velikost výzkumného souboru. Ke zpracování dat jsem využila kvalitativní metodologii, protože tento typ výzkumu vyzdvihuje bohatost, mnohoznačnost a celistvost reality aktérů. Vykoupením však je nižší reliabilita výzkumu a nižší míra její zobecnitelnosti. Limitujícím prvkem výzkumu také může být výběr škol. Výzkum proběhl na střední škole a na víceletém gymnáziu vyskytujících se v hlavním městě. Situace v mateřských, základních či vysokých školách a v menších městech či na venkově může být velmi odlišná. Výzkum navíc vyzdvihuje hledisko vyučujících a školních psycholožek. Chybějícím komplementárním prvkem je hledisko rodičů, žáků i žákyň a vedení školy.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo detailněji nahlédnout, jak vyučující vnímají komunikaci s rodiči a jakou při ní vnímají oporu. Výsledky naznačují, že ve vnímání komunikace se u vyučujících vyskytly mnohé společné prvky. Specifická variabilita ve vnímání komunikace, zdá se, úzce souvisí s rizikovými oblastmi komunikace. První vnímané riziko spočívá v nejednotnosti vymezení hranic kompetencí rodiny a školy. Dalším rizikem je splývavost hranic kompetencí. V souvislosti se současným vývojem školy a rodiny, kdy se zvyšuje zodpovědnost rodičů i vyučujících, lze předpokládat, že oblast hranic kompetencí může být zdrojem narůstajících problémů. S tím, zdá se, koresponduje názor Smetáčkové (2006), která zdůrazňuje rizika partnerství. Partnerství podle ní komplikuje vymezení kompetencí a přijetí odpovědnosti za dítě. Charlot (1992, in Štech, Viktorová, 2010) popisuje další významné riziko, a to, že přílišná otevřenost škol a angažovanost rodičů ubírá dítěti prostor diferencovaný od rodiny. To brání jeho emancipaci, zodpovědnosti a autonomie.

Další variabilita, zdá se, souvisí s hledáním rovnováhy ve vztazích s rodiči v kontextu školních neosobních pravidel a neosobních vztahů. Jednou ze strategií je zajistit si odstup od rodičů. Druhou, téměř kontrastní, je snaha vyučujících navázat s rodiči komunikaci neformální, přátelskou.

U začínající vyučující se vyskytlo, zdá se, splývavé pojetí hranic kompetencí školy a rodiny. Faktem, který k neporozumění hranic může přispět, může být soudobý ambivalentní trend související s prostředím školy vymezený Štechem (2003): Na školu je veden tlak, aby zohledňovala individualitu dětí a rodiny. Podstatou školy a její socializace je však neosobní řád a pravidla.

Tato proměna, kdy dochází k oddalování školní socializace od jejího původního pojetí se projevuje tím, že neosobní vztahy jsou nahrazovány vztahy individualizovanějšími. Což zavdává vzniku nových předpokladů komplikujících vztah mezi rodinou a školou (Štech, Viktorová, 2010).

Limitem celého výzkumu je omezená možnost generalizace. Výzkum se uskutečnil na střední škole a na gymnáziu. Komunikace na mateřských, základních a vysokých školách bude pravděpodobně variabilnější. Dalším limitem se jeví křehkost problematiky spolupráce

vedení školy s rodičem. Vyučující se otázkám v rozhovorech na toto téma spíše vyhýbaly. Ačkoli jsem je informovala o ochraně informací a dalších etických aspektech výzkumu, jeví se, že rozhovor na toto téma je pro ně velmi citlivý, až ohrožující.

Za silnou stránku výzkumu považuji zmapování komunikace vyučujících s rodiči a vymezení taxonomie problémů.

Ve výzkumu se zaměřuji na hledisko školních psycholožek a vyučujících. Oblastí zkoumání následných prací by mohl být pohled rodičů, žáků i vedení školy. Důležité se jeví také vnímání kompetencí školy a rodiny vyučujícími.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pro začínající vyučující je důležitý prostor sdílení zkušeností s dalšími vyučujícími a možnost vzdělávání. Významným podpurným prvkem pro vyučující se jeví pocit, že vedení školy se za vyučující při řešení problematických situací postaví. Další možností podpory je poskytnutí zavádějícího vyučujícího, zásadní je v tomto případě prostorová blízkost.

Na základě analýzy se jeví, že vyučující od rodičů očekávají, že budou v případě výskytu problémů na problém nahlížet objektivně a zaměří se na jeho řešení. Dále variabilně vyučující očekávají, že s nimi rodiče budou jednat s respektem a budou se držet rozmanitých etických zásad komunikace a dítěti ponechají přiměřený autonomní prostor.

Z výzkumu vyplývá, že pro vyučující je významný pocit podpory vedení při řešení závažných problémů. Vedení školy, s přihlédnutím k této okolnosti, doporučuji zvážit důkladně každý postup při řešení závažných problémů s vyučujícími. Dalším důležitým aspektem je význam prostorové blízkosti při užití opory. V souvislosti s tím doporučuji při volbě zavádějícího vyučujícího zohlednit umístění jeho pozice, a to ve společném kabinetu.

Dále doporučuji vedení školy vyčlenit ve škole bezpečný blízký prostor, kde by vyučující mohli v případě potřeby při řešení závažných problémů vyhledat oporu vedení školy. Na druhou stranu však jedna z vyučujících zdůrazňovala ponechání dostatečného prostoru pro autonomii vedením školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARIÈS, Philippe. *L'enfant Et La Vie Familiale Sous L'Ancien Régime Avec 26 Illustrations Hors Texte*. Nouvelle édition]. Paris: Du Seuil, 1973.

BARBUSSE, Béatrice a GLAYMANN, Dominique. *Introduction à La Sociologie*. Vyd. 2. Vanves: Foucher, 2004.

BESSE, Jean-Marie. *Des Psychologues à L'école?* Paris: Retz, 2005.

COIFFIER, Éliane, et al. *Sociologie Basique*. Paris: Nathan, 1990.

CRAHAY, Marcel. *Psychologie de l'éducation*. Vyd. 2. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

GIDDENS, Anthony. *Sociology Introductory Readings*. Cambridge: Polity, 2001.

GURR, David, DRYSDALE, Lawrie a MULFORD, Bill. Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management* [online]. 2007, 26(4), 371-395. [cit. 8.7.2019]. ISSN: 1364-2626 Dostupné prostřednictvím Ebsco.

DOI: [10.1080/13632430600886921](https://doi.org/10.1080/13632430600886921)

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, ed. a ŠTECH, Stanislav, ed. *Dítě, škola, učitel: sborník k životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 96 s. ISBN 80-7290-057-9.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HSIEH, Chia-Lin a SHEN Jianping. Teachers', Principals' and Superintendents' Conceptions of Leadership. *School Leadership & Management* [online]. 1998, **18**(1), 107-121. [cit. 8.7.2019]. ISSN: 1364-2626 Dostupné prostřednictvím Ebsco.

DOI: [10.1080/13632439869808](https://doi.org/10.1080/13632439869808).

KLEIN, Joseph. Steps to promote open and authentic dialogue between teachers and school management. *School Leadership & Management* [online]. 2017, **37**(4), 391-412. ISSN: 1364-2626 Dostupné prostřednictvím Ebsco.

DOI: [10.1080/13632434.2017.1325353](https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1325353).

KOHOUT-DIAZ, Magdalena. *L'éducation Inclusive Un Processus En Cours*. Toulouse: Érès, 2018.

KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 57 s. ISBN 978-80-7435-497-7.

LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. V Brně: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001. 74 s. ISBN 80-7157-556-9.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATÝSKOVÁ, Danuše. *Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*. Pedagogická orientace. 2005, **1**(1), 27–36. ISSN 1211-4669.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 311 s. ISBN 80-86429-58-X.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. *Pedagogika*. ISBN 80-247-0738-1.
- POL, Milan a RABUŠICOVÁ, Milada. Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno: Brněnská univerzita, 1997, **46**(1), 5-34. ISSN 80-210-1753-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada a TRNKOVÁ, Kateřina. Role rodičů ve vztahu ke škole-teoretické koncepty. *Pedagogika*. 2003, **53**(2), 141-151. ISSN: 2336-2189.
- RABUŠICOVÁ, Milada, TRNKOVÁ, Kateřina, ŠEĐOVÁ, Klára a ČIHÁČEK, Vlastimil. O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. *Studia Paedagogica*, 2003, **51**(8), 103-116. ISSN 1211-6971.
- RABUŠICOVÁ, Milada et al. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
- SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Překlad Stanislav Štech a Ludmila Šašková. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, ed. a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.
- SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In: VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ŠTECH, Stanislav. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*. 1997, **41**(6), 487-502. ISSN 0009-062X.
- ŠTECH, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*. 2003, **53**(4), 418-436. ISSN: 2336-2189.
- ŠTECH, Stanislav. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*. 2007, **56**(4), 326-337. ISSN: 2336-2189.

ŠTECH, Stanislav a VIKTOROVÁ, Ida. 2010. Vztahy rodina a školy – hledání dialogu. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, ed. a PUPALA, Branislav, ed. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Překlad Stanislav Štech. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991. 65 s. ISBN 80-238-4203-X.

TREMBLAY, Philippe. *Inclusion Scolaire Dispositifs Et Pratiques Pédagogiques*. Bruxelles: De Bœck, 2012.

VALLET, Guillaume a VIGARELLO, Georges. *Sociologie Les Grandes Notions: Optimum*. Paris: Ellipses, 2016.

VIKTOROVÁ, Ida a SMETÁČKOVÁ, Irena. *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 189 s., [2] s. obr. příl. ISBN 978-80-7290-771-7.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.

Legislativa

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. 17.02.2005. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 24.9.2004. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 53/1963 Sb., o rodině. In: *Sbírka zákonů*. 4.12.1963. ISSN 1211-1244.

Seznam příloh

Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 01: Anna, učitelka

B: „Na úvod, jestli bych Vás mohla poprosit, že byste mi něco o sobě řekla, třeba z hlediska učitelké profese, nebo sebezprezentaci.“

Anna: „Dobře. Na této škole učím šestým rokem, učím vlastně pedagogické předměty a učím na střední škole i na vyšší odborné škole. Ve školství je toto má první praxe. Po škole jsem pracovala i jinde, ale i v mateřském centru. Kde jsem vlastně pracovala s rodiči a s dětmi. A tam jsem zajišťovala program. To se týká mé kariéry, to se týká spolupráce rodiče s učitelem.“

B: „Moje prezentace.“

B: „Já bych se zeptala, jak vypadá Vaše komunikace s rodiči. Obecně.“

Anna: „Já bych asi na začátek ráda zmínila, že to budu popisovat hlavně z pohledu třídního učitele. Za ty roky, co jsem tady, jsem třídní pátým rokem. Měla jsem jako třídní jednu třídu, na obor XXX, k maturitě. Teď jsem dostala znovu první ročníky. Můj pohled bude z pohledu třídního učitele. Protože jak učím i v jiných třídách, tak ten kontakt s těmi rodiči se týká i jiných věcí, a to třídnictví je v tom specifické. Takže jako třídní učitel jsem v kontaktu s rodiči prostřednictvím třídních schůzek, které realizujeme vždy na začátku školního roku. A v prvním ročníku je účast rodičů vždy největší. Potom máme konzultační dny pro rodiče, ale to jsou pro rodiče všech žáků naší školy, jsou několikrát do roka, dvě hodiny v takových podvečerních hodinách, od pěti do sedmi jsme ve svých kabinetech. A rodiče mohou ze svého zájmu se přijít informovat na různé věci, co se týkají výchovy a vzdělávání u nás jejich dětí. A potom máme ještě individuální konzultace, které mohou rodiče využít. Ale v mé praxi je využívají minimálně. A potom komunikuji průběžně, podle potřeby a nejčastěji řeším věci ohledně žáků, nebo žákyň v mé třídě, a to už využívám častěji e-mail, telefon. Takže písemný kontakt a ústní prostřednictvím telefonu. Výjimečně osobní kontakt, protože

osobní kontakt většinou je využíván, když ta situace, kterou chci s rodiči vyřešit, je závažná a domnívám se, že je potřeba osobního kontaktu.“

B: „Čeho se komunikace týká? Jaký je obsah sdělení?“

Anna: „To, kde se představuju rodičům svých žáků jsou hlavně třídní schůzky, jak jsem zmiňovala, které jsou na začátku školního roku. Tam jsou stěžejní v tom prvním ročníku. A tam předávám především informace například o organizaci školního roku, o bakalářích, což je vlastně systém, prostřednictvím kterého mohou učitelé komunikovat s rodiči, respektive rodiče tam najdou, jaké mají známky děti a podobně. Informuji je o, no vlastně o tom organizačním zajištění té školy, ale zároveň zodpovídám hlavně na jejich dotazy. A potom s nimi komunikuji nejčastěji, co se týká omlouvání, absence dětí ve škole, a kdyby byly nějaké problémy v chování, nebo ve vzdělávání. Ale pak by musely být takové závažnějšího charakteru. Potom se ještě komunikuje s rodiči písemně. A to jsem chtěla říct, že když dítě má vysokou absenci, anebo má neprospěch v některých předmětech, tak na Pedagogické radě se rozhodne, že rodiče budou kontaktováni formou písemnou a posíláme jim formulář s hlavičkou školy a s razítkem školy a s mým podpisem, že tam je tento problém.“

B: „A mohla bych se zeptat, jak probíhají třídní schůzky? Jak to jako vypadá. Já jsem se nikdy nemohla účastnit.“

Anna: „Rodiče dopředu vědí, kdy třídní schůzky proběhnou, aby si mohli na to najít čas. Myslím si, že bývají od sedmnácti hodin a většinou jsou v tom prvním ročníku do šesti a možná i později. A vedení školy nám dá jakési body, které bychom měli s rodiči projednat v té třídě. Ze třídních schůzek se dělá zápis. Ten zápis provádí jeden z rodičů. Potom ho taky podepíše. A pak se zápis předává vedení školy. A já se snažím dodržovat tu osnovu, která je nám daná. Ta se týká těch věcí, o kterých jsem se zmiňovala. Je tam třeba například i informace o tom, jaký je poradenský tým u nás na škole. Že máme na škole psycholožku, výchovnou poradkyni, „preventistku“. Že se na ně mohou kdykoli obrátit. A tak dál. Teď z hlavy přesně nevím, kolik těch bodů je. Řekla bych kolem deseti? Potom samozřejmě je tam prostor na různé dotazy. Těch rodičů. Hlavně se tam třeba řeší praxe, kurzy a podobně. A potom je ještě zajímavý, myslím, že to je fajn, že všichni učitelé, co v té třídě učí, se tam chodí postupně představovat. Takže rodiče vlastně mohou vidět každého toho učitele. A ten učitel jim klidně může říct nějaké své požadavky k výuce toho daného předmětu, nebo něco,

co je důležité těm rodičům sdělit. Ale ne všichni učitelé to stihnou, protože se třídní učitel musí věnovat té své třídě. Ale snaží se tam třeba na chvíličku doběhnout. Tak to se dělá.“

B: „Jestli byste mi mohla popsat, když byste si představila, že ta komunikace s rodičem funguje, je dobrá, jak by byla měla vypadat, nebo jak vypadá?“

Anna: „Dobrá?“

B: „Je to takový zvláštní pojem.“

Anna: „Kdybychom tu otázku položili jinak.“

B: „Kdybyste jí chtěla jinak formulovat, tak nevadí.“

Anna: „Já jsem to chtěla otevřít v tom smyslu, že když komunikuji s rodiči, nebo třeba s jedním rodičem, tak vlastně považuji za dobré, aby ta komunikace probíhala v nějaké příjemné a otevřené a důvěrné atmosféře. Aby tam byla otevřená ta komunikace a ochota toho rodiče se zapojit do toho jako řešení nějakého problému. Takže ocenit snahu, že je ochotný ten problém řešit a podobně. Takže to spíš vidím jako na té atmosféře a na té ochotě. Nevím, jak to blíž určit.“

B: „A jakým způsobem se jí snažíte navodit? Vlastně, co děláte pro to, aby ta atmosféra, ochota a důvěra...“

Anna: „Doufám, že dodržuji nějaké zásady pedagogické komunikace a snažím se pracovat s tím, aby informace, nebo, když jsme teď hledali nějaké místo, abychom si sedli a mohli bychom si spolu popovídat, tak je mi příjemný místo, kde jsme my dvě, kde nás nikdo neruší a můžu říkat ty různé informace. A stejně tak se dívám i na rodiče, ti ocení to, že ten problém, který se řeší, neuslyší zbytečně někdo jiný, mají pocit důvěry, mohou mi to sdělit, že s nimi budu pracovat v té hladině, v které mohu. Takže vlastně třeba to zůstane jenom mezi námi. A zároveň tu informaci vytěžu natolik, abych ji vyřešila. Takže třeba musí vědět, že tu informaci musím někomu podstoupit, že to nedokážu vyřešit sama, ale informuji je o tom, že ty informace jsou vlastně jako důvěrné, že je nebudu zneužívat a tak dál. Což si myslím, že rodič je ochoten odkrýt třeba pozadí nějakého problému a podobně. Jako jeden z příkladů, jak pracovat. Snažím se naslouchat, nechat doříct, nehodnotit. A spousta věcí, které třeba se učíte vy na fakultě. Já jsem měla štěstí na rodiče. A pokaždý, když jsem něco potřebovala vyřešit, ať už to třeba byla nepřítomnost žáka, či žákyně ve vyučování, pak už to třeba byly

neomluvené hodiny, protože doma tvrdil, že je ve škole a nebyl, takže jsme to řešili s rodiči. Tak vždycky ty rodiče přišli, byli ochotní to vyřešit. A vyřešili to. A nikdy jsem neměla zkušenost s rodičem, po kterém bych něco chtěla, pozvala bych si ho a on mi řekl jako, to se nezlobte, to je problém školy, řešte si to ve škole. Nejsem ochotný cokoli s Vámi řešit, dělat a podobně. Což si třeba, když to vezmu z pohledu, že já jsem taky maminka a mám děti, které teď chodí na základní školu, tak tam jako se řeší jiné výchovné a vzdělávací problémy, než mám já. Než já mám tady s dětmi. A za těch pět let třeba jsem měla takové schůzky, kde se řešil problém s výchovou a vzděláváním dětí, že bych si musela někoho osobně pozvat, tak to bylo dvakrát. Že bych si jako osobně někoho vyžádala o schůzku. Jako jsou to dva příběhy, nějaký, které se týkají skoro šedesáti dětí, kterým jsem byla třídním. Takže jako ta komunikace s rodiči je tady, nechci říct minimální, ale myslím si, že učitel na základní škole to má nastavené jinak.“

B: „A můžu se jenom obecně zeptat, čeho se ty výjimečné případy obecně týkaly?“

Anna: „Jedna byla, žákyně nechodila do školy a zjistilo se, že to omlouvala zfalšovaným omluvným listem, respektive podpisů. A rodiče tedy samozřejmě o tom nevěděli. A to vyšlo náhodou. A rodiče se k tomu postavili čelem, a to se mi stalo vlastně dvakrát. Takže tři příběhy. Dvakrát mi rodiče řekli, to není můj podpis, dejte tam neomluvené hodiny, já si to vyřídím. Já jsem promluvila se studentkou, s žákyní a vyjasnily jsme si to. A jeden případ je, když se studentce momentálně sestavuje Plán pedagogické podpory, protože ze zdravotních psychických důvodů má vysokou školní absenci. A tak dál. Takže dvakrát to bylo falšování omluvného listu a jednou to byly takhle závažné psychické důvody. A na jiné si nepamatuju. Že by to bylo až tak, že bychom se scházeli osobně a nebyli to schopní vyřešit po telefonu, nebo nějakým e-mailem.“

B: „A chtěla bych se zeptat, kdybyste měla na praxi nějakého studenta pedagogiky a chtěla byste mu doporučit, jak zajistit kvalitní tu komunikaci s rodiči, co byste mu doporučila? Jak by měl postupovat jako nováček, vlastně?“

Anna: „Ono je to podle mě těžké, protože my tady máme spořádané rodiče, kteří jsou jako ochotní ke spolupráci. A není tam vlastně nic, co by byla extra zatěžkávací zkouška. Ale myslím si, že důležité by mohlo být třeba, že třeba rodiče, když budou mít problém, na Vás... Otázka je, kdo podnítl tu komunikaci. Jestli jsem to já, jako učitel a kontaktuju rodiče, s tím,

že chci něco řešit, anebo se na to podívám z té druhé strany, rodič by potřeboval s učitelem něco řešit a teď sám neví, jak ta komunikace bude vypadat, jak se ten učitel zachová, kam ta komunikace povede, jestli se vyřeší problém. Takže učitel je pokaždé v jiné pozici, kdo iniciuje komunikaci, či ne. Ale určitě od začátku by měl rodičům sdělit, že se na něj mohou kdykoli obrátit a jakými formami. A pak se to odvíjí od toho. Ale jako zase na mě rodiče se tady obrací minimálně s nějakými dotazy, nebo abych pomohla něco řešit ať výchovný a vzdělávací problém svého dítěte. Teď nevím, jestli to říkám srozumitelně.“

B: „Jo, rozumím tomu.“

Anna: „Že vlastně do kontaktu s rodiči, který nejsou hromadný, to jsou třídní schůzky, v průběhu školního roku se to týká jenom písemné komunikace, ústní komunikace a jsou to třeba jenom informace organizačního charakteru. Informace, že bude to a to, prosím to a to, nebo napíše mi. Teďka naposled mi psal rodič, že by chtěl uvolnit svoji dceru z výuky. Protože jedou na lyžařský zájezd. Co pro to může udělat. A já mu jenom odpovím, pošlu po Vaší dceři formulář, vyplňte ho, přineste mi ho. Podstoupím ho řediteli. Až uvolní a napíšu Vám nějakou zprávu, že je všechno v pořádku. Vyraďte jako na dovolenou. A jsou to vlastně jenom takhle informační charakter. Jakože pro mě není komunikace jen o tom, že se řeší nějaký problém. Že to je jen o problému. Ale je to prostě jenom o tom, že já třeba napíšu e-mail rodičům, kdy se blíží konec školního roku, že jsme to všechno s tou třídou zvládli, že jsou šikovní. Jo, že je má člověk rád. Že jim přeje hezké prázdniny. A těším se zase na nový školní rok. Že jsou to třeba e-maily, který jsou jako třeba motivační, aby věděli, že tady jsem. Že se na mě mohou kdykoli obrátit. Kdyby potřebovali. A nepotřebuji s nimi nic řešit. Já nevím, jestli to říkám srozumitelně.“

B: „Jo, jo.“

Anna: „Takže co bych jim poradila. Sdělit rodičům, že se mohou kdykoli obrátit, jakými formami. A já vlastně očekávám, že přeskočím, že opravdu můžou. Když já s rodiči telefonuju, něco potřebuju, tak být klidná, vědět, že to je pro mě důležitý, že na prvním místě je pro mě zájem dítěte. A pro to, abych něco mohla vyřešit, potřebuji s nimi něco vyřešit. A budu ráda, když bude spolupracovat. A zvolíme pro to formu třeba, která jim vyhovuje. Protože někteří rodiče řeknou, moc se omlouvám, jsem od rána do večera v práci a bydlíme hodinu a půl od Vás. Protože máme spádovou oblast třeba celý Středočeský kraj. Máme tady

děti, co jsou na internátu. Takže jsou s rodiči jenom o víkendu. A řeknou mi, nezlobte se, nemohu přijet, ale pojďme to vyřešit po telefonu, já řeknu v pořádku. Ok. Je to trošičku jiný než spádová základní škola.“

B: „Dostupnost.“

Anna: „Ano, dostupnost.“

B: „Ještě jsem se chtěla zeptat, jestli byste mohla si představit ideální typ rodiče, se kterým komunikace probíhá vlastně hladce.“

Anna: „Je rodič, který je. Když ho vyzvu ke spolupráci? Nebo vůbec ideální rodič?“

B: „Proto, aby komunikace probíhala dobře.“

Anna: „Ideální rodič je, aby všechno fungovalo, tak jak má. Který má zájem o své dítě, takže má zájem, jak se mu daří ve škole. Ale nezapomeňme, že my už tady máme adolescenty. Takže i ti rodiče samozřejmě mají zájem o to, aby to jejich děti zvládaly. Hlavně po stránce vzdělávací. Otázka je, že, já nevím, jak bych to řekla, my tady třeba nemusíme tolik honit známky. A proto rodiče se nemusí tolik ptát. To, z čeho byly testy, z čeho budou, jako proč má takovou známku, jak si to může opravit, protože to jsou kompetence, které předávají svým dětem a oni si to tady mají všechno „ošéfovat“. Takže pro mě to je rodič, který má zájem, o to, jak se tady dítěti daří, jak se mu tady líbí, jestli je tady spokojenější, jaké má známky, jak mu mohou pomoci, kdyby byl nějaký problém. A kdyby nějaký problém byl, aby byl otevřený k řešení toho problému. A to je asi všechno. Protože těžko říct, máme tady vlastně rodiče, kteří jsou velmi milí a přátelštější a z tohoto hlediska mi vždycky vyšli vstříc. A fakt měli zájem tomu dítěti pomoci. Ale chápu jako že rodič, který rodič není ideální, tak ten, který nechce komunikovat, nechce spolupracovat se školou, nechce sdělovat informace, nemá zájem o pravidelný kontakt, a není ochoten dítěti pomoci s problémem, na půdě školy, ani na půdě doma. Kdybych třeba řekla nedostatečná příprava ve škole. Dítě propadá z několika předmětů. Kdyby se to opakovalo ve druhém pololetí, tak bych byla ráda, kdyby rodič to reflektoval. Učil se s dítětem, nebo mu zajistil doučování. Nebo něco takového. Aby to jako vyřešil. Ale ty my tady nemáme. To spíš jsem popisovala lidi, takovýho nechceme.“

B: „Ještě jsem se chtěla zeptat, co děláte pro to, aby ta komunikace fungovala. Už jsme se k tomu jako dostaly párkrát.“

Anna: „Být rovnocenným partnerem. A já nejsem ten, co to tady všechno vede. Já ani neznám to Vaše dítě. Vy jste expert na své dítě. Vy ho znáte patnáct nebo devatenáct let. Vy ho vychováváte. Jo, vy ho znáte. A já budu jen ráda, když mi pomůžete to dítě líp poznat, nebo vyřešit situaci, která by vedla k něčemu, co potřebujeme. Ale já nejsem v roli nějaký autority, která bude někomu dávat rady a všechno ví, všechno zná. Ale fakt být rovnocenným partnerem. Já pro Vás můžu udělat tohle, co můžete udělat Vy? Já udělám tohle, můžete mi pomoci s tímhle tím? Spojit svoje síly. Protože jak říkám, já tady vidím dítě dvakrát týdně ve výuce, a to je příliš málo na to, abych dokázala vyřešit věci, do jejichž pozadí nevidím. A být rovnocennými partnery, snažit se jako domluvit.“

B: „Ohraničujete komunikaci?“

Anna: „Není potřeba, ona je daná třídními schůzkami. Konzultační hodiny a podobně. Rodiče kontaktuju pouze v případě, kdy je to opravdu nutné. Informuji je o tom, o čem mám, třeba e-maily. A když potřebuji něco vyřešit, tak najdu telefon a hned volám, nebo píšu a nepíšu věci, které jsou zbytečné. Takže se domnívám, že nezatěžuju různými informacemi, které rodiče nepotřebují, nebo by se mohli domnívat, že je to šourání, do něčeho, do čeho mi jako není. A nikdy se mně nestalo, že by rodiče mě rodiče obtěžovali, nějakými telefony, nebo e-maily, které bych řekla, to je za hranicí, to už není v mé kompetenci. To už já řešit nebudu.“

B: „Která témata jsou podle Vás užitečná a která ne?“

Anna: „Co řeší naše rodiče?“

B: „Co řešíte s rodiči. Co byste Vy řešila s rodiči, co Vám přijde jako užitečné? A co jako, čím byste je nezatěžovala? Tak nějak obecně.“

Anna: „Hodně jsou rádi rodiče, to jim vždy posílám e-mail, kde se shrne, to, co se řešilo na třídních schůzkách a jsou tam záchytné body, které třeba nemůžou najít na internetových stránkách. Protože oni hodně věcí najdou na internetových stránkách. V Bakalári najdou absenci, najdou vlastně, jak je absence omluvená, najdou tam známky, někteří učitelé tam mohou uvádět plánovanou klasifikaci, třeba kdy a z čeho se bude psát nějaký test. Takže to jsou informace, které získají. Sami. Teď jsem úplně zapoměla, co jste se ptala.“

B: „Ta témata, která užitečná a neužitečná.“

Anna: „Takže to jsou témata, která vychází z třídních schůzek, aby třeba věděli, jak s kým pracujeme, co dělat, když zapomenu heslo, že se na mě můžou obrátit. Že všichni učitelé mají svá e-mailové adresy, svá telefonní čísla. Které jim napíšu do e-mailu. Že mohou kdykoli si domluvit schůzku, ať s těmi učiteli, s poradenským týmem. To je užitečná informace obecného rázu, ale další témata, užitečná? Nevím, na začátku roku se hodně ptají, jakoby, jak to bude vypadat. A ve čtvrtáku. Možná je pro Vás zajímavá informace, z pohledu třídního, hodně rodičů chodí ten první rok, ve druhým a třetím ročníku je tam minimálně rodičů. Nepamatuji si číslo, ale tam jsou třeba skoro všichni a tam jich může být třeba pět, šest, sedm. Fakt nevím, jo, takhle málo. A potom se to zase zvedne. Když je maturitní ročník. A hodně se ptají, jak bude probíhat maturita. A na nějaké věci spojené s tou maturitou to jsou témata, která zajímají naše rodiče.“

B: „A co byste jim tedy naspala do e-mailu? Nebo volala? Která témata pro Vás jsou...“

Anna: „Spíš, když bych jim volala? Volala bych jim, když bych opravdu zjistila, že dítě porušuje školní řád a zjistila bych například, že dítě neomlouvá hodiny. To znamená, nebo takhle, já se třeba dívám na to, že rodiče mají povinnost do tří dnů od absence, myslím, ve školním řádě. A o tom jsou taky informováni, o těch nejdůležitějších bodech školního řádu na těch třídních schůzkách. Jakým způsobem a do kdy mají řešit absenci dětí. A když mi děti po příchodu do školy, mají předložit podepsaný omluvný list a nepřinesou ho, tak vlastně si řeknu, ok, jednou dvakrát. Ale když je neomlouvají a porušuje to školní řád, tak volám. A ptám se jako, Vaše dcera třeba nebyla dlouho ve škole, nemám žádnou zprávu, byla bych ráda, jestli o tom víte. Jo? A tím vlastně právě vyplynulo, že rodiče zjistili, že dítě tam nebylo. Ale to jsme ještě neměli Bakaláře. Takže ty rodiče třeba nevěděli, že to dítě tady není, protože si ty omluvenky mohly psát samy. Úplně náhodou to takhle vyplynulo. Takže věci, který se dají vyřešit ve škole a nejsou závažného rázu, řeším jenom s dětma. A rodiče bych informovala, kdyby to jakoby bylo hodně závažné. Takže falšování omluvných listů, nebo absence, o které nevědí rodiče a já si myslím, že o ní neví. Tak já volám. Ale dotazuju se, dobrý den, prosím Vás, chtěla bych vědět. Nevyjedu na ně hned asi Vaše dcera podvádí. Ale řeknu Vaše dcera to a to a chtěla bych se zeptat. Ono to většinou vyplyne tak, že se zeptám, že mám dlouho neomluvenou absenci a potřebuji ji vyřešit. A protože mi o ní nedali vědět, tak si dovoluji je vyrušit a zjistit to. A jaký byl důvod. A teď slyšíte, že Ti rodiče jako

a, a. A řeknou, aha. Tak to jsem nevěděla. Tak jí to dejte jako neomluvenou a já si to vyřeším. A většinou se takhle postaví čelem, že to jako netutlají. Ti moji rodiče. Že pak řeknou jo, já si to vyřídím, v pořádku, že jste mi zvolala. Vyřeším si to. Tak to volám.“

B: „A teď bych se zeptala, jak vedení podporuje, to, aby komunikace probíhala hladce.“

Anna: „To se točí kolem toho stejného, zeptat se, jaký způsob komunikace jim vyhovuje. Setkat se osobně, ráda na Vás počkám. V tu a tu dobu.“

B: „Myslela jsem vedení jako ředitel, ředitelka.“

Anna: „Jo aha, vedení. Já jsem myslela jako to vedení.“

B: „Ne, jestli někdo zvnějšku Vás nějak podporuje.“

Anna: „Myslím si, že kdybych měla problém, tak já bych se určitě, já bych se obrátila na zástupkyni pro střední školu. Protože jsem třídní prvního ročníku na střední škole a je to moje, jak bych to řekla, první nadřízená a má v kompetenci střední školu. Takže kdybych opravdu něco potřebovala řešit, bylo tam navíc něco s rodičem, tak bych se mohla obrátit na ni, nebo bych takhle, když mám opravdu problém, tak ho mohu prvně řešit s ní. A potom se můžu domluvit na nějakých krocích. Ale to zase bude v případě, že zase něco nefunguje. Můžu říct, mám toho a toho žáka, má ten a ten problém, kontaktovala jsem s rodičema, ale je to tak a tak a vypadá to, že. A můžu to jít konzultovat třeba s tou zástupkyní ředitele. Ale taky můžu říct, mám ten a ten problém a nevím si s ním rady. Tak já většinou oslovuji naši školní psycholožku. A ptám se, jak by si postupovala. Víš, teď budu mít mojí první schůzku s rodiči kvůli tomu a tomu, možná by mi bylo příjemný, když bys tam byla se mnou Ty. A byli jsme tam Ty jako školní psycholožka, já jako třídní a rodič. Já to tomu rodiči třeba navrhu, jestli by byl on ochoten sedět v takovémhle trojúhelníku. A tak dál. Takže vedení školy to podporuje tím, že se na něj můžeme kdykoli obrátit, ale zároveň že můžu využívat služeb školního psychologa, kterýho my tady máme na plný úvazek. A můžu si dovolit to vše konzultovat se školním psychologem. Což třeba pro začínajícího učitele je to fajn konzultovat různé situace. Mám pro něj udělat tohle a tohle. Jak Ty to děláš? A dej mi nějakou radu. To mi pomohlo osobně. Když na první hodně důležitý schůzce jsem měla jí. Abych viděla, jak ona komunikuje s rodiči, protože už to bylo fakt hodně důležitý a nejednalo se o drobnost. Jako třeba nějakou absenci, nemám informaci o tom a tom, prosím

vás, mohla byste mi říct, jo, tak to jsou fakt drobnosti, který si vyřeším sama. Ale když je to něco hodně náročnějšího a odhalují se tam věci, na který bych nevěděla, jak na ně mám reagovat, jak je zpracovat. Kam až to pootevřít, tak mi pomohlo, když u toho byla školní psychologka na schůzce s rodiči.“

B: „Je ještě něco, co by mohl ředitel, váš vedoucí udělat? A co by Vám třeba pomohlo v komunikaci?“

Anna: „Za mě, jako od vedení školy bych extra navíc nepožadovala nic, protože, jak to je, je to pro mě nyní dostačující.“

B: „A ještě, jak jste mluvila o osnově, kterou Vám dá vedení na třídní schůzky, tak jestli se můžu přibližně zeptat, jak ta osnova vypadá?“

Anna: „Určitě tam je přivítání, představení bych řekla, potom nějaká informace, myslím, proběhne hlášení školního rozhlasu. Které se týká všech rodičů. A vztahuje se to k poplatku, který hradí rodiče do fondu a teď nevím, jak se fond jmenuje. Myslím SRPŠ, ale jmenuje se to jinak. A za jakým účelem to je využíváno. Takže to má někdo z učitelů, myslím, proslov do rozhlasu. A v určitou dobu to třídní schůzky přeruší. Potom tam je informace o organizačním zajištění školního roku. To znamená třeba, kdy jsou školní prázdniny, kdy jsou třídní schůzky, konzultace. A podobně. Protože konzultace pro rodiče jsou několikrát za rok. Teď nevím přesně, v jakém ročním období jsou umístěny, ale jsou třeba, v září jsou třídní schůzky, určitě jsou potom jedny konzultace vždycky jakoby předtím, než se uzavírají klasifikace. Tak teď nevím, jestli jsme je měli v lednu. A pak třeba budou v květnu. Musela bych se podívat sama do plánu organizačního zajištění školního roku, kterej máme k dispozici. Takže se jim říká, kdy jsou ty důležité termíny. Pak se třeba říká, kdy jdou děti na praxi, protože já mám střední pedagogickou školu. Tak aby, kdy mají, v jakých termínech je čeká, jaký kurz. Plavecký kurz v tom a tom termínu. A tak dál, kdy jsou jarní prázdniny. A podobně, pak se informuje o tom poradenském týmu. A potom třeba s přihlédnutím ke specifice daného ročníku. V prvních třídách se řeší imatrikulace. Ve čtvrtáku se zas řeší maturitní ples a maturity. A potom jsou tam jako jiné. A to jiné jsou třeba, že u nás na škole jsou třeba programy Erasmus plus. A tak dál. A ještě tam je v rámci prevence ve volném čase, že třeba studentům nabízíme různé kroužky. Takže třeba že tady je keramika, myslím. Sportovní hry a podobně. Grafika, něco takovýho. A je to taková osnova, které byste se měla

držet. A na konci je jiné a zároveň to není o tom, že by rodiče mlčeli, ale vy to průběžně procházíte a oni se hodně doptávají a vy reagujete. A něco tam přidáváte jako třídní, jestli už máte zkušenosti a podobně. Ale je tam dobrá ta osnova, abyste na něco nezapomněla a bylo to trošičku jednotné. A navíc je to ta specifika té Vaší třídy.“

B: „A je ještě někdo, kdo vám vyjma zástupkyně a psychologa na škole pomáhá?“

Anna: „Zatím, vlastně myslím jakoby, co jsem potřebovala řešit, jsem řešila sama za sebe. Potom jsem to řešila se školní psycholožkou, a potom tam byla třeba i zástupkyně pro střední školu. Ale ona do toho vstupuje pouze v těch situacích, kdy je opravdu jako vyžadována. A to jsou takové případy, kdy například student přechází z jiné školy a chtěl by jít k nám. A proto třeba přichází do mé třídy. A potom tam komunikuji třeba já, zástupkyně pro střední školu a rodič, který sem jde třeba vyřídit nějaké formality. Nebo třeba s rodičem komunikuji, když jde na žák na zkoušku, kdy se hodnotí, jestli si třeba doplnil učivo z pedagogiky za první ročník, když třeba nastupuje do druhého. A vlastně ta komise ho zkouší, tak potom já vlastně komunikuji s rodiči. Protože většinou doprovodí dítě na zkoušku, je to pro něj důležité. A představím se mu, řeknu mu, o co jde, ať počká. Přívětivě s ním mluvím. Že to vyhodnotím, a pak ho přivedu zpátky ke zástupkyni, nebo ho dovedu k nějakému jinému učiteli. Ale jsou to takový jako atypický situace, kdy já a vedení školy můžeme být v nějakým jako trojúhelníku, kdy něco řešíme. Ještě, vedení školy se chodí představovat těm rodičům v prvním ročníku. Stejně jak se chodí představovat ostatní učitelé, tak stejně tak v jednu chvíli zařuká ředitel s vedením školy. Osobně se představí. A řeknou, co je v jeho kompetencích, co pro ně můžou udělat a že se na něj mohou obrátit taky kdykoliv. Takže, co je fajn, že je osobně poznají.“

B: „Je ještě něco, co by Vás k tomuto tématu napadlo? Něco důležitýho třeba?“

Anna: „Co je důležitý? Možná třeba emocionálně. Když jsem dovedla poprvé čtvrtáky k maturitě, tak vlastně ta komunikace s rodiči byla o něčem úplně jiném. Protože jsme se s nimi viděli na maturitním plese, ale hlavně při předávání maturitních vysvědčení. Kdy vlastně při slavnostním předávání maturitních vysvědčení a vlastně už s nimi komunikujete méně formálně. Ale jako že Vám dávají hezkou zpětnou vazbu a poděkují Vám za Vaši práci. Vy poděkujete zase jim, jací byli rodiče. A je to strašně milý a přátelský. Takže komunikace s rodiči není pouze formální, jako na třídních schůzkách. Ale zažíváme tady i

to jako neformální, i poděkování. Což je strašně fajn a člověk na to rád vzpomíná. A vlastně mnohdy si nevybavuju jen obličej dětí, ale těch jejich rodičů. Protože tam je mnoho hezkého. Kdy ta komunikace se netýká třeba školy, ale zároveň se i týká, a je to i milý a přátelský. Jak říkám, neměla jsem tady žádnýho rodiče, který by nechtěl spolupracovat a byl nepříjemný. Ale vždycky to bylo přátelský a milí a všichni byli ochotní něco řešit. Tak to nevím, jestli jsem Vám pomohla. Ale vzpomněla jsem si na to, že je to milé. A pořád třeba, jak bych to řekla, když se třeba dávám na konci roku vysvědčení, tak třeba děti přinesou nějakou drobnost. Anebo květinu. A je to od těch rodičů rodičů těch dětí. Tak jako děkuji. Že to je taková komunikace nekomunikace, ale že tam je něco na pozadí. Což je vlastně taky jako fajn. A velice si vážím toho, když něco přinesou, nebo zařídí. To je fajn. Že rodiče poděkují. A já se snažím poděkovat za to, že ty děti podporují. a tak dál. Ale jsou rodiče, se kterými jsem nemusela mluvit, možná ani za ty čtyři roky, možná ani nevím, jak vypadají. Protože na třídních schůzkách nikdy nebyli, nebo jsme nepotřebovali nic řešit. A na druhou stranu jsem jim posílala ty informace, které byli obecného charakteru a nemusela jsem s nimi nic řešit. Vůbec nic jsme nikdy neřešili.“

B: „Ještě by mě zajímalo, pro člověka, který nikdy nebyl na třídních schůzce, tak jak jako vypadá?“

Anna: „Oni ti rodiče na první třídní schůzce u nás nebudou, protože absolvují spoustu třídních schůzek na základní škole. Ale může to být třídní schůzka jako poprvé na střední škole. A jak říkám, většinou chodí rodiče v hojně účasti na ty první. A hodně se jako doptávají na spoustu věcí, které jsou trošičku jakoby jinak. A oni dostanou informace, kdy a kde proběhnout třídní schůzky. A když vlastně třeba třídní schůzky začínají od pěti hodin a já bych tam v pět hodin přišla, tak už se tam sedí. Už jsou jako připraveni. A já se snažím třídní schůzky dělat tak, abych je neprotahovala. Protože všichni máme málo času a opravdu jsou to rodiče, co nebydlí blízko. Jezdí až ze Středočeského kraje, tak si pak člověk váží toho, že vůbec přijdou. A je to někdy jediný kontakt, kdy oni jsou se mnou tady v té škole, či se školou. Kromě toho, že když sem mohli doprovodit děti na přijímací zkoušky, nebo možná, se omlouvám, že přeskočím, a pak se třeba vrátím k těm třídním schůzkám, že máme den otevřených dveří. A já jsem taky učitel. A já taky komunikuji s rodiči našich potencionálních žáků. A to je vlastně taky pedagogická komunikace. Která vlastně nezáleží

na nás, jaký uděláme první dojem. Protože i rodiče se můžou rozhodovat jinak, než když vidí osnovu, nebo školní vzdělávací program. Kde je napsáno, co učíme, jaké máme předměty a jaký je jejich obsah. A můžeme je třeba ovlivnit i tím naším přístupem. Tím, jak to jako děláme, jak s nimi komunikujeme. Ale zároveň jim předáváme informace. Vlastně komunikujeme, stejně jako na dni otevřených dveří se komunikuje, tak i na třídních schůzkách. Ale ještě tam máte rodiče těch dětí, které byly přijaty.“

B: „No a potom, vlastně, jak to probíhá?“

Anna: „Poprosím si někoho, aby mi udělal zápis. I když rodiče většinou nechtějí. A potom vždycky je tam někdo, kdo k tomu svolí. A tak dál. A jenom jim řeknu, co bych chtěla probrat. Co je hodně jako formální a co musím, protože to je v uvozovkách v té osnově. Což jim řeknu, že máme body, které bychom měli probrat. A zároveň se můžeme věnovat jejich dotazům. A oni se pak dotazují stejně na věci v tom rozhovoru, že se dotazují, že je něco napadne a my jsme to neplánovali. Ale jak se blíž seznámíme, tak ta třídní schůzka vypadá. Jako je vedená tím učitelem. A drží se té osnovy a to, co si sám připraví navíc. A zároveň je přerušovaná, tím že tam vstupují kolegové. Zaťukají, vejdou a řeknou, dobrý den, já jsem ten a ten. Učím ve Vaší třídě to a to. A mám třeba ty a ty požadavky. Kdybyste cokoli potřebovali, můžete se na mě obrátit. V kabinetě ten a ten, kontakt na mě je ten a ten. A těším se na spolupráci. Tak většinou jako to vypadá. Někdy třeba bývají hodinu, a to už myslím už je docela dlouhý. Pro učitele je, myslím, důležité určit, co je důležité pro všechny. A co chce někdo řešit individuálně. To je asi jako, zkušenost je, opravdu, na začátku řešit to nejdůležitější, a to co zajímá všechny, a to co jako bych měla předat všem. A když třeba potom má někdo individuální dotaz, tak třeba říct, ráda Vám na něj odpovím, a pokud se třeba týká jenom Vás, mě a Vašeho žáka a netýká se to všech. Budu ráda, když na mě počkáte po skončení třídních schůzek. A můžeme to vyřešit potom. Jo? Nebo protože ti, kteří by to chtěli řešit, tu zůstanou. Protože rodiče fakt pospíchají a času je fakt málo, a potom by někteří mohli jakoby být nerudní z toho, že se řeší něco, co je vůbec nikoho nezajímá. Anebo potom nabídnout, že některé věci, které by se chtěli zeptat, a nechtěli to řešit před všema, tak můžou na mě počkat a můžeme si potom počkat v prázdné třídě a nemusíme do kabinetu anebo se můžeme domluvit, kdy jindy to vyřešíme. Takže vlastně něco máme společného, co je závazně dané a zajímá to všechny a na dotazy odpovídám průběžně. A kdyby to bylo něco

bokem, tak ujistím je, že to můžeme řešit, že to vyřešíme mezi dvěma a někde jinde. Tak to je třeba důležitý vědět. Nebo praktický. Abych předala tu informaci.“

B: „Tak jo, asi mě už nic nenapadá. Myslím, že jsme prošly tak nějak všechno. Jestli třeba některá otázka Vás zarazila, že byla špatně formulovaná? Ta dobrá komunikace?“

Anna: „Spíš bych se Vám mohla zeptat, co si mám představit pod pojmem dobrá komunikace?“

B: „To je právě na každém člověku“.

Anna: „Co je ta dobrá komunikace, když je komunikace dobrá, tak je, když rodič je ochoten ke komunikaci se mnou a má snahu to vyřešit. Je spolupracující.“

B: „A využila byste třeba jiný termín?“

Anna: „Efektivní komunikace. Aby nás dovedla k něčemu, co třeba chceme. Aby k něčemu vedla. A aby e vyřešilo to, co chceme.“

B: „Moc děkuji.“

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 02: Blanka, učitelka

B: „Jestli byste mi něco málo mohla o sobě říct?“

Blanka: „Tak, vrátila jsem se do školství po rodičovské dovolené. Teď jsem ve školství třetím rokem, třetí školní rok. A když jsem nastoupila, tak jsem hned převzala třídu, která byla ve třetím ročníku. Takže to byla a je moje první zkušenost s třídnictvím. Že jsem dostala třídu ve třetím a čtvrtém ročníku. K maturitě jsem je dovedla. A hned teď jsem zase dostala třídu v prvním ročníku. A je to v podstatě pro mě první zkušenost, jak si vést tu třídu a komunikovat s rodiči a co všechno je potřeba s rodiči. Jako úplně nová čistá. Jako když v podstatě taky nevím, jak to funguje. Když bych měla říct tady k té komunikaci.“

B: „To nevádí, to je dobře. Zeptala bych se, jak probíhá Vaše komunikace s rodiči?“

Blanka: „Moje komunikace s rodiči probíhá většinou elektronicky. A to je, když jim potřebuju něco sdělit. Že to je nějaká informace, která je pro ně, jako třeba, jaké jsou termíny ve škole. A kdy je třeba maturitní ples. Co je potřeba na lyžařský kurz. A podobně, když to je taková informace běžná, nebo provozní, nebo jak tom mám nazvat. A pak s nimi komunikuji po telefonu. V případě, že to je nějaká situace, která je potřeba okamžitě řešit. Třeba když je žákovi nevolno. A v podstatě tváří v tvář jsem se s rodiči viděla jenom na první třídní schůzce, která byla, anebo potom, pokud někteří využili konzultace. Které nabízíme. A jinak v podstatě se s rodiči nijak nevidám tváří v tvář. Takže spíš je to ta elektronická, nebo telefonicky.“

B: „A elektronická, to probíhá skrz elektronickou třídnici, nebo máte...?“

Blanka: „No, někteří rodiče mi zkouší psát přes elektronickou třídnici, zprávy. Ale myslím, že mě to nejde odepisovat. Že jsem to zkoušela. Takže z mé strany je to na e-mail rodičů, přímo.“

B: „A mě by zajímalo, jak probíhá třídní schůzka. Tím, že jsem se jí nikdy neúčastnila. Tak nemám představu. Jestli byste mi to mohla nějak blíž popsat?“

Blanka: „Jo. Tak systém je takový, že v podstatě máme nějaký určený obsah. Který je daný ze strany ředitele. Když co přesně chce, abychom sdělili rodičům. Co se týká informací třeba o sdružení škol a školní jídelny. Takže je nějaká přibližná osnova. A způsob, jak s těmi rodiči hovořím, si nechávám sama na sobě. Že jestli to je jako prostředí takové, že rodiče zasednou do lavice a já stojím na stupínku a všechno jim tam takhle říkám. Že jsou v podstatě jsou zase zpátky v rovině žáka. Tak to je asi nejčastější, co si člověk vybaví. A rodiče jsou na to asi zvyklí. A snažím se jim tam vždycky dát něco malého, třeba kelímky na vodu. Nebo nějaké pidi občerstvení. Aby se ta atmosféra, taková školská trochu narušila tímhle. A v podstatě většinou je to taková jednostranná komunikace, že já sděluji rodičům informace, pak je pár dotazů. A pak se všichni rozejdeme domů.“

B: „Takže nejdřív se doví všechno podstatné a potom teprve následují dotazy? Až potom?“

Blanka: „Ehm.“

B: „Tak jo, můžu se zeptat, na osnovu, co se tam sděluje? Co byste měla zmínit?“

Blanka: „Chcete vidět nějakou zminula? Já si to takhle jako nevybavím. Já to akorát to vložím do skříně. Je tam třeba něco o sdělení o preventivních programech. Nebo něco ke kyberšikaně. O tom, že by, nebo jakým způsobem škola pracuje, když se dovíme třeba o šikaně. Že rodiče, pokud mají dojem, že jejich dítě je šikanováno, že by se měli obrátit na školu. V tomhle směru je tam nabízená, nebo je tam řečená ta pomoc. Že je škola otevřená. Že čekáme i na ten impuls ze strany rodičů, aby se nebáli oslovit školu. Aby se nestavěli jenom do té pasivní role. To je teďka, co mě napadlo. Pak informace k maturitním plesům, nebo lyžařským kurzům. Podle toho, v jakém jsou ročníku, tak jsou to většinou ty provozní informace, praktické. Které se týkají žáků a rodičů. Co je potřeba zařídit.“

B: „A když tedy komunikujete s rodiči, jakých témat se ta komunikace týká?“

Blanka: „Myslíte mimo třídní schůzky?“

B: „Ehm.“

Blanka: „Mimo třídní schůzky většinou je to kvůli absenci. Nebo kvůli nevolnosti. A pak mě jedna maminka oslovila, že by se mnou ráda pohovořila neformálně, ale v podstatě se to nikdy nerealizovalo. Můžu si jenom domýšlet, co bylo obsahem. Ale v podstatě už pak jako nereagovala, když jsem jí řekla, kdy mám čas. Třeba. Tak už jsme se nijak dál nedomluvily. Jo, kdy mě může navštívit, tak z toho pak sešlo. To mě trochu překvapilo a zamrzelo, protože to vypadalo, že ta maminka bude aktivní, že má zájem, a pak z toho nějak sešlo. Nevím proč.“

B: „Tak jo. Mým tématem práce je, jestli bych mohla použít termín efektivní komunikace, nebo dobrá komunikace. Tak by mě zajímalo, co si pod tím představíte, v kontextu školy, když komunikujete s rodičem?“

Blanka: „No, efektivní komunikace. Tyjo. Trošku nevím, trošku si říkám, že by to měla být jako úspěšná komunikace. To znamená, aby rodič měl zájem si vyslechnout, co já mu chci říct. A aby sám sdělil k tomu sdělil v podstatě svůj názor a možnosti řešení, jako efektivní komunikace.“

B: „A dobrá komunikace? Jestli to znamená něco trošku jiného?“

Blanka: „No nevím, asi je to synonymum. Možná spíš mi to trochu zavání, mi to připomíná, evokuje, když je to dobrá komunikace, tak že by byla jako bez vulgarismů. A jako třeba spisovná, na úrovni.“

B: „Jestli byste mi mohla popsat Vaši představu, co si pod tím pojmem, když ten pojem slyšíte, představujete?“

Blanka: „Efektivní komunikace? Nebo ta dobrá?“

B: „Ta dobrá, nebo to je jedno.“

Blanka: „Znamená to, že když já zavolám rodičům, s tím, že potřebuju třeba něco vyřídit. Takže oni mi jsou schopni dát třeba okamžitou odpověď. To je jako efektivní komunikace. Nebo si myslím, že celkem dobře funguje e-mailová komunikace. Zase to souvisí nejvíc s omlouváním žáků. Anebo i s dotazem, když mi rodiče napíší, tak se snažím v průběhu hnedka toho jednoho dne, když si toho všimnu, tak jim odpovědět. Nevím, jestli to není někdy až moc vyčerpávající způsob. Jako obsah, co jim posílám. Jestli toho není moc, těch informací. S tím se někdy potýkám, jestli jim neříkám moc, nebo málo informací. Přemějšlim, co ještě. A pak ještě mi přišlo zajímavý, že mi telefonovali rodiče a Ti po mě chtěli něco, abych já jim tady obstarala ve škole. Přitom to bylo všechno, co si měli zařídit oni. Pak takováhle komunikace z jejich strany asi byla neefektivní. Že nevedla k žádnému výsledku. Ale byly to takové požadavky, které ani nesouvisely s vedením žáků, těch třídních. Ale bylo to takové zvláštní. To jsem vůbec nepochopila. Jako to zneužití úlohy toho třídního učitele. Protože by byl taková kancelářská, nebo pomocná síla. Nevím, jak to mám nazvat.“

B: „Že tu zodpovědnost přenesli na Vás.“

Blanka: „Ehm. No, takže i takovýhle požadavky, jako, no.“

B: „A kdybych se mohla zeptat, představte si, že je na stáži učitel, který má v září nastoupit jako do prvního zaměstnání po ukončení školy. Co byste mu doporučila, aby, jak by měl komunikovat s rodiči, aby ta komunikace byla kvalitní, efektivní, dobrá? Co z jeho strany by mohl podniknout?“

Blanka: „No, to nevím, protože myslím, že to je o zkušenostech, co člověk průběžně nasbírá. Asi ten učitel nemůže být opatrný, nebo příliš ohleduplný. Protože těm rodičům musí říct přesně to, co chce, a to, co je potřeba. Protože bohužel, většinou, mě přijde, že když už se

učitel vidí s rodiči, tak už se většinou řeší nějaký problém. A někdy ten problém nastane, i protože ti rodiče něco neřeknou, nebo opomenou, nebo zanedbají. Tak pak je potřeba rodičům říct, co přesně, co mají jak, kde, kdy udělat. Nevím, to je takový můj poznatek. No, asi je to spíš vo obsahu, než vo formě.“

B: „A jsou nějaký formální stránky, co by ten učitel mohl zaštitit? Nebo...“

Blanka: „Jako, co by měl dodržet, aby ta komunikace byla efektivní? Asi by si měl udržet status třídního učitele. Jako někoho vyššího, dodržovat vykání. Nabídnout jim přátelskou atmosféru. Pokud možno třeba i klid. Nevím, v podstatě mě to taky nikdo neučil. Jak komunikovat s rodiči, takže si taky hledám způsob a cestu. A většinou, jdu, když potřebuju vědět, tak jdu za těmi, co už řešili nějaké potíže, a vím, že jsou v daleko častěji v kontaktu. S rodiči. Protože něco řeší právě, většinou nějaký problémy.“

B: „Jako myslíte své kolegy.“

Blanka: „Jo, jako své kolegy zkušenější.“

B: „Že se ptáte na radu, jak postupovat?“

Blanka: „Hm.“

B: „A je něco, co vy sama zařizujete, podnikáte, aby komunikace, aby ta komunikace probíhala lehce, s rodiči? Vy jste zmiňovala ten obsah, vlastně, že je důležité, nebýt třeba být příliš ohleduplný, příliš se přizpůsobovat rodičům, ale říct jim to podstatné. Jestli je ještě něco?“

Blanka: „Mluvit jako jednoduše, konkrétně a jasně. Jako pojedeme na lyžařský kurz, do konce února musíte zaplatit tolik a tolik peněz. Nemáte pro dítě lyže a běžky? Jako tady na té provozní a praktické úrovni.“

B: „Takže co nejvíc konkretizovat sdělení.“

Blanka: „Konkretizovat i požadavky. I nabídku, co já jim můžu nabídnout ze strany školy. Jaké jsou možnosti řešení. A pak možná, co mě taky překvapí a co je jako od školní psycholožky, když se dozvím, že jedná s rodiči. Že ty rodiče mnohdy někdy jednájí proti smyslu, než by učitelé čekali. Někdy si připadám, že žiju v učitelské bublině. Naivní. Že očekávám, že to nějak bude a že to tak jako vůbec nemusí bejt. Že to je přece samozřejmé,

že děti chodí do školy, že to k tomu patří. Jako k tomu dobrému vychování. Že dělám, co je potřeba ve škole. A někteří rodiče ne, ti jdou proti škole a zastávají se svých dětí a obhajují je. A obhajují ty současné nároky, co jsou proti smyslu.“

B: „Pak tady mám ještě otázky na další lidi, kteří Vás můžou podporovat v komunikaci?“

Blanka: „Tak třeba klidně školní psycholožka. Anebo když se něco opravdu řeší, něco závažnějšího. Co třeba tady kolega řešil, tak právě to je moje jediná zkušenost, tak vedení školy stálo za učitelem. Že ho podpořilo, že si zjišťovali informace. Opravdu tak, jaké informace jsou dostupné pro tu stranu školy. Co všechno víme. A nejednat na základě vlastního rozhodnutí, ale opravdu podpořit toho učitele a jeho rozhodnutí.“

B: „Takže v té komunikaci Vás může podpořit školní psycholožka a vedení školy. To znamená ředitel, nebo zástupkyně ředitele?“

Blanka: „Já si myslím, že oba. Nebo aspoň v to doufám. Nebo aspoň v to doufám, že paní zástupkyně a pan ředitel se snaží jednat ve shodě a i se třeba domluvit s třídním učitelem na tom postupu. Aby to třeba bylo ve shodě. Aby ten třídní učitel neudělal sám nějakou botu.“

B: „A je ještě nějaká forma, jak ještě jinak to vedení Vás podporuje v komunikaci s rodiči? Vy jste zmiňovala osnovu třídní schůzky, v případě problému. Ještě jestli je jiná forma, jak Vás podporuje? Jiným způsobem?“

Blanka: „Když je nějaká nejasnost, co se týče třídnictví, tak ta mi většinou pomůže. Co se týká sociální situace v rodinách. Tak mi řekne třeba, co může a nemůže. Jaké jsou naše možnosti. A pak samozřejmě, to je největší handicap pro mě, nevím úplně, jak s tím naložit. Aby třídní učitel měl s nimi jednat, tak by o nich měl hodně vědět. Třeba zaměstnání rodičů, v jaké jsou sociální sféře, jak ta rodina žije. Ale v podstatě dnes to někdo považuje za tak citlivé informace a mě to někdy jde až proti srsti. Se těch dětí ptát, jak to vlastně v té rodině mají. Že nevím úplně přesně, jakou formou to udělat, abych věděla, jestli jejich rodiče jsou rozvedení, nebo se rozvádí. Nebo je to rodina, která je třeba úplná. A tady tohle jsou všechno okolnosti, které mají velký vliv. Na možnosti komunikace rodičů. Protože když je to prostě matka samoživitelka, která je pořád v práci a má řešit výchovné problémy se svým dítětem, tak na něj sama vlastně ani taký nedosáhne. Takže to jsou pak takový věci, jako těžký pro mě, jak to vlastně vymyslet a udělat, abych se tyhle informace dozvěděla. Asi nevím. Žákům

by to asi bylo jedno. Možná ne. Ještě jsem se k tomu jako neodhodlala. Protože mě samotné to bylo blbý. Protože vím, že to řeší v některých třídách i jiné situace tak, jak jsou. A sami T ti žáci se s tím dost potýkají. Některý. Jako jeden dva ve třídě. Takže tohle je taková jakoby jiná forma podpory, kterou já můžu získat. Ale v podstatě si ji musím sama zjistit.“

B: „Jakože by Vám vedení poskytlo víc informací o tom kontextu těch dětí či rodiny?“

Blanka: „To asi za to vedení nemůže. Tam jsou takové základní informace, jako je bydliště, že jo, pak tam je zaměstnání otce, a kontakt, ale ne vždy to tam je uvedený. Protože už jsou to takové informace, jestli to tam patří, nebo nepatří. A to možná je akorát moje neznalost k GDPR, když mi to tak dochází.“

B: „Je ještě něco, co by pro Vás mohlo vedení udělat, a ještě to není? Co byste potřebovala?“

Blanka: „Co mě samotnou třeba napadlo? Tak to já nevím. Možná, ale já nevím, jestli to není zbytečný. Protože tady je hodně třídních. Možná nějaký kurz. Rychlokurz. V loňském roce jsme měli jako třídní učitelé, že jsme měli několik setkání, asi šest. Kde jsme si říkali o tom, jak vést třídnický hodiny. Ale třeba o komunikaci s rodiči tam vůbec nic nebylo. Protože to bylo téma třídnický hodiny. Pro některé ty učitele to bylo velmi nekomfortní, teda. Ale zase někteří, co tam byli jako začínající, co jsme třeba dvě z toho celého počtu. Tak někteří mají už několikátou třídu. A někdo začíná tak jako já. Takže nemám s tím zkušenosti. Nikdo mi nijak neporadil a nevím, jestli je na to nějaký kurz. Třeba. Ale možná nějakou vlastní tvůrčí dílnu v rámci školy, jak na rodiče. Jednou za tři roky třeba uspořádat. Nevím. Někaký předání těch zkušeností.“

B: „Takže sdílnost mezi učiteli.“

Blanka: „Možná sdílení zkušeností. To asi by možná pomohlo.“

B: „Je ještě něco, co by Vás napadlo k tomuhle tématu? Nebo je nějaká otázka, co Vás překvapila? Měla bych jí formulovat nějak jinak?“

Blanka: Mě by v podstatě zajímalo, jak já mohu zjistit, jestli ta komunikace moje s rodiči je dobrá, nebo ne. Protože mám někdy pocit, že čím míň budu oslovovat rodiče, tím budou spokojenější, že po nich vlastně nic nechci. Jo, že to je takový jo. Tím, že jsme na střední škole, tak se snažím, že většinu informací přináší žáci a studenti sami. Pak je ještě taková

specifická kategorie, když tu máme ty osmnáctileté studenty, tak do jaké míry třeba komunikovat s rodičem. Jestli ho tam zařazovat. Protože v podstatě, vynechat ho nemůžeme. Protože, no, nevím. Zodpovídá za to dítě, pořád, i když dítěti bylo osmnáct. Pořád je tu ve stavu dítěte, nebo mladistvý. Takže s takovými rodiči už to je úplně obtížné. Jo, já si to ráda vyslechnu, ale nevím, jak dalece na ní můžu působit, když už jí je dvacet. Když už má svoji vlastní hlavu. To je pak trochu obtížnější. Ale to třeba byla taková velmi aktivní maminka a velmi snaživá. To pak na konci přišla, já Vám děkuji. To pak záleží, do jaké míry je učitel tolerantní.“

B: „Za mě je to asi všechno. Jen mě ještě napadla otázka, co to znamená málo a moc informací, které učitel sděluje rodičům. Co si pod tím představit?“

Blanka: „No, to já Vám řeknu konkrétní příklad. Třeba. Když jsou třídní schůzky, tak se to pak snažím všechno sepsat a poslat to rodičům. Ještě zpětně, pro jistotu všem. I těm, co nebyli na třídních schůzkách, aby ty informace měli. A když to sepíšu, tak je to třeba dvanáct bodů. Takže když by se to sepsalo, tak je to třeba jeden a půl A čtyřky. Což mě přijde, že je hrozně moc. A to je právě, jestli je to málo, nebo moc informací. Možná zbytečně tam ty informace vysvětluju. Zase na druhou stranu je to první ročník, úplně první třídní schůzka, kde se nějakým způsobem třeba vysvětlují informace. Nastavuje systém. Takže tady to, je pro mě málo, nebo moc informací. Snažím se to vždycky, vždycky to napíšu a pak se to snažím promazávat. Tak hledám míru v tomhle.“

B: „Ještě jsem zapoměla jednu otázku, jestli, když řeknu pojem ideální rodič, co se týče komunikace., jestli máte nějakou představu, jak by měl vypadat, co by měl dělat?“

Blanka: „Ideální rodič? No, který v podstatě spontánně komunikuje, když je nějaký problém. Že mi to třeba zavolá jako třídnímu. Anebo že mi napíše třeba esemesku, že mě o tom nějak informuje. Třeba o situaci v rodině, která je. Anebo, že se i dotáže na některé informace, ve kterých si není příliš jistý. Ale v podstatě teď si připadám, že mám ideální rodiče. Že ani oni mě nezahrnují přílišnými zbytečnými dotazy. Takže nevím, připadá mi to, že mi to tak nějak vychází. Co je potřeba, tak si napíšeme, třeba esemeskou, nebo v případě potřeby, když je to něco závažnějšího, tak, že mi zatelefonují. I jako mimo, třeba o víkendu. Když se něco děje, protože se jednalo o školní akci. Takže se potřebovali zeptat na nějakou informaci k tomu. No, ideální rodič je takový, který nezastírá informace. A řekne stav takový, jaký je.“

Že když má třeba dítě nějaké psychické potíže, tak, že to nezamlčí. Ale řekne. Už jsme to řešili třeba na základní škole dvakrát. Protože někteří Ti rodiče to nepřiznají. A čekají, jestli se to samo nějak jako ukáže, nebo ne. V dobré víře, že už to třeba nikdy nenastane. Takže už se to třeba nebude vědět o tom dítěti. To si teď před Vámi sama interpretuji, že to mohou být nějaké obavy. Aby se neříkalo, že je divnej, já nevím. Takže takový rodič, který přizná informace tak, jak jsou. A bere tu situaci tak, jak je.“

B: „No, za mě je to asi všechno.“

Příloha 3 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 03: Cecílie, učitelka

B: „Mohla bych Vás poprosit, kdybyste mi trošku sdělila něco o sobě?“

Cecílie: „Já jsem asi ne takový úplně typický pedagog, takového toho školského systému. Protože mám vystudované umělecké školy. A k tomu ještě vychovatelství na pedagogické fakultě. Takže jsem vystudovala gymnázium, konzervatoř, divadelní akademii a potom teda vychovatelství na Pedagogické fakultě. A ta moje pedagogická činnost se právě opírá o předmět herectví a dramatická výchova. Takže to je určité specifikum. Nicméně, nějakou dobu jsem pracovala na základní škole jako vychovatelka, na prvním stupni. A potom jsem působila jako učitelka na prvním stupni. Ale bylo to velmi krátce. Takže a v podstatě doteď působím jako vychovatelka na malinkatý úvazek. Tam učím na druhém stupni dramatickou výchovu. Šestý a sedmý ročník. A potom učím tady, na poloviční úvazek, dramatická a osobnostní výchova. A potom ještě učím na konzervatoři. A ještě teda dělám uměleckou činnost, takže hraju v divadle.“

B: „To se asi nezastavíte.“

Cecílie: „No, to divadlo je teda profesionálně, ale představení je jednou za měsíc. Nicméně to divadlo je autorské. Takže taky ta invence do té tvorby je taková než asi ještě běžná než jinde.“

B: „Tak to moc děkuji, že jste si vlastně našla čas. Tak já začnu s těmi otázkami, zajímalo by mě, jak komunikujete s rodiči, když tedy nemáte vlastní třídu, nemáte místo třídního učitele, tak jak probíhá ta Vaše komunikace?“

Cecílie: „Když nejsem třídní učitel, tak v podstatě, co se týče toho mého středoškolského působení, pedagogického, tak víceméně nejsem v kontaktu s rodiči. A pakliže by nastal nějaký moment, kdy bych měla ten dojem, ten pocit, že potřebuji. Tak bych se spojila s třídním učitelem. Stalo se mi jednou teda, na hodině, že mi dívenka na dramatické výchově omdlela. Takže to jsem okamžitě telefonem volala přímo rodičům. Řekla jsem si o číslo spolužačkám. A volala jsem přímo. Tak to jsem byla v přímém kontaktu. Ale v takovém tom průběžném kontaktu nejsem. Co se týče tohodle předmětu.“

B: „Jako ani přes e-maily?“

Cecílie: „Ani přes e-maily.“

B: „Tak to je asi specifikum dramatiky.“

Cecílie: „Jestli by Vás zajímala ta komunikace s rodiči například, když jsem byla jako třídní učitel na tom prvním stupni. Tak tam ta komunikace probíhá velmi čile. A jako potom i osobně. A samozřejmě v rámci třídních schůzek. A taky samozřejmě záleží, na jakém typu školy učíte. Já jsem učila na jazykové škole, kde ten vztah s těmi rodiči byl poměrně úzký a blízký. A ti rodiče byli hodně bráni v potaz, co se týče nějakého pohledu na věc. Když to zjednoduším. Ale na druhou stranu zase musím říct, že tam byla pro mě dobrá tam byla opora v ředitelce. Která nám učitelům poskytovala to zázemí. Takové, že třeba, když rodiče s něčím přišli a my jsme třeba nesouhlasili, nebo nesouzněli, tak ona se za náš většinou postavila. Což jsem vnímala jako velmi cenné. Protože na druhou stranu si myslím, že my jako pedagogové jsme se těm rodičům snažili vyjít vstříc. A byli jsme ochotni k lecčemu. Ale bohužel stávalo se, že někteří rodiče, najde se třeba jeden až dva rodiče, kteří si takzvaně vymýšlí. A někdy je to, myslím, až nad rámeček. Těch jejich kompetencí. Ale jednak bych tu svoji komunikaci s rodiči základky viděla jako velmi příjemnou a kladnou.“

B: „A pokud byste si měla představit, kdy ta komunikace s rodiči byla efektivní, nebo dobrá? Nebo jak bychom to jinak mohli definovat, co bystě si představila?“

Cecílie: „Jaké podmínky by měly být, aby to takhle bylo?“

B: „Klidně podmínky. A klidně, jak by komunikace měla vypadat.“

Cecílie: „Já si myslím, že všechno se odvíjí od osobnosti učitele. A také od, jaké je zázemí té školy a jak je to nastavené. A také je to kombinace všeho možného. Potom samozřejmě jde o to, s kým se setkáte. Takže ten učitel by měl být schopen reagovat na různou škálu typů rodičů. Od těch vstřícných, přejících, se kterými ta komunikace probíhá bez problémů, a je možné se domluvit na ledačems až potom ta komunikace s těmi obtížnějšími rodiči. A takže já si myslím, že učitel by měl být dobře psychicky vybaven. Na to, aby mohl čelit dotazům ze strany rodičů. A měl by mít rád děti. Měl by mít rád svojí profesi. A měl by mít rád i ty rodiče. V podstatě, měl by mít k nim apriori kladný vztah. A potom si myslím, že to je na nějakém individuálním kontaktu. Hodně se to odvíjí od té osobnosti.“

B: „A ta psychická vybavenost, jak jste zmínila, co si pod tím představujete?“

Cecílie: „Já to zkusím definovat, nevím, jestli se mi to podaří.“

B: „Kdyby ne, tak to nevádí. Jen mě zajímá, co si pod tím představujete.“

Cecílie: „Měl by být celou osobností, která se může opřít o tu věc, kterou vykonává. To znamená, měl by znát svůj obor, měl by v něm být dobrý. A potom by měl být, myslím si, je asi fajn když, je to asi dobré, když se k různým problémům uměl stavět čelem. A když se z nich nehroučí. A když by měl takzvaný nadhled. Ale zároveň věci nebagatelizuje. Je tom možná taková neustálá cesta k nějaké harmonii. V harmonii mezi těmi povinnostmi a tím, co je dáno kurikulem a tím nějakým řádem. A mezi tím životem jako takovým. Protože máte živé dítě, rodiče jsou živí. Vy jste jenom lidé, jenom člověk. Jo, tyto dvě roviny.“

B: „Teď mě napadá, jak by podle vás měl vypadat ideální rodič? Vy jste to zmiňovala, že ta komunikace probíhá dobře, ne obtížně.“

Cecílie: „Ideální rodič je ten, který respektuje, že vy jste odborníkem v té práci. Ale samozřejmě i to, že ten učitel měl být schopen, zase na druhou stranu ten rodič by měl vědět, že to je vkládáno do rukou někoho, kdo je věrohodný a kdo je odborníkem. Komu by mohl dítě svěřit, kdo bude mít to dítě rád. Kdo to dítě něco naučí. A ještě, co bylo řečeno?“

B: „Ideální rodič.“

Cecílie: „Takže je takový podporující, komunikující, ten, který hledá společná řešení. Který má rád tu školu, má rád to dítě, má rád Vaši profesi, spíš ani ne profesi. Který si váží toho, že to dítě chodí právě k vám, právě do té školy, nebere to jako samozřejmost. To bych chtěla asi moc. A můžu říct, že moje zkušenost taková je. Když jsem učila na té základní škole, tak většina těch rodičů v té třetí třídě tak takoví byli. Ti si vážili, jak k dětem přistupuji. Vážili si toho, jak se k nim chovám. A jakým způsobem teda je učím.“

B: „Tak jo. A představte si, že by u Vás byl na stáži nějaký učitel a třeba v září by chtěl nastoupit jako učitel do školy. A vy byste mu doporučila, co by měl dělat, aby ta komunikace s rodiči byla dobrá. Tak, co byste mu doporučila?“

Cecílie: „Já bych mu určitě doporučila, aby se spojil s nějakým pedagogem, který je na té škole nějakou dobu a který tam má nějaké postavení, ideálně ten zavádějící pedagog, o kterého bych se určitě nebála opřít jako začínající učitel. Já nevím, jestli je na to nějaký mistr, ale. A je to zase o nějaké citlivosti k tomu, kdo proti vám stojí. Ten začínající učitel by měl znát svoji hodnotu. Ale to se buduje nějakou dobu. Tu oporu sám v sobě v té profesi si budujete určitou dobu. A myslím si, že k tomu patří pokora. Ale zároveň se nebát. Nebát se říct si o pomoc a nebát se říct, já teď nevím. Porad' mi, pomoz' mi. Určitě říct těm kolegům, zkušenějším, kterým věřím, nebo kteří ho mají na starost. A potom zkusit s těmi rodiči v tom začátku, zkusit být vstřícný a laskavý a otevřený. Na druhou stranu neztrácet sám v sobě nějakou pevnost.“

B: „Ještě, jestli bych Vás mohla poprosit o ty podmínky, co zajišťujete, aby ta komunikace s rodiči fungovala?“

Cecílie: „Je to o důvěře, je to v základu o důvěře, která se v základě buduje nějakou dobu. Tu nemáte hned. A vytváří se vlastně v čase. Kdy Ti rodiče sledují vás, vaši práci. Vaše chování k dětem prostřednictvím těch dětí. Prostřednictvím také profilace té školy. Jak ta škola spolupůsobí. Je to takové hodně propojené. A potom ta vaše samotná práce, vaše jednání, vaše chování. Takže ty podmínky, aby ta komunikace probíhala dobře, jsou ze strany mě, jakoby učitele, nebo já bych snažila o to, abych byla vstřícná, abych byla otevřená. Abych byla otevřená té komunikaci, docela jednoduše. Taky, abych se v tom oboru nějak posouvala. Abych se mohla opřít o to, co dělám. Případně potom nějaké konfrontace třeba. Atd, atd. A mít rád ty děti. To je opravdu základ.“

B: „Ještě by mě zajímalo, vy už jste o tom povídala, jestli vedení vás podporovalo v komunikaci, nebo co by mohlo vedení udělat, aby vás podpořilo ještě víc?“

Cecílie: „No, to je opravdu složitá otázka. Protože to školství, my učitelé, vlastně, jsme dennodenně v kontaktu, nebo v pomyslném kontaktu v podstatě se stovkami lidí. A není možné, abychom s každým takzvaně vyšli stoprocentně, prostě to nelze. Ale v podstatě se to po nás trochu jakoby i chce. Takže tam, zažila jsem různé typy vedení a musím říct, že mně nejvíc vyhovovalo, když mě ředitel, nebo paní ředitelka, teď mluvím o paní ředitelce, když za námi stála. Ale, bylo to v případě, že ta škola byla opravdu kvalitní. Pedagogové měli velmi dobré renomé a ty děti, které vycházely z té školy v podstatě měly téměř devadesát devíti procentní umístění na gymnázia, potažmo nějaké umělecké školy. Takže ta kvalita toho pedagogického sboru byla opravdu na vysoké úrovni. A v tu chvíli já jsem byla šťastná, že za námi stála paní ředitelka, která, když si někdo takzvaně z těch rodičů vymýšlel, to bych ale musela být konkrétní, tím ale nechci banalizovat nějaké, já jsem sama rodič a nechci banalizovat nějaké potřeby a požadavky těch rodičů. Ale teď mluvím z vlastní zkušenosti, kdy ty požadavky byly vyloženě nad rámec, bylo to takové vymýšlení si už. A bylo to nepříjemné.“

B: „Jako že toho po Vás chtěli moc jako po učiteli, i to, co by neměli chtít, nebo že si vymýšleli?“

Cecílie: „To bych musela mluvit konkrétně.“

B: „Já si jenom pod tím slovem vymýšlením, nevím, co si představit.“

Cecílie: „Řešilo se, různé situace.“

B: „Vaše kompetence?“

Cecílie: „V podstatě, já budu mluvit konkrétně teda. Stalo se mi, že na třídních schůzkách si proti mně sedla maminka, doktorka. A začala mi diktovat, jak by její děti, kde by měly mít uskládněné učebnice a že je nemají nosit v aktovce. Ale takovým způsobem, že opravdu, to nebyl rozhovor. To byl vyloženě...“

B: „Diktát.“

Cecílie: „To byl diktát. A to bylo pro mě opravdu v tu chvíli těžký. Začala mě v podstatě komandovat, že tam mám mít kopírku a že na té kopírce si to maj vždycky okopírovat, co budou mít a co budou brát, aby to netahaly zpátky ty učebnice. Já chápu, že ty učebnice, že ty tašky mají ty děti strašně těžký. Ale myslím si, že to řešení, není to prostě tak jednoduchý. To takhle rozhodnout od stolu, tam, naproti mně. A nikde, v ostatních třídách, prostě tak to bylo. A my jsme se samozřejmě snažili těm dětem ulevit, jak to šlo. Že si ty učebnice mohly nechat v lavicích, když to šlo, nebo když se s nimi nepracovalo, když neměli domácí úkoly, atd., atd. A aby takhle někdo mluvil s třídním učitelem, to už bylo prostě moc. Ale samozřejmě z její strany by to možná bylo zase jiný. Ale myslím si, že ta úroveň vzdělávání na té škole byla opravdu dobrá. Obecně my učitelé jsme se snažili rodičům vyjít maximálně vstříc a udělat opravdu pro ně první poslední, pro ty děti. A v tuhle chvíli tohle bylo opravdu nepříjemný. Takže v momentu, kdy jsem zašla za ředitelkou a řekla jsem jí svůj problém a ona řekla v žádném případě, prostě neexistuje. A s tou matkou hovořila potom osobně. A ona ta maminka byla taková problémová. Ona si tam furt tak něco vymejšlela. Ale tím nechci říct, že Ti rodiče nemají vůbec právo, to vůbec ne. Jenom já mám tuhle zkušenost, ze strany učitele. A ono vám to dokáže tu práci strašně otrávit. Strašně. Zvlášť když si tam na vás někdo chce dokazovat, že teda je někdo. A vy jste jenom učitel a že vy tady jenom sloužíte. Já to beru jako službu, tu práci, ale na druhou stranu jsem pořád nějaká osobnost, osoba, člověk. Anebo takový různé příhody. A to se dějou normálně na těch školách. Tak potom je to o tom to zvážít, jestli je to nějaká ke zvážení, nebo jestli je to nějaký nesmysl. A k tomu se tedy nějak adekvátně postavit. A jsem jako vděčná, když učitelé mají oporu v řediteli. Na druhou stranu, umím si představit, že někteří ti pedagogové můžou být, nemusí být na takové úrovni. Ta výuka nemusí být úplně ideální. Takže je to strašně těžký, takže, je to strašně těžký tahle otázka. Opravdu.“

B: „Napadá vás ještě někdo jiný, kdo by vám mohl pomoci v té komunikaci?“

Cecílie: „S těmi rodiči?“

B: „Ano.“

Cecílie: „Určitě nějaký dobrý kolega, který je zkušený. A má s těmi rodiči, prostě komunikuje s nimi. Je tam déle na té škole. Nebo víte, že je těmi rodiči uznávaný, brán. Je to osobnost. Tak také. To, já jsem třeba několikrát pomáhala kolegyňce, která měla problémy

s rodiči. Tak jsem s těmi rodiči párkrát komunikovala. Aby se ta situace uklidnila, abych jí podpořila. No, může se to stát. Je to takový organismus propojený vlastně škola. Nebo já to tak vnímám. A asi to nejde, v tom takovém tom státním aparátu to nejde, aby to bylo jako organické. Ale přála bych si to. Učit na takové škole, kde s těmi kolegy jste v komunikační shodě. Nebo komunikujete s nimi. Máte podobný záměr. Víte, jaký záměr má vedení. To vedení s váma komunikuje. A hledáte nějakou podobnou společnou cestu. Nejsem si jistá, jestli to jde v nějaké obrovské škole. A myslím si, že spíš takové ty menší školy toho rodinného typu. Tam je to takové asi propojenější. Ale já jsem možná idealista. Nicméně finské školství, to stojí za to. teď jsem zrovna četla článek. Kdybyste chtěla, tak Vám to pošlu na messenger. Skutečně, taková ta idea, kterou v sobě nosím, tak tam je v podstatě realizovaná. A samozřejmě učitelé mají jinak postavení, taky ta jejich příprava, to studium je náročnější. To vůbec není, nevím, kam jdu, tak jdu na pajdák. Je to těžká škola, taky.“

B: „Já vlastně nevím, jak je to teď mezi těma studentama na pedagogický fakultě. Ta naše katedra je v jiné budově, takže se moc nevidáme s těmi učiteli, budoucími.“

Cecílie: „Tak já to spíš jakoby hodnotím, že když já jsem šla z gymplu a rozhodovala jsem se. A teď moje dcera je ve čtvrtáku, tak já to hodnotím. Mám trošinku přehled, jak uvažují děti. Ale tím to vůbec nechci shazovat. Říkám, já jsem tam vystudovala vychovatelství a byly to hezké roky a vážím si těch pedagogů. A nemyslím si, že ta pedagogika je jednoduchý obor. Vůbec si to nemyslím. Myslím si, že je dost nedoceněný. A chtěl by podle mě taky, jak se tomu říká, ne revizi, ale obrodu. V tom nejlepším slova smyslu. Tenhle systém je zkostnatělý.“

B: „A napadá Vás ještě něco k tomuhle tématu? Já jsem si tak vybrala otázky, okruhy, ale třeba Vám přijde důležitýho něco jiného.“

Cecílie: „Já si myslím, že v té komunikaci, mě se hodně líbilo a nevím, kde jsem to četla. Ale byl to osvícený model jednoho pana učitele. Je to muž. Mimo jiný. Což je taky zajímavý moment ve školství, muž a žena ve školství, muž je prostě muž. A on dělal zajímavou věc, že nechal, nevím, jak se mu to tedy podařilo, aby splnil všechny ty testy, kterými ty děti procházej. A musí splnit. Ale nějak to zvládl asi. On nechal vždycky, nevím, v jakém období, nechal rodiče odučit nějaký předmět. Nebo odvykládat nějakou látku. A tím, že najednou ti rodiče vstoupili do toho procesu, tak ta komunikace mezi ním a těmi rodiči byla vynikající.“

Protože oni taky, když si na to šáhnou, když si stoupnou před tu lavici, před tu katedru, před těch třicet dětí, a to třeba tam není ještě na ně kladený ten nárok, aby měli ty testy, aby je odvedl k maturitě, nebo ke zkouškám na střední školu. Aby, aby, aby. Jo? Ale už jen tahle bezprostřední zkušenost a že on to taky umožnil, to mi přišlo hrozně hezký. Že tohle mi přijde skvělý. Když ti rodiče jsou vtaženi do té komunity, do té školy v podstatě. A když to jde. Je to jak o těch učitelích, tak o těch rodičích. Je to prostě vzájemně spojená nádoba.“

B: „Tak za mě je to všechno.“

Cecílie: „Tak snad to k něčemu bude.“

B: „Děkuju moc.“

Příloha 4 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 11: Dita, učitelka

Dita: „Učím český jazyk, vlastně jenom český jazyk a literaturu. A třídní jsem, nikdy jsem neměla pauzu, že bych třídní nebyla. A měla jsem před touto třídu taky třídu osmiletou. A předtím to byly čtyři, čtyři a tak dále.“

B: „Tak to už máte hodně zkušeností s rodiči.“

Dita: „To mám.“

B: „Tak jestli se můžu zeptat, jak komunikujete s rodiči, čeho se ta komunikace nejčastěji týká a třeba, co jsou výjimečné případy?“

Dita: „Takže komunikujeme kromě třídních schůzek, tak tam je to samozřejmé, tak vlastně i v průběhu roku. A nejčastěji je to z toho důvodu, že je problém, nebo naopak. Že není problém a že to běží velmi dobře. protože já občas rodičům píšu i ty informace, že to dítě prospívá, že je to všechno v pořádku, nebo že je to mimořádně dobré. Abych je trochu potěšila. Abych je taky naladila. Abych se jim neozývala jenom v případě, že je nějaký problém. To se mi v poslední době stává málokdy, ty problémy. Naštěstí, to ťukám takhle

na dřevo. To byla prima, sekunda. Tam byly možná problémy. Takové malinkaté náznaky šikany a tak dále. To jsme se snažili vyřešit hned na začátku. A myslím, že se to podařilo. Ta třída je teď fajn.“

B: „A jakou formu komunikace využíváte?“

Dita: „Tak buď mail, anebo telefonuji, mobil.“

B: „Takže tu elektronickou třídnici moc nevyžíváte?“

Dita: „To moc ne. To jsem jenom jednou použila, protože mě rodič takovouto formou oslovil s dotazem. Ale to se mi zdá příliš komplikované a zdlouhavé. Takže přímo takto. Ale je to zdánlivě jenom, možná jsem to cítila, že to bylo po prvně a jenom jednou. Paní kolegyně u toho byla, když jsem to řešila přes tu třídní knihu. Tím, že to bylo poprvé, tak se mi to zdálo takové komplikované. A tohle je napřímo, to vidím hned. Já to docela kontroluju. Skoro stále. Denně určitě. Takže ten kontakt je denní. A komunikujeme i přes mobil, takže já taky hned vidím, že student chybí nebo je nemocný u lékaře. To se snažíme, aby takhle běželo.“

B: „Sdělovala jste rodičům, kdy se na vás mohou obrátit, aby Vám nesdělovali všechno, co není pro Vás třeba potřebné?“

Dita: „To ne, co bych jim říkala, co by mi neměli říkat, to nechávám na nich. Ale vždycky když se seznamujeme na těch třídních schůzkách, tak jim řeknu, v podstatě je to kdykoli, že nejsou nějaké konzultační hodiny, opravdu jako hodně otevřené.“

B: „A máte tady konzultační hodiny?“

Dita: „Ne, vlastně nemáme. To má jenom psycholog. A ostatní jsou tady v době těch třídních schůzek. A pak jsou tady právě jako já. Jsou rodičům kdykoli k dispozici. Takže když se domluví ráno, že přijdou na schůzku, nebo odpoledne, tak se jim vyhoví. V tom není problém.“

B: „Takže jste říkala, že se snažíte rodiče informovat nejenom o těch jako problematických věcech, ale i o těch pozitivních, když dítě vlastně nemá žádné problémy.“

Dita: „Ano, že se třeba nějak zajímavě zachovalo v té situaci, nebo něco se mu povedlo mimořádně, tak to jim taky občas sděluji.“

B: „A když třeba dojde k nějakému problému, tak jakou formu komunikace použijete?“

Dita: „Když je to potřeba rychle řešit, tak telefonem. Hned volám.“

B: „A jestli se můžu zeptat na nejčastější problematkové situace, které byste řešila se rodičem?“

Dita: „Tak jeden z těch problémů, tak to byl ten náznak té šikany. Někdy mají studenti problémy s vyučujícími, nebo v tom konkrétním předmětu, tak to řešíme. Anebo vysoká absence. Tak možná tyhle věci.“

B: „Takže výchovné a vzdělávací.“

Dita: „A někdy se může něco přihodit jako velmi osobního, ale to si teď jako nevybavuji nějaký takový případ. Co by to bylo. To teď nevím.“

B: „Tak to asi nevádí. A jestli vás můžu poprosit, když byste si měla představit, teď to možná bude znít zvláštně, dobrá komunikace, tak co by to podle vás představovalo?“

Dita: „No, aby třeba rodiče, když mají pocit něčeho nedobrého, aby se hned ozvali a aby to bylo o takové jako upřímnosti založeno. Abychom si něco nenamlouvali. Takže když tam máme nějaký problém, třeba dítě nepříjde do školy, tak aby se to nějak nezahlazovalo. Takže to se dá samozřejmě vyřešit tou domluvou. Ale hloupé je, aby ti rodiče mlžili a kryli toho studenta. Taky mám radši, když student řekne, že nepřišel, protože byl s kamarádem, nebo kamarádkou. Než kdyby si vymýšlel.“

B: „A kdybyste si měla představit ideálního rodiče, se kterým by se Vám komunikovalo jako hladce?“

Dita: „Tak to je všechno to, co jsem před chvílí řekla, že by splňoval. A aby se taky klidně ozval třeba, že má problém. Aby to bylo takové jako přátelské. Že tam máme rodiče, který, jeden tatínek sponzoruje divadlo. Tak tam i společně jdeme na nějaké představení. Nebo zase tam jsou různé možnosti. Tak nám umožňují se setkávat mimo školu. Ne, že by tam vždycky přišli všichni. Jsou tam nějaké exkurze, nabídky, možnosti. Tak to si myslím, že je fajn že to není jenom o těch výchovných problémech. Že se bavíme o všem možném. Že máme společné zážitky.“

B: „Teď, kdybyste mi mohla říct. Kdyby přišel nějaký problematický rodič, nebo jak ho nazvat. Kdyby přišel ne ten ideální, spíš ten opačný, tak co byste se snažila udělat pro to, aby s ním ta komunikace probíhala hladce?“

Dita: „No prostě, aby všechno probíhalo v klidu. Abych se sama nenechala nějak vyprovokovat. Aby to nebylo takové emotivní. Takové dramatické. Tak asi to bych se snažila. Nebo možná si vzít čas na rozmyšlenou, nesnažit se to řešit hned, když bych viděla, že je to takový podivně reagující. Nebo bych si třeba přizvala odborníka, třeba tady paní psychologku školní. Někoho na pomoc. Nebo paní ředitelku. Když je něco opravdu hodně závažného, co už není v mojí kompetenci, tak bych to řešila s ní.“

B: „A kdybyste měla tady na stáži nějakého studenta pedagogiky a on absolvoval školu a nastupoval by na nové místo, tak jestli byste mu doporučila jako začátečníkovi, co by měl podniknout pro hladkou komunikaci, vás, jako zkušenějšího učitele?“

Dita: „Nevím, asi bych mu radila až v okamžiku, když by mě oslovil, nebo by měl nějaký problém. Protože si myslím, že už je to taky absolvent a dospělý člověk a má taky třeba na věci taky jiný názor. Tak to bych asi vyčkala, než když by buď potřeboval, nebo si nevěděl rady.“

B: „A když by za vámi tedy přišel s tím, že si neví rady?“

Dita: „Tak pak by záleželo na tom typu problému. Co by šlo. Jestli by to byl prospěchový, nebo v tom chování. Tak podle toho. Nebo podle té situace. Nebo když bych si sama nevěděla rady, tak asi tu školní psychologku. To nikdy není na škodu.“

B: „A je někdo, kdo vás v komunikaci s rodiči podporuje? Když byste si nevěděla rady. Vy jste zmiňovala paní ředitelku. Paní školní psychologku.“

Dita: „Tak buď to můžu konzultovat tady s kolegy, nebo to konzultuju doma s manželem. Že má jako jiný pohled na věc než já. Taky ten mužský pohled. Tak to dělám skoro vždycky. To si myslím, že mi taky hodně pomůže.“

B: „A chodíte, nebo, s paní ředitelkou a s paní školní psychologkou řešíte všechny situace?“

Dita: „S manželem všechny. A s tou paní ředitelkou, to už fakt jenom když jsou věci, které nemám v kompetenci, abych řešila. A s psychologkou jsem třeba řešila ten náznak té šikany.“

Protože tam je ten odstup. Je tam někdo další. A ona to i s těmi studenty sama dořešuje, což si myslím, že by tak i mělo být.“

B: „A když třeba si představíte nějakou problematickou situaci, kterou jste řešila v minulosti, je něco, co by mohl udělat někdo zvnějšku ještě víc, aby vám to usnadnil? Nebo, co by se mohlo ještě zlepšit?“

Dita: „Asi ne. To si myslím, že asi ne. To ne? Jako nějaký úřad, myslíte?“

B: „Spíš osobně, co vám třeba chybělo.“

Dita: „Asi to nebyly tak závažné problémy, kdy by mi něco jako chybělo. Že to nebyla třeba spolupráce policie, nebo něco takového. Takže ne.“

B: „A ještě by mě zajímalo, já jsem se bavila na té minulé škole, ohledně osnovy na třídní schůzky, jestli byste mi mohla sdělit, co máte vy tady na škole v té osnově?“

Dita: „Co na těch třídních schůzkách máme dělat?“

B: „Klidně i jak ta schůzka probíhá, co se tam jako děje? A ještě mi bylo řečeno, že taky máte osnovu, tak co v té osnově je?“

Dita: „To ani nevím, že máme osnovu.“

B: „Nebo když máte tu radu.“

Dita: „Většinou máme předtím radu, to paní ředitelka řekne, co by si přála, abychom řekli na těch třídních schůzkách, tak tím se to liší. Tak pochopitelně každá ta třídní schůzka je jiná, jo ten začátek. Protože to je aktuální. A potom taky tam přichází zástupci rodičů. My tady taky máme radu rodičů, takže tam potom je zástupce rodičů. Je tam vždycky hlas toho zástupce těch rodičů a pak už se řeší obvykle, jaký je prospěch, nebo jak se děti chovají, nechovají, co je dobře, co je špatně. Já mám potom nějaké připomínky, což mám skoro vždycky. A na něco je upozorním, aby se tomu předešlo, tomu problému. No a potom třeba rodiče mají nějaké svoje připomínky, rady nebo dotazy. K nějakým vyučujícím, nebo k tomu předmětu. Tak se to musí pak vzájemně doladit. Jestli jsou relevantní. Nebo jestli je to názor jednoho. Nebo všichni souhlasí, že bych s tím jedním profesorem měla něco projednat a tak dále.“

B: „Takže nemáte pevnou osnovu, co byste měla zmínit? Spíš jsou to jako doporučení?“

Dita: „No spíš tak. Že jo? To, co říkala rada rodičů, co říká ředitelka, potom z rady rodičů tam přijde ten zástupce. A pak podle situace. Buď se vybírají peníze, nebo řeší pozdní příchody, když je to problém, nebo nedocházka. A tak dále.“

B: „Tak jo a napadá vás k tomu tématu ještě něco důležitého, co jsem opomněla?“

Dita: „Nevím, asi vzájemná vstřícnost, aby opravdu to nebylo vyhrocené na nějaké nepříjemné rovině. Aby mě nevnímali jako nepřítel, ale že se to snažím vyřešit.“

B: „A jak se to snažíte dát těm rodičům najevo? Ta vstřícnost?“

Dita: „Řeknu jim to, že se ten problém snažím vyřešit tak, aby to bylo pro děti co nejlepší řešení.“

B: „Tak za mě je to asi všechno. Děkuju.“

Příloha 5 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 12: Erika, učitelka

B: „Jestli bych se mohla zeptat, jak komunikujete s rodiči, v jakých případech a čeho se ta komunikace týká?“

Erika: „Tak s rodiči komunikuji, když jim potřebuji něco sdělit. Třeba, že jsou třídní schůzky, nebo když někam jedeme. A tu komunikaci, nebo já jim píšu mail. Využívám formu mailu, protože to rozesílám jakoby skupině. Takže všem vlastně stejně. A pak s nimi komunikuji, když jsou nějaké problémy. Studijní, výchovné. Takže to pak píše já. Takže to pak spíš telefonuji. Protože já jsem všem rodičům na prvních třídních schůzkách všem rodičům dala jak mobil, jak číslo mobilního telefonu, tak mail. A takže někdo mi potom, takže já jim volám, nebo píšu zprávu, nebo píšu mail. A i oni, když je potřeba nějaké rychlé komunikace, píšou mail, nebo píšou zprávu, nebo volají.“

B: „Takže taky ten systém bakalář moc nevyužíváte.“

Erika: „Vůbec. Ten vlastně já jako vůbec, ten využívám na zapsání známek. Jinak jako pro komunikaci s rodiči to nevyžívám. Ale škola to využívá. Protože škola tam automaticky generuje pozvání na třídní schůzky. Ale to já jim jako píšu ještě jako já sama. Jako osobně je zvu, co a jak a ještě tam něco přidám ještě.“

B: „A jestli bych se mohla zeptat, co na těch třídních schůzkách, jak ta schůzka probíhá? Kdybyste to měla popsat někomu, kdo tam nikdy nebyl a chtěl by vědět, co se tam děje.“

Erika: „No tak přijdu, rodiče pozdravím, řeknu jim, že jsem ráda, že zase přišli. A potom většinou, když je někdo ve třídě z Rady rodičů, tak říká informace z Rady rodičů. Co se týká nejčastěji rozpočtu a co se bude dít nového a pak. A pak, co je potřeba. Jak budou mít volno, kdy jsou prázdniny. Kdy jsou přijímací zkoušky. To pak s nimi řeším studijní problémy, to znamená. Jestli oni mají třeba nějaké studijní problémy. Nikdy tedy konkrétně, spíš obecně. Potom, když chci s někým konkrétně, tak to neřeším před třídou, ale vlastně individuálně. To jako určitě ne. Takže pokud děti mají problémy s vyučujícím, tak to pak taky řeším. Jestli oni vědí, že děti mají problém, chtějí něco řešit s učitelem. Tak to tam řeším. Někdy rodiče přijdou s nějakými nápady, nebo prostě třeba mají něco, co ty děti doma řekly a chtějí, aby se to řešilo na těch třídních schůzkách. Tak to vyřešíme. I to chování obecně. Zase záleží na věku. v primě víc. V oktávě spíš, že nechodí do školy, nebo že chodí pozdě. To je takové tradiční. No. A pak, když jsme někde měli jet, na výlet, na hory, na zájezd do Francie, co je potřeba. Já jim teda ještě vždycky před třídníma schůzkama, protože oni si sedají do lavic jako ty jejich děti, tak jim tam vždycky dávám ty testy, co jsme napsali, aby viděli, jak se tady snaží a nesnaží. A tu výslednici známek. Aby viděli, jak mají v jakém předmětu vlastně ty jednotlivé známky. Taková výplatnice.“

B: „Člověk byl občas překvapen, co tam má za známky.“

Erika: „Asi tak. No a pak rodiče, někdo musí psát zápis na té třídní schůzce. Potom na konci té hodiny tam musí odhlasovat, že všichni souhlasí s tím, co se tam napsalo, a já pak ten zápis odevzdávám paní ředitelce.“

B: „Hm. A to odevzdávají všichni učitelé?“

Erika: „Každá třída má vlastně povinnost zapisovat, to, co se na těch třídních schůzkách probírá, aby vedení školy mělo vlastně představu, že jsou nějaké problémy, protože ono se

z toho pak vybírá, když z toho vyplyne nějaké problémy s učitelem, učitel se třídou, tak se to potom řeší. Vlastně je to i takový podklad pro tu paní ředitelku, jako jestli jsou problémy, nebo ne.“

B: „A tam se vlastně musí podepsat i ten rodič.“

Erika: „Jo, ten, kdo ten, kdo to píše. Musí se podepsat a napsat, že všichni souhlasí se zněním zápisu.“

B: „Takže se ten zápis ještě čte na té schůzce?“

Erika: „Měl by se číst. Takhle, čte se na té schůzce a rodiče musí říct, jestli s tím souhlasí, nebo ne, s tím, co je v tom zápise. Kdyby někdo nesouhlasil, tak by se tam asi muselo napsat, že ten a ten nesouhlasí tady s tím a tady s tím bodem. A to se mi vlastně ale nikdy nestalo.“

B: „A paní ředitelka si pak třeba vyzve učitele, když tam vidí nějaký závažný problém v tom zápise?“

Erika: „Někdy se o tom baví s třídním, jestli je tam nějaký problém. Někdy jde přímo za tím učitelem, že třída to takhle vnímá, jak ten učitel to vnímá. Pak většinou se tam jde na hospitace, aby se vlastně vědělo, jak ta třída pracuje, aby se vlastně vědělo, jestli vina je na straně žáků, nebo na straně učitele. Protože někdy se prostě stane, že ta třída si s nějakým učitelem nesesedne, to tak jako může být. Že jo. Takže pak dojde třeba k výměně to učitele. Prostě na základě tady těch stížností, nebo prostě neshod.“

B: „A ta hospitace, to probíhá tak, že tam přijde paní ředitelka, nebo někdo jiný?“

Erika: „Někdy přímo paní ředitelka, někdy někdo ze zástupkyň. Většinou před hodinou řeknou, že přijdou na hospitaci. To není jako tak, že by ten učitel to nevěděl čtyři dny dopředu, ale většinou se to dozví hodinu předtím. Nebo i deset minut předtím, než ta hospitace je. To je velmi nemilé. Zavolá o přestávce, tak já se jdu podívat na tvoji hodinu. To člověk není úplně rád.“

B: „No, to ne. Takže na základě té hospitace, když se tam zjistí nějaký problém, tak se může změnit učitel na předmět, nebo kdyby byl problém s třídním, tak to se pak taky řeší?“

Erika: „Kdyby byl problém s třídním, tak to se pak řeší tak, málokdy se to stává, ale stává se, že byl vyměněný, ale já jsem to zažila asi jednou, nebo maximálně dvakrát, za tu dobu, co jsem tady. Když se vyměnil třídní učitel pro neshodu s tou třídou.“

B: „To je tedy spíš vzácnost.“

Erika: „To je vzácnost. Jako úplně. To je fakt jako minimální. To je spíš extrémní. Spíš je častý, že ta třída má problém s nějakým vyučujícím. Nebo vyučující s tou třídou. Ty víš, jak jsme řešili taky, že jo. Takže to se vlastně taky tak řeší.“

B: „Tak jo, tak teď něco k té komunikaci s rodiči. Mě by zajímalo, co se snažíte udělat pro to, aby probíhala hladce? Není to snadná otázka, člověk nad ní moc nepřemýšlí.“

Erika: „Není to snadná otázka. Asi se snažím být k nim upřímná, otevřená. Někakým způsobem navázat, vystupovat pozitivně proti nim a brát je jako partnery. Aby jim člověk neříkal, že je tady z nějaké moci, nebo vůle. Prostě tak. A není to vždycky jednoduchý.“

B: „To chápu. A když byste si měla představit ideálního rodiče z hlediska té komunikace, tak?“

Erika: „Tak je takový vstřícný a ochotný, když je potřeba řešit nějaké problémy. Prostě přijde, popovídáme si. A potom se vlastně nějak snažíme řešit spolu. Nebo že to chce řešit, jsou někdy rodiče, kteří to řešit nechtějí, nebo nevidí ten problém. Říkají si, dítě moje je jiné, protože děti se někdy chovají jinak doma než ve škole, takže rodič má někdy ten zkreslený trošku pohled na to dítě.“

B: „Hm. Takže nějaká motivace ten problém řešit, nebo přiznat si ten problém.“

Erika: „No a vlastně chtít to řešit. Přiznat si ten problém a jako chtít to řešit. A pak jako nehroudit se z toho. Protože pak někdy mají pocit, že zklamali v té výchově, že vlastně oni to špatně udělali. Tak pak jim třeba i jako pomoci. Že se to stává, že to dítě není špatný. A není zatracený, když jednou něco provede. Protože oni pak mají pocit, když třeba přiznali, že to dítě to provedlo, tak pak mají pocit, že ta škola na něj se pak bude dívat s despektem, že pak je už jako zaškatulkovaný to dítě někde. Což si myslím, že jako nebývá. Že jako něco v sekundě provedou, a pak už se to dál neřeší.“

B: „Takže jim dát nějakou naději, že to bude lepší.“

Erika: „Bude lepší.“

B: „A že to pak nebude dělat každý den.“

Erika: „Ale zase pak záleží na rodičích. Hrozně. Jako na konkrétních rodičích.“

B: „To mě spíš překvapuje, já jsem myslela, že rodiče budou mít problém s tím, že škola, jako dávat tu zodpovědnost na tu školu, že tam je nějaký problém a že tam je chyba třeba.“

Erika: „Mně naopak jednou rodič řekl, že to moc řešíme, jako že to zveličujeme. A že ty tresty a to, že se to jako řeší, je zbytečné. A bohužel u tohoto chlapce to úplně jako, ten jako si ty různé delikty nese stále. Jako, že tam, kde jako by k tomu ty rodiče přistoupili. Jako ano, je to problém, vyřešíme to. a udělala se za tím čára, půjdeme dál. A i to tak řešili se těma dětma, tak tam je ten vývoj pozitivní. Ale tady s tím rodičem, vy to řešíte moc, drsně a vy to vůbec řešíte, tak ten člověk dodneška není charakterní. Snaží se mě obelstít, podvést. Jakoby, že se to tak jako nese celou tou dobou. Což je jako zajímavý, že zrovna tenhle rodič, kterej tohle říká, tak ten jako není rovnej. A ty jiný, který taky měly, protože my jsme ve třídě řešili různé problémy, tak tam se to jako krásně zklidnilo.“

B: „A vy jste tady i měla studenty na stáži jsem zjistila, kdybyste si představila ..., že nastupuje nově na školu, kde bude vyučovat a potřebovala by poradit ohledně komunikace s rodiči, by byla hladší, dobrá, ta komunikace, tak co by ... mohla udělat pro snadnější komunikaci s rodiči?“

Erika: „Aby se jich nebála. Aby se jim jako vždycky snažila říct, jak to je. Protože ona je taková hodná. A prostě někdy ti rodiče jako by mohli ji nechtít poslouchat, nebo ji brát vážně, protože je mladá. Protože mají pocit, že když je učitel mladý, že jim jako nemá co radit, a já jsem to měla taky, když jsem začínala, že si říkají, vždyť jako, co vy nám budete radit, když nemáte žádné zkušenosti. Vy prostě jako nemáte nám co říct a je tohle jako strašně těžký říct, že ta škola má nějaká pravidla a že ta škola se musí chovat podle těch pravidel a že to musí respektovat i to dítě i ten rodič. Jakoby tu, jakoby si vybudovat tu pozici, že já tu nejsem jakoby z té pozice moci, ale že musím dodržovat nějaká pravidla. Že když to dítě je nedodrhuje, tak je to prostě špatně. A že to pro toho rodiče je jakoby problém. Pro ... bych řekla, že musí být prostě jako sebejistá. I když je to těžké. A asi aby se když tak poradila,

vždycky je ta porada se starším kolegou, nebo s jakýmkoli kolegou v kabinetě. Když se s někým, kdo už má nějakou tu zkušenost, tak se s ním pobavit.“

B: „Já asi myslím, že všechno, co mě zajímalo, tak jsem se zeptala.“

Erika: „Jinak my využíváme ..., jako tu psycholožku, já jsem měla obrovské problémy se šikanou. My jsme to podchytili hned během roku.“

B: „Takže to je spíš na tom nižším gymnáziu?“

Erika: „To, co jsem měla, tak to bylo na tom nižším gymplu. Ta prima, sekunda, kdy oni si jako ty pozice a tak a pak v té sekundě to bylo jako, to bylo jako, tak to jsem měla jako velký problém. A musím říct, že s tou ..., jako psycholožkou, to bylo jako jedinečný. Já jsem jí to řekla a začali jsme to řešit a i ti rodiče prostě byli z toho jako hodně smutný. Maminka plakala. Prostě takhle to je, ono se to vyřeší. A pak, musím zaklepat, jsme měli ještě tři sezení, jako psychologický, a pak jsme jeli na hory a máme víceméně jako klid, no. Ale že se to má řešit. Protože častokrát, když to je, tak ti rodiče mají pocit, že ten učitel zklamal. Jo, že jakoby ten třídní, že to je jeho chyba. Ale to podle mě se nedá ovlivnit, jaké děti tam má. Ale podle mě je důležitý, aby se to řešilo. No a řešili jsme různé věci, to já mám teď jako velmi specifickou třídu. Já jsem viděla, nejí, nebo málo jí. Hází věci do koše. Tak jsem volala pak rodičům o prázdninách, že mám jako pocit, že tady není něco dobře. ale je to postaveno na tom, že já mám s těma rodičema jakoby dobrý vztah. Takže jako se jim nebojím zavolat, že tady ta tadyto a myslím si, že tam je problém.“

B: „A jak se buduje ten dobrý vztah? Co kdybyste měla poradit.“

Erika: „To hrozně záleží, jak se sejdou ti rodiče. Jo prostě, když ti rodiče jsou fajn, tak vlastně to jde tak jako samo. Protože my jsme měli s paní ředitelkou problémy i kvůli výzdobě třídy a rodiče byli jako jednotní. Taky ubránili svoje děti. Takže to bylo jako fajn. Ale jako v dobrém. Protože to nebylo něco tragického. Na růžovo. Na fialovo. Já jsem měla jako štěstí, že tady ti rodiče jsou fajn. Ti vaši ti byli taky fajn. A předtím, co jsem měla třídu, i když jsem byla jako mladá, tak byli jako hrozně bezvadní. Takže já si jako nemůžu stěžovat. ... setkala jsi se nějakým protivným rodičem, když jsi byla třídní? A jako jak se to buduje, se ptá Bára. Já říkám, že to je jako hrozně těžký. Že záleží, jak se ti rodiče sejdou, že jo. Říkám, vždycky jsem byla taková jako otevřená, jako jednala jsem s nima narovinu. Nejsou

úplně příjemný rodiče v tý ... Ale tam já jenom učím. Ale bylo to tam takový jako, že si to tam neseslo, že jedna skupina rodičů si přála něco jiného než ta druhá skupina rodičů a ty děti je doma ještě špatně informovali. A poskytovali tam jako překroucené informace. Že byli jako nepříjemní. Ale od té doby jsem jim to vysvětlila a od té doby už zase nic. Jako nechali si vysvětlit. Nebylo to jako. Jako co jsem byla jako třídní, tak to jsem měla jako s rodičema vždycky bezvadný vztahy. Já taky to říkám, že si na to jako nemůžu stěžovat na tohle.“

B: „No tak jo, tak já moc děkuju.“

Erika: „No tak není zač Baruško.“

Příloha 6 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 13: Františka, učitelka

B: „Ta práce se týká komunikace učitel rodič, tedy používám i hledisko školní psycholožky k tomu. A tak by mě zajímalo, jak komunikujete s rodiči, jestli jste třídní učitel?“

Františka: „Tak třídní učitel jsem, mám tedy sextu, což znamená druhý ročník velkého gymnázia. A s rodiči komunikuji jednak teda přes mail.“

B: „A ne teda bakalář, ale mail.“

Františka: „Přímo přes svůj soukromý mail. Mají na mě i telefonní číslo rodiče, pokud něco potřebují řešit okamžitě. Tak si myslím, že ten telefon je jako nejlepší varianta. Že se to prostě vyřeší hned, než složitě jako mailovat. Upřímně já to jako nemám moc ráda. Protože u toho mailu člověk musí, když je nějaký problém, přemýšlet nad každým slovem. A ta komunikace, když na druhý straně máte někoho, kdo okamžitě reaguje, je lepší. Takže asi tak.“

B: „Tak jo. A čeho se týká ta komunikace, když píšete rodičům, nebo telefonujete?“

Františka: „Tak pokud telefonuju, tak to už se musí stát něco jako opravdu závažného. Že je prostě nějaký kázeňský problém. Nebo tak. Upřímně, tahlecta třída a ta třída, co jsem měla předtím, to byli velice slušné a hodné děti. Takže se tam semlelo něco málokdy. A jinak tím mailem když tak omlouvají, když je to dítě nemocný. Nebo jim potom posílám hromadný maily, když jsou třídní schůzky nebo výlet. Nebo takovýchle záležitosti, které je potřeba vyřešit.“

B: „A děti se tedy mohou omlouvat přes e-mail, nebo je k tomu potřeba nějaký formulář?“

Františka: „Mají omluvné listy. Vy, co jste měli ty studijní průkazy, to už dnes není. Mají omluvný list a prostě omluvenky se píšou tam.“

B: „A když to dítě ztratí, což si umím představit.“

Františka: „Tak se mu vystaví novej. To se jako stává velice často.“

B: „Právě.“

Františka: „Ale já jako upřímně, když od toho rodiče dostanu mail, že dítě je nemocné, tak to omlouvám už bez toho, že jako to nemusí být v tom omluvným listě, protože prostě vim, že mi to píše doopravdy ten rodič.“

B: „Když byste si představila rodiče z vašeho hlediska ideálního, tak jak by měl vypadat? Jak by se měl projevovat?“

Františka: „Tak já myslím, že jsem vždycky měla ideální rodiče, zatím s nima vycházím a nikdy jsem neměla problém, no. Jako ty rodiče, já nemám ráda takovýto jako zapírání a vždycky se mi jako osvědčilo, že prostě jsem uhodila, párkrát se mi to stalo, jako, kde je, měl by být ve škole. Tak jako aby rodiče prostě nezapírali a věděli, že prostě společně to musíme vyřešit. Protože jako ty děti nekrýt jako za každou cenu. Pak to vždycky skončí špatně. Protože je vždycky lepší začít hned a důvěřovat těm rodičům. Daleko lepší než nějaký neomluvený hodiny, tak ty děti mají jako, protože ty rodiče se o ně starají, že jo, takže pro ty děti je daleko horší, že to zjistí ten rodič a že mají doma peklo než prostě nějaká neomluvená hodina na vysvědčení, no to jako. Nebo napomenutí třídního učitele. To je takový trošku směšný.“

B: „A když byste si měla, když si představíte, že mluvíte s tím rodičem a řešíte nějakou vážnější věc, tak co se snažíte udělat pro to, aby ta komunikace proběhla dobře? Jaké podmínky?“

Františka: „Tak vážnější věci asi není dobrý řešit po telefonu. Že jo, to už pak ta hodně závažná věc si toho rodiče pozvu. Snažím se mluvit klidně, nerozčilovat se, aby ten rodič věděl, že jsem na jeho straně. Že prostě nejsem na té druhé straně barikády. Že prostě chci tomu dítěti pomoci. No. To je asi celý.“

B: „To je důležitý. Jestli, když řešíte nějakou vážnější věc, je někdo, kdo by vám mohl pomoci? Na koho byste se obrátila?“

Františka: „Tak pokud tady na škole, tak je to psycholog, nebo metodik prevence. Vzhledem k tomu, že sedí tady v kabinetu, tak to řeším s ní než s psychologkou. To tady docela funguje.“

B: „A jestli vás nějak vedení podporuje v komunikaci s rodiči?“

Františka: „To nevím, asi, nevím. Opravdu, že by nás podporovalo? Já si myslím, že to nechává jako na nás. Že do toho zasáhne paní ředitelka až v momentě, kdy už se něco opravdu děje. Asi tak.“

B: „A jestli se můžu zeptat, před třídní schůzkou, vždycky probíhá rada učitelů.“

Františka: „Rodičů. Nebo pedagogická rada?“

B: „Pedagogická rada. Jestli Vám paní ředitelka říká, co byste měli zmínit? A přibližně, jak ty body zní?“

Františka: „To jsou spíš vždycky organizační záležitosti. Jako prostě já nevím, řekněte, kdy jsou výlety, maturity, kdy budou přijímací zkoušky. Pak prostě zdůrazněte, když má problém, že se děti nepřezouvají. Máme prostě vysokou absenci, zdůrazněte na třídních schůzkách, apelujte na třídních schůzkách, aby ty děti chodily do školy a tak dále a tak dále. Prostě je to od situace. prostě co se děje. Ale těch bodů je vždycky pár. vyberte prostě dvě stovky n kopírku a pět set korun na radu rodičů.“

B: „A, mě ta myšlenka úplně utekla. Jo, chtěla jsem se zeptat, na co se třeba ptají rodiče na těch třídních schůzkách. Jestli se to jako mění, nebo ne.“

Františka: „Moc se to nemění. Jako já říkám, já vždycky mám ty rodiče jako strašně hodný, milý. Oni se moc neptaj. Jako nikdy jsme neřešili, že by byl nějaký problém v té třídě. Nebo tak no. Teď budeme řešit semináře. Tak to jsme na těch třídních schůzkách, co teď byly, trochu řešili. Jako kdyby vědět, co si teda myslím a co bych teda doporučila. Na co by se ty děti měly přihlásit. No tak, no. Já si myslím, že jsou jako celkem spokojený. Že jakoby pak ty dotazy vznikají v tom momentě, kdy děti jsou s něčím nespokojený, pak se to přeneso na ty rodiče a pak se to ventiluje na těch třídních schůzkách. Ale to jsem jako, nemyslím si, že.“

B: „A je ještě, když byste měla nějaký vážný problém, něco, co vás napadá, co by vám mohlo jako pomoci. Jako něco, co byste potřebovala navíc? A co teď jako nemáte?“

Františka: „Jako pro komunikaci s těmi rodiči? Mě jako celkem nic nenapadá, protože já vždycky, když se něco stalo, tak jsme to vždycky nějakým způsobem vyřešili. Já jako když tomu rodiči zavolám, tak on se mnou komunikuje. Rozebereme to, vyřešíme to. třeba nemám v té komunikaci problém. Víím, kdy napsat mail, kdy zavolat, kdy to prostě vyřešit. Poslední fáze je prostě si je pozvat sem.“

B: „Když tedy telefonujete kvůli nějakému vážnějšímu problému, jak začnete tu komunikaci?“

Františka: „Já nevím.“

B: „Když byste si představila, že řešíte něco s rodičem a teď byste mu začala volat, tak jak to vypadá?“

Františka: „Nevím no, snažím se jako na začátku uklidnit, takže se člověk představí, jako dobrý den. Záleží, jak závažná situace.“

B: „Třeba že nechodí žák do školy.“

Františka: „Tak pak jako řeknu, že se moc omlouvám, že bych potřebovala vyřešit určitou situaci. Na začátku se člověk omluví a pak teda začne, co teda potřebuje a jaká situace teda nastala.“

B: „A ještě mě napadlo, jestli tady máte nějaká setkání učitelů, kteří vedou třídy?“

Františka: „No, já vím, no. Občas jednou tak za rok, když je takovej ten. Někdy se paní učitelka smiluje, když je takovej ten třeba je ve čtvrtek volno, v pátek se jde do školy. Tak někdy udělá to, že děti mají volno a v pátek je soustředění těch třídních učitelů.“

B: „Bych taky radši asi chtěla volno. A tam jsou jenom třídní učitelé?“

Františka: „Můžou přijít i ti další, ale pak jsou tam hlavně třídní učitelé. A zve teda kolegyně nějaké odborníky zvnějšku. Tam byla nějaká paní psychologka, pak tam byl pán, ten je dobrej, ten se zabývá jako těmi negativními jevy mezi studenty. Prostě šikana, kyberšikana, drogy.“

B: „A nějak vás to obohatilo?“

Františka: „Já nevím, já to moc nemám ráda. Moc mě to neobohacuje.“

B: „Jestli jste tam získala nějaké nové informace?“

Františka: „To snad ani ne.“

B: „A ještě jestli máte nějakou možnost sdílení těch informací?“

Františka: „Tak prostě si někdy promluvíte s kolegou. K někomu máte blíž. Prostě s někým se nebavíte vůbec. Tak si sdělujeme. Třeba ... určitě.“

B: „Tak jo, za mě je to asi všechno.“

Příloha 7 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 21: Gabriela, školní psychologka

B: „Jestli bych Vás taky mohla poprosit o krátkou sebezprzetaci?“

Gabriela: „Jo. Tak pracuji tady na škole už deset let. Nastoupila jsem hnedka po škole. Takže je to moje první zaměstnání v profesi psychologa. A už jsem tady tak nějak zůstala. Neplánovala jsem jít do školství. Takže byla to náhoda. Protože to byla první nabídka. Tenkrát jsem ji vzala, a pak jsem zůstala. Nakonec. Ač jsem myslala, že nikdy s dětmi pracovat nebudu. Ale asi je to možná dáno tím, že jsou to dospívající. Protože si třeba

neumím představit, že bych pracovala s malými dětmi třeba na základce. Protože je to něco úplně jiného. A tady se to tak nějak blíží nějaké představě, co si myslím, jak dokážu pracovat s lidma. Ale s dětma, že to musí být mnohem náročnější. Já to vnímám, že je to taková pěkná práce a není moc stresující. Ani nějak náročná ve smyslu, že by si to člověk nosil domů. Takže za těch deset let mám pocit, je to pěkné. Že jsem ani nečekala, že budu mít tak dobrou práci. Z hlediska nějakého mého pohodlí. Ty dospívající jsou takoví nabíjející, čiší z toho taková naděje. Že si myslím, že třeba v léčbě by nebylo tolik té naděje. Že si myslím, že ta práce v té škole, že formujete možná trochu nějaké mladé lidi a zároveň ještě mají spoustu času to nějak dotáhnout. Takže nevím, co jste chtěla slyšet. Studovala jsem psychologii. Ne na pedagogické fakultě. Ale nevěděla jsem, do čeho jdu. Že jsem měla dva semestry školní psychologie. A nějakou stáž. Krátkou. Asi dva týdny. Že jsme zadávaly nějaké dotazníky. Ale de facto, když jsem nastoupila, tak jsem nevěděla, co se ode mě očekává. Jako od školního psychologa. Takže to bylo takové, docela jsem to měla mlhavé. A musela jsem to jako hledat, než jsem našla ty cesty, jak dělat tu práci. Ještě něco, jestli Vás zajímá?“

B: „Ne, děkuju moc. Super.“

B: „Zajímalo by mě, jak nahlížíte na to, jak komunikuje učitel s rodiči?“

Gabriela: „Tady u nás ve škole?“

B: „Ano.“

Gabriela: „Já vlastně nemám jinou zkušenost. Když, tak jenom sdílenou z nějakých školení. Ale jak to vidím tady u nás ve škole, tak mám pocit, že to je hodně na pohodu. Ta komunikace našich učitelů s rodiči našich žáků. A velmi málo jsem se setkala s tím, že by ti rodiče nebo učitelé o to nestáli. Že vždycky když dojde k té komunikaci, tak mám pocit, že je vítána na obou stranách. Když učitelé o tom mluví, tak jsou vlastně rádi, že rodiče do té školy dojdou, nebo se zajímají. A nevím, jestli to stoprocentně platí i naopak, jestli ti rodiče jsou rádi, když jim učitelé volají, někdy třeba taky jo, ale vlastně o to stojí většina kolegů. Že to není takové, ach, bude rodičák. Když, tak je to proto, že to bývá pozdě odpoledne, bývá to od pěti do sedmi. Ale zase nebývá to tak často. Už jsme to zredukovali už proto, díky tomu, že máme spoustu věcí v tom školním informačním systému, takže už těch návštěv osobních tímhle ubylo. Že když ten rodič sem osobně jde, tak je to, že už se něco řeší. Co se

nedá vyřešit jen po telefonu, nebo to není jen nějaká banální informace. Ohledně prospěchu. A to je to, s čím já se setkávám. Možná ti učitelé komunikují mimo to, zejména třídní učitelé. Tak asi řeší mnohem víc, absenci a docházku. Asi denně. Ale učitelé, kteří nejsou třídní, tak myslím, že se to tím informačním systémem, tou technologií, trochu se to vyčistilo, že té osobní komunikace ubylo a zůstalo jen to, když už je to nutné, nevyhnutelné. Kdy rodič jako by navázal ten osobnější kontakt. Takže možná ty technologie to oddálily, ale na druhou stranu to udělaly takové čistší pro obě strany. Ale třídní učitelé jsou jiná kapitola. Že si myslím, že tam je ta komunikace intenzivnější. Ale zase si myslím, že do toho třídnictví nejdou lidi, co o to nestojí. Že si myslím, že když člověk chce být třídní, no, někdy se tomu brání a říká, chceme pauzu aspoň rok. Nechceme být furt třídní. Ale myslím si, že to nastavení je jakože jo. Jako, že kdyby to úplně nechtěli dělat a vědí, co to obnáší, tak můžou z toho vycouvat a nemusí tím pádem tolik komunikovat i s těmi rodiči. Protože jako řadový učitel nemusíte tolik. Takže tam si myslím, že je rozdíl. A u těch třídních je to asi na denní bázi. Že když ten student chybí, tak ta komunikace je mnohem intenzivnější a zase taková praktická, většinou nejde o nic závažného. Prostě vyrozumění informací, proč to dítě chybí, nebo takové jako banality spíš. A když je nějaký problém, tak to je spíš otázka na ty učitele, jak to vnímám já. Asi jsem se nesetkala s takovou reakcí, že by ti rodiče to odmítali. Možná je to proto, že tady málokdy dochází k nějakým velkým konfliktům učitel versus rodič. Jako zažila jsem. Obvykle se to pak týkalo toho, že byla skupina rodičů nespokojená z nějaké výuky nějakého učitele. Tak to jsem zažila několikrát. Tak to asi ten učitel moc o to nestojí, když na to dojde. Třeba se pak stane, že se sejdou prostě několik rodičů a ten učitel musí vysvětlovat. Musí tam dojít, musí těm rodičům, ukázat proč dělal, co dělal. Tak to je asi hodně náročné pro toho učitele. Ale stává se to u nás spíš výjimečně. Že už teď si nepamatuju tři roky, že by k něčemu takovému došlo. Takže to jsou takové jako nepříjemné stránky komunikace. Ale zase když jsem u něčeho takového byla, tak co jsem já viděla, tak to bylo vždycky velmi civilní. Nezažila jsem komunikace agresivní rodič, nebo opravdu nějaká těžká opozice. Možná jsem něco zapoměla, co se mlelo, a pak to vyšumělo. Jako nějaké vyhocené konflikty. Jako, co spíš já vidím, když sedíme já, učitel a rodič a i to dítě. Tak jsme vlastně všichni rádi, krom toho studenta, ten není vždycky tak úplně rád, ale my jako dospělí, tak jsme rádi, že jsme se mohli potkat a některé věci jsme si mohli říct tak nějak narovinu. I u těch učitelů je to někdy úleva, když vidí, že ten rodič je vlastně spojenec. Někdy

je to na škodu vůči tomu studentovi. Ale snažíme se vyvažovat, aby se v tom necítil úplně špatně ten student. Když je to nějaký problém ve smyslu záškoláctví, nebo nějaký problém kázeňské něco. Tak jako to nebývá příjemné pro toho studenta. A málokdy se stane, že ten rodič se postaví za to dítě, že odmítá zcela tu naši argumentaci. Většinou dokáže to nehlédnout i z té naší strany. Že málokdy ten rodič je, že by jenom hájil ta práva svého dítěte bez ohledu na to, co se děje v té škole. Tak já nevím, jestli jsem Vám zodpověděla.“

B: „Jo, děkuju moc. A vy jste vlastně předskočila i tu další otázku, čeho se ta komunikace týká.“

Gabriela: „Hm. Záleží jaká. Jestli myslíte ta osobní komunikace, tak ta osobní opravdu to už musí něco být. Ve smyslu student nedochází do výuky, jak by měl, nevíme, z jakého důvodu, jestli jsou tam nějaké závažné důvody. Nebo o nich pochybujeme. Nebo jsou tam nějaké studijní problémy, student nám neprospívá. Z něčeho prostě je na propadnutí. Děje se ještě něco jiného, nějaký osobní problém. Dítě je nemocné, závažně nemocné. A to je taková ta problémová a časově náročná komunikace. Pak jsou takové běžné věci, kdy je to takové praktické, proč to dítě tady není. Krátké, kolikrát po telefonu. Nebo po e-mailu.“

B: „Tak děkuju, pak by mě zajímalo, jak nahlížíte na to, jak by měla vypadat dobrá komunikace učitele s rodičem.“

Gabriela: „Tak asi jsou nějaké zásady, které, podle mě už byly sepsány. Podle mě většina učitelů by je asi měla znát. Jestli je znají všichni, tak to úplně nevím, ale myslím, že by to nemělo být nikdy takové to konfrontační, kdy komunikujete s tím rodičem z pozice nějaké moci. Že vždycky je lepší tu komunikaci vést ve smyslu partnerství. A to i opravdu v těch závažných kauzách, když jsme tady měli nějaké šikanování. A vlastně to byla komunikace s rodičem toho agresora. Tak i v takové situaci je třeba dbát na to, aby to nebyla jen konfrontace, kdy říkáme, vy jste udělal výchovnou chybu, nebo Vaše dítě se chová nevhodně nebo tak. Ale vždycky tam snažit se vnést nějaký ústředový prvek, stalo se to a to, popsat tu událost popisně, co nejméně hodnotit. Navrhnout způsoby, jak s tím dál pracovat, aby ten rodič neměl pocit, že to jeho dítě je nějaký delikvent, který prostě musí být úplně potrestán, ukázkově. Aby to mělo smysl. Aby to dítě vidělo, že udělalo chybu. A aby to nebyla nějaká fatální chyba, která ho odsoudí k nějakému nálepkování, který už zůstane prostě špatný člověk. Ně konfrontačně, ale mně se osvědčilo, že, učitelům, byly i nějaké školení na tohle

téma, používat co nejvíce popisný jazyk. Popsat, co se stalo, ale snažit se u toho nehodnotit. Neříct, Vaše dítě je nevychovaný spratek, ale říct, Vaše dítě tehdy a tehdy udělalo to a to. popsát to chování, aniž bychom ho vztáhli na celou osobnost toho studenta. Tak podle mě to je důležitá zásada. A furt myslet na to, že my toho rodiče potřebujeme. Potřebujeme ho k tomu, aby se udělala nějaká náprava, aby to dítě přijalo, že my požadujeme něco a třeba neustoupíme a chceme, aby něco dělalo tak, a tak a ne tak, jak to udělalo. A k tomu potřebujeme, aby ten rodič nám v tom pomohl. Protože pokud bude rodič na straně toho dítěte v tom smyslu, že ho bude bránit, že to neudělal špatně, udělal to správně a z našeho pohledu to špatně je, tak je tam rozkol, který už se nemůže zacelit. Takže, když je to takhle závažné, tak snažit se ne z pozice moci, ale z pozice, chcete tady studovat, chcete, aby Vaše dítě tady studovalo, tak pojďme se na tom domluvit, za jakých podmínek. Takže tak. No, já nevím, jestli jsou ještě nějaké zásady, normální je nekřičet, já nevím, co by tam ještě tak mohlo být. Asi mít na to klid. S tím jsem se už párkrát potkala, že to nebylo. Že je dobré si na to vytvořit ty podmínky. To znamená, aby tam nebyli lidi, co tam nemají co dělat. A aby to nebylo deset učitelů a jeden rodič. Že je dobré, když se to nějak vyváží. Fakt i početně, aby ten rodič neměl pak pocit, že je na nějakém pranýři za to své dítě. Ale nemusí tam být vždycky pět proti Vám a mít na to klid, ve smyslu, aby tam nezvonil furt telefon, aby to bylo jasné. I vymezení je kolikrát dobré. I tomu rodiči dát vědět, to setkání bude asi tak a tak dlouhé. Aby se na to připravil, že se staví ve škole a za patnáct minut už musí být někde jinde. Prostě vykomunikovat dopředu tadyty praktické věci. Že se potkáme tehdy a tehdy a bude to asi na hodinu a bude tam ten a ten. Aby ten rodič, když už jde na takovou schůzku, která může být potenciálně nepříjemná, aby přesně věděl, kdo tam bude, jak dlouho to bude trvat, k čemu to bude. Takže vlastně dopředu sdělit tadyty věci. Nejlépe po telefonu. To znamená, mě se víc osvědčuje nejprve zavolat, než jenom psát e-mail. Jako když se nedovolám, tak jako i píšu e-mail. Ale vysvětluju do e-mailu, ale lépe se mi osvědčuje do telefonu, protože i ten tón je důležitý. Když to dostanete jenom v e-mailu, tak to může znít tomu rodiči stroze, nebo jako, tak už se začne jako bát, tak aby sem nešel s tím strachem. Ježiší, co to zas bude. Takže i do toho telefonu tak jako zklidnit, že. No, tak jako tolik.“

B: „A když by k Vám na školu přišel nový učitel, nová učitelka, co byste mu tak jako poradila, jak by měl komunikovat, aby ta komunikace byla dobrá.“

Gabriela: „To se mi ještě nestalo, že bych něco takového udělala. Nejsem si úplně jistá, jak to u nás funguje. Ale já z mé pozice, co se snažím udělat, tak, že když dojde někdo nový a vidím ho v jídelně, tak si k němu sednu. A řeknu mu, kdo jsem. Nebo se zeptám, jak se mu tady líbí. Nebo, jak to vnímá. Takový smalltalk. Ale, že bych cíleně za tím novým učitelem šla a nabídla mu pomoc, to jsem ještě neudělala nikdy.“

B: „A kdyby on přišel za Vámi.“

Gabriela: „A kdyby on přišel za mnou, asi bych mu poradila, aby se nestranil kolegů. Aby co nejvíce šel do té socializace. Třeba i v té jídelně, to jsou takové prosté věci. Ale aby si nesedal ke stolu sám, jenom proto, že se bojí, ale aby se od začátku snažil s těmi kolegy sám seznámit. Takže, když někde sedí v jídelně u stolu, kde nikoho nezná, tak aby se nebál si přisednou a říct, já jsem ten a ten a jsem tady nový. A tak. Pak je dobré účastnit se i těch mimoškolních akcí. Míváme takové ty Vánoční večírky a třeba i na koncerty, co děti mají. Vlastně v rámci nějakých těch svých aktivit. Tak pak je vždycky nějaká přehlídka. Tak těm začínajícím učitelům, myslím, že je dobré se ukazovat a účastnit se těch akcí. Aby se lépe začlenili. No, my tady máme zavádějího učitele, což by měl být učitel, který dostane na starost, toho nově příchozího. Tak, aby co nejužěji se ho ptali na cokoli, aby byli aktivní, aby nečekali, že ten zavádějí učitel za nimi dojde. Protože popravdě, já úplně nevím, ale že popravdě je to někdy těžké, zvlášť, když nesedíte v jednom kabinetu. S tím novým učitelem. Tak, myslím, že o ně není tolik pečováno. Když je to v tom jednom kabinetu a když to tak vyjde, že ten nový se dostane tam, kde ten zavádějí sedí, tak si myslím, že je to takové přirozené a že to není třeba regulovat. Ale už se stalo mockrát, že ten nový sedí úplně někde jinde a jeho zavádějí učitel je někdo, kdo sedí zase někde jinde. Tak jako chodit za ním. Takže vlastně využít toho zavádějího učitele a furt se připomínat. A vlastně se tak jako nalepit na toho člověka. a nebát se toho. Protože to, že ten zavádějí učitel za Vámi nechodí sám, to není jeho nezájem, ale prostě nestíhá, neuvědomí si, třeba ten učitel něco nemusí vědět. Jo, takže ten nový by měl být vlastně docela aktivní. Což může být docela náročné pro někoho, kdo se neumí zorientovat a teď mu nikdo nedá tu berličku, pojd'. Někdo to udělá. Ale když to ten zavádějí neudělá, tak vlastně prostě musí to udělat ten nový.“

B: „Takže aktivita.“

Gabriela: „Ano, aktivita. Klidně i na banality se ptát.“

B: „A co si myslíte, že učitelé dělají, aby ta komunikace probíhala efektivně, aby byla dobrá?“

Gabriela: „Naši učitelé?“

B: „Hm. V praxi.“

Gabriela: „V komunikaci s rodiči. Já to asi úplně, řadoví učitelé nevím. Já to vidím na těch třídních, že hodně z nich má takový systém, jak komunikuje s těmi rodiči svých žáků ve své třídě. Mají třeba, berou si e-maily. Píší jim hromadné e-maily informační, co se děje ve škole. Udržují tadytu komunikaci, jako tu technologickou. Která si myslím, že je vlastně snadná, pro toho učitele. A spousta těch třídních to podle mě využívá. Nebo jim dávají kolikrát svá mobilní čísla. A vedení školy tadyto nerado vidí. Raději by byli, aby komunikovali skrze ty formální kanály, ale to mobilní číslo na toho učitele je prostě zkratka. Která kolikrát je k nezaplacení. Takže si myslím, že i tohle, poskytnout své soukromé mobilní číslo, aby s těmi učiteli komunikovali, my tady služební mobily nemáme. Nebo máme jeden pro celou školu. No a možná chodit na nějaká školení. Já vím, že se každoročně nabízí nějaký sociální osobnostní rozvoj. Tak možná někdo něco takového absolvuje. I z těch řadových učitelů. Můžou toho využít, teď to bylo něco i v rámci těch šablon. Někjaký takový státní projekt, kde se můžou dovzdělat. Tak si můžou vybrat. Nabídka tam je komunikace. Tak si můžou vybrat. Byla tam nabídka v té komunikaci. Byly tam nějaké kurzy na tohle téma. Takže někdo možná tohle využil. Nevím, co ještě. To je spíš asi na ně. Jenom ještě kolegové, co tak zmíní, jestli systematicky někdo něco pro to dělá, netuším. Asi víc mě nenapadá k tomu.“

B: „Jak myslíte, že vedení školy podporuje učitele v té komunikaci?“

Gabriela: „S rodiči?“

B: „Ano.“

Gabriela: „Tak vybízí, vedení, zejména paní zástupkyně pro střední školu. My tady máme ještě vošku. Tak tam si myslím, že s těmi rodiči, tak tam už jsou to dospělí lidé. Ti studenti, takže tam už ne. Takže na té střední škole hodně vybízí k tomu, že když je nějaký problém, ve studiu, nebo vypadá to dítě nějaké dekompenzované, v jiných směrech, tak jako volat aktivně rodičům. Zajímat se o osud toho dítěte. Ptát se proč, nebo co by za tím mohlo být.“

Nebo je alespoň informovat, že se něco takového děje. To znamená být aktivní i v tom zjišťování, proč tady to dítě není. I když je to někdy hrozně náročné pro ty třídní. Protože rodiče mají de facto povinnost nás vyrozumět sami, že dítě chybí. A když se to neděje, tak nabádá vedení, aby učitel převzal tu roli aktivněji a sám se zajímal o to. a pak asi to školení, kde, myslím, že je i stanovené, že bychom měli každý rok absolvovat. Každý něco. Tak jedna z těch oblastí je i sociálně osobnostní rozvoj. Kam i ty komunikační dovednosti spadají. Ale je to dobrovolné. Tohle nemám pocit, že by někdy bylo befelem. Že by řekli, všichni se účastníte školení o komunikaci, naučíte se komunikovat. Tak tohle si nepamatuju. Myslím, že třídní měli jednou takové povinné školení, které mělo být právě něco takového. To už bylo asi předloni.“

B: „A třídnické hodiny?“

Gabriela: „No, vidíte, máme třídnické hodiny. Ale tam je to spíš o té komunikaci s těma dětma. Že ne tolik s těmi rodiči. S těmi rodiči ta komunikace, jako nějaký rozvoj, té úrovně. Třídní měli něco povinně, možná dva roky zpátky, že jsem tam taky byla. A to bylo hodně i o tom, o té rodině toho žáka, kterou mi tolik zase nevidíme. Tak tam byla jako zviditelněná na tom školení. Prostě rodič je jako spojenec a musí se to jako brát takhle v potaz, že to je kolikrát naše jediná páka na toho studenta. Asi všechno, co mě k tomu napadá.“

B: „Děkuju. A jestli Vás napadá, co by vedení mohlo udělat a co nedělá, aby ta komunikace probíhala hladčeji?“

Gabriela: „Mně tedy teď chybí, poté, co vypuklo GDPR, že vlastně naše webové stránky byly osekány na absolutní minimum. Takže jsme jedna z těch škol, která zcela odstranila kontakty na učitele z webových stránek. Což mně osobně připadá zbytečné. A kdybych mohla vedení poradit, tak bych jim poradila, ať to prostě vrátí zpátky. Protože si myslím, že to té komunikaci vlastně nenapomáhá. Teď je tam jediný e-mail snad takový obecný jakoby na sekretariát. A ať ti studenti vědí, nebo na těch schůzkách se dovědí, že u nás každý ten učitel je to vždycky příjmení zavináč, ale není to stoprocentní. A třeba máme učitele, co mají stejná příjmení, a pak je to nějak rozlišeno ten e-mail. Ale nikde není ten seznam jako kdyby ke stažení. A to mi tam chybí. Protože si myslím, že to té komunikaci jako nenahrává. Že tam jako není. Nejsou tam informace, kdo, co učí. Kde, kdo sedí třeba v té škole na tom webu. Což si myslím, že by mohlo. Oni to jako by všechno smetli, protože GDPR, ale

myslím si, že škola se zbytečně stala pro rodiče, který se až tolik neorientuje, vlastně ani telefonní čísla tam nejsou. Jediné telefonní číslo, které tam teďka je, je na sekretariát. Prostě když ten člověk jenom si sedne k počítači a třeba najde nějaký kontakt, tak nenajde nic. Dovolá se na sekretariát, který, paní sekretářka tam může být, nemusí. A vlastně přímý kontakt na učitele už není viditelný. Na žádného. Tak, zavedlo se to poté. My jsme to tam měli všechno. Ale stáhlo se to. možná se to časem zase uvolní. Že jsme to vzali moc zkrátka. A tohle mi jako chybí, že si myslím, že dneska ty webové stránky té školy by měly být hodně návodná cesta, jak do té školy se dostat. A ty naše jsou to byste se musela podívat, abyste pochopila, co tím míním. Jsem se dívala na stránky jiných škol. Protože platí to všude. A zdaleka ne všechny školy k tomu přistoupily takhle zostrá. Myslím si, že jsme vylili to dítě i s vaničkou. Jinak, snaží se nás vybízet k těm školením třeba. A, což, někdy už jsme z toho trochu unaveni. Už jsem dlouho nebyla na nějakém osobnostně-sociálním rozvoji. Už jenom když vidím to slovo, tak mám husí kůži. Někdy je toho už pak moc. A zase dávají nám volnou ruku, že když nechceme, tak se to jako dá. A kdo naopak chce, tak může. Co bych ještě možná, nějaké interní supervize, to by se mi líbilo. Kdyby tady učitelé, nevím, jestli by o to byl zájem, já to jenom znám, že občas chodím já na nějaké supervize, kde se setkáváme jako ti poradenští pracovníci ze škol a mně to velmi pomáhá, když můžu na takovou akci jít. A možná i našim učitelům, kdyby něco fungovalo, nějaká intervize v rámci té školy, tak třeba by vždycky někdo přišel a že by si tam mohl něco řešit. I o té komunikaci, prostě nějaký problém. A to si myslím, nevím, jestli vedení někdy zvažovalo, já jsem sama s touhle iniciativou jako nevyšla, kdybych vyšla, tak by se s tím něco dělo, ale popravdě ještě jsem to neudělala. Ale líbilo by se mi to. vždycky jsem si říkala, že by to bylo pěkné, když by něco takového ve škole fungovalo.“

B: „Děkuju. A ještě by mě zajímalo, jestli někdy vstupujete do komunikace učitel rodič, Vy, jako školní psycholožka?“

Gabriela: „To je různé, může to být iniciativa výhradně moje. To znamená, nějaký student přijde a já zjistím, že by to bylo n takové setkání. Se studentem se na tom domluvíme a dojde k takovému setkání. Může to vyjít i od rodiče. rodič mi zavolá. Je nějaký problém ve škole, který chce řešit. A já vyhodnotím, že by bylo fajn k tomu přizvat i toho učitele. Takže pak se setkáváme i takhle ve trojici. Anebo někdy je to i od toho učitele. Že naopak učitel vnímá

nějaký problém s nějakým žákem. Domluvíme se, že by bylo dobré, aby ten rodič to slyšel. Že se něco děje. A většinou já pak organizuju tu schůzku. Ale je tam přítomný i ten učitel i ten rodič. Takže ta iniciativa vychází. Nevím, jestli chcete popsat nějaké konkrétní situace. Často u toho, kdy já jsem iniciátorem, poté, co to dítě přijde, tak je to zpravidla nějaký osobní problém, kdy hledáme možnost, jak to dítě vyřeší s tím rodičem za pomoci někoho dalšího. Což jsem já ten člověk tak to bývá taková spíš osobní tematika. Když volá rodič, tak nejčastěji je to opravdu nějaký studijní problém. Neprospívá v nějakém předmětu. Může to být i záškoláctví. Často. U nás se spíš teď stává, že rodiče po nás chtějí, abychom to dítě přinutili chodit do té školy, protože on už jako nemůže. Už prostě nemá páky na to dítě, aby ho donutil do té školy jít. Takže pak vlastně on volá nám, abychom se na něčem domluvili a abychom postupovali společně, jak to dítě do té školy dostat. Takže to bývá často zakázka od rodiče, že neprospívá. No a od učitele to bývá různé. Někdy je to i projev chování, který je problematický v té hodině. No a může to být různé. Může to být ze zdravotních důvodů. Že to dítě je moc úzkostné a ten učitel vlastně neví, jak má reagovat. Tak přijde. A pak to většinou vyžaduje i tu spolupráci toho rodiče. aby ten rodič věděl, že to reflektujeme v té škole. Jsou to takové projevy. A někdy je to opravdu jenom chování. Že prostě ruší v té hodině. Něco, něco. A pak dojdeme k tomu, že je to třeba širší problém i v některých dalších předmětech a dojdeme k tomu, že by bylo dobré se s tím rodičem sejít. Tam to bývá obvykle třídní učitel, kdo přijde. A pak se domlouváme třídní učitel, já a ten rodič. Nevím, no. Tak určitě šikana. To vím většinou tak, že, nebo doteď, co jsem zažila, tak některé dítě, které není oběť, upozorní, pak se to šetří a pak ten iniciátor, proč vlastně ten rodič do školy jde. Protože my ho jako škola vyzveme. Tak to je taková typická situace, nestává se často, ale stalo se. Ale častější jsou spíš záškoláctví, zdravotní potíže studentů, osobní problémy, většinou vztahové nějaké v rodině. To je asi nejčastější. Často dneska asi nejčastější, co u nás je, tak jsou psychické obtíže těch dětí. Že mají nějakou psychiatrickou diagnózu, anebo to není diagnostikováno psychiatrem, ale jsou v péči nějakého terapeuta, psychologa, co s nimi pracuje kvůli nějakým projevům. Nejčastěji úzkost, docela často porucha příjmu potravy, docela často sebepoškozování. Tak to jsou takové věci, co se u nás vyskytují tak nějak nejčastěji. Z těch zdravotních. A někdy je to opravdu závažná nemoc. Kdy dítě má nějakou vadu, organickou nemoc. Máme tady studenta s onemocněním srdečním, který vyžaduje nějakou péči. Máme tady nějaké děti, které mají handicap, typu zrakový, sluchový.

Tak to už jsou takové specialitky, které se většinou řeší tak nějak sofistikovaně, formou IVP, nebo PPP. A tam je vždycky ten rodič důležitý. Jo, tak to je taková velká oblast.“

B: „A máte tady školní speciální pedagožku, nebo to zastáváte Vy?“

Gabriela: „Máme. Protože u nás se i učí speciální pedagogika. Takže máme kolegyni, která to vystudovala a která u nás učí. A popravdě, je v tom poradenském týmu, ale u nás až tak využívána není. Protože, když jsou tady, takové typické, bývá, poruchy učení. ale většinou už jsou natolik kompenzované, tady u nás, že se s tím ti studenti dokáží vyrovnat sami, tady u nás, za pomoci těch učitelů v běžné výuce. Že toho speciálního pedagoga nemáme pro co využít, tady v té oblasti. Ale může ten speciální pedagog poradit učiteli. Což je někdy dobré, když máme studenta, co má nějaké prostě specifické věci, tak vlastně může ten speciální pedagog pomoci tomu učiteli, aby, má ty nápady, jak to udělat. Jak vlastně toho studenta, jak s ním pracovat, když má nějaký handicap, nebo když je tam nějaká porucha učení, cokoli. Ale zatím to podle mě moc není, nevím, jak kolegové to využívají. My zase nemáme tolik těch speciálně pedagogických problémů. Tady, bych řekla. Že myslím si, že na základkách je to víc. U nás jsou to spíš takové ty úzkosti, deprese a takové věci, což si myslím, že speciální pedagog tam nemá moc co dělat.“

B: „A jestli se nějak liší komunikace psycholog rodič a učitel rodič? Jestli tam je nějaký rozdíl?“

Gabriela: „Já si myslím, že to je hodně individuální. Záleží asi hodně na tom, nevím. Tady bych asi nenašla univerzální něco zásadního. Nevím, nevnímám v tom zas takový rozdíl. Častokrát, když je to jako třídní, tak se supluje v tom, co vlastně děláme. Že třídní je taková ta první linie, často spolkně i nejvíc těch stesků těch rodičů. A ke mně se pak už dostává jen to, kde už není kapacita, energie. Pak ale vlastně ty naše přístupy bývají obdobné. Jako s tím rodičem komunikujeme velmi podobně. Někdy to může být rozdíl, když to není třídní učitel. A jde o nějaký neprospěch v nějakém konkrétním předmětu. Kde ten učitel má představu, že to dítě tohle musí zvládnout. A úplně konkrétně ví, co po něm požaduje. A já jsem pak dejme tomu v té pozici, aby ten učitel nahlédl i druhou stranu, že to není jenom naplňování nějakých požadavků, učební osnovy, já nevím, jak se to teď. To je jedno. Ale já vidím i ten rozměr víc jako osobní, osobnostní. Který ten učitel ne vždycky je ochoten v prvním okamžiku vzít v potaz. Že to dítě má třeba jiný pohled na ten předmět. Celkově.

Nebo mu to třeba nejde ještě z nějakých důvodů. Že ten má jenom ty svoje požadavky, já chci, abys to, to, to, to uměl. Ale to dítě je víc než jenom... takže to je někdy ale. Ale spíš si myslím, že je to je malá, méně často. Většina učitelů to nemá jenom takhle nalinkováno. Že dokážou nahlédnout celou tu. No ale už se mi stalo, no, že.“

B: „A je nějaká věc, co Vás k tomuhle napadá?“

Gabriela: „Komunikace učitel rodič?“

B: „Hm.“

Gabriela: „Nevím, myslím, možná je to dáno touhle školou, ale když se o tom mluví, tak se většinou mluví o problémové komunikaci, o tom, že ten rodič se bojí jít do školy, nebo že tomu učiteli je nepříjemné toho rodiče do školy zvat. A já jsem se tady v té škole s tím setkala minimálně. Jakože spíš mám opačnou zkušenost, že ti rodiče jsou hrozně rádi, když jim někdo z té školy zavolá. A někdo se vlastně zajímá o to jejich dítě. To je devadesát pět procent případů. Pak je těch pět procent, kdy je to o šikaně a prostě o něčem hodně nepříjemném. Tak to jo. Ale i v takových případech jsem se setkala s tím, že ten rodič uvítal, že ta škola s ním o tom mluví. A že s ním mluví ve smyslu, ne, vy jste rodič nějakého hrozného výrostka, ale že ho vlastně kontaktuje ta škola ve smyslu, tak pojd'me s tím něco udělat. Takže spíš mám tuto zkušenost. A ty rodiče docela chodí do té školy. Nejvíce tedy v prváku, když to tak můžu zhodnotit, a pak už to jako klesá, ta frekvence těch návštěv, na ty konzultace, pak opadá ten zájem. ale ze začátku chtějí vědět, mají zájem o to, co se tady děje. A tohle, spíš mám pocit, že tohle je u nás ok. Málokdy se setkám s takovým tím. Teď jsem se s tím setkala po dlouhé době. Jsem komunikovala s jednou maminkou jednoho našeho studenta, která mi vysloveně napsala, že si nepřeje, abych mluvila s jejím synem v její nepřítomnosti. A vlastně pak odmítla přijít na jakoukoli osobní schůzku, když jsem teda chtěla, dobrá, tak pojd'me všichni tady taky. Nakonec, má na to právo, aby u toho byla. Takže jsme se, já jsem za tím tušila takovou tu špatnou zkušenost možná školstvím. Že třeba zažila něco hrozného, a proto, a vlastně jsme se neviděli. To bylo prvně, co mi nějaký rodič odmítl do té školy přijít. Takže jsme se nakonec domluvily po e-mailu. Že to беру, že to respektuju, že to není její povinnost do té školy přijít. Tak si vyměňujeme e-maily. Takže komunikujeme výhradně po e-mailu a že jsem si nezvala to její dítě na osobní konzultaci, protože vím, že si to nepřeje, aby vlastně jsem mluvila s tímhlectím dítětem, aniž by ona u

toho byla. Ale to bylo snad po pěti letech, že se mi tohleto stalo. Že někdo je úplně naladěný jako ne. Po e-mailu to ano, ale prostě ne osobně. Takže za tím jsem tušila nějaké, nebo ona to i tak naznačovala, že prostě v žádném případě jako, že výchova to je jako její a škola ať jí do toho jako neleze. Ale stalo se. takže většina zkušeností dobrá, ale občas se potká ze strany rodiče, že se třeba bojí té školy. A to mě někdy mrzí. Že, když volají ze školy, tak to je potom nějaký průser. A nemusí to tak, většinou to tak není.“

B: „A ještě by mě zajímalo, jak podle Vás vypadá ideální rodič, se kterým byste chtěla mluvit z hlediska komunikace.“

Gabriela: „Ideálně.“

B: „Jen nějaká představa.“

Gabriela: „Asi čitelný, to znamená, když se na něčem domluvíme, tak je to docela rychle, dodržíme ty věci, co jsme si stanovili. To znamená, přijdeme včas, nepřijdeme, tak dáme vědět, proč se to ruší. A když už je tady, tak asi, že je to v klidu, no. Že třeba se ten rodič usměje, že je na něm znát, že to pro něj není nějaké jako stresující. To znamená, že nemusím ještě opečovávat, že mám úzkostného rodiče. že je vlastně v pohodě, že je nastavený na řešení, že čeká ode mě nějaké řešení. Když mu nějaké nápady dám, tak že něco třeba doplní. Já mám třeba ráda, když si to vymyslí třeba sami. Což je třeba někdy nefér, protože ten rodič taky čeká, že mu někdo něco dá, tady si můžete vybrat. A já jsem taky ráda, když ten rodič s něčím přijde. Že já mám třeba ráda ty nápadité rodiče, kteří třeba i vědí, jak by se to dalo řešit. A to je pro mě pak vždycky snazší. Než když ten rodič jenom mlčí, kývá, ale třeba nevíte, co se mu honí v hlavě. Takže když je čitelný a když o tom mluví, jak to vidí, jak to vnímá. Tak to je pro mě velká pomoc a takoví rodiče jsou pro mě asi ideální. Jo, že, nemusím mu číst myšlenky. Taky to neumím, takže narovinu. Jakože narovinu. Když se to pojmenuje, jak to je, a ne prostě lhát o tom, proč to dítě nepřišlo do školy. Ač všichni jako tuší, co za tím je. A to se jako málokdy děje, většinou ti rodiče jako se mnou narovinu mluví a já to mám tak ráda. Prostě to není o vině a trestě a když známe ty skutečné věci za tím, tak se to pak snáze řeší. A když se snažíme něco předstírat, co tak prostě není. Takže čitelný. A v klidu, prostě když je v klidu, asi bych nechtěla, aby na mě někdo řval. To bych nevím, to se mi nikdy nestalo. A přemýšlím, jestli bych s tím dovedla jako pracovat. Právě nevím, jestli bych s tím dovedla pracovat. Právě když jsem někdy na nějaké supervizi a tam popisují

ti a je tam někdo ze školy a popisuje tu zkušenost, že někdo na něj řval, nějaký rodič. Tak to je pro mě jako síla, protože já jsem to nikdy nezažila. V životě se mi nestalo, že by rodič na mě prostě takhle vyjel. Nevím, jak bych reagovala, jestli bych dovedla takovou situaci jako zvládnout dobře. spíš asi nenechat to zajít nikdy tak daleko, aby ten rodič byl rozčilený natolik prostě, mimo sebe, že by zvýšil hlas. Snažit se, aby k tomu nedošlo. A někdy se stát asi může. Taková situace.“

B: „Tak za mě je to asi všechno.“

Gabriela: „Super, děkuju.“

Příloha 8 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor č. 22: Helena, školní psycholožka

B: „...Mě by zajímalo, jak si myslíte, že komunikuje učitel s rodiči?“

Helena: „Jak si myslím, jako jakým způsobem? V jakých situacích?“

B: „Všechno, co Vás napadá.“

Helena: „Učitel, učitel s rodiči. Učitel určitě bude komunikovat na třídních schůzkách. A tam já to vidím spíš jako nevýhodu v tom, že rodičů je veliká přesila a samozřejmě že tam pak funguje takové to skupinové myšlení. Takže určitě pochopitelně na třídních schůzkách, když se třeba řeší nějaký vážnější problémy, tak na pomoc tomu učiteli tam pak přijde ředitelka, eventuálně psycholog. A jinak v nějakých vážnějších třeba studijních, někdy i třeba osobních problémech toho žáka, ale třeba, tam velmi často vím i já, jako školní psycholožka, protože většina učitelů, když jsou to nějaké vážnější věci, tak se jdou se mnou o tom poradit. A kdyby se to týkalo třeba nějakých problémů, třeba v jednom předmětu, tak někdy přijdou rodiče jednotlivě za učiteli. Tak myslím, že těch situací bychom vymysleli víc. Ale rozhodně, myslím si, že každý učitel, speciálně třídní učitel, během školního roku, ta osobní setkání s rodiči má.“

B: „A jak tedy vypadají ty třídní schůzky?“

Helena: „Jak vypadají třídní schůzky? Tady máme ten typ třídních schůzek, že se sejdou všichni rodiče, tedy žáků celé třídy. takže tam je třicet žáků v jedné třídě. Takže někdy všichni, někdy ne. Od některých žáků zvlášť v primě, nebo sekundě, chodí oba rodiče. takže učitel tam řeší obecné problémy chodu školy, ale někdy tam dojde třeba i na témata nějaké kázně ve třídě. Nebo někdy třeba nespokojenost s nějakým učitelem. Někaká „takováhle“ citlivější témata.“

B: „A má tady třeba učitel nějakou osnovu, co by měl během třídní schůzky zmínit?“

Helena: „Změnit?“

B: „Zmínit.“

Helena: „Zmínit. Co se tam říká? Jako jaké informace? Ano, vždycky na poradě se řeší právě. I pak se diktují. Takže každý třídní učitel si napíše, jaké jsou ty obecné informace, co by se tam na třídních schůzkách měli rodiče dovědět. Ano.“

B: „Tak jo, tak děkuju. A to jste taky už zmínila, čeho se ta komunikace týká, že se to týká hlavně těch formálních věcí, toho chodu školy, občas nějaké ty kázeňské či vzdělávací, co se týče učitelů, témat. A napadá Vás ještě něco?“

Helena: „Jako o čem může ten rodič mluvit s rodiči?“

B: „Hm.“

Helena: „Jak jsem taky už říkala, někdy přijdou rodiče, když třeba dítě má slabý prospěch v konkrétním předmětu. Tak přijdou, vyhledají učitele a ptají se na nějaký jeho postoj, pohled a nějaké možnosti a třeba zlepšení tohohle toho nějakého studijního problému. Někdy učitel rodiče osloví proti nějakému osobnímu problému. Já třeba, myslím, že se k tomu později ještě dostaneme, tak co se týká poruch příjmu potravy, tak, to že ty holčičky jako velmi výrazně v krátké době zhubnou, tak já se vždycky s třídním učitelem, jestli to bude on, kdo bude rodiče kontaktovat on, nebo, myslím si, že je výhoda, když rodiče kontaktuje on, protože na rozdíl ode mě může říct, úplně normálně, že si toho všimnul během výuky. Když do toho vstoupí psycholog, tak to má tu váhu, že to je ještě třetí osoba. Ale většinou jsem s učitelem domluvená, že i to, že se mnou mluvil, rodičům řekne, ale jestli zrovna máme obavu tady o tuhle konkrétní diagnózu, tak tam se domlouvám a někdy ten první kontakt udělá ten třídní učitel. Ještě možná by mě napadly další věci. Ale...“

B: „To stačí. Jestli bych Vás mohla poprosit, když zmíním výraz dobrá komunikace, jestli Vás k tomu něco napadá? Nebo jestli byste měla nějaký termín, který by to líp vystihnul?“

Helena: „Nějaký jako termín, něco výstižného, nevím, ale pro komunikaci učitel rodič, to co já tady dělám, tak je to, že učitele velmi často musím povzbuzovat v tom, aby se toho neobávali. Takže všimla jsem si, že v posledních, během poledních let, trochu narůstá obava z rodičů. S hodně, možná v nějakém procentu i přibývá té komunikace, kde jsou rodiče, kteří jsou takoví jako arogantní. Setkávám se i s tím, že rodiče, taky postupem času, chtějí čím dál tím víc služeb, péče. Takových věcí, že do jisté míry svoji zodpovědnost přenáší na školu a vyčítají, že to škola nedělá úplně dobře. takže učitelé, zvláště mladí učitelé mají obavu z toho mluvit s rodiči. Zase na druhou stranu je potřeba je v tom podpořit. Základní rada je, kdyby se v tom necítili dobře, tak je dobrý si k sobě vzít někoho i, já vždycky si dělám legraci, aby měli přesilu, tak kdyby bylo vážného jednání, ze kterého by měli obavu, tak že jim jsem k dispozici. A dobrá, ta komunikace by měla být vždycky taková, aby prostě slušnej rodič, kterej se o ně stará, tak je vstřícněj. A takových rodičů je většina. A takovou mantru, kterou bych mohla doporučit učiteli, tak to je, že je potřeba, aby rodiče spolupracovali se školou. Ale to není žádné zaklínadlo. Je potřeba, aby to tak bylo, na to rodič většinou dobře slyší.“

B: „Takže dobrá komunikace.“

Helena: „Dobrá komunikace je komunikace otevřená. Jako v každých jiných vztazích. Věcná. Pozitivní, která nabízí řešení. Takže nejenom, že chlapec, či holčička je otrěsná, ale co je potřeba udělat pro to, aby to bylo lepší. Úplně normální asertivní komunikace. Naprosto jednoduše řečeno.“

B: „Děkuju. A teď, jestli, kdyby přišel nějaký učitel, že má problémy v komunikaci, co byste mu třeba doporučila. Já vím, že záleží hodně na tom specifickém problému.“

Helena: „Já si myslím, že, o tom jsem mluvila v minulé otázce, či odpovědi mluvila, že mu rozhodně doporučuju hlavně odvalu, ale rozhodně je potřeba, aby si ten učitel byl vědom, že tady má podporu. A že jednak to mu nabízím já úplně konkrétní. Ale na druhou stranu, co se týká ještě jednání učitel rodič, to si myslím, že je velmi zásadní, a to si myslím, že tady na naší škole funguje, že i v paní ředitelce, učitel bude mít podporu, v tom, aby školní

požadavky, pravidla nějak byla dodržována i za učiteli jako podpora, za které se učitelka postaví. Je potřeba, aby si učitel byl sebejistější. No a jinak jako trénink v otevřené komunikaci, nevím, jestli by se přihlásili do nějakých kurzů, ono by to pomohlo i soukromému životu. To není nic jiného než otevřená věcná komunikace.“

B: „A jestli Vás můžu poprosit, jak si představujete ideálního rodiče, aby ta komunikace probíhala hladce?“

Helena: „Ideální rodič je rodič, který je přiměřeně pečující, když říkám přiměřeně tak je i v tom smyslu, že to nesmí být ten rodič, který těm dětem chce zametat rodič, ale aby to byl ten rodič, který je s to se na dítě schopen podívat s těmi pozitivy, ale i s těmi negativy. Ale jestli je to rodič, který je jako úplně jednoduše rozumný. Tak popravdě s většinou rodičů se popravdě spolupracuje dobře. protože to, co potřebuje škola, je dodržování nějakých základních pravidel, norem. A tyhle věci, ke kterým by je měl vést ten rodič.“

B: „A jestli Vás napadá, co rodiče dělají pro to, aby ta komunikace probíhala hladce?“

Helena: „Já teda, jak už jsem taky říkala, tak to co opravdu dělají, zvlášť ti mladší, když zažívají nějaký tenhle pocit nejistoty, tak se chodí se mnou poradit, čili my spolu vymýšlíme strategii, někdy v bodech. Já jim doporučím, co mají říkat, nebo co bych já jim doporučila. Samozřejmě i s tím, že se ten rozhovor může svést na jinou kolej. Takže se úplně na všechno připravit nedá. Takže se na to někdy snaží připravit se mnou. Myslím si, že někdy v průběhu praxe nasbírají ty zkušenosti sami. Fakt je ten, že prostě vždycky učitel ví, nebo většinou ví, že když se kontaktují rodiče, že je to většinou kvůli věcem nepříjemným. Ale že je to práce, která k téhle profesi patří. Takže když se do toho člověku nechce, když má člověk zkušenosti, tak prostě je to vždycky na něm, hlavní je to neodkládat. Dělat to hned, když se teda věci dějou.“

B: „A jestli ještě Vás napadá, jak vedení podporuje tu hladkou komunikaci toho učitele?“

Helena: „Tak víte co, jestli jsou to jakoby věci, které přesáhnou tady ty, ten prostor toho učitele, eventuálně třídního učitele. Eventuálně práci s psychologem. To jsou věci, které se týkají šikany, nechození do školy. Takovýchle jako zásadní věci, tak někdy teda když je třeba nějaký problém s učitelem ve třídě. Tak rodiče si přejou, aby na ty třídní schůzky přišla ředitelka. Ale to velmi výjimečně. To tady několik let nebylo. Ale tak to co by opravdu

potřebovala každá škola, aby ti učitelé opravdu měli pocit, že jestli s rodiči jednají o tom, aby se děti vešli do nějakých pravidel a norem školy, tak ředitel je ten, co podpoří učitele. Tohle teda máme. A vím, že tenhle pocit je zásadní pro nějakou jistotu, nebo větší jistotu v jednání s rodiči.“

B: „Vy už jste to tady několikrát nakousla, kdy vstupujete do komunikace učitel rodič, že když je potřeba toho učitele podpořit v těch jeho obavách.“

Helena: „Tak to mu nabízím, ale zase se to stalo úplně výjimečně, že v průběhu nějakého setkání učitel rodič za mnou přišli, nebo mě volali, abych tam přišla, ale někdy, když je to podle toho, čeho se to týká, že někdy, když je to tady, tak se to odehrává tady, když jsem tady s učitelem. Takže jsme tady prostě spolu, takže je to podle toho, jakého tématu se to týká, jak ten učitel je jistý, nejistý. Takže.“

Helena: „Teď jsem se ztratila v té otázce.“

B: „Kdy vstupujete do komunikace učitel rodič?“

Helena: „Je to podle vážnosti problému. Takže jsem tady zmiňovala ty šikany ve třídě.“

B: „Jestli byste mohla zmínit ty méně závažné a ty závažnější problémy? To, co není závažné a s čím sem učitel nejspíš nepřijde?“

Helena: „Učitelé určitě si budou řešit sami nějaké to hodnocení v předmětech, takže známky. A to, s čím učitel chodí bývají velmi často vztahy ve třídě. Co se týče nějakých těch šikan, tak to jsou záležitosti sekunda, tercie, kvarta. V primě někdy koncem školního roku tam může být, že někomu berou tašku a takovýchle věci. Ale to jsou věci zásadní. Takže jak se zjistí, že by tam byl človíček, který nějak se ostatní někdo z nich opakovaně s ním dostává do křížku, nebo si dělá legraci. Cokoli se dovím, tak se snažím hned řešit. Takže tyhle šikany řeším. Jinak učitel za mnou přijde fakt tehdy, třeba u těch poruch příjmu potravy, kdy je vidět, že se něco zásadního děje, někdy učitel přijde, že chování některých těch dětí, nebo větších studentů se jim zdá zvláštní, takže se ptaj, jestli to student, o kterém toho vím víc, nebo je u mě v péči, nebo jestli není, tak někdy kontaktují rodiče. abychom zjistili, co se děje, nebo co by škola pro takovýho studenta mohla udělat. To je vlastně všechno, s čím za mnou učitelé choděj. Takže potom, tohle je gymnázium, tak za mnou pak choděj studenti samotný. Ty velký. Samozřejmě jsem v kontaktu s rodiči u těch specifických poruch učení.

zvlášť, když přijdou ty malý děti, když přijdou do velkého gymplu, tak řeším většinou jenom s tím studentem. Ale když přijdou ti malí primáni, tak rodiče přijdou. Ale to se často odehrává bez učitelů. A učitelům prostě říkám výstupy.“

B: „Tak děkuju, a ještě, jestli byste mi řekla, jaký vidíte rozdíl v tom, když komunikujete s rodiči vy a když učitel? Jestli tam je nějaký rozdíl?“

Helena: „No, nebývám přítomna tomu, jak s nimi komunikuje učitel, ale kéž bychom komunikovali nějak v těch základních věcech podobně. Taky neříkám že s každým jedním, s každým jedním jinak. Takže nějaká univerzální cesta taky není. Ale myslím si, že ty úplně základní kroky, když mluvím o nepříjemných věcech, tak se snažit mluvit pozitivně, ale věcně a otevřeně. A vlastně toho by se měl držet úplně každý. A vlastně s těma rodičema se do toho kontaktu tedy nevím, jestli dostávám víc, možná ano. A možná taky ne úplně často. A když s nima mluvím já, tak s nima mluvím často o velmi závažnejch věcech. A myslím si, že učitel s nimi mluví taky o věcech ne nepříjemný, ale nejsou prostě tak jako moc závažný. Ale já myslím že ty základní kroky ty otevřený asertivní komunikace, když učitel v tom získá nějakou jistotu, tak že bychom jednali asi stejně. Co ještě já říkám a dělám to stejně, tak je se na jednání s rodiči připravit. Dokonce učitelům doporučuju, ale i já to v některých případech dělám, že si dělám poznámky i v bodech. Samozřejmě že je to tehdy, když učitel předem domluví schůzku s rodičem, tak tam je opravdu potřeba se předem připravit. Holt když přiběhne rodič a přepadne mě, tak kéž bych dokázala reagovat nějak věcně, pozitivně, nevystrašeně hlavně. Hned jako z fleku. Ale tak to určitě je i s jinými setkáními v práci. Je potřeba se dobře připravit.“

B: „Tak za mě je to asi všechno. Ještě jestli Vás napadá ještě něco, co se týká těch okruhů a co jsem nezmínila a přijde Vám to zásadní?“

Helena: „My jsme tady třeba měli, snažíme se vždycky jednou do roka dělat jeden interní seminář. Bylo to třikrát jenom pro třídní učitele, loni, si paní ředitelka přála, aby to bylo pro všechny učitele a to už jsme teda zadali psychologům externě, zvenčí. A jeden seminář, co jsme dělali loni jsem zvolila komunikace učitel rodič. Právě proto, že to prostě je práce, která k práci učitele patří a třeba leckdo říkal, že z vysoké školy je na to i co se týká nějakýho tohohle konkrétně takhle zaměřeného semináře, že je na to špatně vyzbrojen. Jo. A no, takže,

to byl seminář, kde si myslím, že všichni prostě to ocenili, že to pro ně je hrozně přínosný téma. Zas to bylo asi před dvěma lety. To je každý rok.“

B: „A ještě, když sem přijde nový učitel, má tady nějakou oporu v jiném učiteli, nebo jak to tu funguje?“

Helena: „Je uvádějící učitel. Myslím, že takhle se tomu říká. Má. Když přijde nový učitel, tak ještě nebývá třídní, myslím si, že třídní jsou rozhodně v mnohem častějším kontaktu. Nový učitel taky může se potkat s rodiči samozřejmě a to by se týkalo hlavně jeho předmětu, klasifikace, selhání jeho studenta v jeho předmětu, u něj. A kdyby se pak stal po pár letech třídním. Tak to je nová etapa. Což se pak řeší tak, že má kolem sebe jiné kolegy třídní. Tam už si sám ale vybere, kdo by mu byl tou pomocnou rukou.“

B: „Takže třídním učitelem se stává až po pár letech, ne že by hned přišel a stal se třídním učitelem?“

Helena: „Nikdy, nikdy, nikdy. Je to až po nějaké praxi. A to ni nevím, jestli je z předpisu zákona, nebo ne. Prostě je to učitel po praxi, jo? A kdyby sem přišel nový učitel z jiné školy, tak prostě první rok, co by přišel, aniž by se tady nějak zaběhl, tak jako třídní nebyl prostě stanoven, jmenován.“

B: „Tak mě už asi nic nenapadá, myslím, že jsme to vyčerpali.“

Helena: „Nenapadá. Pak je, že se vlastně snažím těm učitelům v týchle oblasti pomoci, protože z vlastní zkušenosti bezpečně vím, že jsou to ty jakoby nepříjemnější hovory, který mám. Se studentama se domluvím dobře, s rodiči je to někdy, někdy horší.“

B: „Tak jo, děkuju moc.“