

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Konflikty ve školním prostředí a možností jeho řešení i prevence  
Conflicts in the school environment and possibilities for solution or prevention

Bc. Marcela Holmanová

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Konflikty ve školním prostředí a možnosti jejich řešení i prevence potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením jmenované vedoucí práce samostatně a zodpovědně za použití v textu práce uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že výsledky výzkumu této práce nebyly využity k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce: Praha 12.4.2024

Jsem vděčná za veškerou ochotně poskytnutou odbornou pomoc a za mimořádnou lidskou podporu a vstřícnost vedoucí práce stejně jako své rodině za pochopení a odříkání při psaní textu práce a svým kolegům ve škole za více než přátelskou spolupráci při zpracování výzkumu.

## Obsah:

ABSTRAKT .....	5
ABSTRACT .....	6
ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1) DEFINICE A ZÁKLADNÍ PRINCIPY KOMUNIKACE:.....	10
2) KONFLIKT PŘEDMĚTEM VÝZKUMU VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH: .....	13
3) DEFINICE A TYPY KONFLIKTU PŘI ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ:.....	16
4) PROJEVY KONFLIKTU VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ: .....	18
5) OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ SMĚREM KE ŠKOLE:.....	19
6) SPOLUPRÁCE RODINY SE ŠKOLOU:.....	22
7) KONFLIKTY JAKO ZDROJ STRESU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ: .....	26
PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
1) VÝCHODISKA VÝZKUMU: .....	30
2) METODOLOGIE VÝZKUMU: .....	33
3) PRŮBĚH VÝZKUMU:.....	34
4) ZPRACOVÁNÍ DAT Z TERÉNNÍCH POZNÁMEK:.....	36
5) PŘÍNOSY VÝZKUMU: .....	37
6) POPIS DAT:.....	37
7) ZÁVĚRY VÝZKUMU: .....	73
PŘÍLOHA - ANKETA – ČÁST PŘEDVÝZKUMU: .....	78
SEZNAM POUŽITÉ A PŘEČTENÉ LITERATURY:.....	91

## **Název diplomové práce:**

### KONFLIKTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A MOŽNOSTI JEJICH ŘEŠENÍ I PREVENCE

#### **Klíčová slova:**

konflikt jako pojem, konflikt v sociologii, konflikt v psychologii, konflikt ve filozofii, teorie konfliktu, definice sociálního konfliktu, individuum, sociální interakce, sociologie konfliktu, mezilidská komunikace, komunikační techniky, systémový přístup v sociální psychologii

#### **ABSTRAKT**

Školní prostředí je samo o sobě složitým sociálním mechanismem vztahů a vzájemných vazeb. V jednom z pohledů na problém se jedná se o psychologicko sociální a rovněž tak ekonomicko sociální model relací jednotlivců. Nejde jen o komunikační pole mezi dětmi a učiteli a mezi rodiči a učiteli, ale také mezi jednotlivými učiteli a mezi učiteli a vedením školy stejně jako mezi rodiči a vedením školy nebo mezi vedením školy a zřizovatelem a rovněž tak mezi rodiči a zřizovatelem. Kompetence subjektů ve školním prostředí se často ne zcela jednoduše definují. Jde totiž nejen o zmíněný problém psychologicko sociální jistě i o pedagogický a legislativní. Podle různých pohledů na věc je možné nahlížet i na tento fenomén z filozofického hlediska a z kulturně antropologického hlediska. Konflikt patří ke škole jako k instituci dokonce i politicky a historicky. Konflikt jako sociálně kulturní pojem má také obecné i konkrétní řešení. Na konflikt lze nahlížet jako na katarzi v jednání a chování jednotlivců i v rámci společnosti. Pro danou diplomovou práci je vpravdě rozměrem pouze školní prostředí se zaměřením na pedagogy a jejich podporu při řešení konfliktů směrem k žákům a jejich rodičům. Výzkumnou otázkou – hypotézou je možnost řešení konfliktů ve školním prostředí ve smyslu procesu i prevence konfliktu na komunikační bázi. Jako výzkumná metoda byla zvolena případová studie ve formě uvedení výčtu kazuistik. Doplnujícím výzkumným materiálem byl dotazník předložený respondentům z řad učitelů a také části rodičů. Rozsah a způsob výzkumného záměru splnil cíl závěrečné práce ve zhruba očekávaných technikách a ve schématech vzájemné komunikace mezi aktéry při vzdělávacím a výchovném procesu ve školním prostředí.

**Title of thesis:**

CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND POSSIBILITIES OF THEIR SOLUTIONS OR EVEN THE PREVENTION

**Keywords:**

conflict as a concept, conflict in sociology, conflict in psychology, conflict in philosophy, conflict theory, definition of social conflict, individual, social interaction, sociology of conflict, interpersonal communication, communication techniques, system approach in social psychology

**ABSTRACT**

The school environment is in itself a complex social mechanism of relationships and interrelationships. In one view of the problem, it is a psychological-social as well as an economic-social model of the relations of individuals. It is not only a field of communication between children and teachers and between parents and teachers, but also between individual teachers and between teachers and school management as well as between parents and school management or between school management and the founder as well as between parents and founder. The competencies of subjects in the school environment are often not quite simply defined. This is not only an announced psychological and social problem but also a pedagogical and legislative one. From different perspectives, it is possible to look at this phenomenon from a philosophical point of view and from a cultural anthropological point of view. Conflict belongs to school as an institution even both politically and historically. Conflict as a socio-cultural concept also has a general and specific solution. Conflict can be seen as a catharsis in the actions and behavior of the individuals and in frame of the society. For the given diploma thesis, however, the dimension is only the school environment with a focus on teachers and their support in resolving conflicts towards students and their parents,. The research question - the hypothesis is the possibility of resolving conflicts in the school environment in terms of process and conflict prevention on a communication basis. A case study in the form of a list of case studies was chosen as the research method. Complementary research material was a questionnaire submitted to respondents from among teachers and the part of parents. The scope and method of the research plan fulfilled the goal of the final work in roughly expected techniques and in the schemes of mutual communication between the actors in the educational process in the school environment.

*Motto:*

*„Konflikty jsou nezbytnou součástí každodenního života a jsou také nezbytnou součástí života školy, kde jsou akcentovány mezilidské vztahy, kde je prostor pro setkávání rodičů, učitelů a žáků rozličných kultur, názorů, osobností, víry, potřeb, preferencí, cílů, zájmů, úsilí a hodnot.“ (Göksoy & Argon, 2016)*

# ÚVOD

Vybraný citát odkazuje na všeobecně platnou nevyhnutelnost konfliktů obzvláště pak ve škole. Konflikty jako takové jsou mezi lidmi vlastně nezbytné. Bez nich by pravděpodobně každá společnost lidí byla stagnující a bez reflexe vztahů. K zamyšlení je ovšem otázka, jestli se tato nevyhnutelnost dotýká všech mezilidských konfliktů. Zda by totiž bylo možné některým konfliktům předcházet a zda existují také konflikty, které by ve škole vůbec nemusely existovat.

V této závěrečné práci je základní otázkou konflikt mezi učitelem a rodičem s možnostmi nastínění pozitivní komunikace obou stran. Další související otázkou práce je rovněž možnost podpory pedagogů ohledem jejich tréninku schopnosti efektivní komunikace k řešení konfliktů s rodiči žáků. Návody k minimalizaci konfliktu při školské komunikaci byly pro autorku práce inspirací při vyvozování závěrů výzkumu zejména. Nemálo podstatnou byla zde pak také otázka duševní rovnováhy učitele a možnosti relaxace při profesní zátěži pedagoga. Efektivní komunikace ze strany učitele je mj. vždy zaměřena na jeho profesní roli ve vztahu k rodiči a k žákům, a je proto na jeho zodpovědnosti a schopnostech, aby komunikace probíhala v profesionální rovině.

Školní prostředí je samo o sobě plné napětí a zároveň je i řádem ve své společenské instituci. Autorita školní instituce ovšem nevyklučuje přítomnost konfliktu. Konflikty mezi žáky, mezi učiteli, mezi vedením a učiteli, mezi rodiči a učiteli jsou běžné a téměř každodenní záležitostmi ve škole. Zásadní pro vnitřní řád školy je však jistě způsob a cesty řešení mezilidských konfliktů. Přitom konflikty ve filozofii současného vzdělávání přesahují rámec této diplomové práce. Nicméně nejobtížnější část zpracovaného výzkumu se vyskytla při srovnávání a odlišování jednotlivých kazuistik. Popisované příběhy totiž zachycovaly jedinečnost vnímání, prožitků a zkušeností každého z účastníků. Je proto na místě připustit, že jde o drobný náhled a spíše pokus o výzkum.

Konkrétně se nastíněním perspektiv na problém konfliktu a školní komunikace zabývá podstatně více titulů než bylo citováno v této práci. Zajímavé hledisko na tyto pojmy je patrné zejména v části pedagogické psychologie, která byla na poli československé pedagogiky zahájena rozsáhlými výzkumy týmu profesora Gavory inspirujícího se rovněž v zahraničí. Výzkum v této oblasti pokračuje až do současné pedagogiky v mnoha obměnách a náhledech na fakultních pracovištích jako východisko výzkumu v problematice pedagogické komunikace.



Teoretická část dané závěrečné práce obsahuje jistě jen malý průzor do tématu komunikace učitele s rodiči žáků a možnosti řešení mezilidských konfliktů ve škole, studium odborných příspěvků proto vedlo autorku nejprve ke zpracování výzkumných otázek. Praktická část se spolu se závěry výzkumu podařila sestavit díky nepočítané pomoci a velké vstřícnosti vedoucí práce. Nakonec se tak postupně rozkryly a zajímavě objasnily i všechny výzkumné otázky.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1) DEFINICE A ZÁKLADNÍ PRINCIPY KOMUNIKACE:

Daná práce se zabývá tématem komunikace mezi rodiči a pedagogy ve školním prostředí, konkrétně v jedné z českých základních škol. Výzkum práce se zaměřuje na okolnosti konfliktů mezi oběma stranami ve škole a ukazuje na možné příčiny a rovněž možnosti řešení konfliktů. Popisem konfliktních situací v šetřené škole vychází najevo nejen obecné zásady formální a neformální komunikace mezi lidmi ale i nově objevovaná pravidla tzv. nenásilné komunikace.

Ukazuje se zároveň podstatná úloha poradenství ve škole i při předcházení konfliktům, které se pak často ani neprojeví anebo se jejich řešení daří zvládat bez obtíží na obou stranách pedagogické komunikace mezi učiteli a rodiči žáků.

Komunikaci ve školním prostředí lze pojmenovat z pohledu sociální psychologie jako interpersonální vztah ve více úrovních komunikantů a složitější struktury postupující více směry s výchovně vzdělávacím záměrem.

V této části se závěrečná práce opírá o řadu zveřejněných výzkumů na poli spolupráce rodiny a školy především v českém prostředí z části i s odkazy na některé zahraniční informační zdroje.

Komunikace jako pojem pochází z latinského slova *communicatio*, vyvozující se od slova *communicare* tedy *communem reddere* – učinit společným, sdílet – proto nejen ve smyslu přenosu informace, jde o explicitní předávání mezi lidmi – *communicare est multum dare*. (Mareš, Křivohlavý, 1988, s. 19)

*Na stupni obecnosti se komunikace popisuje v kategoriích typu: zdroj a příjemce, dále komunikační kanál, komunikační kód nebo komunikační šumy. Samotný přenos informace nevytváří mezi účastníky rozhovor, který je podstatným rysem procesu komunikace v užším smyslu.* (Petrušek, 1996, on-line verze encyklopedie 2017 - 2020)

Různé formy pojetí komunikačního procesu se objevují v definicích slovníků psychologie.

*Komunikace je jako pojem pro dorozumívání, sdělování: v situaci – podnět nebo bez podnětu, v psychologii – přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé, obecně není specificky lidským jevem – existuje i u živočichů na rozdíl od jazyka a řeči. Komunikace sociální je definována jako specifická forma sociálních styků a nespočívá pouze v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění; lze ji považovat za dílčí případ interakce, která se skládá z osoby, jež sděluje – komunikátor, osoby přijímající sdělení – komunikant,*

*vlastního sdělení – komuniké; probíhá verbálně slovně - formou jazyka a řeči, tak neverbálně – mimoslovně formou gestikulace, mimikou a pohyby těla. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 89)*

*Podstatou sociální komunikace je nejen společenský styk ale veškerá společná činnost; vzájemné působení i vzájemné vztahy jsou nemyslitelné bez předávání, přijímání, konfrontování a sdělení určitých významů. Jde o sdělování, dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí mezi činností, interakcí a společenskými vztahy; sociální komunikace je důležitá i z pedagogického pohledu. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 105)*

Při komunikaci lidí je zároveň velmi významná složka zpětné vazby, kde se před i po předání informace očekává porozumění při výměně názorů, postojů či očekávání komunikujících osob.

Na příčiny vzniku mezilidských konfliktů nemá přitom vliv vždy jen intrapersonální a interpersonální způsob komunikace. Jde o složitý vrstevnatý proces v rámci sociálně psychologického procesu mezilidské komunikace. Komunikace vzniká přitom i bez přičinění.

*Komunikace je vždy ekvivalentem pojmu pro spolupráci, odkud vychází i slovo samotné comunicare. Participace v sobě zahrnuje princip sdělení, tedy princip, který není možné uplatnit bez spolupráce. Komunikace jakožto sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Vnitřně souvisí s interakcí, tj. se vzájemným působením na sebe navzájem Dnešní lidská společnost je přitom již tak bohatá na různé poznatky ve všech oborech lidské činnosti, že není možné bez spolupráce dosáhnout na další poznatky. (Janoušek, 1998, s. 16)*

Komunikuje naše sociální identita, a to se projevuje v každé situaci a v každém vztahu člověka. Pokud máme jako účastníci komunikačního procesu komunikovat smysluplně, nestačí spolu pouze mluvit, povídat si nebo předávat informace. Sdělení vždy souvisí s kontextem nebo rolí, kterou člověk zastává; některé sociální role si během života může zvolit a s jinými se narodí.

Podle uspořádání sociálních vztahů je nutné přizpůsobit i komunikaci. Tytéž komunikační prostředky, které lze připustit v komunikaci s přáteli a s členy rodiny, by tak mohly působit nepatřičně v komunikaci s nadřízenými nebo s kolegy ve škole a zcela určitě při jednání s rodiči žáků pak způsobit potíže a být chápány jako komunikační chyba či nedostatek pedagoga.

*Uplatnit efektivní způsoby komunikace znamená také podívat se sama na sebe jako na účastníka komunikace – nastavit si své zrcadlo, jak s druhými mluvíme a zamyslet se i nad neverbálními signály během komunikace, které vysíláme, jaká slova volíme, jaký zaujímáme postoj nebo chůzi*

*a jak se u toho tváříme. Měli bychom se nejen ve škole zkusit v běžných interakcích sebe sama ptát, jak asi vypadáme v očích komunikačních protějšků, jak v jejich uších zní to, co se jim snažíme sdělit. (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 106)*

Třeba právě takové malé nebo i velké zamyšlení se stane odrazovým můstkem ke smysluplné komunikaci ve škole a také mimo školu. Způsob, kterým vztahy vytváříme s ostatními, záleží totiž z velké části na způsobu naší komunikace. Je tedy velmi užitečné, když při rozebírání vztahů vezmeme do úvahy především to, co říkáme a jak to říkáme a také s kým mluvíme a proč. Platí to mj. na všech úrovních mezilidských vztahů a všemi směry samozřejmě.

Marshall B. Rosenberg napsal v roce 2003 převratnou práci *Nenásilná komunikace ve škole*. Do češtiny byl titul přeložen až v roce 2023, tedy po dvaceti letech. Studie doktora Rosenberga byly zpracovávány předtím dlouhodobě v průběhu čtyřiceti let v různých amerických státech.

Organizace fungující na principu nenásilné komunikace se vyznačují spravedlností a rovností v rozdělování zdrojů a privilegií. Způsob, jak jsou tyto organizace obvykle spravovány, přináší většině učitelů a žáků utrpení. Školami podporovaná soutěživost brání žákům v pěstování vzájemně ohleduplných vztahů. Málokdy se však objevil problém přímo v zaměstnancích školy. Učitele i vedení škol podobně jako studenty drtí vzdělávací struktury. Nepodporují totiž stejné hodnoty. Nerovné příležitosti se projevují i ve vzdělávacím systému v českých poměrech.

*Lidské vztahy na principu nenásilné komunikace mají tři charakteristické rysy: (Rosenberg, 2003)*

- *Lidé jsou empaticky napojení na to, co každý z nich cítí a co potřebuje – neobviňují se a nenechávají si toto napojení na ostatní zkazit soudy implikujícími něco špatného.*
- *Lidé si uvědomují vzájemnou provázanost svých vztahů a cení si naplňování svých potřeb druhých stejně jako vlastních – uvědomují si, že jejich potřeby nemohou být naplňovány na úkor někoho jiného.*
- *Lidé o sebe i o druhé pečují s jediným cílem, a to obohacovat svůj život formou nenásilné komunikace – nejsou motivováni vinou, hanbou, povinností, závazky, strachem z trestu či nadějí na vnější odměnu a ani těchto prostředků nevyužívají jako formy nátlaku.*

V organizaci fungující na principech nenásilné komunikace se nám dostává toho, co chceme, ovšem nikdy ne na úkor někoho jiného. Dostaneme-li totiž to, co chceme na úkor někoho jiného, neuspokojíme ani své potřeby. Náš cíl by mohl být mnohem krásnější – vyjadřovat vlastní potřeby bez obviňování druhých a s respektem naslouchat jejich potřebám, aniž by kdokoli ustupoval nebo se vzdával, a vytvářet tak kvalitní spojení s cílem uspokojovat potřeby všech.

Těmito principy by se mohly řídit nejen obě strany popisovaných situací ve školním prostředí a nedocházelo by tak ke zbytečným konfliktům díky mnohým neshodám, nepochopením a nedorozuměním mezi učiteli a rodiči. Tyto zásady by si měli osvojit i vedoucí pracovníci ve škole a pracovníci na odborech zřizovatele, kam se často obracejí se stížnostmi rodiče žáků. Není přitom tak docela jednoduché rozkrýt navenek příčiny někdy složitých konfliktů ve škole.

*Oproti přírodním vědám je ve společenských vědách včetně pedagogické vědy daleko obtížnější, nejjednoznačnější a zároveň více ovlivňující zkoumaný jev díky interpretaci zkoumaných jevů při samotném sledování popisu a hodnocení situací. (Svatoš, 2002, s. 16)*

Tak obecné zákonitosti se pochopitelně vyjevily i při situačním průzkumu ve jmenované škole. Ve většině popsanych školních situacích bylo mj. patrné již při prvotních rozhovorech autorky s učiteli, jaký je motiv napětí mezi pedagogy a rodiči žáků. Při vedení rozhovoru se důvody ke vzájemné promluvě vysvětlily hned zpočátku a konfliktní komunikace se tím úspěšně ujasnila. Pravděpodobně by zde předtím i potom docházelo k menšímu výskytu konfliktů. Konflikty ale nejsou zjevně ničím negativním v případě, že se vztahy narovnávají a otevírají.

## 2) KONFLIKT PŘEDMĚTEM VÝZKUMU VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH:

Konfliktní situace jsou zkoumány mnoha vědeckými disciplínami. Pojem konflikt je v nejširším spektru náhledu jednoznačně zkoumán v oboru sociologie. Už jen definice pojmu – konflikt obsahuje multiparadigmatickou analýzu. Sociologie je přitom vedena především snahou odkrýt a vysvětlit společné rysy různorodých konfliktních situací. Současná sociologie zasahuje výzkumy a teoriemi do dalších oborů společenských věd, sociální psychologii nevyjímaje.

Z pohledu sociologie lze na konflikt nahlížet jako na obecný pojem ve společnosti. Konflikt je pro sociologii průvodním jevem sociálního života. Je součástí každého typu doposud známých společností a lidských kultur. Sociologové se při odlišném vymezování definice konfliktu dostali dokonce až k pojetí sociologie konfliktu. Psychologové se aspekty konfliktu zabývají snad od prvních zakladatelů psychologie. Přemostující disciplínou je po několik dekad sociální psychologie ve více oblastech vědy. Protichůdné náhledy na konflikt neznamenaají ale nesoulad.

*Konkrétně u amerického sociologa Lewise Cosera lze v sedmdesátých letech jeho výzkumu nalézt jednu z ústředních myšlenek sociologické teorie konfliktu. Podle této myšlenky nejsou společensky nebezpečnými samotné konflikty, nýbrž absence pravidel pro jejich regulaci.*

*Absence konfliktů nemůže tedy sloužit jako indikátor normality ve společnosti. Coser přejímá ve svém díle Sociological Theory v roce 1969 částečně Marxovo východisko, podle něhož je střetávání konfliktních zájmů hlavní silou sociálního dění. Polemizuje však s důrazem na ekonomiku jako na privilegovanou oblast vzniku konfliktu zájmů při protínání pouze teorií.* (in Keller 2012, s. 126)

Velmi pravděpodobně se termín konflikt vyskytuje v rozsáhlejších definicích v sociologii.

Oproti tomu je podle jiného sociologa Randala Collinse britského původu konflikt výhradně otázkou osobních priorit a zájmů. *Každý člověk sleduje v první řadě uspokojení svého vlastního zájmu a vyhýbá se jeho neuspokojení; altruismus jako strategie jednání je používán pouze jako jeden z možných nástrojů k dosažení tohoto základního cíle.* (Collins, 2009 in Keller 2012, s. 128)

Podle sociální psychologie patří ovšem altruismus do prosociálního chování a bývá označován za jeden z možných motivů k příčinám chování člověka z prospěšných důvodů kooperace.

*Altruismem je označována vědomá, dobrovolná snaha někomu pomoci bez toho, aniž bychom za tuto pomoc očekávali jakoukoli odměnu. To se děje dokonce i tehdy, že nás tato pomoc „něco stojí“. Vedou se však spekulace o tom, zda ryze altruistické chování vůbec existuje. Je to z toho důvodu, že v pozadí jakéhokoliv nesobeckého chování může být neuvědomované uspokojování osobních potřeb.* (Vaculík, 2009, s. 163, podobně Keller 2012, s. 119 - 121)

Pro sociální psychologii je konflikt střetnutím dvou protichůdných sil, snah, tendencí, a to v interpersonálním ale i intrapersonálním pohledu. Konfliktní situaci není nutné brát jako negativum v interakci mezi lidmi. Konflikt lze brát jako prosociální efekt v lidské komunikaci. Pomáhá obracet pozornost k našim vztahům a zvažovat podněty z našeho sociálního prostředí. Podporuje a rozvíjí adaptační schopnosti pro výstavbu intelektu. Konflikt je nejčastěji konfliktem zájmů mezi dvěma nebo více jedinci anebo je i konfliktem priorit intrapersonálním.

Nejzajímavější a nejbližší pro pojetí těchto myšlenek je náhled na teorii konfliktu právě z pohledu amerického sociologa Randala Collinse, kterou obsahuje první kapitola citovaného titulu podobně jako teorie konfliktu z perspektivy britské psycholožky Nicky Hayesové a také britského sociologa Anthonyho Giddense v moderní sociologii a v sociální psychologii.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Popis konfliktních procesů ve společnosti s podrobnými příklady v českém pojetí se vyskytuje u Znebežánka (2015).

Zmiňovaní autoři se ve svých teoriích totiž shodují. Důvodem může být pravděpodobně celostní přístup ke zkoumaným problémům v lidské společnosti. Nelze od sebe oddělit aspekty lidského života v každé kvalitě nakolik se oddělují vědecké disciplíny zkoumající člověka a jeho život.

Příkladem je interakcionalistické pojetí uplatňované v současné sociologii a v psychologii. Zatímco psychologie se zaměřuje na individuální procesy spojené s emocemi, a to včetně působení biologických procesů v těle, sociologie emocí se podobně zabývá lidmi v kontextu vztahů a zkoumá, jak vzbuzování a proudění emocí v jednotlivcích ovlivňují sociální struktury, kulturu a sociální interakce mezi lidmi ve společnosti. Ve školním prostředí probíhají mezilidské interakce na více úrovních a propojuje jak všechny sociální skupiny ve škole, tak i mimo školu.

*Obecně se pracuje s nevyhnutelností konfliktů a také s tím, že spouštěčem sporné situace může být cokoli mezi dvěma jedinci v jakémkoli vztahu. Interpretace potenciálně konfliktní situace pro prevenci konfliktu je založena na oblastech, které jsou individuálně uchopitelné. Při snaze o porozumění takových procesů je potřeba se zaměřit především na analýzu spouštěčů konfliktu a na interpretaci významů z hlediska spouštěčů konfliktu. Interpretace a rozbor samotných příčin konfliktů přináší zároveň potřebný pohled na možné postupy, jakým způsobem lze řadě konfliktů předcházet a některé zbytečné důvody neshod a sporů mezi lidmi předem vyloučit. (Janoušek, 1998, s. 147)*

Role učitele roste ve školním prostředí při zvažování významných okolností příčin konfliktních situací jako je tomu i jinde v životě. Zásadní je také pochopení profesionální pozice pedagoga. Zvládnutí komunikace v profesionální rovině může být bez poučování jedním ze základních předpokladů k vyloučení zmiňovaných spouštěčů v komunikaci, a tak snížení množství konfliktů mezi učiteli a rodiči. Cílem efektivní komunikace ve školním prostředí nemůže být pouze kompromis, cílem by měla být kompenzace příčin a následků konfliktu. Cestou je vzájemná akceptace a také tolerance zájmů obou stran procesu vzdělávání a výchovy.

Konflikty jsou mezi lidmi důležité, protože ukazují na to, že něco nevyhovuje, nejsou naplněny potřeby lidí a je nutná nějaká změna, zásah nebo jiné řešení situace, v tom jsou konflikty pozitivní i ve školním prostředí nejen mezi kolegy ale i mezi učiteli a žáky a také jejich rodiči.

Učitel je ve škole profesionálem a jeho úlohou je nejen vzdělávat a vychovávat žáky. Profesní úlohou pedagoga je navíc sebevzdělávání a sebevýchova. Schopnost efektivní a pozitivně vedené komunikace by měla být jednou ze základních dovedností učitele. Současně by měl

pedagog chránit sám sebe před stresem a následků z vyhoření v důsledku nadměrného stresu a nezpracovaných konfliktů. Na takovou zátěž potřebuje kolem sebe učitel dobrý pracovní tým pedagogů a také kompetentní vedení školy s funkčním školním poradenstvím. Konflikt je obecně výsledkem nesprávně či nedostatečně uchopených a nevyřešených společenských pravidel sociálních struktur a hierarchií nejen z hlediska sociální psychologie a pedagogiky.

### 3) DEFINICE A TYPY KONFLIKTU PŘI ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ:

Při hledání příčin konfliktu je podstatné, v jaké oblasti mezilidských vztahů se problém odehrává. Může se jednat o běžný nesoulad v rodině nebo na pracovišti či v jiném společenském kontaktu. Konflikt teoreticky společenský z pohledu sociologie je zde v tomto případě stranou. Zvládání konfliktů je psychosociálním konstruktem, který pomáhá individuálně utřídit si myšlenky nejlépe ještě v průběhu konfliktu, aby bylo možné spor a nesoulad lépe zvládat.

*Rozlišujeme základní dimenze zvládání konfliktu:* (Křivohlavý, 1998, s. 14 - 15)

1. *Asertivita – do jaké míry se jedinec pokouší obhájit a prosadit vlastní zájmy.*
2. *Spolupráce – do jaké míry se jedinec pokouší uspokojit zájmy druhé strany konfliktu. Každá konfliktní situace obsahuje racionální i iracionální prvky. Čím bližší a těsnější jsou vztahy mezi konfliktními stranami, tím je konflikt vyhocenější a závažnější.*
3. *Snaha vyhnout se konfliktu – nízká míra asertivity i spolupráce, neschopnost spolupracovat, lhostejnost zájmů svých i zájmů druhých.*
4. *Spolupráce – vysoká míra asertivity i spolupráce, cílem je uspokojit jak vlastní zájmy, tak zájmy druhé strany.*
5. *Kompromis – stojí na pomezí asertivity a spolupráce, tzv. rozdělení rozdílu (neshody, rozporu), snaha o rychlé řešení a co nejrychlejší ukončení konfliktu.*

V ideálním konfliktu by měly hledat strany řešení věcně a bez emocí se vzájemným respektem. Efektivně vyřešený konflikt je přínosný a žádoucí pro každou změnu v mezilidských vztazích.

*Výraz konflikt pocházející z latinského slova slova *confligó*. Pojem *conflictum* dále označuje střet dvou či více protikladných až protichůdných sil při komunikaci lidí nebo stran komunikace či nesmiřitelných stanovisek, které nemohou anebo nechtějí přistoupit na konsensus - dohodu.* (Janoušek, 1998, s. 146)

V širším smyslu lze definovat tento pojem pro psychosociální střety, jakým je vztahový konflikt nebo zájmový konflikt na pracovišti. Významově blízké pojmy pro konflikt zahrnují: problémy, nedorozumění, neshody, rozpory, názorové střety, spory, odlišné názory, výměny názorů.



*V užším smyslu je pojem konflikt bližší významu v psychologii a představuje jednu z náročných životních situací pro člověka, protože v něm zpravidla jde o střet protichůdných sil. Konfliktní situace je tedy taková situace, kdy je člověk nucen vybírat si z více variant pouze jedinou. Konflikt je často spojen se situacemi jako je rozhodování, stres, frustrace či dokonce deprivace člověka. Konflikt je nicméně i přesto přirozenou součástí života každého člověka. Konflikt staví proti sobě na základní úrovni strany konfliktu a kombinace potřeb, cílů, strategií, motivací a zájmů. Ze všech možných příčin konfliktů lze zmínit alespoň tři základní typy: materiální a finanční hodnoty, vzájemná frustrace psychických potřeb, rozdílné životní cíle, odlišné normy chování. Má-li dojít k seberealizaci člověka, je nutný pocit bezpečí, důvěry a sounáležitosti s ostatními v sociálním kontaktu. To je princip historicky funkční kooperace. (Křivohlavý, 1995, s. 41)*

Lidé mají rovněž určitý žebříček hodnot, který slouží k posuzování jednání a chování ostatních lidí. Konflikt je pak přítomný jen v náznaku nebo postoji bez nutnosti slovního projevu nebo činnosti. V tomto ohledu by bylo možné potvrdit i poznání, že čím více se snaží člověk něco prosadit podle vlastního pojetí, tím pravděpodobněji se dostává do konfliktu s druhými lidmi. Některé konflikty se však stávají potřebnými nebo dokonce užitečnými, kde se problémy otevírají k prospěchu řešení neshod, kde by měl být výsledkem nejlépe vzájemný kompromis.

*Každý člověk se dostává denně do konfliktů, ať se jim vyhýbá, jak chce. Není proto cílem vyloučit konflikt z našeho života, ani to není reálné, není to v silách jednoho člověka. Konflikt naopak můžeme chápat jako příležitost, jako jednu z hnacích sil našeho osobního růstu. Konflikt může sloužit k uvědomění si vlastních odlišností a toho, co nás naopak s ostatními lidmi spojuje; konflikt může pomoci odhalit naše vlastní limity i naše skryté vlohy a předpoklady; konfliktem se mohou dostat na povrch záležitosti, které patřily pouze do podvědomí. (Křivohlavý, 1995, s. 42)*

Konflikt nelze vyloučit ze života, je třeba se naučit jej využívat k našemu prospěchu, a to jak ve vztazích s lidmi, tak v rozvoji naší osobnosti a v pochopení sama sebe. Konflikt může mít totiž člověk i jen sám se sebou při výběru názoru nebo potřeby a současně rovněž při rozhodování odpovědnosti například v obtížných životních situacích s hodnotovou orientací.

Konflikt je ze sociálně psychologického hlediska běžnou okolností spolupráce nebo soužití více lidí. Důvody konfliktů je definovaná celá řada; hlavními příčinami jsou odlišné představy, očekávání, názory či zájmy stran mezilidského střetu i samotného vztahu s ostatními lidmi.

Řešením je zde vždy pak správně takticky a strategicky vedená komunikace, ať už se obě strany vzájemně tzv. dohodnou i jen z části anebo ve smíru a v důstojnosti se rozejdou.

Komunikace by měla mezi lidmi sloužit k objasnění pohnutek chování a jednání lidí s důsledkem empatie. Takové jsou ostatně i konflikty ve škole; ukazují, co je třeba řešit, změnit, projednat, vysvětlit. Z úzce psychologického pohledu lze konflikt popsat jako nedorozumění mezi dvěma anebo i více lidmi, kteří se postaví ve vzájemné komunikaci do střetu rozdílných názorů, stanovisek, postojů, zájmů, potřeb, pocitů, hodnot a chování; ale vede téměř vždy k rozkrytí příčin mezilidských neshod a sporů ať už s hladkým nebo s obtížným průběhem.

#### 4) PROJEVY KONFLIKTU VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ:

Konflikt se ve školním prostředí projevuje stejně jako v jiné sociální skupině vztahovým napětím se zvýšenou akcentací emocí zainteresovaných aktérů a také se snížením míry racionálního přístupu k nastalým problémům často bez snahy a ochoty řešit příčinu neshod. Pedagogická komunikace má snad i proto svá specifika a není jednoduché aplikovat zásady jinde platné a fungující mediace. Důvodem může být mnohvrstevnatost školního prostředí.

*V pedagogickém, ale i běžném procesu je komunikace záměrným a vědomým procesem. Podstatným je uvědomění si, že každý takový proces podléhá komunikačním bariérám – šumům, které v různé míře deformují obsah sdělení a mohou tak prohlubovat neporozumění či vedou k neefektivitě. Komunikace se neděje ve vzduchoprázdnu, vždy se odvíjí od konkrétní situace. Hledá na situaci odpovědi, klade otázky, poznává, porovnává, organizuje, dává věcem konkrétní podobu, hodnotí. Děje se tedy v určitém rámci, který dává strukturu budoucí činnosti. Pomáhá věci rozlišit a stanovit odkud a kam se má výchova nebo výuka odebrat, co je podstatné a co je možné vynechat, co víme a co ne anebo v čem je potřeba vědění doplnit případně, co se stalo a jak to změnit. (Helus, 2001, s. 157 in Rabušicová, 2004, s. 71)*

Z těchto otázek vyplývá, že pedagogická komunikace nemůže být zjednodušeně intuitivní. V zásadě se musí jednat o systematickou odbornou činnost s výzkumnými průkazy a podklady. Pedagogická komunikace je bez nejmenších pochyb vysoce specifickou vědeckou disciplínou.

Styl a způsob komunikace má významný vliv na motivaci jednání a chování každého člověka. Proto by se měly využívat metody pro zvýšení prosociální motivace své vlastní i druhých. Jedním z pedagogických cílů učitele by mělo být budování pozitivní, přátelské, podpůrné

a podporující atmosféry vztahů se žáky a s jejich rodiči. Učitel by měl mít schopnost ukázat svým žákům, že je důvěryhodnou, otevřenou dospělou osobností směřující k jejich prospěchu. Pedagogická komunikace nejenže umožňuje skrze své prostředky předávání vědomostí a dovedností, ale také formuje osobnost každého jedince a buduje i dobré vzájemné vztahy.

Dobrá komunikace a spolupráce s rodiči je jedním z kritérií moderně koncipovaných škol se strategií efektivní spolupráce a partnerství s rodiči vedoucí k budování rozvoje školy. S modelem vztahu rodičů a školy jako občanů se kromě zavedených přístupů objevily i u nás nové názory v pedagogice, kde mají rodiče ve škole především partnerskou zúčastněnou roli.

To všechno ovlivňuje jak přístup žáků k učení ve škole, tak přístup rodičů ke vzdělávání dětí. Očekávání rodičů je proto hlavním atributem vztahů vůči škole a opačně také učitelů k rodičům.

## 5) OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ SMĚREM KE ŠKOLE:

*Rodiče mají obecně řadu očekávání od školy jako instituce vzdělávání, která se mohou výrazně lišit v závislosti na kultuře a sociálním prostředí a na individuálních preferencích:*  
(Rabušicová, a kol., 2004., s. 17)

- Kvalitní vzdělání: rodiče očekávají, že škola poskytne svým dětem kvalitní vzdělání. To zahrnuje nejen základní dovednosti jako je čtení, psaní, počítání, ale také rozvoj kritického myšlení a dalších dovedností při řešení problémů.
- Bezpečné prostředí: rodiče chtějí, aby škola poskytovala bezpečné a zdravé prostředí pro jejich děti. To zahrnuje ochranu před formami šikany, fyzickým a verbálním násilím, a také zajištění preventivních opatření pro fyzické zdraví a pohodu dětí ve škole.
- Komunikace a spolupráce: rodiče očekávají otevřenou komunikaci se školou a učiteli. Chtějí být informováni o pokroku svých dětí v edukaci a očekávají možnost aktivně se zapojit do vzdělávacího procesu a spolupracovat se školou na řešení problémů.
- Individualizace a inkluzivita: rodiče se často domnívají, že škola by měla být schopna přizpůsobit vzdělávací plán a metody výuky jednotlivým potřebám jejich dětí. Rodiče očekávají, že škola bude přijímat a podporovat různorodost a rozmanitost žáků.

- **Kvalifikovaní učitelé:** Rodiče si přejí, aby učitelé byli kvalifikovaní, kompetentní a zapálení pro výuku. Chtějí, aby učitelé měli dostatečné znalosti a dovednosti ve svém oboru a byli schopni efektivně předávat informace a motivovat žáky ke studiu.
- **Rozvoj osobnosti a sociálních dovedností:** Rodiče očekávají, že škola bude podporovat celkový rozvoj osobnosti dítěte. To zahrnuje rozvoj sociálních dovedností, emoční inteligence, týmové spolupráce, sebevědomí a dalších měkkých dovedností, které jsou důležité pro úspěch v budoucím životě.

### **Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty**

*Konceptualizace, tedy role, které na sebe berou rodiče ve vztahu ke škole, na níž se vzdělává jejich dítě, respektive role, jež jsou rodičům ve škole vymezovány. Zde jde především o roli ve smyslu osobně prožívaných aktivit a sociálních interakcí při uspořádání vztahů rodiny a školy, nikoli sociální role vázané na určitý sociální status rodiny. V této situaci jde zejména o to, jak svoji roli vůči škole vnímají rodiče samotní. (Rabušicová a kol., 2004, s. 33)*

V zahraniční odborné literatuře jsou vymezována zhruba čtyři schémata pro varianty rolí rodičů, v nichž mohou vůči škole svých dětí vystupovat. Jedná se o roli klientskou, partnerskou, občanskou a problémovou. Zatímco první tři popisované role vyjadřují více či méně precizně formulované teoretické koncepty s pozitivními konotacemi, role rodičů jako problému je spíše vyjádřením jistého selhávání nebo negativního vymezení konceptů předcházejících významů a nemůže být ani tak ideální konstelací ve vztahu rodičů a školy.

*Klientský model rodičovských rolí vnáší do pohledu na rodiče dvě možné perspektivy: a) učitelé ve škole jsou odborníky na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky, a jak o ně pečovat; b) rodiče jsou odborníky na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby školy a jaké přístupy mají požadovat. Postoj školy závisí obvykle na více podmínkách, a to především na vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí a také na ochotě podrobovat svou práci kritice a požadavkům rodičů a reagovat na ně, popřípadě jim vycházet vstříc, zároveň také na schopnosti jasně formulovat a obhajovat před rodiči svou pedagogickou práci. Od školy se očekává, že budou v prvé řadě pravidelně informovat rodiče o výsledcích učení jejich dětí a vytvářet podmínky pro obousměrnou komunikaci. Mají-li ovšem rodiče sehrávat aktivní roli v rozvoji svých dětí, potřebují lépe porozumět procesům vzdělávání a výchovy současně. (Jowett, Baginsky, 1988 in Rabušicová 1998)*

*Partnerský vztah rodičů ke škole je více rovnoprávným vztahem směrem k oběma stranám při vzájemném uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. V jeho rámci se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako obohacení pro svou práci. Rodiče jsou v tomto nahlížení jakkoli neodborně vzděláni, mají s výchovou své zkušenosti, znají své dítě nejlépe, a proto jsou pro učitele jejich sdělení hodnotná. Podmínkou je zde ovšem pracovní vztah charakterizovaný sdíleným smyslem pro účel, respekt a ochotu jednat, sdílení informací, dovedností, odpovědnosti, rozhodování, a také vzájemné skládání účtů. (Rabušicová, 2004, s. 68)*

Tento vztah rodičů a školy je vymezován rovněž jako typický mezi občany a státními institucemi, přičemž rodiče uplatňují svá práva kolektivní nebo také individuální ohledem své odpovědnosti vůči škole. Podmínkou je zde hlavně aktivita rodičů jednak formou účasti na veřejné politice, jednak rozvojem lokálních komunit a také angažováním se v dobrovolných aktivitách. Jde vlastně o stav občanské společnosti, a tedy občanské participace na nejrůznějších úrovních. V tomto náhledu existuje více teorií aplikace na školní prostředí. Jde však o jisté prohloubení a rozšíření principu partnerského. Z neoliberalní koncepce vyplývá, že občané ve skutečnosti chtějí a potřebují jen minimální vztahy s institucemi ve státním sektoru současně s maximalizací prospěchu na veřejných službách jako konzumenta státní správy de facto.

*Rodiče jako problém se vyskytuje obvykle v důsledku nedostatečného pochopení vzájemné komunikace mezi školou a rodiči, ale i jen jako z nesprávně teoreticky uchopeného a zdůvodněného východiska konstelace vztahů. Nejprve jde o skupinu rodičů tzv. nezávislých, kteří se snaží se školou udržovat minimální kontakty, kdy komunikují zřídka a školní výsledky sledují spíše zprostředkovaně a zpozďalí. Důvodem mohou být jiné hodnotové představy rodičů od filozofie vzdělávání školy, ač s tolerancí funkce školy při výchově a vzdělávání dětí. Nespolupracují se školou, hledají alternativní formy a zdroje vzdělávání například samostatným doučováním bez snahy sdílet komunikaci se školou. (Vincent, 2000 in Rabušicová 1998)*

Další takovou skupinou by mohli být rodiče označováni za špatné (Mebus, 1995) v metaforickém smyslu působícímu z anglického překladu s definicí citovanou bohatě i v české literatuře.

*Zpravidla neprojevují zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a nepodporují jejich učení. Může se jednat o rodiny na sociálně ekonomickém okraji společnosti, ale také o rodiny z jiného kulturního okruhu anebo může jít i o rodiče bez dostatečných psychosociálních kompetencí. Problémem mohou být v tomto ohledu avšak i rodiče tzv. snaživí, kteří se účastní různých setkání na rodičovských platformách a kontaktují pravidelně a často vedení školy s požadavky na rozvoj školy a pokrok svých dětí při učení s formulováním vlastního názoru na pedagogické*

*přístupy. Naproti tomu se může jednat jen o aktivní rodiče podezírané z pokusu o získání výhod pro své dítě nebo nadvlády nad školou.* (Cullingford, Thomas, 1996 in Rabušicová, 2004, s. 38 - 39)

## 6) SPOLUPRÁCE RODINY SE ŠKOLOU:

Zahraniční i tuzemský výzkum se v posledních letech stále více soustřeďuje také na otázku, zda může školní výkony dětí nějakým způsobem ovlivnit užší spolupráce mezi rodinou a školou. Četné nálezy dávají tomuto předpokladu za pravdu. Rabušicová s výzkumným kolektivem shrnuje výzkumy v této oblasti u nás i v zahraničí, kde se ukazuje, že dobré šance ve škole mají děti z rodiny, které se školou komunikují a spolupracují.

Pianta a Walsh (1996) udávají, že kvalita vztahů rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Dobré šance mají ve škole děti z rodin, které se školou komunikují a dávají dítěti takové informace o škole a učení, které jsou souhlasné a konzistentní s tím, co se dítě dozvídá od svých učitelů ve škole. Školní výsledky stály v tomto kontextu trochu mimo tuto pedagogickou teorii.

*Simonová na reprezentativním vzorku sledovala, jak konkrétní formy zapojování rodičů do života školy ovlivňují chování a výsledky dítěte. Účast rodičů na akcích pořádaných školou potom podporovala jmenovitě zlepšení školní docházky u dětí. Na akcích školy totiž dochází k vytvoření sítě dospělých – dalších rodičů, kteří dítě znají a mohou ho potom kontrolovat.* (Rabušicová a kol., 2004, s. 29)

V českém kulturním kontextu jde spíše o seznamování rodin a jejich mimoškolní spolupráci v případě menšího města nebo čtvrti či vesnice, vzájemná kontrola je zde spíše ve významu hlídání dětí a výpomoci rodin. U této otázky je ovšem na místě zadání a zpracování dalšího výzkumu i ohledně pojmů a východisek, pokud jde o sociometrickou studii nebo o sociologicky psychologické termíny a vstupní data pro jakékoli výzkumné šetření ve školním prostředí.

*Pojem zapojení rodičů byl v tomto významu konceptualizován prostřednictvím typologie Epsteinové (1995) takto: 1) účast v rodičovských workshopech o plánování studia dětí, o drogách atd., 2) komunikace mezi rodiči a školou, 3) dobrovolná práce rodičů ve třídách a na výletech, 4) učení se rodičů s dítětem doma, 5) účast rodičů na rozhodování o chodu školy, 6) spolupráce školy a rodičů školních dětí se širší komunitou. Na otázku, jak dosáhnout toho, aby se rodiče více zapojovali do života školy, se pokusil odpovědět Singh (2001), jenž ve své*

*studii ukázal, že jestliže školy vybízejí rodiče ke komunikaci a nabízejí jim specifické aktivity, rodiče se skutečně více zapojují. (Rabušicová a kol., 2004, s. 30)*

Existuje řada teoretických náhledů na problém participace rodičů na školním úspěchu dětí. Autorky Heather Weiss a Naomi Stephen (2008) zdůrazňují a lze souhlasit i v českém školním prostředí, že současné uvažování o reformě vzdělávání musí přijmout širší pohled na problematiku a zdůraznit roli partnerství rodiny, školy a komunity při minimalizaci rozdílů ve vzdělávání především. Dalším krokem je právě posun nad rámec náhodného zapojení rodičů (Gil a Kressley, 2008) a podpora komplexního, systematického a nepřetržitého přístupu k partnerství mezi školou a domovem dětí. Je zapotřebí začínat především zpochybňováním tvrzení „obtížně dosažitelný rodič“ a naznačuje, že „obtížně dosažitelné jsou vzdělávací instituce, nikoli rodiny“. Na místě je i další výzkum, zejména v souvislosti s terminologií, měřením, návrhem a zobecněním účinných postupů výzkumu. V pedagogice nastal čas prosadit komplexní, systematický a nepřetržitý přístup k partnerství mezi rodinou, domovem a školou.

Některé organizace včetně české školní inspekce a ministerstva školství doporučují k budování dobrého klimatu školy jako příznivé a přátelské kultury školy i standardizované přístupy a hodnocení se zaměřením na well being nejen žáků ve škole na straně pedagogů jako pilíře školy. Učitelé by se měli ve škole cítit rovněž vyslyšeni a podporováni ze strany vedení a měli by pociťovat i účinnou spolupráci s rodinami žáků, která je zapotřebí pro výchovu a vzdělávání.

Existuje mnoho autorů a výzkumníků na poli pedagogiky a psychologie, kteří se zabývají vztahem mezi rodičovským očekáváním a vztahem ke škole. Někteří z nich se zaměřují na specifické aspekty této problematiky, jako je komunikace mezi rodiči a učiteli, rodičovská angažovanost ve školním životě nebo vliv rodičovských očekávání na akademický výkon dětí.

Tuzemské akademické týmy se věnují primárně průzkumu názorového spektra rodičů dětí ve škole a za posledních 25 až 30 let se realizovala již řada hodnotných analýz v dané oblasti.

*Například výzkum, který realizoval Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci se sociologickou agenturou MEDIAN (Walterová, 2010). Jeho cílem bylo analyzovat názory veřejnosti a rodičů na různé aspekty školního vzdělávání. Soubor respondentů ve věku 18 až 69 let zahrnoval celkem 1518 dotazovaných. Výsledky ukázaly, že téměř 80% rodičů bylo spokojeno s obsahem a intenzitou komunikace s učiteli. Učitel by měl být podle rodičů především odborník ve svém oboru, být morálním vzorem a měl by být dobře vybaven didaktickými dovednostmi. Od vzdělávání se očekávala nejen orientace*

*v oblasti osobní a občanské, ale i výhledy na pracovní uplatnění. Výzkumu společnosti Člověk v tísní se v roce 2019 zúčastnilo zhruba 1500 respondentů ve věku 25 až 60 let, jde tedy o reprezentativní sondu pro populaci rodičů dětí ve věku od 3 do 26 let. Výsledky potvrdily, že očekávání od školy se liší podle vzdělání rodičů. Rodiče bez maturity výrazně méně poptávají podporu kritického myšlení nebo schopnosti vyhledávat si informace a zařazovat je do kontextu. Naopak více oproti ostatním rodičům žádají předávání faktických znalostí, přípravu na pracovní život a to, aby se děti naučily režimu. Požadavky rodičů na to, aby školy rozvíjely u dětí dovednosti klíčové pro život v 21. století, se zásadně liší podle jejich vzdělání. Například naučit děti kriticky myslet řadí mezi nejdůležitější úkoly školy 58% rodičů vysokoškoláků, 38% rodičů s maturitou a jen 28% rodičů bez maturity. To představuje výzvu zejména v kontextu vysoké závislosti dosaženého vzdělání dětí na vzdělání rodičů, které český vzdělávací systém vykazuje. Školy potřebují podporu v tom, aby mohly rozvíjet kompetence všech dětí bez ohledu na jejich rodinné zázemí. Pozitivní pak je, že nadpoloviční většina rodičů shodně považuje za důležité, aby škola naučila děti diskutovat, spolupracovat a rozvíjet respekt k odlišným názorům a postojům. Hlavním faktorem pro oslovené rodiče ve výběru základní školy je kvalita lidí, kteří se o jejich děti budou starat a vzdělávat je, na tom se shodne 60% rodičů. S rostoucím vzděláním pak rodiče častěji zmiňují způsob výuky důležitý pro 67% vysokoškoláků oproti 43% u rodičů bez maturity, reputaci (52% vs. 40%) a přístup školy k žákům nebo rodičům (39% oproti 25%).*

Aktuálními výzkumy s vědeckými podklady a závěry se zabývá více autorů v pedagogice. Jednou z mnoha podobných prací ke zmínění je výzkum uveřejněný nejprve v článku a poté i v titulu: K otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti, 2004, MU Brno s autory: M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková, V. Čiháček. Tématem je spolupráce školy a rodiny, přístup rodičů žáků k informacím ze školy, přístup školy k zapojení rodičů do vzdělávání žáků, společná participace rodiny a školy na výchově žáků. Základním a významným cílem článku je provést drobnou sondu do prostředí spolupráce školy a rodiny v perspektivě více náhledů jak od pedagogické veřejnosti, tak od vedení škol. Jde o dlouhodobě probírané téma v českém školství, kde stále převládá zejména nedostatečná analýza skutečného stavu na poli efektivity výchovy a vzdělávání u dětí žáků základních škol. Proto je článek bezpochyby zajímavým a důležitým námětem dalšího pedagogického výzkumu.

*Zásadní je otevřenost školy směrem k veřejnosti obecně, to znamená, jak je důležité pro školu být v kontaktu se svým okolím a dobře se prezentovat navenek, otevřenost směrem k rodičům*



*a veřejnosti jako k potenciálním účastníkům celoživotního procesu učení, to znamená, zda má škola uvažovat o svých aktivitách nad rámec svého základního vzdělávacího úkolu vůči žákům, a konečně otevřenost směrem k rodinám žáků, tzn. zda má smysl uvažovat o jejich pozitivním ovlivňování a vzájemné podpoře. Podpora dobrého fungování rodiny je v české škole nicméně stále viděna podle provedeného výzkumu jako problematická záležitost a pokud má být praktikována, tak nejlépe tak, aby nebylo narušováno soukromí rodiny. (Rabušicová, 2004, s. 31)*

Kvalita školní komunikace bezpochyby těsně souvisí i s vlastní sebedůvěrou a sebejistotou pedagoga. Zajímavou myšlenkou v tomto ohledu se zabýval Clark v osmdesátých letech: „Ti, kteří se cítí v komunikační situaci jistě, zachycují přesněji věcný obsah sdělení; zatímco ti, kteří komunikační situaci popisují jako složitou, obtížnou a sebe ne zcela jisté a kompetentní, mnohem přesněji dešifrují emocionální obsah sdělení.“ (in Gavora 1988, s. 59)

Toto pojetí se potvrzuje obzvláště v popisovaných případech závěrečné práce, kde zvládnul školní situaci třídní učitel často i v předstihu než se rozvinul konflikt mezi aktéry komunikace.

*Tam, kde chybí schopnost učitele jednat sebejistě ve své pedagogické odbornosti, vyskytují se více či méně prohlubující se konflikty se žáky i s rodiči. (Gavora, 1988, s. 15)*

Učitel má velký vliv na duševní rovnováhu nejen žáků ve škole ale na celou atmosféru při jednání se svými kolegy a s rodiči žáků; stejně jako vedení školy určuje školní prostředí vzhledem ke kolegům, žákům a k jejich rodičům, a podobně pak zřizovatel školy ovlivňuje jednání vedení příslušné školy. V současné době se podílí na stavu atmosféry školy významnou měrou i média a sociální sítě s dalšími institucemi působícími na komunikační fundamenty.

Vyrovnanost učitele, jeho klid i ve stresujících situacích, jeho trpělivost, vyrovnanost, mírnost, tolerance, sebekázeň a sebedůvěra působí více než pozitivně na žáky a kolegy ve škole a také na přicházející rodiče, kteří často jednájí pod stresem s hlubšími kořeny než je prospěch a kázeň dětí. Naproti tomu nervozita pedagogů a nízká tolerance zátěžových situací mají tendenci se projevit při jakémkoli jednání se žáky, kolegy a s rodiči a vyvolávat tak neshody. Jedním z efektivních opatření je zaměřit pozornost na duševní rovnováhu učitele a dávkovat pracovní zatížení, omezit byrokratickou zátěž a vyčlenit více času k rekreaci a k péči o rodinu.

*Učitelství je totiž samo o sobě náročné a zatěžující povolání po psychické stránce a vyžaduje proto podstatně více nároků na restituci duševních sil. Ukazuje se, že společným jmenovatelem zdrojů stresu je zážitek stresu spouštějící pocit ohrožení sebeúcty, pohody či existence. (Kyriacou, 1996, s. 20)*

Takové pocity mohou pocházet z ohrožujících okolností, kdy jsou na učitele kladeny příliš náročné požadavky, které nedokážou v přiměřené kvalitě splnit. Pak je nutné zaměřit se v celém školském a pedagogickém procesu na možnosti změny obtížných situací a také na odpočinek.

*Základní charakteristikou pedagogické činnosti učitele jsou právě sociálně komunikativní schopnosti a dovednosti závislé na osobnosti učitele a jeho motivaci ke sebezdokonalování. Primárním charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů.* (Kyriacou, 1996, s. 20)

*Je ovšem také důležité podotknout, že zodpovědnost za rozvoj a rozšiřování pedagogických dovedností neleží jen na samotných učitelích. Zodpovědnost za odborný růst pedagogů nese částečně vedení školy a další instituce, které mají zajistit rozvoj dovedností učitelů a stanou se součástí jejich profesního růstu obecně.* (Kyriacou, 1996, s. 29)

## 7) KONFLIKTY JAKO ZDROJ STRESU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ:

Jak je však možné změnit vlastní stav vědomí i pedagoga s takovou pracovní zátěží? Chybí totiž možnosti relaxace učitele a obyčejného odpočinku od školní práce. Snad by nebylo od věci nechat často věci plynout a nesnažit se řešit i situace, na které učitel nemůže mít vliv. Očekávání rodičů a vedení škol jsou často nepřiměřená. Učitel je považován nejen za vzdělavatele a vychovatele dětí, ale i za sociálního pracovníka kromě ohromných administrativních nároků.

Učitel se obvykle nemůže ze svého pracovního rámce ve škole ani sám vykolejit a odpočívat. I dlouho po pracovní době vyřizuje telefonáty, smsky, e-maily a vyplňuje nekonečné tabulky a výkazy o své činnosti. Přípravy na vyučování a opravy prací žáků se považují za samozřejmost. Málokterý ředitel školy bere v úvahu, že učitelky - ženy mají doma obvykle ještě druhou směnu při péči o domácnost a vlastní rodinu. Ve školství je ovšem po několik desetiletí převaha žen z pochopitelných důvodů, a jejich pracovní a domácí čas se dá jen obtížně oddělit. Přesto je téma feminizace školství stále jednou z hlavních politických otázek.

Velmi častou otázkou kolegyň u výchovného poradce je proto dotaz, jak se alespoň trochu dostat ze začarovaného kruhu povinností a dosáhnout vnitřního klidu ještě než nastanou v létě školní prázdniny. Co vlastně můžeme udělat, když se myšlenky točí v bludném kruhu nebo když jsme rozzlobení a máme strach, že každodenní situaci prostě nezvládneme. Jak odvrátit

zbytečné konflikty v pracovních vztazích a jak si najít svoji cestu k uklidnění a jak se chránit před nekonečným stresem či dokonce syndromem vyhoření.

Zásadní je přitom zřejmě myšlenka vyhodnocování informací plynoucí ze vztahů mezi lidmi a i z vlastního nazírání na obklopující okolnosti a prožívání běžných nebo obtížných situací. Možná je zde zřejmě významná otázka, co znamená být klidnější. Duševní klid je podle psychologické literatury stav vnitřní harmonie spojený s duševní a tělesnou pohodou, dobrou náladou, rozvážností a vyrovnaností. Duševní rovnováha je přitom něco docela jiného než předstíraná bezstarostnost a lhostejnost u člověka.

*Skutečný duševní klid doprovází vnitřní pohoda a otevřenost vůči okolí, hluboká vnímavost a schopnost vcítit se do druhých, pocit jisté bezobtěžnosti. Popisuje se také jako absence konfliktu ve vědomých procesech prožívání a vnímání člověka. Zatímco zmíněná lhostejnost v mezilidských vztazích je výsledkem strategie vyhýbání se konfliktu například podceňováním a potlačováním situace.* (Wagner, 2011, s. 19, s. 22)

Stresové situace narušují percepce u každého člověka a nejen u pedagoga. Napětí a úzkost snižuje schopnost člověka jasně rozlišovat. Lidé vystavení stresové situaci mají tendence posuzovat hůře osoby při jednání než když jsou v klidu a bez napětí. Dlouhodobý stres se projevuje pak i ve vztazích. Člověk ovšem vždy vnímá hlavně to, co očekává. Každá životní maličkost přinese především to, co v ní člověk vidí, hledá a čeká. Dokonce i situace běžně pokládané za nepříjemné mohou být vnímány kladně a oceňovány. Každá situace ve vztahu mezi lidmi má totiž více stránek. Záleží na tom, které z nich zdůrazníme a které z nich jsme ochotni vidět. Často se tento poznatek sociální psychologie zpodobňuje například ve starém přísloví: „Všechno špatné je k něčemu dobré“.

Dobrý vztah k lidem se projevuje ve způsobu vnímání druhých a ve schopnostech kooperace. Nejen ve škole je žádoucí učitel a vedoucí pracovník, který preferuje vztah spolupráce, ochotu k diskusi a k pomoci, snaží se o kontaktování, vyvolává důvěru a hledá společné zájmy druhých. Kladný vztah v pracovním procesu se projevuje i v ochotě poskytovat kvalitní informace. Podávání informací musí splňovat předpoklady otevřenosti, úplnosti, přesnosti, rychlosti. Schopnost spolupráce lidí se zpečetuje s vyšší mírou vzájemné tolerance a respektu.

Duševní rovnováha člověka je obvykle ovlivněna tím, do jaké míry se mu podaří navázat zdravé sociální vztahy s lidmi ve svém okolí a v jeho schopnosti se vyhnout konfliktům. Přitom je velmi důležité uvědomit si příčiny a průběh takových konfliktů a předcházet jim tak nejlépe.

Situace, ve kterých konflikty nejčastěji vznikají, bývají ty, ve kterých se střetávají vzájemně odlišná přání a různé zájmy lidí včetně nestejných nároků a očekávání v jakémkoli vztahu.

V komunikaci s druhými lidmi se často plní vědomá i podvědomá očekávání. To, co od druhých očekáváme, toho se také obvykle dočkáme. Platí myšlenka Dale Carnegieho: „Lidé jsou jako zrcadlo, usmívej se na ně a budou se na tebe usmívat, mrač se a budou se mračit. Ten, kdo má lidi rád, toho mají na lidé také rádi. Dobrá vůle se ve vztazích mezi lidmi projevuje úsměvem“. Oblíbený je samozřejmě člověk, který je snášenlivý, přátelský, důvěryhodný. Carl Rogers zdůrazňoval v sociální interakci tzv. nepodmíněný pozitivní postoj při komunikaci, tedy schopnost přijmout vše bez záporného hodnocení, co druhá osoba říká a také to, co se snaží říci. Podporujeme tím totiž možnosti vyjádřit druhým své vnitřní stavy a myšlenkové postoje.

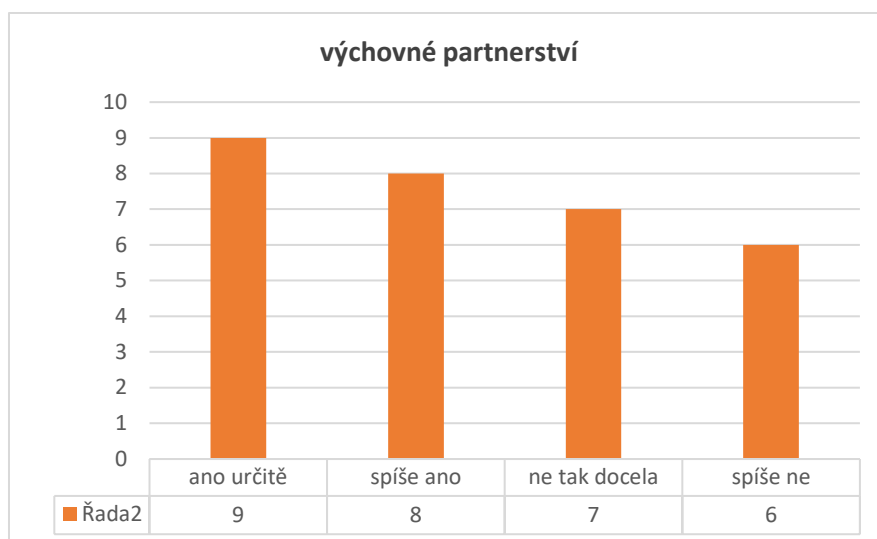
Pro vznik konfliktů jsou závažné i některé osobní vlastnosti, rysy a postoje člověka, které se na komunikaci podílí. Konflikty obvykle často vznikají tam, kde se lidé nedokáží vyrovnat se svými subjektivními nesázami a přenášejí je na druhé, a to i mimovolně. Není totiž nic tak vyčerpávající jako konflikt, ať už chvilkový dočasný anebo dlouhodobý obzvláště pak ve škole.

To se ostatně potvrdilo s více následky i při drobném průzkumu funkčnosti a nedostatků komunikace v dané škole. Pokud se ale zapojili do vzdělávacího procesu školy a výchovy dětí ve větší míře samotní rodiče, nedocházelo v takové míře ke konfliktní situaci, jednalo se jen o podnětnou výměnu názorů mezi učiteli a rodiči. Pak se obě strany ve svých pedagogických rolích totiž vzájemně doplňují a podporují a ukazuje se dobrá školní praxe a dobrá péče rodiny.

*Rodiče působí výchovně na dítě v plném rozsahu nejpozději od narození a vlastně od té chvíle nepřetržitě. Jde o vychovatele s nejintenzivnějším vlivem a současně i s nejdelší dobou, po kterou na něj působí; rovněž mají největší pravomoci ovlivňovat dítě. Škola sice nemá zodpovědnost za veškeré kompetence dítěte, nicméně úkol připravit je pro život zahrnuje i chování a jednání. Rodinu proto pokládáme za základní socializační prostředí se zásadní zodpovědností za všechny oblasti vývoje dítěte. Přestože v dílčích aspektech předávají na přechodnou dobu malý díl odpovědnosti a pravomocí i jiným institucím (například škola nebo nemocnice), tak rodičům patří výchova přináležet po celou dobu dětství. (Mertin, 2013, s. 23)*

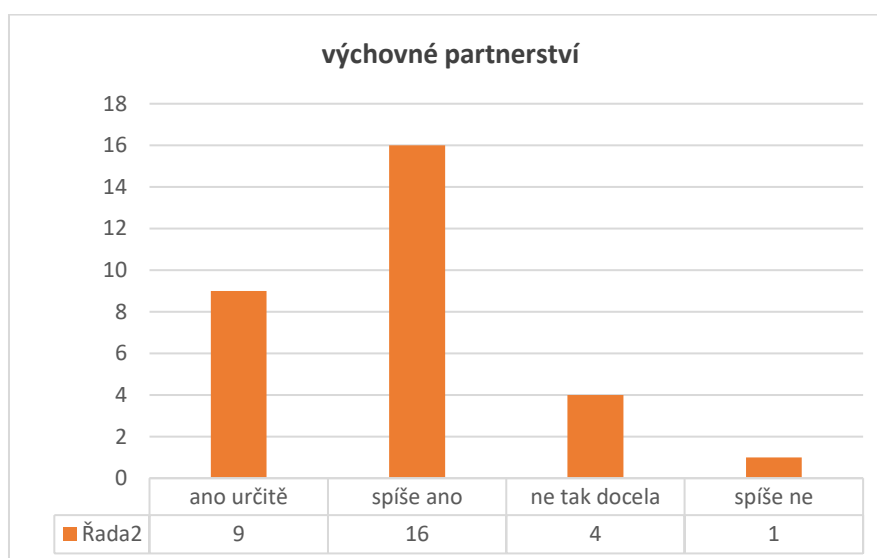
Zajímavou otázkou se v tomto ohledu stala například jedna z otázek provedené ankety na dané téma, kde se částečně zobrazuje způsob a výsledky komunikace školy s rodiči žáků.

**1) Je pro Vás podstatné vědět, že by mohl být učitel rodičům také partnerem pro výchovu dětí?  
UČITELÉ:**



graf číslo 7

**RODIČE:**



graf číslo 8

Na danou otázku průzkumu odpověděli tentokrát poměrně nejednoznačně sami učitelé školy. Rodiče žáků naopak očekávají ve více než 80% počtu odpovědí partnerství ze strany školy pro výchovu svých dětí. Jen zhruba šestina odpovědí od rodičů se liší od většiny a pravděpodobně neočekává od školy při výchově dětí více než je nyní dostupné. Mělo by být ale dalším výzkumem vysvětleno, proč jsou představy učitelů o výchovných atributech školy natolik vzájemně odlišné a proč o nich pochybují.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 2,66
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,10

**Vzájemná korelace – rozdíl 0,44 bodů**

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 1) VÝCHODISKA VÝZKUMU:

Předpokládanými otázkami výzkumu bylo pro závěrečnou práci stanoveno hledání výskytu a příčin tenzí mezi rodiči žáků a učiteli i s návrhem řešení pojmenovaných typů konfliktů.

Základní výzkumnou otázkou jsou projevy a následky ne docela naplněného očekávání rodičů žáků vybrané instituce směrem k učitelům v interakci jejich možností očekávání rodičů naplnit. Otázkou předmětného výzkumu je v dané práci, jestli a nakolik jsou slučitelné představy rodičů a poznatky učitelů v oblasti vzdělávání a výchovy žáků.

Napětí při komunikaci mezi rodiči a učiteli se ve vybrané škole projevovalo zčásti pochybnostmi, nejistotou a obavami učitelů, kteří se obraceli na autorku v roli výchovného poradce anebo na kolegu zástupce ředitele kromě společného sdílení v rámci učitelského sboru.

V dalším kroku se neshody mezi oběma stranami demonstrovaly stížnostmi rodičů k vedení školy a také ke zřizovateli. Školská rada řešila problematickou komunikaci mezi rodiči a učiteli školy naproti tomu poměrně zřídka. Návrhy autorky práce na komunikační platformu školy ve formě setkávání diskuzních skupin s externím mediátorem se nezamlouvaly vedení školy.

Učitelé takový návrh naproti tomu na jedné z pedagogických porad vítali a připomínali, že na třídních schůzkách se kontroverzní témata s rodiči neobjevují v přítomnosti učitelů, ale jen na chodbě obvykle mezi několika málo rodiči bez možnosti vyvstálé problémy ve třídě konstruktivně řešit. Učitelé tak vlastně neměli možnost ovlivnit skryté či zasuté problémy.

Výzkumná otázka vyplynula z pozorování zpracovatelky při provedeném předvýzkumu práce, která upozorňuje na širší konflikt ve školním prostředí, týkající se představy rodičů a učitelů. Odlišné postoje učitelů nahlížejících na limity žáků se projevují averzí rodičů vůči učitelům.

Při zpracování výzkumné otázky se jednalo o přiblížení a prošetření potenciálně probíhajícího skrytého konfliktu představ a očekávání mezi rodiči a učiteli ve výchovně vzdělávací rovině.

Na půdě jmenované státní základní školy je zhruba deset let zřízený placený vzdělávací program na prvním stupni školy a současně standardní školní vzdělávací program bez školného.

Rodiče žáků nastupujících do první třídy dané základní školy si mohou vybrat mezi placenou formou vzdělávání a standardním vzdělávacím programem zdarma. Dostávají sice výuku svých

děti ve škole v anglickém jazyce ale děti nemají nadstandardní speciálně pedagogickou péči. Otázkou je tedy nakolik byla při zápise dětí do školy taková míra péče o děti rodičům přislíbena.

Rodiče žáků nejen této základní školy očekávají u svých dětí ve většině případů školní úspěch, i když výkon dětí nemusí odpovídat jejich představám. Rodiče od učitelů devítiletky očekávají zároveň až nepřiměřené hodnocení dětí pro budoucí nástup na maturitní obory středních škol.

V průběhu šetření se ukázal ne docela shodný přístup ke vzdělávání dětí ve škole projevující se komunikačním napětím mezi rodiči a učiteli a také nedostatky ve speciálně pedagogické péči. Rodiče si představovali někdy i nereálné nároky na zabezpečení výchovy svých dětí ve škole. Nároky rodičů žáků nejen na kritéria výuky a i na výchovu dětí jsou navíc nerealizovatelné v prostředí přeplněné třídy s více než 25 a 30 žáky připadající na edukační práci učitele bez ideální formy diferenciací a individualizace vzdělávacích obsahů při vyučování běžného programu základní školy.

Výzkumným cílem práce bylo zpracování náhledu na rozdílnost v představách a v očekávání rodičů žáků a učitelů při snaze o konstruktivistické řešení některých konfliktních situací ve škole. Těmito kroky se vykreslily nakonec také otázky ke konstrukci dotazníku – ankety pro respondenty z obou stran potenciálně se vynořujících konfliktů ve školním prostředí.

Prvním zacílením předvýzkumu se ukázalo, že se zhruba v 85% počtu šetření neslučují představy rodičů žáků s reálným pohledem učitele na výchovně vzdělávací situaci žáků dané školy, kde se provedl následně průzkum srovnáním očekávání rodičů žáků a učitelů školy formou stručných otázek ankety a také řadou terénních poznámek i popisem rozhovorů s aktéry.

Další otázkou předvýzkumu se v anketě potvrdilo, že se ve více než 75% případů neslučuje ani očekávání rodičů žáků dané školy s reálnými poznatky učitelů o školní situaci žáka. Popsané aspekty konfliktů ve vybraném školním prostředí potvrdily následně ve většině odpovědí původní výzkumnou otázku, kde se zčásti rozchází očekávání rodičů žáků a možnosti učitelů školy na vzájemnou komunikaci ale i na některé přístupy ke vzdělávání.

Při praxi ve škole na pracovní pozici výchovného poradce se zároveň projevilo v zásadě zejména hluboko zakořeněné napětí a řada nedorozumění mezi rodiči žáků a učiteli ve škole. Rodiče běžného neplaceného vzdělávacího programu základní školy se oprávněně domáhali při vzdělávání svých dětí shodné pedagogické péče o žáky jako u bilingvního vzdělávacího programu s nadstandardními parametry komunikace školy a s jiným přístupem ke vzdělávání.

Rodiče pochopitelně od školy očekávají a vyžadují stejné podmínky pro zvládnání učení dětmi a možnost přechodu na druhý stupeň školy a poté i na střední školu se shodnou podporou školy a se srovnatelnými výsledky znalostí a dovedností kromě prospěchu žáků ve škole. Otázkou je ovšem také, nakolik jsou obecná očekávání rodičů žáků uplatnitelná v založeném kolektivním školním systému a jestli je ve škole dostatek i více specializovaných pedagogů.

Příčinou mohou být podle záznamů inspekčních zpráv v dané škole zřejmě nerovné podmínky pro vzdělávání žáků a nedostatečná pedagogická podpora u neplaceného vzdělávacího programu. Ve škole jsou akreditovány dva rozdílné programy avšak bez kompletních informací na stránkách školy a patrně i ze strany managementu a zřizovatele školy. Proto se společným jmenovatelem výzkumu stala nakonec snaha zpracovatelky zaznamenat a vyhledat rozpory mezi očekáváním rodičů a také rozbor možností učitelů je ve vybrané škole plnit.

Pozorováním a také samotnou účastí v mnoho situacích ve škole se nakonec do závěrečné práce daly vybrat některé nejvhodnější příběhy ukazující na takový typ rozporů mezi očekáváním rodičů a školy. Některé příběhy si autorka vypůjčila ze své školní praxe a také z předchozí bakalářské práce. Situace jsou nicméně nejvíce přílehlavé pro konflikty jak v komunikaci mezi rodiči a učiteli, tak pro situace pouze naznačující vztahový konflikt spočívající jen v osobním nastavení aktérů. Kódování situací bylo zpracovatelkou objeveno v průběhu výzkumu jako velmi vhodné východisko k posuzování a porovnávání školních situací.

Efektivní spolupráci vždy ovšem i zde obecně podporuje aktivní zapojení rodiny při vzdělávání dítěte a otevřená smysluplná komunikace mezi rodinou a školou. Pokud se obě strany - rodič a učitel snažily o vzájemné pochopení, objevovaly se všeobecné shody a pochopení ve vzdělávání a i ve výchově dětí. Ve školním prostředí se často emoce naopak násobily obavami rodičů a také učitelů významně ovlivněné vedením školy a sociálním zázemím rodin žáků. Problémy nefunkční interakce a komunikace se navíc mezi některými aktéry ve škole až stratifikačně vrstvily. Zajímavostí byly naproti tomu případy, kde se o žádný konflikt nejednalo.

Nesplněná očekávání ze strany rodičů ve škole jsou zde zřejmě zapříčiněná rozdílným přístupem školy a učitelů k žákům. Žáci placeného programu sice nedostávají ve škole více speciálně pedagogické péče, ale výuka ve třídách je zabezpečena s rodilým mluvčím dvěma pedagogy a ve třídách je nejvíce 20 žáků celkem oproti jiným třídám ve škole. Současně je otázkou, nakolik se rodiče mohou zapojit do vzdělávání svých dětí při různém sociálně ekonomickém statutu rodin s vysokým pracovním vytížením. Navíc se projevují u dětí z placeného programu školy sklony k úzkostem a neurózám pravděpodobně díky pracovnímu



přetížení ve škole v tak nezralém dětském věku. Informace ze strany školy nejsou při zápisu do první třídy jednoznačné ohledem speciálně pedagogické péče o žáky. Rodiče se v počátku příliš o předpoklady svých dětí přicházejících do prvního ročníku školní docházky nezajímají, nemusejí ani tady podle nové legislativy absolvovat testy školní zralosti dětí.

Učitelé této běžné základní školy nejsou tak jako v jiných státních školách kvalifikačně připraveni a nejsou vedením školy ani dostatečně instruováni ke specializované péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Odborná pomoc výchovného poradce nebo metodika prevence a psychologa z poradny nemůže saturovat podpůrná opatření všem potřebným žákům.

## 2) METODOLOGIE VÝZKUMU:

Metodou zpracování byl kombinovaný kvantitativní a kvalitativní výzkum, který vycházel z domněnky zpracovatelky o potenciálních konfliktech mezi rodiči a učiteli ve škole.

1. Prvním krokem zpracování výzkumu byly nejprve poznámky z rozhovorů s kolegy - učiteli ve škole, kteří se na autorku v roli výchovného poradce obraceli s dotazy k řešení problematických situací při kontaktu s rodiči žáků, a záznamy z řady jednání s rodiči žáků.

2. Potom byl zpracován on-line dotazník (anketa) se třiceti otázkami pro rodiče žáků a učitele ve škole, který ne docela přesně ukazoval výsledky výzkumu v porovnatelných hodnotách pro zadanou výzkumnou otázku. Později se ovšem z rozboru odpovědí dalo mnoho jiného vyčíst.

3. V další fázi výzkumu byl proto zvolený záznam terénních poznámek z dvanácti případů pozorování potenciálně konfliktních situací ve škole mezi rodiči žáků a učiteli vybrané školy.

4. Pro prvotní stanovení problému bylo získáno značné množství informací ze záznamu rozhovorů s učiteli a s rodiči žáků ve škole, které sloužily jako základní sběr dat pro připravovaný výzkum. Tyto informace sloužily jako koncept pro popis jednotlivých situací.

**Zde se postupně ukazovaly roviny pro stanovení výzkumné otázky, a sice schematicky:**

**Jak vlastně má vypadat dobrá školní komunikace mezi rodiči a učiteli? Jak se nejčastěji projevují konflikty při nesprávně vedené školní komunikaci? Jak by se dala co nejlépe definovat podstata nedorozumění mezi rodiči a učiteli? V čem se liší pohled rodičů žáků a jejich učitelů na školní komunikaci?**

### 3) PRŮBĚH VÝZKUMU:

Terénní poznámky se záznamy událostí s učiteli a s rodiči formou případových studií jsou doplněné zpracovaným on-line anketním šetřením se vzorkem zhruba 60 respondentů celkem čítající 25 učitelů a 35 rodičů žáků školy ve smyslu měření komparace rozdílnosti názorů na očekávání rodičů žáků a učitelů vybrané školy.

Vyšší návratnost odpovědí ankety nebylo nadále možné v provozu školy od dříve oslovených 55 pedagogů a zhruba 120 rodičů vyžadovat.

Pro posílení kvalitativního průzkumu se zpracovatelka rozhodla v průběhu složitého hodnocení připravených anketních výsledků, kde se objevovaly chyby pramenící zřetelně z kontextu otázek a objevila se i obava z nízké validity výpovědní hodnoty kvantitativního výzkumu.

Předvýzkum naznačil nutnost průzkumu jednotlivých případů s důrazem na perspektivu rozboru situace z pohledu rodiče a učitele, kde bylo zapotřebí rozeznat důsledky jejich interakcí.

#### STRUČNÉ ZÁVĚRY ANALÝZY DAT PŘEDVÝZKUMU:

Učitel by se měl podle přání řady rodičů zaměřovat nejen na obsah výuky, rozpory jsou v množství aktivit učitele. Ve standardním školním vzdělávacím programu školy se pedagog orientuje v platném rámcově vzdělávacím programu a může pouze přidávat tzn. obohacovat výuku podle vlastního uvážení a potřeb žáků především. V bilingvním programu se školní vzdělávací program stanovuje předem pro děti s jazykovým nadáním podle uvážení svých rodičů, které nemusí být vždy zcela odpovídající skutečné situaci a jde pouze o představy a nároky rodičů. Děti jsou pak při dvojím způsobu jazykového výkladu zbytečně přetěžovány a nezvládají ani jinak obvyklé nároky na výuku.

Rodiče předpokládají, že výuce bude učitel věnovat tolik času, kolik si zaplatili na školném navíc, ale neuvědomují si, kolik času učitelů padne na samotnou výuku, aby byly splněny nadstandardní cíle takové edukace. Zájmy vlastních dětí v přítomném okamžiku školní docházky nejsou některým rodičů příliš známy a řídí se jen svými představami. Učitelé nemohou v takovém případě naplnit natolik nepřislušné očekávání rodičů.

Přístup učitelů ve škole je proto z daných výstupů pravděpodobně vyhovující vzhledem k míře očekávání rodičů a vypovídá bezpochyby alespoň o dostatečné individualizaci výuky a správně uchopených kompetencích k samotnému procesu učení spolu s efektivní sociální

podporou dětí ve škole. Významnou je ovšem otázka nevyřešené komunikace směrem od části rodičů žáků, která se zobrazovala jen okrajově a částečně bez uváženějšího zaměření.

### **Inspirací pro návrh srovnávací ankety byly otázky ČŠI v programu Zapojme všechny:**

- že by měl pedagog ve škole budovat také vztahy mezi dětmi
- aby měli rodiče možnost ovlivňovat fungování a pravidla školy
- aby měli rodiče možnost ovlivňovat obsah vzdělávání ve škole
- aby byl obsah vzdělávání shodný se školními osnovami výuky
- že by mohl být učitel rodičům také partnerem pro výchovu dětí
- aby měli rodiče možnost ovlivňovat fungování a pravidla školy
- aby byl obsah vzdělávání shodný se školními osnovami výuky

### **Výskyt otázek se shodnostmi očekávání u rodičů společně s učiteli:**

- aby škola nabízela dětem prostor pro vlastní seberealizaci při vzdělávání
- aby byla škola pro děti přirozeným rozšířením domácího prostředí
- aby školní hodnocení informovalo rodiče o potřebě dětem pomoci
- že škola nepřenáší vzdělávací kompetence na rodiče dětí

### **Zacílení dalších otázek výzkumu:**

Otázky k respondentům pro rozhovory byly formulovány na podkladě zpracovaných odpovědí z ankety a vycházely i z pozorování a záznamů ve vybrané škole:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?
- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?
- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?
- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?
- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?
- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?
- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Rozhovory s učiteli a s rodiči žáků byly zaznamenány na základě rozboru odpovědí z dotazníků zadávaných předtím jak skupině učitelů, tak skupině rodičů žáků vybrané školy a zabývaly se povšechně důvody neshod a nedorozumění mezi oběma stranami včetně dotazů autorky k respondentům, jak by si sami představovali lepší efektivní komunikaci ve škole bez konfliktů.

#### 4) ZPRACOVÁNÍ DAT Z TERÉNNÍCH POZNÁMEK:

Předchozí záznam případů zpracovaný jako terénní poznámky školního prostředí se zaměřením na projevy a vnímání jednotlivých aktérů školních interakcí byl po zpracování obou částí výzkumu obsahově kódován ve smyslu míry rozporu mezi očekáváním rodičů a jejich naplňování učiteli vybrané školy. Závěrem byly popisované situace zhodnoceny z hlediska zadaných otázek výzkumu, kde se ne vždy prokazovaly pravé příčiny problémů dětí ve škole.

Významnou část výzkumu tvoří popisy situačních schémat v počtu dvanácti příběhů ze školy. Pro tuto část výzkumu byla zvolena metoda kódování rozborem situací konkrétně srovnáním pohledu rodiče a učitele školy s pokusem zpracovatelky o interpretační metodu zkoumání.

Cesta kódování společných anebo naopak rozdílných náhledů na jednotlivé situace prizmatem rodičů dětí a učitelů školy se ukázala v průběhu zpracování výzkumu jako velmi náročná a zároveň rozhodující pro pohledy na jednotlivé situace v daném školním prostředí.

Na doporučení vedoucí práce byla situační analýza nakonec doplněna popisem důsledků neúspěšně řešených konfliktů ve školním prostředí na samotné žáky s popisem přístupu rodiny.

Postupně se tak generovaly kategorie, které dovolily popsat všechny zařazené situace.

Kódování jednotlivých situací spočívalo v rozlišení náhledu rodiče a učitele:

- A) popis událostí - záznam interakce členů skupiny, konfliktů a stereotypů
- B) příčiny, determinanty, faktory, zkušenosti a procesy, jež mají k události vztah
- C) zkoumání příčin vedoucích k událostem způsobujících konfliktní situace postupně formou ankety, dotazníků a rozhovorů

Kódováním zaznamenaných příběhů se zobrazily tři kategorie interakcí mezi rodiči a učiteli. Nejpočetnější byla skupina jakési neurčité interakce s ne docela poznanou příčinou konfliktu. Zde se rodiče o problémech ve škole dovídají s podivným odstupem událostí dopadajících na děti bez jakýchkoli předchozích ukazatelů, které se daly ve škole předvídat nebo očekávat.

Další skupinou zastoupenou zhruba ve třetině případů jsou interakce rodičů a učitelů zcela bez vzájemných neshod na danou situaci, kde se rodiče na školu obrací s důvěrou jako na instituci. Poslední skupinou zastoupenou ve více než třetině popisovaných případů se jeví

problematické konfliktní vztahy mezi rodiči a učiteli ve škole ale obvykle i mezi rodiči dětí samotnými se všemi negativními důsledky působícími na rodinné zázemí a psychiku dětí.

Podrobné analyzování terénních poznámek z jednotlivých situací potvrdily i původní domněnku autorky, že ne vždy se jedná o skutečný konflikt v očekávání rodičů na školní komunikaci v protipólu k učitelům školy, a přitom jde jen o nesprávnou nebo nejasnou interpretaci vnímání celé situace.

Učitelé zde hrají ostatně často i jiné role než jim ve škole přísluší. Nejenže je učitelům svěřeno základní poslání školy směřující ke všeobecnému vzdělání dětí v jejich schopnostech a znalostech. Učitelé jsou často nejbližší pomocnou rukou dětem v jejich starostech a v obtížích při socializaci ve školním kolektivu. V neposlední řadě je současný učitel dítěti ve škole náhradním vychovatelem při chybějící rodinné péči nebo pracovní zátěži rodičů.

## 5) PŘÍNOSY VÝZKUMU:

Velkým přínosem této závěrečné práce byl především samotný proces zkoumání zpracovatelky, který nebyl zpočátku ani viditelně úspěšný a v průběhu zpracovávání statistických dat, a zvláště pak obsahů a výpovědí z poznámek a rozhovorů bylo značně obtížné se dopracovat k výsledku zkoumání školních situací. Velmi obtížnou a složitou ale zároveň velice kreativní stránkou byla i tvorba dotazníku pro respondenty z řad rodičů a učitelů, které musela zpracovatelka přesvědčit k vyplnění. Sami se pak ve škole kolegové ptali, jak anketa dopadla a jestli jsme se při výzkumu dověděli něco, co by se dalo změnit k lepšímu. Fascinující byl proto hlavně objevený způsob nahlížení na známé situace z pohledu aktérů. Pokud by měl průzkum jakkoli pokračovat, pak byla práce zajímavým otevřením dalších cest ke společné komunikaci učitelů s rodiči žáků a rovněž tak obráceně s podporou vedení školy.

## 6) POPIS DAT:

### TERÉNNÍ POZNÁMKY – ZÁZNAMY SITUACÍ:

Následující situace tvoří hlavní osu výzkumu. Vždy je situace představena a poté rozebrána podle výše uvedených kategorií. Následuje závěr s rozбором situace z pohledu rodiče a učitele. Každá situace obsahuje popis možností příčin dění a důsledků ve škole hlavně s ohledem na dítě. Analýza se srovnáním následků situace je stručně uvedena v závěru výzkumné části práce. Část popsaných situací je převzata z předchozí práce autorky, kódování situací je zcela aktuální.

## č. 1 situace:

Paní Ivana měla problémy s učitelkou svého syna od prvního ročníku školní docházky. Richard si nemohl zvyknout na denní režim výuky. Nastoupil do placeného programu školy s ročním odkladem z předškolní docházky do mateřské školy. Chodil ráno s matkou pozdě do školy často až po zvonění. Nevydržel sedět na místě a pobíhal po třídě. Vykřikoval na učitelku poznámky a běhal při vyučování mezi lavicemi dětí. Když chtěla chlapce učitelka usměrnit zpět do společné výuky, odsekával dokonce s nadávkami. Neměl mezi dětmi ani na jaře ve druhém pololetí kamarády. Richard si hrál i v družině sám. Při vyučování pohlavkoval děvčata a tahal je za vlasy, chlapcům bral nebo shazoval věci z lavice. Ve škole proběhla s matkou chlapce řada jednání o možnostech zvládnutí výuky a také návrhu k odborné pomoci. Paní Ivana odmítala návrhy zkušené učitelky s argumentem, že si Richard nakonec zvykne a oni zase na něj. Peripetie s adaptací chlapce se výrazně prohlubovaly a projevovaly se i ve školní družině dokonce venku na vycházkách s dětmi. Matka ale nechtěla o problémech s chováním chlapce ani slyšet. Uchylovala se i k taktice ignorování telefonátů ze školy. Několik měsíců nebylo možné paní Ivanu kontaktovat. Výchovná poradkyně nabízela matce zprávami v notýsku chlapce pomoc psychologa z pedagogicko psychologické poradny.

Učitelka Richarda a její asistentka ve třídě byla natolik zoufalá, že si nechávaly otevřené dveře učebny pro pomoc kolegy – muže ze sousední třídy. Chlapec se totiž začal ve třídě tlouct hlavou do zdi a rozhazoval kolem sebe při vyučování židle. Situace ve škole byla kritická. Jednou chlapec ztratil při podobném záchvatu vědomí a zůstal ležet na podlaze. Zavolali rychlou záchrannou pomoc. Lékařka ze sanitky kontaktovala pracovníci sociálně právní ochrany dětí z městské části. Taxíkem přijely dvě úřednice a s nimi i matka chlapce. Richarda odvezli s maminkou do nejbližší nemocnice. Úřednice zavedla výchovná poradkyně k ředitelce školy. Jednání nebylo dlouhé a z protokolu vyplynulo, že rodina je v obtížném konfliktu po rozvodu manželství. Navrhly pozvat do školy k projednání situace v odděleném termínu také otce Richarda. Ten přišel hned druhý den po telefonátu výchovné poradkyně. K jednání v ředitelně museli pozvat tlumočnicka v angličtině. Otec souhlasil s doporučením k návštěvě psychologa z poradny nejlépe při školním vyučování. Matka chlapce přišla do školy obratem po obdržení dopisu s návrhem k intervenci psychologa. Nesouhlasila s takovým postupem a žádala ve škole návštěvu právníka z městské části.

Ředitelka školy pozvala k šetření psychologa i právníka úřadu a pracovníci OSPOD. Observací psychologa při vyučování vyšlo najevo, že je nutné kompletní vyšetření chlapce v poradně.

Psycholog navíc potvrdil tvrzení učitelky, že chlapec není schopen ani po několika měsících ve druhém pololetí poznat písmena. Matka ale opět odmítla návrh dalšího školského odborníka a s Richardem se do poradny ani neobjednala. Výchovná poradkyně tedy znovu kontaktovala otce chlapce k projednání postupu řešení situace. Ten souhlasil s jakýmkoli návrhem, který by pomohl narovnat adaptaci chlapce ve škole. Žádal také o stručný překlad zápisů z předchozích jednání s matkou jejich syna. Richard najednou přestal chodit do školy bez dalšího vysvětlení a omluvy rodičů z vyučování. Výchovná poradkyně kontaktovala znovu místní OSPOD. Pracovnice poslala návrh na předběžné opatření k opatrovnickému soudu. Po několika týdnech přišla matka do ředitelny školy s vysvětlením, že přeřadili s otcem chlapce raději do nedaleké lesní školy.

Další zprávy o Richardovi škola nemá. Administrace přestupu žáka proběhla rychle a bez obtíží. Ve škole zůstalo i několik chlapcových věcí v šatně a v učebně. Rodiče Richarda už do školy nikdy potom nepřišli. Příběh je hluboce vypovídající katarzí konfliktu mezi rodiči dítěte, která dopadla na chlapce s nebývalou silou právě ve škole s nutností se přizpůsobit a ukázala jeho zoufalství až záchvaty. Maminka nereflektovala návrhy školy k řešení a k odborné pomoci a odporovala tím větším odporem, čím hlubší byl problém s adaptací chlapce. Až společným úsilím několika odborníků a především po oslovení otce dítěte se začala situace měnit. Pohnutky vedoucí matku chlapce k takovému odporu nelze vyslovit bez komplexnějšího pohledu na rodinnou dynamiku. Zajímavou je nicméně myšlenka výchovné poradkyně: co všechno se muselo stát, aby se chlapci trochu pomohlo. Otázkou je, jestli bylo vůbec v silách samotné matky řešit tak rozsáhlé problémy nejen ve škole ale i v rodině. Reagovala zřejmě jen tzv. útekem z ohrožení.

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků k učitelům školy?

Maminka chlapce zprvu odmítala jakékoli školní obtíže v projevech a v chování malého Richarda. Matka ponechala řešení celé situace ve škole pouze a jen na samotné učitelce ve třídě. Je možné, že matka chlapce očekávala kompenzaci poruchy chování dítěte postupným začleněním do třídního kolektivu. K podobným situacím docházelo pravděpodobně předtím i v mateřské škole, proto bylo podle zprávy PPP doporučený také odklad školní docházky.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Matka chlapce nebrala v úvahu žádné návrhy ke zvládnutí afektů chlapce ze strany školy. A to ani ve chvíli, kdy došlo k suspektnímu ohrožení zdraví chlapce se matka nehodlala o řešení situace ve škole s pedagogy domluvit a pomohla až teprve aktivní účast otce malého Richarda. Třídní učitelka se bezúspěšně pokoušela o předání informací ze školy vícekrát.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci by snad bylo ideální, kdyby třídní učitelka pozvala do školy oba rodiče chlapce hned na počátku výskytu problémů a zainteresovala by při jednání a řešení složité situace také specialisty školního poradenského pracoviště například nebo vedení školní instituce.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Školní úspěch chlapce se pod tlakem jeho nezvladatelných afektů ponížil na přežívání chlapce ve třídě den ze dne a ostatních dětí s učitelkou s ním. Potřeba osvojení trivia v prvním ročníku školy docela ustoupila neřešené situaci a deficity v zázemí rodiny problém bezpochyby zhoršovaly. Školní úspěch se u Richarda nedostavil ani na konci prvního ročníku docházky.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

Příčinou nesplněného očekávání na výchovu a vzdělání Richarda v prvním ročníku školní docházky je dozajista chybějící zájem rodiny chlapce o jeho školní prospěch jako takový.

Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Pokud by se matka byla ochotná domluvit na nabízených možnostech řešení s třídní učitelkou a s výchovným poradcem nebo se školním psychologem, mohla škola zavést plán podpůrných opatření v prvním stupni závaznou formou hned zpočátku a na vědomí oběma rodičům chlapce.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

V daném případě by musela mít komunikace s matkou chlapce formu písemnou už ve chvíli, kdy bylo patrné, že diskuse na půdě školy s nabízenou pomocnou rukou ŠPP nikam nevede.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Matka chlapce zaujímá neprolomitelný odpor a nevidí žádnou společnou cestu, kterou škola delší dobu stále znovu předkládala a snažila se problém narovnat pouze vůlí třídní učitelky. Otázkou je nakolik se školní poradenské pracoviště mělo do řešení situace angažovat už zprvu. Očekávání a nároky jednoho z rodičů dítěte jsou bezpochyby mimo možnosti školy a učitele.



## **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

Rodiče žáka vystupovali až v eskalovaném závěru situace v zájmu chlapce a pravděpodobně se doma dohodli nakonec i na přestupu syna do jiné školy s jinou filozofií vzdělávání bez tlaku na školní výkon s cílem chlapci usnadnit adaptaci v dětském kolektivu, kde učitel hraje roli jistého průvodce dětem, a nejen vyžadování probíraných znalostí a dovedností u dětí ve škole. Výchovný poradce by měl nastavit kolegům učitelům ve škole jednotné parametry pro tzv. krizové situace, kdy je zvládání obtíží dětí ve třídě ať už s učením či s chováním mimo jejich obvyklé učitelské možnosti bez speciálně pedagogické kvalifikace a reálných schopností je uplatnit přes odpor nebo spor rodičů žáků například, a to s vědomím a podporou vedení školy.

### **č. 2 situace:**

Příběh Eliáše byl zaznamenán výchovným poradcem po řadě konzultací situace s psychologem pedagogicko psychologické poradny a po pravidelných rozhovorech s jeho třídní učitelkou. Eliáš měl od prvního ročníku jeho školní docházky komplikovaný průběh díky fatálnímu selhání rodiny. Chlapec se při vyučování sice nikdy neprojevoval nijak mimořádně s jakýmikoli výstřelky v chování. Vysoká míra absence ale dovedla Eliáše na konci druhého ročníku základní školy až k většině nehodnocených předmětů na vysvědčení ve druhém pololetí. Docházka chlapce do školy byla od začátku velmi slabá, matka zpočátku na telefonáty třídní učitelky reagovala obratem včetně osobní návštěvy školy. Situace ve škole se přesto setrvale neměnila. Odbornou pomoc školního psychologa a výchovného poradce matka odmítla. Jiného odborníka chlapec v poradenském systému také nenavštívil. Eliáš se opakovaně svěřoval, že ho škola nezajímá a že by raději zůstal doma na vesnici s dědečkem a vyučil se jako on uměleckým truhlářem. Matka při jednání s vedením školy tvrdila, že se o něj jeho vlastní otec nezajímá.

Týden po ukončení pololetí v šestém ročníku školní docházky se chlapec předávkoval doma léky. Vrátil se sice po šesti měsících zpět do školy a po několika pohovorech s matkou, kdy se na výzvu třídní učitelky ani neozvala, se Eliáš dokonce sám zprvu zapojil do výuky ale byl stále jakoby duchem nepřítomen. Docházka chlapce do školy se však nezlepšovala. Zprávu psychologa ani psychiatra škola k dispozici nedostala. Povolení individuálního vzdělávacího plánu nebylo v PPP vyhověno pro nedostatek dokumentace od rodiny žáka. Tvrzení matky, že se chlapec léčí a je medikován, nemohlo ke změnám při výstupech vzdělávání u žáka postačovat. Výchovný poradce s třídní učitelkou proto zpracovali pro chlapce alespoň plán pedagogické podpory v prvním stupni podpůrných opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Pro takový postup nebylo zapotřebí ani souhlasu rodiče.

Pracovníci orgánu sociálně právní ochrany dítěte na výzvy školy měsíce ani nereagovali a nepomohli zprvu s efektivním zapojením dítěte ke zvládnání školních nároků. Matka přestala chodit do školy na konzultace výukových obtíží chlapce. Eliáš následně opakoval sedmý ročník školy. Chlapec ovšem začal najednou v osmém ročníku chodit do školy pravidelně. Eliáš se totiž díky neoficiální péči svého dědečka postupně dostal dokonce až k zájmovému kroužku řezbářství v základní umělecké škole a v osmém ročníku základní školy prospěl ve škole s vyznamenáním.

Ukázalo se, že si dědeček k sobě Eliáše vzal domů na vesnici, kde měl malé hospodářství. Chlapec si totiž začal od té doby nosit do školy svačiny a dokonce na něm bylo vidět, že přibral pár kilogramů tělesné váhy. Díky pomoci školního poradenského pracoviště se dostal i k doučování pro přijímací zkoušky na střední školu a podal si úspěšně přihlášku na obor středního odborného učiliště, který si s výchovnou poradkyní předtím naplánoval.

Zásadní otázkou je zde sociálně ekonomická situace rodiny, kde je pro rodiče samoživitele v podmínkách české společnosti velmi obtížné zajistit bez pomoci své děti finančně. V systému selhává státní správa v podobě podpory úřadů práce a orgánů sociálně právní ochrany dítěte kromě zaměstnavatelů využívajících často závislosti matek na své práci. Paradoxně se o materiální pomoc dětem zaslouží dokonce učitelé ve škole. Česká společnost přijímá jen velmi nesnadno realitu sociální nerovnosti, ačkoli jde aktuálně o krizi části západní kultury. Rodiče dětí většinové populace pracují i ve více pracovních poměrech, aby zvládli kompenzovat náklady rodinných rozpočtů a nemohou se svým rodinám náležitě věnovat. Děti trpí nezájmem svých rodičů a samy se nedokážou běžným překážkám stavět a odolávat. Pokud jsou rodiče ale dokonce nezaměstnaní, děti nemohou mít motivaci k úspěšnému studiu pochopitelně díky frustraci rodiny. Vzniká obrovská část populace bez vzdělání, která je dominující vrstvou společnosti využívána až vykořisťována v sociálně vyloučených oblastech. Proti této tendenci se učitelé nemohou sami obracet a nemohou takovou situaci změnit. Navíc se ve médiích práce učitelů a běžných škol stále neustále napadá negativními posudky bez jakékoli vědecky vedené analýzy dat efektivity vzdělávání a kvalifikovanosti pedagogů. Významná část české pedagogické veřejnosti je proto odborně pasivní až rezignovaná.

Vedení školy je i v tomto případě v konsekvencích státní správy nekompetentní řešit tak rozsáhlý problém rodiny a principiálně odhalovat konflikt v sociálně ekonomické nerovnosti. Eliáš učinil poznatek nerovnosti v přístupu ke vzdělávání ve svém poměrně nízkém věku. Neměl pochopitelně proto motivaci k učení anebo i k ukončení svého vzdělání. Bránil se

bohužel útokem proti sobě samému. Nemohl sám rozlišit komplexní význam a dosah situace. Některé děti reagují při psychosociální zátěži a ve zkratové reakci naopak proti druhým v okolí. V současné době narůstají masivně případy dětských pokusů o sebevraždu. I to jsou běžné psychosociální reakce dětí, které se v české škole neřeší a nedají vlastně tak docela řešit. Situaci nemůže v tomto rozměru změnit ani odborník školního poradenského pracoviště. Problém v rodině nicméně velmi přesně naznačovala třídní učitelka s více než dvouletým předstihem nešťastné události pro chlapce a snažila se dítěti ve škole pomoci alespoň nepřímo. Bylo jen otázkou času než se projeví zoufalství chlapce v nějaké krajní nezvladatelné situaci.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedená aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

Třídní učitelka chlapce se domnívá, že očekáváním matky Eliáše byla zřejmě naprostá péče a podpora školy i pochopení těžké rodinné situace bez ohledu na možnosti školního řádu.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Podle třídní učitelky nebyla komunikace matky chlapce s nakročením ke škole příliš patrná k prospěchu chlapce, v jehož zájmu jednal pak jeho děda a kontakt se školou byl narovnaný.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

Třídní učitelka si klade za vinu, že se nespojila s výchovným poradcem školy dříve a nevyužila ani možnosti spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dítěte při odmítavé reakci matky.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Podle dostupných informací třídní učitelky nebylo rodinné zázemí chlapce natolik známé, aby mohla předvídat, jak negativní vliv to má na jeho školní práci a jeho reakci na stresovou zátěž.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

Třídní učitelka chlapce se obávala následků neuspokojivé situace ze strany jeho rodiny od počátku školních problémů ale ukázalo se dokonce zanedbávání zájmů chlapce jeho matkou.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Podle třídní učitelky panuje mezi učiteli často naopak zbytečná obava, že s nutností intervence výchovného poradce nebo vedení školy se projeví neschopnost učitele při řešení problémů.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Třídní učitelka částečně trvá na neformálním způsobu komunikace s rodiči žáků telefonicky nebo elektronicky ale připouští, že by formální cesta byla v krajních situacích nutná a účinná.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Maminka Eliáše měla na pedagogickou práci vysoké nároky především ohledem výchovné péče o chlapce. Prospěch a školní výkon Eliáše nebyl to hlavní, o co matka tak docela usilovala. Třídní učitelka Eliáše se o chlapce obávala od začátku nároky matky na péči nemohla splnit bez pomoci více odborníků a zapojení tzv. úřední moci OSPOD, školní výkon nebyl to hlavní. Rodiče chlapce zde pravděpodobně kladou na úlohu školy a učitele nepřiměřené nároky.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

Matka Eliáše měla o pedagogické podpoře a péči školy zcela jinou představu anebo jen nebylo v její aktuální kapacitě na výchově chlapce více jako rodič participovat, přenášela tak odpovědnost na učitele a na školu. Třídní učitelka Eliáše viděla rozpor v úrovni nároků na školní práci a podporu chlapce ale nedovedla překonat své obavy o potřebné kompetence učitele. Výchovný poradce by měl založit širší účinnou komunikaci s rodinou chlapce i v legislativním kontextu a zajistil by řešení problému prostřednictvím orgánu sociálně právní ochrany dítěte. V tomto případě měla být neformální telefonická komunikace s matkou chlapce nahrazena formálním a závazným písemným kontaktem už na počátku výskytu problémů s jeho rodinou.

### **č. 3 situace:**

Paní Ester poslala svou starší dcerku do školy do šestého ročníku školy. Dívka přestoupila z prvního stupně jiné školy. Eliška neměla ve třídě od počátku dobré postavení. Nenašla si kamarády ani po dvou letech docházky do školy. Seděla sama vždycky v první lavici. Ostatní děti ve třídě na ni obvykle jen posměšně pokřikovaly. O přestávkách utíkala Eliška sama na chodbu před třídou. Po vyučování Eliška běžela hned domů, na obědy do školní jídelny nechodila. Měla na vysvědčení pěkné známky, většinou dosáhla vyznamenání. Ve škole ale není učitele, který by si pamatoval její celé jméno. Třídní učitelka označuje Elišku za průměrnou žákyni. Dívka ovšem neměla podle školní matriky nikdy na vysvědčení ani trojku ze žádného předmětu. Eliška mluví plynule anglicky a norsky, protože je z bilingvní rodiny, její otec je z Norska. Dívka přesto chodí do běžného školního programu základní školy.

Maminka Ester zmiňovala při návštěvách s výchovným poradcem ve škole, že pro dceru nechtějí s otcem privilegované vzdělávání v placeném programu. Obávají se nevhodných výchovných vzorů ze strany vrstevníků a pedagogů. Na dotaz třídní učitelky, jestli jsou si rodiče vědomi, že Eliška není ve škole ani po dvou letech sociálně adaptovaná, odpovídala matka dívky s námitkou, že to může být tím, že se odlišuje od ostatních dětí svými názory pravděpodobně. Jestli by se dívka cítila lépe v jiné paralelní třídě stejného ročníku, odpověděla maminka, že Eliška nesnáší jakékoli změny. Rodiče se snažili zároveň přesvědčit třídní učitelku dívky, že je potřeba Elišku víc před dětmi podporovat v její výjimečnosti.

Výchovná poradkyně se rodičů vyptávala, jaké prostředky nejlépe by mohli učitelé ve škole uplatňovat při vyzdvihování mimořádných schopností Elišky při vyučování. Rodiče se shodli hlavně na jejich nadprůměrných jazykových schopnostech. V jiných ohledech nechtěli žádný speciální přístup školy a jinou významnou školní podporu také nechtěli s tím, že má dívka nízkou toleranci ke změnám účastných osob při školní výuce. Maminka projevovala při rozhovorech s výchovnou poradkyní částečně i jistou rezignaci nad tendencemi třídní učitelky pomáhat Elišce vyniknout ve třídě mezi dětmi. Otázkou je, jestli je na místě vyžadovat od rodičů nestandardní podporu pedagogů, pokud dívka nechce, aby se na ni osobně jakkoli upozorňovalo mezi dětmi, chtěla by patrně naopak nenápadně splynout s kolektivem. Stejně tak je otázkou, jestli je školní podpora dívky dostatečná a učitelé umí správně pracovat s jejím mimořádným jazykovým nadáním. Zřejmě nebude jedinou cestou soustředit se ve školní práci učitelů pouze na pěstování výjimečnosti dětí ale zaměřit se i na jejich sociální začlenění a také jejich psychickou pohodu při školní socializaci.

Příběh Elišky a jejích rodičů je zajímavý z pohledu zasahujícího výchovného poradce následně, a ne předem při zapisování dívky do školní matriky, kde už tehdy bylo v dokumentaci uvedeno, že byla dívka nedostatečně adaptovaná v kolektivu mateřské školy a trpěla emoční labilitou.

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

Třídní učitelka uvažuje, že hlavním rozporem mezi školou a rodinou je v tomto případě zřejmě matkou podceněná schopnost adaptace dívky na školní kolektiv a předpoklad, že se učitelé o dívku ve škole postarají i v sociálně personální oblasti kromě samotného vedení při učení.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Rodiče dívky se na počátku příliš nezabývali problematickou situací Elišky ve škole a nepřikládali pravděpodobně váhu ani nutnosti probírat možnosti řešení s třídní učitelkou. Je zde také možnost, že dívka problémy ve škole doma tolik neprezentovala a zároveň učitelé nepředávali informace v takové míře ani třídní učitelce v ročníku, jak formálně, tak neformálně.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

Pokud by učitelé mezi sebou komunikovali vzniklé problémy včas a průhledně bez jakýchkoli obav, mohla by je třídní učitelka i v tomto případě bez zbytečného váhání přednést rodičům dívky a pak společně třeba i s pomocí školního poradenského pracoviště školní situace řešit.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Zázemí rodiny u dívky je nepochybně nadstandardní a nehraje v této situaci zřejmě významnou roli, ačkoli je pro dívku dobrá podpora její rodiny postačující ke zvládnutí učení ve škole.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

Mohlo by se jednat o nedorozumění na úrovni školní podpory dívky s nadáním pro učení jazyků, kde se rodiče domnívají, že škola dokáže vždy schopnosti dětí plně a docela rozvinout.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovné poradenství ve škole by se snad mohlo více zaměřit na podporu komunikace mezi rodiči a učiteli obecně například v tzv. tripartitních schůzkách kromě třídních schůzek s rodiči.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Učitelé by měli být pro rodiče jednoznačně přímým informačním kanálem ze školy a rodiče podobně z domova při jakémkoli problému souvisejícím s učením a projevy či chováním dětí.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Rodiče zaujímají poměrně rozporuplný pohled na situaci ve škole a žádají třídní učitelku o mimořádnou péči pro dívku ohledem jejího nadání na jazyky a současně si nepřejí žádný mimořádný přístup školy při vzdělávání. Otázkou je nakolik mají rodiče spolehlivou informaci o tom, jak ve škole vlastně probíhá bilingvní edukace. Možná by jen stačilo prozatím předat rodičům dívky konkrétní možnosti zapojení alespoň do některého jazykového kroužku odpoledne například bez nutnosti přestupovat do speciální třídy s rozšířenou výukou jazyků.

Ze strany školy není tak docela patrná a fungující speciálně pedagogická péče o žákyni s nadáním a patrně s emočními obtížemi plynoucími z vyloučení v kolektivu průměrných žáků.

#### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

Matka Elišky představuje ne právě obvyklý typ rodiče ve škole, který nežádá rovnou speciální zařazení dívky do placeného programu a záleží jí na začlenění dívky do kolektivu třídy především, a přitom by ale ráda spolu s otcem rozvíjela u Elišky její jazykové nadání i jinak. Učitelé vidí ve stejném světle jako rodiče a s velkou důležitostí adaptaci dívky ve školním kolektivu i přesto, že pedagogická podpora dívky při učení není ani při základní výuce v předmětu anglického jazyka postačující. Odtud pramení pravděpodobně nedorozumění obou stran a bylo by na místě situaci nejprve ze strany školy vyjasnit přehlednými informacemi o možnostech v obou školních vzdělávacích programech a plnit především úlohu školy na poli speciálně pedagogické péče o děti s mimořádným nadáním, které mohou trpět krom jiného vyloučením z dětského kolektivu. Zřejmě se jedná o nepochopené kompetence ze strany rodičů.

#### **č. 4 situace:**

Matěj je ve druhém ročníku na prvním stupni školy, na hlavní předměty ho vyučuje ředitel školy jako pedagog s nejvyšší kvalifikací ve škole. První třídu absolvoval Matěj v jiné škole s třemi pětkami, tj. neprospěchem a dvojkou z chování na vysvědčení. Přesto bývá Matěj z výuky téměř vyčleněn, nespolupracuje. Hodnocení jeho práce je z většiny negativní. Kromě toho se u Matěje opakují kázeňské postihy, jak denně, tak pololetně. Ostatní děti reagují na jeho přítomnost odtažitě a s obavami. Práce Matěje při vyučování je téměř mizivá, není schopen samostatně pracovat ani pár minut. Jakmile je mu látka vysvětlena a on kývne, že pochopil a začne psát řešení úlohy, a učitel se otočí, přestane pracovat a začne se bavit s nejbližším spolužákem. Vykřikuje, vyskakuje, pobíhá po třídě a vytrhuje z práce ostatní děti. Jakmile je přinucen se posadit, a učivo se mu znovu vysvětlí, a učitel se skloní k dalšímu dítěti, situace se opakuje. Není proto zjevná ani výhoda malého kolektivu ve třídě. Často je Matěj vyčleněn zcela mimo kolektiv dětí ve třídě s pracovním sešitem a tužkou v ruce k nápomoci osobní asistentky v sousední třídě. Není to sice nejlepší řešení situace, ale ostatní děti ve třídě by jinak nemohly pracovat vůbec. Matěj ve druhé třídě nezvládne přečíst jedinou větu plynule, nepropočítá příklad s čísly nad 20 a nenapiše jediné slovo psacím písmem, píše pouze hůlkovými písmenky a s chybami ve skladbě písmen. Při výtvarné a pracovní výchově je situace obdobná, odmítá pracovat docela.

O přestávkách se Matěj vrhá ze třídy s nadšením a utíká bezhlavě na chodbu a na zahradu školy. Děti se mu vyhýbají, mezi chlapci má kamaráda vždy pouze jeden den, druhý den už si s ním dítě hrát nechce. Při řešení sporů se ukazuje, že je Matěj k dětem agresivní, a napadá posléze i svého kamaráda, a to i přesto, že si s ním předtím hraje. Starší sestra se za něj ve škole stydí. Matěj při pohovoru s výchovnou poradkyní projevil po krátké promluvě a konstatování, že nemá ani kamarády, lítost, že to ví a že ho to mrzí, ale neví, co by s tím mohl udělat. Přiznal, že o svých problémech někdy večer přemýšlí a je mu to líto, do školy se mezi děti těší a rád by situaci změnil tak, aby maminka nemusela kvůli tomu stále chodit do školy, tatínek to podle chlapce doma nechce řešit a vůbec ho to nezajímá.

Při pohovoru s matkou vychází najevo, že otec v rodině selhává a trpí sklony k alkoholismu. Děti má rád a neublíží jim ani matce v alkoholovém rauši. Matka má při pohovoru s výchovnou poradkyní ve sborovně chladný výraz bez jakýchkoli náznaků hněvu nebo lítosti, projev se jeví naprosto bez emocí. Návštěvu pedagogicko-psychologické nebo rodinné poradny připouští ale nevidí východisko k řešení potíží se synem či v rodině. U malého Matěje byla dříve po vyšetření v PPP již diagnostikována ADHD s projevy dysgrafie a dyslexie jako fázi vývojové poruchy spolu s podezřením na poruchu opozičního vzdoru. Matka byla při rozboru posudku PPP s výchovnou poradkyní ve škole viditelně překvapena ovšem nejevila úplné pochopení pro příčiny problémů u syna. Ke spolupráci ve formě dohledu nad přípravami syna do školy a pravidelnými konzultacemi s učiteli ve škole v rámci plnění individuálního vzdělávacího plánu a také individuálního výchovného plánu se ale zavázala a potvrdila spolupráci písemně. Souhlasila, že je zapotřebí v rodině dítě podněcovat k mluvení a ke společnému odpočinku, povídat si Matějem o zážitcích a číst si společně pohádky před spaním nejlépe.

Matka později při rozhovoru s výchovnou poradkyní souhlasila i s tím, že se pokusí s otcem objednat do rodinné poradny a se synem k dětskému psychologovi. Malý Matěj u jednání ve sborovně nebyl prozatím. Obecně se porucha opozičního vzdoru vyskytuje u dětí ve věku do deseti let, kdy je dítě nepřiměřeně svému věku extrémně vzdorovité, neposlušné a záměrně provokuje. Nevyskytují se však agresivní a závažnější činy, které by někoho závažně poškozovaly, jako je tomu ostatně i u Matěje. Jde spíše o zjevné nepřátelství, nerespektování autority a záměrné psychické trápení druhých lidí v okolí jako jsou kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, drobné lži. Pro nápravu dyslexie byla stanovena částečná redukce učiva, používání speciálních pomůcek a jiných způsobů učení,



kteře nejsou ovlivněny poruchou čtení a psaní, například vytleskáváním slabik ve slovech a tzv. přezpíváním textu kromě používání čtecí mřížky atd. Náprava pro dysgrafické sklony byla zvolena metodou standardních uvolňovacích cviků zápěstí, lokte a ramene u pravé ruky s obtahováním tvarů a písmen, zkřížená lateralita se nepotvrdila. Otázkou je, zda se rodina dokáže opět stmelit kooperací obou rodičů. Příčiny rodinné krize mohou snad pomoci najít a postupně zvládnout odborníci jako psycholog či mediátor vztahů.

Matka spolupracuje se školou ochotně ale je patrná silná tendence k rezignaci ženy díky obtížné rodinné situaci zřejmě bez podpory otce a s další finanční a sociální zátěží celé rodiny. Nejhlasitější ozvěnou skrytých problémů v rodině byly emoce sestry chlapce, která se při jakémkoli propojení s okolnostmi své rodiny styděla a nesdílela své pocity podobně jako matka. Chlapec se naopak podobně jako jeho otec nezajímá o emoce druhých, přitom mluví o lítosti. Jak jinak uvažovat nad tím, že se situace v rodině do vztahů obou dětí ke spolužákům ve škole.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedená aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V daném případě není tak docela patrná odlišnost očekávání rodičů od učitelů školy, je zde více cítit až flegmatická rezignace matky a nezájem otce o školní úspěch chlapce se znevýhodněním.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace matky s třídní učitelkou není téměř vůbec kolizní, právě naopak, projevuje i jistou vděčnost za pomoc s řešením školní situace syna, chybí zde ale projevy zaujetí a odhodlání.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci k žádné nevhodné interakci mezi oběma stranami nedochází, matka chlapce reaguje na podanou ruku směrem od třídní učitelky a výchovné poradkyně pozitivně a vstřícně.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Tento aspekt je pro školní úspěch chlapce tím zásadním pravděpodobně, protože rodinu aktuálně ovládají neshody a nestabilita. Chlapec se patrně částečně identifikuje i se svým otcem.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V tomto případě se nesplněná očekávání ze strany rodiny chlapce neprojevují anebo lépe nejsou prozatím vyslovena ale mohou se později objevit právě pro znevýhodnění chlapce ve škole.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce by měl nabídnout matce Matěje podporu předem v předstihu s pomocí PPP nebo SPC nejlépe s předpokladem prohlubování školních obtíží u chlapce na podkladě jeho zdravotního a patrně i sociálního znevýhodnění bez dostatečného zázemí rodiny.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Třídní učitelka se doslova vzorně zasloužila o včasnou a účinnou komunikaci s matkou chlapce.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Matka chlapce zprvu nepřipouštěla školní problém u syna, zakceptovala ale při jednání ve škole názor jak třídní učitelky, tak výchovné poradkyně s doporučením k dalšímu specializovanému vyšetření chlapce a následovala další postup s ochotou a se zájmem o synův školní prospěch.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodičů a učitele v ničem prozatím neliší a není ani předmětem konfliktu mezi představami obou stran školního prostředí; neshody v rodině se nemusí řešit bohužel bez traumat u dětí v rodině, kde může být chlapec zasažený ztrátou vazeb nejbližších.

### **č. 5 situace:**

Vojta je v sedmém ročníku na druhém stupni základní školy a navštěvuje školu od začátku své školní docházky. Na všechny profilové předměty ho vyučují kvalifikovaní pedagogové. Vysvědčení je přesto opakovaně nepříznivé po stránce prospěchu i chování. Vojta je při vyučování nesoustředěný, roztržitý, vyrušuje ostatní děti a výklad především. Zadanou práci není schopen samostatně dokončit, i přesto, že zadání rozumí a začne pracovat správně. Povídá si se spolužáky, hraje si s tužkami, papíry a s různými hračkami, co si nosí v tašce z domova. Přerušuje učitele při výkladu a nerespektuje pokárání. Domácí úkoly nenosí, ačkoli si zadání třeba i zapíše do záznamníku. Často mu chybí v tašce učebnice a sešity podle rozvrhu.

Nemůže se dočkat přestávek a na školní zahradě je doslova v neustálém pohybu. Spolužáci ho mají rádi, a velice rádi následují jakékoli jeho nápady při hře na zahradě ve škole. S učiteli však navazuje kontakt obtížněji a při řeči neudrží pozornost pro odpověď. Vojta nezvládá na konci sedmé třídy přečíst plynule odstavec v čítance, plete si řádky i slova. Při psaní se omezuje

na znaky a čísla, odmítá psát psacím písmem, píše jen hůlkově. V anglickém jazyce se vyjadřuje výhradně verbálně, psát ani číst anglicky nezvládá. Počítá však velmi dobře, pokud lze příklad vyřešit z paměti bez nutnosti postupu výpočtu. V geometrii, fyzice, zeměpisu, přírodopisu a dějepisu má ale dokonce výtečné výsledky. Na ruční práce při výtvarné a pracovní výchově se vyloženě těší, chodí i do řezbářského kroužku.

Při pohovoru s výchovnou poradkyní je Vojta obvykle nepozorný a není schopen odpovídat na položené otázky. Budí dojem, že je duchem nepřítomný a má v hlavě docela jiné myšlenky. U Vojty byla potvrzena již na prvním stupni školní docházky porucha pozornosti a aktivita se syndromem poruchy pozornosti s oslabenou funkcí centrální nervové soustavy patrně díky problematickému těhotenství matky podle zprávy pediatra a psychologa. Vojta byl zapsán do první třídy školy v částečném stupni nezralosti vývoje, avšak se znatelně patrným výběžkem intelektu na analyticky zaměřenou část intelektu. Rozhovor s matkou a s otcem Vojty je plný vstřícnosti a ochoty k návrhům řešení problému. Doporučení z pedagogicko – psychologické poradny k individuálnímu způsobu výuky s učebními pomůckami v hlavních předmětech je oběma rodiči na první pohled plně sdílený a vítaný.

Na pohovor s výchovnou poradkyní přišla matka i otec Vojty. Oba jevíli jednoznačný zájem o nápomoc školy s cílem zlepšení prospěchu Vojty vzhledem k jeho prvotním schopnostem školní docházky. Souhlasili také, že by měli s Vojtou navštěvovat fyzioterapeuta či kvalifikovaného kineziologa ke snížení chlapcova psychosomatického neklidu. Sport ke kompenzaci poruchy ADHD sám o sobě nestačí, tvrdili při pohovoru rodiče. Neurologické vyšetření nepotvrdilo změny v EEG funkci mozku, vyšetření MMR odpovídalo nálezu ADHD. Rodiče souhlasili s novým individuálním vzdělávacím plánem zpracovaným podle přístupu, který by měl pomoci eliminovat nedostatky pozornosti a impulzivitu chlapce při vyučování.

Pro nácvik zvládnutí běžného režimu Vojty byla s rodiči dohodnuta důsledná kontrola jeho volného i pracovního času, který stráví doma prací do školy ale i v domácnosti. Pro lepší zažívání sebekázně bylo doporučeno zadat Vojtovi doma i ve škole přesné časové vymezení jednotlivých činností a také nutnost naučit Vojtu konečně rozpoznání časomíry. Pracovní přetíženost obou rodičů avšak nepřispívá k dobrému zázemí chlapce, který nemá sourozence a tráví volný čas doma o samotě než se rodiče večer vrátí ze zaměstnání. Pro školu bylo zdůrazněno uplatňování názornějších podnětů pro zapamatování, sítování poznatků, silnější upoutávka motivace, zadávání spíše kratších úkolů ve výuce a rovněž možnost odreagování o přestávkách a bezprostředně po vyučování i doma po příchodu ze školy.

Dílem neklidu Vojty ve škole bylo střídání učitelů díky fluktuaci, takže si chlapec nevybudoval k pedagogům potřebný vztah a neuznával jejich autoritu, nyní by měla být situace ve škole stabilizovaná zjevně díky fungující přirozené autoritě třídního učitele Vojty. Největší roli totiž v tom, čeho obvykle hyperaktivní děti dosáhnou, nakolik budou v životě úspěšné a jak budou samy sebe vnímat, hrají dospělí, kteří významným způsobem vstupují do jejich života. Jen oni je mohou vést k tomu, aby si co nejlépe uspořádali život, aby se dokázali vyrovnat s frustrací neúspěchu. Zralí rodiče a zkušený pedagogové jim mohou pomoci poznat, v čem tkví jejich síla (protože tyto děti bývají často v nějaké oblasti výrazně nadané), a pomoci jim vybudovat zdravé sebevědomí a sebejistotu zejména, aby dokázali své slabé stránky vyvážit svým výjimečným nadáním.

Takové nadání s vysokým tvůrčím potenciálem má také Vojta i přes jeho omezení v pozornosti a soustředěnosti při školní práci. Jeho rodiče mu ale prozatím nejsou tak docela plnou oporou ve výchově, i když dávají ve škole najevo ochotu a souhlas se speciálně pedagogickými přístupy angažovaných pedagogů. Tento příběh je strhující ve výpovědích chlapce na začátku jeho školní docházky do první třídy. Vojta řekl tehdy své třídní učitelce, že ho učení sice ve škole nebaví, jenže je to ve škole vždycky lepší než doma. Tím se předznamenal celý jeho laděný postoj ke školním aktivitám a výkonům.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedená aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

Rodiče Vojty jsou s úlohou školy při vzdělávání spokojeni a ochotně také spolupracují a vítají každou pomoc třídního učitele chlapce a nemají zatím s učiteli ze školy ani nevyjasněné otázky.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace rodičů chlapce se školou nevykazuje konflikty, ačkoli se zde jeví patrně skrytý problém spočívající v ne docela fungující péči a také podporující autoritě pro chlapce v rodině. Jde tady ale i o nevyslovené potenciální konflikty, které se projevují v rozporuplnosti u chlapce.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

Třídní učitel Vojty by se mohl s rodiči domluvit na pravidelných konzultacích i mimo třídní schůzky, kde by si mohli za pomoci ŠPP vyměňovat aktuální zkušenosti při výchově chlapce. Lze totiž předpokládat, že se v průběhu dospívání chlapce u něj objeví řada dilemat v prožívání.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Vojta má naštěstí funkční rodinu, která mu poskytuje zázemí a domácí oporu pro učení. Není ale jisté, jestli se mu rodiče při jejich pracovním vytížení mohou věnovat tak, jak by to v jeho případě znevýhodnění a nezralosti v dětství bylo zapotřebí.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V daném případě se nesplněná očekávání rodičů na plnění kompetencí školy zatím neobjevují.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce anebo školní psycholog by měl být rodičům a pedagogům poradou i v době než se projeví školní obtíže u dětí obzvláště v případě žáků se speciálně vzdělávacími potřebami jako je tomu u Vojty pro jeho specifickou vývojovou poruchu hyperaktivity a zřejmě i nadání.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Rodiče by měli mít s třídním učitelem i v tomto případě nastavenou jak formální komunikaci ve školním systému hodnocení a záznamů absence žáků, tak neformální cestu k výměně informací například e-mailem s možností osobních setkání i pro individuální konzultace.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Rodiče chlapce připouštějí školní problémy u syna od počátku a také akceptují nutnost speciálně pedagogické péče ve škole a respektovali názor třídního učitele i výchovné poradkyně pro odborné vyšetření a k péči o chlapce u specialistů a ochotně následovali doporučený postup. Chlapec je znevýhodněný mezi vrstevníky poruchou hyperaktivity a mimořádným nadáním.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodičů a učitele v ničem prozatím neliší a není ani předmětem konfliktu mezi představami obou stran ve školním prostředí. Snad se problémy budou řešit podobně bez vzájemných averzí i později až bude chlapec procházet dalšími etapami vývoje.

### **č. 6 situace:**

Vašík je ve čtvrtém ročníku na prvním stupni, jeho třídní učitelkou je od první třídy mladá a profesně zaujatá učitelka po absolutoriu. Vašík opakovaně neprospívá s chováním nyní přijatelným. Chlapec přestoupil z větší základní školy po ukončení druhé třídy, když zde neprospěl. Vašík není schopen udržet při vyučování pozornost, pracuje pouze

s nápomocí učitelky a ostatních dětí. Samostatně zadanou práci ale nezvládne vyřešit. Vašíka přitom vytrhne ze soustředění i jen drobná událost, když se otevře okno nebo někdo porazí židli ve třídě. Pokud si s Vašíkem učitelka sama sedne do lavice a pomáhá mu postupně s každým krokem při řešení úlohy, je schopen pracovat dobře a z velké části správně. Ostatní děti Vašíkovi rády pomáhají, je milý a vděčný. Stěžují si pouze na to, že Vašík pořád strašně křičí. Nemyslí si, že by se Vašík zlobil nebo se vztekal, on asi potichu mluvit neumí, říkají děti při rozhovoru s výchovnou poradkyní. Vašík totiž mluví přiměřeně a potichu pouze tehdy, když je dítě nebo učitelka v bezprostřední blízkosti.

Pokud běhá Vašík ve škole po zahradě, neslyší ani na zavolání. Vašík nemá na konci čtvrté třídy představu o násobilce či vyjmenovaných slovech. Nepíše psacím písmem, používá hůlkové písmo s chybami ve skladbě písmen. Počítá s obtížemi do stovky, dělení čísel je značný problém. Nepřečte plynule jedinou větu, slova plete a nespojuje.

Při pohovoru s výchovnou poradkyní je Vašík klidný ale smutný. Na dotaz, zda by nechtěl na hlavní předměty přestoupit do speciální třídy, odpovídá, že mu to nevádí. Svěřuje se, že ví, že to ve škole neumí stejně jako ostatní děti, rád by při hodině pracoval stejně jako ostatní děti. Na dotaz, jestli nemá pocit, že někdy zbytečně křičí a špatně slyší, odpovídá, že to neví. Matka chlapce působila při pohovoru sklesle a vyčerpaně.

Návrh k přeřazení Vašíka do speciální třídy na hlavní předměty částečně vítala a sdílela naději, že se snad u Vašíka projeví ve škole částečný úspěch. Nechácala, proč by měl chlapec projít vyšetřením u nějakého specialisty. Doporučení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra nakonec při vysvětlení školní situace s výchovnou poradkyní sdílela. Zprávu z vyšetření chlapce ale škola nedostala ani po několika dalších měsících. Maminka se snažila oponovat, že to doma s chlapcem není tak urgentní a ve škole mu to tak velké problémy přece nedělá. U Vašíka bylo v PPP a ve SPC nicméně již dříve diagnostikováno mentální znevýhodnění ve formě lehké mentální retardace kombinované se sníženou sluchovou percepcí s eretickým dráždivým temperamentem. U otorinolaryngologa byla vyloučena organická příčina nedoslýchavosti, u neurologa byla chlapci pak potvrzena tzv. centrální mozková porucha smyslového defektu slyšení a zčásti i vidění.

Na pohovor s výchovnou poradkyní přišli do školy po několika telefonátech třídní učitelky chlapce oba rodiče Vašíka. Vstřícně souhlasili se zařazením chlapce do speciální třídy na hlavní předměty. Vítali zejména možnost zlepšení výsledků a pocitu úspěšnosti u syna ve škole mezi dětmi. Původní individuální vzdělávací plán byl nahrazen novou verzí a potvrzen rodiči a učiteli

obou tříd ve škole. S návštěvou psychologa a pomoci fyzioterapeuta pro snížení neklidu a psychosomatického napětí u Vašíka rovněž rodiče souhlasili. Novou kontrolu očního lékaře a otorinolaryngologa již měli objednanu. Pro sluchově percepční cvičení projeví rodiče ochotu dojíždět i do fakultní nemocnice. Návštěvy logopedie byly nastaveny od 4 let věku chlapce. Zde je zapotřebí zmínit, že případ Vašíka nezapadá zcela do rámce konfliktní situace rodiče. Avšak je na místě upozornit na právě takový případ, kdy byl chlapec v jiné základní škole označen za aktéra agrese na jiných dětech bez ohledu na jeho mentální postižení bohužel i bez kompenzace při učení. Otázkou je, nakolik jsou oba rodiče ve shodě při výchově a zda matka chlapce situaci školních obtíží akceptovala. Příběh je neprůhledný díky souvisle nevyjádřeným pocitům matky chlapce, ačkoli se on sám od začátku školní docházky vyjadřuje jednoznačně s tím, že je mu smutno a je sám i ve škole. Emoce chlapce ale i jeho matky nicméně oscilují mezi protichůdnými extrémy a vůlí k jednání.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedena aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků k učitelům školy?

Maminka chlapce zprvu odmítala školní obtíže v projevech a v chování Vašíka včetně jeho neúspěchu při učení, který je ovlivněný později odhaleným znevýhodněním na bázi LMP.

Při průkazném odhalení příčin nedostatků ve školní práci u chlapce se ale dostavili na konzultaci ŠPP oba rodiče Vašíka a projeví nezastíraný zájem o školní podporu u chlapce.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Matka i otec chlapce se s třídní učitelkou domluvili na společné péči o chlapce a jsou stále v pravidelném kontaktu pro vzájemnou výměnu informací, problém v komunikaci tedy není.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci by snad bylo ideální, kdyby třídní učitelka pozvala do školy oba rodiče chlapce hned na počátku výskytu problémů a zainteresovala by při jednání a řešení složité situace také specialisty školního poradenského pracoviště anebo jen doporučila rodičům kontakt PPP.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Školní úspěch chlapce se dostavil až v průběhu a závěrem školního roku, kdy byli oba rodiče ochotni spolupracovat na společné péči o Vašíka s pomocí specialistů, maminka sama by na takovou potřebu rodičovské podpory o chlapce se znevýhodněním kapacitně nestačila.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

Příčina nesplněného očekávání u rodičů Vašíka pramení z jejich pochopitelného překvapení nad nastalou situací ve škole, kde se odhalilo hluboké znevýhodnění chlapce pro školní práci.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Zavedení plánu podpůrných opatření v prvním stupni bylo na místě hned zpočátku a zcela v kompetenci třídního učitele s předpokladem předání informace oběma rodičům.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Rodiče žáků se speciálně vzdělávacími potřebami by měli mít možnost navštěvovat třídního učitele spolu s pracovníky ŠPP kdykoli je to zapotřebí a cítí nutnost poradit se o problémech.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Matka Vašíka měla o chlapcově školní situaci jinou představu a také nebylo ani v její kapacitě zvládat sama tak zásadní problém. Společným jednáním i s otcem chlapce se ale nastavila spolupráce a třídní učitelka řeší všechny školní obtíže s oběma rodiči zatím zcela bez konfliktů. Otázkou je nakolik se školní poradenské pracoviště mělo do řešení situace angažovat už zprvu.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

Rodiče žáka vystupovali společně až při změně nastalé situace ve škole a bezpochyby pouze v zájmu chlapce s cílem najít příčinu a řešení problému. Třídní učitelka se snažila zprostředkovat školní situaci chlapce nejprve mamince a pak se obrátila na školní poradenské pracoviště i na jeho otce. Hlavním problémem tak nejsou jen intelektové schopnosti chlapce a jeho prospěch. Bez odborného vyšetření by se zřejmě ani neprokázala jeho sluchová vada. Rozpor v očekávání rodičů se poradenským přístupem školy uspokojivě setřel a částečně narovnal v zájmu dítěte.

### **č. 7 situace:**

Radek je chlapec menší drobné postavy se světlými vlasy a jemnou pohublou tváří, chodí do čtvrtého ročníku školy. Ve třídě se chová nenápadně, nedává o sobě mezi dětmi ani vědět.



Paní učitelka Gabriela si často Radka nevšimne, když ve třídě chybí. Vyvolává například děti k tabuli a chlapce obvykle vynechá. Stejně se choval tentokrát chlapec při tělesné výchově a pracovních činnostech. Během přestávek se děti schovávaly a honily po chodbě nedaleko své třídy. Často se stávalo, že do sebe děti nechtěně vrazily a došlo i na křik nebo pláč. Radek postával se svačinou stranou a honiček mezi dětmi se neúčastnil. Neměl ve třídě ani kamarády, byl osamělý a smutný. Rodiče na třídní schůzky sice přicházejí ale nejsou zde žádné problémy.

Děti se jednou při vyučování dohadovaly o výsledcích výpočtů z matematiky. Paní učitelka nechtěla připustit, že by udělala při počítání na tabuli chybu. Poprosila dvojici děvčat a druhou dvojici chlapců v první lavici, aby se na výpočet ve svém pracovním sešitě podívaly a znovu se pokusily o správný výpočet. Mezitím dostaly děti zadanou jinou práci a věnovaly se samostatně slovním úlohám v učebnici. Pár oslovených dětí z prvních lavic potvrdilo nicméně chybu výpočtu paní učitelky na tabuli. Ostatní děti se ostře ohrazovaly, že teď budou mít v pracovním sešitě zbytečné škrtání. Kolegyně Gabriela se dětem upřímně omluvila a pokračovala ve výkladu probírané látky dál. Zastavila se při procházení mezi lavicemi u Radka a zeptala se chlapce, co si myslí o nepříjemné hádce dětí ve třídě a o její chybě počítání. Viděla, že má v pracovním sešitě správný a úplný výsledek výpočtu. Chlapec jen seděl a mlčel, neodpovídal. Učitelka Radkovi u jeho lavice dotaz zopakovala. Podíval se na ni, neřekl ani slovo, nebylo ani patrné, co si myslí.

Obavy třídní učitelky se s touto zkušeností ale zостřily. Otázkou je, jestli je váhavost a odtažitost chlapce daná jen jeho charakterem osobnosti anebo se může jednat o druh narušené komunikační schopnosti dané fyziologicky například. Radek není jako žák prvního stupně nijak výjimečný ohledem nezralosti názorů a úsudků na složitější problémy v třídním kolektivu. Takových dětí je ve škole stále většina a nepředstavují pro ostatní spolužáky ani pro učitele výrazný problém nebo důvod k jakýmkoli rozepřím. Radek necítí potřebu se ve škole vyjadřovat k potřebám druhých a nedochází ke kolizím ve vztazích s ostatními. Jde tady vlastně o bezproblémového žáka. Problém takového dítěte činí ovšem skrytý problém jemu samotnému. Není totiž patrné, jakým prožíváním si musí chlapec procházet a jestli nejsou pro něj emoce traumatickými.

Rodiče žáka na problémy v rodině školu obvyčejně neupozorňují, pokud se nevyskytnou obtíže při učení. To se v případě Radka prozatím ve škole neobjevilo. Pro okolí je chlapec zastřený svou mlčenlivostí a pokud nedochází ke konfliktům s vrstevníky nebo s učiteli, není ani patrné jaký problém má dítě samo s vlastními prožitky. Někdy se však u dětí bez vnějších projevů

emocí a postojů vyskytnou ve škole pod větším tlakem případy sebepoškozování či ve zkratovém jednání i pokusy o sebevraždu. Rodiče a učitelé jsou potom šokováni neočekávanou reakcí dítěte. Složitost případu je právě v aktuální nepředvídatelnosti. V tomto případě by bylo nutné znát celkovou a osobní anamnézu dítěte, pokud bychom chtěli dospět k bližšímu poznání prožívání dítěte. Je tedy nutné vycházet komplexně, ze všech informací.

Gabriela ale jako učitelka k takovým datům nemá přístup. Školní poradenské pracoviště má také omezené kompetence. Příběh Radka a učitelky je nepřehledný a příčiny chlapcovy uzavřenosti lze jen velmi obtížně vyvozovat. Pokud by se však otázka položila obráceně s předpokladem, že situace ve škole ani nemohla jinak dopadnout, když učitelka nemá o chlapci jiné poznatky než ty patrné z jeho školních výkonů. Tak se dost dobře nedá spolehlivě měřit školní adaptace všech dětí.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedena aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V daném případě není vůbec patrná odlišnost očekávání rodičů od učitelů školy, kde není důvod obávat se o školní úspěch málomluvného tichého chlapce bez jakýchkoli jiných obtíží.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace matky s třídní učitelkou není ani kolizní, právě naopak, projevuje vždy i vděčnost za jakékoli návrhy a informace ze školního prostředí chlapce, chybí ale projev většího zájmu.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci k žádné nevhodné interakci mezi oběma stranami nedochází, rodiče chlapce reagují na jakékoli pedagogické intervence třídní učitelky vždy pouze pozitivně a bez námitek.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Tento aspekt je pro školní úspěch chlapce obvyklým motivem zřejmě, chlapec je ale nečitelný.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V tomto případě se nesplněná očekávání ze strany rodiny chlapce neprojevují anebo lépe nejsou prozatím vyslovena ovšem mohou se později objevit právě pro introvertní ladění chlapce.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce by mohl nabídnout rodičům chlapce podporu předem s vyslovením obavy třídní učitelky u psychologa v PPP či logopeda v SPC při narušené komunikační schopnosti.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Třídní učitelka by se měla pokusit promluvit s rodiči chlapce na individuální konzultaci nejlépe o svých obavách a naznačit možnosti včasné diagnostiky dospívajícího dítěte.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

V této situaci se očekávání rodičů a učitele v ničem prozatím neliší a není doposud ani předmětem konfliktu mezi představami obou stran školního prostředí.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

Snad se problémy budou řešit podobně bez vzájemné averze stran i později až bude chlapec procházet svým dalším vývojem a mohou se u něj objevit nejen školní ale i vztahové obtíže.

### **č. 8 situace:**

Mirek je v devátém ročníku základní školy, opakoval šestý ročník a na prvním stupni také třetí ročník školní docházky. Odklad školní docházky nebyl dříve v pedagogicko psychologické poradně chlapci doporučen. Zpráva z PPP poukazuje u Mirka na hlubokou poruchu hyperaktivity včetně neurologického nálezu při MMR vyšetření. Současně byla v PPP diagnostikována porucha učení ohledem dysgrafie, dyslexie i dyskalkulie. Intelekt chlapce byl psychologem změřen na spodním pásmu průměru. Při vyučování je chlapec mnohdy až duchem nepřítomný, jak popisuje třídní učitel, často také vyrušuje a pokřikuje na spolužáky i s velmi nevhodnými narážkami. Napomenutí učitelů zpochybňuje, odmlouvá a snaží se převést vinu na jiné spolužáky včetně pochybení učitele.

O přestávkách řeší na chodbě školy s ostatními chlapci konflikty a často pak končí takový rozhovor rvačkou. Před dvěma lety byl Mirek na letním pobytu pro hyperaktivní děti. Po rozvodu rodičů byl chlapec ve škole téměř neschopen se zapojit do výuky. Konflikty mezi dětmi byly pozorovány i během vyučování. Zpráva z tábora shodně popisuje opoziční chování vůči dětem i dospělým. Rodičům byla doporučena rodinná psychoterapie a návštěva klinického psychologa pro možnost dočasné medikace chlapce. Podle následného jednání s oběma rodiči byla sice uskutečněna jedna návštěva psychologa ale mediace nikoli. Mirkův stav se ve škole v průběhu času příliš nezlepšil, na kontakt s autoritou stále nereaguje pozitivně.

Neklid při vyučování je někdy na takovém stupni, že se chlapec není schopen soustředit ani na zadání práce. Otec je s Mirkem po rozvodu sám, matka se odstěhovala do nové rodiny. Psychologa nenavštěvují. Tatínek se při rozhovoru s výchovnou poradkyní k situaci v rodině odmítá blíže a podrobněji vyjadřovat. Neprojevuje větší zájem o spolupráci se školou ani se specialisty. Introvertní chování může tedy u Mirka vycházet nejspíše jen z hrubé predikce z několika příčin. Za prvé ze skutečně z narušené komunikační dovednosti chlapce. Anebo ze špatných zkušeností tedy pokud by se chlapec ve škole projevil, mohl by být kritizován dětmi a přineslo by mu to novou negativní situaci, které třeba není schopen se bránit.

Častokrát bývá ovlivněno výchovou, kdy despoticky laděný otec má vždy poslední slovo, nebo když je upřednostňován rodiči druhý sourozenec – tedy privilegován. Další příčina může spočívat i v samotné introverzi, a tedy nepotřebě se vyjadřovat chlapce anebo takové nastavení, které si nepotřebuje sebezprosazením něco dokazovat a postačí mu jeho vlastní pocit jistoty a jeho přesvědčení. Důvodem mohou být i jiné symptomy dětského kolektivu, kdy dítě není přijímáno v jeho obecném základu. Hloubka příběhu Mirka spočívá v jeho kontroverzi vůči sobě a vůči druhým, pro něž nemá hezké slovo ani ve svém vlastním školním prostředí. Rodiče o chlapce také neprojevují velký zájem, a tak by to zřejmě mohla být jeho odpovídající reakce na nezájem okolí doma i ve škole.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedená aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V daném případě není tak docela patrná odlišnost očekávání rodičů od učitelů školy, je zde více cítit až rezignace otce a nezájem matky o školní úspěch chlapce s vícečetným znevýhodněním.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace otce s třídním učitelem není kolizní, byl dříve vděčný za pomoc s řešením školní situace syna a následoval i doporučení pro odbornou péči, chybí ale ochota ke spolupráci.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci k žádné nevhodné interakci mezi oběma stranami nedochází, otec chlapce reagoval na podanou ruku směrem od třídního učitele a výchovné poradkyně dost pozitivně.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Tento aspekt je pro školní úspěch chlapce tím zásadním pravděpodobně, protože rodinu zasáhla vnitřní nestabilita. Chlapec nemá v době svého dospívání tak úplně funkční rodinu.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V tomto případě se nesplněná očekávání ze strany rodiny chlapce neprojevují anebo lépe nejsou prozatím vyslovena, ale mohou se později objevit právě pro znevýhodnění chlapce ve škole.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce nabídnul otci Mirka podporu včas a efektivně s pomocí PPP nebo SPC s předpokladem prohlubování školních obtíží u chlapce na podkladě jeho znevýhodnění.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Třídní učitel se vynasnažil a splnil svou úlohu při účinné komunikaci s rodinou chlapce.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Rodiče chlapce zprvu nepřipouštěli docela školní problémy, zakceptovali ale názor třídního učitele a výchovné poradkyně s doporučením k dalšímu specializovanému vyšetření chlapce a následovali zprvu další postup. Nedošlo žet už na potřebné pokračování rodinné terapie.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodičů a učitele tolik výrazně neliší a není ani předmětem konfliktu mezi představami obou stran školního prostředí, problémy se ale mohou později objevit i nečekaně díky vícečetnému znevýhodnění chlapce s poruchou hyperaktivity a jeho prožívání.

### **č. 9 situace:**

Děti v šestém ročníku školy se mezi sebou překvapivě ještě nepohádaly. Dokonce se mezi sebou významně nepošťuchovaly ani děvčata ve třídě. Obvykle probíhají pochopitelně takové spory u dětí při adaptaci do školního prostředí už od prvního ročníku. Nepočtená třída je pod vedením postarší paní učitelky klidná ale zároveň ne příliš aktivní při vyučování. Děti své chování neprojevují tak jako jiné děti na druhém stupni ani o přestávkách mezi vyučováním. Je to ve škole spíše výjimkou a učitelé jsou proto se šestáky spokojeni a chodí do třídy i rádi výuku suplovat. Ve třídě je i několik dětí se specifickou poruchou chování projevující se víceméně jen při nárocích na výkon a pozornost žáků. Učitelé už tyto děti znají od prvního ročníku školní docházky a výchovný poradce s dětmi a s rodiči provádí každý měsíc

i tzv. reedukace. Žáci mají ke kompenzaci svého znevýhodnění také individuální vzdělávací plán s doporučením ke způsobu podpurných opatření druhého stupně z pedagogicko-psychologické poradny. V pedagogickém sboru se o dané třídě příliš na poradách nemluví, třída je téměř bezproblémová. Na konci školního roku se i letos jako obvykle plánovaly žákovské výlety. Třídní učitelka Helena poslala rodičům dětí informace o plánovaném týdnu na konci června. Rodiče poslali paní učitelce nazpět své souhlasy s akcemi a vkládali na účet školy postupně platby za plánované výlety. Všechno probíhalo ve třídě mezi dětmi jako vždy předtím. Čtrnáct dnů před koncem června se jednou o přestávce ozval z učebny křik dětí. Učitel, který byl právě s obligátním dohledem na chodbě školy, vběhnul do třídy a uviděl chlapce a dívku, jak leží na zemi a perou se mezi sebou. Ostatní děti na sebe přitom pokřikovaly a bylo slyšet, že skandují jména těchto dvou dětí. Učitel doběhnul do sborovny pro druhého kolegu a podařilo se jim během pár minut dostat všechny děti ze třídy ven.

Obě děti, které se předtím válely po zemi a zápasily spolu, seděly celé vyděšené na židli a rozhlížely se kolem sebe. Učitelé se k nim rozběhli a začali se vyptávat, co se ve třídě stalo. Malý Pavel se po chvilce hlubokého vydechování rozkřiknul směrem k dívce a začal jí nadávat, že je to její vina, že si začala a že se nemělo jet k řece, když on do vody kvůli svému ekzému nemůže. Dívka plakala a snažila se chlapci oponovat s vysvětlováním, že to ona nemohla vědět a že to není její chyba, že se před měsícem ve třídě domluvili s ostatními dětmi, že se nepojede vlakem na hory ale autobusem k nedaleké řece.

Učitelům se naštěstí podařilo během několika málo minut dětem vysvětlit, že to není chyba ani jednoho z nich a že se nic neděje, že pojedou ještě na jeden výlet a tam se do vody vůbec nemusí. Děti se po chvilce uklidnily a příští přestávku se už spolu zase vesele honily na chodbě školy, kde je viděla jejich třídní učitelka Helena.

Pavel byl nicméně jedním z dětí, které byly ve škole podporovány ohledem jeho vývojové poruchy pozornosti. Neměl ale ve třídě jiné potíže s dětmi a nestačil pouze psát všechna cvičení při diktátu. Někdy se však projevovala při testech jeho nervozita pramenící zřejmě z jeho částečného znevýhodnění při učení. Otázkou je, co přesně způsobilo tento drobný konflikt obou dětí, když se nikdy předtím nic takového neprojevilo a děti spolu vzájemně neměly žádné spory a ani s dalšími dětmi ve třídě jejich ročníku. Obě děti zasažené konfliktem ze šesté třídy neměly s ostatními vrstevníky ani s učiteli doposud problémy. Nikdo ve škole si na ně nemohl stěžovat, nikdo se s nimi nedostal do sporu. Děti byly spokojené a nevymezovaly se předtím ani vůči

sobě navzájem nijak osobně. Ani rodiče chlapce nemuseli nikdy předtím řešit žádnou kolizní situaci s třídní učitelkou ve škole na třídních schůzkách nebo na konzultacích individuálně.

Pravděpodobně došlo k dalšímu z řady nepochopení a nedorozumění pod tlakem zkresleného vnímání situace. Negativní emoce způsobuje u chlapce i u dívky zřejmě obava z hrozícího, a přitom ještě neexistujícího konfliktu na výletě. Nikdo by totiž Pavla na výletě u řeky do vody pochopitelně nenutil a mohl by si hrát s ostatními spolužáky stejně jako na jiném výletě. Strach z vody je u chlapce zjevně nereálný, když jde jen o a vývoj ekzému. Dívka se brání podobně nereálné obavě ze vznikajícího sporu s vrstevníkem. Děti tak dezinterpretují své vlastní emoce při rozdílných zájmech. Nejde zde o tak významný rozdíl zaměření u dětí, aby se musely dostat až do fyzického zápolení. Konflikt by se byl však ani neobjevil, kdyby bylo s dětmi dostatečně probráno, že to není jediný výlet třídy a že se o žádném dítěti nerozhoduje bez jeho vědomí.

Primárně si je zapotřebí uvědomit, že konflikt není docela nepřirozenou součástí života, ale jeho běžnou součástí. To stejné se dá říct o agresi a agresivitě. Vývojové nastavení agrese a agresivity se dá datovat do minulosti od samého počátku vývoje lidstva. Řešení konfliktů bez fyzického násilí je historicky velmi mladé. Doba středověku není daleká, kde se běžně užívaly tresty fyzické jak v rodinách, ale tak i při řešení přestupků či trestných činů včetně trestu hrdelního. Lidé se na takovéto potrestání hříšníků chodili i dívat, byla to veřejná událost. Tedy archaicky to máme jako vývojově biologicky utváření lidé takto nastavené. Třída se nikdy nedostala do situace, kdy by upřednostnění svým potřeb bylo až v takové potřebě, aby jí děti musely bránit. Obvykle, a to s velkou pravděpodobností, to nemělo nikdy pro děti tak velký význam a hodnotu.

V tomto případě zde hrál roli s největší možnou příčinou strach dítěte i když nereálný, nikdo by dítě do vody nenutil. To ale z vnímání a prožívání dítěte nemusí být pochopeno a navíc, pokud se za exém třeba styděl, odhalení by bylo další frustrací, například z posměchu ostatních. Příběh chlapce a celé třídy učitelky Heleny je k nahlížení nejen z pohledu náhle se vynořenému konfliktu mezi dětmi bez navenek patrných varovných signálů. Děti řešily situaci po svém už předtím k hádce došlo cestou vzájemné pasivity. Chyběl dostatek poznatků dospělé osoby k vyhnutí se neshodám mezi dětmi. Chlapec se z pohledu učitelů bránil až následkům ale ne bez příčiny.

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V daném případě nelze tak docela posoudit odlišnost očekávání rodičů od učitele, protože se doposud žádné konflikty ani školní obtíže u chlapce nemusely ve škole s rodiči řešit.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace rodičů chlapce s třídní učitelkou je bezkolizní a nevykazuje zatím žádný konflikt.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

Mezi oběma stranami ve školním prostředí probíhá stále standardní a uspokojivá komunikace a chlapec ani žádnou jinou konfliktní situaci nezažil. V daném momentě by se ale měla třídní učitelka s rodiči chlapce komunikačně spojit a pokusit se chlapci pomoci zvládat jeho obavy.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Tento aspekt rodinného zázemí chlapce je pro třídní učitelku zatím nepřehledný a nekompletní.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V tomto případě se žádná nesplněná očekávání ze strany rodiny nijak neprojevují ale mohou se později objevit při emoční nestabilitě chlapce pod novým neočekávaným tlakem ve škole.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce by mohl nabídnout rodičům chlapce podporu předem s vyslovením obavy třídní učitelky u psychologa v PPP či klinického psychologa v nemocnici, kde se léčí s exémem.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Rodiče by měli vědět o možnosti spojit se s pracovníky ŠPP i preventivně v době, kdy se ve škole tzv. nic neděje, aby pak v průběhu školní docházky našli důvěryhodné spojení.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Situace je pro třídní učitelku v dané situaci poměrně obtížná k uchopení školní problém začít s rodiči řešit, pokud oni sami neviděli doposud nutnost se z jakýchkoli důvodů obracet na školu a emoční tenze je u chlapce k pozorování a k potřebné intervenci pedagogů ve škole poprvé.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodiče a učitele v ničem neliší a není ani předmětem konfliktu, který je zde skrytý a proniká do vztahů ve školním prostředí chlapce na úrovni jeho vnímání a reakcí.

### **č. 10 situace:**



Matuš přestoupil na druhý stupeň základní školy po předchozím studiu na soukromé bilingvní škole. V prvních týdnech výuky v září byl jeho prospěch i docházka do školy bezproblémové. Změna nastala, jakmile se u Matuše začaly objevovat ne právě dobré známky ve školním systému hodnocení. Chodil do školy pozdě o celou jednu nebo i dvě vyučovací hodiny, někdy se neobjevil ve škole několik dní, a to bez zprávy rodičů. Třídní učitelka se pokoušela přimět nejprve Matuše k vyjádření, co je důvodem jeho absencí ve výuce. Chlapec nebyl schopen racionálně odpovědět, vyhýbal se zdůvodnění s argumentem, že obtížně vstává a večer špatně usíná. Jakmile učitelka chlapci pohrozila, že se bude muset problém řešit s rodiči a výchovnou poradkyní, začal Matuš nadávat a vztekat se, že se ve škole zbytečně problémy přehánějí. Rodiče byli proto dotázáni telefonicky, jestli vůbec o vědí o Matušových absencích ve škole.

Matka reagovala velmi emotivně a odmítla omluvit chlapcovy pozdní příchody, otevřeně nazvala problém syna záškoláctvím. Požádala o intervenci školního psychologa a výchovného poradce. Při prvním setkání se jednání chlapec nezúčastnil a matka vysvětlila specialistům rodinnou situaci i předchozí obtíže v synově studiu. Chlapec přišel na následné setkání se školním psychologem až ve druhém náhradním termínu. Mezitím byl v prvním čtvrtletí osmého ročníku z více předmětů nehodnocen pro chybějící známky.

Na další setkání se školním psychologem nepřišel, matka při telefonátu s třídní učitelkou bezradně plakala. Rodině byl doporučen mediátor v pedagogicko psychologické poradně anebo psycholog a etoped ze střediska výchovné péče. Matka se obratem spojila s oběma specialisty. Najednou se situace ve škole u chlapce zklidnila. Po krátkém čase se u Matuše dala pozorovat znatelná změna v přístupu k učení. Začal chodit do školy včas a pravidelně. Nicméně prospěch již nebyl schopen tak naráz změnit.

V pololetí ročníku dostal Matuš dvě pětky z profilových předmětů na vysvědčení. Z další šesti předmětů nebyl hodnocen s povinností doklasifikace. Sám se ale dohodl s vyučujícími ve škole na konzultacích promeškaného učiva. V současné době je chlapec stabilizovaný ohledem docházky do školy. Jedinou absenci v prvním týdnu po Vánocích měl omluvenu od lékaře.

Matka potvrdila spolu s chlapcem u výchovného poradce školy návrh na individuální výchovný plán, který je prozatím plněn ze strany chlapce i jeho rodiny bez problémů a bez výhrad. Děti nemají ještě naučené mechanismy k řešení konfliktu, mnohdy ani dospělí neoplývají touto schopností. Tedy při neúspěchu vykomunikování si své potřeby dítě sáhne k archaickému nastavení, což je vzhledem k době v individuálním vývoji člověka hluboce zakořeněné. Děti se každou životní situací učí, a i tato zkušenost jim může ukázat cestu v tomto věku, jak věci

neřešit. I v přírodě si mláďata někdy řeší postavení tímto způsobem a nepřijde nám to jako lidem divné.

K dítěti to tedy patří, jen je důležité je na tomto příkladu naučit, že dospělí lidé už konflikty řeší jinak. Tedy při obavě dítěte o zdraví, obavě o prozrazení, stud apod., včetně nenauceného jiného způsobu řešení situace v ohrožení, bývá použito násilí. Také je nutné podotknout, že jakkoli zatížené dítě může mít jiné neurologické a hormonální pochody a děje v těle, kde může být i dědičně snížena odolnost vůči stresu. Příběh ukazuje na staré rčení, že ten, kdo volá o pomoc, nemusí být vždy dobře slyšet. Matůš a jeho matka se zřejmě dříve pokoušeli najít cestu k řešení situace a chlapec na své problémy nepřímo upozorňoval tím, že se školní docházce vyhýbal i jen pozdními příchody na vyučování. Nabídnutou pomoc ale ani jeden z nich neodmítnul. Odvaha požádat o pomoc může i chybět.

(Potud je popis příběhu žáka převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedená aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V této situaci se u rodičů chlapce žádná nesplněná očekávání k pedagogům neprojevovala, matka byla naopak vděčná za nabídnutou pomoc a odborně vedenou intervenci ze školy.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace rodičů Matůše s jeho třídní učitelkou byla zpočátku rozpačitá a ovlivněná pravděpodobně pocity studu a obav ze strany matky, situace se ale později zcela narovнала.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

Pokud lze hodnotit zpětně, mohly se některé informace předestřít třídní učitelce ze strany rodiny chlapce hned na počátku při přechodu chlapce z jiné školy. Dalo by se tak možná vyhnout tenzi.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Chlapcova situace nevykazovala v průběhu dění žádný vliv neuspokojivého zázemí v rodině.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

Nesplněná očekávání se ze strany rodiny chlapce v dané situaci nevyskytovaly ani potenciálně.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Třídní učitelka se obrátila na výchovného poradce hned v prvotní kolizi s absencí a prospěchem chlapce a problémy se postupně vyřešily díky nastavenému dohledu ve výchovném plánu a také díky spolupráci školy a rodiny Matúše s dalšími odborníky ze střediska výchovné péče.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

V tomto případě se komunikace mezi školou a rodinou odvíjela proaktivně v zájmu chlapce.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Rodiče chlapce připouštěli již na počátku školní problémy u syna a akceptovali také plně názor třídní učitelky a výchovné poradkyně s doporučením k další specializované péči a následovali další postup, který vedl k nápravě chlapcova selhávání ve školní docházce a v prospěchu.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodiče a učitele v ničem neliší a není proto ani předmětem konfliktu, který je zde ale částečně skrytý a proniká do vztahů ve školním prostředí chlapce traumatizovaného z aktuální krize v jeho rodině a ovlivňuje prožívání a také úniky chlapce.

### **č. 11 situace:**

Martina je velmi společenská dívka v devátém ročníku školy. Má kamarádky nejen ve své třídě ani v jiných ročnících. Nemá problémy ani s chlapci nebo s učiteli. O přestávkách si povídá se všemi spolužáky, nemá ve škole nepřátele. Domácí zázemí dívky bylo doposud bez problémů. Třídní učitel si na prospěch nebo docházku své žákyně nemohl ani stěžovat.

Na Vánoce se domluvily děti ve třídě, že půjdou do divadla na představení Romeo a Julie. Martina se při schůzce třídy nad diskusí o připravované akci nečekaně rozplakala. Třídní učitel se dívky vyptával s obavou, že se něco přihodilo u nich doma. Martina začala na děti ve třídě křičet, že jí se nikdo nezeptal, kam chce jít před Vánoci. Nejbližší kamarádka začala dívce trpělivě vysvětlovat, že se minulý týden, když byla nemocná, rozhodlo ve třídě, že by to bylo před Vánoci nejlépe strávené dopoledne namísto vyučování bez zbytečných známek. Martina nesouhlasila a řekla kamarádce, že s nimi do divadla rozhodně nepůjde, že se těšila na vánoční besídku třídy a školy. Ta měla být ale druhý den po divadelním představení s devátou třídou.

Třídní učitel Pavel si vzal po třídnické hodině Martinu ven mimo třídu a pokoušel se dívce vysvětlit, že s nimi nemusí jít, když se jí do divadla nechce. Martina se po chvilce odmlčení vyslovila, že v místním divadle pracoval jako kulisák její dědeček a ten jí po smrti velmi chybí,

divadlo by mu jí určitě připomínalo, říká. Nikdo ve škole o odchodu dědečka dívky ovšem nevěděl. Kolega Pavel se dívce omlouval, že o tom, co se stalo doma, nevěděl a že dívka pochopitelně do divadla chodit nemusí. Nakonec se s Martinou učitel domluvil, že před Vánoci zůstane ve škole a bude pomáhat s přípravou školní besídky dětem v ostatních třídách.

Dívka byla spokojená, vyptávala se pak spolužáků, jestli se jim divadlo líbilo. Otázkou je bezpochyby, nakolik byl tento vnitřní konflikt dívky ovlivněný traumatickou situací v rodině, a nešlo pouze o rozhodování dospívající dívky mezi dvěma školními akcemi. Tentokrát se Martina jako dospívající dívka dostává nejen do vlastního střetu zájmů ale i do sporu se svými vrstevníky. Nedošla by k takovému dramatu, kdyby se v rodině neodehrála tragédie při úmrtí dědečka. To je pochopitelně pro dívku velkým traumatem a nemůže se s novou situací odchodu člena rodiny tak snadno vypořádat. Ztráta dědečka ovlivňuje prožívání do takové míry, že se nemůže po dívce požadovat, aby své emoce ovládala.

Podobně jako v předchozím případě je pro dítě samotné vlastní emoce natolik silná, že zastírá jakékoli racionální nahlížení na situaci. Martina necítí v daném momentu, že se jí snaží kamarádka pomoci se zvládnutím emocí až do chvíle, kdy ji učitel ze třídy fyzicky vyvede a nabídne účinnou pomoc. Nemusí přece do divadla jít vůbec, nikdo ji nenutí a nikdo se tomu nebude divit, všichni ve třídě to pochopí samozřejmě. Nedojde k žádnému konfliktu s vrstevníky. Jde tady pravděpodobně o jistou dezinterpretaci vlastních emocí při rozdílných zájmech dětí. Dívka se brání nereálné obavě ze vznikajícího sporu v třídním kolektivu. Ukazuje to ostatně, jakou důležitost přikládají děti sociálním kontaktům se svými kamarády.

Traumatické zážitky jsou zakódovány v myšlení a prožívání určitým zápisem, který má své zákonitosti. V mnoha rodinách (i když plně funkčních) nedochází ke sdílení emocí tak, jak by mělo. I dítě samotné, které nechce rodiče, kteří jsou těžkou rodinnou situací také jistě zasaženi, zatěžovat, a tedy si neříká o svou pomoc. To v dítěti problém v podobě traumatu zakonzervuje, neznamená však, že je dítě s úmrtím vyrovnáno. Posttraumatický stres se může objevovat v různých obdobích od události a spouštěčem může být mnoho aspektů. Od verbálních projevů, třeba i divadla, a také vůně, chuť, dotek něčeho nebo někým, náhodná podobnost něčeho. Dále je zapotřebí brát v úvahu zejména u dívek, hormonální změny od prepubertálního období, kdy jsou emoce řízeny z velké části hormonálně ale ne v oblasti racionálního myšlení. Jelikož historicky, tedy biologicky vývojově se emoce vyvíjely již od samého počátku lidstva, v rámci neokortexu v mozku člověka, racionalita má počátek ve vývoji lidského mozku až mnohem později díky konfliktnímu soužití s dalšími kulturami, proto racionalita je velmi mladým

mechanismem člověka. V antropologické a psychologické literatuře se uvádí, že emoce ovládají naše chování v 96 až 99 procentech a racionalita pouze v rozmezí 1 až 4 procenta projevů. Navíc, emoční reakce je daleko rychlejší než reakce vyprodukovaná myšlením. Na odstranění traumatu lze pracovat odborně vedenou psychoterapií například. Příběh ukazuje na hluboce zastřené a neočekávané emoce, které mohou vyplout na povrch projevů nejen u dětí v situacích, které se nedají předpokládat a nedají se tedy ani vyloučit. Dívka byla sama překvapená silou svého niterného traumatu a nemohla ani reagovat jinak než odmítnutím i jen náznaků konfrontace. Nedalo se nic jiného čekat, jak se odedávna říká.

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V daném případě nelze docela posoudit odlišnost očekávání rodičů od učitelů školy, je zde patrná až netečnost matky a snad nezájem otce o školní úspěch dívky s emočními poruchami.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace matky s třídní učitelkou je sice kolizní ale nevykazuje konflikt, rodina pomoc pro dívku ze strany školy odmítá, chybí zde jakékoli projevy zaujetí a ochotě ke spolupráci.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci mezi oběma stranami panuje spíše vakuum v komunikaci, matka dívky reaguje na podanou ruku směrem od třídní učitelky a výchovné poradkyně odmítáním a popíráním.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Tento aspekt je pro školní úspěch dívky tím zásadním pravděpodobně, protože rodinu aktuálně ovládá zjevně nejistota a nestabilita. Dívka nenašla doposud svou identifikaci s nikým v rodině.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V tomto případě se nesplněná očekávání ze strany rodiny nijak neprojevují anebo lépe nejsou prozatím vyslovena ale mohou se později objevit právě pro emoční poruchu dívky ve škole.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce nabídnul matce Nikity podporu v průběhu školní krize dívky s pomocí SVP a dalších pomáhajících profesí i specialistů, problémy dívky se prohlubují na podkladě jejího psychického onemocnění ale patrně i sociálního znevýhodnění bez dostatečného zázemí rodiny.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Třídní učitelka se dosud pokusila o veškerou možnou a účinnou komunikaci s matkou dívky.

### **Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Matka dívky nepřipouští řešení školních problémů dívky, zakceptovala ovšem při jednání ve škole názor jak třídní učitelky, tak výchovné poradkyně s doporučením k dalšímu specializovanému vyšetření Nikity a následovala další postup, ačkoli se péče v SVP s rodinnou terapií asi nedaří.

### **Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodiče a učitele v ničem neliší a není ani předmětem konfliktu, který je zde ovšem u dívky skrytý z traumatu v rodině pocházející z úmrtí blízké osoby a mohl by proniknout do vztahů nejen ve školním prostředí dívky a ohrozit zřejmě i její duševní stav.

### **č. 12 situace:**

Nikita navštěvuje letos osmý ročník základní školy. Děvče je nepřiměřeně tiché uzavřené ve srovnání s ostatními spolužáky ve třídě. Obvykle sedí v lavici sama a na dotazy vyučujících odpovídá vyhýbavě. Podpora rodiny je u dívky podle třídní učitelky téměř mizivá. Zpráva z pedagogicko psychologické poradny nepotvrdila vloni u dívky žádnou poruchu učení a ani specifickou poruchu chování.

Po deficitech prospěchu a docházky spolu s těžkými neurotickými stavy děvčete na konci ročníku dovedla matka Nikitu na letní prázdniny do střediska výchovné péče k dobrovolnému diagnostickému pobytu. Poté se dívka vrátila sama domů k matce ale po několika útěcích se Nikita sama vrátila do SVP. V současné době je dívka zároveň v péči psychiatra pro údajně depresivní stavy. Do školy chodí Nikita nepravidelně a prospěch nemá právě uspokojivý. Z několika předmětů je dívka v pololetí neklasifikována. Nedostatečnou pak na vysvědčení zatím neměla. Pro doložené obtíže při učení ve škole má Nikita zpracovaný individuální vzdělávací plán.

Chybí však jakákoli komunikace rodiny se školou. Spolupráce matky se školou je nulová, na telefonáty třídní učitelky nereaguje. Další vývoj je díky chybějící péči rodiny nepředvídatelný. Intelekt má dívka plně zachován, avšak školní výkony jsou neporovnatelně neuspokojivé. Zpráva psychiatra je škole nepřístupná pro nesouhlas matky. Otázka rodinného zázemí děvčete je v dané situaci značně nepřehledná. Dívka je prozatím nezletilá a sama se

ze závislosti na matce vymanit nemůže. Příběh Nikity je na první pohled neprůhledný a obtížně uchopitelný ve školním prostředí. Náhled na školní problémy ale tkví znovu v rodinném prostředí dívky. Nikita říká celou svou nečinností ve škole, že jí situace nevyhovuje a trápí. Nestací jen umístit dívku jinam, odkud stejně dřív nebo později patrně uteče. Tak se snaží utíkat i ze svých útrpných emocí v rodině. Stačí jen Nikitu pozorovat, co nechce. Nezasťirá nic ve svých projevech, říká to celým tělem.

(Potud je popis příběhu dívky převzat z předchozí bakalářské práce zpracovatelky, dále je práce vedená aktuálně.)

Pokusem rozkrýt průběh a vývoj situace jsou odpovědi účastníků na otázky v rozhovoru:

- Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

V daném případě nelze docela posoudit odlišnost očekávání rodičů od učitelů školy, je zde patrná až netečnost matky a snad nezáměr otce o školní úspěch dívky s emočními poruchami.

- Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Komunikace matky s třídní učitelkou je sice kolizní ale nevykazuje konflikt, rodina pomoc pro dívku ze strany školy odmítá, chybí zde jakékoli projevy zaujetí a ochotě ke spolupráci.

- Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

V dané situaci mezi oběma stranami panuje spíše vakuum v komunikaci, matka dívky reaguje na podanou ruku směrem od třídní učitelky a výchovné poradkyně odmítáním a popíráním.

- Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Tento aspekt je pro školní úspěch dívky tím zásadním pravděpodobně, protože rodinu aktuálně ovládá zjevně nejistota a nestabilita. Dívka nenašla doposud svou identifikaci s nikým v rodině.

- Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

V tomto případě se nesplněná očekávání ze strany rodiny nijak neprojevují anebo lépe nejsou prozatím vyslovena ale mohou se později objevit právě pro emoční poruchu dívky ve škole.

- Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce nabídnul matce Nikity podporu v průběhu školní krize dívky s pomocí SVP a dalších pomáhajících profesí i specialistů, problémy dívky se prohlubují na podkladě jejího psychického onemocnění ale patrně i sociálního znevýhodnění bez dostatečného zázemí rodiny.

- Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Třídní učitelka se dosud pokusila o veškerou možnou a účinnou komunikaci s matkou dívky.

**Jak vidí a hodnotí popsanou situaci rodiče žáka a jak ji vnímá a řeší učitel ve škole:**

Matka dívky nepřipouští řešení školních problémů dívky, zakceptovala nicméně při jednání ve škole názor jak třídní učitelky, tak výchovné poradkyně s doporučením k dalšímu specializovanému vyšetření Nikity a následovala další postup, ačkoli se péče v SVP s rodinnou terapií asi nedaří.

**Jak se proto vzájemně liší očekávání rodiče žáka a plnění těchto nároků od učitele:**

V této situaci se očekávání rodiče a učitele v ničem neliší a není ani předmětem konfliktu, který je zde ovšem z prožívaného traumatu u dívky v rodině po rozchodu jejích rodičů skrytý a mohl by později proniknout do hierarchie vztahů nejen ve školním prostředí a v dalším životě dívky.



## 7) ZÁVĚRY VÝZKUMU: SROVNÁNÍ DAT Z KVALITATIVNÍ ČÁSTI PRŮZKUMU:

Většina rozporů mezi rodiči a učiteli byla částečně způsobena očekáváním rodičů často i z bilingvních rodin a s jazykově nebo umělecky nadanými dětmi, které běžná základní škola nemůže docela naplnit. Daná očekávání částečně plynou z obrazu školy, která má placené programy, kde se nabízí některým žákům více pedagogické péče. Tato podpora je však zacílena na jazykové vyučování pro nadané děti, a nikoliv do oblasti specifických vzdělávacích potřeb obvykle. Rodiče ovšem z neúplné znalosti pochopitelně automaticky očekávají, že škola nabízí podporu právě dětem s problémy s potřebou podpůrných opatření. Informovanost rodičů není zřejmě ani od zřizovatele a vedení školy směrem k jasnému školnímu kurikulu jednoznačná.

Většina problémů ve škole byla v rámci výzkumu práce způsobena právě s ohledem na děti se specifickými vzdělávacími potřebami; trvalo dlouho, než se jejich výchovně vzdělávací situace stabilizovala, což lze ovšem považovat na základní škole u dětí za docela běžné. Pokud rodiče od začátku a spolehlivě se školou spolupracovali, podařilo se alespoň částečně většinou problémy dětí vyřešit a zabránit větším konfliktům ve škole. Ke konfliktům pak docházelo jen v případech, kdy rodiče buď nespolečně pracovali anebo až s delším časovým odkladem. Škola sama přitom velmi dobře využívala podpory dalších poradenských institucí a problémy řešila.

Souhrn situací ukázal nicméně spíše na nevyjasněné kompetence rodiny a školy (a v polovině případů také na vnitřní traumata dětí pocházející z rodiny). Pouze ve třech případech z dvanácti popisovaných situací vyplývá konflikt z odlišných očekávání mezi rodiči a učiteli nebo školou. Vždy je takovým jednáním průkazně zasažené dítě samotné. Škola pak vstupuje do interakce s rodinou jako vlastně sociální institut, který pedagogům často tak docela nepřísluší. Prospěch dítěte je to hlavní, co leží učitelům na srdci, avšak ne vždy jsou s rodinou dětí zajedno. Přesto se rodiče nakonec připojili k návrhům intervencí školy při procesu výchovy a učení svých dětí.

Co ale se situacemi, kdy rodiče nejsou osloveni, škola ani problémy neřeší, protože dítě je tiché a hodné, učitelé však cítí nutnost zasahovat? Zde je ve škole spíše viditelná zbytečná aktivita pedagoga tzv. za každou cenu, i když je žák bez problémů a s výchovným poradcem se situace probírá s komentářem, že učitel vidí nějakou změnu oproti předchozímu chování dítěte a snaží se tomu porozumět. Pak je nejlepší cestou promluvit si s rodiči žáka a neukvapovat se v intervenci školy.

Speciálně vzdělávací potřeby dětí jsou řešeny standartně - potřeby jsou zde rozsáhlé vzhledem k populaci, kterou tato škola přitahuje. Spektrum žáků s potřebou podpůrných opatření je i tady velmi široké. Škola není sama schopná řešit potřeby žáků ve zvýšené míře. Takové záležitosti musí kromě dalších aspektů vzdělávání a výchovy žáků ošetřovat patrně velká většina základních škol z větších aglomerací.

Některé tiché děti ale na sebe někdy také ve škole neupozorňují ani špatným prospěchem nebo náročným chováním, a mohou tak uniknout pozornosti jak učitelů, tak svých rodičů při některých vývojových poruchách v dětství a při dospívání, a mohou být někdy i zanedbané ze svého rodinného prostředí a ve škole se pak objeví problém v nějaké nečekané krizové situaci.

#### ŘEŠENÍ ČÁSTI OTÁZEK VÝZKUMU VYPLÝVAJÍCÍ Z ROZBORU SITUACÍ VE ŠKOLE

Okrajově se při zpracovávání výzkumu vyjasnily některé otázky postavené při návrhu ankety:

✓ Jak konkrétně se projevují nesplněná očekávání rodičů žáků směrem k učitelům školy?

Rodiče žáků neznají tak docela školní vzdělávací program bilingvního programu a nevědí, jak jinak případně by měly být zabezpečeny speciální vzdělávací potřeby jejich dětí v takové třídě. Učitelé se v takovém programu poměrně náročného typu vzdělávání nemohou postarat o více žáků ve třídě najednou, pokud jsou dětem diagnostikovány a doporučena podpůrná opatření druhého či třetího stupně a rodiče nejsou ochotni spolupracovat ani v další odborné péči o děti. Jiná očekávání rodičů směrem ke škole a učitelům samotným nebyla aktuálně tak markantní.

✓ Jaké problémy se vyskytují při komunikaci s rodiči žáků a pedagogické práci učitelů?

Učitelé se často zbytečně obávají s rodiči mluvit o problémech žáků a odkládají je bez dalšího řešení anebo přenášejí záležitost na výchovného poradce či vedení školy. Příčiny problémů se ale dají řešit i zde v prvopočátku, pokud si to dokáží mezi sebou rodiče a učitelé jen povědět.

✓ Jaké problémy v interakci mezi rodiči žáků a učiteli školy by se daly vyloučit předem?

Velkým přínosem by bylo, kdyby se rodiče žáků obraceli na učitele ještě než se ve škole objeví hlubší problém a upozornili pedagogy na vzdělávací anebo výchovné obtíže dětí či jen na složitou situaci v rodině, která děti oslabuje a často jim způsobuje nečekané jevy v chování.

✓ Jaký význam má socioekonomické postavení rodin žáků pro jejich školní úspěch?

Pokud by se dala tato otázka relevantně změřit, bylo by možné odpovědět více jednoznačně a nejen dohadem, že děti trpí i v této zkoumané škole každou krizovou situací ve své rodině.

✓ Jaké mají nesplněná očekávání rodičů žáků na pedagogickou práci učitelů příčiny?

Možností je zde nedostatečná informovanost rodičů žáků o školním vzdělávacím programu a částečně také neochotná i nespolehlivá spolupráce rodičů s učiteli při učení a výchově dětí.

✓ Jak lépe by se daly řešit problémy mezi rodiči a učiteli s pomocí výchovného poradce?

Výchovný poradce může při dobré informovanosti využít nástrojů své poradenské kvalifikace ve škole a i mimo školu zajištěním odborné péče pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

✓ Jakou cestou nejlépe by mohli učitelé s rodiči žáků účinněji komunikovat problémy?

Učitelé by se mohli na rodiče žáků obracet bez obvyklých obav a strachu z konfliktu, kdyby jim byla ze strany vedení školy vždy poskytnuta kolegiální podpora a rodiče by o tom věděli.

Škola by měla bez pochyb s rodiči otevřít více cest hlavně v obousměrné komunikaci. Možností by bylo nastavit pravidelnou diskusi učitelů s rodiči ve škole s odborným monitorováním externí nezávislé organizace. Rodiče by měli být rovněž seznámeni podrobně se vzdělávacím zaměřením školy ze strany vedení školní instituce. Měli by znát reálné kompetence školy ve výchovně vzdělávacím procesu a kontakty institucí k řešení potenciálních konfliktů. Poradenská pomoc při porozumění, ochotě, vstřícnosti, a přitom vzájemný respekt a tolerance rodičů k učitelům a rovněž tak učitelů k rodičům by určitě pomohl snížit výskyt často zbytečně založených konfliktů ve školním prostředí. To, co chybí na straně rodiny, je stále ještě důvěra ve spolupráci se školou a otevřenost k jakékoli poradenské pomoci v rodinné krizi. Velkou roli zde pravděpodobně hraje autoritářská minulost českého školství a obavy rodičů ze stigmatizace.

Společnost má za sebou již více než celou generaci proměny v pedagogické filozofii. Významná změna v dosavadních přístupech ze strany rodiny vůči škole a učitelům je ale naproti tomu patrná. Mezi žáky a jejich rodiči je někdy pozorovatelná až bezbřehá snaha o prosazení vlastních úsudků a postojů s odmítáním jakékoli tolerance směrem k druhým. Zde se pak objevují často neřešitelné konflikty pramenící z neukotvených sociálních rolí školy a rodiny.

**VÝSTUPY Z PROVEDENÉHO VÝZKUMU A NÁVRHY K PREVENCI KONFLIKTŮ:**

Nejzajímavější částí výzkumu této práce bylo nejprve zaměření otázek k předvýzkumu formou rozhovorů s kolegy učiteli a s některými rodiči žáků školy odkud vplynuly otázky do ankety. Následný rozbor anketního šetření přivedlo autorku závěrečné práce na zpracování brožurky pro efektivní spolupráci rodiny a školy odkazovanou rovněž ve výzkumu kolektivu MU Brno z roku 2004. Vznikla barevná knížka kolegiální komunikace pro učitele a knížka přátelské

komunikace pro učitele s rodiči a s dětmi ve škole, která nezůstala jen viset na nástěnce. Objevily se kopie obou knížek v rukou kolegů, které kolují po tzv. budničcích ve sborovně. Z toho měla zpracovatelka aktuálně již v jiné škole a v jiné roli velkou, ač skromnou radost. Přílohy výzkumné práce se ukázaly v těchto souborech nicméně jako značně objemné, proto snad mohou být zpracované knížky v barevném tisku doplňkem obhajoby závěrečné práce.

#### NĚKTERÁ OČEKÁVÁNÍ VEŘEJNOSTI A REÁLNÉ MOŽNOSTI PEDAGOGŮ:

*Z médií se v posledních deseti až dvanácti letech zhruba šíří soubor požadavků, které jsou na školu a na učitele kladeny. Očekávání zřizovatelů škol, vzdělávacích agentur, rodičovských a žákovských samospráv včetně části vedení školských institucí jsou nejen rozmanitá ale i rozporuplná a vedou pedagogy přinejmenším do rozpaků. Střízlivě se proto zbývá zejména zamyslet nad reálnými možnostmi působnosti dnešní školy a nad potenciálním vlivem zúčastněných pedagogů na výchovu a vzdělání dětí ve školské instituci. (Jedlička, 2011, s. 12)*

Učitelé a vychovatelé jsou neustále konfrontováni s velkou mírou volnosti výchovných postupů a zároveň i s vysokou mírou zodpovědnosti. Střetnutím je obvykle výchovný přístup ze strany rodiny a naproti tomu opačně ze strany školy. Zkušenosti učitelé jsou znovu a znovu vystavováni diskusím na téma zvýšení motivace žáků a jejich aktivní spolupráce ve škole.

Otázkou je obecně, jak dosáhnout ve škole toho, aby si žáci a studenti vytvořili kladný vztah ke vzdělání a mohli prostřednictvím školy co nejlépe rozvinout své individuální předpoklady. Společnost předpokládá, že budou učitelé schopni rozvinout u dětí jejich samostatnost, tvořivost a současně u nich vybudovat toleranci, respekt a solidaritu k druhým.

Současně se očekává, že budou ve škole rozvíjeny jejich výjimečnosti a také uspokojovány specifické vzdělávací potřeby. Sdělovací prostředky masivního vlivu nutí ovšem děti a mládež výhradně k materiálně spotřebnímu způsobu života s profánními intenzivními prožitky. Řada rodičů vede rovněž své děti k naprosto jiným postojům a hodnotám, než ke kterým jsou nabádáni učitelé v současném kurikulu české školy.

Nelze se bezpochyby zavděčit všem stranám a úspěšně zvládnout toliko ve škole tzv. řízenou socializaci dětí a naplnit pak všechny aspekty vzdělání. Lze ale apelovat na učitele při snaze o porozumění vývojových potřeb dětí a rozvoj jejich osobností. Ne vždy se dá pochopitelně dosáhnout při výchově a vzdělání uspokojivé úrovně sebekázně a sebekontroly. To se nedá očekávat ani od rodičů dětí a ani od všech učitelů ve škole.

Proč se očekává taková míra zainteresovanosti na výchově dětí bez ohledu na působení jejich rodiny od pedagogů a od školy jako takové? Jak by to mohli svým učitelům děti vlastně uvěřit? Dilema současného filozofického pojetí pedagogiky nejen v českém a v evropském kontextu.

*Je to společný úkol rodiny a školy, které jsou klíčovými institucemi v procesu transmise kultury se záměrem zachování kontinuity mezi generacemi společnosti.* (Štech, 1998 in Svatoš 2002, s. 60)

Výchovou vždy rozumíme cílevědomou činnost, kterou zásadně determinuje okolní společnost. Děti jsou vždy odrazem svých rodin a škola s vrstevníky se na formování osobnosti jen podílí. Výsledkem a působením výchovy člověka je upřímná, smysluplná a důsledná péče o jeho duši.

Ať totiž chceme anebo nechceme, my sami vždy tvoříme systém společnosti a kultury. Autoři kritické pedagogiky vyjevují, že lidská subjektivita se ustavuje skrze systém, do kterého se rodí. Proto lidé nestojí mimo jakýkoli systém společnosti, stávají se naopak sebou samými skrze jeho působení, kde se replikují normy a moc. A právě jen jako toto utvoření mají lidé reálnou sílu společenský systém také měnit. *Dilema tedy nespočívá v konfliktu mezi klecí znesvobodňujícího systému a svobodným já, které je buď uvnitř klece anebo mimo klec. Dilema spočívá v tom, jaký podíl máme na stavbě lešení norem, na kterém sami stojíme. Proměníme ho svým apatickým přístupem v klec pro sebe i druhé, jak to dělá zelinář v Havlově eseji Moc bezmocných, nebo jsme připraveni lešení spolu s vlastní pozicí přestavět, někdy i zbořit a změnit? Konflikt vedeme v tomto smyslu se sebou samými.* (A. Koubová, Salon, 11.4.2023)

Filosofie a sociální vědy mohou těmto změnám pomoci snáze, když budou mít důstojnou pozici v systému, který mají za úkol a příležitost reflektovat a kritizovat zároveň.

V současnosti jsou tyto obory neustále vyzýváni k obhajobě vlastní existence nebo k doložení toho, že jsou jako vědy excelentní, inovativní a užitečné. Pro pokrytí nejzákladnějších výdajů musejí podstupovat bratrovražedné grantové války a svůj výzkum jsou nuceni formulovat podle aktuální řady projektové výzvy. Nebývalý tlak na výkon přitom nemíří na myšlení, ale vyžaduje tuny projektových záměrů, sebehodnocení, studií proveditelnosti, analýz rizik, plnění indikátorů, mobilit či průkazu okamžité aplikace.

Vyprazdňují se proto jistě slova, která se ve výzvách objevují, a pak jsou autoři pro stejná slova obviněni, že jsou tato slova vyprázdněná. Přesto vzniká v těchto odcizujících se podmínkách velmi dobrá věda a filosofie včetně reflexe systémových změn a sociální kritiky.

Jde zjevně o pojetí hodnot v pedagogických souvislostech. Pojetí hodnot je totiž i zde vztahové.

Hodnoty života člověka spojujeme s podstatou lidské existence jako takové z podstaty vnímání přáním, vůlí, prožitkem, cílem lidské činnosti. Klíč k porozumění hodnotám života je především v historicky se utvářejícím životním způsobu lidí a vytváření sociálních souvislostí života. Bohatství společnosti a každé kultury stojí na generačním procesu obohacovaných zkušeností. Aspekty těchto perspektiv byly zřejmé i v této nepatrné práci při průzkumu školního klimatu.

**V daném rámci se okrajově zobrazovaly vyplývající otázky z rozboru provedené ankety:**

Největší rozpor v očekávání rodičů žáků oproti učitelům se ukázal v oblasti výchovné a organizační ve škole. Dalším zacílením výzkumu by se měl proto určit společný prostor ke komunikaci ze strany vedení školy pro fungování školy a ze strany samotných rodičů pro výchovnou úlohu školy a rodiny. Zřejmě by se měly otevřít tyto příslušné otázky a živá témata edukace na školské radě rodičů jako společné téma výchovy a vzdělávání dětí ve škole.

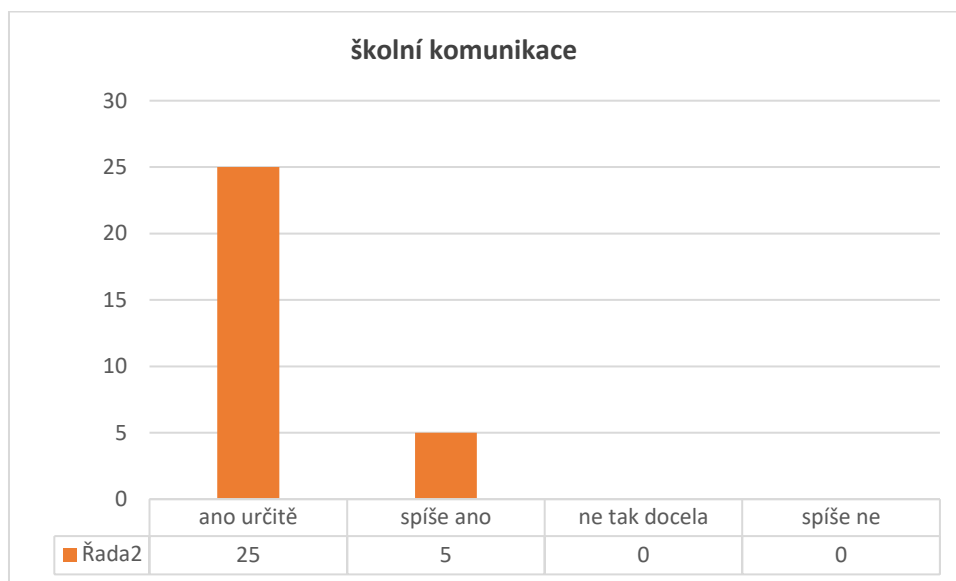
Učitelé nicméně prokázali v obou větvích ankety srovnáním s výstupy dat od rodičů plnění dobře fungující edukační reality v oslovené škole. Ne zcela jednoznačnou částí je pouze otázka partnerství při výchově s rodiči žáků jako model spolupráce. Tady by se snad mohlo navázat na doporučení z výzkumu vědeckého kolektivu MU Brno z roku 2004 v citované rešerši článku. Snad by se nový výzkum mohl inspirovat i zkušenostmi našich blízkých sousedů v zahraničí. Americká publikace Marshala Rosenberga je však blízké i českému a evropskému rámci školy.

**Pro potvrzení reliability kvantitativní části výzkumu by se měla anketa u stejné kohorty respondentů zopakovat v každém školním roce nejlépe. Následně by bylo zajímavé rozšířit průzkum na větší výzkumný vzorek a pokládat pak i blíže zacílené otázky k odlišným odpovědím v dotazníku. Anketa by měla být doplněná nejlépe řízenými a i neřízenými rozhovory případně s identickou skupinou respondentů pro zjištění příčin reversních názorů a problematických bodů při očekávání rodičů oproti možnostem školy.**

**PŘÍLOHA - ANKETA – ČÁST PŘEDVÝZKUMU:  
KOMUNIKACE RODIČŮ SE ŠKOLOU – POROVNÁNÍ POHLEDU RODIČŮ A UČITELŮ**

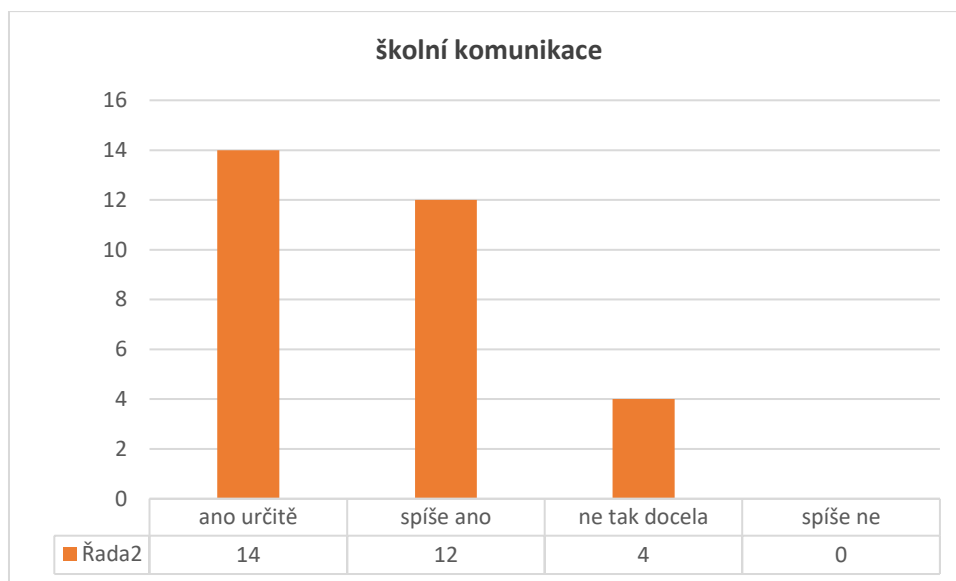
## 1) Je pro Vás podstatné být v pravidelném kontaktu pro dobrou školní komunikaci?

### UČITELÉ:



graf číslo 1

### RODIČE:



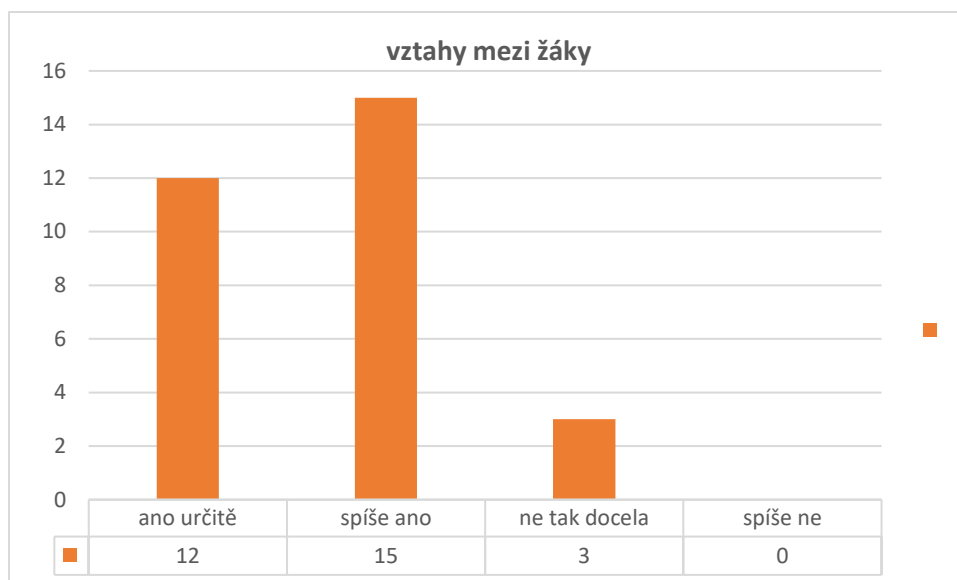
graf číslo 2

U této otázky výzkumu se rodiče žáků s učiteli školy jednoznačně shodují na představách o fungující školní komunikaci při hodnocení vzdělávání a v procentech odpovědí se obě skupiny respondentů téměř neliší. U části rodičů se ale potvrzuje jistá pochybnost o potřebě komunikace se školou a zřejmě by bylo na místě upřesnit obecně i konkrétně pojem a účel školní komunikace.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,83
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,33
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,50 bodů**

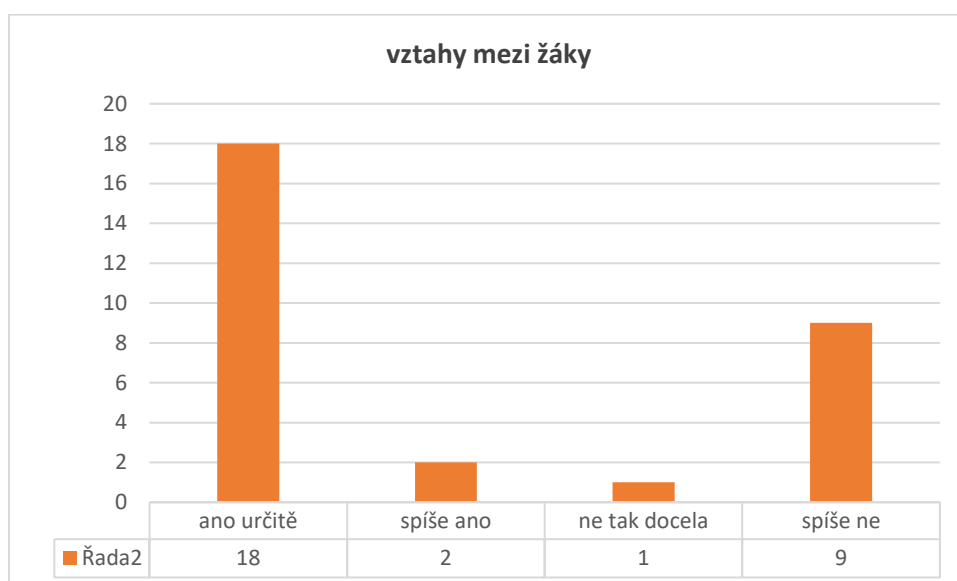
2) Je pro Vás nezpochybnitelné, že by měl pedagog ve škole budovat i vztahy mezi dětmi?

**UČITELÉ:**



graf číslo 3

**RODIČE:**



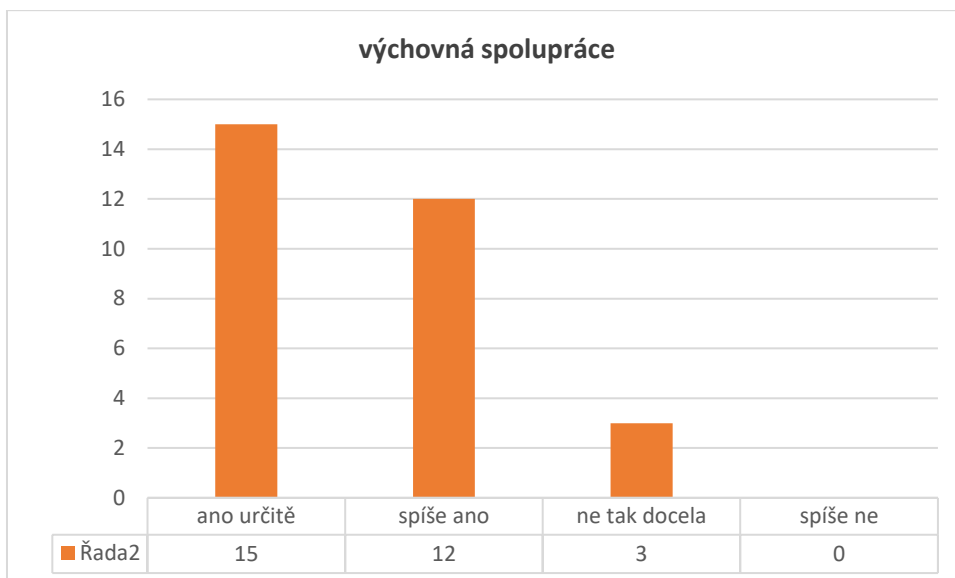
graf číslo 4

Tato otázka průzkumu ukázala odpověď na související otázku číslo 11, kde rodiče žáků očekávají v téměř 30% rozdílu oproti učitelům školy pravděpodobně vcelku jiné zaměření ve výchovně vzdělávacích přístupech. Učitelé se přitom vyslovili ve více než 80% pro budování vztahů mezi dětmi ve škole a jen v menší části jejich odpovědí se objevila částečná nerozhodnost. Překvapivý závěr odpovědí od rodičů žáků ze školy by bylo dobré zřejmě dále přezkoumat.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,30
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 2,96 **Vzájemná korelace – rozdíl 0,34 bodů**

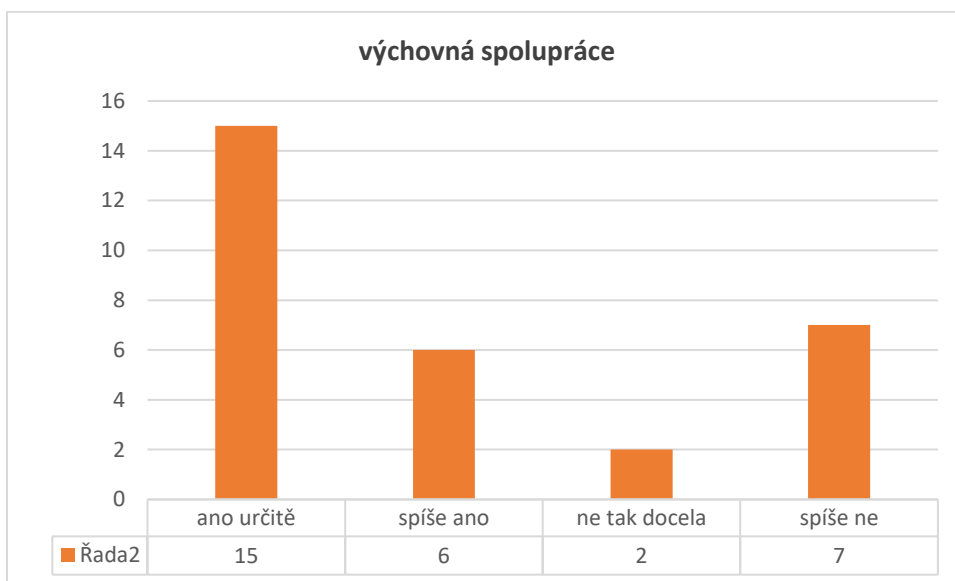


**3) Je pro Vás důležité přesvědčení, že by měl být učitel rodičům vedením pro vzdělávání dětí?  
UČITELÉ:**



graf číslo 5

**RODIČE:**

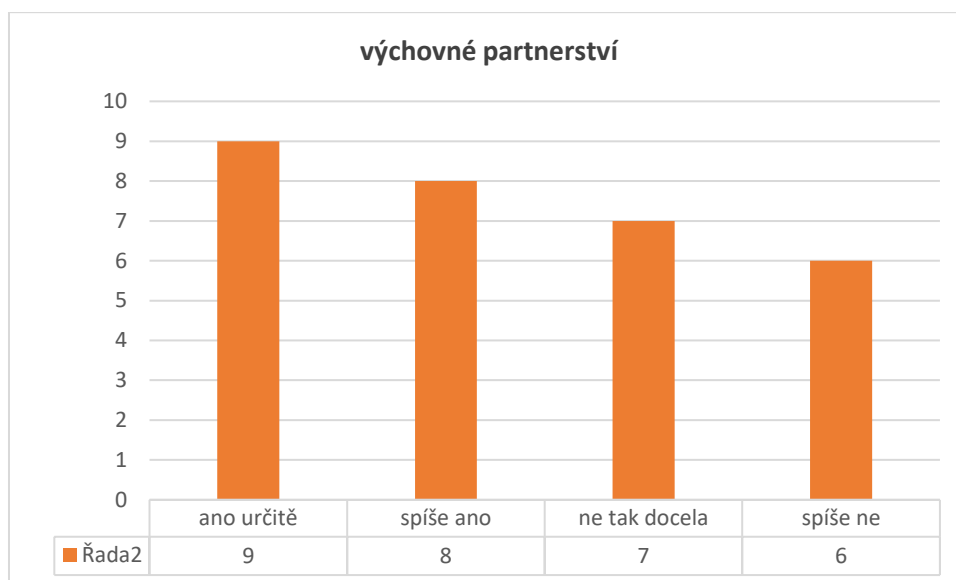


graf číslo 6

Tato otázka průzkumu potvrzuje domněnku, že rodiče žáků mají ve shodě s více než 60% počtu odpovědí s učiteli školy stejné očekávání pro pedagogické vedení při vzdělávání dětí. Jen méně než třetina odpovědí od rodičů se liší od většiny a pravděpodobně hledá ještě jiné zacílení edukace od školy obecně. Mělo by být podrobněji zjištěno, jaké vlastně představy o výchovně vzdělávacích kompetencích školy mají někteří rodiče žáků.

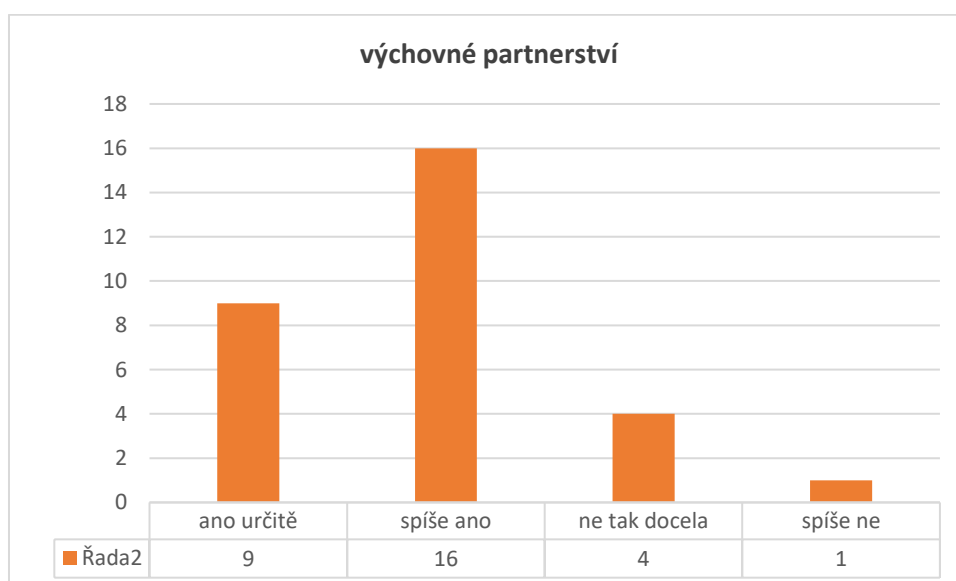
- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,40
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 2,96
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,44 bodů**

**4) Je pro Vás podstatné vědět, že by mohl být učitel rodičům také partnerem pro výchovu dětí?  
UČITELÉ:**



graf číslo 7

**RODIČE:**



graf číslo 8

Na danou otázku průzkumu odpověděli tentokrát poměrně nejednoznačně sami učitelé školy. Rodiče žáků naopak očekávají ve více než 80% počtu odpovědí partnerství ze strany školy pro výchovu svých dětí. Jen zhruba šestina odpovědí od rodičů se liší od většiny a pravděpodobně neočekává od školy při výchově dětí více než je nyní dostupné. Mělo by být ale dalším výzkumem vysvětleno, proč jsou představy učitelů o výchovných atributech školy natolik vzájemně odlišné a proč o nich pochybují.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 2,66
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,10
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,44 bodů**

**5) Je pro Vás rozhodující vědět o možnosti rodičů ovlivňovat fungování a pravidla školy?  
UČITELÉ:**



graf číslo 9

**RODIČE:**



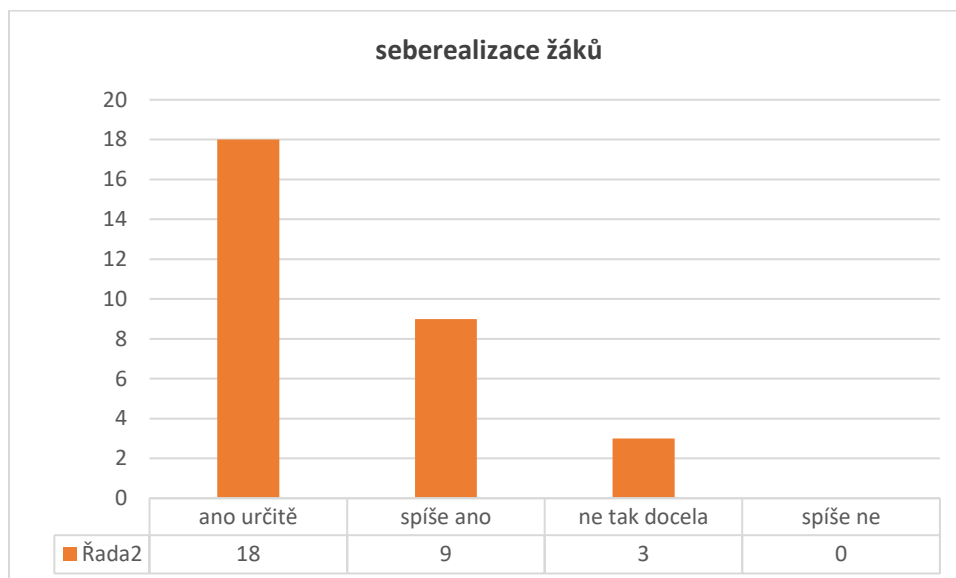
graf číslo 10

Tato otázka průzkumu ukazuje na výraznou odlišnost mezi představami rodičů žáků a učiteli školy o podílení se na organizaci vzdělávání ve škole. Zde je na místě při dalším výzkumu zapotřebí se zaměřit, jaké nároky mají rodiče na fungování školy a proč učitelé ve většině až na 25% počtu výjimek nevidí cestu ve větší přístupnosti školy rodičům.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 2,26
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,63
- **Vzájemná korelace – rozdíl 1,37 bodů**

**6) Je pro Vás na místě, aby škola nabízela dětem prostor pro vlastní seberealizaci při vzdělávání?**

**UČITELÉ:**



graf číslo 11

**RODIČE:**



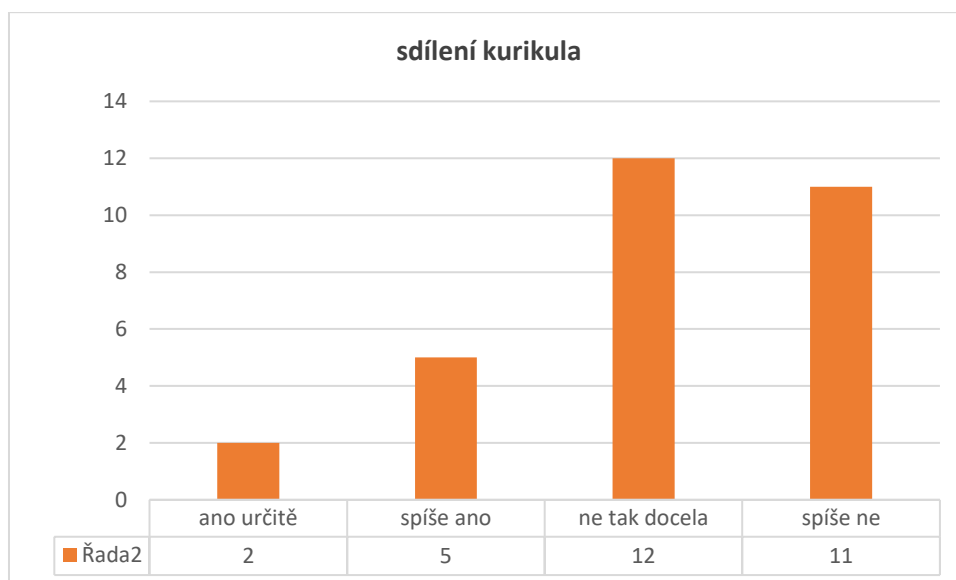
graf číslo 12

V této oblasti se rodiče žáků s učiteli školy tentokrát až vzácně shodují na představách o naplňování a uplatňování schopností dětí při vzdělávání a v počtu procent odpovědí se obě skupiny neliší.

Obě skupiny pravděpodobně očekávají od školní instituce zejména podporu a péči o nadání u žáků.

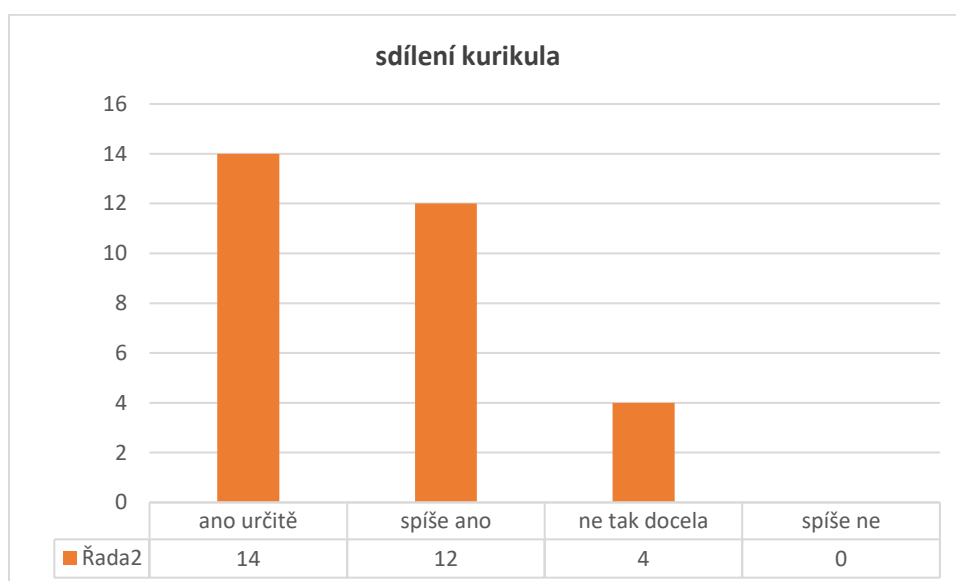
- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,50
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,33
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,17 bodů**

7) Je pro Vás důležitou otázkou, aby měli rodiče možnost ovlivňovat obsah vzdělávání ve škole?  
**UČITELÉ:**



graf číslo 13

**RODIČE:**

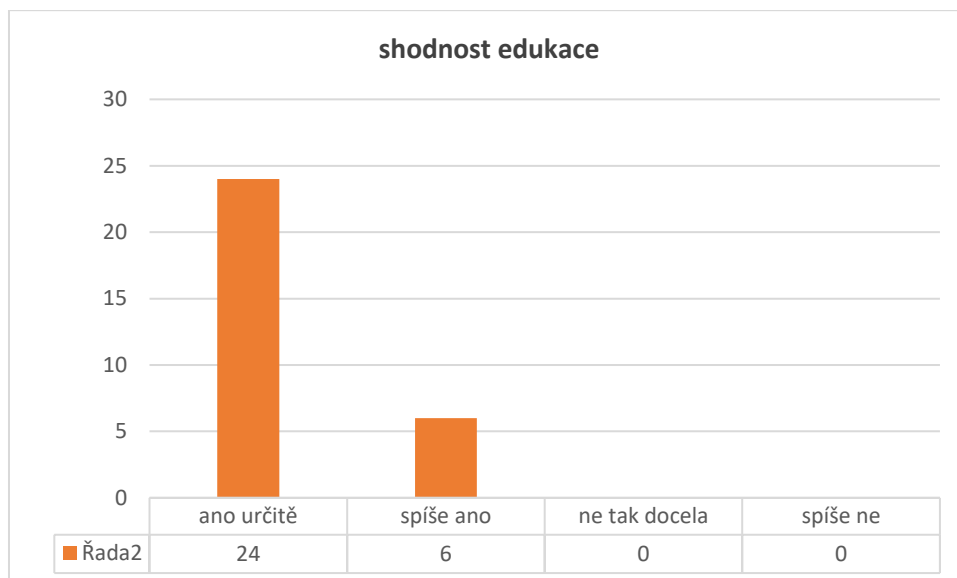


graf číslo 14

Tato otázka průzkumu ukazuje opět na výrazný rozpor mezi představami rodičů žáků a učiteli školy o podílání se na obsahu vzdělávání ve škole. Zajímavé je, že se zde vyskytla nevelká skupina učitelů, kteří by participaci rodičů uvítali. Je jistě na místě se při dalším výzkumu zaměřit na to, jaké nároky mají rodiče na edukační výstupy školy a proč část učitelů nesdílí nároky rodičů na sdílení kompetencí.

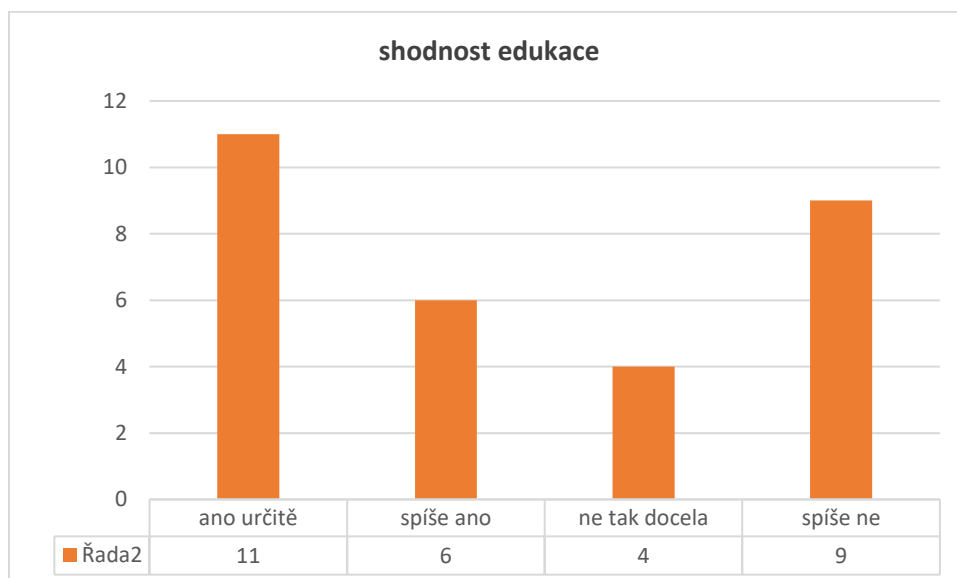
- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 1,93
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,33
- **Vzájemná korelace – rozdíl 1,40 bodů**

**8) Je pro Vás podstatné, aby byl obsah vzdělávání shodný se školními osnovami výuky?  
UČITELÉ:**



graf číslo 15

**RODIČE:**



graf číslo 16

V této oblasti se velmi pozoruhodně objevuje výhradní jednoznačnost v názoru učitelů na shodu školních tematických plánů s obsahem obecněji zadaných rámcově vzdělávacích plánů. Oproti tomu rodiče vykazují až nerozhodnost na položenou otázku. Snad by bylo potřeba otázku rodičům upřesnit.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,80
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 2,63
- **Vzájemná korelace – rozdíl 1,17 bodů**

**9) Je pro Vás významné, aby byla škola pro děti přirozeným rozšířením domácího prostředí?  
UČITELÉ:**



graf číslo 17

**RODIČE:**



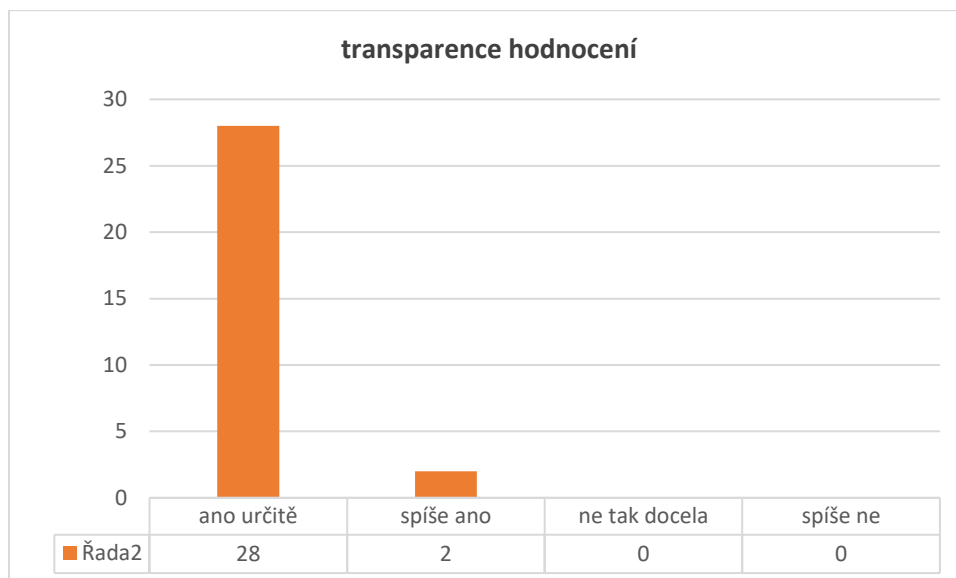
graf číslo 18

V této oblasti se rodiče žáků s učiteli školy poměrně shodují na představách o školním zázemí a pocitu bezpečí u dětí ve školním prostředí. Je ale patrná větší míra očekávání takového atributu pro školní bezpečnost dětí ve škole směrem od rodičů. Učitelé nejsou o této sociální nutnosti při vzdělávání docela přesvědčeni. Zde by bylo zapotřebí otevírat možnosti sociálně psychologického vzdělávání pro pedagogy anebo se jen případně blíže vyptat učitelů, co si pod tímto pojmem vlastně představují.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 2,66
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 2,06
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,60 bodů**

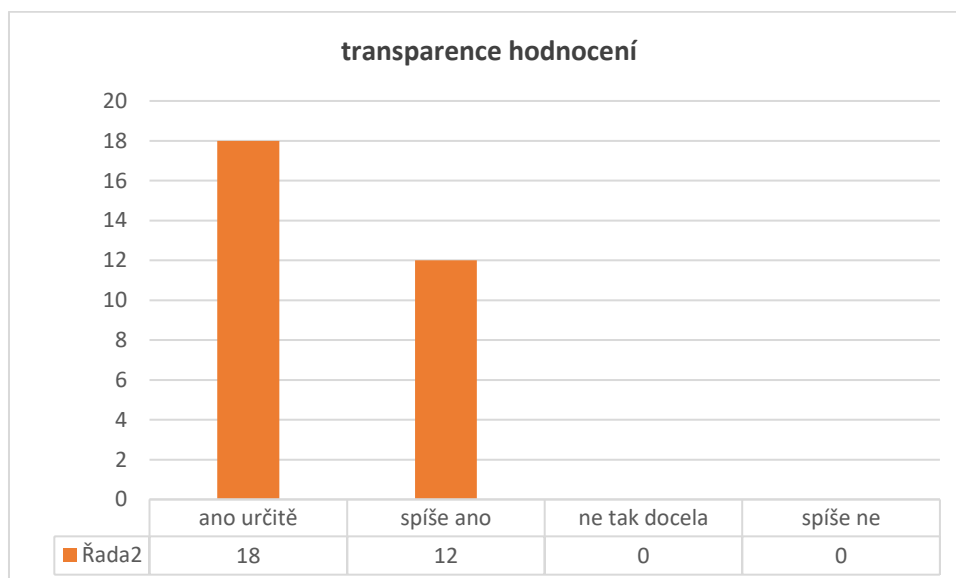
**10) Je pro Vás důležité, aby školní hodnocení informovalo rodiče o potřebě dětem pomoci?**

**UČITELÉ:**



graf číslo 19

**RODIČE:**



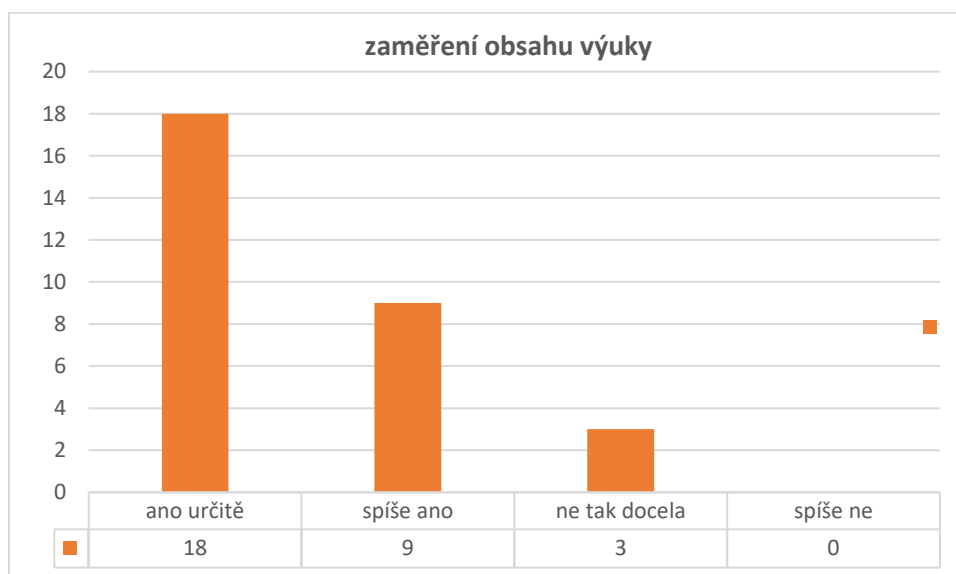
graf číslo 20

V této otázce výzkumu se rodiče žáků s učiteli školy jednoznačně shodují na představách o nutnosti tzv. školní komunikace při hodnocení vzdělávání a v procentech odpovědí se obě skupiny respondentů téměř neliší. Přesto se v části ankety u rodičů objevily i pochybnosti nad potřebou pomoci učitelů.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,93
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,60
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,33 bodů**

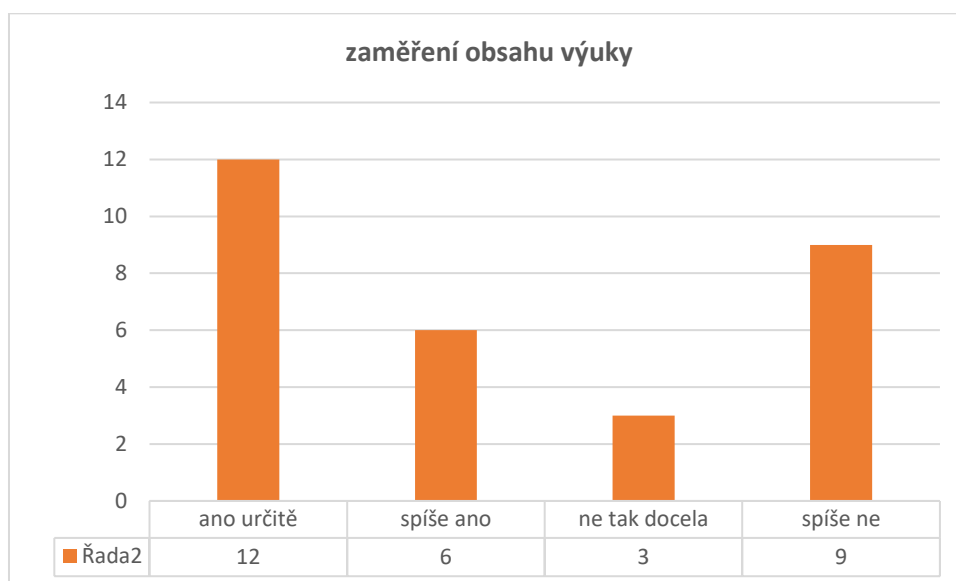


**11) Je pro Vás podstatnou otázkou, aby se učitel při edukaci zaměřoval nejen na obsah výuky?  
UČITELÉ:**



graf číslo 21

**RODIČE:**

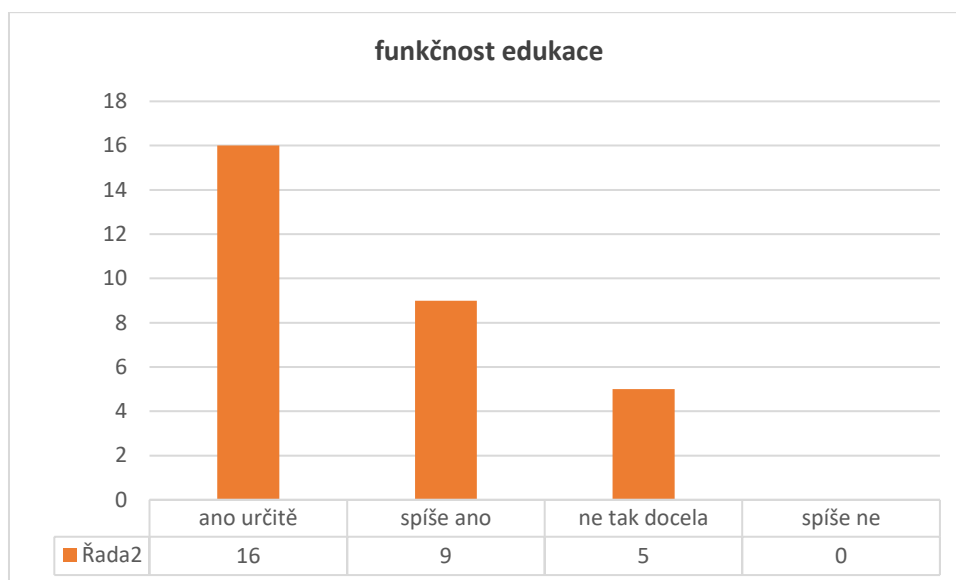


graf číslo 22

Na danou otázku bylo průzkumem zjištěno, že rodiče žáků neočekávají v téměř 30% počtu odpovědí rozdílu oproti učitelům školy jiné výstupy než pouze vzdělávací spočívající v obsahu výuky. Měly by být lépe prošetřeny důvody takových představ u rodičů a proč se liší v takové míře od názoru učitelů. Průkaznější je v tomto ohledu patrně výsledek měření u otázky číslo 2, která souvisí s daným tématem.

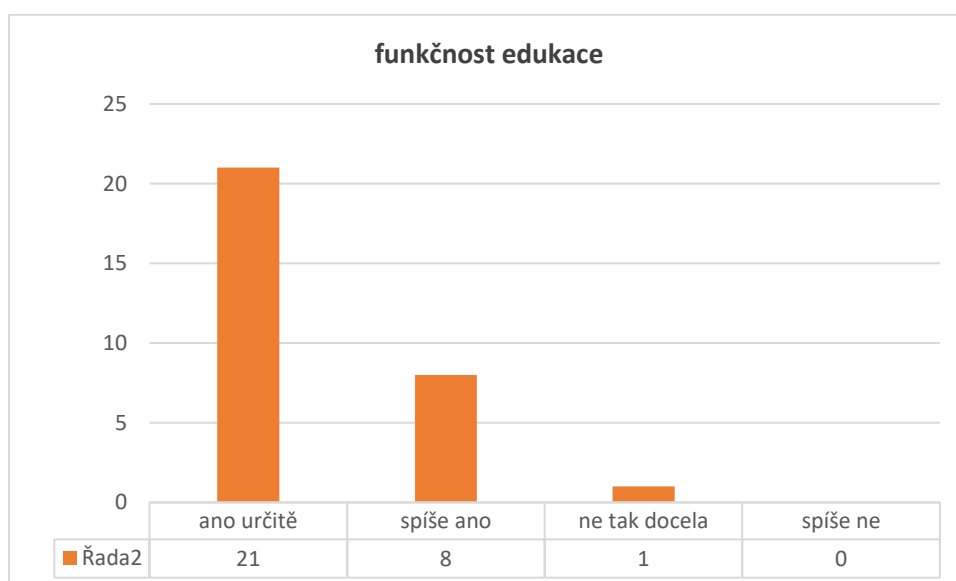
- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,50
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 2,70
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,80 bodů**

**12) Je pro Vás rozhodující vědět, že škola nepřenáší vzdělávací kompetence na rodiče dětí?  
UČITELÉ:**



graf číslo 23

**RODIČE:**



graf číslo 24

Tato otázka průzkumu potvrzuje domněnku, že rodiče žáků očekávají ve většině odpovědí ve shodě s učiteli školy identickou náplň a rámec pro edukaci dětí ve školní instituci. Bylo by zajímavé zabývat se dále námětem, jaké představy o kompetencích školy a rodiny při vzdělávání dětí mají sami rodiče.

- Aritmetický průměr pro graf – učitelé: 3,36
- Aritmetický průměr pro graf – rodiče: 3,66
- **Vzájemná korelace – rozdíl 0,30 bodů**

## SEZNAM POUŽITÉ A PŘEČTENÉ LITERATURY:

- BAUM, Tanja. *Umění přátelského řešení konfliktů*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-525-7.
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. ISBN 071-052-88 PKV
- GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012. ISBN 978-80-87580-06-6.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). *Conflicts at schools and their impact on teachers*. *Journal Of Education And Training Studies*, příspěvek, s. 196, překlad z angličtiny:  
[https://www.researchgate.net/publication/295503406\\_Conflicts\\_at\\_Schools\\_and\\_Their\\_Impact\\_on\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/295503406_Conflicts_at_Schools_and_Their_Impact_on_Teachers)
- HARTL, Pavel, NEPRAŠ Karel. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0381-0.
- HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. 7. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5003-6.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HOGENOVÁ, Anna, PELCOVÁ, Naděžda. *Čas ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-777-9.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. ISBN 978-80-7419-102-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Tajemství úspěšného jednání*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-85623-84-6.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LÁTAL, Ivo *Malý slovník společenských věd: ekonomie, politologie, filozofie, sociologie, informatika, psychologie*. Praha: Futura, 2004. ISBN 80-85523-99-X.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Pedagogické a psychologické studie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7

MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-500-2.

MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.

PETRUSEK, M., AV ČR, Praha, 2017: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/VSGS>

ROLLNICK, Stephen, KAPLAN Sebastian, RUTSCHMAN Richard. *Motivační rozhovory ve škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1274-4.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3."

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Řízení školy, Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-154-4.

ŠTECH, Stanislav, VIKTOROVÁ, Ida. *Vztahy rodiny a školy - hledání dialogu*. Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementární pedagogika. Praha, Portál, 2001.

ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VACULÍK, Ludvík. *Tisíce slov*. Brno: Atlantis, 2009. ISBN 978-80-7108-306-1.

VOBOŘILOVÁ, Jarmila. *Duševní hygiena a stres*. Praha: České vysoké učení technické, 2015. ISBN 978-80-01-05724-7.

ZNEBEJÁNEK, František. *Sociologie konfliktu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2015. Základy sociologie. ISBN 978-80-7419-177-0.

<https://www.clovekvtsni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>