

# KOMUNIKACE S RODIČI NEPROSPÍVAJÍCÍCH ŽÁKŮ OČIMA UČITELŮ

## COMMUNICATION WITH PARENTS OF UNDERACHIEVERS THROUGH TEACHERS' EYES

JANA FOFFOVÁ

### **Abstrakt**

*Príspevok sa zaoberá témou komunikácie medzi učiteľmi a rodičmi neprospívajúcich žiakov, pričom je zameraná na pohľad učiteľov na túto komunikáciu. Jádrom je kvalitatívny výskum realizovaný pomocou hĺbkových pološtrukturovaných rozhovorů s učiteľmi, ktorí majú vo svojej triede dlhodobě neprospívajúci žiaci. Cieľom je prispieť k debaťe o zkeľitňovaní vzťahů školy a rodiny.*

### **Klíčová slova**

*komunikace, učitel, rodiče, školní neprospěch*

### **Abstrakt**

*The paper discusses the topic of communication between teachers and parents of underachievers at school, focusing on the teachers' view of this communication. The paper is built around a qualitative study based on in-depth semi-structured interviews with teachers whose class groups included long-term underachievers. The paper hopes to contribute to the debate on strategies for improving relations between the school and the family.*

### **Keywords**

*communication, teacher, parents, low educational achievement*

### **Úvod**

Rodina spolu se školou jsou dvě prostředí, v jejichž rámci tráví děti největší část svého času, logicky jsou to tedy prostředí, která mají největší formativní vliv. Přestože se obě instituce liší „ve svých prioritách, požadavcích a oče-

káváních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů, sdílají společný cíl – zajistit optimální vývoj dětí“ (Kelleaghan cit. podle Šedřová, 2004a, s. 22). Působení rodiny a školy jde spolu ruku v ruce. Pro zdárný vývoj dítěte je důležité, aby obě klíčové socializační instituce byly v dobrém vztahu, aby komunikovaly a spolupracovaly. Význam spolupráce přitom vzrůstá, pokud se na straně dítěte vyskytnou nějaké problémy a jedním z těchto problémů mohou být i potíže se školním prospěchem. Školní neprospívání je problém složitý a vztah školy a rodiny je při jeho řešení podle mého názoru klíčový, proto jsem se rozhodla věnovat se vztahu učitelů a rodičů neprospívajících dětí ve své diplomové práci<sup>1</sup>, na jejímž základě vznikl tento text.

Základem každého vztahu je komunikace. Zajímá mě, na jaké úrovni v současné době tato komunikace mezi školou, přesněji učiteli, a rodinou v případě neprospěchu dítěte je. Zaměřila jsem se přitom na pohled učitelů, na to, jak oni současnou situaci vidí a hodnotí, v jakých oblastech shledávají nedostatky a jak by si představovali ideální spolupráci s rodiči.

### **Komunikace rodičů a učitelů – základní teoretické koncepty**

Jak jsem naznačila již v úvodu, rodina a škola jsou dvě stěžejní socializační instituce a pro zdárný rozvoj dítěte je důležité, aby dokázaly spolupracovat. Skutečnost, že úroveň spolupráce rodičů se školou se odráží ve školních výsledcích dětí, ve svých výzkumech prokázala například Simonová (cit. podle Šedřová, 2004a) či Epsteinová se Sheldonem (tamtéž).

Úroveň komunikace a na ní stojící spolupráce mezi školou a rodinou je přitom ovlivněna mnoha faktory. Na straně rodičů to může být například jejich socioekonomický status (SES) a s ním související vztah ke škole. Této problematice se v českém prostředí věnoval kupříkladu Tomáš Katrňák (2004), který zjistil, že rodiny s vyšším SES mívají se školou mnohem těsnější vztah, díky němuž spolupracují většinou častěji a ochotněji než rodiny s nízkým SES.

Významnou roli na straně rodičů jistě hrají i pocity spojené s prožíváním neúspěchu dítěte. Vágnerová (1997, 2005) či Matějček s Dytrychem (1994) hovoří o stresu a psychickém přetížení vyvolanými danou situací a posilovanými identifikací rodičů s jejich dětmi. Matky a otcové bývají neúspěchy svých potomků unavováni až frustrováni tím spíše, pokud vzdělání vnímají jako velkou hodnotu, zároveň mívají tendenci vnímat neúspěchy dítěte do

<sup>1</sup> Diplomová práce s názvem *Komunikace s rodiči neprospívajících žáků očima učitelů* byla obhájena na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v červnu 2009.

jisté míry jako své výchovné selhání. Výše zmíněné skutečnosti se odrážejí v jejich komunikačním přístupu. Rodiče tak mohou mít tendence se nepřijemné komunikaci vyhýbat, mohou se cítit ohrožení či nejistí.

V neposlední řadě svou roli hrají i předchozí zkušenosti rodičů v komunikaci se školou, a pokud jsou tyto zkušenosti negativní, není divu, že se matky a otcové do vzájemné komunikace příliš nepouštějí (viz např. Docking, 1990).

Na straně učitele může mít na komunikaci vliv například typ a kultura školy, na níž učí. Stejně jako u rodičů svou roli hrají i pocity spojené s prožíváním neúspěchu žáka či studenta. Výsledky dítěte někdy nemusí odpovídat vydanému pracovnímu úsilí, dostavuje se frustrace, roste míra stresu. Učitel zpravidla nemůže vyřešit problém bez spolupráce s rodiči, a jestliže rodiče nespolupracují nebo jsou jinak problémoví, může pedagog zažívat pocity křivdy či nedostatečného ocenění vlastní práce a „v rámci obranných tendencí pak snadno přijme zjednodušující vysvětlení jednoznačné viny rodičů“ (Vágnerová, 2005, s. 28). Na základě nedobrých zkušeností a na nich stojících konstruktech pak může vůči rodičům do budoucna uplatňovat negativní očekávání, kdy ani nepředpokládá, že by kdy spolupráce mohla být dobrá.

Vzájemnou komunikaci mezi učiteli a rodiči ovlivňuje nejen osobnostní nastavení účastníků, vnímání a prožívání problémové situace či předchozích zkušeností, ale i vnímání a očekávání aktérů spojené s výkonem sociálních rolí (viz např. Hayes, 2003). Učitelé i rodiče vnímají role své i svého komunikačního partnera určitým způsobem, který se podepisuje na přístupu ke vzájemné komunikaci.

V literatuře jsou vymezeny čtyři základní varianty rolí, které mohou rodiče ve vztahu ke škole hrát (srovnej např. Bastiani, 1989; Docking, 1990; Rabušicová et al., 2004). Patří sem role klientská (zákaznická), partnerská, občanská a role rodiče jako problému.<sup>2</sup> Za ideální je považován koncept partnerství, kdy škola a rodina spolu vzájemně komunikují, akceptují se, jsou svolné k dialogu a aktivita je obousměrná. Dosažení skutečného, tedy rovnocenného partnerství je však velmi obtížné, a proto spíše než o stavu partnerství je lépe uvažovat o procesu jeho budování (Bastiani, 1989). Překážkou může být například nezájem některé ze stran o spolupráci, víra učitele v jeho vlastní expertství (Docking, 1990), nebo malá otevřenost a vzájemná nedůvěra, které jako jedny z bariér kvalitnější spolupráce identifikovali ve svém výzkumu Rabušicová a Pol (1996).

<sup>2</sup> Z výsledků výzkumu prezentovaného v publikaci *Škola a/versus rodina* (2004) vyplývá, že na českých školách v současné době převažuje zákaznický přístup rodičů, druhé místo zaujímá role partnerská následovaná pohledem na rodiče jako na problém.

## Metodologie výzkumného šetření

Ve svém výzkumu jsem se zabývala tématem komunikace učitelů s rodiči neprospívajících dětí na druhém stupni základní školy (případně odpovídajících ročnících víceletých gymnázií). Zaměřila jsem se přitom na pohled učitelů na tuto komunikaci. Perspektivu pedagogů jsem zvolila proto, že jsou pro mě snadněji dosažitelnou skupinou než rodiče, ale především proto, že si myslím, že jsou to právě oni, kdo mají díky vzdělání a s ním související přípravě na vzájemnou komunikaci lepší možnosti a předpoklady podobu vztahů školy a rodiny ovlivňovat.

Pro účely své práce jsem využila kvalitativní přístup zkoumání. Základní výzkumná otázka zněla: *Jakým způsobem učitelé nabližejí na komunikaci s rodiči neprospívajících žáků?* Tuto výzkumnou otázku jsem dále rozložila do čtyř specifických výzkumných otázek. Jako techniku sběru dat jsem využila polostrukturovaný hloubkový rozhovor. V rámci výzkumného šetření jsem vedla rozhovory s 10 třídními učiteli, kteří mají ve své kmenové třídě neprospívajícího žáka. Vzorek pokrýval relativně pestré spektrum učitelů<sup>3</sup> – od méně zkušených až po dlouholeté „harcovníky“, z běžných i alternativnějších škol, z venkova i z měst, ženy i muže. Přestože se osobnosti a pracovní prostředí respondentů lišily, jejich zkušenosti a pohledy na sledovaný problém byly v mnoha ohledech až překvapivě podobné.

Následující pasáže představí základní výsledky realizovaného výzkumu.

### Zájem o dítě jako motor komunikace

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že učitelé jsou připraveni a ochotni s rodiči komunikovat a že hlavní příčiny tohoto faktu jsou dvě. V první řadě zpodobání učitelé projevovali velký zájem o neprospívající žáky. Přestože je vnímají jako víceméně problémové, jsou ochotni na nich hledat klady, jejich osud jim není lhostejný, a proto se snaží jim v případě prospěchových potíží pomáhat, tím spíše, pokud děti samy projevují nějakou snahu svou situaci zlepšit, jak o tom hovoří učitelka Františka: „*(pokud vyvíjejí snahu) ty děti nám nepropadají, ale udržují si ten standard dejme tomu toho žáka dostatečného, protože si myslím, že není cílem učitele, aby děti opakovaly ročník z důvodu, že nezvládnou učivo... Když vidíš, jak se snaží, tak mu tu pětku prostě dát nemůžeš, nenecháš ho propadnout.*“

<sup>3</sup> O široké spektrum jsem usilovala především proto, že jsem ve výzkumu chtěla postihnout obecnější, většinově sdílené zkušenosti a přístupy. Zajímalo mě, do jaké míry je prožívání komunikace s rodiči neprospívajících dětí u různých učitelů z odlišného pracovního prostředí podobné.

Učitelé si však uvědomují, že jen oni sami spolu s dítětem prospěchový problém vyřešit nedokážou. Uvědomují si význam rodiny pro život dítěte, a proto se ji také snaží do řešení problémové situace vtáhnout. Bez pomoci rodičů se podle učitelů nemůže problém uspokojivě vyřešit. O významu vzájemné komunikace hovoří například Gustav: „*Jsem tady od tobo, abychom spolu komunikovali... jsme na jedné škole a nějaký rok tady budeme trávit čas, takže je to potom o těch soukromých vztazích, pokud se nekomunikuje, tak ten vztah nemá cenu. Zkuste žít s partnerem a nemluvit spolu, nemá to smysl,*“ navíc dodává, že pokud se rodičům a učiteli podaří navázat kontakt a porozumět si, jde o základ úspěšného řešení potíží dítěte: „*V okamžiku, kdy se nám podaří toho rodiče přesvědčit, že jsme na jedné lodi, máme jeden směr, tak je to obrovská výhra. Ale prostě když někdo jede tím pádlem na jednu stranu, jiný na druhou, tak ta loď se motá pořád dokola a není to dobrý pro rodiče, ani pro nás, ani pro to dítě.*“

### **Příležitosti a bariéry rozvoje komunikace učitelů s rodiči**

Zájem o dítě a s ním související pohled na rodinu jako nejvýznamnějšího socializačního činitele jsou podle mého názoru dva základní kameny, na nichž komunikace s rodiči neprospívajícího dítěte vedená ze strany učitele může stavět. Pokud učitel zastává tyto dva přístupy, jde o dobrý základ toho, aby usiloval o bližší spolupráci a měl zájem o budování vzájemného vztahu, tak jako všichni pedagogové v mém vzorku.

Jako další příležitost pro rozvoj vztahů mezi školou a rodiči neprospívajících dětí jsem na straně učitelů identifikovala snahu o vstřícný přístup, který se vůči matkám a otcům podle vlastních slov pedagogové snaží uplatňovat. Při komunikaci s rodiči se v maximální možné míře pokoušejí užívat vlídný a přátelský tón, snaží se vyhovět individuálním přáním a požadavkům rodičů, zejména co se termínů schůzek týče, vyjadřují ochotu rodičům naslouchat a akceptovat jejich sdělené informace. Vstřícný přístup patří mezi „finty“, které se učitelům v praxi osvědčily, jak přiznává například Bedřich nebo Dana: „*A je fakt, že tím ‚sedneme si, dáme si kafe, popovídáme si‘, tak to byla fráze, kdy ten rodič neměl důvod sem nepřijít. Je to z naší strany bra, která funguje*“ (Bedřich); „*Jako že na začátku přesvědčit rodiče, že ‚nejsem proti vašemu dítěti, vůbec. Vyslechnu si vaše argumenty, vy si vyslechněte moje, domluvíme se.‘ Takže jako tady tohle, zatím se mně to vždycky osvědčilo, vždycky*“ (Dana).

Zdá se, že přátelský a respektující přístup je jednou z nejosvědčenějších strategií, jak rodiče neprospívajících dětí přimět ke spolupráci se školou. Učitelé to vědí a hojně této metody využívají.

Kromě vstřícného přístupu se jako další příležitosti pro zkvalitnění komunikace a spolupráce jeví i ochota učitelů zapojovat do řešení problému experty na prospěchové problémy – školní psychology, speciální pedagogy,

pracovníky pedagogicko-psychologických poraden – kteří by skrze dobrou znalost kontextu mohli být při společných diskusích s jednotlivými aktéry nápomocni překonávat vzdálenost mezi školou a rodinou. „...*máme tady i speciální pedagožku, která sem chodí podle potřeby, máme ji k ruce. Je specialistka na klima třídy, diagnostiku třídních kolektivů, takže tam určitě oporu cítím, že když mám nějaký problém, právě konkrétně s rodiči nebo s nějakým žákem, tak se jí jako odbornice zeptám,*“ uvádí Dana.

Přestože se učitelé podle vlastních slov v komunikaci s rodiči snaží, je dobře, že si zároveň uvědomují, že by se v mnoha ohledech potřebovali zlepšit, mohli by pracovat jinak, lépe nebo víc. Toto uvědomění je dalším krokem ke zlepšení vztahů s rodinami. Pedagogové by rádi rodiče více vtáhli do školního života, jak uvádí například Helena: „*Tak ono vždycky se dá ještě něco udělat navíc. Já si spíš myslím, že třeba když jsem měla tu třídu, tak se mně velice osvědčovalo takové to vtahování rodičů do školního života. Aby se buď něčeho zúčastnili, nebo aby něco udělali pro tu třídu jako celek.*“ Přemýšlejí o nových, neotřelých formách spolupráce. „*Nebo zavést nějaké jiné schůzky než přímo ty rodičovské, čtvrtletní, na které jsou oni zvyklí. Možná by to šlo i tak, nějakým jiným způsobem spolupracovat,*“ naznačuje Františka.

Z výpovědí učitelů vyplývá, že cítí potřebu změnit vztah rodičů ke škole. Cílem je pak zkvalitnění vzájemné spolupráce, předcházení problémům, a pokud už se nějaké objeví, tak jejich snazší řešení. Vstřícný přístup, netradiční formy spolupráce i zapojení expertů mohou pomoci, aby se rodiče cítili ve vztahu příjemněji a byli ochotnější spolupracovat, o což učitelé velmi usilují, neboť komunikace s matkami a otci neprospívajícími děti není v současné době na příliš uspokojivé úrovni.

Rodiče dětí školně neúspěšných jsou sice podle slov učitelů vesměs relativně ochotní se školou spolupracovat, i když občas je zapotřebí na ně více či méně „přitlačit“. To bychom mohli označit za další příležitost pro rozvoj vztahů. Na druhou stranu ale bývají v komunikaci spíš pasivnější – do školy obvykle chodí až na vyzvání, informace a doporučení od učitelů spíš přijímají, než by je s pedagogy prodiskutovali – a komunikace s nimi je problematická i v dalších ohledech. Učitelé si stěžovali na nekonzistentní komunikaci, kdy rodiče procházejí střídáním fází aktivity a laxnosti. Mnoho rodičů se také v počátečních fázích komunikace s učitelem domluví na konkrétních krocích nápravy, časem však jejich snaha upadá, sliby zůstávají nenaplňeny.

Dalším velkým problémem jsou obranné mechanismy doprovázející rodičovské reakce na potíže dítěte. Při komunikaci s rodiči mnoho učitelů pocítuje jisté obavy a stud, které z rodičů během rozhovorů vyzárají. Ctírad popisuje, jak během posledního roku komunikoval s maminkou jednoho studenta: „*Maminka byla připravená s námi často se vidat i komunikovat... Ten první rok byla velmi aktivní, tam fakt byla často ve škole, kdykoli, přišla i ráno před osmou*

*několikrát... No a pak nastal docela velký zlom, že ta maminka přerušila kontakty se mnou...“ Vyhýbala se mu, přestože na sebe na chodbě narazili: „Ale nikdy se nezastavila, přestože jsme se viděli na chodbě. Jsem měl spíš pocit, jako by nechtěla, že se bála...“*

Kromě úniku a vyhýbání se pro rodiče nepříjemné situaci mezi jejich obranné mechanismy patří i odmítání odlišného pohledu učitele na dítě a slepá důvěra v dítě, ať už skutečná nebo ve chvíli konfrontace s učitelem předstíraná. Rodiče se často snaží před učitelem prohřešky svého potomka krýt a dítě bránit, učitelé mají často pocit, jako by rodiče a děti spolu vytvářeli jakousi koalici proti škole. Ta podle nich tvoří jednu z největších překážek v řešení problému. „*Když to dítě cítí, že ten blávný nepřítel je učitel, společně budou táhnout proti němu, tak tam už asi je to probrané, podle mě,*“ poznamenává Ctírad.

Spíše pasivní přístup rodičů, obavy, stud, s nimiž do školy přicházejí, mnohdy neopodstatněné obhajování dítěte, které může přerůst až v napadání nebo obviňování učitele, tvoří komunikační bariéry. Bariéry, které na obou stranách brání větší otevřenosti a důvěře. Je jasné, že rodičovská a učitelská komunikační strategie ovlivňují jedna druhou, to, jak se chovají rodiče, ovlivní chování učitele k nim a naopak. Pokud učitel cítí, že se rodiče dostatečně nesnaží nebo že se v komunikaci stavějí proti němu, mohou pocíťovat jednak pokles motivace dále na řešení problému pracovat, jednak v nich může narůstat nedůvěra v rodiče, která se pak odrazí v jeho způsobu komunikace s ním. Učitel se potom může vůči rodičům chovat do jisté míry povýšeně a rezervovaně, což se potvrdilo i v mém výzkumu. Takové chování pak v rodičích jen utvrzuje vyhýbavý, obranářský postup.

### **Nedůvěřivé partnerství?**

V předchozí části textu jsem naznačila některé z příležitostí a bariér, které mohou vést ke zkvalitnění vzájemného vztahu, respektive které budování kvalitního vztahu mezi rodiči a učiteli neprospívajících dětí brzdí. O největší bariéře, a tou je podle mého názoru vzájemná nedůvěra mezi komunikačními partnery, bude řeč nyní.

Učitelům podle vlastních slov velmi záleží na zlepšení prospěchu neúspěšného dítěte, to je pro ně zřejmě hlavní motiv, proč o kvalitní komunikaci s rodiči usilují. Pedagogové v rozhovorech deklarovali, že se snaží být vůči rodičům otevření, jsou ochotni jim naslouchat, vítají jejich iniciativu, návrhy a připomínky, pokoušejí se vyhovět požadavkům rodičů a uvažují o formách komunikace, které by byly vůči rodičům vstřícnější a přátelštější. Snahu však učitelé nepředpokládají jen u sebe, ale požadují ji i od rodičů. Představu ideální komunikace z pohledu učitelů ve své výpovědi výstižně shrnul Ctírad: „*Je důležité, aby si sami uvědomili, že bez jejich angažovanosti se ten problém ne-*



*vyřeší, že ten učitel to s tím rodičem prostě nemá možnost vyřešit, že je potřeba, aby ten rodič byl u toho, aby byl informovaný o přístupu učitele a učitel aby byl informovaný o postoji toho rodiče k situaci. Takže prostě víc komunikovat. No a já jako rodič bych asi těm učitelům víc důvěřoval. Zkusil přijmout, že to dítě se prostě umí chovat jinak než doma. Snažil se učitele poslouchat a fakt tam třeba jít do té hodiny a snažit se nějak společně najít řešení, hlavně aby nevznikl nějaký ten nepřátelský vztah mezi tím učitelem a rodičem... Tam je potřeba, podle mě, aby rodiče i to dítě cítili, že ten učitel chce pomoci. Takže spíš tu důvěru a chodit do té školy, když je potřeba.“*

Je vidět, že učitelé chtějí, aby se matky a otcové více o vzdělávání svých dětí zajímali, sami byli vůči učitelům aktivnější a více jim důvěřovali. Tvrdí, že to je to, co kvalitnímu vztahu v současné době nejvíc chybí.

Zdá se, že učitelé se snaží s rodiči budovat skutečně otevřený, partnerský vztah, ve kterém je prostor pro rovnocenné vyjádření a aktivitu obou partnerů. Skutečně otevřenému a rovnocennému partnerství však podle mého názoru brání jedna zásadní věc, a tou je oboustranná nedůvěra. U rodičů neúspěšných dětí ji učitelé cítí, vnímají ji v situacích, kdy matky a otcové odmítají spolupracovat, kdy přicházejí do školy s obavami, kdy se vůči škole vymezují apod. Aby se vzájemný vztah zlepšil, přáli by si, aby jim rodiče důvěřovali víc. Co se vlastních chyb týče, mluvili učitelé především o nedostatku času na častější kontakty a rezervy v hledání alternativ, které by mohly nahradit stávající, ne vždy dobře fungující formy komunikace. Jako by si ale neuvědomovali, že na jejich straně je, mimo ostatní, ještě jedna překážka, která skutečně účelné spolupráci brání. Jak jsem zmínila výše, učitelé cítí, že rodiče jim příliš nevěří, a přáli by si to změnit, na druhou stranu z rozhovorů vyšlo najevo, že ani oni sami matkám a otcům neprospívajících dětí příliš nedůvěřují. Jejich nedůvěra je spíš skrytá, a proto zřejmě neuvědomovaná. O to větším problémem ale může být, protože pokud o nějakém problému nebo nedostatku nevíme, nevnímáme ho, těžko s ním můžeme pracovat.

Nedůvěru učitelů v rodiče neprospívajících dětí jsem při rozhovorech pozorovala v několika oblastech. Poprvé už v úvodních částech rozhovorů, kdy se učitelé vyjadřovali k rodinnému zázemí neúspěšných žáků. Často pochybovali o schopnostech rodičů, nevěřili, že by dokázali svým dětem pomoci. Pochybnosti vyjadřuje například Bedřich: „*Spíš bych řekl, že tam muselo dojít k nějakému zanedbání, řekl bych, někde na začátku školní docházky. Rodiče si neudělali čas, aby tomu dítěti ten režim nastavili;*“ nebo Dana: „*Protože věřím tomu, že ta maminka v tom bude mít stejný bokej jako to děvče. Nemyslím si, že ona bude schopná vysvětlit souvislosti.“*

Přestože učitelé deklarovali ochotu rodičům naslouchat, nebyli mnohdy ochotni přijmout informace od nich jako celek, ale brali je s rezervou, jako třeba Bedřich: „*No informace od rodičů filtruji. Jako informace o tom, že to dítě leží v knížkách, ale ono mu to nejde, to se dá jednoduše dokázat. At' mně teda ukáže, v kterých těch knížkách leží a kterou stránku studuje;*“ nebo Ctirad: „*No občas bylo cítit,*



*že jsem to bral trochu s rezervou. Bylo na ní cítit, že je to matka ochránitelka, trochu se také snaží na nás zapůsobit.*“ Výše zmíněné vnímám jako další projev nedosta-  
tečné důvěry.

Nedůvěra v rodiče se podle mého názoru projevuje i v neochotě učitelů jít do rodin. Většina z nich schůzky mimo školu odmítla, část přímo kvůli obavám z možného negativního vlivu na stávající vztah s rodiči. Mezi ně patří třeba Dana: *„Já bych nepřišla, určitě ne. Podle mě, kdyby si mě takhle pozvali domů, tak by pak už měli vždycky pocit, že jsem jim nakloněná, půjdu jim na ruku. Kdežto ve škole to přeče jenom můžu udržet v té oficiální rovině.“* Někteří cítí spíš neurčité ohrožení: *„Mám v sobě nějaký vnitřní blok, že bych na to asi nepřistoupila. Nerada bych do toho šla. Pořád mám pocit, že bych potřebovala tu instituci té školy za zády... Cítím z toho nějakou brozbu nebo ohrožení... to je možná dobrý termín“* (Iveta).

Přítom nikdo z učitelů ve vzorku zkušenosti s návštěvou v rodině neměl, stejně tak ani nikdo z jejich kolegů. Obavy z podobných schůzek jsou tedy neodůvodněné a podle mého názoru v nich hraje velkou roli stereotypní vnímání rodičů. V neposlední řadě se nedůvěra učitelů v rodiče explicitněji projevila v době, kdy jsem ještě usilovala o to, zahrnout do výzkumu i matky a otce. Všichni učitelé, které jsem požádala o kontaktování některého z rodičů, o nichž jsme spolu mluvili, vyjádřili pochybnosti, že by se mnou tito rodiče chtěli nebo alespoň byli ochotni hovořit.

Nedůvěra v rodiče neprospívajících dětí má jistě kořeny v dosavadních negativních zkušenostech učitelů s nimi. Mnozí rodiče skutečně své děti příliš nepodporují, nezajímají se o jejich vzdělávání, se školou moc nespolupracují, dávají sliby, které neplní atd. To, že jim učitelé nevěří, je jen přirozená reakce na tyto zážitky. Nepříliš dobré zkušenosti s některými rodiči se pak odrážejí ve stereotypním vnímání a přístupu učitelů, jehož součástí je i jistá míra nedůvěry. Myslím si ale, že alespoň v některých případech učitelé svým nedůvěřivým přístupem rodičům křivdí. Mnozí rodiče jsou jistě schopni svým dětem pomáhat, učitelé v rozhovorech nelžou, a pokud by se s ním setkali mimo školu, nepokoušeli by se jím manipulovat. Tím, že je ale pedagog a priori vnímá jako neschopné a nedůvěryhodné, je do rolí neschopných a nedůvěryhodných přímo vhnán. Navíc, když učitel nevěří rodičům, proč by pak měli oni věřit jemu? Jako bychom se pohybovali v začarovaném kruhu.

## Závěr

Z výzkumného šetření, které jsem v rámci diplomové práce provedla, vyplynulo, že učitelé by rádi k rodičům neprospívajících dětí přistupovali jako k partnerům a snad se o takový přístup i snaží. Skutečnému partnerství však brání především nedostatek vzájemné důvěry, přitom důvěra je jednou z klí-

čových podmínek fungujícího partnerství. V cestě za zkvalitněním spolupráce je zapotřebí současnou nedůvěru odbourávat. Při přetrvávání dnešní situace podle mého názoru hrozí upevňování jakéhosi zacyklení – učitel nedůvěřuje rodiči, chová se k němu podle toho, rodič pak na oplátku nedůvěřuje učiteli a naopak. Tato situace není dobrá zejména pro dítě, protože za těchto podmínek se řešení prospěchového problému hledá hůř, než by mohlo.

Pro zlepšení vzájemných vztahů a spolupráce mezi učiteli a rodiči ne prospívajících dětí je důležité snažit se na budování vzájemné důvěry pracovat – víc se otevřít, respektovat, hledat nové možnosti setkávání. Myslím, že začít by se mělo právě na straně učitelů. Na rozdíl od rodičů by totiž měli být, a také jsou, pro vzájemnou komunikaci školeni.

### Literatura

- BASTIANI, J. *Working with Parents: A Whole School Approach*. London: Routledge, 1989, 114 s. ISBN 0-415-09118-7.
- DOCKING, J. *Primary School and Parents: Rights, Responsibilities and Relationship*. London: Hodder&Stoughton, 1990, 204 s. ISBN 0-340-51844-8.
- HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, 165 s. ISBN 80-7178-763-9.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- MATĚJČEK, Z. DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994, 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cesty k partnerství. *Pedagogika*. 1996, roč. 46., č. 1 a 2, s. 49–61 a 105–115.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
- ŠEĎOVÁ, K. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In RABUŠICOVÁ, M. et al.: *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004a, s. 22–32. ISBN 80-210-3598-6.
- ŠEĎOVÁ, K. Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In RABUŠICOVÁ, M. et al.: *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004b, s. 3344 ISBN 80-210-3598-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

**O autorce**

**Mgr. JANA FOFFOVÁ** je absolventkou oborů Pedagogika a Učitelství pedagogiky pro střední školy na Filozofické fakultě MU v Brně. V současné době pracuje v Multimediálním centru Lávka, pobožce Střediska volného času Lužánky v Brně, jako pedagog volného času se specializací na mediální výchovu. Text vychází z magisterské diplomové práce, kterou autorka zpracovala pod vedením Prof. PhDr. Milady Rabušicové, Dr. a obhájila na Ústavu pedagogických věd FF MU v červnu 2009.

**Kontakt:** 78824@mail.muni.cz

**About the author**

**JANA FOFFOVÁ** holds a diploma in Education and Teaching Diploma in Education for Secondary Schools from the Faculty of Arts, Masaryk University, Brno. She currently works for Lávka multimedia centre, a branch to Lužánky Centre of Leisure-Time Activities, Brno, as a leisure-time instructor with specialization in media education. The paper is based on her master's thesis supervised by Milada Rabušicová and defended in the Department of Educational Sciences in June 2009.

**Contact:** 78824@mail.muni.cz

