



Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí

IDA VIKTOROVÁ

Abstrakt: V této studii jsme se zaměřili na otázku, jak vidí komunikaci s rodiči učitelé dvou skupin na opačných pólech: spokojení v profesi učitele vs. nespokojení, resp. s rozvíjejícím se syndromem vyhoření. Zkoumali jsme totiž v rámci většího projektu profesní nároky a syndrom vyhoření u učitelů základních škol. Jako jeden ze zdrojů stresu ve škole je často uváděna složitá komunikace mezi aktéry (učitelé, vedení, žáci a rodiče). Vycházeli jsme z 58 rozhovorů s učiteli z různých míst republiky. Výsledky ukázaly velmi rozdílný subjektivní obraz rodičů u těchto dvou skupin. Vyhořelí učitelé mají více konfliktů s rodiči žáků, mnohem hůře je prožívají a obtížněji hledají jejich řešení. Spokojení učitelé jsou realističtější, často konfliktům předcházejí, mají pevnější hranice komunikace a neprožívají problémy osobně, rodičů se nebojí.

Klíčová slova: učitel základní školy, vyhoření, komunikace s rodiči, konflikty s rodiči, řešení konfliktů s rodiči.

ÚVOD A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tato studie vychází z většího grantového výzkumu vyhoření a profesní zátěže u učitelů,¹ který byl realizován na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pod vedením Ireny Smetáčkové ve spolupráci s l. lékařskou fakultou UK.

Práce s rodiči žáků je považována za významný zdroj učitelské profesní zátěže. Většina výzkumníků si na tomto polí všímá, že komunikace a konflikty, resp. malá podpora a úcta vyjadřovaná rodiči, jsou zřejmým zdrojem profesní nespokojenosti,

stresu, nemocí i psychických problémů, vyhoření nebo odchodu ze školství (např. Lasky, 2000; Farber, 1982; Urbanovská, 2017; Pavlas Martanová & Konůpková, 2019).

Podle českých i zahraničních výzkumů je učitelské povolání zatížené velkým množstvím stresu (Kebza & Šolcová, 2003; Žídková & Martínková, 2003) a za nejsilnější stresory jsou považovány právě vztahy se žáky, rodiči, kolegy nebo vedením školy, výuka v heterogenních třídách a prestiž a ohodnocení učitelské profese. Pro vznik stresu však není důležité jen působení samotných stresorů, ale

¹ GAČR 16-21302S *Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory*, 2016–2018.



zejména jejich subjektivní zpracování konkrétním člověkem. Dlouhodobý a zejména nezpracovaný stres může vést ke vzniku syndromu vyhoření (Marek, Schaufeli & Maslach, 2017; Kebza & Šolcová, 2008), i když míra ohrožení u jednotlivých učitelů závisí i na dalších aspektech.

V našem výzkumu výsledky dokládají vysokou míru ohrožení učitelské populace základní školy (Smetáčková, Viktorová, Štech & Ptáček, 2019). Žádné projevy vyhoření se neobjevily pouze u 16% vyučujících, velmi mírné projevy byly u 31,9%, mírné projevy u 32,7%, zřetelné projevy vyhoření byly zjištěny u 15,1%, velmi silné projevy u 3,6% a velmi závažné projevy u 0,7%. Rozdíly mezi učiteli na prvním a druhém stupni základní školy nebyly významné. Tyto výsledky jsou bohužel horší nežli výsledky předcházejících výzkumů v českém prostředí (Kebza & Šolcová, 2008; Urbanovská & Kusák, 2009).

Vyučující s rozvinutým syndromem vyhoření nemohou reagovat dostatečně na obvyklé požadavky svého povolání; k žákům jsou lhostejní nebo je děti rozčilují, ztrácejí motivaci k práci, cítí se nedocenení a vyčerpaní, jsou více nemocní (Burke & Greenglass, 1995; Kremer & Hofman, 1985). S velkou pravděpodobností se tyto aspekty promítají nejen do práce s dětmi, ale také do komunikace s dalšími lidmi, tedy i rodiči.

Komunikace s rodiči, stejně jako vztuka a vztahy s dětmi, tak mohou vystupovat ve dvou podobách: jako zdroj stresu a vyhoření – a současně jako jejich důsledek, jako selhávání v podobě konfliktů

a problémů. Proto se téma subjektivního obrazu komunikace s rodiči u učitelů stalo výchozí otázkou pro tuto studii. Zjišťuje souvislost mezi pracovní spokojeností, stresem a vyhořením na jedné straně a zvládnutím či nezvládnutím komunikace s rodiči na straně druhé. V našem výzkumu jsme totiž pracovali se dvěma skupinami učitelů. Těmi, kteří vykazovali vysoké skóre na škále vyhoření, a těmi bez silnějších příznaků únavy a stresu. Prozkoumání jejich situace v oblasti spolupráce s rodiči, o které jsme se všemi hovořili, se tak samo nabízelo.

Můžeme se současně dotknout otázky, zda za rostoucími pocity stresu u vyučujících může být i zhoršující se komunikace s rodiči. Tedy zároveň s otázkou na rozdíl mezi učiteli v oblasti komunikace s rodiči je logické položit si otázku, zda i vnímání zhoršující se situace této komunikace je pravdivé a zda zahrnuje názory všech učitelů.

Původ nedorozumění mezi rodiči a učiteli je samozřejmě historicky včleněn do vzájemného vztahu obou institucí, především z důvodu odlišných funkcí, které v socializaci dítěte a také šířeji v transmisi kultury obě plní. Zjednodušeně řečeno slouží rodinná socializace k výchově individuálního jedince, zatímco školní socializace k výchově občana (Štech, 2007). Podobně se vyjadřuje i Možný, když – kvůli rozdílným funkcím obou institucí – označuje vztahy mezi rodinou a školou za vztahy nepřátelské (Možný, 2004).

To ovšem samo o sobě nevysvětluje dostatečně stesky učitelů na narůstající požadavky rodičů, jejich nevstřícnost



a agresivitu. Pavlas Martanová s Konůpkovou (2019) si všímají novějších trendů: nevhodný styl komunikace rodičů, obcházení učitelů přes další instituce, jako je vedení školy, poradenské instituce nebo inspekce, emoční náboj mnoha kontaktů s rodiči, kdy je zpochybňována profesionalita vyučujících, dovednost učit a vychovávat, nutnost se neustále bránit a vysvětlovat své postupy nebo projekce chyb na stranu školy. Narůstá počet agresivních, nezralých a osobnostně patologických rodičů, resp. jejich projevů vůči škole.

Rabušicová s kolektivem (Rabušicová, Šedřová, Trnková & Čiháček, 2004) v přehledu modelů rodičovské spolupráce se školou reflektují spolu s názory dalších zahraničních výzkumníků obavu, zda nastupující modely „sdílené zodpovědnosti“, které dávají rodičům stále větší moc v rozhodování, nepovedou k narůstajícímu individualismu a vyhranění rozdílů mezi cíli školy a rodiny.

Podle Štecha (2007) dochází v posledních patnácti letech k jednomu z největších zlomů v historii školního vzdělávání. Tradičním významným úkolem školy bylo „vyvažovat tendence různých rodin poznamenaných narůstající profesní specializací i rozmanitostí a rozporností individuálních zájmů a spojit je v jeden společný úkol, kterým byla výchova občana, jak jsme již naznačili výše. Dnes sledujeme nadřazení individuálního zájmu společnému (srov. Kašćák & Pupala, 2011). Výsledkem je, že se prosazuje svobodná volba rodičů, která znevýhodňuje ty rodiče, kteří neuplatňují tak silně svou

moc, stydí se nebo neumějí prosazovat své individuální cíle (Šedřová, 2009; Pulíšová, 2016). I učitelé si všímají, že silní rodiče zvládnou zatlačit do defenzivy jejich ředitele i nadřízené orgány, a naopak jiní rodiče nejsou vyslyšeni, netroufají si na školu se obracet ani s vážnými otázkami nebo návrhy.

V této souvislosti se logicky mění role rodičů ve škole a jejich angažovanost, např. historicky nové role klienta nebo zákazníka vyplývající z posilování role rodičů ve škole. V souladu s tím rostou požadavky na role učitele, ve kterých se stále více objevují funkce sociální na úkor didaktických, resp. se didaktické role přizpůsobují heterogennímu žákovskému složení tříd. K tomu v poslední době zřejmě přispívá i větší sebevědomí rodičů a změny pohledu na funkce školy v kontextu inkluze. Rodiče mají pocit, že je třeba více prosazovat své zájmy, analyzovat potřeby svého dítěte a požadovat pro ně opatření ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole. Možný si všímá v tomto kontextu narůstající nestability rodiny a s ní spojených problémů ve vztazích se školou. Nestabilita rodiny podle Možného naopak školu posiluje. Vědomí nejisté stability činí rodinu úzkostnější a někdy i agresivnější; u majetkově silných rodin pak přibývá arogance (Možný, 2004).

Takové posílení moci školy vůči rodině ovšem předpokládá jistotu a stabilitu na straně školy a učitelů. Proti oběma institucím stojí další vlivy, které situaci komplikují. Opět s odkazem na Možného je třeba si připomenout, že rodinu a její socializační sílu začala nahrazovat skupina



vrstevníků, založená ve školní třídě. Tento stav oslabuje moc rodiny i školy, které se mohou dohodnout spolu přece jen lépe než s vrstevnickou partou (Možný, 2004). A dalším komplikujícím vlivem je tlak masových médií. Kaščák mluví o retroaktivní socializaci jako o oslabení role rodičů a dalších vychovatelů (dospělých) vůči dětem, protože jsou to děti, a nikoli rodiče, kteří táhnou vývoj a působí výchovně na starší generace (Kaščák, 2006).

Mnoha učitelům se nicméně daří pružně na změny ve školství a společnosti reagovat a produktivně jim čelit. Možná to však stojí více sil. Učitelé potřebují nové dovednosti, které jim dovolí obstát před rodiči. To vše vrací otázku po rozdílech mezi učiteli v tom, jak se jim daří s rodiči pracovat a konstruovat smysluplně pro sebe i pro rodiče své vidění výchovy a vzdělávání svěřených dětí.

Právě proto, že dobrá spolupráce rodiny a školy ovlivňuje školní výsledky i práci dětí ve škole, je důležité si uvědomit, že mezi učiteli v jejich práci s rodiči jsou obrovské rozdíly. Z toho důvodu jsme se pokusili podívat se na věc z pohledu učitelů, z hlediska profesní spokojenosti vyučujících a jejich důsledků na kontakt s rodiči.

Vztahům mezi rodinou a školou u nás je věnováno značné množství studií. Méně se ovšem sledují rozdíly mezi jednotlivými školami a jednotlivými učiteli. Pro naše potřeby si můžeme připomenout zejména zajímavou studii kolektivu autorů Rabušicové, Trnkové, Šedové a Čiháčka (2003), kteří se věnují právě rozdílným mezi školami ve spolupráci s rodiči. Autoři sledovali školy, ve kterých jsou učitelé a rodiče spokojeni (resp. spíše

spokojeni) se vzájemnou spoluprací. Z výzkumu plyne, že „postojové a názorové klima dané školy je daleko silnějším prediktorem spokojenosti se spoluprací – jak lidí ze školy, tak rodičů – než výčet realizovaných aktivit školy vůči rodičům a veřejnosti“ (Rabušicová et al., 2003, s. 114–115). Významná se ukázala míra otevřenosti školy, především to, jak jsou rodiče viděni. „Spokojené“ školy vidí rodiče jako zákazníky nebo dokonce partnery, a naopak učitelé v „nespokojených“ školách vnímali mnohem silněji a častěji rodiče jako problém. K podobným závěrům dochází Matýsková (2005) při porovnávání škol s programem Začít spolu a běžných základních škol.

Naším cílem bylo zjistit, jak je téma spolupráce s rodiči konstruováno individuálními učiteli, zda je vnímáno všemi jako závažné, zda jsou větší rozdíly v komunikaci s rodiči mezi učiteli ohroženými vyhořením a těmi relativně spokojenými a v jakých oblastech se projevují. Kontext školy zde vystupuje v podobě výběru respondentů, kdy z každé školy byli vybráni vždy dva a dva učitelé na opačném pólu výsledků na škále vyhoření.

METODOLOGIE

Výzkumu, který měl část kvantitativní i kvalitativní, se zúčastnilo celkem 2 394 vyučujících základních škol. Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníkové baterie, která zahrnovala standardizované i nestandardizované techniky. Syndrom vyhoření byl měřen prostřednictvím Shiromovy–Melamedovy škály vyhoření (dále jen SMBM) (Shirom & Melamed, 2006).



V tomto článku se soustředíme pouze na kvalitativní část představeného výzkumu. Ta byla realizována prostřednictvím 12 případových studií škol v celé ČR, které využívaly kombinaci metod sběru dat: dotazníkové šetření mezi vyučujícími, rozhovor s vedením školy, rozhovory s vybranými vyučujícími, analýza školních dokumentů a pozorování školního dění. Z 2 394 učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, jsme pro rozhovory vybrali celkem 58 vyučujících z 12 sledovaných škol. Jednalo se především o ty učitele, kteří se umístili na opačných pólech škály vyhoření – vždy dva učitelé ohrožení vyhořením nebo vyhořelí a dva učitelé s absencí výskytu symptomů vyhoření měřeno na škále SMBM na každé škole. Tyto dvě skupiny učitelů bylo možné velmi dobře porovnávat a sebraná data se stala základním zdrojem materiálu pro další analýzu.

Rozhovory byly polostrukturované a poměrně komplexně sledovaly stránky profesní biografie a konkrétní školy, které mohou mít vliv na profesní spokojenost a vztahy ve škole – např. podoby spolupráce s rodiči, sociální oporu mezi kolegy, podporu vedení školy, podobu výuky a zájem o ni, profesní historii zaměřenou na případnou genezi syndromu vyhoření či boj s ním, soukromí, volný čas apod.

Data byla analyzována kvalitativně tematickou analýzou s použitím zakotvené teorie. Jak uvádí Hendl (2005), při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Současně kvalitativní analýza dovolu-

je pracovat s četností jevů tak, aby zachytila sílu jednotlivých momentů a mohla je lépe propojit s jejich subjektivními významy, což jsme často využívali.

Data z přepsaných rozhovorů s učiteli byla nejprve roztržena pomocí programu Atlas. Získaný materiál, nyní již sloučený k tématu rodičů, byl potom dále kódován ručně. Nové kódy skládaly další kategorie, které byly průběžně popisovány a organizovány do vzájemných vztahů, a tedy i stále revidovány, aby odpovídaly obsahům rozhovorů s náležitou přesností, s uvědoměním, že sledujeme subjektivní pojetí tématu respondenty. Opakované porovnávání kategorií vedlo k jejich vyčištění, kdy v prvním kroku se sledovaly popisované jevy a ve druhém jejich konstrukce a interpretace. Pro vytvoření systému kategorií jsme využili techniky vyložení karet a techniky kontrastování (Švaříček & Šedřová, 2007), kdy se jednotlivé kategorie nebo skupiny kategorií řadily proti sobě.

Výsledky jsme se rozhodli textově představit jako porovnání dvou skupin učitelů. Pro zjednodušení jsme pojmenovali první skupinu jako učitele spokojené a druhou jako učitele vyhořelé.

Potvrzením produktivního směru uvažování bylo zjištění, že mezi oběma skupinami jsou významné rozdíly a že uvažovat o práci vyučujících s rodiči v tomto kontextu má smysl. Rozdíly se projevovaly jak v praktikách (chování a postupy), tak v interpretaci a prožívání školních situací.

Mezi oběma hlavními skupinami byly rozdíly již na úrovni množství dat. Zpracovali jsme okolo 500 celků výpovědí o rodičích, které zmínili učitelé v rozho-



vorech. Jedna výpověď měla rozsah jedné věty až dvou odstavců, které měly logickou souvislost. Spokojení učitelé celkově dosáhli menšího počtu výpovědí na jednoho učitele než vyhořelí. Nepřikládáme tomu až takovou váhu, protože rozdíly mezi výpověďmi jednotlivých učitelů byly značné i uvnitř obou skupin. Je však možné opatrně konstatovat, že se vyhořelí vyučující věnují tématu rodičů více.

Přestože mluvíme o dvou skupinách, bylo zajímavým zjištěním, že spokojení učitelé si byli ve svém pojetí vztahu s rodiči mnohem blíže navzájem, jejich skupina se jeví mnohem kohezivnější. Naopak vyhořelí se v některých aspektech odlišovali mezi sebou navzájem více, a proto jsme je dále rozdělili do tří skupin: (1) vyčerpaní pečovatelé, (2) vystrašení v zákopech a (3) unavení cynici. Všechny tři typy vyhořelých učitelů vykazovaly nejen vysoké skóre vyhoření, ale také další znaky jako únava, zklamání, velké množství neshod s rodiči, které přerůstaly do konfliktů, potíže v organizování komunikace s rodiči ad. Odlišovaly se však v některých jejich podobách, např. problematické hranice se u vyčerpaných a ustrašených vychylují do přílišné volnosti, naopak u cyniků k výrazné nepružnosti.

Další odlišnosti mezi těmito třemi typy vyhořelých jsme našli v organizaci kontaktů s rodiči, v interpretaci konfliktů a neshod, způsobech jejich řešení, v emocích a podobách příběhů, které doprovázejí vnímání komunikace s rodiči u jednotlivých typů. Celkově lze shrnout, že vyčerpaní pečovatelé chtějí pomáhat, vidí u rodin a dětí velké problémy, především

sociální, ale nemají dost sil je řešit, nedostává se jim dobré zpětné vazby ani vědku. Vystrašení v zákopech mají z rodičů strach, čekají útoky a také všechny podněty ze strany rodičů tak čtou. Unavení cynici komunikaci podceňují, rozdělují rodiče a děti na ty, kterým stojí za to se věnovat, a na ty, u kterých to nemá cenu, rodiče někdy zastrašují.

Část kategorií byla generována relativně shodně oběma velkými skupinami učitelů, spokojenými i vyhořelými (např. existence neshod, vnímání podoby současné výchovy dětí, stres v povolání učitele nebo nárůst počtu problematických rodičů). Co však jednoznačně odlišovalo obě skupiny, bylo jejich prožívání. Rozdílné podoby prožívání komunikace s rodiči jsou signifikantním výsledkem našeho šetření. Například konflikty s rodiči zmiňuje většina učitelů obou skupin, ale vyhořelí učitelé je vnímají na rozdíl od spokojených se strachem, úzkostně a osobně.

Druhá část identifikovaných kategorií tvořila naopak proti sobě stojící jevy jako např. jistota proti nejistotě, dovednost předcházet konfliktům a řešit je proti pocitu být ve vleku situací, moc proti bezmoci, výčitky proti dobrým pocitům z práce, (ne)existence hranic, (ne)přítomnost příběhů dokládajících obtíže s rodiči nebo organizace proti zmatku. Těchto kategorií bylo více a ukázaly obraz velkého rozdílu mezi oběma skupinami sledovaných učitelů.

Pro prezentaci výsledků jsou kategorie utříděny do trsů, které tvoří hlavní tematické oblasti: vnímání rodinné výchovy, podoby neshod nebo konfliktů s rodiči



a jejich počet, organizace kontaktů s rodiči, interpretace neshod a řešení problémových situací. Doplněny jsou o konkrétní citace jednotlivých učitelů s označením skupiny vyhořelých nebo spokojených učitelů.

VÝSLEDKY

Současná rodinná výchova a (ne)-porozumění s rodiči

Většina učitelů zmínila současné, v jejich očích ne vždy žádoucí podoby rodinné výchovy dětí a její dopady do školy. V učitelském diskurzu rodiče nemají na děti dost času, umetají dětem cestu, obviňují školu a učitele za všechny problémy a neúspěchy dítěte, mají nereálné požadavky nebo naopak neprojevují o školu vůbec zájem.

Učitelka – spokojená: „*Děti se hodně změnily, tam je vlastně i znát takovej ten vliv té rodinný výchovy, prostě co chci, tak to bude, a nikdo mě nebude poroučet, co jako bych měl dělat, nebo takový, a myslím si ještě horší než ty děti, protože já učim první, druhou třídu, že jo, takže tam vlastně děti utáhnete na vařený nudli, co si budeme povídat, ale hrozně jako, změnila se spolupráce s rodiči. Jo, protože ty rodiče jako nechtěj jako spolupracovat, ignorujou nás.*“

Vyhořelí učitelé některé aspekty současné rodinné výchovy vnímají velmi intenzivně a dopady na vlastní výuku považují za zásadní až neřešitelné. Často srovnávají minulost se současnou situací a akcentují výrazné zhoršení rodinné výchovy i vztahu rodičů ke škole. Spo-

kojení považují rodiče za realitu, se kterou je možné a nutné pracovat. Rozdíl mezi oběma skupinami učitelů je výrazný i v tom, jak velký vidí podíl problémových rodičů. Vyhořelí mají pocit, že jejich počet je značný a stále stoupá, spokojení jej považují za běžný. Příkladem tohoto rozporu jsou vyjádření učitelů, kteří pracují na stejné škole.

Učitelka – spokojená: „*Samozřejmě, jsou tady situace, kdy řešíme jako nepříjemný věci s rodiči, ale zas si myslím, že vzhledem k tomu, že třeba máme jako do těch sedm set dětí, nebo víc než sedm set dětí, tak zas jako těch situací není tolik, protože vopravdu to je vcelku jakoby v normě.*“

Učitel – vyhořelý: „*Oni (rodiče) místo toho, aby řekli dítěti no tak se předved, jak to uděláš lepší, tak to prostě zpochybňujou, jako kdykoliv se tyhle napomenutí udělujou, tak možná sedmdesát procent rodičů reaguje tím, že s tím jako nák úplně nesouhlasí, no, má proti tomu nějaký vyhrady.*“

Realizace komunikace a aktivní hranice

V komunikaci s rodiči tak, jak ji jednotliví učitelé konstruují, vystoupilo významně zejména téma hranic. U vyhořelých učitelů často pozorujeme nedostatečné hranice, a to na všech rovinách: ve formě, obsahu i času.

Pevné hranice ze sledovaných učitelů explicitně zmiňuje asi polovina spokojených, ale v mnoha dalších případech je implicitně nacházíme. Pokud jsou volnější, nejsou prožívány úkorně jako zneužívání od rodičů. U vyhořelých učitelů se



setkáváme častěji s volnějšími hranicemi a jejich důsledky jsou prožívány nepříjemně. U vyčerpaných je to přílišnou pracností a nevěděkem rodičů, u ustrašených obavou z povahy komunikace. Cyničtí mají většinou hranice stanoveny pevně s odkazem na zbytečnost komunikace s těmi, „kterým to nepomůže“.

Učitelka – vyhořelá: „Večer v půl devátý o jarních prázdninách volala (maminka). Že si toho všimla v bakalářích té poznámky a zarazilo jí to, já jsem řikala: ‚Já jsem jako na horách, ráda to s váma jako proberu, ale prostě ta poznámka byla oprávněná, protože vyrušovala. A pak takový: ‚No, vy jste řikala, že poznámku dáte tyhle a napsala jste jí i můj dceři. A já říkám: ‚Heleďte se, jako nebudu všem říkat v hodině, komu napíšu poznámku, oni vědí, jak se chovaj, jak se maj chovat, jak se nechovaj, jsou v sedmé třídě. Pak to teda pochopila asi po patnácti minutách jakoby rozhovoru, takže to mě zarazilo, že i takhle obtěžujou.“

Učitelka – spokojená: „Jako vědí, že na SMSku já jako nereaguju, máme jasny pravidla. Ráno omluvěj, vědí, když SMSka odešla, tak nebudu psát ok. Jo a co se týče volání, tak prostě máme vymezenej nějaký čas, říkám před tou školou... A taky jako, to jsme si fakt řekli jako pravidla, já jim taky telefonuju, když s nima potřebuju mluvit. Většinou to, co počká, tak si píšem přes informační knížku.“

Hranice se týkají také typu témat směřujících k aktivnímu řešení. Zvláště vyčerpaní pečovatelé mají tendenci řešit situace za hranicemi učitelské role, prožívají hluboce potíže dětí i jejich rodin. Spokojení učitelé drží snadněji hranice

profesionality, jejich očekávání jsou reálná a předcházejí vědomě možným potížím, jak uvidíme v následující citaci.

Učitelka – spokojená: „A rozhodně se nenechám vláčet tím, že bych ve dne v noci myslela, jak oni tam mezi sebou bojují, to ne. Dítě vyslechnu vždycky... A mně nedělá problém pohladit, pochovat, když je z toho to dítě opravdu rozčarované a smutné. Ale tu situaci si musí vyřešit oni. Protože takový případ ve třídě mám a bylo to velmi těžké nezachraňovat to dítě, které někde má maminku a tatínka. Jako zachraňuji, ale do určité hranice. Už to bylo tak, že v podstatě byste pak kupovala školní pomůcky a platila divadla, když rodina nefunguje. Pak to šlo oficiální cestou, obrácením na sociálku. A dostanete se do toho, že kryjete tu maminku.“

V jedné škole, kterou navštěvují sociálně slabší děti, dokonce musel ředitel nařídit stanovení hranic sám. A učitelé, mnohdy vyčerpaní pečovatelé, je museli přijmout, jak vidíme na výseku z rozhovoru:

U: „No teď už mi nevolají. Ale když vidím zmeškaný hovor, tak zavolám zpátky.“

V: „Rodiče na vás mají telefon?“

U: „Mají, všichni.“

V: „A proč říkáte: teď už mi nevolají?“

U: „To bylo to, jak jsme řešili s panem ředitelem, kam až jsem ty rodiče pustila a že by se ty emaily měly stopnout.“

Ani u spokojených učitelů nemusíme najít vždy pevné hranice ve všech případech, rozdíl je ovšem v tom, že učitel se necítí kontakty rodičů přetížený, prožívá je volně a reaguje podle potřeby. Naopak vyhořelí vyučující komunikaci prožívají



špatně, ale pravidla nestanovují, diví se „nehodnému chování“ rodičů, očekávají, že rodiče pochopí sami, jak se mají chovat, a jsou uražení nebo znepokojení, protože se tak neděje.

Konflikty, jejich interpretace, prožívání a dopady na řešení

Problémy v komunikaci s rodiči se objevují relativně často u všech sledovaných učitelů. Rozdíl mezi vyhořelými a spokojenými je však zásadní. Vyhořelí učitelé zmiňují opakované, velké a mnohdy neřešitelné problémy v komunikaci s rodiči. Spokojení učitelé se s nimi setkávají méně a úspěšněji je řeší. Značná část spokojených vyučujících explicitně uvádí, že nemá žádné problémy s rodiči, ani je neměla nikdy v minulosti. Podobná skupina se u vyhořelých vůbec nevyskytla.

Učitelka – spokojená: *„Tak, co se týká mě osobně, tak já sem konflikt, za těch patnáct let jako přímo konflikt neměla. Akorát jednou na mě přiběhla maminka, že jsem si dovolila dát holce čtyřku na vysvědčení, ale to jsme vyřešily prostě na chodbě, říkám: trváte na nějakým přezkoušení? Netrvala, tak (smích) zase odešla. A jednou, že jsem nechala nějaké dítě po škole, eee, ale to bylo úplně v samým začátku, jinak jsem já konflikty s rodiči teda neměla.“*

Učitelka – spokojená: *„Že když já zavolám, a to já se s tím nemažu, takže když jakékoli problém, byť i že řeknu podívejte se, najednou začal mít blbý známky, neděje se něco? Všechno je v pořádku? Jestli se nic neděje, tak to prostě začal flákat, dupněte na něj, a prostě ta komunikace tam jako*

funguje, to jako bez debat. A ty rodiče choděj do práce, takže když budou třikrát do měsíce chodit do školy, tak to je prostě na nic. Ale v okamžiku, kdy sem přijdou, tak s nima na rovinu jednám, prostě vysvětlit jim, že to jejich dítě je v jejich zájmu i v mém, aby se mělo co nejlíp, aby nejlíp prospívalo, aby makalo. A většinou to tak funguje.“

Konflikty jsou u spokojených také méně osobně prožívány, přestože i zde se setkáváme se stresem, strachem nebo obavami, které provázejí situace s konkrétními rodiči. Na rozdíl od vyhořelých najdeme i rozvahu, humor a radost z řešení.

V rámci základních charakteristik komunikace s rodiči jsme u spokojených učitelů nacházeli kategorie jako předcházení konfliktům, dovednost v komunikaci, společný postup, dohoda a vyjednávání. Pokud se vyskytne nějaká neshoda s rodiči, což se děje i spokojeným vyučujícím, doprovází je spíše informace o dobrém výsledku, o spokojenosti s řešením a případné nevyřešení konfliktu není bráno nijak tragicky. Naopak u vyhořelých učitelů se často setkáváme s konflikty, které nejsou dořešeny, objevuje se pocit bezmoci v práci s rodiči nebo rozčarování z výsledku, který nevyhovuje.

Vyhořelí učitelé nemluví nikdy přímo o předcházení konfliktům jako o dovednosti, ale spíše ve smyslu alibi ze strachu. Rodiče jsou vyličení v některých případech (nejčastěji u ustrašených v zákopech) jako vnější nepřítel, komunikaci s nimi doprovázejí obavy, zklamání a úzkosti.

Učitelka – vyhořelá: *„Zažila jsem konflikt. Měla jsem holčičku, která měla nevlastního otce a jednou na mě přišel a šel mi vyhrožovat. A to byl takovej konflikt, že holka*



doma lhala a rodiče věřili jí. Přepisovala si doma známky a tak. A ten tatínek, když mi přišel vybrožovat do té školy, tak to i pan ředitel řekl, že bych mohla podat trestní oznámení. Ale neudělala jsem to. Jsem si řekla, že si nebudu ničit život kvůli někomu. Takže tyhle rodiče mě dokázali opravdu hodně ničit. To bylo asi nejhorší moje trauma ze školy, který jsem zažila.“

Učitelka – vyhořelá: „Mám hrůzu z té komunikace přes e-mail, protože mi přijde, že ta hra se slovy je dost nejistá, že něco napíšete nějak, někdo to pochopí a pak se vám z toho může vyvinout hrozně dlouhá debata.“

Učitelka – vyhořelá: „Necejtím se bezpečně nebo i jistě, fakt máte strach.“

Můžeme si všimnout, že interpretace problémů je odlišná a – což je velmi důležité – má přímý dopad na způsoby řešení školních situací. Práce s problémy totiž odpovídá konstrukci jejich vzniku, jejich subjektivnímu obrazu v očích učitelů. Ten je potom v logickém souladu s postupy řešení nebo reakce.

Ustrašení učitelé v zákopech produkuje legendy o zločinech rodičů, pociťují strach a nutnost stálé ostražitosti a obrany. Nátlak rodičů nevnímají jako podnět k zamyšlení a řešení, protože na zločiny není třeba reagovat, jen se jim bránit. Problémové situace proto většinou neřeší a nechávají běžet. Potřebují častěji pomoc vedení nebo kolegů. Opuštění profese zmiňují explicitně tři vyučující z této skupiny. Jedna učitelka během výzkumu dokonce tak učinila.

Učitelka – vyhořelá: „A teď, to mě tedy úplně dostalo, že jsme měli nějakou stížnost a řešilo se to přes i policii a takhle, takže to

rodiče napsali i na českou školní inspekci, ono to bude odloženo, a ještě zvažuje paní učitelka, který se to týká, zvažuje podání trestního oznámení za pomluvu a za křivé výpovědi a nevím co všechno, a to si myslím, že by měla udělat. Ale hlavně oni podali trestní oznámení, že osahávala chlapečka, a já říkám, že to je profesně dost velký průšvih, protože kdyby nedej bože musela změnit práci, což se stane... tady ne, protože tady policie řekla, že to je jasná msta, že neshledávají nic, ti to odložili, a oni to poslali ještě vlastně na inspekci, takže se to znovu šetřilo, ale ze všech materiálů, co jsme měli k dispozici, tak se ta inspekce, ty materiály, které vyzkoumají, dají právníkovi a on jenom jako ten právník se k tomu jako vyjádří z hlediska práva. Žádný emoce, žádný věci. To je strašný!“

Vyčerpaní pečovatelé mluví o velkých problémech, které nemají řešení, nepřichází vděk ani náprava. Řeší různé situace i za hranicí učitelské role, ale mnohdy nezvládají složitou pomoc rodičům časově ani energeticky, a jsou navíc zklamaní z nedostatku vděku a výsledků. Přesto většinou nepřestávají pomáhat, pracují s diskutabilními výsledky, ale s obrovským nasazením, které je také příčinou jejich problematického psychického nebo zdravotního stavu.

Učitelka – vyhořelá: „Já si myslím, no, jako spousta těch dětí, je mi jich strašně líto, protože to vyloženě některý pochází z nepodnětného prostředí, že to jsou děti, který jsou často prostě ponechaný na pospas, tak nevím, spíš se mi třeba osvědčilo, že když s níma člověk promluví nebo se jich na něco zeptá z jejich osobního života nebo nějak se



trošku odpoutá od té školní problematiky, že se dá k nim nějak trošku proniknout, jako některý jsou prostě oběti svých rodičů, rodin a vůbec by nemusely dopadat tak jak dopadají, a vidím, že ta škola je mele, mele, jsou neúspěšní, jak nemá tu podporu, tak vlastně permanentní neúspěch.“

Unavení cynici vidí problémy na straně rodičů, někdy zmiňují i skandály (podobné legendám u vystrašených, nikdy však tak rozsáhlé), které je opravňují, aby pracovali jen s těmi, kteří si to zaslouží. Cynici odmítají často přemýšlet nad vzniklou situací, protože není třeba do některých lidí dávat svou energii. Řešení tak často vyhovují především jim samotným.

Spokojení učitelé mluví častěji o konkrétních problémech, které vyřešili. Pomoc vedení někdy dokonce odmítají jako zbytečnou, jindy ji přijímají, pokud ji považují za spravedlivou pro všechny aktéry. Spokojení učitelé celkově neshodám více předcházejí, strážlivě a přiměřeně reagují na situace nazrálé k řešení. I oni se setkávají s konflikty a nevhodně řešenými situacemi. Právě ty nás upozorňují na reálné potíže, se kterými se dnes musí vypořádat všichni učitelé. Všichni občas pocítují bezmoc a zklamání. Přesto se spokojení učitelé rychleji se svými pocity vypořádají, vnímají situace reálně, a pokud lze, volí vhodná řešení.

Jen málo učitelů, jak spokojených, tak vyhořelých, si všímá rodičů, kteří mlčí, nevystupují s požadavky, ale chodí do školy a starají se o dítě a školní povinnosti. Spokojení mají pocit, že všichni rodiče jsou vcelku bezproblémoví, cyničtí se domnívají, že rodičovské pocity nejsou jejich

starost. Vystrašení v zákopech jsou rádi, že je tito rodiče neohrožují. Jsou to však kupodivu právě oni, kteří si těchto rodičů všímají nejvíce. Unavení pečovatelé je berou jako všechny ostatní, pokud cítí, že jim mají pomoci, ale protože nemají dost sil, častěji je přehlížejí.

Učitelka – vyhořelá: *„Já si myslím, že to je pořád nějaká obava, že se boje, že za to budou potrestáni, nebo já nevím najednou zjistíme, že sebrali dítě a přihlásili ho na jinou školu a v podstatě nevíme proč a nemáme šanci to napravit, jo? Pak říkají, no my si, my tam jezdíme do práce, ale pak se stejně dozvíme, že to bylo z nějakého důvodu, že se tady na toho chlapečka někdo špatně podíval, jo, ale nemáme šanci k nápravě jakoby, jo. Ale jinak si myslím, že pak když už dojde k nějakému otevřenému hovoru, tak zase někteří jsou vstřícnější.“*

DISKUSE A ZÁVĚR

Představené výsledky považujeme za zajímavé. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu, ze kterého jsme vycházeli (Smetáčková et al., 2019), se zjistilo, že velké množství vyučujících je přímo ohrožených vyhořením, je obraz zásadně rozdílné povahy práce s rodiči důležitým ukazatelem problémů našeho školství. Při analýze dat to mnohdy vypadalo, že se jednotlivé kategorie naprosto rozpadají do dvou oddělených polí, které vytvořily obraz spokojeného nebo naopak vyhořelého učitele v práci s rodiči. Připomínáme, že nejde jen o vnímání komunikace a očekávání chování rodičů, ale především o množství nevhodně realizovaných



školních situací. Především poukazuje na situaci zcela odlišného prožívání komunikace s rodiči, které je jedním ze zdrojů stresu, kdy spokojení učitelé nemají významné potíže s rodiči, ale vyhořelí, zvláště ve skupině ustrašených, jich popisují velké množství, navíc bez vhodných vyústění. Příčina a následek tak vytvářejí opakující se cyklus.

Některé komunikační charakteristiky vyhořelých učitelů bychom mohli dokonce vnímat jako ukazatele stupně vyhoření. To, že naši učitelé v souvislosti s rodiči dokonce uvažují o opuštění profese, je problematické i v širším kontextu. Řešení vidíme v posílení podpory učitelů, supervizi nebo jiném sdílení zkušeností, v dobrých vztazích učitelů a vedení školy, v ochraně učitelů od nadřízených orgánů apod. Školám by pomohlo vyjasnění kompetencí učitelů a ředitelů škol vůči rodičům a jejich požadavkům. Nejde přitom pouze o zdraví a spokojenost učitelů, ale také o dopady na jejich práci, kdy víme, a náš výzkum to jen akcentuje, že vyhořelý učitel není schopen dobře učit, reagovat vhodně na požadavky dětí a jejich rodičů (srov. Smetáčková et al., 2019)

Jak upozorňuje Štech (2007), Kaščák a Pupala (2011). Možný (2004) nebo Rabušicová a kol. (2004), je současná situace učitelů dosti problematická, což se nám ve výzkumu potvrdilo. Individuální požadavky rodičů jsou sice v liberální společnosti pochopitelné, ale nejsou vyváženy žádnou zodpovědností k učitelům nebo ostatním rodičům, jejich dětem a jejich potřebám. To se i v našem výzkumu ukazuje relativně silně. I spokojení učitelé po-

pisují nevyhovující komunikaci s rodiči, jejich malou podporu a narůstající počet těch, se kterými se obtížně domlouvají. Na druhé straně cítíme u spokojených učitelů kompetence přesvědčit rodiče o dobrém působení školy, o svých učitelských dovednostech. Dávají tak rodičům dostatek jistoty, jsou schopni číst mnohdy nejasné rodičovské obavy i ataky a produktivně s nimi pracovat.

Naše výsledky nejsou v zásadním rozporu se studiemi Rabušicové s kol. (2003) nebo Matýskové (2005) a dalších, které sledovaly spokojenost se vzájemnou komunikací rodičů a učitelů v kontextu celých škol. Dobrá atmosféra, dobré vztahy uvnitř školy a otevřenost k rodičům ovlivňuje celkovou spokojenost všech. Naši vyhořelí učitelé jeví podobné individuální charakteristiky jako školy s malou spokojeností v komunikaci s rodiči. Také jsou málo otevřeni a partnerští k rodičům, brání se jim nebo je odmítají, nebo se jim naopak příliš podřizují. Sledovaní vyhořelí učitelé všech tří typů neberou rodiče jako partnery ke spolupráci, dokonce zřejmě ani jako zákazníky nebo klienty. Naš výzkum ukazuje na jejich malou sebejistotu, menší důvěru ve své dovednosti, v možnost spolupráce, malou důvěru v podporu uvnitř školy, což se v situaci zvýšené nejistoty rodičů coby vychovatelů ukazuje jako stále významnější požadavek na učitelskou profesi.

Výzkum měl samozřejmě některá omezení. Školy, na kterých probíhaly případové studie, z nichž čerpáme data pro tento text, byly z hlediska míry vyhoření (měřené škálou SMBM) lepší než ostatní školy v celkovém skóru vyhoření.



Také vytvoření dvou skupin učitelů na základně výsledků z dotazníku vyhoření, zde označených jako spokojení a vyhořelí, znamenalo poněkud rozdílné hodnoty tohoto skóru u jednotlivých učitelů, protože vystupovalo v kontextu školy – a školy se navzájem značně odlišovaly. Právě tyto okolnosti, jako vliv školy jako

celku, by zasluhovaly samostatnou studii. Tyto skutečnosti však neměly zásadní vliv na představená data.

Přes určitá metodologická omezení výzkumu považujeme výsledky za inspirativní, zejména hlubokou odlišnost práce s rodiči u učitelů spokojených a vyhořelých, jejich prožívání a řešení situací s rodiči.

LITERATURA

- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*(2), 187–202.
- Farber, B. A. (1982). *Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues*. Based on a paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC. ED 229 36.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formativní síle organizácie*. Bratislava: Veda.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Škola – statický element v sociální dynamice. Úvodní stať. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociální dynamice* (s. 6–14). Bratislava: Iura Edition.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie, 52*(1), 1–19.
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education, 34*(1), 89–95.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843–860.
- Marek, T., Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Routledge.
- Matýsková, D. (2005). Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace, 15*(1), 27–36.
- Možný I. (2004). Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika, 54*(4), 309–325.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace, 29*(2), 223–242.
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica, 21*(3), 67–182.
- Rabušicová, M., Šedová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2003). O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. SPFFBU, *Studia paedagogica, 08*, 103–116.
- Rabušicová, M., Šedová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova Univerzita.



- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–189.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., & Ptáček, R. Vztah syndromu vyhoření, copingových strategií a self-efficacy mezi vyučujícími na českých základních školách. *Československá psychologie* 63(4), 386–401.
- Šedová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učiteli na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbanovská, E. (2017) Vztah rodičů a dětí jako faktor ovlivňující vzdělávání dětí se zdravotním postižením. *Paidagogos*, 2016(2), 141–153.
- Urbanovská, E., & Kusák, P. (2009) Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium*, IV, 108–121.
- Žídková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 6–10.

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie;

e-mail: ida.viktorova@pedf.cuni.cz

VIKTOROVÁ, I. How Teachers Perceive Communication with Parents: Satisfied vs. Burned-out

In this study, we focused on the question of how communication with parents is seen by teachers of two groups at opposite poles: satisfied in the profession of teacher vs. dissatisfied, and actually with developing burnout. We examined the professional demands and the burnout syndrome of primary school teachers as part of a larger project. The complexity of communication between stakeholders (teachers, leadership, pupils and parents) is often cited as a source of stress at schools. We started from 58 interviews with teachers from various places in the Czech Republic. The results showed very different subjective forms of parents in the two groups. Burned-out teachers have more conflicts with parents, experience them in a much worse way, and often struggle to solve them. Satisfied teachers are more realistic, they often prevent conflicts, and do not experience problems in person.

Keywords: primary school teacher, burnout, communication with parents, conflicts with parents, solving conflicts with parents.