

4.3 Typologie škol

Zatímco konkrétní strategie představují dílčí stavební kameny práce školy ve znevýhodněném prostředí, jako zásadní se při formulování školních strategií jeví celkové nastavení školy pro práci s tímto typem žáků, ochota hledat podstatu vyskytujících se problémů a nové cesty k jejich řešení. Školy, které se často setkávají se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, jež způsobuje bariéry ve vzdělávání, se podle pozorování v rámci tematického šetření s touto výzvou vypořádávají také určitým typem „školní filozofie“, která ovlivňuje nastavení pedagogického sboru. Navštívené je možné rozdělit podle jejich obecné filozofie do dvou hlavních skupin. Jde o školy s empatickým přístupem a školy s direktivním přístupem k sociálně znevýhodněným žákům. Jde o pracovní kategorie vytvořené pro účely tematického šetření na základě otevřeného kódování, nejedná se o zavedenou klasifikaci. Uvedený popis typologie představuje teoretickou konstrukci, které se některé školy blíží, jiné se pohybují mezi těmito popsányými konstrukty.

4.3.1 Školy s empatickým přístupem k žákům a jejich rodičům

Empatický přístup je možné charakterizovat jako vysoce individuální přístup k žákům a jejich rodičům, založený na poznávání rodinného zázemí žáků a reálných možností rodiny v podpoře dětí ve vzdělávání. Požadavky na spolupráci rodiny se školou, na kterých se důsledně trvá, jsou stanoveny na reálném základě. Typické je pro něj osobní jednání s rodinami žáků, zapojení rodičů do hledání řešení při výskytu problémů, využití náhledu z jejich strany. Oceňují se i dílčí snahy o spolupráci ze strany rodičů, přestože neodpovídají standardním požadavkům na spolupráci, které školy na rodiče kladou. Školy nespolehají na to, že rodiče mají silné rodičovské kompetence. Průběžně se ujišťují, že rodiče rozumí tomu, co se od nich očekává. „*Musí se vysvětlovat, nese to ovoce, jen se člověk musí přeprogramovat a nic nepředpokládat. Učitelé nesmí vůči rodičům vystupovat jako mentoři.*“³⁹ Problémy se s rodiči řeší věcně, v klidu, trpělivě, s respektem, prostřednictvím osobního jednání. Jsou nastavené pravidelné schůzky školy, rodičů a samotných žáků. Školy, které uplatňují empatický přístup, více spoléhají ve vlastní schopnosti řešit problémy, až v krajních případech žádají o spolupráci další instituce, které mohou být rodinami vnímány jako ohrožující (městská policie, OSPOD). Vedení těchto škol bere složení žáků jako výzvu, se kterou se neustále snaží pracovat, a nenechává se odradit neúspěchy, protože řadu problémů nelze vyřešit hned, jejich řešení potřebují čas. Nepostrádá ochotu dále se učit a reflektuje i mírný pokrok; vyznačuje se stálou snahou porozumět problémům, žáky a jejich rodiny neodsuzovat, ale pomáhat jim.

Tyto školy se vnímají jako úspěšné v budování vztahů s rodiči žáků, dokážou v nich vzbudit důvěru, že škola se snaží o dobro jejich dítěte, nepocitují problémy v komunikaci s rodiči.⁴⁰ Některé z nich jsou pak také úspěšné v pořádání akcí pro rodiče, popř. pro rodiče a žáky (např. společné výlety, nízkonákladové zájezdy s programem pro žáky) a ve větším zapojení rodičů do života školy. Je u nich patrná sebedůvěra ve schopnost minimalizovat možné konflikty mezi žáky a skupinami žáků a mezi žáky a učiteli.

Pro tento přístup je potřeba velká dávka trpělivosti ze strany pracovníků školy, výsledky se často dostávají pomalu. „*Stojí to obrovský čas, ve škole působí lidi, kteří jsou ochotni ve škole dost času trávit. Přináší to efekt, časová investice má smysl.*“⁴¹ Jeho předpokladem je silná a vedením školy dlouhodobě prosazovaná vize, kterou i další pracovníci školy berou za svou. Výbudovat práci školy na empatickém přístupu trvá dlouho a vyžaduje vhodné složení pedagogického sboru, který dokáže tento styl práce přijmout. Nahrávají mu proto některé výjimečné situace. V rámci šetření šlo o školu, kde měl ředitel brzy po svém nástupu možnost výrazně obměnit pedagogický sbor podle svého výběru díky přirozeným odchodům učitelů do důchodu nebo díky přijímání nových učitelů vzhledem k rozšíření kapacity školy. V jiné škole bylo empatické naladění učitelů usnadněno tím, že ve škole po určitou dobu v minulosti na odloučeném pracovišti fungovaly i speciální třídy, značný podíl učitelů měl speciálně pedagogické vzdělání a dlouhodobé zkušenosti v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, byla zde také tradice ve vzdělávání žáků cizinců. V dalším případě byla ředitelka po nástupu do funkce poměrně razantní v řízení obměně pedagogického sboru.

Bariérou pro aplikaci empatického přístupu může být postojová rovina, podle zjištění z ostatních navštívených škol někteří pedagogové vnitřně nesouhlasí s tím, že vzdělání má být „podsouváno“ dětem rodičů, kteří o vzdělání nestojí a se školou dostatečně nespoupracují, popřípadě změnu postojů rodičů nepovažují za úkol školy. V jedné ze škol bylo reflektovaným rizikem empatického přístupu k žákům jejich přílišné „hýčkání“, tj. návyk na podporující klima školy, kterého se v dalším vzdělávání již pravděpodobně žákům nedostane a které může být jednou z příčin selhávání žáků při přechodu na střední školu. Škola se proto snažila o budování aktivního přístupu žáků k vlastnímu vzdělávání a větší samostatnosti na 2. stupni.

³⁹ Ředitelka školy J.

⁴⁰ O vzájemném neporozumění, kořenech nedůvěry a zkušenosti Romů z vyloučené lokality se základní školou pojednává mj. publikace Bittnerová, Dana – Doubek, David – Levínská, Markéta: Funkce kulturních modelů ve vzdělávání, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2011.

⁴¹ Ředitelka školy J.