

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2022

Alena Mesárošová



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Připravenost učitelů 1. stupně základních škol na komunikaci s různými typy rodin žáků

Vypracoval: Alena Mesárošová

Vedoucí práce: PhDr. Procházka Miroslav, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 2.7.2022

Alena Mesárošová

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miroslavovi Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytl při vypracování této bakalářské práce a za věnovaný čas. A také děkuji svému manželovi a svým dvěma synům za podporu.

Abstrakt

Tématem této bakalářské práce je komunikace mezi učiteli 1. stupně ZŠ a různými typy rodin. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou učitelé připraveni ze studia pedagogických fakult na situace související se sdílením informací s rodinami žáků. Dále, jak se učitelé připravují na situace, které díky diferencovanosti rodin nastávají. Práce se věnuje otázkám subjektivního pohledu učitelů na tuto problematiku, řešením problémů, které mohou nastat v interakci učitele a rodiče v návaznosti na různé typy rodin. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou krátce shrnuty pojmy učitel, rodič a pedagogická komunikace. V empirické části je popsána použitá metodologie výzkumu, design výzkumu a samotný výzkum. Vyhodnocení výzkumu představuje výsledky kvalitativního šetření na základě rozhovoru se čtyřmi zúčastněnými učiteli. Zapojení učitelé uvádějí, že na situace s rodinami na pedagogické fakultě nebyli žádným způsobem připraveni. Z rozhovorů vyplynulo, že ani školy nemají prioritní zájem své učitele pomocí kurzů nějak připravovat na situace, které mohou díky diferencovanosti rodin vznikat. V závěru jsou doporučení pro učitele i školy.

Klíčová slova:

Učitel, rodina, pedagogická komunikace.

Abstract

The subject of this bachelor thesis is the concern of communication between primary school teachers and diverse types of families. The aim of the research was to ascertain whether the teachers come readied through the mediation of Faculties of Education for dealing with situations regarding sharing of information with learners' families. Furthermore, how the teachers prepare for conditions stemming from the differentiation among the families. The thesis addresses the questions of teachers' subjective assertions on the point of the case and solutions to problems that may occur in teacher-parent interaction regarding diverse types of families. The thesis divides into the theoretical and the empirical part. The theoretical part presents a summary of terms such as teacher, parent, and pedagogical communication. The empirical part contains the methodology, the suggestion of the enquiry and the research itself. The research assessment presents the findings of the qualitative enquiry based upon an interview with four participating teachers. The involved participants clearly state that the teachers were not in any way prepared for the problematic situations with families by the Faculty of Education. The interviews also suggested that schools themselves do not prioritize the preparation for circumstances that might occur, considering the differentiation among the families. The thesis concludes with recommendations for teachers and schools.

Keywords:

Teacher, family, pedagogical communication.

Obsah

ÚVOD	- 8 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 10 -
1 UČITEL	- 10 -
1.1 Pohled do historie učitelského povolání	- 10 -
1.2 Pohled do současnosti učitelského povolání	- 11 -
1.3 Smysl učitelství a náplň	- 12 -
1.4 Profese učitele	- 12 -
1.5 Standard učitele a jeho profesní kompetence	- 13 -
1.6 Postavení učitelů v české společnosti	- 15 -
1.7 Znalosti a dovednosti učitele na 1. stupni ZŠ	- 16 -
2 RODINA	- 17 -
2.1 Podoba současné rodiny	- 17 -
2.2 Trendy současné rodiny	- 18 -
2.3 Funkce rodiny	- 18 -
2.4 Typologie rodin	- 21 -
2.5 Sociálněekonomické postavení rodiny ve společnosti	- 21 -
2.6 Výchovné styly rodin	- 22 -
2.7 Znevýhodněné rodiny	- 23 -
3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	- 24 -
3.1 Základní rozdělení komunikace	- 25 -
3.2 Funkce komunikace	- 26 -
3.3 Pedagogická komunikace ve vztahu mezi školou a rodinou	- 26 -
3.3.1 Typ vztahů mezi školou a rodiči	- 27 -
EMPIRICKÁ ČÁST	- 29 -
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	- 29 -
4.1 Cíle výzkumného šetření	- 29 -

4.2	Výzkumné otázky	- 29 -
4.3	Výzkumný vzorek	- 29 -
4.4	Základní přístupy ve výzkumu	- 30 -
4.5	Design výzkumu.....	- 31 -
4.5.1	Metoda rozhovoru	- 31 -
4.5.2	Druhy rozhovoru:	- 32 -
4.6	Stanovené kategorie analýzy	- 32 -
5	DISKUSE.....	- 39 -
	ZÁVĚR.....	- 43 -
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	- 45 -
	SEZNAM PŘÍLOH	- 48 -

ÚVOD

Tématem bakalářská práce je připravenost učitelů v oblasti pedagogické komunikace se zákonnými zástupci žáků, a to ve vztahu k pregraduální i postgraduální přípravě a k reflexi vlastní praxe. Zvolené téma považuji za velmi důležité a v dnešní dynamické době velmi aktuální. Současné moderní školství klade velký důraz na zapojení rodin do vzdělávacího procesu svých dětí. Mění se role rodičů ve vztahu ke škole, sami rodiče se více angažují do vzdělávání dětí. Tato situace naznačuje, že jsou na učitele kladeny stále větší nároky v oblasti komunikace s rodiči. Učitelé se na 1. stupni základních škol setkávají běžně s různými typy rodin. Ráda bych svým výzkumem zjistila, jakou roli hraje diferencovanost rodin v rámci sdílení informací mezi učitelem a rodičem pohledem učitelů. Studuji obor Sociální pedagogika, který je zaměřen na vnímání a snahu pochopit situace ve školním prostředí. Úkolem sociálního pedagoga je tvořit komunikační most mezi učitelem a žákem, nebo učitelem a rodiči žáků. Pedagogická komunikace je velmi důležitá, a pokud je ze strany učitele, ale i rodiče nedůsledná, v mnohých případech vznikají nedorozumění, která vedou ke konfliktům.

Toto téma mě zajímá i osobně. Jsem matka dvou dětí a s interakcí ve škole se setkávám v roli rodiče. Z tohoto hlediska je pro mě velice přínosné znát postoje a pedagogické postupy zapojených učitelů.

V dnešní dynamické době se podoba rodiny mění. Mění se i požadavky, které jsou na učitele kladeny vlivem technologií, médií, ale i dnešní světovou politikou. To vše ovlivňuje profesi učitele a funkci rodiny. Rodiny jsou ovlivněny kulturními rozdíly a společenskými hodnotami.

Teoretická část této práce je rozdělena na kapitoly, jimiž se prolínají témata z odborných knih a časopisů, nebo internetových zdrojů. V první kapitole je ve zkratce popsána učitelská profese od minulosti po současnost a s ní spojené funkce. Druhá část se zabývá definicí rodiny z různých úhlů pohledu a funkcí, které jsou v podkapitolách rozděleny. Ve třetí kapitole je popsána definice a funkce pedagogické komunikace.

Na teoretickou část navazuje empirická část, jejímž cílem je realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru se zapojenými učiteli. Cílem je zjistit

názory zapojených učitelů na vlastní připravenost na situace, které plynou z pedagogické komunikace s diferencovanými rodinami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL

„Dobrý učitel je ten, který se snaží být opravdu tím, čím je nazýván, totiž učitelem, nikoli maskou učitele. Nebude se tedy vyhýbat učitelské práci, nýbrž bude ji vyhledávat; práci nebude konat jen pro jméno, nýbrž opravdově, ne do větru, nýbrž pro dobrý a trvalý prospěch žáků“ J. A. Komenský.

1.1 Pohled do historie učitelského povolání

Profese učitelství je součástí lidských dějin již od samého počátku civilizace. Je spojeno s jejím vývojem, ať již můžeme za učitele považovat šamany či kněze. Posléze nacházíme tuto profesi písemně doloženou ve starověkých kulturách například v Egyptě, Indii, Číně, také v Řecku či Římě. Ve středověku se odpovědnost za edukaci přenesla na církve. Vznikají klášterní a katedrální školy a role učitelů se přenesla na kněze a mnichy. Výuka se týkala hlavně studia biblických textů. Studenti byli hlavně budoucí kněží či mniši. Průlom nastal ve 12. století, kdy vznikají první univerzity. U nás vzniká v roce 1348 Univerzita Karlova. Další průlom v edukaci můžeme sledovat v 17. stol., kdy se humanističtí myslitelé snažili změnit roli učitele a žáka, změnit přístup ke vzdělání a výchově. Díky humanistickým myslitelům se rozvinuly i další pedagogické teorie. U nás i v dalších evropských zemích se touto cestou vydal J. A. Komenský. (Průcha 2002)

Jako další zlom v historii učitelské profese u nás Průcha (2002) uvádí školské reformy za vlády Marie Terezie v druhé polovině osmnáctého století. Tyto reformy se mohly úspěšně rozvíjet díky reorganizaci a rozvoji školství. Na těchto reformách se podílel J. I. Felbiger. Vypracoval Všeobecný školní řád a model struktury tehdejšího rakouského školství. Součástí bylo zavedení povinné šestileté školní docházky a zavedení tří typů škol. Tato reforma řešila otázky změn přípravy ve vzdělávání učitelů, tzv. preparandy. Studenti učitelství se připravovali na základě Knihy metodní, kterou též sepsal J. I. Felbiger. Vzdělávání bylo řešeno formou tří a šesti měsíčních kurzů. Kasper a Kasperová (2008) uvádějí, že pro tyto změny, které vedly ke změně ve školství Marii Terezii, byly důvodem známé souvislosti mezi stavem obecné vzdělanosti a prosperitou státu. Školský systém tímto přešel z rukou církve do rukou státu.

V devatenáctém století bylo úkolem a cílem učitele spíše zprostředkovat dětem dle osnov a učebnic látku pomocí drilování a memorování daného učiva. Byl praktikován především autoritářský styl výchovy, jenž nevedl dítě k rozvoji jeho schopností či pochopení, ale jen k paměťovému osvojení látky. Dle těchto parametrů byl žák i student hodnocen. (Kasper & Kasperová, 2008)

Dvacáté století přineslo do školství humanistický přístup k žákovi a studentovi. Po druhé světové válce vstupuje v platnost dekret prezidenta republiky, který vyžaduje na přípravu k učitelské profesi vysokoškolské vzdělání na fakultách (Průcha, 2002).

1.2 Pohled do současnosti učitelského povolání

V dnešní době je profese učitele předmětem zájmu jak ze strany sociologů, psychologů, tak i politiků a ekonomů atd. Na tento trend zájmu poukazuje Vítečková (2018, s. 11) „učitelská profese začala být vnímána jako dynamický fenomén, který se v důsledku své společenské determinovanosti permanentně proměňuje a vyvíjí, neboť je pod neustálým tlakem změn a nových požadavků na vzdělávání.“ Dnešní společnost tím, jak se vyvíjí a posouvá vpřed, klade na učitele jiné požadavky a nároky. Změna se týká obsahu i metod výuky. Nároky jsou kladeny na to, jak kvalitně učitelé pracují a předávají informace dětem, ale i na jejich vzdělání, kompetence či osobní charakter. Žádá se více individuální přístup k dětem, k rodičům, ale i ke kolegům ve sborově atd. Musí se řídit úředními předpisy a nařízením škol, dodržovat kurikulum. Učitel realizuje vzdělávací politiku státu. Dodržuje rámcový vzdělávací program, přetvořený do konkrétního školního vzdělávacího programu dané školy. Střelec (2007) definuje učitele jako klíčovou jednotku školního edukačního systému státu a školy. Učitel funguje jako zprostředkovatel vzdělání, informací, hodnot, postojů, kultury a tradic. Toto všechno předává dětem, mládeži i dospělým. Formuje učením osobnost žáka. Měl by být zodpovědný k těm, které vzdělává, ale i sám k sobě, rodičům a společnosti. Připravuje děti a mládež na život ve společnosti a práci. Tyto požadavky na pedagogy vyslovil již J. A. Komenský.

„Jediným učitelem hodným toho jména jest ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvinuje cit osobní odpovědnosti“ Jan Amos Komenský.

1.3 Smysl učitelství a náplň

Vašutová (2007, s. 10) smysl učitelské profese popisuje jako poslání a službu pro společnost spojenou se zodpovědností za vzdělání a výchovu „služba společnosti přinášející její blaho a rozvoj, zaměřena na péči o budoucnost mladé generace.“ Smyslem učitelství je i motivace žáků. Pedagog motivuje svoje žáky k učení kladně, ale i záporně. Spilková a Tomanová (2019) k tomuto uvádějí, že učitelé prvního stupně pracují s dětmi vesměs sami, a proto negativní vliv nelze nikým jiným kompenzovat. Pro výkon této profese je proto klíčová osobnost každého. Osobnost učitele spolu s pedagogickou erudicí a didaktickou znalostí spolurozhoduje o tom, jaké jsou zprostředkovány znalosti žákům. Dále vytváří podmínky k jejich vzdělávání, které dětem pomáhají se vhodně uplatnit ve společenském životě a později i v jejich povolání. Spilková (1996) uvádí, že smysl a náplň učitelské profese je role pedagoga jako průvodce žáka, díky kterému se rozvíjí dětská osobnost ve škole. Smysl vnímá v humanistickém směru výchovy a v náplni ve vzdělání směrem k dětem. V této knize se odkazuje i na myšlenky Z. Heluse, kdy je důraz kladen na úctu k dítěti, k respektu, zvýšenému zřetelu na jeho potřeby, zájmy a možnosti jeho rozvoje.

1.4 Profese učitele

Profese je spojena s prestiží, ta je propojena se sociálním statutem a sociální stratifikací. Každá společnost má určité kategorie zaměstnání či pracovní činnosti, které daná společnost považuje za prestižní či společensky důležité. V *Pedagogickém slovníku* Průcha a kol. (2013) uvádějí, že sociální status učitelů je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti. Spilková a Tomanová (2019) důležitost učitelské profese spojují se službou veřejnosti, oddaností a zaujetím pro práci učitele. Dále s kompetencemi spojenými s učitelskou profesí, reflexí a sebereflexí, které jsou velmi důležité pro celoživotní profesní růst.

Vašutová (1998, s. 131) vnímá učitelství jako obor stále se vyvíjející. Dále uvádí že „profesionalita učitele se projevuje osvojením si modelu profesionálního chování, v užším smyslu se také používá pojem vyučovací chování. Tento model sdružuje v optimálním poměru vnější projevy jednotlivých souborů profesionálních předpokladů, které jsou vnímány a posuzovány okolím/ pozorovateli.“

Profesionalita učitelského povolání je dle Somra a kol. (2012) vyjádřena v pedagogických kompetencích, které označuje jako komplexní vybavenost učitele zvládat edukační strategie, mít dovednosti a znalosti. Jde o komplexní vybavenost učitele.

K upevnění pozice učitelů by pomohl dokument, který by vstoupil v legislativní platnost a obsahoval vymezení profesních standardů učitelů a přijetí etického kodexu učitelů. Uznání profesionality učitelské profese by jistě pomohlo k jejich sebeuvědomování. Došlo by k posunu vnímání ze semi-profese, jak uvádějí někteří autoři (Průcha, 2002; Vašutová, 2002) k opravdové profesi.

1.5 Standard učitele a jeho profesní kompetence

Standard by měl být nástrojem pro dosažení, udržení a další zvyšování kvality práce učitele. Také by měl být prostředkem pro seberozvoj učitele. Profesní standard v obecné rovině můžeme vnímat i jako normu či požadavek ze strany státu na osobní kvality učitele. Dle Průchy (2009) se jedná o profesní dovednosti po ukončení studia, atestace a jejich další edukační rozvoj v průběhu jeho učitelské profese. Mnozí autoři (Janík a kol., 2014; Spilková, 2007; Spilková a Tomanová, 2010; Vašutová, 2004;) se přiklánějí k názoru, že pokud chtějí, aby bylo učitelské povolání vnímáno jako profese, je tedy nutností mít dané standardy a kompetence, které by měl učitel splňovat a dle těchto daných standardů být i hodnocen a měl mít i zajištěný kariérní a profesní růst. Profesní standart pro učitele by měl předpokládat znalosti, dovednosti, které pedagog potřebuje k úspěšnému zvládnutí učitelské profese. Dále by měl zohledňovat i přímé působení na žáky ve třídě, které má přímý vliv na učení a výsledky žáků. Spolupráce učitele s dalšími sociálními partnery ve školním prostředí.

Standardy a kompetence jsou spolu vzájemně a úzce propojeny (Spilková, 2010). Kompetence tvoří profesní vybavenost učitelů. Bez vymezených klíčových kompetencí nemůžou být vytyčeny standardy. Otázkou je měřitelnost kompetencí a výstupů a dosažení daných cílů, dále, i zda motivuje učitele k jeho seberozvoji. Tedy jak dokázat, kterými profesními standardy učitel disponuje a zda daná kritéria standardů splňuje? Standard by měl sloužit k hodnocení, ale i sebehodnocení daného učitele. Pomoci mu k jeho dalšímu profesnímu rozvoji. Další otázkou je, kdy standardy, které byly akceptovatelné v naší republice, vstoupí v platnost. Tyto standardy jsou již dlouhou

dobu hodně diskutované v kruzích, které se tímto tématem zabývají. Různé návrhy byly již předloženy a diskutovány. Toto téma by nemělo být jen palčivou politickou otázkou, ale ze strany MŠMT by mělo být prioritním zájmem. Vzdělanost národa totiž ukazuje, jakou má daná společnost úroveň. A stát má zodpovědnost za úroveň edukace ve společnosti.

Spilková (2007, s. 71) uvádí, že „nejčastěji je standard formulován v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí a porozumění, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní/standardní výkon profese.“ Standardy a kompetence lze definovat jako způsobilost, schopnost nebo předpoklad k určité činnosti. Být kvalifikovaný a mít způsobilost v určité oblasti, ve které je daná pracovní činnost vykonávána. Standardy jsou již dané ve Velké Británii, Norsku a Polsku, Austrálii atd.

V *Pedagogickém slovníku* jsou definovány kompetence učitele jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standartu učitelství“ (Průcha et al., 2013 s. 130).

V literatuře najdeme pod pojmem kompetence nepřeborné množství definic. Ve zkratce jsou kompetence prokazatelnost způsobilostí ve vědomostech, které vedou k efektivnímu vykonávání dané profese. Dále dovednosti, postoje, reflexe a v neposlední řadě schopnosti. Důležitá je syntéza všech kompetencí. Nezvalová (2003) mezi kompetence učitele zahrnuje následující oblasti, vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu, pedagogické dovednosti, schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele, dále empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim a v neposlední řadě řídicí dovednosti, protože se u učitelů předpokládá škála manažérských dovedností jak ve třídě, tak i mimo ni.

Profesní kompetence je velice složité přesně definovat. Jsou u učitele rozvinuty, formulují a reflektují očekávání a požadavky společnosti. Jsou výstupem terciálního vzdělání, které získávají učitelé studiem na fakultách poskytujících učitelské programy, ale je to i nadání k učitelské profesi. Vystihnout je přesněji mohou také funkce školy a cíle, na jejichž plnění se škola soustřeďuje. Na základě toho Vašutová (2007) rozděluje

profesní kompetence dále na oborově předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní a profesně a osobnostně kultivující.

Dále Vašutová (2007) mimo profesních kompetencí rozlišuje i kompetence osobnostní. Vystižení osobnostní kompetencí učitele je také velmi těžkým úkolem. Tyto kompetence jsou totiž velmi složitě prokazatelné. Přesto lze najít určité přehledy těchto kompetencí. Mezi tyto kompetence řadí například psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, empatii, toleranci, osobnostní postoje a hodnotové orientace, osobnostní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení), osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost atd.)

1.6 Postavení učitelů v české společnosti

Veřejnost mnohdy nevnímá úskalí, která jsou s výchovou a vzděláváním spojena. Vágnerová (2005) uvádí, že prospěch dětí závisí na vztahu rodičů ke vzdělání a jejich toleranci k prospěchu jejich dítěte. Rodina se zajímá pouze o edukaci svých dětí, z pohledu budoucnosti svého potomka. Požaduje vzdělání, které bude maximálně vycházet vstříc individualizaci a potřebám jejího dítěte. Výsledky vzdělávání ostatních dětí pro ni nejsou důležité. Ale učitel cílí svoji práci pro blaho jedince, ale i celé společnosti. Výstižně tuto skutečnost popisuje Střelec (1998), který učitele vnímá jako osobu spolupodílníci se na tvorbě budoucnosti celé společnosti tím, že formuje osobnosti svých žáků a studentů. I oni jednou budou vytvářet budoucí svět.

Učitelskou profesi veřejnost hodnotí poměrně vysoko a přikládá jí s tím spojenou i vysokou prestiž. Toto hodnocení potvrzují mnohé studie, které byly provedeny a na které poukazuje i Vališová a kol. (2011) ve své knize. Dále i studie provedená Centrem pro výzkum veřejného (2019). Většina učitelů i studentů má však o učitelství opačné mínění. Převládají u nich domněnky, že společnost jejich profesi hodnotí poměrně nízko a že jejich profese nemá v české společnosti dostatečnou prestiž. Na tuto skutečnost poukazuje průzkum Společnosti SCIO (2016), které se zabývala výzkumem mezi studenty pedagogických fakult. Dále i Česká školní inspekce (2018) ve své zprávě poukazuje, že se svou profesí je spokojeno pouze 16 % učitelů.

Postavení učitelů ve společnosti je ovlivněno mnoha aspekty. Například aspekty politickými, ekonomickými, i jak funguje škola, ve které učitel pracuje, či osobnostními rysy učitele. Zákon o pedagogických pracovnících ukládá učitelům povinnost se celoživotně vzdělávat. Pro některé pedagogy je jejich práce spíše celoživotním posláním než povinností spojenou se zaměstnáním. Učitelské povolání je považováno za psychicky náročné, jak uvádí (Průcha 2002; Vašutová 2007; Viktorová 2020). Obsahuje mnoho rolí a funkcí, které jsou kladeny na učitelskou profesi. Učitel musí znát nejen praxi, ale i teorii a s tím spojenou problematiku výchovy, aby mohl být dobrým učitelem.

Fenoménem feminizace školství se zabývá například (Průcha, 2002; Vašutová et al., 1998; Vališová et al., 2011;) poukazují na vysoký počet žen v této profesi. Do druhé poloviny 19. století bylo toto povolání výhradou mužů, dnešní trend je opačný. Otázkou je, zda je to kvůli finančním příjmům, či je to vnímání nízké prestiže ze strany mužů, pokud muž je učitelem. Nebo představa o učitelské profesi a nízké prestiži učitelského povolání? Můžeme si i klást otázky, zda problém netkví ve vnímání role žen. Žena je předurčena pro výchovu dětí. U muže se tato role zdá podřadná, muž má spíše funkci zabezpečení rodiny. Tedy problém by spíše byl na straně nastavení vnímání pedagoga dnešní společností. Nejvíce učitelek žen působí v mateřských školkách a v ZŠ hlavně na 1. stupni ZŠ. Na tuto skutečnost poukazuje i zjištění České školní inspekce (2020).

1.7 Znalosti a dovednosti učitele na 1. stupni ZŠ

Učitel prvního stupně ZŠ musí mít interdisciplinární znalosti, protože jeho žáci jsou ve věku, kdy si vytvářejí hodnoty a kognitivní znalosti, procházejí osobnostním růstem. Dále musí ovládat odborné dovednosti např. motivovat k zájmu o učivo, opravovat a hodnotit písemné práce žáků, provádět výklad nové látky a přizpůsobovat ho schopnostem žáků. Učitel vede třídní schůzky, komunikuje s rodiči, často spolupracuje se specialisty. Zjišťuje, zda a v jakém rozsahu žáci pochopili novou látku, řeší kázeňské přestupky, orientuje se v učebních plánech a osnovách atd. Dále musí mít odborné znalosti v didaktice a v didaktické technice, jak vzdělávat děti s různými vývojovými vadami či jak vzdělávat a vychovávat děti zvláště nadané. Jeho dalším úkolem je integrovat děti handicapované mezi nehandicapované, mít odbornou znalost ve specifikách vzdělávání dětí na 1. stupni ZŠ atd. (Národní soustava povolání, 2017).

2 RODINA

Definice rodiny se mění v závislosti na době, ve které ale i o které je publikována. Rozdílně ji definují společenské vědy např. pedagogika, psychologie či sociologie. *Pedagogický slovník* definuje rodinu jako nejstarší společenskou instituci, která plní funkce a je určitým modelem struktury rodiny. Nejběžnějším modelem rodiny je nukleární rodina, která se poslední desetiletí významně proměňuje a je historicky flexibilní. Dále autoři uvádějí spolupráci rodiny a školy jako významnou výchovnou funkci (Průcha et al., 2013).

Sociolog A. Giddens (2013) rodinu definuje jako skupinu přímo spjatou příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.

Helus (2007, s. 219) o rodině píše jako o společnosti lidí, která „navzdory proměnám, kterými prochází, problémům, s nimiž je konfrontována a pochybám, kterým čelí, zůstává svébytným druhem lidské pospolitosti, bez kterého si většina současníků nedovede svůj život představit.“ Rodina je pro mnohé útočištěm i domovem. Jako zvlášť závažný úkol vidí v zajištění fungování rodiny, které pomáhá k jeho rozvoji a ve správném formování dítěte v sociální bytost. V rodině se rozvíjí jak osobnost dítěte, ale i dospělého, dále se v rodině uspokojují nejrůznější potřeby.

Výše zmíněné společenskovědní obory se v definování rodiny liší, ale i prolínají. Jednotlivé definice mají společné prvky. Rodina vzniká narozením dítěte, popřípadě adoptí dítěte. Tradiční rodina je spojena pokrevně a manželským svazkem. Vždy jde o osobní vztah mezi zúčastněnými, tedy o vztah rodičovský a sourozenecký.

2.1 Podoba současné rodiny

Rodina prošla dlouhým vývojem od pračlověka až po dnešní dobu. Je spojena s vývojem lidské společnosti. Tak, jak je známa v dnešní době, musela projít velkými změnami a přizpůsobit se takzvané modernizací. Změny v chápání jsou spíše viditelné v rozvinutých zemích. V méně vyspělých státech je rodina chápána jako tradiční, kde spolu pod jednou střechou žijí společně třeba i tři generace. Helus (2007) uvádí, že rodinu v 19. století tvořil větší okruh lidí, kteří spolu žili v jedné domácnosti. Matky se staraly o děti a otec plnil funkci živitele a měl hlavní slovo. Prarodiče byli vnímáni jako chůvy, rádci. V dnešní době ve vyspělých zemích se od tohoto modelu spolužití více než dvou

generací upouští. Nahradila jej rodina postmoderní neboli nukleární. Nukleární rodinu tvoří otec, matka a jedno dítě nebo více dětí. Děti, které jsou přímými potomky svých biologických rodičů, popřípadě se jedná o děti, které jsou adoptované. Na rozdíl od zvířat naše pokrevní svazky nebo rodinné vztahy nekončí dospělostí dětí, ale zanikají až smrtí členů. Kraus (2008) poukazuje na dříve platné kritérium, kterým byl sňatek dvou lidí, což v dnešní době mnohdy neplatí.

2.2 Trendy současné rodiny

Matoušek (2003) a Možný (2004) popisují směr, kterým současná populace v rozvinutých zemích má tendence směřovat v rodinném zázemí jako trendy dnešní společnosti. Mezi tyto trendy zařazují neúplnost rodin, klesající porodnost, a z tohoto plynoucí snižující se počet dětí v rodině. Ženy z různých důvodů posouvají věk, kdy chtějí mít děti. S tím jsou spojené i komplikace při početí v pozdějším věku. Je mnoho neúplných rodin anebo doplněných rodin. Fontana (2014) uvádí jako trend současné rodiny nárůst dětí narozených mimo manželský svazek i podobu partnerství bez soužití. Pokud je manželský svazek uzavřen, je ohrožen vysokým procentem rozvodů. Dnešní společnost dává možnost mít děti i párům stejného pohlaví. Helus (2012) poukazuje na trend, kdy se do popředí dostává individualismus jedinců a požitkářství z života single. Mluví se o krizi dnešní postmoderní rodiny měnící se strukturou rodiny a uvolnění tradičních vazeb.

2.3 Funkce rodiny

S funkcí rodiny se pojí práva a povinnosti, které mají členové rodiny vůči sobě navzájem, ale i na venek vůči dané společnosti, ve které rodina žije. Tyto funkce se prolínají, doplňují a paralelně fungují.

Biologicko – reprodukční funkce v této funkci převažuje uspokojování sexuálních potřeb a zachování lidské populace. Děti jsou pokračováním života rodiny, společnosti a rodu. Jde především o přenos genetické informace. Procházka smysl reprodukční funkce definuje „narození dítěte dotváří smysl lidského života, dává mu nový individuální význam, je šancí pro další rozvoj partnerských vztahů a staví před člověka nové výzvy a cíle“ (2012, s. 103). Nejvhodnější prostředí k reprodukci lidské populace vidí v rodině. Narození dítěte by mělo být známkou vyspělosti a vyzrálosti každého jedince. Střelec

(2007) tuto funkci popisuje jako manželství, které je spojeno s rodičovstvím, jde o legitimní sexuální styk spojený s početím dítěte. A společnost tento styk uznává jak morálně, tak i právně.

Sociálně – ekonomická funkce je spojena s existencí rodiny a s ekonomickým rozvojem společnosti. Střelec (2007) a Procházka (2012) poukazují na více struktur ekonomických funkcí. Jde o začlenění členů rodiny do výrobní či nevýrobní ekonomiky společnosti, je důležitým prvkem ekonomického systému, protože je zároveň i významným spotřebitelem tohoto trhu. Dále slouží k zajištění uspokojení hmotných i nehmotných potřeb a zázemí rodiny. Rodiče svou finanční gramotností přispívají k ekonomické stabilitě rodiny a společnosti. Ekonomická situace ovlivňuje status rodiny i hodnoty rodiny. Dnešní moderní společnost se více zaměřuje na ekonomickou situaci. Měří hodnoty dle svých příjmů. Šedřová (2004, s. 23) uvádí, že tato funkce je úzce spjata i se vzděláním „čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně i jejich děti, čím vyšší pozici na pomyslném profesním žebříčku zaujímají rodiče, tím vyšší budou zaujímat pravděpodobně i jejich děti.“

Výchovná funkce je spojena s velkou zodpovědností, která je zakotvena v právních i morálních normách společnosti. Výstižně definuje tuto skutečnost Střelec (2005, s. 117) „rodiče nejsou zodpovědni za výchovu svých dětí jen v rodinném prostředí, ale za výchovu vůbec.“ Dále autor uvádí, že působení rodiny ať pozitivní, ale i negativní má dlouhodobý efekt. Mezi nejdůležitější dle autora patří příkladný pozitivní způsob života rodičů, kdy na své děti působí jako výchovní činitelé. Rodičovská odpovědnost je propojena s lidskou společností již od nepaměti. Tyto kořeny můžeme najít v historii lidstva, která je propojena s kulturními tradicemi. Dále je odpovědnost spojena s právními a etickými hodnotami. Výchovná funkce rodiny spočívá ve formování osobnosti dítěte a vštípení sociálních dovedností pro začlenění jejich dětí do společnosti. Utvářet osobnost dítěte pomáhá mikroprostředí rodiny a její výchovné vlivy. Procházka (2012) uvádí, že výchovná péče o děti je jeden z hlavních účelů rodiny, kdy rodiče mají jedinečnou a neopakovatelnou šanci působit na své děti a předat jim kulturní hodnoty a mravní normy. Jde o záměrné a cílevědomé působení. Cílem je vštípení hodnot formou ovlivňování a kontrolování.

Socializační funkce rodiny působí jako prvotní a primární činitel ve vstřípení sociálních návyků dítěte. Díky rodině se dítě začíná orientovat ve společnosti. Rodina předává svým chováním, myšlením a vzorem sociální chování a dítě sociálně učí již od narození. Začleňuje se do společnosti a stává se důležitým členem společnosti. V tomto případě matka i otec fungují jako vzor pro sociální začlenění. Tuto funkci nazýváme primární socializací. „Efektivní socializace dětem postupně umožní přejít z rodinného prostředí do širšího světa a úspěšně se v něm orientovat“ (Procházka, 2012, s. 109). Rodina je hlavním činitelem ve smyslu, jaký vztah bude mít dítě ke společnosti či jednotlivcům, ale i jak bude přistupovat sám k sobě. V dnešní době je sociální funkce v krizi, neboť rodiny mají tendenci spíše se uzavírat před společností a chránit si své soukromí.

Emocionální funkci Procházka (2012) považuje za nejdůležitější roli, kterou by rodina měla naplňovat. Tuto funkci žádná instituce nedokáže nahradit. Pokud není naplněno emoční pouto již od narození ze strany matky ke svému dítěti, je velice pravděpodobné, že u dítěte vznikne citové trauma. Helus (2007) uvádí, že děti do šesti let jsou nejvíce vnímavé vůči emocím a pocitům, které rodiče projevují svým dětem. Emocionální funkce v sobě zahrnuje pozitivní vztahy mezi matkou a otcem a dětmi. Jak se členové rodiny o sebe starají navzájem, jak spolupracují, jak řeší konflikty a problémy, i jejich společný humor. Tato funkce je důležitá v životě jedince, utváří nejen jeho životní dráhu. Pokud by tato funkce nebyla naplňována, ohrožuje jedince a společnost, ale i celé lidstvo. „Žádné jiné prostředí nemá v tomto směru tak silný potenciál a zároveň nikde jinde nedojde při zmaření této role rodiny k tak velkým chybám“ (Procházka, 2012, s. 109).

Rekreační a regenerační funkce jsou funkce, na které se více zaměřuje dnešní společnost. Uvědomuje, jak je důležitý odpočinek, ale hlavně trávit čas pospolu nejen aktivně, ale i pasivně. Střelec (2007) uvádí, že důvodem jsou změny ve způsobu života společnosti i jedinců. Jde například o technické prostředky, které jsou spojeny s potřebami společnosti. Dále hodnoty, které moderní společnost uplatňuje. Narůstá potřeba rekreační a regenerační funkce v naší společnosti. Slouží k odpočinku, trávení a využití volného času. I tuto stránku ovlivňuje ekonomická stránka rodiny. Pokud spolu rodina tráví smysluplně čas, tvoří se mezi členy pouto a zdravé životní návyky. Procházka (2012) popisuje tuto funkci i jako důležitou prevenci před rizikovým chováním mládeže. Proto by se tato funkce neměla podceňovat.

Ochranná a domestikační funkce je důležitá pro psychickou, ale i fyzickou stabilitu člověka. Funkci ochrannou a domestikační popisuje Procházka (2012) jako pocit sounáležitosti někam patřit, pocit participace, kde člověk najde bezpečí, zázemí, o zajištění životních potřeb mezi členy navzájem a spoluúčasti na uspokojování potřeb.

2.4 Typologie rodin

Z hlediska funkčnosti, tedy zda rodina funkce naplňuje či nenaplňuje, rozdělil Dunovský (1986) rodiny do následujících typů:

Funkční rodina je optimální, zdravá, stabilní a vhodná pro výchovu jedince.

Problémová rodina: Občasné problémy jsou spojeny s neplněním některých uvedených funkcí. Ovlivňují vývoj a výchovu jedince. Rodina není mnohdy schopna své problémy vyřešit sama bez jednorázové nebo krátkodobé pomoci zvenčí.

Dysfunkční rodina: Objevují se vážnější a dlouhodobé poruchy jedné nebo i více funkcí rodiny. Závažně ohrožují vývoj a výchovu jedince. Je zapotřebí soustavná pomoc zvenčí, někdy i krátkodobé odebrání dětí z rodiny.

Afunkční rodina: Funkce rodiny nefungují, je v rozkladu. Škodí vývoji a výchově jedince. Je nutné okamžité odebrání a následná pomoc odborníky. Následuje přerušení kontaktů mezi rodiči a jejich potomky.

2.5 Sociálněekonomické postavení rodiny ve společnosti

Giddens (2005, s. 256) definuje „sociální stratifikaci strukturovanou nerovností mezi různými skupinami lidí.“ Každá rodina je ovlivněna sociální stratifikací, tedy socioekonomickým rozvrstvením společnosti do třídních vrstev. Giddens (2005, s. 160-161)) dále uvádí, že „trvají ovšem i třídní rozdíly mezi chudinou, kvalifikovaným dělnictvem a různými kategoriemi středních a vyšších vrstev, které se nadále promítají do struktury rodin.“ Sociální diferenciací je tedy hierarchické uspořádání lidí podle tří dimenzí a to materiální, prestiže a moci. Do materiálních dimenzí patří finanční zdroje a příjmy, které určují životní úroveň rodin. Důležitá hlediska třídní nerovnosti v běžném životě rodiny jsou ekonomická stránka sociálního statusu rodiny, vzdělání a povolání. Možný (2004, s. 310) uvádí ve své práci, že „rodina stabilizuje společnost tím, že působí

jako mechanismus přenosu sociálního statusu z generace na generaci.“ Prestiž povolání je měřítkem sociálních nerovností očima druhých.

2.6 Výchovné styly rodin

Výchovu podle autora Procházky (2012) lze rozdělit do tří výchovných stylů: autoritářský, liberální a demokratický.

Autoritářský se vyznačuje dominantním stylem výchovy. „Jedná se o výchovný styl s nejvýraznějším uplatněním vlivu, síly a moci dospělého, jenž vyžaduje od dítěte, objektu svého působení, poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů“ (Procházka, 2012, s. 108). Tento styl je často spojen i s fyzickými tresty. Chybí emocionální vztah, jde spíše o strohou formu komunikace. Následky této výchovy nechají na jedincích velmi silná emocionální traumata. Mnohdy utíkají z domova. Jsou označováni jako problémoví jedinci. V dospělosti mají sklony ke stejnému stylu chování a výchovy svých dětí. Vedou k dalším problémům spojených například s alkoholismem, užívání drog atd.

Liberální výchova je stylem volné výchovy, kdy jedinci není nic zakazováno. Je opakem autoritářské výchovy „dítě je vnímáno jako zcela samostatná osobnost a je na své cestě životem ponecháno samo sobě s vírou, že ke všemu postupně samo dozraje. Rodiče své výchovné úsilí, orientují na vytváření optimálních podmínek pro vývoj a na „nezasahování“ do potenciálu dítěte“ (Procházka, 2012, s. 108). I tato výchova zanechá na jedinci negativní stopu. Takto vychované dítě neví, jak samostatně překonávat překážky, jak vycházet s ostatními, jak být tolerantní a mnohé další negativní vlivy.

Demokratický styl se jeví mnohým jedincům, ale i vědeckým pracovníkům jako nejvíce optimální. Je založena na principu komunikace, tolerantnosti a ochoty naslouchat. „Výchova pojatá jako demokratická vyjadřuje vychovatelovu snahu o harmonii mezi nároky, požadavky a prostorem, svobodou, mezi „raciem a emociem“ ve výchově“ (Procházka, 2012, s. 108). Výchova tímto stylem je náročnější, ale nejvíce přirozená. Matka i otec jsou pro své dítě autoritou v tom správném slova smyslu. Nevládne nadvláda ani matky ani otce. Dítě má pocit sounáležitosti a rovnosti. Je emocionálně i sociálně vyspělejší a vybaveno lépe na život ve společnosti. Důležitá jsou jasná pravidla, o kterých, je možné vést diskuzi. Rodiče jsou pro své děti kladným příkladem, mají přirozenou autoritu a své dítě přirozeně podporují.

2.7 Znevýhodněné rodiny

Podle Vágnerové (2005) znevýhodněnou rodinou může být pouhá odlišnost, která nemusí být spojena nutně s nedotáčivostí (např. nápadnost zevnějšku, která je dána rasovou či somatickou odlišností jedince). Tyto rodiny mohou upoutávat pozornost společnosti a zároveň vyvolávat nejistotu a nepříjemné pocity. Tato odlišnost se může změnit v handicap, tj. znevýhodnění. Toto znevýhodnění rodiny vyplývá z požadavků společnosti a jejích institucí, např. i školy. Podle příčiny, která ke znevýhodnění rodiny vedla, lze vymezit tři základní handicapy: psychosociální, sociokulturní a zdravotní.

Psychosociální handicap rodiny podle Vágnerové (2005) je dysfunkcí, která ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Tento komplex znevýhodnění zatíží dítě ve všech jeho oblastech sociálního života. Projeví se také ve vztahu ke škole, k učitelům, ke vzdělání, a také v pozdějším věku v jeho profesním uplatnění. Do tohoto handicapu lze zařadit narušený vztah rodičů, dále jednání rodičů, které dítě deformují svým nevhodným, necitlivým, bezohledným nebo přímo ubližujícím jednáním.

Sociokulturní handicap rodiny Vágnerová (2005) popisuje jako rodinu s určitým sociálním handicapem. Může se jednat o rodiny etnicky či nábožensky odlišné. Mnohdy problémy vyplývají z jazykových bariér, jiné kulturní výchovy, odlišného přístupu ke stylu života, které plynou z kulturní odlišnosti. Kulturní odlišností můžeme chápat jiné etnické chování, odlišný styl výchovy, rozdílný názor na vzdělání, ale i konzumace některých druhů masa.

Zdravotní handicap je omezení v nějaké oblasti dispozic. V této rodině má člen rodiny nějaký zdravotní handicap, který ho nějakým způsobem limituje v běžných životních situacích, ve vzdělání či povolání. Zdravotní stav jej limituje v různých kompetencích. Jde o handicap tělesný anebo mentální „zdravotní postižení je ztráta, nebo poškození určitého orgánového systému s následným narušením, omezením či úplným chyběním některé z funkcí. Takové postižení ovlivňuje rozvoj celé osobnosti jedince“ (Vágnerová, 2008, s. 161).

3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

„Pedagogická komunikace je zpravidla chápána jako specifická forma sociální komunikace“ (Prokešová, 1990, s. 1).

Ovlivňují ji etické a společenské normy. Prokešová (1990) popisuje pedagogickou komunikaci jako specifický druh komunikace. Probíhá mezi učiteli a jejich žáky, rodiči žáků a řediteli. Pedagogická komunikace se většinou uskutečňuje ve školním prostředí. Důležitým obsahem je výchovně vzdělávací proces, který je cílem. Týká se určité pedagogické situace a obsahem je podpora výchovy a vzdělávání v souladu s vychovávaným a vzdělávajícím jedincem. Výsledkem komunikace s rodiči se stávají důležité informace o dítěti nebo škole, které jsou podstatné pro podporu jeho výchovy, rozvoje a vzdělání. Pokud jde o pedagogickou komunikaci učitel – rodič, vždy se jedná o interakci mezi zúčastněnými. Mělo by se jednat o rovnocennou partnerskou, pozitivní a funkční komunikaci. To vede k efektivnímu sdílení důležitých informací o vzdělávání dítěte či fungování školy. „V současné pedagogice je veliký důraz kladen na komunikativní pojetí výchovy ve škole i v rodině“ (Vališová, 2007, s. 227).

Podle Nelešovské (2005) i Prokešové (1990) by učitel měl mít stejný přístup ke všem rodinám. Nesdělovat informace pouze pokud jde o problémového žáka. Důležité je si ujasnit představy a cíle. Cílem je například získání informace, jak daný rodič s dítětem doma pracuje. V pedagogické komunikaci jde o interakce, kde do popředí vstupují pedagogická, psychologická a sociální hlediska. Jde o komunikační dovednost. Podstatnou součástí komunikace je výměna hodnotné informace. Je velmi důležitá důvěra, spolupráce, podpora. Jde o záměrnou a řízenou činnost. Jde o komunikační proces, kde komunikátor kóduje a komunikant dekóduje informaci a je mezi nimi komunikační kanál. Odpověď je zpětná vazba na vzniklou komunikaci.

Pedagogická komunikace je dovednost, kterou se lze naučit. Prokešová (1990) i Vališová (2007) poukazují na skutečnost, jak důležitý je pro efektivní komunikaci stupeň připravenosti učitele. Dále mu mohou pomoci dosavadní zkušenosti z praxe, jeho osobnostní kvality a psychologické vlastnosti. „Výuka komunikativních dovedností, ve které jsou rozvíjeny komunikativní kompetence budoucích učitelů primárního

vzdělávání, připravovaných na pedagogických fakultách, nemá dlouhou tradici“ (Nelešovská, 2005, s. 58).

Čapek (2013) ke komunikaci mezi pedagogy a rodiči slouží den otevřených dveří, třídní schůzky, individuální schůzky, konzultační hodiny, ankety a dotazníky, webové stránky, profil na sociální síti, mail, telefon, nástěnky, letáky, společné akce.

3.1 Základní rozdělení komunikace

Z praktického hlediska komunikaci můžeme rozdělit do dvou skupin verbální a neverbální.

Verbální komunikace znamená vyjadřování se slovem mluveným, tak slovem psaným nebo dále zprostředkovaným. Nástrojem mluveného slova je hlas, správná artikulace a správný dech. Rozdělujeme ji na přímou a nepřímou. Přímá komunikace je tvář v tvář a nepřímá je zprostředkovaně emailem, telefonicky, prostřednictvím internetu. Vališová (2007, s. 229) uvádí, že součástí verbální komunikace jsou takzvané paralingvistické aspekty, které mluvené slovo doprovází. „Mezi významné lze zařadit plynulost a rychlost řeči, tón hlasu a zabarvení, délku slovního projevu, způsob předávání slova, přestávky a pauzy v řeči, přesnost řeči a projevu, kladení otázek a jejich zodpovídání, latenci odpovědí.“ U přímé verbální komunikace je důležitá výška hlasu a barva hlasu, které jsou u každého individuální. Ovlivňuje jej duševní a fyzický stav. Prokešová (1990) uvádí, že další složkou hlasu je jeho ohebnost a modulační schopnost, která se u učitele 1. prvního stupně ZŠ projeví například, když dětem vypráví pohádku. Individuální je i tempo hlasu, dynamika řeči či vkládání pauz. Zvuk slov ve větě, který podtrhuje obsah, je intonace. Intonace je spojena s emocionalitou a s citovým zbarvením hlasového projevu.

Prokešová (1990) dále píše, že mluvené slovo patří mezi nejvíce využívané v mezilidské komunikaci. Jde o nejdůležitější prostředek, díky kterému učitel může vykonávat svou učitelskou činnost a vzdělávat a vychovávat. Učitelé 1. stupně základní školy působí na své žáky současně s rodinou jako sociální vzor chování a jednání. Vždy by se mělo jednat o spisovnou, kultivovanou a rozmanitou mluvu, která má správnou dynamiku projevu a je spojena s životností.

Nelešovská (2005, s. 41) ve své knize uvádí, že verbální komunikace v pedagogickém procesu má jisté fáze, jejímž prostředkem je dialog „nejdříve musí existovat záměr

učitele něco sdělit. Ten předchází do slovní formulace a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je určeno určitému příjemci. Příjemce se snaží o dekodování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl.“

Neverbální komunikace je definována jako řeč těla. Tedy komunikace bez použití slov. Mnohdy je s verbální komunikací propojena a jedna doplňuje druhou. Je stejně důležitá jako mluvené slovo. V některých situacích naše tělo prozradí více než slova a mnohdy je řeč těla daleko upřímnější než mluvené slovo. Do nonverbální komunikace patří proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími), haptika (dotyk), posturologie (fyzický postoj), gestika (gesta), mimika (výraz obličeje), zrakový kontakt (pohledy), kinezika (řeč pohybu), úprava zevnějšku.

Nelešovská (2005, s. 57) ještě do této kategorie zahrnuje komunikaci činem „zahrnuje to, co se dělá, jak se to dělá. Jedná se zejména o postoje k výchovným situacím.“ Činem se sděluje vztah a postoje k lidem, k věcem, a k určitým situacím. Komunikaci činem se lidé učí během života a prezentují tím vlastní hodnoty.

3.2 Funkce komunikace

Nelešovská (2005) uvádí, že funkce komunikace je informativní, motivující, přesvědčovací, zábavná, vzdělávací, výchovná, socializační atd. Komunikaci dále rozděluje podle druhu např. na záměrnou, nezáměrnou, vědomou, nevědomou, afektivní, pozitivní, negativní, mezikulturní, skupinovou atd. Komunikaci mezi učitelem a rodiči či zákonnými zástupci lze rozdělit na osobní a hromadnou.

3.3 Pedagogická komunikace ve vztahu mezi školou a rodinou

V 90. letech 20. století se pozvolna začíná měnit vztah mezi školou a rodiči. Dřívější vztah školy a rodičů byl více méně jednostranný. Ze strany školy šlo o informace o dětech a rady, které se týkaly dětí. V dnešní době tento trend již společností není akceptován. Obě strany jako společný cíl vnímají zajistit dítěti ten nejlepší rozvoj. Vzdělání a výchova jsou společnou funkcí rodičů i učitele. Rabušicová a Emmerová (2003) popisují vztah rodičů a školy, kdy do popředí vstupuje vzájemná interakce a jde o aktivní vztah obou stran. Štech (2003) popisuje rodinu a školu jako dvě rozdílné instituce. Poukazuje tím na rozdílnost jejich funkcí ve výchově. Vysvětluje, že škola vychovává občana a rodina jedince

V České republice se rodiče zapojují spíše formálně, tedy do školských rad či studentských sdružení. Čapek (2013) uvádí například, že některé alternativní školy mají spolupráci s rodiči jako vysokou prioritu správného fungování výchovy a vzdělávání. Ve Waldorfské škole je spolupráce nastavena tak, že učitel navštěvuje rodinu žáka. V Montessori škole mají rodiče s učitelem časté konzultační schůzky, kde se hodnotí pokrok a přístup dítěte ke vzdělání atd.

3.3.1 Typ vztahů mezi školou a rodiči

Ve vztahu škola versus rodiče jde o dvě instituce. Vždy jde ale o určitý typ spolupráce, jde o společnou zodpovědnost mezi školou, učitelem a rodiči. Typ spolupráce je již legislativně ukotven v RVP a ŠVP.

Rabušicová a kol. (2004) inspirována zahraničními zdroji rozděluje rodiče na zákazníky (klienty), partnery, občany a problémové rodiče.

Rodič jako zákazník (klient) je typ rodiče, který se většinou na chodu školy podílí jen okrajově, jde spíše o pasivní vztah rodiče ke škole. Rodiče v tomto vztahu vnímají učitele buď jako odborníky a chtějí, aby tito odborníci vzdělávali jejich děti. Nebo jsou rodiče sami odborníci na výchovu svých dětí. Mají vůči škole určité požadavky, očekávají určité služby a přístupy jak ke svým dětem, ale i k nim samým.

Rodič jako partneři je rodič, který největší potencial vnímá v partnerství jak výchovném, tak sociálním. „V jeho rámci se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako obohacení pro vlastní práci. Rodiče, jakkoli nejsou odborně vzděláni, mají s výchovou osobní zkušenosti, znají své děti nejlépe, a proto jsou jejich sdělení pro práci učitelů hodnotná“ (Rabušicová et al., 2004, s. 35). Partnerství je ve vztahu školy k rodičům dnes už nejčastěji používaným výrazem. Nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, tedy vzájemné uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. Rodiče toto partnerství vnímají spíše ku prospěchu svého dítěte než ku prospěchu školy.

Občan „obecně vymezován jako typický vztah mezi občany a státní institucí, přičemž rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám. Je třeba rozlišovat, zda se jedná o uplatňování práv individuálních, nebo kolektivních“ (Rabušicová et al. 2004, s. 37). Rodič jako občan využívá aktivně legislativu dané státní

instituce, důležitý je i stav společnosti. Má možnost se aktivně účastnit veřejné politiky školy.

Problémoví rodiče do této kategorie Rabušicová a kol. (2004) zařadila tři typy rodičů, nezávislé, špatné a snaživé. Nezávislí rodiče se školou mají minimální kontakt, necítí potřebu se školou spolupracovat, jeden z důvodů může být jiný alternativní styl života a sdílejí jiných hodnot. Kontakt udržují jen z důvodů legislativy. Špatní rodiče, kteří nepodporují své děti, příliš se nezajímají o vzdělání ani výchovu svých dětí. Nezajímají se o chod školy či pedagogickou koncepci. Zpravidla mají spíše postoj ignorovat školu, kterou jejich dítě navštěvuje. Za snaživé lze považovat ty rodiče, kteří svou přehnanou aktivitou mohou ohrožovat učitele, po jeho profesionální stránce, popřípadě i školu, tím, že se snaží řešit každý problém. Učitelé i škola jsou neustále pod kritickým pohledem ze strany rodiče.

Spilková a Tomková (2019) poukazují na specifické nároky, které jsou kladeny na učitele v komunikaci mezi učitelem a rodičem. Tyto specifické nároky jsou spojeny s nediferencovaností populace žáků a jejich rodičů pocházejících z různých socioekonomických vrstev a mají různé stupně vzdělání. Rabušicová a kol. (2004) uvádí, že každý typ vztahů a interakce z nich plynoucí mají svá úskalí a z toho plynoucí rizika. Nedostatek času, či nezáměr ze strany rodičů. Zájem rodičů o školu jejich dítěte se ztrácí s přibývajícím věkem potomka.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Cíle výzkumného šetření

Předmětem výzkumného šetření je zjistit připravenost u vybraných učitelů 1. stupně ZŠ na pedagogickou komunikaci s rodiči z různých typů rodin. U vybraných učitelů zkoumá subjektivní pohled na problémy souvisejícími s touto pedagogickou komunikací. Učitelé měli možnost vyjádřit svůj názor na to, co by jim tyto problémy pomohlo vyřešit.

Prvním cílem empirické části je zmapovat názory vzorku informátorů – učitelů 1. stupně ZŠ na vlastní připravenost na komunikaci se zákonnými zástupci svých žáků, a to ve vztahu k pregraduální i postgraduální přípravě a k reflexi vlastní praxe.

Druhým cílem empirické části je prozkoumat a popsat u zapojených učitelů to, jak vnímají možnosti v postgraduální přípravě, které jim v jejich praxi pomohou ke snadnějšímu zvládnutí situací v oblasti efektivní komunikace s rodiči žáků z různých typů rodin.

4.2 Výzkumné otázky

Ovlivňuje délka vlastní praxe učitelů vyjádření vyšší jistoty v komunikaci s rodiči?

Budou oslovení učitelé cítit shodu v tématech a formách komunikace s rodiči svých žáků?

Jaké nejvýraznější obtíže budou učitelé pojmenovávat ze svých zkušeností z komunikace s rodiči z různých typů rodin?

4.3 Výzkumný vzorek

Participantů výzkumu byli vybráni metodou záměrného (účelového) výběru. Jedná se o nejrozšířenější metodu výběru v kvalitativním přístupu. V této metodě výběru se cíleně vyhledávají účastníci na základě určitých vlastností a předem stanovených kritérií, který výzkumný vzorek musí splňovat (Miovský, 2006). Participantů jsou pedagogové ZŠ prvního stupně s různě dlouhou praxí, kteří učili na různých typech základních škol od státních až po alternativní. Pro získání vzorku učitelů jsem nejdříve emailem oslovila ředitele 10 škol, ve kterých jsem je požádala o oslovení učitelů prvního stupně, kteří by byli ochotni spolupracovat na mém výzkumu. V emailu jsem stručně popsala téma mé

bakalářské práce. Za tři škol mi přišla kladná odpověď. Čtvrtého participanta jsem oslovila na základě doporučení mé kolegyně v práci. Výzkumný vzorek vytvořili pedagogové ZŠ Jihočeského kraje. Z důvodu etického byla jména participantů ve výzkumu změněna. Participanty jsem požádala o souhlas, zda si rozhovor můžu nahrávat, všichni souhlasili. Rozhovory jsem si nahrávala na hlasový záznamník a u jednoho jsem si pořídila videozáznam, rozhovory trvaly cca 50 minut.

Prvním participantem je Zdenka, která vystudovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Učí na velké sídlištní škole. Rozhovor jsme vedly u ní na zahradě. Paní Zdenka je velmi komunikativní a rozhovor byl veden v příjemné klidné atmosféře. Věk 43, délka praxe 21 let.

Druhým participantem je paní Marcela. Paní Marcela vystudovala Pedagogickou fakultu Západočeské univerzity v Plzni. Učí na základní škole vesnického typu. Dříve pracovala v ZŠ ve Stříbře, dále pak v Montessori soukromé škole. Paní Marcela je velmi sympatická a komunikativní paní učitelka. Rozhovor jsme uskutečnily v parku po její pracovní době. Věk 38 let, praxe 13 let.

Třetím participantem je pan Jaroslav. Vystudoval dálkově pedagogickou fakultu na Univerzitě Karlově v Praze. Učil na státní škole v Praze. Dnes učí na soukromé škole. Rozhovor jsme vedli v příjemném prostředí kavárny. Byl velmi vstřícný a konstruktivní v odpovědích. Věk 38 let, praxe 10 let.

Čtvrtým participantem je paní Lenka, která vystudovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Učí na státní základní škole, která má projekt Montessori třídy. Rozhovor jsme vedly kvůli vytíženosti paní Lenky přes videohovor v aplikaci WhatsApp. I přes tento handicap byl rozhovor veden v přátelském duchu a komunikace byla velmi plynulá. Věk 31, praxe 3 roky.

4.4 Základní přístupy ve výzkumu

Hendl (2016) popisuje výzkumné metody jako cílené a naplánované metody, které vedou výzkumníka k užitečným poznatkům. Metody výzkumu jsou popsány v řadě odborných publikací. Ve výzkumu jsou používány dva přístupy. Jedná se o kvantitativní nebo kvalitativní výzkum. Pro výzkum v bakalářské práci jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum sbírá hloubkové a objektivnější data o malém počtu

zkoumaných případů. Průcha et al. (2013) uvádí mezi hlavní znaky kvalitativního výzkumu sběr dat v přirozeném prostředí a popis obrazu viděného očima dotazovaného daného zkoumaného problému. Hendl (2016) uvádí jako jeden z cílů kvalitativního výzkumu objasnění chování spojené s jednáním jedinců v určitém prostředí nebo v určité situaci, a s tím spojené interakce. Výzkumník sbírá data přímo v terénu v kontaktu s jedincem či jedinci. Provádí induktivní závěry, analyzuje a interpretuje závěry svého výzkumu. Gavora (2010) charakterizuje tento typ výzkumu jako práci se slovy, vcítěním, možností pochopení daného problému, s netradiční volbou výzkumného problému a případu. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je časová náročnost a výsledky nejdou zobecnit, dále možné zkreslení výsledku subjektivním přístupem výzkumníka. Mezi základní metody sběru dat v kvalitativním výzkumu se používá metoda pozorování nebo interview.

4.5 Design výzkumu

4.5.1 Metoda rozhovoru

Chrástka (2016) interview v pedagogickém prostředí popisuje jako metodu, ve které je cílem shromažďovat pomocí verbální komunikace data o pedagogické realitě. Výzkumem v pedagogickém prostředí zkoumáme a verifikujeme empirickými metodami hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Průcha et al. (2013) uvádí, že rozhovor je výzkumný prostředek, který používá verbální komunikaci mezi výzkumníkem a informantem formou dotazování. Rozhovor může být veden osobně nebo telefonicky. Gavora (2013) uvádí, že díky interview můžeme proniknout do postojů a motivů daných respondentů. Důležitou součástí je rapport, tedy přátelský vztah, díky tomu je rozhovor volnější a výzkumník má mnohem více možností poznat respondenta a získat pravdivější, osobnější a důvěrnější odpovědi. „Obsahem jsou otázky a odpovědi. Odpověď je produktem rozhovoru“ (s. 113).

Skutil (2011) poukazuje na výhody metody rozhovoru. Jako výhody uvádí možnost dovysvětlení otázky, pokud v rozhovoru vznikne nějaké nejasnosti či nesrovnalosti. Možnost sledovat i neverbální reakce respondenta při osobním setkání. Eliminuje problémy, pokud má dotazovaný nějaké obtíže se psaným projevem.

Důležité je i efektivní vedení rozhovoru. V dostupné odborné literatuře neexistuje žádný jednoznačný předpis pro vedení efektivního rozhovoru. Hendl (2016) sestavil obecné zásady o fázích rozhovoru. Mezi ně patří kvalitní příprava na rozhovor, téma výzkumu určuje průběh rozhovoru, rozhovor vést tak, aby dotazovaný mluvil přirozeně a svými slovy, rozhovor vést v příjemném prostředí, dotazovaný musí mít dostatek času na odpověď, rozhovor by měl být veden v rovnocenné komunikaci a vzájemné důvěře a zájmu, výzkumník by měl být citlivý, pozorný v naslouchání, nestranný, otázky musí být srozumitelné, dotazovanému zcela jasné, měla by být položena vždy jen jedna otázka doplněna sondážními podotázkami, výzkumník by se měl řídit časovým harmonogramem dotazovaného, dotazovaný je srozuměn s informací, které požaduje výzkumník a proč jsou důležité. Po ukončení rozhovoru je důležité si zkontrolovat poznámky a být sebereflexivní.

4.5.2 Druhy rozhovoru:

Podle struktury kladených otázek existuje rozhovor strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor vede výzkumník podle předem připravených otázek a témat, na které se chce dotazovat. Tento typ rozhovoru nabízí alternativní kladení otázek a průběžné reagování výzkumníka tak aby se rozhovor rozvíjel přirozeně. Osnova a kostra polostrukturovaného rozhovoru je tvořena tématem, které je jádrem výzkumu a hlavními otázkami. Pro hlubší pochopení problému, detailů a rozdílů jsou získané odpovědi rozvíjeny navazujícími, doplňujícími a upřesňujícími otázkami. Jde o kombinaci strukturované a nestrukturované rozhovoru. (Hlad'o, 2011; Skutil, 2011)

4.6 Stanovené kategorie analýzy

Připravenost

Co se týká připravenosti z fakulty na pedagogickou komunikaci se všichni účastníci shodli a zhodnotili svoji připravenost jako zcela nedostatečnou. Paní Zdenka se doslovně vyjádřila: „Mě pedagogická fakulta za celé studium nepřipravila na komunikaci a ani na různé situace, které jsem musela ihned po nástupu do práce řešit s rodiči. Bylo to pro mě velmi stresující a rozhodně těžší než samotná výuka žáků. První moje třídní schůzka byla pro mě jako křest ohněm.“ Paní Marcela popsala přípravu ze studia jedním slovem:

„Nedostatečná!“ Pak k tomu ještě doplnila: „V rámci absolvování studia pedagogicko-psychologických předmětů jsem se o komunikaci s rodiči nedozvěděla nic. Jedinou zásadu, kterou si ze studia vybavuji, byla zásada: Nejprve pozitivní informace, poté negativní informace, na závěr opět pozitivní informace. Tuto informaci jsem dostala v rámci didaktiky dějepisu.“ Pan Jaroslav se vyjádřil stejně, připravenost ohodnotil jako nedostatečnou: „Absolvoval jsem dálkové studium učitelství pro 1. stupeň, kde je obsah učiva předmětů dost limitován časovou dotací, a proto jsme asi ke komunikaci neměli žádný předmět.“ Paní Lenka odpověděla: „Vůbec, a ani si nepamatuji, že bychom se tomuto tématu věnovali.“

Příprava na interakci s rodiči

Vlivem zkušeností zapojených učitelů z výzkumu vyplynulo, že jim ke zvládnutí interakcí s rodiči pomáhá důsledná příprava. Pan Jaroslav uvedl, že je velice důležité, jak se na schůzku připraví: „Dopředu si sepíšu body schůzky, které s rodiči budu projednávat. Ze schůzky vždy vyhotovím písemný záznam, který mi rodiče podepíší. V záznamu mají možnost napsat i své poznámky, reagovat na projednané body, napsat, zda s něčím nesouhlasí a proč. Tento vyhotovený písemný záznam je velice důležitý pro další jednání s rodiči na stejné téma.“ Paní Zdenka, pokud chce rodiče získat ke spolupráci, odpověděla: „Předem si pečlivě připravím podklady, promyslím si, čeho bych chtěla s rodiči dosáhnout. Hodně často konzultuju některé situace s kolegyněmi v kabinetu nebo i s vedením.“ Paní Marcela v rozhovoru uvedla shodné názory, jen navíc doplnila, že pokud jde o komplikované situace, je pro paní Marcelu důležité v interakci s rodiči: „Domluvit si s kolegou jeho přítomnost na schůzce nebo někoho z vedení.“ Paní Lenka uvedla, že kromě připravených pádných argumentů jí pomáhá i osobní uvědomění, že: „Názory rodičů si nesmím brát osobně, vždy si říkám, že jde jen o střet názorů.“ Jako nejtěžší na přípravu setkání popsala: „Rodiče s vysokými nároky na životní úroveň, a hlavně na úspěch dítěte.“ Shodně se vyjádřil i pan Jaroslav, který se více připravuje na schůzky s rodiči, které popsal: „Jako ambiciózní, perfekcionisty, ale baví mě rodiče, co mě učí, jak učit jejich dítě.“

Formy komunikace

Participanti vypověděli, že nejčastěji používají písemné elektronické informační zdroje dle kritérií nastavených školou, ve které pracují. Jde o školní žákovskou knížku,

Bakaláře, Škola online, email. V písemné komunikaci nejvíce řeší témata týkající se informací o běžném chodu školy a s tím spojené povinnosti pro žáky, popřípadě jejich rodiče. Rodiče na osobní schůzky zvou písemnou formou nebo telefonicky. Telefon používají jen v mimořádných případech. Osobní schůzky volí v případě, kdy se zabývají zhoršeným prospěchem anebo nevhodným chováním žáka. Pan Jaroslav se k tomu vyjádřil: „Rodiče vždy kontaktuji nejprve emailem, kde je o situaci pouze informuji, aby věděli, co s daným žákem ve škole řešíme.“ Paní Marcela k tomuto tématu řekla, že na jejich škole používají k písemné formě program Bakalář. Písemná forma jí vyhovuje jen pro přenos informací běžného charakteru jako je klasifikace, domácí úkoly nebo nějaké školní akce. Ale přijde ji celkově nedostatečná v případech: „Když mám potřebu získat aktivní spolupráci rodiče, tím myslím získat ho na svoji stranu.“ Paní Lenka se k tomuto tématu vyjádřila, že každý týden, vždy v pátek, podává prostřednictvím emailů všem rodičům zprávu, ve které shrne například, jak žák reagoval, co dělal, zda se mu dařilo anebo nedařilo. Tento email je v minimálním rozsahu šesti vět. Poté ještě posílá společný email všem rodičům, ve kterém: „Píšu týdenní zprávy o dění ve třídě, informujeme rodiče o akcích školy či třídy.“ Povinnost informovat každý týden rodiče má uloženo od vedení školy, ve které pracuje. Zapojení učitelé projeví obavy u písemné formy sdělování informací rodičům. Pokud jim totiž rodič neodpoví, panuje nejistota, zda zasláný email rodiče vůbec četli, a jsou o situaci informováni. Paní Lenka se vyjádřila o nejistotě: „Když rodiče neodpoví, nevím, jestli email četli.“ Paní Marcela k tomu dodává: „Když mi rodič nepotvrdí písemně, že se na dojednanou schůzku dostaví, po mých dřívějších špatných zkušenostech, kdy se rodiče na schůzku nedostavili, tak raději volám, abych se ujistila, že mají v plánu přijít. A i když se nedovolám, tak tam stejně aspoň v čase dojednané schůzky chvíli počkám.“

Z rozhovorů s participanty je zřejmé, že se osobně učitelé s rodiči setkávají během školního roku na pravidelných třídních schůzkách nebo konzultačních hodinách. Pokud nastanou u žáka závažné školní problémy, jsou na místě individuální osobní schůzky. Paní Zdenka uvedla: „Už delší dobu máme od vedení školy nařízené pravidelné půlhodinové konzultační hodiny jeden den v týdnu. V této době rodiče mohou přijít i bez předchozí domluvy. Ale já se na začátku školního roku s rodiči vždy domluvím, aby mi napsali email nebo sms na pracovní mobil, že chtějí ten den přijít a aspoň zhruba napsali,

co chtějí řešit, pokud je tedy o schůzku nepožádám já.“ Pan Jaroslav k osobní schůzce řekl: „Když je naše řešení na úrovni učitel – žák neefektivní, zvu si rodiče do školy na osobní setkání.“ Z rozhovorů vyplývá, že se zúčastnění participanti liší v pravidelnosti komunikace. Někteří učitelé komunikují s rodiči pravidelně, jiní pouze v případě potřeby. Pan Jaroslav se vyjádřil, že rodiče informuje jen, pokud jim potřebuje něco důležitého sdělit, tedy nepravidelně. Paní učitelka Zdenka se k četnosti zpráv doplnila: „Já si uvědomuji, že bych měla být v kontaktu i s rodiči úspěšných a pečlivých žáků, ale vzhledem k množství času, které mám na komunikaci s rodiči v pracovní době, to popravdě osobně nestíhám, a to ani na konzultačních hodinách. Řeším to alespoň písemnou pochvalou do žákovské knížky nebo diplomem.“

Témata rozhovorů

Všichni participanti výzkumu se shodují, že v nejčastěji používané písemné formě komunikují s rodiči na obecné úrovni informací, které se týkají chodu školy, třídy, probíraného učiva a různých školních akcí. Dále se pak jedná o první upozornění na nevhodné chování či zhoršení prospěchu, které má informativní charakter. Paní Lenka řekla: „Již pár let u nás ve škole funguje digitální Školní program a aplikace Škola online, díky tomu mohu velmi jednoduše písemně rodiče informovat o dění ve třídě, o chystaných školních akcích, o probíraném učivu. Dále tam rodiče mohou vidět klasifikaci a mohu, popřípadě upozornit na zhoršení prospěchu či chování žáka.“ K informacím podávaným v písemné formě se pan Jaroslav vyjádřil: „Pokud žák nerespektuje a nedodrhuje naše nastavená pravidla, které máme ve třídě, je to pro mě impuls písemně informovat rodiče. Dále oslovuji rodiče, pokud se nějaká nepříjemná situace, kterou jsme společně řešili, vylepší a je patrné, že naše předchozí setkání, kde jsme si vytyčili nějaký cíl, doporučili postup, mělo kýžený efekt.“

Nejčastějším obsahem osobní komunikace učitelů s rodiči, na které se všichni zapojení učitelé shodli je najít společně řešení, pokud žák opakovaně nedodrhuje učitelem nebo školou nastavená pravidla. Tématem je stanovit si postupy a cíle, které pomohou vyřešit situace spojené s vzniklou situací ve školním prostředí. Participant Jaroslav k tomu dodává, že je důležité hledisko pravidel, které si nastaví učitel s žákem. Řekl doslova: „Situace mnohdy graduje, a to i přes veškerou snahu a domlouvání se s konkrétním žákem na úrovni učitel – žák. Je potřeba tedy do interakce zapojit rodiče.“ Paní Marcela

uvedla: „Pokud řeším závažnější kázeňské problémy, nebo potřebuji vyplnit žádost do pedagogicko-psychologické poradny.“ Paní Zdenka reaguje: „Osobní schůzky volím jen při vážných problémech, které přetrvávají nebo se dokonce zhoršují.“

Jistota v komunikaci související s vlastní praxí učitelů

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé cítí s přibývajícím vlastní praxí větší subjektivní jistotu v komunikaci s rodiči. Paní Marcela se k tomu vyjádřila: „Na počátku jsem ani nevěděla, že můžu odmítnout schůzku s rodiči, pokud se předem neohlásí, nevěděla jsem, že je nutné se na schůzku připravit a že jí mám mít já ve své režii. Dnes jsem schopná vést opravné schůzky s rodiči. Což beru jako velký pokrok. V těchto případech rodiče absolvovali schůzku s kolegou nebo kolegyní, na které se nepodařilo dojít ke shodě. Při následné schůzce se schází širší okruh lidí a společně se nachází řešení, na kterém vidí pozitiva všichni zúčastnění.“ Pan Jaroslav zdůrazňuje: „Praxe, praxe a zase praxe, a v další řadě kurzy, ale myslím nejen ty, co se týkají školního prostředí, ale i ty co by mi pomohly rozvíjet osobnost.“ Paní Zdenka k tématu jistoty a praxe uvedla: „Rozhodně mi pomohlo to, že jsem tak dlouho vydržela v této profesi.“ Paní Lenka: „Jistotu jsem získala díky zkušenostem, hodně mi v komunikaci pomohl i kurz respektovat a být respektován. Díky tomu jsem se naučila, jak konkrétně formulovat věty, které vedou k jasnější komunikaci. Držím se hesla jasně a stručně mluvit k projednávané věci.“ O pozitivních zkušenostech z absolvovaného kurzu se zmiňuje i paní Zdenka. Jednalo se o kurz pro začínající učitele v druhém roce její praxe. Byl pro ni velmi inspirativní pro další zvládnání situací s rodiči. Učitelé poukazují i na osobní zkušenosti spojené s jistotou, jak vést dialog i schůzku s rodiči ve své učitelské profesi. Pan Jaroslav i paní Marcela se shodli, že si po více letech ve školství přestali brát věci příliš osobně, vnímají rozhovory jako názory, na které mají rodiče právo. Paní Zdenka dodala i důležitou osobní zkušenost, kdy se sama stala rodičem a přesně řekla: „Na schůzkách víc chápu, o čem rodič mluví a dokážu se do situací víc vcítit.“ Paní Marcela i paní Zdenka dále zmínily větší jistotu díky podpoře vedení školy. Paní Zdenka: „Rozhodně jistotu podpoří vědomí, že za mnou stojí vedení školy.“ Naopak se vyjádřila paní Lenka i pan Jaroslav. Paní Lenka: „Chybí mi jasné a stručné informace, jak v některých situacích s rodiči jednat.“ Pan Jaroslav: „Tím, jak jsme soukromá škola, tak se vedení spíš snaží zahrát situace do outu. Stalo se mi, že rodiče s problémem se neobrátili na mě, ale obešli mě, a šli danou věc řešit rovnou s vedením

školy.“ Jednoznačně by všichni preferovali účast na nějakém kurzu prakticky zaměřeném na komunikaci nebo, jak podotkla paní Lenka: „Ocenila bych kurz rétoriky.“ Bohužel to školy moc nepodporují. Důvodem je, že nemají za chybějící učitele náhradu, což jako problém vidí všichni oslovení pedagogové. Pan Jaroslav: „Kurzy bych ocenil, ale popravdě to není prioritou školy, nemá pak za mě kdo suplovat.“ Paní Zdenka: „Kurzy by byly fajn, ale pro školu je těžké za mě hledat suplování na celý den.“

Diferencovanost rodin

V rámci výzkumu byl z hlavních výzkumných cílů zjistit komunikační situace plynoucí z diferencovanosti rodin. Participanti se k tomu tématu vyjadřovali, že se během své učitelské praxe setkali s různými typy rodin. Nejen co se týká sociálněekonomického statusu, funkčnosti rodin, podoby rodin, a také s rodiči s různě zaměřenou výchovou, či sociálním handicapem. Z těchto uvedených výčtů podob rodin vznikají i různé situace, které oslovení učitelé musí řešit. Učitelé zmiňují jako problém dnešní doby začleňování různých národnostních menšin do školství. Jde tedy o sociálně kulturní handicap. Zde komplikovaně řeší především jazykovou bariéru. Také často vznikají konflikty například kvůli nepravidelné docházce žáků či nedostatečné připravenosti žáků na vyučování. Zapojení učitelé vnímají problémy nejen u rodin cizích národností, ale i u rodin, které mají odlišný pohled na život ve společnosti, a otázka vzdělání jejich dětí u nich nebývá prioritou. Paní Marcela byla označena rodiči ve více případech za rasistku a řekla k tomu: „Stalo se mi, že maminka jednoho žáka na mě o velké přestávce na chodbě křičela, že jsem rasista, protože jsem jejímu synovi napsala do žákovské knížky poznámku. Nebo při třídní schůzce, pokud jsem poukázala, že děti chodí do školy nepřipravené anebo nechodí vůbec, jsem si vyslechla stejné obvinění o tom, že jsem rasista.“ Paní Zdenka se k jazykovým bariérám a etnicitě vyjádřila: „Romské rodiče je také velmi těžké dostat do školy anebo pokud přijdou, tak je mezi námi jazyková bariéra. Mám zkušenost, že muži většinou mluví jen maďarsky nebo romsky.“ Pan Jaroslav popsal zkušenost s jazykovou bariérou s rodiči vietnamského původu: „Škola je pro ně velmi důležitá, jen je těžký se domluvit, pokud si nepřivedou někoho, kdo aspoň mluví trošku česky.“ Paní Lenka k jazykovým bariérám a etnicitě dodala: „Vždy, když do školy přijímáme dítě cizí národnosti, tak si s kolegyněmi při zápisu všímáme, jak rodiče rozumí a mluví česky.“ Výzkum prokázal, že s diferencovaností rodin je provázaná i osobnost každého z rodičů.

Participantů uváděli, že se dost obtížně vede dialog s rodiči, které popsali jako ambiciózní. Paní Zdenka je popsala jako: „Rodiče, kteří kladou přehnané nároky na své dítě.“ Pan Jaroslav tyto rodiče popsal jako: „S přehnanými požadavky na dítě i na učitele.“ Paní Marcela se vyjádřila: „Pracovala jsem na soukromé škole, kde jsem se setkala s rodinami, které měly vysoký sociální status, třeba ředitelé firem s celostátním dosahem i bývalí profesionální sportovci, ale i na škole, kde byly rodiny romského původu, které bydlely na ubytovně, a patřily mezi sociálně slabé, ale osobně si myslím, že každá třída má svoje pro a proti. Důležitá je osobnost rodiče, a zda se s ním dá vést konstruktivní a klidný rozhovor.“

5 DISKUSE

Mým prvotním záměrem a cílem mého výzkumu v bakalářské práci bylo zjistit, jak se učitelé cítí v interakci s různými typy rodin. Zda jsou připraveni již ze studia pedagogické fakulty, anebo jak se připravují během své praxe ve školství. K tomuto tématu mě přivedl výzkum, který vedly Martanová a Konůpková (2019) *Odlíšné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele*. Z tohoto výzkumu vyplývá, že komunikace je, pokud jde o rodiče prudiče, velice zátěžová a stresující. Důležitá, ale pro mě byla věta, že děti jsou obrazem svých rodičů a její výchovy. K tomuto tématu výzkumu mě přivedla i moje osobní zkušenost s učitelkami ze základní školy, kterou navštěvuje můj syn. Zajímalo mě, zda zapojení učitelé diferencovanost rodin vnímají ve spojení s komunikací. Výchova je ovlivněna kulturou, prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, hodnotami, stylem výchovy, ale i postavením rodiny ve společnosti, tedy v jaké třídní vrstvě je dítě vychovááno. Výzkumem se potvrdilo, že informace, které sdílejí učitelé mezi sebou, jsou o znalostech rodinných poměrů dítěte, hledají kontexty, proč se dítě chová tak, jak se chová. Dále sdílejí informace o osobnosti rodičů, jak spolupracují, zda jsou problematictí i jak komunikují. Tyto informace se potvrdily a poukazuje se na ně i ve výzkumu Martanové a Konůpkové (2019, s. 229) „učitelé se snaží získat informace o rodině problematického dítěte, ať již komunikací s jeho rodiči nebo se svými kolegy. Postupně si skládají mozaiku o rodině a jejím fungování, případně nefungování.“

První výzkumným cílem mé bakalářské práce bylo zjistit připravenost na komunikaci se zákonnými zástupci svých žáků, a to ve vztahu k pregraduální i postgraduální přípravě a k reflexi vlastní praxe. Při rozhovorech s vybranými učiteli se jednoznačně ukázalo, že studium na pedagogických fakultách rozhodně zapojené učitele nepřipravila na komunikaci s rodiči. Toto zjištění osobně považuji za velice překvapující. Počáteční období jejich učitelské praxe je pro ně z hlediska interakce s rodiči žáků velmi zátěžové a stresující. Zjištění potvrzuje i výzkum Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity *Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: důkladnou přípravou k dobré praxi*. Na tuto skutečnost poukazuje i Somr a kol. (2012) v jejich výzkumu učitelé taktéž poukazují na nedostačenou připravenost v pregraduální přípravě v jednání s rodiči.

Přípravenost učitelů v postgraduální přípravě je díky zkušenostem získaných vlastní praxí výrazně lepší. Zapojení učitelé popisovali posun ve svých osobnostních kompetencích, díky kterým dokáží zvládat daleko komplikovanější situace díky sebevzdělávání. Někteří zapojení učitelé poukazují na nedostatečnou oporu od vedení školy v situacích s rodiči. Nedostatečná podpora ze strany vedení školy se například promítá v malé podpoře účasti učitelů na vzdělávacích seminářích či kurzech. Ze strany školy nejde o prioritu. Učitel si informace musí vyhledávat sám z různých zdrojů od internetu po četbu časopisů, knih, popřípadě účastí na kurzech týkající se efektivní komunikace.

Druhý výzkumný cíl mé bakalářské práce byl prozkoumat a popsat u zapojených učitelů, jak vnímají možnosti v postgraduální přípravě, které jim v jejich praxi pomohou ke snadnějšímu zvládnutí situací v oblasti efektivní komunikace s rodiči žáků z různých typů rodin. Z výzkumu vyplynulo, že by stálo za uvážení, zařadit do studia pedagogických oborů prakticky zaměřený seminář na efektivní komunikaci a rétoriku. Takto zaměřené semináře či kurzy na téma komunikace s rodiči a situace z interakce plynoucí, by pomohly učitelům v jejich profesní sebedůvěře. Díky profesním znalostem a komunikačním dovednostem by byli schopni vyřešit různé typy náročných situací spojených s diferencovaností rodin. Učitelé by si rozšířili i své kompetence. Rozhovory s rodiči by pro ně nebyly tak stresující nebo zátěžové. Stres a psychická zátěž jsou považovány za příčinu učitelské vyhořelosti. Na tuto skutečnost poukazuje i výzkum. Viktorové (2020) Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí.

Díky výzkumu jsem zjistila více o tématu pedagogické komunikace, což pro mě do té doby byla oblast neznámá. Pravdou je, že i když studuji sociální pedagogiku měla bych pak najít uplatnění na škole, o pedagogické komunikaci jsem do té doby nevěděla nic. Předmět sociální komunikace jsme absolvovali hned v prvním ročníku, ale šlo spíše o všeobecnou formu komunikace. Vlastně jsem si až do mého výzkumu neuvědomovala, že i pro nás sociální pedagogy by byl předmět prakticky zaměřený na pedagogickou komunikaci a komunikaci ve školním prostředí opravdu přínosný. Praxe dle výzkumu a zkušeností je velice důležitá, ale musíme si uvědomit, že i praxe je s teorií úzce provázána.

První výzkumná otázka – ovlivňuje délka vlastní praxe učitelů vyjádření vyšší jistoty v komunikaci s rodiči?

Výzkumem se potvrdilo, že učitelé cítí vyšší jistotu díky získané vlastní praxi. Získaná praxe jim pomohla k profesním znalostem a komunikačním dovednostem, které jim pomáhají k efektivnější komunikaci s rodiči. Dále jim pomáhá k tomu, aby si učitelé společně s rodiči dokázali vytyčit dosažitelné cíle a s tím spojené postupy. Tyto společně vytyčené cíle a postupy jsou ku prospěchu jejich dítěte, ale i klimatu třídy. Výzkum poukazuje, že osobní zkušenosti získané věkem ovlivnily osobnost učitele, ale i pohled na různé skutečnosti či situace, které souvisí s diferencovaností rodin.

Druhá výzkumná otázka – budou oslovení učitelé cítit shodu v tématech a formách komunikace s rodiči svých žáků?

Co se týče forem komunikace, učitelé nejčastěji rodiče informují o škole a žácích písemnou formou. Používají informační elektronické zdroje a různé programy typu Bakalář, Škola online nebo využijí pracovní email. Osobní schůzky s rodiči vedou během školního roku pravidelně v rámci třídních schůzek či konzultačních hodin. Pokud nastanou s žákem závažnější a přetrvávající problémy, učitelé volí individuální osobní schůzky.

Na obsahu a tématech dialogů panuje také shoda všech oslovených participantů ve výzkumu. Písemnou formu preferují v situacích, kdy rodičů posílají obecné zprávy ohledně školních a třídních akcí, o probíraném učivu, popřípadě se jedná o první informace o zhoršeném prospěchu nebo nedodržování nastavených pravidel. Tato forma komunikace není pro učitele nijak zvláště nepříjemná či přímo zátěžová. Vyjádřili všichni pouze obavu, zda se rodič jejich zprávou zabýval, pokud neodpoví. Při osobních schůzkách již učitelé řeší s rodiči mnohem závažnější školní situace, kdy žák opakovaně porušuje školní pravidla, zhoršující se prospěch žáka nebo potíže s pravidelnou docházkou, popřípadě zhoršujícími se vztahy ve třídě. Učitelé rodičům tedy sdělují negativní informace. Tímto se osobní schůzky stávají velmi zátěžovými až stresujícími situacemi. Učitelům se osvědčilo na tyto schůzky předem pečlivě připravovat, popřípadě spolupracovat s kolegy nebo specialistou na téma, kterého se schůzka týká.

Třetí výzkumná otázka – jaké nejvýraznější obtíže budou učitelé pojmenovávat ze svých zkušeností z komunikace s rodiči z různých typů rodin?

Výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit, jaké nejvýraznější obtíže budou učitelé pojmenovávat ze svých zkušeností z komunikace s rodiči z různých typů rodin a situace, které budou popisovat. Mým prvotním zájmem bylo zjistit, zda sociokulturní handicap nebo třídní rozdíl rodin bude dle zapojených učitelů nejvýraznější obtíž v komunikaci. Výzkumem jsem potvrdila, že sociokulturní rozdíly v komunikaci učitel a rodič jsou patrné. Hlavní obtíže jsou v sociokulturních rozdílech. Jde nejen o jazykové bariéry, kulturní výchovu, ale i osobnostní stránky člověka. Musíme si uvědomit, že díky multikulturním ale i sociálním vrstvám, je školství a potažmo učitelé a jejich práce mezi prvními, které ovlivňuje nejen migrace, ale i socioekonomický status rodin. V podobném duchu se vyjádřil i uznávaný sociolog Prokop (2020), který poukazuje na třídní nerovnosti, které vedou k nerovnosti ve vzdělání. Tím potvrzuje i výrok Šedové (2004) o dosažení vzdělání rodičů a poté jejich dětí, které jsem ve své práci již citovala. Zpráva České školní inspekce *České školství v mapách* (2022, s. 184) poukazuje na socioekonomický rozdíl ve vzdělávání. „Jako hlavní vysvětlení nerovností ve výsledcích žáků je uváděn rozdílný socioekonomický status obyvatel.“ Výzkumem jsem potvrdila, že i tento fenomén ovlivňuje komunikaci učitelů s rodiči, a tím i samotnou práci učitele. Do popředí se dostává samotná osobnost rodiče. Možný (2004) poukazuje na to, že u majetkově silných rodin pak přibývá arogance v jednání mezi školou a rodinami. Dnešní společnost svým nastavením na úspěch, a s tím spojený majetek, tomuto jednání dost nahrává. Martanová a Konůpková (2019) ve svém výzkumu poukazují na narůstající počet projevů agresivních, osobnostně patologických rodičů vůči škole, kteří mají tendence obcházet jak učitele, ale i školu jako instituci a obrací se na jiné orgány, například zřizovatele školy nebo školní inspekci. I tuto skutečnost popisovali zapojení učitelé.

ZÁVĚR

Tématem mé bakalářské práce bylo zjistit u zapojených učitelů připravenost a subjektivní vnímání interakcí plynoucích z pedagogické komunikace s různými typy rodin. Učitelé se v dnešní uspěchané a moderní době setkávají při jednáních s rodiči s různě náročnými a komplikovanými situacemi, které jsou nuceni klidně a konstruktivně řešit. Z tohoto důvodu jsem usoudila, že je toto téma dosti aktuální a rozhodla se jej podrobněji prozkoumat.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Ty jsou dále rozděleny do kapitol a podkapitol.

V první části bakalářské práce jsem shrnula, na základě prostudování odborné literatury, časopisů a internetových zdrojů, dosavadní poznatky o komunikaci mezi učitelem a rodiči. Dále jsem zde ve zkratce popsala pojmy týkající se současné učitelské profese a kompetencí. Druhá kapitola je věnována rodině a jejím hodnotám a podobám. Třetí kapitola je zaměřena na pedagogickou komunikaci a podoby spolupráce mezi školou, učiteli a rodiči.

Pro účely empirické části práce jsem si stanovila dva cíle. Prvním cílem výzkumu bylo zjistit názory u vybraných učitelů 1. stupně ZŠ na vlastní připravenost při pedagogické komunikaci s rodiči z různých typů rodin, a to ve vztahu k pregraduální i postgraduální přípravě a k reflexi vlastní praxe. Druhým cílem bylo prozkoumat a popsat u zapojených učitelů, jak vnímají možnosti v postgraduální přípravě, které jim v jejich praxi pomohou ke snadnějšímu zvládnutí situací v oblasti efektivní komunikace s rodiči žáků z různých typů rodin. Empirickou část práce tvoří kvalitativní výzkum prováděný formou polostrukturovaného rozhovoru, který byl zaměřený na subjektivní hodnocení a vnímání situací spojených s diferencovaností rodin

Lze konstatovat, že cíle výzkumu byly naplněny. Na základě prostudování dostupné literatury k tématu pedagogické komunikace mezi učiteli a rodiči jsem zjistila, že existují popsané výzkumy na toto téma. A knih, které se týkají tohoto tématu mnoho není. Navrhla bych zpracovat na dané téma více studijních materiálů populárně-naučné povahy, které by byly učitelům mnohem přístupnější než odborná pedagogicko-

psychologická literatura a obsahovaly by více praktických rad pro zvládání konkrétních situací při setkání s rodiči.

Výzkum poukazuje na nedostatečnou přípravu v pregraduální přípravě. Uvědomuji si, že studenti konající při studiu praxi ve školách nemají možnost účasti z etických důvodů na individuálních jednáních učitele s rodiči. Mají pouze možnost zúčastnit se třídní schůzky. Bylo by tedy vhodné uvažovat o zařazení prakticky vedeného semináře již při studiu učitelství na pedagogických fakultách. V postgraduální přípravě není prioritou škol učitele dále vzdělávat v efektivní komunikaci s rodiči, která by se týkala diferencovaností rodin. Učitelé čerpají nejvíce z vlastních zkušeností, popřípadě se sebevzdělávají a rozšiřují svoje osobnostní kompetence a dovednosti ve svém volném čase. K tomuto sebevzdělávání je motivuje uvědomění, jak je důležité vést komunikaci v duchu spolupráce, tedy s ochotou spolupracovat s rodiči, naslouchat jim a vést efektivní rozhovor. Učitelům pomáhají i nastavená pravidla ve vztahu k rodičům. Jak dokládají výzkumy ostatních autorů jsou konflikty a nedorozumění příčinou stresů a vyhoření, které často vedou ke zbytečnému předčasnému odchodu učitelů ze školství.

Pro osobní rozvoj učitelů v komunikaci s rodiči bych ráda doporučila knihu *Spolupráce s rodinou a komunitou* v programu *Začít spolu* (2019), která obsahuje principy komunikace s rodiči, pravidla a dohody v komunikaci, zapojení rodičů a názorné ukázky formy spolupráce. Dále je možné pedagogickou komunikaci studovat v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na stránkách Infra. Zde je nabízen kurz komunikace s rodiči. Na internetu jsou nabízeny kurzy, které se věnují přípravě na komunikaci mezi učitelem a rodiči. Např. organizace Člověk v tísni nabízí kurz „Rodiče nečekání spojenci školy.“ Škola má také možnost pracovat v programu *Rodiče vítáni* nebo v programu *Začít spolu*. Oba programy jsou zaměřeny na větší a hlubší spolupráci rodičů a školy. Určitými praktickými radami pro komunikaci učitelů s rodiči cizinci se věnuje portál Národního pedagogického institutu. Závěrem lze zmínit ještě internetové stránky EDU.cz nebo rady a rozhovory s psychologem PhDr. Davidem Čápem Ph.D.

V navazujícím výzkumu bych se ráda věnovala například tématu, jak osobnost učitele ovlivňuje jeho učitelskou profesi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- Čapek, R. (2013) *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing
- Dunovský, J. (1986) *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
- Giddens, A. (2005). *Sociologie*. Praha: Argo
- Fontana, D. (2014) *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál
- Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno: Mendelova univerzita v Brně
- Chrátka, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu, základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál
- Kargnerová, J. a kol. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: Pasparta.
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing
- Prokop, D. (2020) *Slepé skvrny*. Brno: Host
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2002). *Učitel*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

Rabušicová, M., Šedřová, K., Čiháček, V., & Trnková, L. (2004). *Škola a /versus/ Rodina*. Brno: Masarykova univerzita

Somr, M. a kol. (2012). *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Spilková, V., A. Tomková a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standart*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál

Střelec, S. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido

Střelec, S. (2007). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita

Vašutová, J. a kol. (1998). *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v Českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl vědět učitel o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta

Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido

Další zdroje:

Janík T., Pířová M. & Spilková V. (2014) Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*, 8(3), 133–158.

Martanová Pavlas V., Konůpková O. (2019) Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 20(2), 223-242.

Možný, I. (2004) Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*, 54(4), 309-325.

Nezvalová D. (2003) Pedagogické kompetence, standardy a kvalita pregraduální přípravy učitele. *Pedagogická orientace*, 13(4), 11-19.

Spilková V. (1996) Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 46(2), 135-146.

Spilková, V. (2010) Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(4), 70-79.

Šedová, K. (2009) Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na 1. stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–50.

Tomková A., Spilková, V. (2019) Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae*, 24(2), 9-29.

Viktorová, I. (2020) Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. Vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1), 29-42.

CVVM. (2019). *Prestiž povolání*. Dostupné z https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

ČSÚ. (2021). *Škola a školská zařízení analytická část rok 2020/2021*. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3>

ČŠI. (2018). *Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Dostupné z [Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf](#) (csicr.cz)

ČŠI. (2022). *České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Ceske-skolstvi-v-mapach>

NSP. (2017). *Učitel prvního stupně základní školy*. Dostupné z <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>

SCIO. *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit*. Dostupné z <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 - otázky použité při rozhovoru se vzorkem učitelů

Příloha č.2 – rozhovor

Příloha č.1 - otázky použité při rozhovoru se vzorkem učitelů

Jaká je délka vaší učitelské praxe?

Změnila se Vaše komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáků v průběhu vaší praxe?

Pokud ano, jak?

Vnímáte posun ve sdílení informací s rodiči či zákonnými zástupci v průběhu vaší praxe?

Pokud ano, jaký?

Jak byste zhodnotil/a svou připravenost v rámci studia pedagogické fakulty na komunikaci s rodiči a zákonnými zástupci?

Měli jste možnost v rámci studia na pedagogické fakultě se setkat s přípravou komunikace v odlišných situacích s různorodými účastníky rozhovoru.

Jak se sami během své praxe sebevzděláváte v oblasti pedagogické komunikace?

- a) vyhledáváte kurzy
- b) čtete odborné knihy a časopisy
- c) hledáte informace na internetu
- d) účastníte se supervizí

Používáte získané teoretické informace v praxi? Pokud ano, popište jak?

V jakých situacích oslovujete rodiče nebo zákonné zástupce svých žáků v rámci sdílení informací?

Jakou formu komunikace s rodiči preferujete?

Co považujete za nejtěžší při komunikaci s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků?

Jaké situace považujete za nejproblematičtější v komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci?

S jakými rodiči vnímáte komunikaci jako nejpřínosnější a na druhou stranu s jakými rodiči máte obtíže v komunikaci?

Co vám pomáhá v konverzaci s rodiči?

Jak se připravujete na komunikaci s rodiči, aby pro vás byla situace co nejméně stresující?

Popište, co by Vám pomohlo ke zlepšení Vašich komunikačních schopností při komunikaci s rodiči nebo jejich zákonnými zástupci?

Příloha č.2 - rozhovor

V – Výzkumník

P – Participant

Rozhovor s první participantkou paní Zdenkou. Na začátku našeho rozhovoru jsem paní Zdenku seznámila s tím, že rozhovor budu nahrávat a ujistila se, že s tím souhlasí. Dále jsem paní Zdenku seznámila s tím, že ve výzkumu bude její jméno změněno.

V: Jaká je délka vaší učitelské praxe?

P: Jako učitelka na prvním stupni pracuji 21 let.

V: Změnila se Vaše komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáků v průběhu Vaší praxe? Pokud ano, jak?

P:(pousmání) Určitě, za tolik let jsem se setkala s mnoha situacemi v kontaktu s rodiči. Ve svých učitelských začátcích jsem dělala v rozhovorech s rodiči spoustu chyb. Díky těm chybám se na příští rozhovory s rodiči lépe připravuji. Navíc jsem postupně absolvovala náročné schůzky s rodiči i s vedením školy a školním psychologem, a to mě hodně poučilo, čeho se v rozhovorech vyvarovat a do čeho se vůbec nepouštět. Díky tomu jsem poznala, kam sahají moje kompetence. Vyhranila jsem si v sobě, co můžu a nemůžu s rodiči řešit. I k jakým situacím si přizvat na jednání s rodiči někoho z vedení školy nebo odborníka, se kterým naše škola spolupracuje. Vzpomínám si na schůzky, kdy jsem měla řešit opakované nevhodné chování žáka, tak jsem využila našeho školního etopeda.

V: Vnímáte posun ve sdílení informací s rodiči či zákonnými zástupci v průběhu Vaší praxe? Pokud ano, jaký?

P: Vždy trvám na předem sjednané schůzce, předem si pečlivě připravím podklady, promyslím si, čeho bych chtěla s rodiči dosáhnout. Hodně často konzultuju některé situace s kolegyněmi v kabinetu nebo i s vedením školy. Dost věcí mi došlo o povaze dítěte, až když se mi narodily moje vlastní děti. Uvědomila jsem si, že svojí výchovou taky vše neovlivním. Dítě má svoji osobnost a tu je důležité brát v potaz, na schůzkách víc chápu, o čem rodič mluví a dokážu se do situací víc vcítit. S přibývajícím věkem si vše tolik neberu osobně, chápu, že lidé jsou různí a mají různé názory, které si nesou třeba ze své rodiny nebo jsou také z různých společenských vrstev.

V: Jak byste zhodnotila svou připravenost v rámci studia pedagogické fakulty na komunikaci s rodiči a zákonnými zástupci?

P: (velké zasmání) Popravdě řečeno teoreticky vůbec, asi jen v rámci mé měsíční souvislé praxe ve škole, kdy jsem se musela povinně zúčastnit třídní schůzky. A také jsem zažila pár situací, kdy rodiče bez ohlášení přišli do školy během přestávky za učitelkou, u které jsem byla na praxi.

V: Takže jestli to chápu dobře, žádný předmět na pedagogické fakultě se netýkal pedagogické komunikace a ani jste se neměla možnost setkat s přípravou komunikace v odlišných situacích s různorodými účastníky rozhovoru?

P: Ale jo, předmět pedagogická komunikace jsme měli, ale týkal se pouze komunikace mezi učitelem a žákem. Nevzpomínám si na žádnou přípravu na komunikaci s rodiči. To bylo jako hození do vody a velké rozčarování.

V: Co tím myslíte?

P: Že mě pedagogická fakulta za celé studium nepřipravila na komunikaci a různé situace, které jsem musela ihned po nástupu do práce řešit. Bylo to pro mě velmi stresující a rozhodně těžší než samotná výuka žáků. První moje třídní schůzka byla pro mě jako křest ohněm. Pan ředitel se přišel za mnou podívat po třídní schůzce do kabinetu, jestli tam nebrečím. Když rodiče vidí mladou začínající učitelku, mají okamžitě tendence nastavovat svoje pravidla.

V: Popíšete mi stručně co tím myslíte?

P: Zkouší a snaží se posouvat hranice například v důslednosti a zlehčovat situace. A aby rodiče zbytečně neotravoval a situace s žáky řešil sám.

V: Konzultovala jste tuto situaci s někým?

P: Na začátku praxe nejvíc s kolegyněmi v kabinetu, potom i s vedením, protože jsem cítila jeho podporu a zájem o to, jak zvládám situace s rodiči. To mi hodně zvedlo sebevědomí. Naštěstí jsem do nové práce nastupovala do stejné školy, jako jsem měla praxi. Tím jsem znala zdejší kolektiv a vedení školy.

V: Jak se sami během své praxe sebevzděláváte v oblasti pedagogické komunikace?

a) Vyhledáváte kurzy

- b) čtete odborné knihy a časopisy
- c) hledáte informace na internetu
- d) účastníte se supervizí

P: Kurzy by byly fajn, ale pro školu je těžké za mě hledat suplování na celý den. Protože tohle téma není úplně prioritou školy. Jednoho kurzu jsem se zúčastnila v druhém roce své praxe. Byl to kurz pro začínající učitele, který vedl jeden ředitel ZŠ. Týkal se také komunikace s rodiči. Z toho kurzu jsem si odnesla aspoň nějaký praktický návod, jak oslovit rodiče a jak s nimi jednat, protože situace popisoval z praxe na modelových situacích. Což pro mě bylo dost přínosné. Pamatuji si jednu větu, která mi utkvěla v hlavě, že si máme uvědomit, že začínající učitel není horší, má vzdělání a rodiče by s ním měli jednat s respektem. Že začínající učitel nemusí ve všem rodičům vyhovět, jen aby byli spokojeni. Hodně informací hledám na internetu. Inspirativní mi přijdou stránky Národního pedagogického institutu, nebo EDUin, a fajn jsou i rozhovory s PhDr. Davidem Čápem.

V: Používáte získané teoretické informace v praxi?

P: Ano

V: A jak například?

P: Například vím, že se nemám od rodiče nechat strhnout do emotivní vyhrocené debaty, vzájemně se obviňovat, skákat si do řeči. V klidu vyslechnout argumenty rodiče. Je důležité držet se faktů, které mám předem připravené, v klidu si jít za svým cílem schůzky. Je třeba dát najevo rodiči, že on je ten, kdo zná nejlépe svoje dítě a já jsem zase ten, který ho umí správně vzdělávat. A také se držím pravidla, že učitel má také svou pracovní dobu a rozhodně nic neřeším s rodiči někde v obchodě, či na ulici.

V: V jakých situacích oslovujete rodiče nebo zákonné zástupce svých žáků v rámci sdílení informací?

P: Nejčastěji jsou to problémy s chováním žáka, nebo neprospěch. Já si uvědomuju, že bych měla mluvit i s rodiči úspěšných a pečlivých žáků, ale vzhledem k množství času, které mám na komunikaci s rodiči v pracovní době to popravdě osobně nestíhám, a to ani na konzultačních hodinách. Řeším to aspoň písemnou pochvalou do žákovské knížky nebo diplomem.

V: Jak často máte konzultační hodiny?

P: Už delší dobu máme od vedení školy nařízené pravidelné půlhodinové konzultační hodiny jeden den v týdnu. Já mám každé úterý od 14 h do 14:30. V této době rodiče můžou přijít i bez předchozí domluvy. Ale já se na začátku školního roku s rodiči vždy domluvím, aby mi napsali email nebo sms na pracovní mobil, že chtějí ten den přijít a aspoň zhruba napsali, co chtějí řešit, pokud je tedy o schůzku nepožádám já.

V: Proč je pro Vás důležité vědět předem, že chtějí rodiče přijít?

P: Protože se jich může bez předchozího upozornění sejít víc a není pak dostatek času na řešení problému, na který ani já nejsem připravená.

V: Jakou formu komunikace s rodiči preferujete?

P: Písemnou emailem, naše škola používá elektronickou žákovskou knížku. Touto formou s rodiči komunikuji převážně. Jsou to obecné informace o třídě, školních akcích, o probíraném učivu. Pak asi přes telefon. Osobní schůzky volím jen při vážných problémech, které přetrvávají nebo se dokonce zhoršují. Narážím na úskalí, kdy málo rodičů má čas v mém konzultačních hodinách přijít do školy.

V: Jaké situace považujete za nejproblematictější v komunikaci s rodiči nebo zákonnými zástupci?

P: Při písemné formě je těžké zjistit, zda se rodič zprávou vůbec zabýval, pokud neodpoví. Při osobních jednáních je vždy nepříjemné komukoliv sdělovat negativní informace, ale pokud rodič již předem ví, že ve škole s jeho dítětem již nějakou dobu řeším potíže, tak je komunikace o něco jednodušší a klidnější. Nejhorší je, když se rodič objeví ve škole neohlášen během vyučování, kdy na to nejsem připravená, a navíc ani nemám čas nic řešit. Pak je další nepříjemná situace, kdy je rodič naštvaný, vnímá problém pouze v mé osobě a vůbec neakceptuje moje argumenty.

V: S jakými rodiči vnímáte komunikaci jako nejpřínosnější a na druhou stranu s jakými rodiči máte obtíže v komunikaci?

P: (úsměv) Nejdřív musím říct, že většina rodičů je slušných, milých a dá se s nimi dobře komunikovat. Nejpřínosnější komunikace je s rodiči, kteří se rádi účastní různých školních akcí typu zahradní slavnost, den otevřených dveří, různé tvůrčí dílny, zajímá je škola, osobnost učitele, který učí jejich dítě. Mají zároveň přiměřené nároky na své dítě, umí v klidu vyslechnout moje argumenty a pak říct ty svoje. Zkrátka chápou, že jde především o jejich dítě. Naopak dost obtížní ke komunikaci jsou rodiče, kteří kladou přehnané nároky na své dítě. Je velmi těžké s nimi udržet klidnou konstruktivní debatu. Jsou velmi výbušní, snaží se hledat chyby u mě, a hlavně přesně vědí, jak mám učit jejich dítě. S liberálním rodičem je vůbec těžké najít termín schůzky, všechno je mu jedno. Bere své dítě jako individualitu a po mně chce, abych k němu i tak přistupovala a nepoukazovala na jeho chyby a neřešila žádné problémy. Romské rodiče je také velmi těžké dostat do školy anebo pokud přijdou, tak je mezi námi jazyková bariéra. Mám zkušenost, že muži většinou mluví jen maďarsky nebo romsky. Což neumím. Ženy většinou jen přikyvuji, neargumentují. A navíc vzdělání svých dětí vesměs nepovažují za důležité, tak je jim i většinou jedno, co jim říkám. A ničeho moc nedosáhnu. Nejčastěji mezi námi vznikají konflikty s řešením zameškaných hodin dítěte.

V: Co vám pomáhá v konverzaci s rodiči?

P: Určitě je to pečlivá příprava jak písemná, mnohdy ale i psychická a podpora od kolegyň a nadřízených. Hlavně je potřeba rodiče aspoň písemně pravidelně informovat o problémech, které s jeho dítětem řeším a jak se situace vyvíjí. Není vhodné čekat na situaci, kdy už se vše vyhrotí a rodič je pak nemile překvapen, kam to až zašlo.

V: Jak se připravujete na komunikaci s rodiči, aby pro vás byla situace co nejméně stresující?

P: Jak jsem již řekla, připravím si písemně argumenty a vytyčím cíl, čeho chci v dané situaci dosáhnout při jednání s rodičem. Připravím si potřebné formuláře k sepsání schůzky, abych měla podklady pro příští jednání. Pokud to situace vyžaduje, pozvu k jednání třetí osobu, a to je buď někdo z vedení, školního psychologa někdy i samotného žáka.

V: Co Vám dosud nejvíc pomohlo k získání větší jistoty při osobní konverzaci s rodiči či zákonnými zástupci?

P: Rozhodně mi pomohlo to, že jsem tak dlouho vydržela v této profesi a získala tak praxí spoustu informací od starších zkušených kolegů a poučila jsem se za ta léta z mnoha situací, které s rodiči vznikly. Dále rozhodně jistotu podpoří vědomí, že za mnou stojí vedení školy. Samozřejmě je dobré být sám rodičem a vidět situace i z druhé strany. S přibývajícím věkem získávám větší nadhled nad vyhrocenými situacemi, neberu si vše osobně. Už prostě vím, že nemusím být každému sympatická, ale je potřeba věci řešit klidně, konstruktivně a jediným cílem je spokojené dítě, které se do školy těší.

V: Popište, co by Vám pomohlo ke zlepšení Vašich komunikačních schopností při komunikaci s rodiči nebo jejich zákonnými zástupci?

P: Určitě kurz s nějakým školitelem rétoriky, či psychologem specializujícím se na komunikaci, osobnost člověka, jak si udržet sebevědomí a nadhled. A v dnešní době migrace lidí po světě také komunikace s cizinci. Člověk se dnes může setkat s dětmi a rodinami různého náboženství, národních zvyklostí, a hlavně jak řešit jazykovou bariéru.