

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**KOMUNIKACE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE SE
ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI ŽÁKŮ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Anna Hanáčková

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a s použitím uvedených zdrojů.

V Kašavě

Poděkování

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, korekturu textu a věnovaný čas. Děkuji také celé rodině za trpělivost, podporu a pomoc s hlídáním dětí.

V Kašavě

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 KOMUNIKACE.....	9
1.1 KOMUNIKACE.....	9
1.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.....	10
1.3 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	11
1.4 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	12
1.5 KOMUNIKACE ČINEM.....	12
1.6 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	13
2 UČITEL.....	15
2.1 UČITEL.....	15
2.2 OSOBNOST UČITELE.....	17
2.3 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELE.....	18
2.4 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	20
2.5 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL.....	22
3 ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI ŽÁKŮ.....	25
3.1 ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI.....	25
3.2 PRÁVA A POVINNOSTI ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ ŽÁKŮ.....	25
4 KOMUNIKACE MEZI ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELEM A ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI ŽÁKŮ.....	27
4.1 DIALOG ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE ŽÁKA.....	27
4.2 VZTAH ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE ŽÁKA.....	28
4.3 SPOLUPRÁCE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE ŽÁKA.....	30
4.4 TŘÍDNÍ SCHŮZKA.....	31
4.5 MNOHO MOŽNOSTÍ, JEN CHTÍT A ZAČÍT.....	32

II EMPIRICKÁ ČÁST	34
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	35
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
5.2 HYPOTÉZY	35
5.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE	36
5.4 VÝZKUMNÁ METODA.....	37
5.5 METODA SBĚRU DAT.....	37
5.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	38
5.7 ETIKA VÝZKUMU	38
5.8 PILOTÁŽ.....	38
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	40
6.1 DOTAZNÍK PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE	40
6.2 DOTAZNÍK PRO ZÁKONNÉ ZÁSTUPCE ŽÁKŮ	55
7 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	64
8 DISKUSE	69
8.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	69
8.2 SHRUTÍ ZÍSKANÝCH DAT	71
8.3 DOPORUČENÍ.....	72
8.4 LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	74
8.5 ZHODNOCENÍ PRÁCE	74
9 ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	81
PŘÍLOHY	83

ÚVOD

Motivací k tématu diplomové práce byla předvolební debata České televize vysílaná z obce, v níž bydlím. Lokální politici se zástupci státu, experty a místními obyvateli poukazovali na to, jaké problémy řeší na každodenní i dlouhodobé bázi starostové a zastupitelé. V rámci této debaty hovořil také ředitel místní základní školy a mimo jiné vyzdvihl dlouhodobý problém s nedostatkem učitelů a připraveností mladých začínajících učitelů. Zejména pak o jejich nedostatečné schopnosti komunikovat se zákonnými zástupci žáků.

Tedy se zrodila myšlenka, zda opravdu existuje problém u začínajících učitelů s komunikací se zákonnými zástupci žáků obecně jako takový nebo se jedná o lokální problematiku. Zdali jsou začínající učitelé ze studia na vysoké škole dostatečně připraveni na komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Jak se cítí začínající učitelé, když vedou třídní schůzku, zda by ocenili další vzdělávání na téma komunikace se zákonnými zástupci žáků. Také nás zajímá, jak hodnotí zákonní zástupci žáků komunikaci se začínajícím učitelem.

Domníváme se totiž, že tento problém se vyskytuje u většiny začínajících učitelů, jelikož studium na pedagogických fakultách je zaměřeno hlavně na komunikaci s žákem, nikoliv se zákonnými zástupci žáků. V povinné praxi se studenti minimálně setkávají se zákonnými zástupci žáků. Většinou jejich praxe probíhá jen na vyučujících hodinách. Tudíž si myslíme, že začínající učitelé mají nedostatek vědomostí a zkušeností, jak správně komunikovat se zákonnými zástupci žáků.

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat problémy v komunikaci začínajících učitelů se zákonnými zástupci žáků. V dílčích cílech, bychom chtěli vyhodnotit názory na společnou komunikaci, jak začínajících učitelů, tak i zákonných zástupců žáků. A také navrhnout a doporučit možnosti, jak tuto komunikaci zlepšit.

Danou problematiku bychom chtěli popsat, jak po teoretické stránce (definování pojmů z literatury), tak po empirické stránce, kde bychom zvolili kvantitativní design výzkumu v podobě dotazníků. Položky v podobě otázek bychom kladli jak začínajícím učitelům, tak zákonným zástupcům žáků. Z vyplněných dotazníků bychom zjistili, jak toto téma vnímají samotní začínající učitelé, či zákonní zástupci žáků. Zaměřili bychom se na to, zda je tato

problematika ovlivněna faktory, jakými jsou pohlaví, osobností, vystudované vysoké školy začínajícího učitele a na kterém stupni vzdělávání vyučuje. Závěrem bychom chtěli nalézt doporučení, jak by se ona nezbytná a důležitá komunikace dala vylepšit.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je věnována pojmovému zarámování tématu diplomové práce. Je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se zabýváme komunikací. Její definování, dělení, funkce. Samostatná podkapitola je věnována přímo pedagogické komunikaci. Druhá kapitola teoretické části diplomové práce se zaměřuje na učitele, hlavně tedy na začínajícího učitele. Jeho definování, jaký by měl být a s jakými problémy se v praxi může potkat. Třetí kapitola teoretické části odkrývá práva a povinnosti zákonných zástupců žáků. A čtvrtá kapitola se snaží propojit již známé termíny a hlavně nastínit, jak by měla spolupráce a komunikace mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků probíhat.

1 KOMUNIKACE

V této kapitole si nejdříve vymežíme pojem komunikace. Seznámíme se s některými druhy komunikace, jako jsou například sociální, verbální, nonverbální. Primárně se budeme zaměřovat na pedagogickou komunikaci, její funkci a charakteristiku.

1.1 Komunikace

„Slovo komunikace je latinského původu. V latině communicare znamená communem reddere – učinit společným“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15).

Každý účastník komunikace je zároveň mluvčím neboli komunikátorem i posluchačem neboli komunikantem (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Komunikace plní funkce:

- formativní – předávání určitých informací, faktů, dat mezi lidmi
- instruktivní – informační funkce s přídavkem vysvětlení významů, popisu, organizace, návodu, jak něco dělat, jak něčeho dosáhnout
- přesvědčovací – působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání
- posilovací a motivující – posilování určitých pocitů sebevědomí, vlastní potřeby, o posilování vztahu k něčemu
- zábavnou - pobavení, rozesmání, vyplnění času komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti
- vzdělávací a výchovnou – specificky uplatňována zejména prostřednictvím institucí
- socializační a společensky integrující – vytváření vztahů mezi lidmi, sbližování, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti
- osobní identity – pomáhá nám ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí a osobní aspirace
- poznávací – umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány

- svěřovací – slouží ke zbavování vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci
- únikovou – odreagování se od starostí a shonu (Mikuláščík, 2010).

1.2 Sociální komunikace

Sociální komunikace je v užším pojetí chápána jen jako výměna informací. V širším pojetí si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje a podobně (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Sociální komunikace je specifická forma sociálních styků, která nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění. Lze ji považovat za dílčí případ interakce. Skládá se z osoby, jež sděluje (komunikátor), z osoby přijímající sdělené (komunikant) a z vlastního sdělení (komuniké). Sociální komunikace může být nepřímá nebo přímá. Nepřímá sociální komunikace probíhá na základě symbolického sociálního kontaktu, tj. zprostředkovaně třetí osobou či komunikačními prostředky. Tento druh komunikace převažuje. Přímá sociální komunikace se uskutečňuje v přímém kontaktu tváří v tvář (Hartl, Hartlová, 2000).

Ve Velkém slovníku naučném se sociální komunikace dělí podle povahy vztahu mezi účastníky. Jedná se buď o intrapersonální komunikaci sociální (vede ji jedinec sám se sebou) nebo interpersonální komunikaci sociální (komunikující jedinec komunikuje s dalším jedincem nebo jedinci, přičemž všichni zúčastnění vystupují jako individua) či veřejnou komunikaci sociální (sdělení je předáváno tzv. veřejnosti, tj. anonymním čtenářům, posluchačům, divákům ap.), jejímž specifickým projevem je komunikace masová (Kolektiv autorů, 1999).

Mezilidská komunikace se dá charakterizovat ve třech významech:

- dorozumívání – pochopení, shoda myšlenek
- sdělování – podávání poznatků, sdělování pocitů, postojů, názorů
- výměna informací mezi lidmi (Gavora, 2005).

Mezilidská komunikace je podstatně složitější než technická. Za technickou komunikaci se považuje předávání informací mezi stroji či částmi technického zařízení. Technické pojetí chápe komunikaci jako systém. Jako komunikační řetězec, který spojuje vysílač s přijímačem prostřednictvím komunikačního

kanálu. Rozdíl mezi technickou a sociální komunikací na úrovni účastníků je takový, že u technické komunikace nejsou přítomné charakteristické vlastnosti lidské bytosti. Člověk může buď zprávu přijmout, nebo ne, může se podílet na jejím utváření, na výkladu smyslu sdělení. Vytváří si vlastní názor s ohledem na své předešlé zkušenosti. Posluchač tedy nečeká na to, co mu bude řečeno. Dříve než něco slyší, má již o tom své představy a konfrontuje je se slyšeným. Nejde však jen o představy. U posluchače musí řečník počítat se zcela určitým motivačním zaměřením. Posluchač má o jedny věci zájem, o druhé nikoliv. Proto něco slyší a něco neslyší (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Pro úspěšnou sociální komunikaci je tedy významná přesnost. To je stav, kdy komunikátor a komunikant interpretují zprávu stejně i když mají rozdílné názory nebo postoje v rovině tematické (Jůvová, 2013).

Obecným předpokladem komunikace je existence komunikačního vztahu mezi účastníky. Způsob navazování a udržování komunikačního vztahu je nejen pro učitele důležitým a současně velice náročným úkolem, vzhledem ke složitosti celého komunikačního procesu i jednotlivého komunikativního aktu (DeVito, 2008).

1.3 Verbální komunikace

Verbální komunikace je přenos informací pomocí slov – artikulovaných, tištěných, plastických apod. Jednou z forem verbální komunikace je orální řeč, která využívá slov artikulovaných. Lze ji dělit na složku – exprese – produkci řeči a na složku – recepcie – vnímání, přijímání, porozumění řeči (Valenta a kol., 2015).

Verbální komunikace je specifický lidský proces a jev patřící k podstatným charakteristikám lidského jedince i společenství. Tedy specifická forma spojení mezi lidmi, a to jednak prostřednictvím předávání a přijímání verbálních významů, jednak prostřednictvím jejich sdílení či nesdílení. Verbální komunikace je individuální i sociální, formální i obsahová, spontánní i dodržující normy, mluvená i psaná (Janoušek, 2015).

Začínající učitel se zákonnými zástupci žáků verbálně komunikuje např. při třídních schůzkách, telefonicky, písemně přes e-mail (pochvaly, poznámky, informace).

1.4 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace je sice komunikace beze slov, ale mnohdy nám sdělí více, jak verbální komunikace.

„Neverbálně komunikujeme například tehdy, když gestikulujeme, usmíváme se, mračíme se, rozšiřují se nám zorničky, přisuneme svou židli blíže k druhému, máme na sobě šperky, dotýkáme se někoho, zvýšíme hlas, nebo dokonce i když nic neříkáme“ (DeVito, 2008, s. 152).

Mimoslovně si sdělujeme emoce, tedy pocity, nálady, afekty. Také zájem o sblížení v navázání intimnějšího styku, dále se snažíme vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já, snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera a řídíme chod vzájemného styku. Rozlišujeme osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (miminka), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Začínající učitel se zákonnými zástupci žáků komunikuje i nonverbálně. Např. volbou svého oblečení pro třídní schůzky, jak blízko učitel stojí či sedí se zákonným zástupcem žáka.

1.5 Komunikace činem

Sdělování činy je velice významným druhem sociální komunikace. Jednáním činy rozumíme způsob jednání, především co se dělá a jak se to dělá. Jedná se zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštěnostem apod. Čin jako nositel komunikačního sdělení se projevuje informací o aktuálním vztahu učitele ke škole (Nelešovská, 2005).

Komunikace činy zahrnuje veškeré lidské chování v sociální skupině. Je to komunikace, která není vyjádřena slovně nebo pomocí neverbální komunikace. Je vyjádřena naším konkrétním jednáním, činem. Žák může svým činem za určitých okolností vyjadřovat svůj vztah ke škole, k učiteli, k učení. Například to, že soustavně nepřináší úkoly, odbývá svou práci, může demonstrovat jeho postoj ke konkrétnímu předmětu či učiteli. Při interpretaci těchto činů však musíme být opatrní. Mohou existovat i jiné důvody – například nemocná matka, starání se o

mladší sourozence. Komunikovat může i celá sociální skupina například školní třída tím, jak přivítají konkrétního učitele na začátku hodiny. Stejně tak učitel má možnost takto každodenně komunikovat (Komunikace činy, 2008).

Tedy začínající učitel se zákonnými zástupci žáků může komunikovat i činem, například tak, že vytvoří s žáky na den matek dárek, nebo založí na sociálních sítích skupinu, kde zákonné zástupce žáků pozve a průběžně tam posílá fotografie z vyučování.

1.6 Pedagogická komunikace

Pojmem pedagogická komunikace se zabývá nemálo autorů a definují ji takto: „*Pedagogická komunikace je disciplína, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích*“ (Gavora, 2005, s. 30).

Pedagogická komunikace v sobě vždy obsahuje výchovné a vzdělávací cíle. Probíhá v přesně vymezeném časovém úseku. Je vázána na místo, kde právě probíhá. Nejčastěji je to třída, učebna nebo jakýkoli jiný prostor ve škole. Pedagogická komunikace je determinována obsahem vyučování a kurikulárními dokumenty. Musí se řídit sociálními normami, platnými v daném sociokulturním prostředí. Musí respektovat sociální role žáka a učitele. Vliv na komunikaci má klima školy, komunikace mezi vedením školy a učiteli. Záleží také na osobnosti učitele, na jeho temperamentu, charakteru, odbornosti, věku, na jeho světonázorovém přesvědčení a určitě také na momentálním rozpoložení (Kolář, Vališová, 2009).

Podle dalšího autora: „*Pedagogickou komunikací (nebo také výukovou komunikací či komunikací ve škole) budeme rozumět záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace; na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatímco v jiných rysech je specifická*“ (Svatoš, 2002, s. 58).

Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace. Je to komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Přívlastek pedagogická by mohl svádět ke zjednodušujícímu závěru, že jde pouze o komunikaci mezi pedagogy a žáky. Širší koncepcie pedagogické komunikace

připomínají, že výchovně-vzdělávací působení se odehrává také v rodině, předškolních zařízeních, v mimoškolních zařízeních. Tedy pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou (kognitivní), procesuální (regulační) a vztahovou (afektivně vztahovou) (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Mareš a Křivohlavý (1995) dále ve své knize uvádějí šest funkcí pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků či jednotlivých pracovních skupin
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků
- je prostředkem k uskutečňování edukace, neboť výukový cíl, učivo, výukové metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Pedagogickou komunikaci by měl charakterizovat takt, vzájemná důvěra, klid a rozvaha, orientace na pozitivní emoce, postoje a pozitivní vlastnosti jedinců, tolerance, snaha o porozumění druhému, trpělivost, objektivnost v hodnocení, eliminace napětí a negativního postoje (Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace není pouze komunikace mezi učitelem a žákem, ale je to i komunikace, mezi učitelem a zákonnými zástupci žáků, které se věnujeme v této diplomové práci.

2 UČITEL

V této kapitole si krátce definujeme pojmy učitel a osobnost učitele. Dále se budeme věnovat začínajícímu učiteli, vymezení pojmu, pregraduální přípravě, výčtu možných problematických situací a oblastí možných zklamání začínajícího učitele a nástin toho, jaký by začínající učitel měl být a také vysvětlení termínu uvádějící učitel.

2.1 Učitel

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Pojmenování učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí, ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu (Průcha, 2002).

Permanentně probíhají diskuse o tom, zda je učitelství profesí či nikoliv. Poukazuje se na skutečnost, že až do 20. století měli učitelé relativně nižší odbornou přípravu na své povolání, ve srovnání například s lékaři. Spekuluje se, zda je učitelství profesí v pravém slova smyslu, nebo spíše je učitelství semiprofese. (Průcha, 2002).

Štech (2013) píše, že sociologické teorie, i přes mnohé současné kritiky výlučnosti profesí obecně, zdůrazňují skutečnost, že učitelství plně nedostojí charakteristikám dlouhé, teoreticky orientované přípravy opřené o „tajemné“, resp. neběžné vědění a charakteristice maximální profesní autonomie a odpovědnosti profesionála. Převládají metafory dělníka, řemeslníka nebo umělce na poli poznání a jeho předávání. Psychologické teorie, zejména psychoanalyticky inspirované, upozorňují na skutečnost, že učitelství je vztahovou profesí, jejíž podstatou je vyvíjení vlivu na žáka. Jako takové je vystaveno mnoha hlubokým ambivalencím a dilematickým situacím tvořícím jeho náročnost (moc vs. obava ze zneužití moci, autonomie žáka vs. závislost na učiteli, nezbytný normativismus poznatků vs. didaktický relativismus).

Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců (Vašutová, 2004).

Učitele řadíme stejně jako např. zdravotní sestry, ošetřovatele a sociální pracovníky do skupiny tzv. pomáhajících profesí. Jejich podstatou je práce s lidmi a hlavní náplní pomoci jim. Stejně jako na jiné profese je na ně samozřejmě kladen požadavek odbornosti, navíc je však vyžadován i osobní vztah ke klientovi. Pracovník by měl disponovat vnitřním osobním zájmem o klienta, být schopen porozumět mu a ochoten aktivně se účastnit pomoci. Jeho hlavním nástrojem je tedy osobnost. Klient považuje odbornost, profesionalitu a znalosti až za druhořadé, mnohem více oceňuje náklonnost, trpělivost a empatii (Urbánek, 2005).

Mnoho lidí učitelskou profesi chápe spíše jako poslání. *„Učitelské poslání je něco víc než povolání (profese). Tento názor vychází z přesvědčení, že učitelství je činnost vznešená a blahodárná, provozovaná zvláště eticky disponovanými jedinci třeba až po hranici sebeobětování“* (Podlahová, 2012, s. 11).

Proto jsou na osobnost učitele kladeny velmi vysoké požadavky a nároky. *„V prostředí školy hraje v kooperativních vztazích významnou roli osobnost učitele. Ten je určitým prostředníkem mezi žáky a společenskými normami, hodnotami a cíli, které určují předepsané vzorce chování člověka. Učitel by měl být v každém případě odborníkem v určité oblasti, integrovanou osobností projevující se vysokou emocionální stabilitou, se střídavým sebepojetím, prosociálně orientovaný, respektující druhého, měl by být schopen nastolovat kooperativní vztahy a uvolněnou atmosféru i vytvářet vztah odpovědného partnerství“* (Vališová 1992, s. 46).

Závěrem této podkapitoly ještě zmíníme nejznámější rozdělení profesní dráhy učitele do pěti etap:

- 1) volba učitelské profese
- 2) pregraduální příprava
- 3) profesní start (začínající učitel)
- 4) učitel expert (zkušený učitel)
- 5) vyhasínající (konzervativní) učitel (Podlahová a kol., 2007).

2.2 Osobnost učitele

Každý máme svůj jedinečný charakter, osobnost. Charakter ovlivňuje naše jednání a cítění. „*Osobnost je souhrnem vlastností člověka. Je to souhrn dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě.*“ (Pavličková, 2008, s. 12).

Osobnost učitele hraje velkou roli v jeho profesi, neboť povolání učitele je velmi zodpovědná a náročná činnost. Z toho důvodů by se neměla zaměřovat pozornost jen na znalosti učitele, ale především na jeho osobnost a dispozice důležité k výkonu tohoto povolání. Pedagogova pozornost hraje velkou roli v tom, jestli budou splněny nejen vyučovací, ale především výchovné cíle (Průcha, 2002).

C. G. Jung identifikoval dvě základní psychické funkce, které mají dva vzájemně neslučitelné protipóly. Jedna funkce určuje, jak bereme věci na vědomí a druhá rozhoduje o tom, jak budeme dále pracovat s tím, co jsme vzali na vědomí a jak docházíme k závěrům. Jung založil tedy svou typologii na vztahu lidí k vnějšímu, nebo k vnitřnímu světu. Na základě toho Jung rozlišil introverty (mentální psychická energie orientovaná směrem dovnitř) a extraverty (mentální psychická energie orientovaná směrem ven) (Čakrt, 2008).

Introverti raději přenechávají iniciativu ve společenských záležitostech na jiných. Neradi dávají své emoce, prožitky a zájmy okamžitě najevo a rádi řeší své záležitosti sami. Jsou intuitivní, uvážliví, nezávislí a tíhnou ke klidným a tichým místům. Extroverti jsou iniciativní a hovorní. Rádi seznamují lidi navzájem a propojují je. Dávají najevo své emoce, jsou optimističtí, vstřícní, energičtí, společenští a participativní - dávají přednost komunikovat s ostatními osobně a přímo (Čakrt, 2008).

Jedna z nejznámějších a v současnosti nejčastěji využívaných typologií osobností i v pedagogických vědách je Myers Briggs Type Indicator (MBTI). Základy tohoto systému položil Jung, který popsal tři základní dvojice psychických funkcí: jedna z dvojice má vždy tendenci převládat, druhá je pomocná, podpůrná. V 50. letech 20. století toto Jungovo pojetí oprášily americké psychologičky Katharina Cook Briggs a Isabel Briggs Myers. Přidaly ještě čtvrtou dimenzi a vytvořily prakticky použitelný nástroj – dotazník MBTI (Test osobnosti online: <http://test-mbti.hys.cz/index.php>).

Základní východiska této typologie jsou preference ve vnímání, zpracování informací, rozhodování a řešení problémů. Na základě kombinace čtyř dimenzí můžeme každého člověka zařadit do jednoho z 16 osobnostních typů. První základní osobnostní dimenze je vztah k okolí, tedy orientace dovnitř, nebo ven (extravert (E) a introvert (I)). Druhou osobnostní dimenzí je způsob vnímání, tedy shromažďování dat a informací (smyslový typ (S) – praktik, zaměřený na fakta, čísla, spoléhá na zkušenost, chce jasné instrukce a intuitivní typ (N) – vizionář, řídí se intuicí, rád řeší nové úkoly). Třetí osobnostní dimenzí je způsob rozhodování, tedy zpracování dat a informací (myšlení (T) – neprojevuje emoce, rozhoduje se na základě faktů, neosobní a cítění (F) – osobní, rozhoduje se na základě pocitů, emocí, vyhýbá se konfliktům). A čtvrtou osobnostní dimenzí je způsob konání, tedy zaměření na ukončenost, stabilitu nebo otevřenost a pohyb (usuzování (J) – je plánovitý, dodržuje termíny, preferuje řád a vnímání (P) – dobrý improvizátor, odkládá věci, má rád možnosti). Kombinací všech čtyř preferencí získáme tzv. osobnostní vzorec, např. INFJ, ESFJ (Čakrt, 2008).

2.3 Pregraduální příprava učitele

Šimoník (1994) zdůrazňuje, že u učitelství je pro efektivitu studia nezbytné funkční a permanentní spojování teorie s praxí.

Východiskem pro přípravu studijních plánů pregraduální přípravy učitelů se stala Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol, v níž se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky snaží reagovat na roztržitost cest vedoucích k učitelské profesi. V materiálu jsou navrženy rámcové proporce složek učitelské přípravy a popsány požadavky na personální garance jednotlivých oblastí přípravy. Materiál byl následně

rozpracován do podoby legislativně závazného dokumentu, kterým regulátor (MŠMT) získává nástroj na sledování kvality realizace vzdělávacích programů v oblasti vzdělávání. Dokument odráží představu o vyváženosti poměrů mezi základními složkami odborné přípravy, je zde formulováno tzv. nepodkročitelné minimum kreditů, kterými je vyjádřena časová náročnost studia. Základními složkami studia je míněn vzájemný podíl mezi tzv. oborovou přípravou, studiem pedagogicko-psychologické propedeutiky, studiem oborové didaktiky, praxí a prací spojenou se sepsáním závěrečné práce. Složka praxe obsahuje pouze řízenou a reflektovanou náslechovou, průběžnou a souvislou praxi. Podíl praxí je v České republice tímto dokumentem garantován u jednotlivých typů učitelské profese různě. Nejvyšší je pro přípravu učitelů odborného výcviku a odborných předmětů středních odborných škol, kdy se jedná u bakalářského studia o minimálně 13 % z celkového počtu kreditů, dále u učitelství pro mateřské školy a pro 1. stupeň základní školy, tam se jedná minimálně o 10 %. Bohužel, pro učitelské obory pro 2. stupeň základní školy a pro střední školu standard připouští pouze 8 % praxe. To, jak je to málo, vyplývá z porovnání se zeměmi, které jsou považovány v tomto směru za příkladné (například Finsko, Nizozemsko, Kanada, USA). Kosová a kol. (2012) uvádějí, že v zemích s excelentní přípravou učitelů je podíl praxe mezi 20 % až 40 % celkového času studia (Vítečková, 2018).

Gavora a Majerčíková (2012) konstatují, že např. na Slovensku je studentům poskytován především teoretický základ pro oblast vyučování a na rozvíjení efektivní spolupráce se zákonnými zástupci žáků nezbyvá prostor. Učitelé podle nich disponují přiměřeným teoretickým přehledem o rodině, o změnách v její struktuře, demografických změnách, které v posledních dvaceti letech nastaly, avšak chybí jejich příprava týkající se volby či vytváření relevantních strategií pro rozvíjení vztahu se zákonnými zástupci žáků. Absentuje rozvoj komunikačních dovedností, učitelé nejsou zcela schopni používat přiměřené komunikační techniky, pomocí kterých je možné angažovat zákonné zástupce žáků nejen ve vztahu k jejich dítěti, ale i celé škole.

První neúspěch začínajících učitelů, který v realitě a praxi zákonitě dříve či později zažijí, pak padá na vrub vysokoškolské přípravy (Vítečková, 2018).

Avšak není možné během vysokoškolské přípravy zprostředkovat a „natrénovat“ situace, které se vyskytují ve škole (ty mohou být v nepředvídatelných modifikacích). Je potřebné, používat integrovaně vše, co se

učitel naučil, co ví, co zná z praxe, ze svých žákovských vzpomínek. Je dobré postavit teoretické pedagogické vědomosti do komparativního vztahu se skutečností a s použitím vlastního kritického myšlení. (Podlahová, 2004).

Je tedy důležité si uvědomit, že na vysokých školách se studenti připravují na učitelství, nikoliv, že by vysoké školy připravovaly studenty na učitelskou profesi. Vysoké školy nabízejí budoucím učitelům předměty týkající se pedagogické komunikace. Například Univerzita Palackého v Olomouci – Cvičení z pedagogické komunikace, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická komunikace, Ostravská univerzita – Pedagogická komunikace.

Obsahem těchto předmětů bývá pojem komunikace, sociální komunikace, pedagogická komunikace, specifika a zásady pedagogické komunikace, komunikativní dovednosti, interakční styl učitele. Neverbální pedagogická komunikace, verbální pedagogická komunikace, monolog a dialog ve vyučování, otázky a odpovědi v pedagogické komunikaci, paralingvistické prostředky komunikace. Bariéry v pedagogické komunikaci, téma, sociální aspekty v pedagogické interakci, konflikt a možnosti jeho řešení, kritické situace v pedagogické komunikaci. Komunikace v rámci multikulturní společnosti, genderově korektní způsob vyjadřování v pedagogické komunikaci, média jako prostředky pedagogické komunikace (učební texty, audio a video, multimédia, ICT), trénink interakcí (Bednaříková, 2002).

2.4 Začínající učitel

Začínajícím učitelem je učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost a je na začátku své profesní dráhy. Většinou je toto období, autory uváděno, do tří let po nástupu do školství. Zajímavostí určitě je, že každý z autorů hned u definice, kdo je začínající učitel, uvádí nástrahy, se kterými se daný jedinec musí vyrovnat a na které se na vysoké škole dostatečně nemohl připravit.

Začínajícího učitele lze tedy definovat jako učitele na začátku své profese. Mezi přípravou (na cokoliv) a skutečným povoláním jsou vždy jisté rozdíly. Proto vstup do jakéhokoliv zaměstnání, v našem případě učitelského, provází řadu nesnází, problémů, které je třeba řešit a se kterými se začínající učitel setká. Dále citujeme, že: „*První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého*

učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí“ (Šimoník, 1994, s. 9).

Začínajícího učitele dle Podlahové (2004) lze chápat jako: mladého, nezkušeného, nezralého učitele. Dosud neovládá všechny pracovní techniky a postupy. Ale na druhou stranu lze začínajícího učitele chápat i jako perspektivního, nadšeného, nadějného člověka.

Začínajícího učitele můžeme jednoduše definovat, jako učitele, který disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se novým edukačním postupům, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexi své činnosti. Zároveň si vytváří svoji subjektivní model výchovné činnosti, který se podrobuje míře dosažených pedagogických způsobilostí a je reflektovaný žáky (Chudý, Neumeister, 2014).

Vítečková (2018) píše, že začínající učitel, je učitel v adaptačním období. Které definuje jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí. Vzhledem k tomu, že učitelská profese je specifická svou časovou návazností na školní rok, za adaptační období je možné považovat první rok praxe. Další roky pak lze označit za období stabilizace, ukotvení v profesi.

Profesní start učitele je v některých faktorech odlišný od profesních startů v ostatních zaměstnáních. Zatímco v mnoha jiných povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu profese, v profesi učitele tomu tak není. Začínající učitel je nucen mít již od počátku stejné povinnosti a zodpovědnost jako zkušený učitelé. Často se s nástupem do zaměstnání objevuje šok z reality, neboli profesní náraz, kdy začínající učitelé zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na vše, co od nich škola vyžaduje (Průcha, 2002).

„Tato fáze bývá velmi často také doprovázena konflikty s nadřízenými, kolegy, případně rodiči. Další konflikty jsou mezi začínajícími učiteli a pedagogickými fakultami, jelikož mnoho začínajících učitelů zjišťuje, že jeho znalosti nejsou v některé z potřebných oblastí dostatečné. Všechny tyto konflikty a rozpory vedou ke stresovým situacím, které samozřejmě znesnadňují hladké

zařazení do pracovního procesu a někdy mohou způsobit i opuštění pedagogické profese (Bajtoš, Honzíková, 2007, s. 83).

Zklamání začínajících učitelů většinou bývá kvůli vzniklým problémům v následujících oblastech:

- materiální vybavení školy
- neukázněné chování a agresivita žáků
- nezájem žáků o školu a učení
- špatná organizace práce ve škole
- rodiče podceňují práci ve škole
- nedobré vztahy mezi učiteli
- starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům
- nízká úroveň znalosti žáků
- nízký nástupní plat
- přístup uvádějícího učitele
- škola musí suplovat práci rodičů, kteří nemají o své děti zájem
- v praxi lze uplatnit jen část poznatků ze školy, špatná příprava na fakultě
- vysoký počet žáků ve třídě
- množství úkolů, kterými jsou začínající učitele zahlceni
- neschopné vedení školy
- nedostatečná příprava na řešení konfliktů se žáky a rodiči
- nevhodný (přísný) vnitřní řád školy (Šimoník, 1994) a (Podlahová, 2004).

Proto, by měl být začínající učitel dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě. Mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění učení žáka. Umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení. Dále by měl začínající učitel dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy. Být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat. Být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.5 Uvádějící učitel

V podmínkách našeho školství, je kvůli ulehčení profesního stavu pedagogických pracovníků, zavedena instituce tzv. uvádějícího učitele.

Uvádějícím učitelem má být zkušený učitel, který se ve škole stará o začínající učitele, a to především po metodické stránce (Bajtoš, Honzíková, 2007). Avšak jiní autoři na téma uvádějící učitel citují: *„Na školách bývá opomíjena funkce uvádějících učitelů, kteří by byli ochotni pomáhat začínajícím učitelům, a učitelé – začátečníci bývají často pověřováni i nejnáročnějšími pedagogickými povinnostmi, na které nejsou během pedagogické přípravy graduováni“* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40).

Uvádějící učitel, pokud je udělen a správně funguje, by měl začínajícímu učiteli pomoci v těchto oblastech:

- seznámení s provozem školy (informace o materiálech zajištění výuky (kabinety, odborné učebny, laboratoře, knihovna apod.)
- zvláštnosti vyplývající z typu školy (řád, režim, pozice, akce...)
- vedení nezbytné dokumentace a administrativy školy
- zásady pro sestavování rozvrhu
- povinnosti dozoru, organizační povinnosti při činnostech probíhajících mimo školu
- příprava a realizace výuky (sestavení tematických plánů, existence a fungování kurikula, seznámení se standardy, osnovami, učením plánem, různé zkušenosti s přípravou na vyučovací hodinu)
- supervize začínajícího učitele, sebereflexe, reflexe
- analýza výsledků v jednotlivých předmětech či třídách
- pomoc v metodických i kázeňských problémech
- seznámení s prací třídního učitele
- informace o výchovné práci celé školy (způsoby reagování na konkrétní výchovné problémy)
- pomoc při realizaci integrace handicapovaných žáků a žáků jiného etnika
- diagnostika sociálního a rodinného prostředí žáků
- metodická pomoc při navazování kontaktů a při spolupráci s rodiči
- pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči

- orientace ve veřejném, politickém a společenském životě obce, image školy
- zvláštnosti lokálního prostředí školy
- ekonomické, finanční a provozní podmínky školy
- možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou
- další vzdělávání pedagogických pracovníků, vzdělávací aktivity školy apod.
- vzájemné hospitace a potom jejich rozborů
- pravidelné konzultace, společná účast na metodických akcích školy
- společné organizování školních akcí
- neformální kontakty ve sborovně či v kabinetě (Podlahová, 2004).

Zajímavostí jistě je, že zahraniční literatura píše o začínajícím učiteli obdobně jako tuzemská, jen přidává o dost větší význam uvádějícímu učiteli. Např. píše o tom, že je důležité, aby uvádějící učitel byl dobrý (bude si rozumět se začínajícím učitelem a bude mu příkladem), protože dobrý uvádějící učitel může udělat rozdíl mezi začínajícím učitelem, který po roce vzdá učitelské povolání a začínajícím učitelem, pro kterého ten první rok bude teprve prvním stádiem uspokojující kariéry (Brock, Grady, 2007).

Vítečková (2018) potvrzuje, že v České republice není formální způsob etablování, školy si samy vytváří aktivity související se začleňováním začínajícího učitele (závisí na rozhodnutí ředitele). Jiná situace je však v zahraničí. Například v Rakousku mají legislativní zakotvení uvádění začínajícího učitele, trvá 12 až 24 měsíců a začínající učitelé mají zkrácený úvazek. Ve Francii je také legislativní zakotvení uvádění začínajícího učitele, uvádějící učitel musí být přidělen, ale nemusí být ze stejné školy, v níž působí začínající učitel. V Anglii jsou činnosti začínajícího učitele, kterými musí procházet: hospitovat a být hospitován, denně komunikovat s uvádějícím učitelem a absolvovat tzv. pravidelné zhodnocení pokroku a má jen 90 % úvazku.

3 ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI ŽÁKŮ

V následující kapitole objasníme pojem zákonný zástupce žáka z pohledu platných zákonů v České republice a také popíšeme jejich vyplývající práva a povinnosti, které je jistě dobré znát.

3.1 Zákonní zástupci

Zákonným zástupcem nezletilého dítěte (žáka) je dle zákona o rodině (č. 94/1963 Sb.) především jeho rodič. Tuto roli v některých případech přebírají osvojitelé dítěte nebo jeho opatrovník.

Podotýkáme tedy, že zákonným zástupcem není nový manžel/ka, druh/žka, přítel/kyně apod., i když se o dítě stará i mnoho let a naprosto vzorně (pokud tedy nemá soudní rozhodnutí o osvojení, adopci). Z právního hlediska není osobou, které by měli učitelé podávat informace o dítěti či s ním jednat, korespondovat atd.

O zákonném zastoupení hovoříme, vzniká-li buď na základě zákona, nebo na základě rozhodnutí státního orgánu. Z toho vyplývá, že zákonné zastoupení se vztahuje na případy, kdy fyzické osoby nejsou k právním úkonům způsobilé, a to ať z důvodů nedosažení zletilosti z důvodů duševní poruchy nebo jiných důvodů stanovených zákonem (zákon č. 89/2012 Sb.).

3.2 Práva a povinnosti zákonných zástupců žáků

Práva a povinnosti zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků jsou uvedena ve školském zákoně v § 21 a v § 22.

Zákonní zástupci žáků mají právo na:

- informace o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka
- volit a být voleni do školské rady
- vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí vzdělávání žáka, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost
- informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona (zákon č. 561/2004).

Nynější společnost mnohdy zná přesně svá práva, ale často opomíjí své povinnosti. Proto se nyní zaměříme i na povinnosti zákonných zástupců žáků. Jsou povinni:

- zajistit, aby žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení
- na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání žáka
- informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání
- dokládat důvody nepřítomnosti žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem
- oznamovat škole a školskému zařízení údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání a bezpečnost žáka, a změny v těchto údajích (zákon č. 561/2004).

Pro zajištění plnění těchto povinností, které ukládá zákon, je nezbytná spolupráce (komunikace) mezi školou (učitelem) a zákonnými zástupci žáků. Jak ostatně i autorky, zabývající se touto problematikou, píší.

Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv. Zákonní zástupci žáků nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Zákonní zástupci žáků a učitelé jsou rovnocennými partnery (Krejčová, Kargerová, 2011).

4 KOMUNIKACE MEZI ZAČÍNAJÍCÍM UČITELEM A ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI ŽÁKŮ

V poslední kapitole teoretické části diplomové práce propojíme již objasněné a jasně definované pojmy z předešlých kapitol. Nastíníme, jak by měl vypadat dialog mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků a kdy by mělo k dialogu dojít. Popíšeme i vztah mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků, jejich spolupráci a pravidla spolupráce. Také krátce vysvětlíme pojem třídní schůzky a další možné způsoby, jak komunikovat ve škole s rodinou žáka.

4.1 Dialog začínajícího učitele a zákonného zástupce žáka

Pravidla dialogu, která se pro dobré vztahy osvědčují a platí již spoustu let:

„1. Pojítejte oponenta nikoliv jako nepřítele, ale jako partnera při hledání pravdy (účast v dialogu předpokládá trojí úctu – k pravdě, k druhému, k sobě).

2. Snažte se druhému porozumět.

3. Tvrzení bez věcných důkazů nevydávejte za argument.

4. Neutíkejte od témat.

5. Nesnažte se mít za každou cenu poslední slovo.

6. Nesnižujte osobní důstojnost druhé strany v dialogu.

7. Nezapomínejte, že dialog vyžaduje kázeň.

8. Nezaměňujte dialog s monologem“ (Vališová, 1992, s. 44-45).

Tomková (2012) se zabývá profesní kvalitou učitele a ve svém díle jasně popisuje, kdy by měl mezi učitelem a zákonným zástupcem žáka nastat dialog.

Učitel, dle autorky, by měl komunikovat a spolupracovat se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků. Vysvětlovat zákonným zástupcům své pojetí výuky (cíle a strategie vyučování, způsoby hodnocení žáků atd.) a diskutovat s nimi o něm. Dávat zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich žáků. Nabízet možnost zapojení rodin žáků do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy. Poskytnout zákonným zástupcům žáka konzultaci k otázkám

výchovy a vzdělávání. Komunikovat se všemi zákonnými zástupci žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem. Dále by učitel měl usilovat o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy (předkládat zákonným zástupcům žáků konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou. Nabízet zákonným zástupcům žáků informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání žáků (připravovat a realizovat pro ně dílny, přednášky, diskuze a další vzdělávací aktivity)). Poskytovat zákonným zástupcům žáků co nejvíc informací o procesu i výsledcích žákova učení. (Pravidelně poskytovat zákonným zástupcům žáků informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení žáků. Být v pravidelném kontaktu se zákonnými zástupci žáků, průběžně je informovat o pokrocích žáka, o vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy, a to prostřednictvím osobních setkání, písemnou i elektronickou formou, pokud je to možné). Získávat od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka. (Pravidelně komunikovat s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí žáků, lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám žáka). Dokázat prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy zákonným zástupcům žáků i širší veřejnosti. (Dokázat odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládat argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP).

4.2 Vztah začínajícího učitele a zákonného zástupce žáka

Zákonní zástupci žáků a učitelé by měli být spojenci a partnery. Koneckonců, oběma záleží na důležité a cenné práci při výchově, vedení a výuce žáků. Zákonní zástupci žáků a začínající učitelé se ale častěji cítí odcizení a navzájem se podezřívají. Jejich vztah mívá sklon být spíše soutěživý a oponentní, než spolupracující a empatický. Jejich střetnutí jsou spíše angažovaná, než klidná a přínosná. Tohle vztahové nepřátelství odráží územní válčení, střet kultur mezi dvěma primárními akulturačními arénami naší společnosti (Sanders, Sheldon, 2009).

Klíčové rysy tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou jsou možné rozdělit a popsat do čtyř vztahových oblastí. První oblastí je separace – učitelé, zákonní zástupci žáků a jejich přímé kontakty jsou omezené a odehrávají se jen v předepsané době. Podněty k setkáním mimo předepsanou dobu mají převážně

negativní důvod (když něco nefunguje, existuje problém). Komunikace je jednosměrná (od učitele k zákonným zástupcům žáků) a jejím obsahem je oznamování výsledků žáka či školních opatření. Podněcování rodičů k aktivním vystoupením chybí. Druhou oblastí je selektivnost – zákonní zástupci žáků jsou vyzýváni k aktivitě především tehdy, když škola (učitel) usoudí, že je to potřebné a vhodné. Třetí oblastí je úkolování – učitelé formulují jednostranné požadavky, doporučení a žádosti. Žádají po zákonných zástupcích žáků, aby sledovali domácí přípravu dítěte do školy. Problém spočívá v tom, že uvedený požadavek je často formulován bez pochopení zvláštností a potřeb rodiny a toho, co jí chybí, aby mohla tento požadavek splnit úspěšně. Úkolování také obvykle přichází v situaci, kdy žák již má nějaký problém. Čtvrtou oblastí je formálnost – existuje řada legalizovaných forem kontaktu zákonných zástupců žáků s učiteli. Školy zvyšují počet oficiálních příležitostí k setkání, avšak to nic nemění na pasivní roli rodičů (Štech, Zapletalová, 2013).

Vztah má být tedy partnerský, respektující se navzájem, založený na důvěře a empatii. Kooperace je založena na plánovité a vzájemné účasti několika jednotlivců v konkrétní společné činnosti. Podmínkou skutečné kooperace je společný cíl a záměr zúčastněných osob. Kooperativní vztahy a vazby bezprostředně ovlivňují výkon, spokojenost, a rozvoj jedince i celé sociální skupiny. Spolupráce se v chování projevuje podporou, pomocí, ochranou. V pedagogické interakci je pak ze strany učitele, rodiče i dítěte doplňována odpovědností za dosažení společného cíle (Vališová, 1992).

Důvěra je základem všeho a bez ní se daleko nedostaneme. Nejsme-li důvěryhodní, nedokážeme druhé přesvědčit, prosadit své názory, vybudovat kvalitní a pevné vztahy. Je velmi těžké přijít na to, co důvěru vlastně vytváří, ale každý bezpečně pozná její absenci. Důvěra bývá nejčastěji chápána jako vztah spoléhání se na druhého. Můžeme říci, že důvěra vždy obsahuje jistou míru nejistoty a rizika zklamání nebo zneužití. Získávání důvěry často bývá dlouhodobým a obtížným procesem, ačkoliv její ztráta může být velmi rychlá (Štech, 2013).

4.3 Spolupráce začínajícího učitele a zákonného zástupce žáka

Mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků by tedy měla být spolupráce. Níže si vysvětlíme pojem spolupráce, jaká by měla být a co všechno ji ovlivňuje.

„Spolupráce je taková forma řešení konfliktní situace, kdy je do cíle možné dojít tehdy a jen tehdy, když všichni účastníci kladně k tomuto cíli spějí. Termín „dojít k cíli“ je definován z hlediska teorie rozhodování jako relativně vysoká míra uspokojení. Termín „kladně spět k cíli“ znamená vzdát se všech individuálních motivů v zájmu společného cíle“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 124).

Jedinec, který spolupracuje, je v sociálním vztahu aktivní, ochotný podílet se na společné činnosti bez vnějšího vedení, otevřený a upřímný ve vztahu k ostatním členům skupiny, ochotný poskytnout pomoc a podporu druhému, citlivý, tolerantní a ohleduplný, optimistický a emocionálně vyrovnaný, ochotný přizpůsobit se kompromisnímu řešení z hlediska společného cíle (Vališová, 1992).

Míru spolupráci ovlivňují mj. fyzikální faktory. Tam, kde na sebe účastníci nevidí, rozhodují se tvrději, krutěji, než tam, kde se vidí do očí. Je-li jim znemožněno komunikovat, je situace obdobná. Možnost pohovořit si zvyšuje kooperaci. Záleží ovšem na tom, zda účastníci této možnosti využijí a pohovoří si. O míře spolupráce rozhodují také sociální faktory. Jsou-li přítomni jiní v roli pozorovatelů, volí aktéři spíše radikálnější řešení konfliktu, než aby usilovali o spolupráci. Na rozhodování se také podílí předchozí zkušenost. Byla-li dobrá, jedinec se častěji rozhoduje pro kooperaci, jestliže byla špatná, volí tvrdší postup. Obdobně je tomu s postoji a předsudky. O míře spolupráce rozhodují také zvláštnosti osobnosti. Negativně působí rysy autoritářství, neúprosnosti až bezohlednosti, nedůvěřivosti, neujasněnosti v sociálních vztazích, přehlížení situačních souvislostí při uplatňování etických norem. Na kooperativní řešení konfliktu má vliv i věk a pohlaví. Muži vstupují do interakce zpravidla soupeřivěji, časem však dospívají v kooperaci. U žen je tomu naopak (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Za zmínku jistě stojí, že mnohá šetření ukazují, že žáci, jejichž zákonní zástupci pravidelně spolupracují se školou, jsou ve škole spokojenější, mají optimističtější pohled na vzdělávání a dosahují i lepších studijních výsledků.

Spolupráce školy s rodinou ukazuje na kvalitu školy a příznivé školní klima (Čapek, 2013).

Pro úspěšnou spolupráci, je třeba stanovit pravidla a samozřejmě je dodržovat. Učitelé musí mít stále na vědomí, že při práci s dospělými je nikdy nesmí vystavit situaci, kdy by se cítili ponížováni, zkoušeni, nebo i jen s někým srovnáváni. Zákonní zástupci žáků se musejí naopak vyvarovat před dětmi učitele pomlouvat a kritizovat. A respektovat učitele jako odborníka na vzdělávání. Je třeba, aby si učitelé dávali pozor i na projevy, které ve vztahu k žákům považují za přijatelné a normální. Tedy například svolávání do houfu, drobné klepnutí po rameni (Bud' zticha!), věty naznačující nadřazenost (Já mám času dost! Uvědomte si, že... Je vám jasné, že...). Nejednají s podřízenými, ale s klienty. Zákonní zástupci žáků, kteří začnou se školou více spolupracovat, by se neměli hned tvářit jako experti na vzdělávání. Je dobré se vyvarovat přílišnému poučování a srovnávání s jinými školami či zahraničím. I učitelé jsou citliví na pocit ponížení. Učitelé musí důsledně zachovávat při všech akcích se zákonnými zástupci žáků zásadu dobrovolnosti. Nikdy by neměli nikoho z rodičů k ničemu nutit či přemlouvat. Pro obě strany platí, že by neměly brát každou kritiku jako osobní útok. Kritik není automaticky nepřítel, i když se často projevuje agresivně. Je to nejčastěji proto, že má podvědomě strach. Rodič ze školy, učitel z komunikace s dospělými (Feřtek, 2011).

4.4 Třídní schůzka

Třídní schůzky jsou nejdůležitější interakcí mezi školou a rodinou, protože často bývají jedinou interakcí mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků. Třídní schůzka je totiž jedna z nejklassičtějších forem komunikace se zákonnými zástupci žáků.

Dovednost začínajícího učitele vést třídní schůzku však úplně chybí, přestože právě ona ukazuje velmi sofistikovaně obraz mnohých kompetencí učitele, a navíc je prezentuje zákonným zástupcům žáků velmi zřetelně. Třídní schůzka totiž není jen tradiční technologií, jak zákonné zástupce žáků zpravit o prospěchu i chování jejich dětí a předat jim informace o školním výletu. Třídní schůzka je příležitostí, jak budovat třídní společenství, prezentovat činnosti školy

a svou vlastní pedagogickou práci, získat zákonné zástupce žáků na svou stranu, ukázat jim svoji erudici a profesionalitu. (Čapek, 2013)

„Třídní schůzka nám dává možnost prezentovat rodičům pestré způsoby práce, které ve škole děti realizují, ukázat jim třídu, ve které se jejich děti učí a další záležitosti, které ověří jejich dobré mínění o škole, třídním učiteli, celém pedagogickém sboru. Musíme potvrdit jejich správnost v rozhodnutí svěřit své dítě právě této škole. Ukazujeme jim obraz jejich dítěte ve škole – jak pracuje, co ho baví, v čem je dobré. Získáváme je pro spolupráci na vzdělávacím úspěchu dítěte – na čem je třeba společnými silami zapracovat a jak“ (Čapek, 2013, s. 92).

Proto je opravdu velmi důležité nepodcenit onu třídní schůzku a pečlivě se věnovat přípravě. Existuje již mnoho knih a článků, kde je podrobně popsáno, jak se připravit a vést třídní schůzku. Návrhy časového harmonogramu co, kdy a jak udělat před třídní schůzkou, v den třídní schůzky, při i po třídní schůzce a samozřejmě jak komunikovat atd. Toto téma je velmi obsáhlé, ale není prioritní v této diplomové práci. Z tohoto důvodu zde uvádíme jen několik autorů, kteří se tématem třídních schůzek zabývají, a doporučujeme nahlédnout nejen začínajícím učitelům (Beníšková, Krejčová, Moree, Čapek, Feřtek, Kuchařová, Welchová, Vašutová, Rampouchová, Krátká).

4.5 Mnoho možností, jen chtít a začít

V této, možná zvláště nazvané, podkapitole bychom rádi nastínili již fungující programy zaměřené na spolupráci rodiny a školy. Např. v roce 2011 vyšla kniha Tomáše Feřteka: Rodiče vítáni a ta odstartovala se společností EDUin certifikaci základních škol, které se rozhodly vstřícněji komunikovat s rodinami. Vznikla tak značka Rodiče vítáni, o kterou mohou školy (základní školy a víceletá gymnázia) žádat. Další jistě skvělý vzdělávací program: Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je součástí mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association). Tento program, mimo jiné, klade důraz na individuální přístup k žákovi, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.

Avšak důležitý je nejen program, ale hlavně jakou formu spolupráce si začínající učitel ke komunikaci se zákonnými zástupci žáků zvolí.

1. osobní kontakt

- a) první návštěva ve škole – orientační setkání
- b) čas příchodu a odchodu dítěte ze školy
- c) telefonické rozhovory, e-mail, SMS zprávy
- d) porady/konzultace učitel – rodič - dítě
- e) rodičovské setkání

2. písemné formy spolupráce

- a) letáčky, brožury, příručky
- b) zpravodaj, třídní či školní noviny
- c) neformální zprávy o dítěti a dění ve škole
- d) informační nástěnka pro rodiče
- e) schránka pro návrhy

3. zákonný zástupce žáka ve třídě

- a) jako pozorovatel/návštěvník třídy
- b) jako odborník
- c) jako asistent
- d) tzv. rodičovská místnost (Krejčová, Kargerová, 2011).

Možností a forem spolupráce je mnoho. Školy pořádají například každoročně ples pro zákonné zástupce žáků, čajovnu, jarmark, přehlídku apod. Vše je jen o tom chtít a začít.

Závěrem teoretické části diplomové práce bychom rádi podotkli, že již v dávných letech bylo známo, že: „*Rodiče, když často budou vychvalovati před dětmi učení a učené lidi; když vybízejíce je k pilnosti, budou jim slibovati pěkné knížky, šaty nebo něco jiného hezkého; když budou chváliti učitele (obzvláště toho, kterému se svěřují) jak pro vynikající učenost, tak pro jeho vlídnost k žákům (láska totiž a obdiv jsou nejmocnějšími city ke vštěpování horlivosti napodobovati); konečně když k němu někdy pošlou žáky se vzkazem nebo nějakým malým darem atd.: dosáhnout snadno, že nabudou větší důvěry jak k učení, tak k učiteli samému*“ (Komenský, 1948, s. 165).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část tvoří druhou část diplomové práce. Opírá se o pojmy a poznatky, které jsme již objasnili v předchozích kapitolách.

Nejdříve budeme vysvětlovat, jakou formu výzkumu jsme zvolili a proč. Poté budeme formulovat výzkumné otázky, hypotézy a popíšeme průběh celého našeho zkoumání. Nejobsáhlejší částí bude analýza dotazníků, jejichž náplní byly otázky kladené začínajícím učitelům (učitelům s praxí do tří let) a zákonným zástupcům žáků, které jim byly předloženy v období září 2020 – listopad 2020. Na závěr uvedeme výsledky výzkumu a vyhodnotíme naše hypotézy.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této kapitole jsme nejdříve vymezili cíl výzkumu, výzkumné otázky, předpoklady a zformulovali hypotézy. Poté jsme zvolili výzkumnou strategii, určili výzkumný soubor a neopomněli ani etiku výzkumu.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Za hlavní cíl této diplomové práce si klademe analyzovat problémy v komunikaci začínajících učitelů se zákonnými zástupci žáků.

V dílčích cílech, bychom chtěli vyhodnotit názory na společnou komunikaci, jak začínajících učitelů, tak i zákonných zástupců žáků. A také navrhnout a doporučit možnosti, jak tuto komunikaci zlepšit.

Na základě zvolených cílů jsme stanovili výzkumné otázky:

1. Existuje problém u začínajících učitelů s komunikací se zákonnými zástupci žáků?
2. Považují se začínající učitelé po studiu vysoké školy dostatečně připraveni na komunikaci se zákonnými zástupci žáků?
3. Dostávají začínající učitelé přiděleného uvádějího učitele?
4. Mají začínající učitelé zájem o další vzdělávání na téma komunikace se zákonnými zástupci žáků?
5. Mají zákonní zástupci důvěru k začínajícímu učiteli stejnou, jako k učiteli s delší praxí (učiteli expertovi)?

5.2 Hypotézy

Hypotéza 1: Ženy, jako začínající učitelé, vnímají větší potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé – muži.

Hypotéza 2: Jestliže se začínající učitelé považují za introverty, uvádějí větší problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří se považují za extroverty.

Hypotéza 3: Začínající učitelé, kteří neměli přiděleného uvádějího učitele, mají větší zájem o kurz zaměřený na komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří dostali přiděleného uvádějího učitele.

Hypotéza 4: Zákonní zástupci žáků přikládají větší důležitost komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na mateřské škole a na 1. stupni základní školy, než komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na 2. stupni základní školy a na střední škole.

Hypotéza 5: Zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za špatnou, komunikují se začínajícím učitelem méně, než zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za dobrou.

5.3 Volba výzkumné strategie

Ve výzkumu se řeší buď jeden, nebo více souvisejících problémů. Řešení vědeckého problému potom představuje řadu navzájem propojených a na sobě závislých kroků a činností. Fáze klasického pedagogického výzkumu jsou následující:

- stanovení problému
- formulace hypotézy
- testování hypotézy
- vyvození závěrů (Chráška, 2016).

„Výzkum znamená systematické zkoumání přírodních nebo sociálních jevů s cílem získat poznatky, jež popisují a vysvětlují svět kolem nás“ (Hendl, 2016, s. 19).

Vzhledem k tomu, že chceme dosáhnout co nejpřesnějších výsledků diplomové práce a zahrnout do výzkumu co nejvíce začínajících učitelů a zákonných zástupců žáků, zvolili jsme kvantitativní design výzkumu.

Kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice je záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráška, 2016). *„Kvantitativní výzkum umožňuje reprezentativní šetření populace, které lze zobecnit na populaci. Zároveň umožňuje testování teorií. Má četné výhody jako například relativně rychlý sběr dat a jejich rychlou analýzu, dále poskytuje přesná numerická data a jistotu, že výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi“* (Olecká, Ivanová, 2010, s. 11).

5.4 Výzkumná metoda

Jako základní metoda výzkumu pro získávání dat byl použit dotazník. Tuto metodu jsme zvolili i z důvodů hygienických a vládních nařízení v době pandemie COVID-19, jež v období provádění výzkumu probíhala.

Tento způsob sběru dat je technikou v sociálních výzkumech velice rozšířenou. Jedná se o písemný způsob dotazování. Používá se ve společenských vědách na hromadné a rychlé zjišťování faktů, názorů, postojů, preferencí, hodnot, motivů, potřeb, zájmů a jevů (Reichel, 2009).

Dotazník, námi vytvořený, představuje soubor položek s převážně uzavřených, a pouze několika málo otevřených, volných otázek. Jsou vytvořeny tak, že tvoří formulář s nevelkým počtem stránek, do nichž respondent vyplňuje odpovědi dle uvedené instrukce. Náš dotazník byl pouze v elektronické podobě. Za webové rozhraní bylo využito rozhraní společnosti survio.com, kde byl umístěný dotazník vytvořený pro účely empirického výzkumu. Respondent obvykle vyplňuje dotazník doma či na pracovišti. Z důvodu problému s návratností dotazníků, je nutné rozeslat velké množství a motivovat respondenty k vyplnění a zaslání zpět (Chudý, Neumeister, 2014).

5.5 Metoda sběru dat

Jak již bylo zmíněno, vzhledem k hygienickým požadavkům a nařízením vlády o omezení kontaktu s jinými osobami v době pandemie COVID-19, kdy probíhalo naše šetření, byly dotazníky vyplňovány pouze přes internetové stránky.

Pro sběr dat byla zvolena metoda CAWI (Computer Assisted Web Interviewing). Působení grafických modifikací na odpovědi respondentů by bylo možné zkoumat také s využitím papírového dotazníku, nicméně metoda CAWI nabízí oproti papírovému dotazníku značné výhody. Prostřednictvím online dotazníku je možné realizovat výzkum s ohledem na větší detaily, přesnost a orientaci. Vedle již zmíněných předností je metoda CAWI oproti papírovému dotazníku také méně finančně nákladná metoda, jelikož zde odpadá produkce papírových dotazníků. Kromě nižších finančních nákladů disponuje CAWI také nižšími časovými náklady, jelikož se v porovnání s papírovým dotazníkem nemusí potýkat s náročnější distribucí papírových dotazníků či s následným přepisem dat do elektronické podoby (Terchová, 2018).

5.6 Výzkumný soubor

Do výzkumného šetření jsme zapojili začínající učitele s délkou praxe do tří let a zákonné zástupce žáků, které vyučují začínající učitelé. Oslovovali jsme respondenty metodou nabalování.

Výběr nabalováním (tzv. snowball čili sněhová koule) je poměrně efektivní a vhodný k výběrům ve specifických souborech, které jsou výzkumníkům neznámé, pro které neexistují seznamy, ani jiné vhodné opory výběru. Základní princip je poměrně jednoduchý. Na počátku je několik málo osob (ze zkoumaného souboru, obeznámeno s ním, případně s důvody výběru) požádáno, aby každá určila tři až pět jedinců, které považuje za vhodné do výběru zařadit. Tito jmenovaní jsou potom dotázáni na totéž, čímž množina tipů strmě narůstá. Počet kroků záleží na rozsahu monitorovaných struktur, každopádně se po jisté době začínají některé typy opakovat a nakonec žádné nepřibývají (Reichel, 2009).

Oslovili jsme tedy prvních pár začínajících učitelů a ty požádali, ať přepošlou dotazník dalším začínajícím učitelům. Dále jsme každého začínajícího učitele požádali, ať námi vytvořený druhý dotazník pro zákonné zástupce žáků předá zákonným zástupcům žáků, které vyučuje. Celkem jsme zapojili do našeho výzkumu 324 respondentů.

5.7 Etika výzkumu

Respondenti byli před vyplněním dotazníku obeznámeni s faktem, že data sesbíraná prostřednictvím těchto online dotazníků jsou zcela anonymní. Také server Survio.com, prostřednictvím kterého byl výzkum realizován a na kterém se ukládala nasbíraná data, nezaznamenával do datové matice kromě samotných odpovědí na otázky a času vyplnění dotazníku žádná další data o respondentech.

5.8 Pilotáž

Po zformulování otázek a vytvoření dotazníků, jak pro začínající učitele, tak pro zákonné zástupce žáků, byly tyto dotazníky umístěny na web. Před samotnou pilotáží byly ještě dotazníky testovány v různých internetových prohlížečích a na několika počítačových zařízeních, aby se zkontrolovala jejich

správná a totožná funkčnost v různých prostředích disponujících odlišnými vlastnostmi.

Poté bylo nezbytné, otestovat dotazníky malým vzorkem respondentů, aby se před spuštěním ostré verze a začátkem sběru dat mohlo předejít případným nedostatkům týkajících se například nesprávného porozumění otázce plynoucího z její nevhodné formulace či aby se mohlo včas opravit nesprávné fungování některých vizuálních prvků (Terchová, 2018).

Nejprve byly dotazníky vyzkoušeny u třech respondentů (z každého dotazníku) po telefonu, aby mohl jednotlivý respondent slovně komentovat průběh vyplňování. Dále byly dotazníky rozeslány jedenácti zákonným zástupcům žáků a šestnácti respondentům - začínajícím učitelům. U každé otázky tak bylo žádoucí zjistit, zda respondent rozumí zadání a správně chápe, jaká forma odpovědi je po něm požadována. Důraz byl tedy kladen na použitá slova v rámci otázky, na její celkovou formulaci a její význam. Co se týče výběru možností odpovědí, zde bylo testováno, zda se respondent dokáže u každé otázky zařadit k nějaké odpovědi a zda mu například nějaká varianta, kterou by považoval za důležitou, mezi nabízenými možnostmi nechybí.

Po technické funkčnosti dotazníku nebyly na základě pilotáže zjištěny žádné potíže či odlišnosti ve fungování dotazníku mezi jednotlivými osobami, jež byly předmětem pilotáže. Avšak formulace otázek a nabídky možností odpovědí, bylo na základě výsledků pilotáže zjištěno pár nejasností. Většinou se to týkalo drobných úprav ve znění otázky či odpovědi. Tyto korekce však neměly za následek žádnou výraznější změnu, jež by původní význam otázek nějak ovlivnila. Jediná větší změna byla u otázky na osobnost začínajícího učitele. Požádali jsme respondenty, aby zvolili jednu z šestnácti možností typu osobnosti dle MBTI. Respondenti neznali toto rozdělení osobnosti a my tedy museli velmi zjednodušit otázku na osobnost začínajícího učitele a tím pádem pozměnit i hypotézu č. 2.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

6.1 Dotazník pro začínající učitele

V následující části byla analyzována získaná data z dotazníkového šetření. První dotazník byl distribuován začínajícím učitelům s praxí maximálně tři roky. Pro přehlednost výsledků výzkumu byly odpovědi na jednotlivé položky s otázkami zpracovány do tabulek a následně převedeny do grafů se zaokrouhlenými procenty na celá čísla. Ke každé otázce pak napsán slovní komentář. Šlo tedy o deskriptivní analýzu získaných dat.

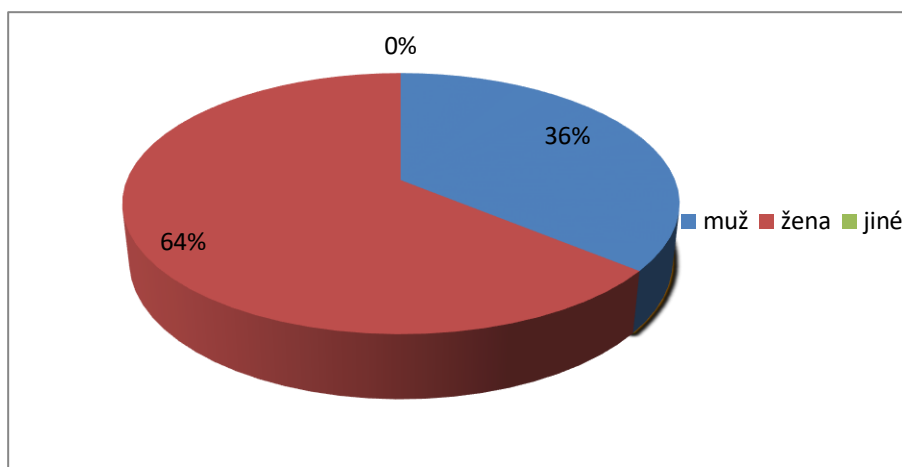
Šetření se zúčastnilo celkem 189 respondentů. Z nichž šest respondentů nesplňovalo podmínku pedagogické praxe - maximálně tři roky, tudíž jejich odpovědi byly ze zpracování dat z dotazníků vyřazeny.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Možností odpovědi	Respondenti
muž	66
žena	117
jiné	0

Graf 1: Pohlaví respondentů



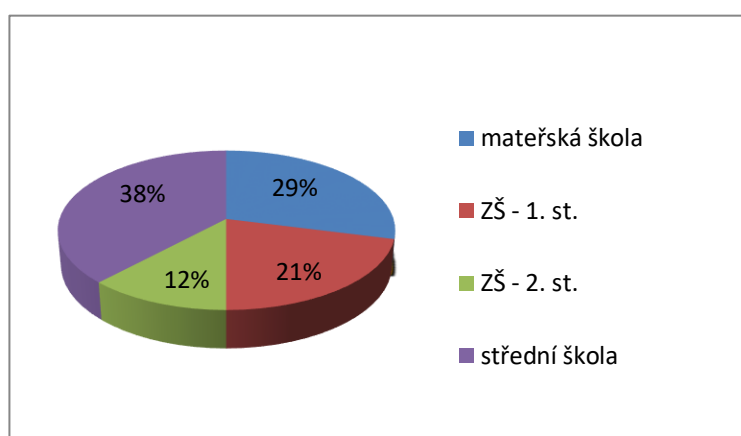
Žen se zapojilo do výzkumu o 25 % více, jak mužů. Tohle zjištění není nijak překvapující, protože je známé, že učitelské profesi se věnuje více žen, jak mužů.

2. Kde vyučujete?

Tabulka 2: Škola, kde vyučují respondenti

Možností odpovědi	Respondenti
mateřská škola	53
základní škola - 1. stupeň	39
základní škola – 2. stupeň	22
střední škola	69

Graf 2: Škola, kde vyučují respondenti



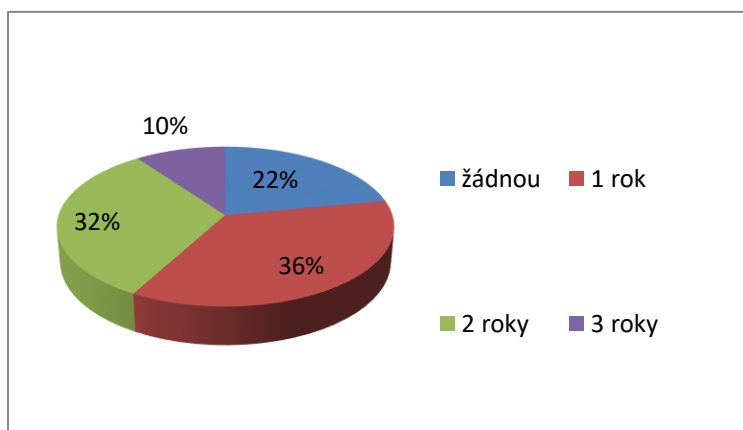
Bylo potěšující, že do průzkumu se zapojili respondenti ze všech typů šetřených škol. Díky tomu, bylo možné vyhodnocovat závěry zkoumání pro všechny začínající učitele na všech stupních šetřených škol.

3. Jak dlouhou máte praxi s vyučováním?

Tabulka 3: Délka praxe

Možností odpovědi	Respondenti
Žádnou, tento školní rok učím poprvé	40
1 rok	66
2 roky	59
3 roky	19
4 roky a více	6

Graf 3: Délka praxe



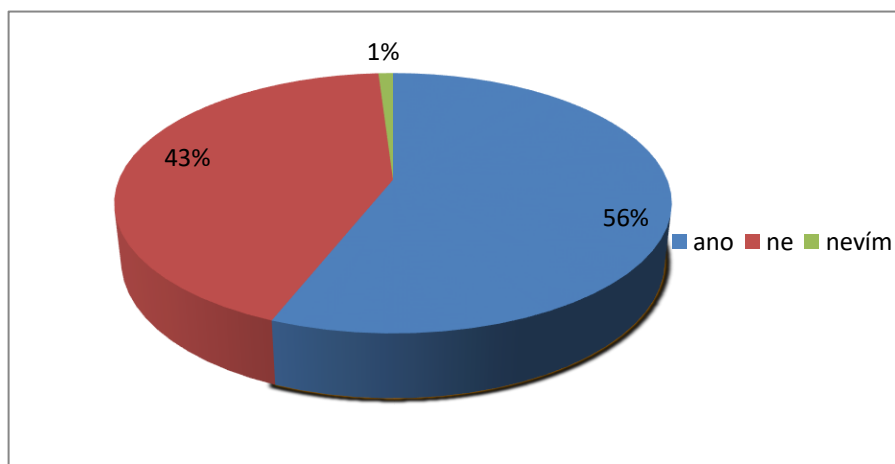
Tato položka v dotazníku měla i kontrolní charakter. Potvrdila nám, že respondenti jsou opravdu začínající učitelé s délkou praxi do tří let. Šest respondentů odpovědělo, že má praxi delší než tři roky, tudíž jejich vyplněné dotazníky nebyly započítány do našeho výzkumu.

4. Měli jste k dispozici uvádějícího učitele?

Tabulka 4: Uvádějící učitel

Možností odpovědi	Respondenti
ano	102
ne	79
nevím	2

Graf 4: Uvádějící učitel



Každému začínajícímu učiteli by měl být přidělen uvádějící učitel, který může být začátečníkovi odbornou i psychickou oporou a omezí jeho profesní nejistotu na minimum (Podlahová, 2004).

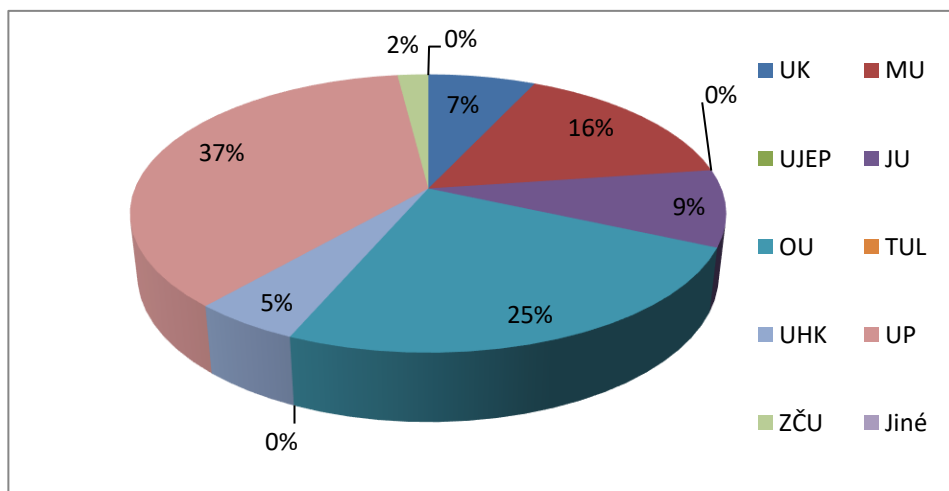
Pouhých 56 % z respondentů, začínajících učitelů, jež se zapojilo do našeho výzkumu, mělo k dispozici uvádějícího učitele, což je dle našeho názoru velmi málo, jelikož je doporučeno přidělit každému začínajícímu učiteli uvádějícího učitele.

5. Jakou vysokou školu máte vystudovanou?

Tabulka 5: Vystudovaná vysoká škola

Možností odpovědi	Respondenti
Univerzita Karlova v Praze	12
Masarykova univerzita v Brně	30
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	0
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	16
Ostravská univerzita v Ostravě	45
Technická univerzita v Liberci	0
Univerzita Hradec Králové	9
Univerzita Palackého v Olomouci	68
Západočeská univerzita v Plzni	3
Jiné:	0

Graf 5: Vystudovaná vysoká škola



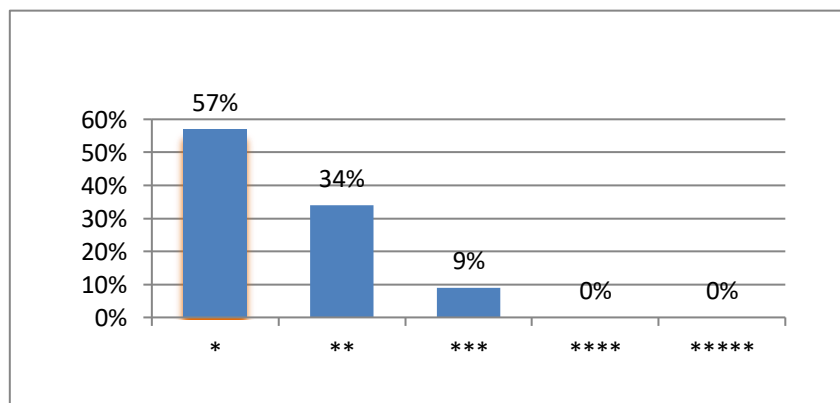
Náš výzkum je zaměřený na začínající učitele z celé České republiky, tudíž jsme se snažili zapojit absolventy z co nejvíce vysokých škol. Celkem se nám podařilo oslovit respondenty ze sedmi různých vysokých škol.

6. Myslíte si, že Vás Vaše studium na VŠ připravilo na komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 6: Připravenost z VŠ

Možností odpovědi	Respondenti
* - minimálně	104
**	62
***	17
****	0
***** - maximálně	0

Graf 6: Připravenost z VŠ



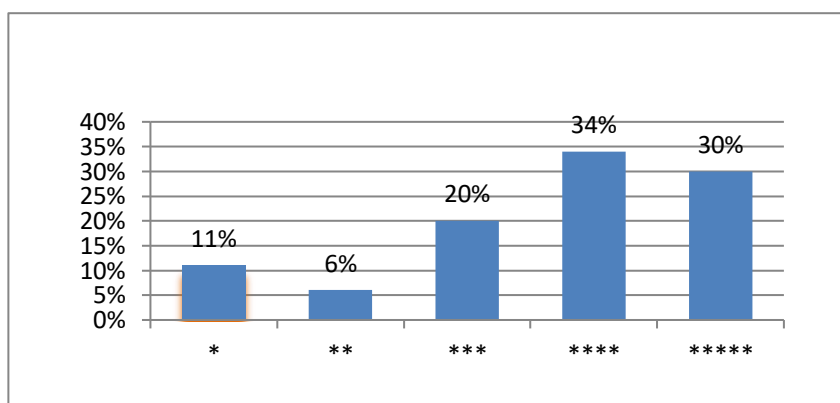
Tento graf nám odkrývá potažmo velký problém. Začínající učitelé – absolventi různých vysokých škol, se shodují v názoru, že je jejich studium na vysoké škole dostatečně nepřipravilo na komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Ani jedna vysoká škola, z našeho průzkumu, nevyčnívala oproti ostatním. Domníváme se tedy, že to je problém celoplošný.

7. Jakou si myslíte, že máte osobnost?

Tabulka 7: Osobnost respondentů

Možností odpovědi	Respondenti
* - spíše introvert	20
**	11
***	36
****	62
***** - spíše extrovert	54

Graf 7: Osobnost respondentů



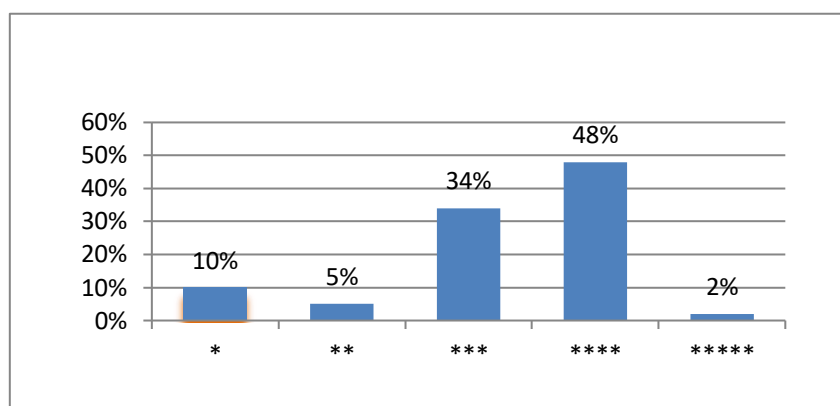
Do dotazníkového šetření se dle otázky č. 7 zapojili respondenti s různou typologií osobnosti. Což bylo potřebné, z důvodů vyhodnocení naší hypotézy č. 2, zda začínající učitelé, kteří se považují za introverty, uvádějí větší problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří se považují za extroverty.

8. Máte potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 8: Potíže v komunikaci

Možností odpovědi	Respondenti
* - zanedbatelné potíže	19
**	10
***	63
****	88
***** - závažné potíže	3

Graf 8: Potíže v komunikaci



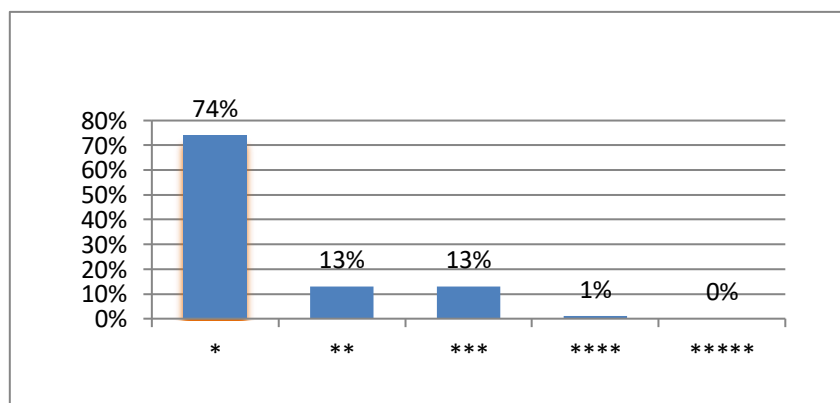
Ze 183 respondentů celkem 15 % má minimální potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků, ale 50 %, tedy přesná polovina všech respondentů, má potíže s onou komunikací.

9. Pomohl Vám uvádějící učitel s komunikací se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 9: Pomoc uvádějícího učitele v komunikaci

Možností odpovědi	Respondenti
* - minimálně	75
**	13
***	13
****	1
***** - maximálně	0

Graf 9: Pomoc uvádějícího učitele v komunikaci



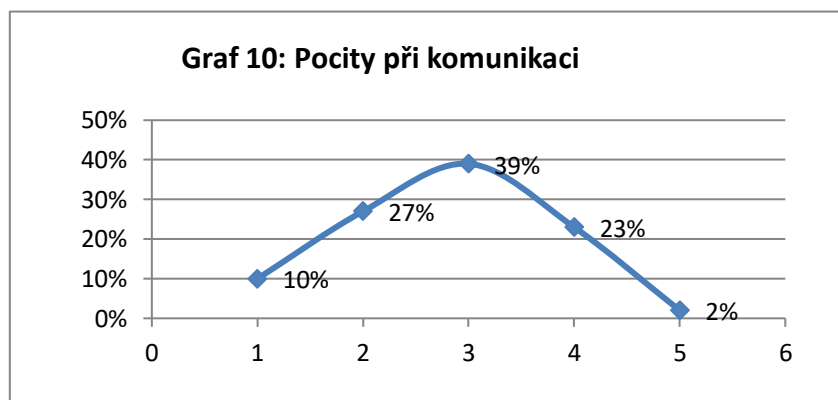
Pouhých 102 respondentů z řad začínajících učitelů (ze všech 183 respondentů) nám odpovědělo, že jim byl přidělen uvádějící učitel. Z těchto respondentů 74 % uvedlo, že uvádějící učitel jim s komunikací se zákonnými zástupci žáků pomáhal minimálně, i když je to jedna z oblastí, ve které lze významně pomoci začínajícímu učiteli. Jak jsme již v teoretické části uvedli, úloha uvádějícího učitele není v České republice legislativně zakotvena a závisí jen na rozhodnutí ředitele školy, zda uvádějícího učitele přiřadí začínajícímu učiteli, či nikoliv.

10. Když komunikujete se zákonnými zástupci žáků, cítíte se:

Tabulka 10: Pocity při komunikaci

Možností odpovědi	Respondenti
* - nejistě	18
**	49
***	71
****	42
***** - velmi jistě	3

Graf 10: Pocity při komunikaci



Nyní se nám poprvé zobrazil graf podobný Gaussově křivce. Neboli nám vyšlo normální rozdělení pravděpodobnosti, což je jedno z nejpoužívanějších rozložení četností výskytu určitého jevu. Má známý zvoncovitý tvar a je typický pro řadu biologických, psychických i sociálních jevů a vlastností. Tedy můžeme říci, že to, jak se cítí začínající

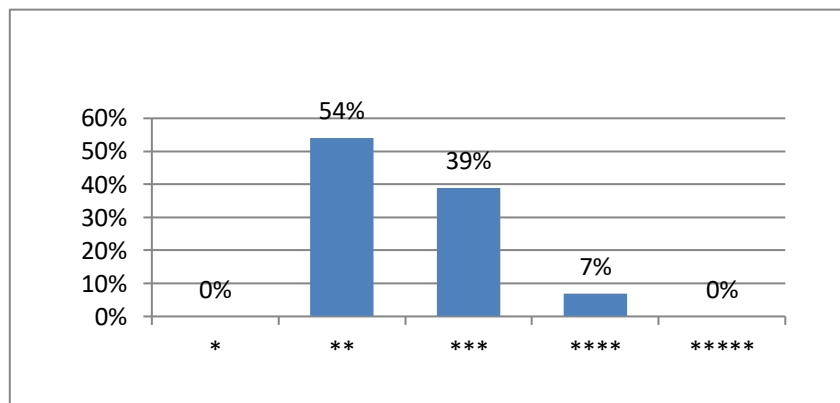
učitelé při komunikaci se zákonnými zástupci žáků je v normálním rozdělení respondentů.

11. Jak hodnotíte Vaši komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 11: Hodnocení komunikace

Možností odpovědi	Respondenti
* - velmi špatná	0
**	99
***	72
****	12
***** - velmi dobrá	0

Graf 11: Hodnocení komunikace



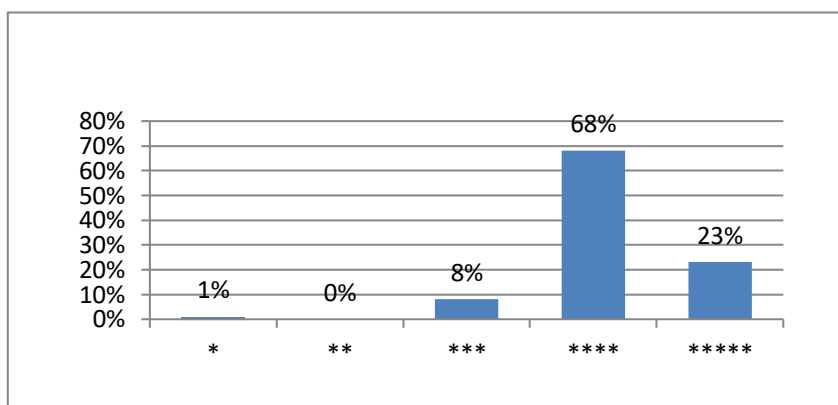
Toto šetření nám prozrazuje, že začínající učitelé hodnotí spíše záporně komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Avšak ani jeden respondent nevedl, že by komunikace se zákonnými zástupci žáků byla velmi velkým nepřekonatelným problémem, což je vlastně pozitivní.

12. Jak velkou důležitost přikládáte přípravě na třídní schůzky?

Tabulka 12: Příprava na třídní schůzky

Možností odpovědi	Respondenti
* - minimální	1
**	0
***	15
****	125
***** - maximální	42

Graf 12: Příprava na třídní schůzky



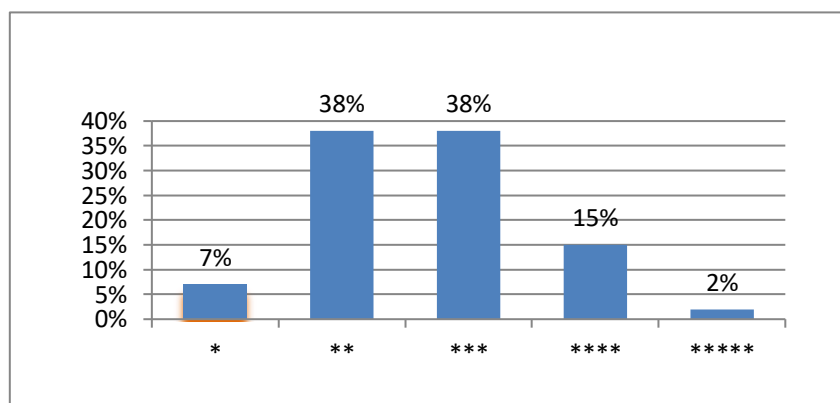
Většina respondentů vnímá nejspíše třídní schůzky jako nejdůležitější interakci mezi školou a zákonnými zástupci žáků. Samotnou přípravu považují za důležitou. Tento graf potvrzuje i šetření autora Čapka z roku 2013, kde v knize *Učitel a rodič* zkoumal postoj učitelů k třídním schůzkám a jak sám uvádí: „*sebehodnocení učitelů vyšlo až příliš shovívavě*“.

13. Postrádáte další vzdělávání na téma komunikace se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 13: Postrádání vzdělávání

Možností odpovědi	Respondenti
* - minimálně	13
**	69
***	69
****	28
***** - maximálně	4

Graf 13: Postrádání vzdělávání



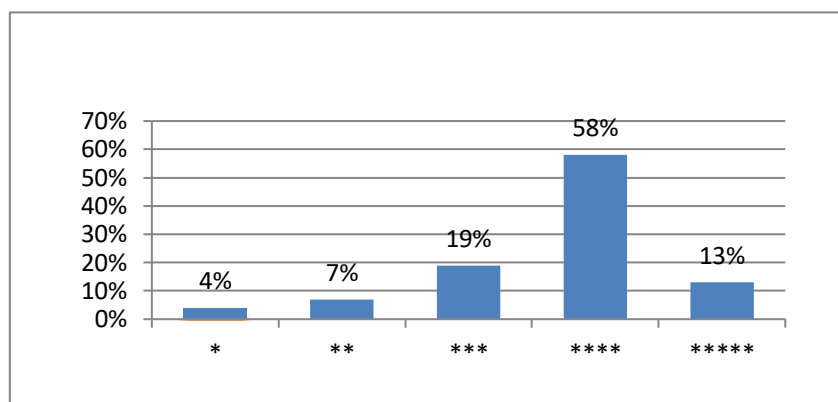
Vzdělávání v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků začínajícím učitelům spíše nechybí. I když je trošku zarážející, že respondenti uvedli, že se na vysoké škole dostatečně nepřípravili na komunikaci se zákonnými zástupci žáků, avšak nyní zmiňují, že nepostrádají další vzdělání.

14. Přihlásili byste se do kurzu zaměřeného na komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 14: Přihlášení na kurz

Možností odpovědi	Respondenti
* - určitě ne	7
**	12
***	34
****	107
***** - určitě ano	23

Graf 14: Přihlášení na kurz



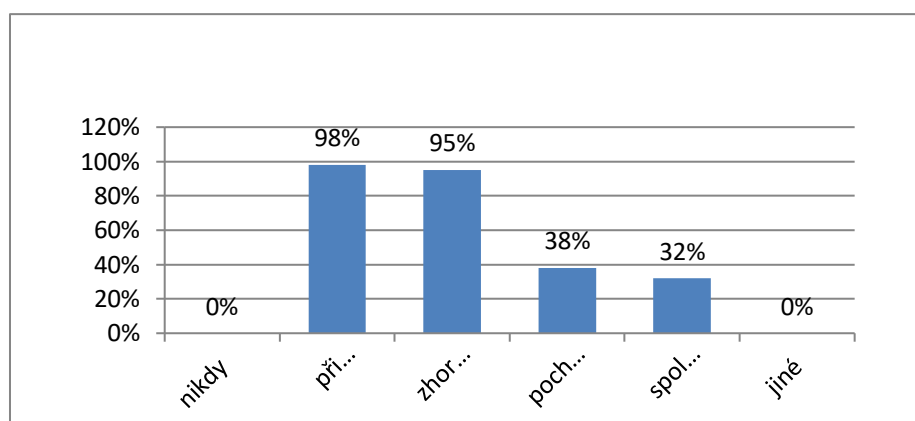
O kurz zaměřený na komunikaci se zákonnými zástupci žáků by byl poměrně velký zájem. I přes výsledky předešlé položky č. 13, kdy respondenti neprojeví jednoznačně převládající názor, jež by směřoval k uspořádání kurzů, projeví u této otázky velký zájem se takového kurzu zúčastnit, pokud by jim byl nabídnut.

15. Kdy zákonné zástupce žáků vyhledáváte?

Tabulka 15: Kdy vyhledávají respondenti zákonné zástupce žáků

Možností odpovědi	Respondenti
nikdy	0
při kázeňských přestupcích	180
zhoršení prospěchu	174
pochvala žáka	69
spolupráce se školou	57
jiné	1

Graf 15: Kdy vyhledávají respondenti zákonné zástupce žáků



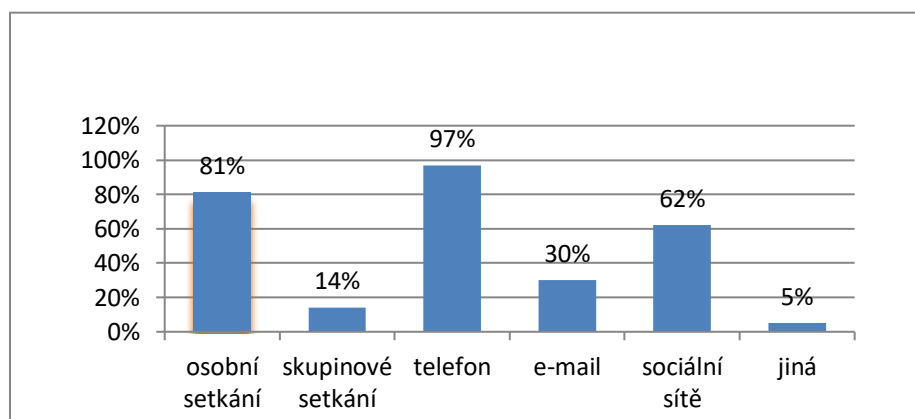
Respondenti z řad začínajících učitelů vyhledávají zákonné zástupce žáků hlavně z důvodů kázeňských přestupků a zhoršení prospěchu. Avšak je důležité si uvědomit, že když zákonní zástupci žáků slyší pouze samá negativa a nemají se začínajícím učitelem žádný neutrální, či pozitivní zážitek týkající se jejich dítěte nebo dětí, je přirozeně spolupráce obtížnější.

16. Jak se zákonnými zástupci žáků komunikujete?

Tabulka 16: Způsob komunikace

Možností odpovědi	Respondenti
osobní setkání	149
skupinové setkání	26
telefon	178
e-mail	55
sociální sítě	113
jiná	9

Graf 16: Způsob komunikace



Volba formy komunikace záleží čistě na stranách, které spolu komunikují. Myslíme si, že tato položka v dotazníkovém šetření je trošku ovlivněná nynější situací ohledně pandemie COVID-19, avšak stejně, poměrně velký podíl komunikace se uskutečňuje osobní formou. Naši respondenti nejvíce komunikují přes telefon. Nejpravděpodobněji z důvodů rychlé zpětné vazby.

V porovnání s výzkumem od Kosíkové z roku 2016 výrazně vzrostla forma komunikace přes sociální sítě. Osobní rozhovor je stále jeden z nejhlavnějších způsobů komunikace mezi učitelem a zákonnými zástupci žáků.

17. Napadá Vás, co by mohlo vylepšit komunikaci mezi Vámi a zákonnými zástupci žáků?

Tato otázka byla otevřená a dobrovolná. 91 % respondentů nám nevedlo žádnou odpověď. Avšak i malý počet odpovědí byl pro nás přínosem.

Odpovědi:

- *aby rodiče měli zájem*
- *poslouchat učitele*
- *ne mít názor, kdo neumí, ten učí*
- *kdyby co týden neměnili rodiče telefonní čísla*
- *větší účast rodičů na třídních schůzkách*
- *větší ochota ze strany rodičů a podpora ředitele*
- *kurz komunikace se zaměřením i na právní předpisy související s komunikací s rodiči*

Nejčastější odpověď našich respondentů z řad začínajících učitelů byla, aby rodiče měli zájem. Dále se pak respondenti zmiňují, že by mohl vylepšit komunikaci zájem, ochota a s tím související větší účast zákonných zástupců žáků na třídních schůzkách. Velmi inspirativní je připomínka ke kurzu a jistě nepodcenitelná touha o podporu ředitele školy v komunikaci.

18. Chcete se k tématu, komunikace začínajícího učitele se zákonnými zástupci žáků, ještě nějak vyjádřit?

Tato otázka byla opět otevřená a dobrovolná. Nikdo z respondentů se nevyjádřil. Z toho tedy usuzujeme, že dotazník byl dostačující a všechny výzkumné položky již byly zodpovězeny.

6.2 Dotazník pro zákonné zástupce žáků

V následující části byla zhotovena deskriptivní analýza z druhého dotazníkového šetření. Tento dotazník byl distribuován k rukám zákonných zástupců žáků, které vyučuje začínající učitel s praxí maximálně tři roky. Pro přehlednost výsledků výzkumu byly odpovědi na jednotlivé položky s otázkami zpracované do tabulek a následně převedené do grafů se zaokrouhlenými procenty na celá čísla. Ke každé otázce byl pak dopsán slovní komentář.

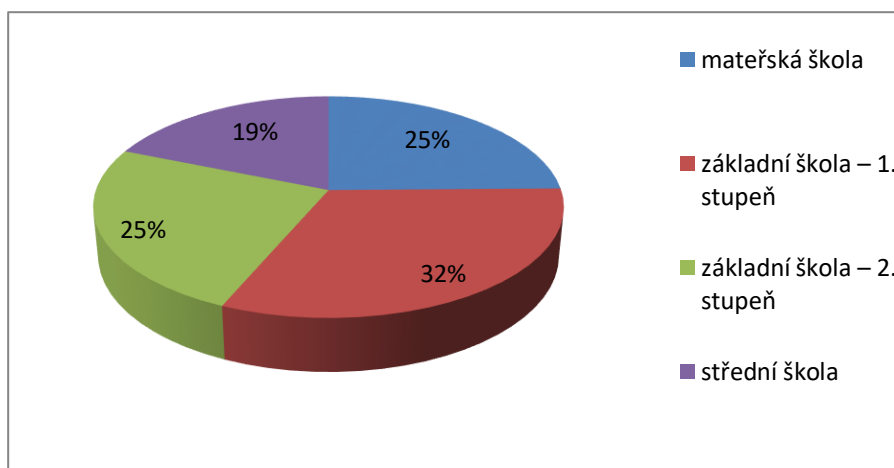
Šetření se zúčastnilo celkem 135 respondentů. Z nichž však 33 respondentů nesplňovalo podmínku, že jejich dítě učí začínající učitel, tudíž jejich odpovědi jsme nezapočítávali. Máme tedy plnohodnotné odpovědi od celkem 102 respondentů.

1. Jakou školu navštěvuje Vaše dítě?

Tabulka 17: Škola dítěte

Možností odpovědi	Respondenti
mateřská škola	25
základní škola – 1. stupeň	33
základní škola – 2. stupeň	25
střední škola	19

Graf 17: Škola dítěte



Do dotazníkového šetření jsme chtěli zapojit celou škálu úrovní vzdělávání, abychom zmapovali celkovou situaci komunikace mezi začínajícími učiteli a zákonnými zástupci žáků, což se nám povedlo a naši

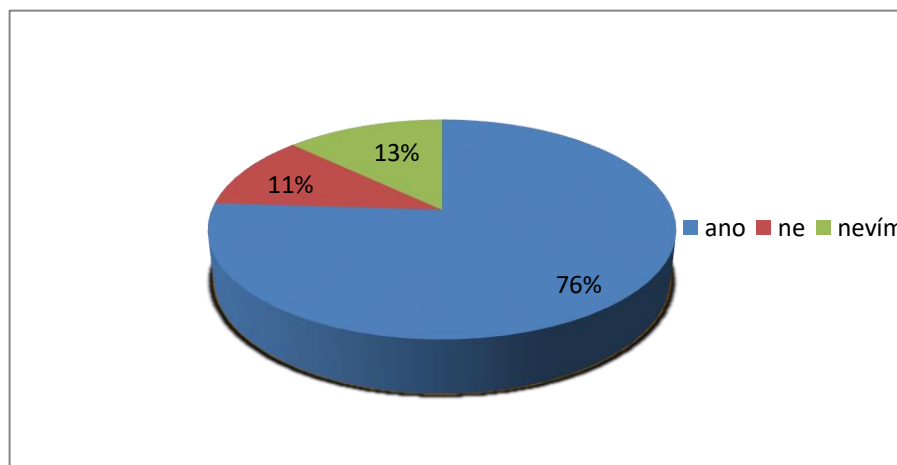
respondenti z řad zákonných zástupců žáků mají děti na různých stupních škol.

2. Vyučuje Vaše dítě začínající učitel? (Vystudovaný učitel s délkou praxe max. tři roky).

Tabulka 18: Dítě vyučuje začínající učitel

Možností odpovědi	Respondenti
ano	102
ne	15
nevím	18

Graf 18: Dítě vyučuje začínající učitel



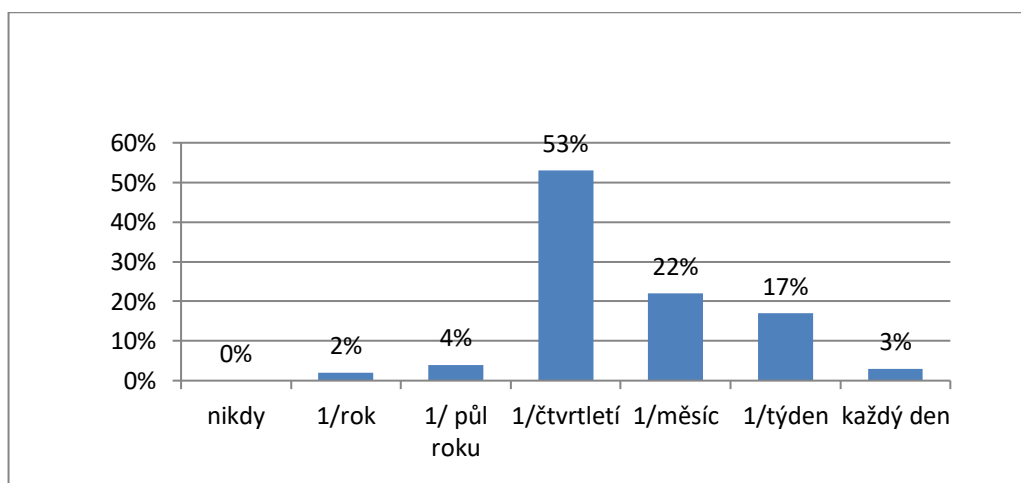
Tato výzkumná položka v dotazníku měla ryze kontrolní charakter. Potvrdila nám, že respondenti jsou opravdu zákonní zástupci žáků, které vyučuje začínající učitel. 33 respondentů nám však odpovědělo, že neví, či jejich dítě nevyučuje začínající učitel, tudíž jejich vyplněné dotazníky nebyly započítány do našeho výzkumu.

3. Jak často komunikujete se začínajícím učitelem Vašeho dítěte?

Tabulka 19: Jak často komunikujete

Možností odpovědi	Respondenti
nikdy	0
jednou ročně	2
jednou za půl roku	4
jednou za čtvrtletí	54
jednou za měsíc	22
jednou za týden	17
každý den	3

Graf 19: Jak často komunikujete



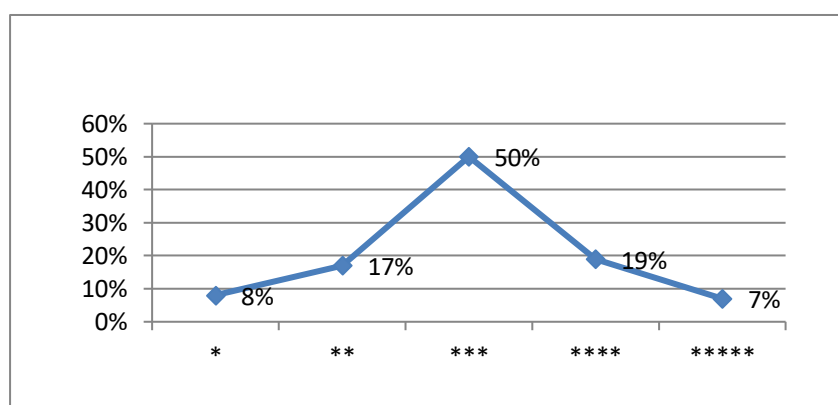
Respondenti nejčastěji komunikují se začínajícím učitelem jednou za čtvrtletí, tedy nejpravděpodobněji na třídních schůzkách. Dále jsme zjistili, že u zákonných zástupců žáků z mateřské školy je komunikace se začínajícím učitelem mnohem četnější, než u zákonných zástupců žáků ze střední školy.

4. Jak hodnotíte Vaši komunikaci se začínajícím učitelem?

Tabulka 20: Hodnocení komunikace

Možností odpovědi	Respondenti
* - velmi špatná	8
**	17
***	51
****	19
***** - velmi dobrá	7

Graf 20: Hodnocení komunikace



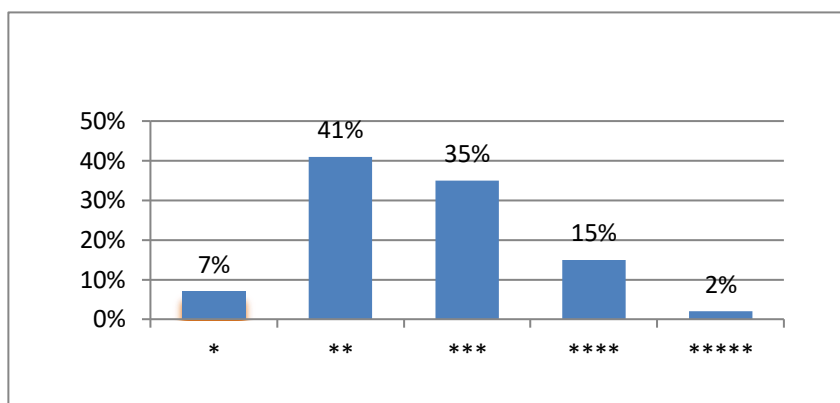
Zákonní zástupci žáků hodnotí komunikaci nejvíce neutrálně, neboli nám vyšla křivka blízka svým tvarem Gaussově křivce, tedy normální rozdělení pravděpodobnosti. Což je jedno z nejpoužívanějších rozložení četností výskytu určitého jevu. Má známý zvoncovitý tvar a je typický pro řadu biologických, psychických i sociálních jevů a vlastností. Tedy můžeme říci, že hodnocení komunikace zákonnými zástupci žáků je v normálním rozdělení respondentů.

5. Důvěřujete začínajícímu učiteli stejně, jako učiteli s delší praxí?

Tabulka 21: Důvěra k začínajícímu učiteli

Možností odpovědi	Respondenti
* - spíše ne	7
**	42
***	36
****	15
***** - spíše ano	2

Graf 21: Důvěra k začínajícímu učiteli



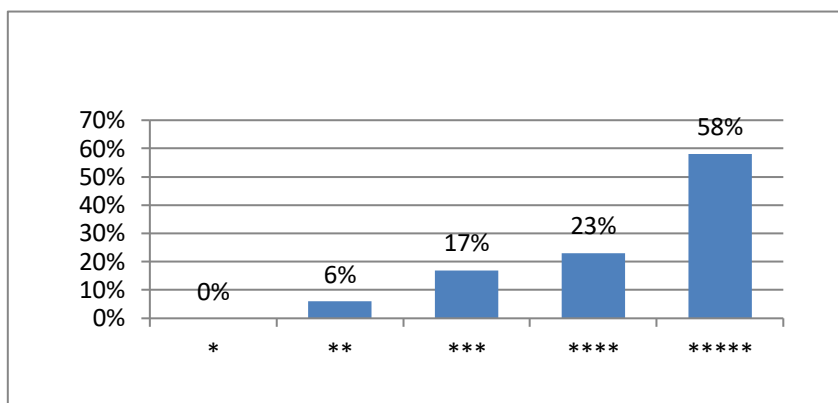
Respondenti příliš nedůvěřují začínajícím učitelům. Vyjadřovali podstatně větší důvěru učiteli expertovi – učiteli s delší praxí ve školství.

6. Je dle Vás důležitá komunikace s učitelem?

Tabulka 22: Důležitost komunikace

Možností odpovědi	Respondenti
* - zanedbatelně	0
**	3
***	17
****	23
***** - velmi důležitá	59

Graf 22: Důležitost komunikace



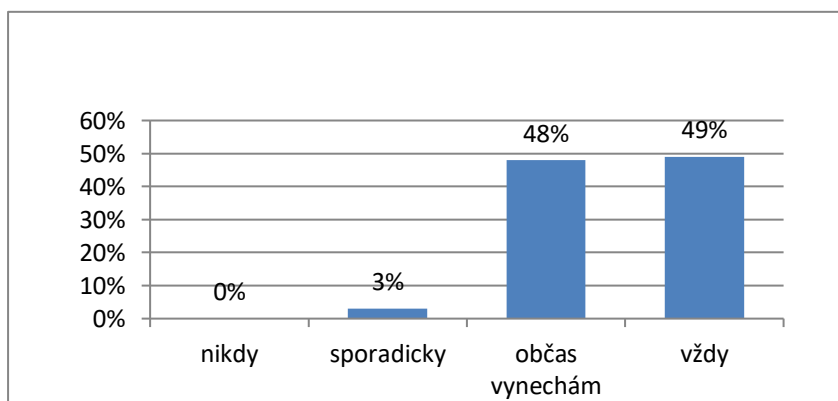
Většina respondentů se shodla, že komunikace s učitelem je velmi důležitá. Za zanedbatelnou ji nepovažuje ani jeden respondent.

7. Chodíte na třídní schůzky?

Tabulka 23: Účast na třídních schůzkách

Možností odpovědi	Respondenti
nikdy	0
sporadicky	3
občas vynechám	49
vždy	50

Graf 23: Účast na třídních schůzkách



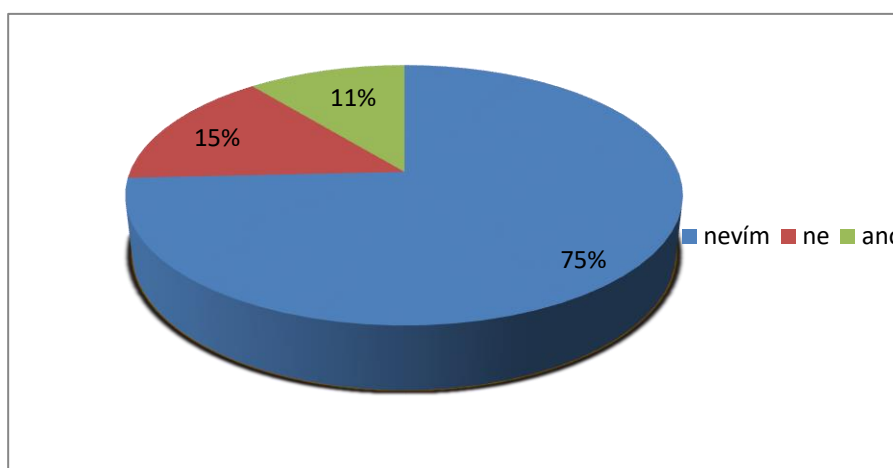
Výzkumné šetření nám ukázalo, že zákonní zástupci vnímají za důležitou komunikaci s učitelem, proto se také snaží chodit pravidelně na třídní schůzky.

8. Pořádá Vaše škola akce pro zlepšení komunikace se zákonnými zástupci žáků?

Tabulka 24: Akce školy pro rodiče

Možností odpovědi	Respondenti
nevím	76
ne	15
ano	11

Graf 24: Akce školy pro rodiče



Graf 24: Akce školy pro rodiče

Tato otázka nám odkrývá, že 75 % dotazovaných zákonných zástupců žáků vůbec nemá ani tušení, zda škola pořádá nějaké akce zaměřené na komunikaci mezi školou a rodinou. Myslíme si, že více zkoumaných škol (zapojených do našeho výzkumného šetření) tyto akce pořádají, avšak nejspíše o nich nedostatečně informují zákonné zástupce žáků.

I když autoři píší, že školy většinou nepřicházejí s jinými a novými nápady na způsoby rozvíjení tohoto vztahu – nevztahu (Rabušicová in Čapek, 2013). A ani rodiče obvykle nepřekypují nápady a iniciativou, soustředí se především na hladký průběh docházky svých dětí (Čapek, 2013).

9. Napadá Vás, jak by se dala zlepšit komunikace mezi Vámi a začínajícím učitelem?

Tato otázka byla otevřená a dobrovolná. 84 % respondentů nám neopovědělo.

Odpovědi:

- *průběžně informovat, ne raz za půl roku vynadat co vše dítě dělá špatně*
- *nějaké akce (tato či velmi obdobná odpověď byla 9krát zmíněna)*
- *Rodiče vítání*
- *nenapadá*
- *sezení s rodiči*
- *třídní schůzky ve třech (učitel, rodič, žák)*
- *více mluvit*
- *pravidelné konzultace, častěji než každé čtvrtletí*

Zákonní zástupci žáků, dle zjištěných odpovědí, většinou neuvádí konkrétní nápady, jak by mohli komunikaci se začínajícím učitelem vylepšit, avšak uvádí zájem o akce na zlepšení této komunikace.

Toto zjištění i potvrzuje výzkumné šetření, z již napsané diplomové práce, že alespoň 30 % rodičů a učitelů je ochotno účastnit se mimoškolních aktivit. Tato hypotéza se potvrdila. Účastnit se mimoškolních aktivit je ochotno 87,5 % učitelů, 58,3 % rodičů dětí z prvního stupně a 37,9 % rodičů z druhého stupně. Potenciál pro spolupráci je tedy veliký (Kosíková, 2016).

10. Chcete se k tématu komunikace začínajícího učitele a zákonného zástupce žáků, ještě nějak vyjádřit?

Tato otázka byla také otevřená a dobrovolná. 9 % respondentů nám na ni odpovědělo.

Odpovědi:

- *dokud rodič nic nechce po učiteli, vše je ok...jakmile je nějaký problém, komunikace vážne*

- *ještě jsme neměli třídní schůzky*
- *když není problém, vše je v pohodě, jakmile nastane problém, nestačím se divit*
- *sám nemá děti a nám bude radit*
- *chce to jen toleranci*
- *nechci, či ne (tato odpověď celkem 88krát)*

Většina věcných odpovědí souvisí s výrokem, že existuje předpoklad učitelů, že rodina je součástí problému a musí změnit strategie výchovy dítěte. Učitelé tedy delegují zásadní řešení potíží na zákonné zástupce žáků a sami si vyhrazují jen roli experta na školní prostředí (Štech, 2013).

7 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

V této kapitole zformulujeme nulové hypotézy, statistickou metodou vypočteme (test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku), zda alternativní hypotézy můžeme přijmout, či nikoliv.

Před statistickým testováním jednotlivých hypotéz bylo nutné zformulovat nulové hypotézy. Naše hypotézy jsou tzv. alternativní hypotézy, které přesně vymezují, do jaké situace se dostáváme, když nulová hypotéza neplatí. Poté, co byly zformulovány nulové hypotézy, a byla nasbírána data, spočteme pravděpodobnost, s jakou bychom mohli obdržet pozorovaná data, nebo data stejně, či ještě více odporující nulové hypotéze, za předpokladu, že nulová hypotéza je pravdivá. Tato pravděpodobnost se nazývá dosažená hladina významnosti a ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %) (Chráska, 2016).

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku využijeme, protože rozhodujeme, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí dotazníkového šetření.

Hypotéza 1: Ženy, jako začínající učitelé, vnímají větší potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé – muži.

Nulová hypotéza 1: Ženy, jako začínající učitelé, nevnímají větší potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé – muži.

Tabulka 25: První hypotéza

	*	**	***	****	*****	Σ
ženy	7 (12)	3 (6)	52 (40)	52 (56)	3 (2)	117
muži	12 (7)	7 (4)	11 (23)	36 (32)	0 (1)	66
Σ	19	10	63	88	3	183

(* - zanedbatelné potíže až ***** - závažné potíže)

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem). Tabulka byla sestavena z dotazníkového šetření, konkrétně z první a osmé položky dotazníku pro začínající učitele.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost tj. $2,08+1,5+3,6+0,29+0,5+3,57+2,25+6,26+0,5+1=21,55$.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$.

Podle tabulek je $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Jelikož $21,55 > 9,488$, můžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout a přijmout alternativní hypotézu č. 1.

Hypotéza 2: Jestliže se začínající učitelé považují za introverty, uvádějí větší problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří se považují za extroverty.

Nulová hypotéza 2: Jestliže se začínající učitelé považují za introverty, neuvádějí větší problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří se považují za extroverty.

Tabulka 26: Druhá hypotéza

	*	**	***	****	*****	Σ
* - introvert	0 (0)	8 (11)	8 (8)	4 (1)	0 (0)	20
**	0 (0)	6 (6)	4 (4)	1 (1)	0 (0)	11
***	0 (0)	27 (20)	8 (14)	1 (2)	0 (0)	36
****	0 (0)	37 (34)	23 (24)	2 (4)	0 (0)	62
***** - extrovert	0 (0)	21 (29)	29 (21)	4 (4)	0 (0)	54
Σ	0	99	72	12	0	183

(* - velmi špatná komunikace až ***** - velmi dobrá komunikace)

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem). Tabulka byla sestavena z dotazníkového šetření, konkrétně ze sedmé a z jedenácté položky dotazníku pro začínající učitele.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost tj. $0,82+2,45+0,26+2,21+2,57+0,04+3,05+9+0,5+1=21,9$.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (5 - 1) \cdot (5 - 1) = 16$.

Podle tabulek je $\chi^2_{0,05}(16) = 26,296$. Jelikož $21,9 < 26,296$, můžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 přijmout a musíme odmítnout alternativní hypotézu č. 2.

Hypotéza 3: Začínající učitelé, kteří neměli přiděleného uvádějího učitele, mají větší zájem o kurz zaměřený na komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří dostali přiděleného uvádějího učitele.

Nulová hypotéza 3: Začínající učitelé, kteří neměli přiděleného uvádějího učitele, nemají větší zájem o kurz zaměřený na komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří dostali přiděleného uvádějího učitele.

Tabulka 27: Třetí hypotéza

	*	**	***	****	*****	Σ
přidělen uvádějí	1 (4)	7 (7)	15 (18)	65 (60)	14 (13)	102
nepřidělen uvádějí	6 (3)	5 (5)	17 (14)	42 (47)	9 (10)	79
Σ	7	12	32	107	23	181

(* - určitě ne (zájem o kurz) až ***** - určitě ano)

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem). Tabulka byla sestavena z dotazníkového šetření, konkrétně ze čtvrté a ze čtrnácté položky dotazníku pro začínající učitele.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost tj. $2,25+3+0,5+0,64+0,42+0,53+0,08+0,1=7,52$.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$.

Podle tabulek je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Jelikož $7,52 < 9,488$, můžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 přijmout a musíme odmítnout alternativní hypotézu č. 3.

Hypotéza 4: Zákonní zástupci žáků přikládají větší důležitost komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na mateřské škole a na 1. stupni základní školy, než komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na 2. stupni základní školy a na střední škole.

Nulová hypotéza 4: Zákonní zástupci žáků nepřikládají větší důležitost komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na mateřské škole a na 1. stupni základní školy, než komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na 2. stupni základní školy a na střední škole.

Tabulka 28: Čtvrtá hypotéza

	*	**	***	****	*****	Σ
MŠ a 1. st. ZŠ	0 (0)	0 (2)	6 (10)	3 (13)	49 (34)	58
2. st. ZŠ a SŠ	0 (0)	3 (1)	11 (7)	20 (10)	10 (25)	44
Σ	0	3	17	23	59	102

(* - zanedbatelně důležitá komunikace až ***** - velmi důležitá)

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem). Tabulka byla sestavena z dotazníkového šetření, konkrétně z první a z šesté položky dotazníku pro zákonné zástupce žáků.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost tj. $2+4+1,6+2,29+7,69+10+6,62+9=43,2$.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$.

Podle tabulek je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Jelikož $43,2 > 9,488$, můžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout a přijmout alternativní hypotézu č. 4.

Hypotéza 5: Zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za špatnou, komunikují se začínajícím učitelem méně, než zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za dobrou.

Nulová hypotéza 5: Zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za špatnou, nekomunikují se začínajícím učitelem méně, než zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za dobrou.

Tabulka 29: Pátá hypotéza

	*	**	***	****	*****	Σ
Nikdy	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
jednou ročně	0 (0)	1 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	2
jednou za půl roku	1 (0)	2 (1)	1 (2)	0 (1)	0 (0)	4
jednou za čtvrtletí	4 (4)	6 (9)	38 (27)	6 (10)	0 (4)	54
jednou za měsíc	3 (2)	5 (4)	5 (11)	9 (4)	0 (2)	22
jednou za týden	0 (1)	3 (3)	6 (9)	2 (3)	6 (1)	17
každý den	0 (0)	0 (1)	0 (2)	2(1)	1 (0)	3
Σ	8	17	51	19	7	102

(* - velmi špatná komunikace až ***** - velmi dobrá komunikace)

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem). Tabulka byla sestavena z dotazníkového šetření, konkrétně ze třetí a ze čtvrté položky dotazníku pro zákonné zástupce žáků.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost tj. $0,5+1+1+1+0,25+1+0,5+4,48+3,27+1+2+1+1,6+6,25+0,33+1+4+2+25=57,18$.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (7 - 1) \cdot (5 - 1) = 24$.

Podle tabulek je $\chi_{0,05}^2(24) = 36,415$. Jelikož $57,18 > 36,415$, musíme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout a přijmout alternativní hypotézu č. 5.

8 DISKUZE

V poslední kapitole diplomové práce máme prostor k diskuzi, zhodnocení práce, zamyšlením se nad limity výzkumného šetření a k doporučení možností, jak zlepšit komunikaci mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků.

8.1 Výzkumné otázky

1. Existuje problém u začínajících učitelů s komunikací se zákonnými zástupci žáků?

V dotazníku jsme začínajícím učitelům položili tři obdobné položky, které by nám měly nastínit, zda začínající učitelé mají problém s komunikací se zákonnými zástupci žáků. První položka (otázka č. 8 v dotazníku pro začínající učitelé) byla přímo, zda mají potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků. Na tuto otázku nám 34 % odpovědělo neutrálně a přesně 50 %, tedy polovina všech respondentů, odpovědělo, že mají potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků. Na druhou položku (otázka č. 10 v dotazníku pro začínající učitelé), jak se cítí začínající učitelé při komunikaci, nám 37 % respondentů odpovědělo, že se cítí nejistě, 39 % neutrálně a 25 % se cítí jistě při komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Druhá otázka nám jemně nastiňuje, že nějaký problém v komunikaci nejspíš existuje. A třetí položka (otázka č. 11 v dotazníku pro začínající učitelé), jak by ohodnotili začínající učitelé onu komunikaci, nám existenci problému definitivně potvrzuje. Sice 39 % respondentů se vyjádřilo opět neutrálně, avšak 54 % respondentů hodnotí komunikaci za špatnou. Za velmi výbornou komunikaci nehodnotí ani jeden ze všech respondentů.

2. Považují se začínající učitelé po studiu vysoké školy dostatečně připraveni na komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

Do dotazníkového šetření se zapojili začínající učitelé – absolventi z různých vysokých škol (otázka č. 5 v dotazníku pro začínající učitelé). Avšak ani jeden respondent nám neodpověděl, že by ho jeho studium na vysoké škole nějakým způsobem připravilo na komunikaci se zákonnými zástupci žáků (otázka č. 6 v dotazníku pro začínající učitelé). Sice 17 respondentů odpovědělo neutrálně, avšak 81 % všech dotazujících nám odpovědělo, že je jejich studium na vysoké škole dostatečně nepřipravilo na onu komunikaci a dokonce 57 % respondentů uvedlo, že jejich příprava na vysokých školách byla naprosto minimální na

komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Studenti sice absolvují mnoho hodin praxe za své studium, kde se seznámí s komunikací s žáky, se školním kolektivem, avšak komunikace se zákonnými zástupci žáků chybí.

3. Dostávají začínající učitelé přiděleného uvádějíciho učitele?

Přímo na položku v dotazníku (otázka č. 4 v dotazníku pro začínající učitelé), zda měli začínající učitelé uvádějíciho učitele, nám 56 % respondentů odpovědělo, že ne, což je víc jak polovina všech dotazovaných. S porovnáním s výsledky dotazníkového šetření ČŠI (jedná se o inspekční činnost ve školním roce 2016/2017) mělo ve školním roce 2016/2017 přiděleno uvádějíciho učitele 51,9 % dotázaných začínajících učitelů v mateřských školách (n = 361 začínajících učitelů) a 51,1 % na základních školách (n = 557 začínajících učitelů), na středních školách to byla necelá polovina (45,9 %) začínajících učitelů (n = 161 začínajících učitelů)

4. Mají začínající učitelé zájem o další vzdělávání na téma komunikace se zákonnými zástupci žáků?

Další vzdělávání v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků začínající učitelé nepostrádají (otázka č. 13 v dotazníku pro začínající učitelé). Jinými slovy nevyhledávají ji. Avšak o kurz zaměřený na komunikaci se zákonnými zástupci žáků by byl poměrně velký zájem (otázka č. 14 v dotazníku pro začínající učitelé). Takže, kdyby začínajícím učitelům tento kurz byl nabídnut, přivítali by jej a ihned by se 72 % respondentů přihlásilo. Dokonce i z řad respondentů přišel návrh o rozšíření tématu kurzu o právní předpisy týkající se komunikací se zákonnými zástupci žáků.

5. Mají zákonní zástupci důvěru k začínajícímu učiteli stejnou, jako k učiteli s delší praxí (učiteli expertovi)?

Respondenti na položku v dotazníku (otázka č. 5 v dotazníku pro zákonné zástupce žáků), zda důvěřují začínajícímu učiteli stejně, jako učiteli s delší praxí odpověděli, že 44 % spíše ne, 37 % neutrálně a pouhých 19 %, že začínajícímu učiteli důvěřují. Jistě mají větší důvěru k učiteli expertovi – učiteli s delší praxí ve školství, než začínajícímu učiteli. I položka (otázka č. 4 v dotazníku pro zákonné zástupce žáků), jak hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem, nevyšla tak, abychom mohli tvrdit, že zákonní zástupci žáků mají důvěru v začínajícím učiteli. 28 % respondentů totiž hodnotí komunikaci za špatnou a jen 20 % za dobrou.

8.2 Shrnutí získaných dat

V diplomové práci jsme analyzovali problémy začínajících učitelů v komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Zjistili jsme, že začínající učitelé nejsou připraveni z vysokých škol na komunikaci se zákonnými zástupci žáků. S nimi se většinou setkají až v samotném zaměstnání. Dokonce ne všichni začínající učitelé dostávají přiděleného uvádějího učitele, a když ano, tak jim, dle našich oslovených respondentů, uvádějí učitel v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků ve většině případů nepomáhá, neradí, nesdílí svoje zkušenosti. Z testování hypotéz nám vyšlo najevo, že pohlaví začínajícího učitele ovlivňuje vnímání potíží s komunikací se zákonnými zástupci žáků. Ženy vnímají větší potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků, než muži. Myslíme si, že to je i díky tomu, že muži mívají větší vrozenou autoritu ve srovnání se ženami. Naopak osobnost začínajícího učitele na onu komunikaci vliv nemá. Zda se začínající učitel považuje za introverta, nebo ne, neuvádí úměrně větší či menší problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Dalším zajímavým zjištěním je, že začínající učitelé, kteří neměli přiděleného uvádějího učitele, nemají větší zájem o kurz zaměřený na komunikaci se zákonnými zástupci žáků, než začínající učitelé, kteří dostali přiděleného uvádějího učitele. Mysleli jsme si, že by začínající učitelé bez uvádějího učitele uvítali další vzdělávání na téma komunikace se zákonnými zástupci žáků a měli by potřebu s někým konzultovat tuto problematiku a nabýt informace z této oblasti, jelikož nemají příležitost získat cenné rady a zkušenosti od svého uvádějího učitele.

Problém komunikace jsme zkoumali i u druhé strany, tedy u zákonných zástupců žáků. Jak oni vnímají, hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem. Dle našeho výzkumu, i u zákonných zástupců se objevují problémy v komunikaci a začínajícímu učitelé nedůvěřují tak, jako učitelé s delší praxí (učitelé expertovi). Potvrdila se nám naše hypotéza, že zákonní zástupci žáků přikládají větší důležitost komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na mateřské škole a na 1. stupni základní školy, než komunikaci mezi nimi a začínajícími učiteli na 2. stupni základní školy a na střední škole. Myslíme si, že toto zjištění plyne z odpovědnosti a kontroly zákonných zástupců svých dětí. Čím je dítě starší, tím mu zákonní zástupci dopřávají více svobody a učí je být samostatným a zodpovědným. Je tedy přirozené, že se zvyšujícím věkem žáka, zákonní zástupci

již nemají potřebu každý týden komunikovat s učitelem stejně často, jako když je dítě prvním rokem v mateřské škole. Avšak je prokázáno, že zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za špatnou, komunikují se začínajícím učitelem méně, než zákonní zástupci žáků, kteří hodnotí komunikaci se začínajícím učitelem za dobrou. Z tohoto plyne, že by zákonní zástupci žáků měli více iniciativně komunikovat se začínajícím učitelem. Ať už osobní komunikací, nebo se zapojit do školních akcí, nabídnout svou spolupráci či pomoc. Díky těmto krokům pak jistě dojde ke zlepšení vzájemné komunikace.

Když porovnáme náš výzkum, z pohledu potíží v komunikaci se začínajícím učitelem, jasně vidíme, že fakt, že je učitel začínající, velmi ovlivňuje odpovědi respondentů. Dle našeho výzkumu má totiž většina začínajících učitelů i zákonných zástupců potíže s komunikací. Dle výzkumu od Kosíkové (2016) na spokojenost komunikace mezi zákonnými zástupci žáků a učiteli, vyšlo, že alespoň 75 % rodičů a učitelů je spokojeno se vzájemnou komunikací. Dokonce se vzájemnou komunikací je spokojeno 90,5 % zákonných zástupců žáků prvního stupně, 96,6 % zákonných zástupců žáků druhého stupně a 87,5 % učitelů. Z výsledků vyplývá, že komunikace ve směru učitel – zákonný zástupce žáka, je na velmi vysoké úrovni. Na druhou stranu komunikace zákonný zástupce žáka – učitel, vyžaduje trochu posílit. Učitelé by se tedy měli zaměřit na posílení motivace zákonných zástupců žáků, jak s nimi komunikovat, dávat jim ke komunikaci podněty a příležitosti.

Zajímavostí jistě je i výzkum, koho upřednostňují samotní žáci. Jestli učitele experta (s delší praxí), nebo začínajícího učitele. Šprtová (2018) ve své diplomové práci uvádí, že 31 % žáků upřednostňuje začínajícího učitele a 43 % učitele experta.

8.3 Doporučení

Naše výzkumné šetření se jistě může stát podnětem k zefektivnění výuky studentů na vysokých školách. Doporučili bychom určitě zapojit do předmětu pedagogické komunikace, jež je vyučován na pedagogických fakultách, i komunikaci se zákonnými zástupci žáků a téma třídní schůzky. Jak se na ně připravit, jak je vést, atd. Také kontakt praktikanta (studenta vysoké školy na

praxi) se zákonnými zástupci žáků, alespoň ve formě náslechlů, by byl neocenitelným přínosem.

Určitě bychom doporučili připravit a uskutečnit další vzdělávání zaměřené na komunikaci mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků. Z našeho šetření vyšlo najevo, že by začínající učitelé o přihlášení na toto další vzdělávání měli zájem. A my zastáváme názor, že další vzdělávání by mohlo komunikaci mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků vylepšit.

Také jsme dotazníkovým šetřením zjistili, že začínající učitelé vyhledávají zákonné zástupce žáků hlavně z důvodů kázeňských přestupků a zhoršení prospěchu. Avšak je důležité si uvědomit, že když zákonní zástupci žáků slyší pouze samá negativa a nemají se začínajícím učitelem žádný neutrální, či pozitivní zážitek týkající se jejich dítěte nebo dětí, je přirozeně spolupráce obtížnější. Proto bychom doporučili začínajícím učitelům více chválit žáky jejich zákonným zástupcům.

Zákonní zástupci žáků nám v dotazníkovém šetření sdělili, že by uvítali akce na zlepšení komunikace se začínajícími učiteli. Mnoho zákonných zástupců však ani neví, zda škola nějaké takové akce vůbec pořádá. Proto bychom určitě doporučili pořadat tyto akce, jako jsou např. Rodiče vítáni, čajovny, pravidelné konzultace apod. A hlavně, viditelně propagovat akce podobného typu, aby byli zákonní zástupci žáků dostatečně informováni.

Dále bychom rádi navrhli začínajícím učitelům zapojit se do iniciativy Otevřeno, z. s., která se snaží pomoci nejen začínajícím učitelům, ale i obecně zlepšit přípravu učitelů na pedagogických fakultách. Začínající učitelé se mohou také připojit do společného chatu, či sledovat blog na Instagramu: A ty fakt učíš? Mohou zde nalézt zkušenosti a rady ostatních začínajících učitelů.

Jistě bychom byli rádi, kdyby se této problematice věnovalo více pozornosti. Udělaly by se další průzkumy a více se o komunikaci mezi začínajícími učiteli a zákonnými zástupci mluvilo, tzn. dostat více do povědomí tuto problematiku.

8.4 Limity výzkumného šetření

Jako limit vnímáme, že většina práce byla psána v nouzovém stavu České republiky. Tudíž veškerá komunikace jak s vedoucí práce, tak s respondenty, probíhala bezkontaktně. Měli jsme v prvotním plánu výsledky výzkumného šetření doplnit o rozhovory začínajících učitelů. Ale máme za to, že výpovědi tváří v tvář jsou lépe pochopeny a uchopeny v interakci. Programy Skype a podobné, nikdy nenahradí 100% osobní komunikaci. Např. nevíme, kdo ovlivňuje dotazovaného, kdo je s ním v místnosti, kdo ho při rozhovoru rozptyluje a snižuje koncentraci, a podobně.

Další limit výzkumného šetření je určitě u respondentů z řad zákonných zástupců žáků. Tito respondenti se k dotazníku dostali pomocí žádosti o vyplnění dotazníků od začínajícího učitele, či ředitele školy. Tato žádost zákonným zástupcům se dostavila pouze přes internet (e-mail, či elektronický program jednotlivých škol). Zákonní zástupci jsou v této době pandemie COVID-19 velmi zaneprázdnění a přehlceni informacemi ze školy. Tudíž dobrovolný dotazník vyplnilo jen mizivé procento všech dotazovaných. A také, dle našeho názoru, dotazník vyplnili jen ti zákonní zástupci žáků, kteří mají zájem o spolupráci a komunikaci se školou. Zákonní zástupci, kteří nemají zájem o onu spolupráci a o komunikaci se ani do našeho výzkumného šetření nezapojili a my tak nemáme jejich data k doplnění a upřesnění výsledků diplomové práce.

A za nemalý limit práce, považujeme i osobní nezkušenost. Sama autorka má sice roky praxe ve školství, ale jako vychovatelka na domově mládeže při střední škole. Nyní dokončuje vysokou školu a po mateřské nastoupí jako začínající učitel do školy. Bude se sama potýkat s komunikací se zákonnými zástupci žáků. Bohužel, zatím nemůžeme srovnat její osobní zkušenosti s naším výzkumem.

8.5 Zhodnocení práce

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na seznámení se s potřebnými pojmy, aby čtenář, který není znalý této problematiky, mohl lépe porozumět následující empirické části. V ní jsme se zaobírali výzkumným šetřením, které bylo realizováno díky respondentům z řad začínajících učitelů a zákonných zástupců žáků, které vyučují začínající učitelé. Dotazníky byly

sestaveny tak, aby z následné analýzy a interpretace bylo možné dosáhnout hlavního výzkumného cíle. Jednotlivé odpovědi jsme vložili do tabulek a sestavili jim příslušný, přehledný graf se zaokrouhlenými procenty na celá čísla. Na základě zjištěných údajů jsme vyhodnotili hypotézy a zodpověděli výzkumné otázky.

9 ZÁVĚR

Záměrem této diplomové práce bylo analyzovat problémy v komunikaci začínajících učitelů se zákonnými zástupci žáků. Bohužel jsme zjistili, že se potíže s komunikací opravdu u většiny začínajících učitelů vyskytují. Větší problémy mají ženy, jako začínající učitelky, než muži, ale i ti uvádějí značné potíže při komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Zákonní zástupci žáků také vnímají komunikaci se začínajícími učiteli za problematickou. Avšak největší problém v komunikaci uvádějí ti zákonní zástupci žáků, kteří komunikují se zákonnými zástupci v menší míře.

Jelikož je komunikace mezi zákonnými zástupci žáků a začínajícími učiteli velice důležitá a nezbytná, je tedy nutné problémy v komunikaci eliminovat. Například tím, že zákonní zástupci žáků se více zapojí do aktivit školy a budou častěji komunikovat s učiteli. Škola bude více spolupracovat se zákonnými zástupci žáků. Začínající učitelé budou žáky zákonným zástupcům více chválit a bude jim udělen uvádějící učitel, který jim pomůže s onou komunikací.

V diplomové práci jsme také nastínili, jak by vysoké školy mohly přispět k nácviku komunikace, tj. že budoucí začínající učitelé, by již jako studenty, měly konfrontovat s touto problematikou, jak na přednáškách, tak i v praxi.

Ve výzkumu jsme také navrhovali další vzdělávání zaměřené na komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Zjistili jsme, že by se začínající učitelé na tato další vzdělávání rádi přihlásili. Myslíme si tedy, že tato diplomová práce může být přínosným podkladem pro zorganizování těchto vzdělávacích akcí, popř. podnětem k úpravě náplně vysokoškolské přípravy budoucích učitelů na své zaměstnání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické citace:

- BAJTOŠ, J.; HONZÍKOVÁ, J., *Vybrané statě školní pedagogiky*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. 192 s. ISBN 978-80-7043-595-3.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I., *Komunikativní dovednosti*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2002. 51 s. ISBN 80-244-0160-6.
- BROCK, B. L.; GRADY M. L., *From First-Year to First-Rate: Principals Guiding Beginning Teachers*. 1. vyd. California, 2007. 147 s. ISBN 978-14-1291-603-5.
- ČAKRT, M., *Typologie osobnosti pro přátelé, milence, manžele, dospělé a děti*. 1. vyd. Praha, 2008. 361 s. ISBN 978-80-7261-112-6.
- ČAPEK, R., *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vyd. Praha, 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DeVITO, J. A., *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M., *Učitel, příprava na profesi*. 1. vyd. Praha, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FEŘTEK, T., *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. Praha: Yinachi, 2011. 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.
- GAVORA, P., *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha, 2012. 128 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2016. 408 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- CHUDÝ, Š.; NEUMEISTER P., *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. 1.vyd. Brno: Paido, 2014, 132 s. ISBN: 978-80-7315-250-5.

- JANOUŠEK, J., *Psychologické základy verbální komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 384 s. ISBN 978-80-247-9850-9.
- JŮVOVÁ, A., *Komunikativní dovednosti*. 1. vyd. Olomouc, 2013. 54 s. ISBN 978-80-86768-75-5.
- KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A., *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 232. s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOMENSKÝ, J. A., *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s. ISBN 1863254.
- KOSÍKOVÁ, V., *Kooperace učitelů základní školy s rodiči žáků při jejich domácí přípravě na vyučování*. 1. vyd. Brno, 2016. 105 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J., *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J., *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J., *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, M., *Komunikační dovednosti v praxi 2., doplněné a přepracované vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 328s. ISBN 978-80-247-2339-6.
- NELEŠOVSKÁ A., *Pedagogická komunikace v teorii i praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. 170 s. ISBN 80-247-0738-1.
- OLECKÁ, I.; IVANOVÁ, K., *Metodologie vědeckovýzkumné činnosti*. 1. vyd. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. 44 s. ISBN 978-80-87240-33-5.
- PAVLÍČKOVÁ, H., *Manažerská psychologie*. 1. vyd. Ostrava: Key Publishong, 2008. 77 s. ISBN 978-80-87071-79-3.
- PODLAHOVÁ, L., *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- PODLAHOVÁ, L.; JŮVOVÁ, A.; a kol., *Učitel sekundární školy I*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. 120 s. ISBN 987-80-7315-234-5.

- PODLAHOVÁ, L.; a kolektiv., *Učitel sekundární školy 2 :studijní opora*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 136 s. ISBN: 978-80-244-1829-2.
- PRŮCHA, J., *Učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2002. 156 s. ISBN 80-7178-621-7.
- REICHEL, J., *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SANDERS, M. G.; SHELDON, S. B., *Principals Matter: A guide to School, Family, and Community Partnerships*. 1. vyd. California, 2009. 146 s. ISBN 978-14-1296-042-7.
- SVATOŠ, T., *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. 175 s. ISBN 80-7041-604-1.
- ŠIMONÍK, O., *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠPRTOVÁ, J., *Začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc, 2018. 75 s. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Vedoucí diplomové práce doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
- ŠTECH, S.; ZAPLETALOVÁ, J., *Úvod do školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 232 s. ISBN 978-80-262-0368-1.
- TERCHOVÁ, P., *Grafické modifikace možností odpovědí u otázek v online dotazníku*. 1. vyd. Praha, 2018. 153 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut Sociologie. Katedra Sociologie. Vedoucí diplomové práce Ing. Mgr. Jiří Remr, Ph.D., MBA.
- TOMKOVÁ, A. a kol., *Rámeček profesních kvalit učitele*. 1. vyd. Praha: NÚV, 2012. 40 s. ISBN 978-80-87652-16-9.
- URBÁNEK, P., *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- VALENTA, M. a kol., *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VALIŠOVÁ A., *Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 1. vyd. Praha: HaH, 1992. 156 s. ISBN 80-85467-02-X.

VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4.

Velký slovník naučný. Díl A-L. Praha: Encyklopedie Diderot, 1999. 842 s. ISBN 80-902723-1-2.

VÍTEČKOVÁ, M., *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. 1. vyd. Brno: Paido, 2018. 183 s. ISBN 978-80-7315-269-7.

Elektronické dokumenty:

GAVORA, P.; MAJERČÍKOVÁ, J., *Vnímaná zdatnost (self-efficacy) učitelů: oblast vyučování a oblast spolupráce s rodiči*. *Pedagogická orientace*, 2012. 22(2), 205–221. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/775>.

Komunikace činy. In: [online]. 2008. [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <https://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/07/komunikace-iny.html>.

Test osobnosti online. Myers Briggs Type Indicator (MBTI). [online]. 2010 [cit. 2015-04-16] Dostupné z: <http://test-mbti.hys.cz/index.php>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty>.

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty>.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty>.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů.....	40
Tabulka 2: Škola, kde vyučují respondenti.....	41
Tabulka 3: Délka praxe.....	41
Tabulka 4: Uvádějící učitel.....	42
Tabulka 5: Vystudovaná vysoká škola.....	43
Tabulka 6: Přípravenost z VŠ.....	44
Tabulka 7: Osobnost respondentů.....	45
Tabulka 8: Potíže v komunikaci.....	45
Tabulka 9: Pomoc uvádějícího učitele v komunikaci.....	46
Tabulka 10: Pocity při komunikaci.....	47
Tabulka 11: Hodnocení komunikace.....	48
Tabulka 12: Příprava na třídní schůzky.....	49
Tabulka 13: Postrádání vzdělávání.....	50
Tabulka 14: Přihlášení na kurz.....	51
Tabulka 15: Kdy vyhledávají respondenti zákonné zástupce žáků.....	52
Tabulka 16: Způsob komunikace.....	53
Tabulka 17: Škola dítěte.....	55
Tabulka 18: Dítě vyučuje začínající učitel.....	56
Tabulka 19: Jak často komunikujete.....	57
Tabulka 20: Hodnocení komunikace.....	58
Tabulka 21: Důvěra k začínajícímu učiteli.....	59
Tabulka 22: Důležitost komunikace.....	59
Tabulka 23: Účast na třídních schůzkách.....	60
Tabulka 24: Akce školy pro rodiče.....	61
Tabulka 25: První hypotéza.....	64
Tabulka 26: Druhá hypotéza.....	65
Tabulka 27: Třetí hypotéza.....	66
Tabulka 28: Čtvrtá hypotéza.....	67
Tabulka 29: Pátá hypotéza.....	68

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	40
Graf 2: Škola, kde vyučují respondenti.....	41
Graf 3: Délka praxe.....	42
Graf 4: Uvádějící učitel.....	42
Graf 5: Vystudovaná vysoká škola.....	43
Graf 6: Přípravenost z VŠ.....	44
Graf 7: Osobnost respondentů.....	45
Graf 8: Potíže v komunikaci.....	46
Graf 9: Pomoc uvádějícího učitele v komunikaci.....	46
Graf 10: Pocity při komunikaci.....	47
Graf 11: Hodnocení komunikace.....	48
Graf 12: Příprava na třídní schůzky.....	49
Graf 13: Postrádání vzdělávání.....	50
Graf 14: Přihlášení na kurz.....	51
Graf 15: Kdy vyhledávají respondenti zákonné zástupce žáků.....	52
Graf 16: Způsob komunikace.....	53
Graf 17: Škola dítěte.....	55
Graf 18: Dítě vyučuje začínající učitel.....	56
Graf 19: Jak často komunikujete.....	57
Graf 20: Hodnocení komunikace.....	58
Graf 21: Důvěra k začínajícímu učiteli.....	59
Graf 22: Důležitost komunikace.....	60
Graf 23: Účast na třídních schůzkách.....	60
Graf 24: Akce školy pro rodiče.....	61

PŘÍLOHY

Dotazník pro začínající učitele

Dobrý den,

ráda bych Vás - začínající učitele (a učitele do 3 let praxe) - požádala o vyplnění dotazníku, který Vám zabere přibližně 5 minut. Vaše odpovědi a postřehy jsou pro mne velmi cenné, poslouží mi, jako podklady k diplomové práci.

Dotazník je zcela anonymní. Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Bc. Anna Hanáčková

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- a) muž
- b) žena
- c) jiné

2) Kde vyučujete?

- a) mateřská škola
- b) základní škola - 1. stupeň
- c) základní škola – 2. stupeň
- d) střední škola

3) Jak dlouhou máte praxi s vyučováním?

- a) žádnou, tento školní rok učím poprvé
- b) 1 rok
- c) 2 roky
- d) 3 roky
- e) 4 roky a více

4) Měli jste k dispozici uvádějícího učitele?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

5) Jakou vysokou školu máte vystudovanou?

- a) Univerzita Karlova v Praze
- b) Masarykova univerzita v Brně
- c) Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- d) Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- e) Ostravská univerzita v Ostravě
- f) Technická univerzita v Liberci
- g) Univerzita Hradec Králové
- h) Univerzita Palackého v Olomouci
- i) Západočeská univerzita v Plzni
- j) Jiné:

6) Myslíte si, že Vás Vaše studium na VŠ připravilo na komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

- a) * - minimálně
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - maximálně

7) Jakou si myslíte, že máte osobnost?

- a) * - spíše introvert
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - spíše extrovert

8) Máte potíže s komunikací se zákonnými zástupci žáků?

- a) * - zanedbatelné potíže
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - závažné potíže

9) Pomohl Vám uvádějící učitel s komunikací se zákonnými zástupci žáků?

- a) * - minimálně
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - maximálně

10) Když komunikujete se zákonnými zástupci žáků, cítíte se:

- a) * - nejistě
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - velmi jistě

11) Jak hodnotíte Vaši komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

- a) * - velmi špatná
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - velmi dobrá

12) Jak velkou důležitost přikládáte přípravě na třídní schůzky?

- a) * - minimální
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - maximální

13) Postrádáte další vzdělávání na téma komunikace se zákonnými zástupci žáků?

- a) * - minimálně
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - maximálně

14) Přihlásili byste se do kurzu zaměřeného na komunikaci se zákonnými zástupci žáků?

- a) * - určitě ne
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - určitě ano

15) Kdy zákonné zástupce žáků vyhledáváte?

- a) nikdy
- b) při kázeňských přestupcích
- c) zhoršení prospěchu
- d) pochvala žáka
- e) spolupráce se školou
- f) jiná

16) Jak se zákonnými zástupci žáků komunikujete?

- a) osobní setkání
- b) skupinové setkání
- c) telefon
- d) e-mail
- e) sociální síť
- f) jiná

17) Napadá Vás, co by mohlo vylepšit komunikace mezi Vámi a zákonnými zástupci žáků?

.....
.....

18) Chcete se k tématu, komunikace začínajícího učitele se zákonnými zástupci žáků, ještě nějak vyjádřit?

.....
.....

Dotazník pro zákonné zástupce žáků

Dobrý den,

ráda bych Vás – zákonné zástupce žáků (začínajících učitelů) - požádala o vyplnění dotazníku, který Vám zabere přibližně 2 minuty. Vaše odpovědi a postřehy jsou pro mne velmi cenné, poslouží mi, jako podklady k diplomové práci.

Začínající učitel je vystudovaný učitel na začátku své praxe. Dotazník je zcela anonymní. Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Bc. Anna Hanáčková

1) Jakou školu navštěvuje Vaše dítě?

- a) mateřská škola
- b) základní škola - 1. stupeň
- c) základní škola – 2. stupeň
- d) střední škola

2) Vyučuje Vaše dítě začínající učitel? (Vystudovaný učitel s délkou praxe max. tři roky)

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

3) Jak často komunikujete se začínajícím učitelem Vašeho dítěte?

- a) nikdy
- b) jednou ročně
- c) jednou za půl roku
- d) jednou za čtvrtletí
- e) jednou za měsíc
- f) jednou za týden
- g) každý den

4) Jak hodnotíte Vaši komunikaci se začínajícím učitelem?

- a) * - velmi špatná
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - velmi dobrá

5) Důvěřujete začínajícímu učiteli stejně, jako učiteli s delší praxí?

- a) * - spíše ne
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - spíše ano

6) Je dle Vás důležitá komunikace s učitelem?

- a) * - zanedbatelně
- b) **
- c) ***
- d) ****
- e) ***** - velmi důležitá

7) Chodíte na třídní schůzky?

- a) nikdy
- b) sporadicky
- c) občas vynechám
- d) vždy

8) Pořádá Vaše škola akce pro zlepšení komunikace se zákonnými zástupci žáků?

- a) nevím
- b) ne
- c) ano

9) Napadá Vás, jak by se dala zlepšit komunikace mezi Vámi a začínajícím učitelem?

.....
.....

10) Chcete se k tématu komunikace začínajícího učitele a zákonného zástupce žáků, ještě nějak vyjádřit?

.....
.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Hanáčková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Komunikace začínajícího učitele se zákonnými zástupci žáků
Název v angličtině:	The communication of the beginning teacher and the legal representatives of the pupils
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá komunikací mezi začínajícím učitelem a zákonnými zástupci žáků. Problematika byla popsána v teoretické i empirické části. Výzkumného šetření, v podobě dotazníků, se zúčastnilo 324 respondentů. Hlavním cílem práce bylo analyzovat problémy v komunikaci začínajících učitelů se zákonnými zástupci žáků a jak tyto problémy eliminovat.
Klíčová slova:	začínající učitel, zákonní zástupci žáků, pedagogická komunikace, spolupráce
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the communication between the beginning teacher and the legal representatives of the pupils. The issue was described in the theoretical and the empirical parts. The research survey, in the form of questionnaires, was answered by 324 respondents. The main goal of the thesis was to analyze a problem for a beginning teacher with communication with legal representatives of the pupils and how to eliminate this problem.
Klíčová slova v angličtině:	beginning teacher, legal representatives of the pupils, pedagogical communication, cooperation

Přílohy vázané v práci:	dotazník pro začínající učitele, dotazník pro zákonné zástupce žáků
Rozsah práce:	90 stran
Jazyk práce:	Český jazyk